

Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: El Proyecto Nezahualpilli

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México, 1984), Vol. XIV, Nos. 1 y 2, pp. 75-138

Jorge Pérez Alarcón
Dolores Abiega
Ignacio Pamplona
Margarita Zarco*

RESUMEN

El proyecto Nezahualpilli tuvo como objetivo inicial desarrollar, mediante una metodología de investigación-acción, un currículo de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas, de bajo costo, amplia cobertura y principalmente de una alta calidad pedagógica con base en los marcos culturales de las comunidades. La metodología de investigación fue dividida en cuatro fases: 1) Diseño del proyecto, diagnóstico situacional y elaboración del currículo a partir de sus líneas generales; 2) Evaluación participativa del currículo, de la que resultó un modelo rediseñado; 3) y 4) Se refieren a procesos de ampliación de la experiencia y autogestión. Los resultados hasta ahora obtenidos han mostrado que es posible que un currículo fuera de los marcos de la educación compensatoria, genera beneficios a los niños participantes y a sus familias, propiciando la organización comunitaria, y vinculando el trabajo de educación formal y no formal. Así también, permite a los niños alcanzar los niveles de desarrollo convencionalmente establecidos para la educación preescolar.

ABSTRACT

The initial objective of the Nezahualpilli project was develop, using an action-research methodology, a pre-school curriculum for marginalized urban areas characterized by its low costs, broad range of attention and, above all high pedagogical quality based on the cultural framework of these communities. The research methodology was divided in four stages: 1) Design of the project, situational diagnosis and curriculum development in a broad sense; 2) Participatory evaluation of the curriculum, wich resulted in a redesigned model; 3) and 4) Had to do with the self-administration of the same. The results obtained until now show that it is possible to develop a curriculum based on theories different from those of compensatory education and benefits both children and their families, that fosters community organization and that links formal and non formal education. This approach to curriculum also allows children to reach the development levels conventionally accepted for pre-school education.

* Centro de Estudios Educativos. Agradecemos la colaboración de todas las personas que han participado en este proyecto, a Rosa Ma. Barreiro, Pilar Ruiz y Ma. Antonieta Mejía por sus aportaciones desde el trabajo con los niños a las madres educadoras de la colonia, especialmente a Amelia Miranda, Marcia Rojas, Lourdes García, Teresa Segreste, Ángela Ramírez y Araceli Juárez, ya que sin sus aportaciones este trabajo no hubiera sido posible; también, a las personas que participaron en la primera fase del trabajo, Regina de Assís que coordinó el proyecto hasta 1982, Sergio Martinic que colaboró ampliamente con su enfoque antropológico, Alejandra Serrano y Héctor Sainz, que iniciaron el trabajo con los padres de familia. Además, agradecemos los comentarios de Alberto Álvarez para la elaboración de este artículo.

INTRODUCCIÓN

En abril de 1981, por iniciativa del Centro de Estudios Educativos A. C., se inició el trabajo del Proyecto Nezahualpilli.¹ El impulso inicial surgió de la necesidad comprobada de ampliar la atención escolar a niños de 4 y 5 años y de presentar una alternativa de educación preescolar para poblaciones urbanas marginalizadas.

Este artículo pretende ofrecer un panorama general del proyecto, e intenta exponerlo como un proceso de construcción de currículum y no como una investigación que generó el diseño en una sola fase.

Comienza con una presentación de los antecedentes, objetivos e hipótesis de trabajo con las que el equipo de investigadores inició el proyecto.² Más adelante se presentan los resultados obtenidos del primer intercambio con la comunidad, y que constituyeron el material de diagnóstico con el que se comenzó no sólo el trabajo de elaboración del currículum, sino el trabajo de educación no formal con los padres de familia.

Hecho lo anterior, se pasa a describir el producto de un trabajo de diálogo y evaluación continua, que permitió elaborar el currículum del proyecto a partir de una síntesis entre los planteamientos teóricos y la realidad comunitaria.

La validación del mismo ha requerido dos tipos de evaluación.

Una dirigida hacia el interior del mismo proyecto y que tenga un carácter altamente participativo; otra que muestre la eficacia del currículum en el desarrollo de las habilidades convencionalmente establecidas para la educación preescolar. Estratégicamente, el equipo optó por comenzar con la evaluación de este 2º aspecto, con el fin de dar peso al modelo ante otros ya establecidos, y dejar libre el terreno para evaluaciones más participativas. Los datos que validan el currículum en función de su misma dinámica aún no se encuentran sistematizados, lo que no quiere decir que este tipo de evaluación no se haya dado. Sus primeros productos se vierten, de hecho, en el modelo curricular desarrollado.

¹ Se denominó Nezahualpilli como un símbolo por haber nacido en Cd. Nezahualcóyotl. Nezahualpilli fue el nombre del hijo de Nezahualcóyotl (1402-1479), rey de Texcoco, México.

² El marco teórico del proyecto no se presenta como tal. Puede consultarse en J. Pérez, S. Martinic y R. de Assís. "Elementos para la construcción de un currículo basado en la participación comunitaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIII, núm. 2, 1982, México.

También es necesario mencionar que las fases de ampliación y autogestión han comenzado a darse, a pesar de no registrarse en este artículo.³

I. ANTECEDENTES GENERALES DEL PROYECTO

El subdesarrollo y los procesos de marginalización que sufren actualmente nuestras sociedades se reflejan en la precaria situación de vida y de perspectivas de desarrollo que afectan a las familias populares y, en particular, a los niños que en tales condiciones nacen y se socializan.

La globalidad de la situación de marginalización de grandes sectores de la población se expresa en múltiples dimensiones de la vida social de los individuos sometidos a tal situación. Esta condición se expresa en la característica ocupacional de los sujetos (empleados informales de baja productividad e ingreso), en los precarios niveles de vida y salud, en las pésimas condiciones de la vivienda y hábitat en general, en las pocas posibilidades de acceso a las estructuras organizativas y de decisión de la sociedad, etc. Por otra parte, diversos estudios han destacado las características socioculturales que asume la situación de marginalidad al interior de las familias y comunidades, al ponerse en práctica distintos mecanismos y estrategias de vida cuya finalidad es la supervivencia. De este modo, la situación de marginalización no sólo alude a un conjunto de aspectos que inciden en la vida de un grupo social determinado, sino que también hace referencia a los mecanismos de respuestas y al modo de construcción o configuración de la realidad que los sujetos tienen a partir de su particular inserción en la sociedad.

Esta doble dimensión de la realidad (el efecto macro social y el modo en que los sujetos responden o configuran la realidad a partir de su situación) es lo que hace que cualquier proyecto de acción en estos sectores adquiera una gran complejidad.

Sin abstraerse de la complejidad señalada, nuestro proyecto pretende estudiar e incidir en una de las dimensiones de la situación

³ Cuando se elaboró el artículo se estaba iniciando el trabajo en estos campos. Actualmente se tienen resultados de la ampliación del proyecto, así como datos que validan el currículo con base en su inserción en la comunidad y a la de los niños en la metodología propuesta. Esta información se presentará posteriormente en un informe de investigación.

de las familias urbanas marginalizadas de México: la educación de los niños en edad preescolar.

En estos sectores, el niño sufre, desde su gestación, las consecuencias de la marginalización. El déficit alimentario de la madre y la mala atención a la salud, son realidades que inciden en su proceso de desarrollo biológico y psíquico. Es posible suponer que en estos primeros meses de vida ya se harán sentir factores del entorno social, tales como el lenguaje, las particulares pautas de socialización, el clima familiar y otros datos del ambiente social inmediato.

El proceso de desarrollo del niño en zonas urbanas marginalizadas, no sólo se ve influido por determinados tipos de problemas, sino que también éste adquiere un particular ritmo y contenido.

Al llegar a la edad preescolar, el niño de los sectores marginalizados no tiene todas las oportunidades para alcanzar la instancia formal de educación preescolar. En México existe un gran déficit en la cobertura de este nivel educacional (en 1981, por ejemplo, sólo se atendió al 25% de la demanda a través del sistema federal, estatal, particular y del programa de educación preescolar del DIF).⁴

Numerosos esfuerzos impulsados para aumentar la cobertura, en nuestro país y en otras regiones de América Latina, se han inspirado en una concepción compensatoria de la educación preescolar. Este enfoque, que tiene conciencia de los déficits que afectan al niño, parte del supuesto de que un programa educativo puede aminorar e incluso eliminar tal desequilibrio o desigualdad si se actúa intensamente en los primeros años de vida del niño. Tal orientación privilegia la estimulación precoz y el aprendizaje de ciertas habilidades, tomándolas como variables explicativas (o independientes) del desarrollo del niño, dejando en un plano de variable dependiente factores sociales, económicos y culturales de la realidad.

La discusión de esta perspectiva y la proposición de alternativas curriculares que se apoyen en la participación de la comunidad,

⁴ División de estadística de la Dirección General de Educación Preescolar. Para el curso escolar 82-83 es de esperarse que no se haya dado un incremento significativo Si se hace una comparación entre las hipótesis de aumento de la población manejadas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y la población inscrita, la cobertura aumentaría sólo un 28%, aproximadamente.

Una cifra más reciente, se manejó en el segundo informe de gobierno del presidente Miguel de la Madrid, en donde se habló de una cobertura de un 32% para niños de 4 años, y de un 47% para niños de 5 años, durante el ciclo escolar 83-84.

constituye la preocupación de este estudio. Esto significa asumir ciertos supuestos epistemológicos y teóricos sobre la teoría del desarrollo del niño, sobre las características que asume la influencia de formas de comunicación, de socialización, la estructura de valores y otras dimensiones de la familia del niño y, por último, la vinculación del enfoque teórico con proposiciones metodológicas que se deben contemplar en un currículum alternativo.

Al plantear que el desarrollo del niño es un proceso cuyo ritmo y contenido está en relación con la realidad a la cual pertenece, estamos enfatizando no sólo las características que asume la relación niño-medio social, sino también el peso que éste tiene como factor educativo en su propio desarrollo. Es intención de este proyecto profundizar esta afirmación y proponer alternativas viables para activar el potencial educativo de la familia y de la comunidad en el desarrollo del niño y demás agentes que participan en el proceso educativo.

Esta dimensión del proyecto es la que le da carácter comunitario a nuestra proposición educativa. En efecto, a través de la problemática de la educación del niño pretendemos incorporar a los padres para que discutan y analicen su propia situación, con el fin de que tomen conciencia de los factores sociales que inciden en el desarrollo del niño y en la realidad de la familia y de la comunidad, así como para que definan algunos caminos que permitan enfrentar parte de estos problemas.

En los últimos años se han llevado a cabo en América Latina varias experiencias bajo esta perspectiva. En ellas se ha enfatizado el papel que juegan los padres de familia o los promotores de la propia comunidad —en sentido amplio—, en la educación de niños de sectores marginalizados, urbanos y rurales. Estas experiencias se han caracterizado por el uso de una metodología y de técnicas que favorecen la recuperación de la realidad cultural y de los propios contenidos provenientes del medio social del niño.

Sin embargo, existen pocas experiencias que busquen nuevas alternativas que combinen lo que es la realidad del sistema formal con la realidad de la educación no formal. En este sentido, nuestro proyecto pretende aportar elementos en la línea de investigación que se refiere a la búsqueda de alternativas para la educación formal del niño preescolar, tanto en contenidos como en organización institucional en relación con la comunidad.

II. OBJETIVOS

El Proyecto Nezahualpilli ha tenido como meta fundamental elaborar un currículum de educación preescolar basado en la realidad sociocultural de niños marginalizados urbanos. Esto se traduce en los siguientes objetivos:

1. Diseñar e implantar un modelo de educación preescolar basado en los recursos humanos y materiales de las comunidades marginalizadas urbanas. Esto ha implicado:
 - Centrar el proceso escolar en los agentes educativos de la comunidad (padres de familia, jóvenes, madres, organizaciones comunitarias, etc.).
 - Organizar el trabajo escolar en función de sus recursos físicos.
 - Colocar al investigador como un asesor que sistematiza, propone técnicas, etc., para el trabajo comunitario y educativo, pero que no impone estrategias ni juzga acciones.
2. Generar estrategias que permitan a la comunidad, a través de sus diferentes miembros, dirigir el proceso educativo (incluyendo aquí lo escolar) de los niños de 3 a 5 años. Esto ha implicado:
 - Ofrecer a los padres de familia un sistema que les permita participar activamente en la educación de sus hijos.
 - Desarrollar una metodología que permita a las madres de familia, sin una preparación escolar, obtener logros psicopedagógicos adecuados con grupos de niños en edad preescolar.⁵
 - Generar estrategias para que los jóvenes de la comunidad puedan aglutinarse alrededor del trabajo escolar.
3. Desarrollar un modelo educativo que se alimente de los planteamientos socioculturales de la comunidad y, a la vez, ofrezca un espacio a los agentes educativos para la reflexión y análisis de los mismos.

⁵ Esto no descarta la necesidad de capacitación permanente y entrenamiento para el modelo propuesto.

4. Generar un modelo cuyos costos de investigación se conviertan en costos de inversión y permita la potenciación de un número indefinido de recursos para el trabajo escolar y la obtención de un beneficio, no sólo a los niños y madres participantes, sino, de un modo indirecto, a las familias de los padres involucrados en el proyecto. Esto requiere que la relación comunidad-centros de investigación se dé de modo que la primera pueda autodirigir sus procesos educativos, y los segundos fungir como asesores de una experiencia educativa, así como promover a los maestros de educación preescolar para que funjan como asesores e impulsores de experiencias de educación preescolar comunitaria.

III. HIPÓTESIS DE TRABAJO

A. La concepción del equipo de investigadores al inicio del proyecto (abril, 1981)

Las hipótesis constituyen una proposición interpretativa sobre la relación de distintos aspectos de la realidad. Es decir, es la proposición de sentido que asume la relación de dos o más variables.

En los estudios exploratorios, las hipótesis son un resultado de la investigación. No existe suficiente conocimiento acumulado sobre una problemática específica y, por tanto, se hace difícil formular hipótesis sólidas. Por esta razón, el estudio exploratorio asume como punto de partida hipótesis de trabajo. Éstas son formulaciones que guiarán el proceso de trabajo y que pueden o no ser ciertas, a la vez que son susceptibles de ser reformuladas en el curso de la investigación (como producto de ésta, se puede llegar a concluir en una serie de hipótesis fundamentadas en nuevos conocimientos).

Las hipótesis que a continuación se presentan obedecen a este segundo tipo de estudios. Consideramos importante plantearnos hipótesis ya que en ellas se sintetizan los aspectos esenciales que configuran el marco de aproximación a la realidad a estudiar. Aunque se haga el estudio de una realidad poco conocida, esto no quiere decir que los investigadores no tengan un marco de referencia explícito o implícito para acercarse a ella. A través de las hipótesis, entonces, explicitamos los fundamentos de nuestro marco de referencia y, al mis-

mo tiempo, se plantean orientaciones y guías de la investigación.

Con objeto de que el lector conozca las hipótesis con las que inició el Proyecto, y pueda compararlas con los resultados posteriores, presentamos aquí las planteadas en abril de 1981.

SUPUESTOS E HIPÓTESIS DEL PROYECTO

SUPUESTOS

- a) Asumimos la educación como un hecho permanente. La experiencia educa.
- b) La experiencia es valiosa y deberá ser recogida y sistematizada en cada comunidad por padres de familia, agentes educativos (educadores de la SEP,* madres y jóvenes de la comunidad), e investigadores sociales.
- c) El proceso de desarrollo del niño ocurre "fechado y situado", en un ámbito en que inciden aspectos culturales, biológicos, socioeconómicos y ecológicos.
- d) Los contenidos curriculares deben ser adecuados al ámbito contextual del niño.
- e) La escuela, al no asumir la experiencia socio-cultural de las comunidades, en ocasiones ha jugado un papel que desintegra al niño de su comunidad natural, con métodos y currícula ajenos a su medio, ocasionando problemas de rezago y deserción escolar (véase Proyecto sobre la influencia de las comunidades en las Escuelas Rurales, CEE, 1980/81).

HIPÓTESIS DEL TRABAJO

1. Si la escuela recoge la experiencia educativo/cultural de una comunidad, propiciando una síntesis⁶ puede generar contenidos y métodos que impulsen de manera congruente el desarrollo de niños de 4 y 5 años, dando mayor calidad a su proceso de aprendizaje.

⁶ La síntesis se entiende entre la metodología de trabajo y las características de la comunidad.

* Secretaría de Educación Pública.

- a) Un currículum estandarizado generalmente conduce al agente educativo a prescindir de la experiencia sociocultural de la comunidad atendida.
 - b) La experiencia que vive una comunidad concreta, educa y proporciona contenidos de aprendizaje al proceso de desarrollo del niño.
 - c) Los contenidos de la experiencia socio-cultural de la comunidad pueden impedir o facilitar el logro de las metas educativas propuestas para los niños.
 - d) Los estadios del proceso de desarrollo del niño son universales, sin embargo, ocurren a diferentes ritmos, los cuales dependerán de la salud, cultura, pertenencia de clase, etc.
2. Si un currículum se adecua a la realidad socio-cultural del niño y a sus ritmos de desarrollo, se logra una mayor calidad en los resultados educativos.
- a) Las madres de familia de una comunidad urbana marginalizada utilizan métodos de comunicación con los niños de 4 y 5 años y con sus familias, que reflejan su experiencia en los sistemas de enseñanza utilizados en la comunidad.
 - b) El trabajo con dos tipos de agentes educativos —educadoras de la SEP y madres de familia— permite la comparación entre las capacidades y debilidades de cada uno de ellos, y consecuentemente indica la orientación que deben tener los cursos de capacitación y la supervisión pedagógica para los mismos.
 - c) El trabajo conjunto de educadores y para profesionales (de comunidades urbanas mar-
3. Un modelo de implantación curricular que involucre diversos tipos de agentes educativos (educadoras de la SEP, madres educadoras y jóvenes de la comunidad),⁷ permite la comparación de la forma de utilización de un mismo modelo curricular para grupos de niños de 4 a 5 años.

⁷ El término madre educadora es utilizado en el Proyecto para designar a una madre de la colonia que funge como coordinadora (educadora) de un grupo de niños.

ginalizadas), en lo que respecta a la planeación y evaluación de las actividades educativas, propicia un intercambio pedagógico valioso entre los agentes educativos involucrados.

- a) La cobertura de la SEP, en cuanto a educación preescolar para poblaciones urbanas marginalizadas, es insuficiente.
 - b) Experiencias anteriores en América Latina han demostrado que los promotores locales tienen capacidad para implantar proyectos educativos en sus comunidades.
 - c) Aprovechar la ayuda de promotores locales enriquece, y en parte subsana la insuficiencia de la atención preescolar.
 - d) Un modelo de esta índole (con promotores locales y contando con recursos de la propia comunidad), puede llegar a ser un programa de bajo costo.
 - e) La presencia del promotor local, como agente educativo, facilita la síntesis de los elementos culturales propios de la comunidad (Cfr. Hip. 2, Supuesto c, con los requerimientos básicos de la educación preescolar).
 - f) Experiencias educativas similares se han planteado como experiencias de educación "no formal". Es importante y oportuno investigar la posibilidad de realizar tales experiencias, aun dentro del ámbito de la educación formal.
4. Si el currículum es implantado por promotores de la misma comunidad y con recursos propios, además de resarcir en parte la insuficiente cobertura de atención preescolar de la SEP, aprovecha el potencial y experiencia de la comunidad.
 5. Si los educadores de la SEP son capacitados a través de un modelo que busque la síntesis entre

- trón”, sin tomar en cuenta las particularidades de niños con distintas culturas y clases sociales.
- b) También los educadores son preparados para enseñar los mismos contenidos a todos los niños al mismo tiempo.
 - c) La participación de educadoras de la SEP en este proyecto proporcionará elementos que ayudarán a formular sugerencias de formación y capacitación para educadoras de zonas urbanas marginalizadas.
- a) La escuela es percibida por los padres de familia como una estructura altamente rígida, lo que divide enérgicamente los papeles de los maestros y padres.
 - b) Los padres de familia pueden aportar contribuciones válidas a la actividad pedagógica en términos del apoyo académico a sus hijos y de su participación directa en algunas situaciones en el salón de clases.
 - c) Los padres de familia demuestran mayor responsabilidad por la calidad de la educación preescolar cuando se les da la posibilidad de tener un intercambio directo y constante con los agentes educativos.
- a) Los niños de 4 y 5 años deben encontrar en la escuela un ambiente que los motive a tomar decisiones en forma independiente y por iniciativa propia.
 - b) Los niños de 4 y 5 años deben ser estimulados a asumir la responsabilidad de desarrollar tareas de manera completa en la escuela.
- los requerimientos básicos de la enseñanza preescolar (Programas de la Dirección General de Educación Preescolar), las características socio-culturales y los ritmos de desarrollo individuales de sus alumnos, estarán en condiciones de imprimir mayor calidad al proceso de enseñanza.
- 6. Es posible mejorar la calidad educativa si se logra una participación más activa y mayor interacción entre agentes educativos y padres de familia.
 - 7. La calidad educativa de un programa de educación preescolar para poblaciones marginalizadas urbanas, se refleja en un comportamiento independiente, responsable, autónomo, creativo y crítico de niños que solucionan problemas de diversa índole y que tienen un auto-concepto positivo.

- c) Los niños de 4 y 5 años deben ser estimulados a ser autónomos, desarrollando un control interno sobre sus emociones y comportamientos sociales, a través del ambiente escolar.
- d) Los niños de 4 y 5 años deben encontrar en la escuela un ambiente que les proporcione la posibilidad de expresarse de una manera original y propia al enfrentarse a situaciones (problemáticas o no), y al explicar fenómenos.
- e) Los niños de 4 y 5 años deben encontrar en la escuela un ambiente propicio para la realización de actividades de investigación sobre su realidad.
- f) Los niños de 4 y 5 años deben ser impulsados, en la escuela, a desarrollar la capacidad de acercarse a una dificultad o problema, iniciando una o más estrategias para resolverlo.
- g) Los niños de 4 y 5 años deben encontrar en la escuela un ambiente que favorezca el surgimiento de expresiones de satisfacción consigo mismos y con sus realizaciones, y con lo que son capaces de hacer.
- a) Si los padres viven un proceso educativo como sujetos podrán objetivar y concientizar los problemas que influyen en la educación de sus niños.
- b) Si los padres toman conciencia de los problemas que influyen en la educación de sus niños, tendrán una mayor disposición para enfrentarlos y superarlos.
- c) Si los padres viven un proceso educativo como sujetos, habrá
- (Éstas son las metas educativas de Proyecto Nezahualpilli).
8. Si los padres viven un proceso educativo como sujetos habrá mayores probabilidades de recuperar su potencial educativo y crítico en función de objetivos que contribuyan a un mejor desarrollo del niño y de sí mismos.

mayores posibilidades de lograr con ellos las metas educativas propuestas para los niños, creando así una mayor garantía de asimilación y continuidad de los mismos.

- d) El trabajo con los padres será exitoso si ellos perciben que la escuela está a su servicio.

IV. METODOLOGÍA

A. El proceso de investigación-acción del Proyecto

1. Fase exploratoria

- a) Formulación de la experiencia

Una vez planteada la proposición de investigación, se inició un proceso de discusión y análisis teórico, cuyo objetivo fue llegar a la elaboración de un marco teórico de mayor profundidad, y a postular algunas hipótesis de trabajo.

El marco teórico se constituyó a partir de las siguientes fuentes:

- a) Análisis de la cultura popular como elemento que contextualiza el proyecto.
- b) Antecedentes y revisión de planteamientos-experiencias de educación preescolar.
- c) Reconceptualización del problema de la evaluación y diagnóstico.

Este marco teórico guió tres líneas de trabajo iniciales:

- 1° Investigación de diagnóstico (primera fase), orientada a conocer la realidad familiar del sector en estudio y la concepción educativa vigente.
- 2° Definición de los ejes sobre los cuales se desarrollaría el currículum.
- 3° Definición de las rutas y estrategias de evaluación.

La duración de esta primera fase fue de seis meses.

b) Investigación exploratoria-trabajo de campo

Esta fase se caracterizó por el montaje en el campo de lo producido en la fase anterior.

El punto central fue el desarrollo del currículum en su primera versión. Éste derivó en la definición de temas generadores.⁸ Cada uno de ellos contempló actividades y material educativo apropiado.

En esta fase se seleccionaron las madres de la colonia y los jóvenes⁹ que participaron en la experiencia.

Una vez seleccionados, se impartieron cursos de capacitación, cuyo contenido básico fue entregar algunos conocimientos sobre el desarrollo del niño, técnicas de trabajo, conocimiento de la realidad y formas de autoevaluación. La capacitación, tanto de las madres de familia como de los jóvenes, proporcionó, a su vez, nueva información sobre la realidad, la cual complementó el diagnóstico iniciado en la etapa anterior.

Paralelamente se inició un trabajo con los padres de familia de los niños de la escuela. El punto de partida fue una devolución de los datos obtenidos a través del diagnóstico que había sido aplicado en la etapa anterior. Esta actividad permitió definir los temas del trabajo educativo con los padres, a partir de los cuales surgieron actividades específicas para profundizar algunos de ellos, o incorporar nuevos temas.

El tiempo de trabajo de esta fase fue de diez meses.

c) Síntesis producción de materiales

Esta fase tuvo por objeto sistematizar la experiencia práctica y analizar los resultados obtenidos.

⁸ En la versión revisada podrá observarse que esta delimitación de temas generadores fue sustituida por una metodología para la detección de los mismos (Cfr. V-2 de este artículo).

⁹ Por motivos de espacio el trabajo con jóvenes no será descrito en este artículo. Puede consultarse: I. Pamplona, *Manual para el trabajo con jóvenes*, CEE, México, 1982; *Estudio Exploratorio sobre Alternativas de Organización Juvenil en Zonas Marginalizadas Urbanas*, CEE, México, 1983.

Se trató de estudiar en profundidad el material acumulado, con el fin de hacer un nuevo planteamiento del problema, y de revisar nuestras proposiciones teóricas. Esto condujo a una primera proposición del currículum del Proyecto.

2. Fase de evaluación inicial

El montaje de la experiencia, a partir de septiembre de 1982, derivó en un cuestionamiento del equipo de trabajo no únicamente sobre el grado de validez del currículum implantado, sino sobre la calidad de los materiales desarrollados, sobre las modalidades de aplicación del mismo y, en términos generales, sobre si los productos de la fase exploratoria del proyecto correspondían a los lineamientos propuestos en la hipótesis de trabajo del Proyecto inicial (abril, 1981).

Lo anterior nos llevó a concebir la necesidad de una etapa de evaluación de las características de aplicación del Programa Nezahualpilli. Evitar este paso hubiera implicado aceptar que la práctica del programa se apegaba en su totalidad a los lineamientos teórico-metodológicos propuestos, lo que habría aportado resultados sin evaluar objetivamente las características de aplicación en el medio.

La tercera fase (que actualmente se realiza) pretende someter el modelo a un diseño de investigación que permita estudiar su grado de factibilidad en distintas comunidades,¹⁰ a la vez que demuestre la validez de sus postulados fundamentales mediante la evaluación de sus posibilidades de montaje, del “impacto” en el desarrollo de los niños, de la práctica de las madres de familia al interior del trabajo escolar, de su incidencia comunitaria y de sus posibilidades de ser incorporados a diversas estrategias educativas, oficiales y/o independientes.

La cuarta fase pretende depurar materiales y sistemas, de modo que su incidencia sea posible en una población mayor. Al mismo tiempo pretende consolidar estrategias autogestivas, tanto en el nivel educativo como financiero.

¹⁰ Actualmente se desarrollan modelos semejantes en las colonias marginadas de la ciudad de Guadalajara, Jal., y de Morelia, Mich. La relación con estos proyectos ha sido de intercambio y asesoría. Queda claro que los proyectos participativos no deben ni pueden plantear la réplica como estrategia de crecimiento. Así, los proyectos de Guadalajara, coordinados por Servicios Educativos de Occidente (SEDOC), y Morelia (Proyecto Tzitzita-Nezahualpilli, coordinado por la Normal de Educadoras), tienen características propias que enriquecen el modelo.

CUADRO 1

Etapas del proceso de investigación (periodo reportado en este artículo)

ABRIL 1981	SEPT-AGOSTO 1981-1982	SEPT-AGOSTO 1982-1983	SEPT-AGOSTO 1983-1984	SEPT-AGOSTO 1984-1985
1o. Intercambio entre los miembros de la comunidad y las propuestas del equipo de investigadores.	Implantación de la experiencia, 1er. ciclo.	Implantación del modelo, 2o. ciclo (Evaluación y Rediseño del Currículo).	Implantación del modelo, 3er. ciclo (Evaluación del Proyecto: Inserción en la comunidad y adaptación de los niños y agentes educativos a la metodología de trabajo. Ampliación del Proyecto).	Implantación del modelo, 4o. ciclo. Fase de Autosugestión.
(PRODUCTOS)	(PRODUCTOS)	(PRODUCTOS)	(PRODUCTOS)	(PRODUCTOS)
Diagnóstico situacional. Primer Modelo Curricular, con énfasis en la recuperación de la experiencia.	Modelo Curricular con un carácter instrumental.	– Instrumentos para autoevaluación del trabajo.	– Proyecto de autofinanciamiento	
Primer Esquema de Organización del trabajo con madres-educadoras, padres de familia, jóvenes y otros grupos de la comunidad.	Modificaciones al esquema de organización	– Diseño de un sistema de organización en alto grado de autonomía.	– Autogestión en la organización educativa	
Propuestas de capacitación para el 2o. ciclo escolar.	Modificaciones al sistema de capacitación.	– Evaluación de la estrategia de ampliación.	– Sistemas de capacitación permanente.	
Primer esquema de evaluación.	Datos sobre la adquisición de los mínimos convencionalmente establecidos para la educación preescolar	– Evaluación sobre la adaptación de los niños a la metodología de trabajo.	– Vínculos con otros proyectos.	
		– Validación del modelo en función de la participación de padres de familia y miembros de la comunidad.	– Difusión del Modelo.	

Es necesario esclarecer que la construcción de un currículum con las características planteadas no es algo que pueda construirse e implantarse mediante una secuencia lineal diagnóstico-diseño-aplicación, sino que implica el montaje de una práctica en la cual la investigación se supedita y a la vez dirige el proceso de construcción del modelo.

B. El proceso de diagnóstico

Primer Intercambio entre Investigadores y Miembros de la Comunidad ¹¹

Como ya mencionamos anteriormente, el conocimiento de la realidad en la cual se trabaja es algo esencial para el Programa Nezahualpilli. Este conocimiento no tiene solamente fines de investigación sino que es también un hecho educativo por excelencia.

El problema fundamental que se ha abordado en el diagnóstico permanente ha sido el de la cultura popular. Entendemos la cultura popular como un conjunto amplio de dimensiones de la vida social, pero en particular nos referimos con este concepto al modo de significación que los sujetos dan a su práctica social.

Asumiendo esta concepción de la problemática a estudiar, era necesario delimitar un objeto más preciso de investigación al interior de la misma. Fue así como centramos nuestro estudio en las características que presenta la estructura familiar y la percepción que existe al interior de ella de la educación formal y de la socialización de sus hijos.

A continuación presentaremos un breve resumen de los principales datos obtenidos que permiten caracterizar la familia popular con la cual trabajó este proyecto.

1. Características sociodemográficas de la familia

La idea central de la perspectiva estructuralista es que la familia es la unidad básica que garantiza la reproducción biológica y cultural

¹¹ Los tres primeros apartados de este capítulo fueron tomados de: Sergio Martinic, "Estudio Exploratorio de las Familias participantes en el Programa Nezahualpilli", CEE, México, 1982.

de los individuos (Borssotti, 1981; Meillasoux, 1977; Singer, 1974). La relación de la familia con la sociedad se analiza a través del concepto de reproducción y la inserción de este proceso en un modelo de acumulación determinado.

Tomando en cuenta esta última perspectiva, es importante conocer los distintos tipos de familia que se organizan al interior de una clase, fracción de clase o grupo social, con el fin de conocer los procesos sociales que están incidiendo en tal realidad.

Siguiendo la tipología construida por García *et al.* (1979; 1980) para el caso de la ciudad de México, hemos detectado, en ciudad Nezahualcóyotl, distintos tipos de estructura familiar. Por estructura familiar entendemos el grado de complejidad que asume la combinación de dos dimensiones fundamentales: el número de generaciones que existe al interior del grupo familiar y el tipo de relación que tienen los miembros de un grupo entre sí.

La distribución obtenida en las 89 familias entrevistadas es la siguiente:

CUADRO 2
Estructura familiar

<i>Tipo de familia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nuclear	71	79.8
Incompleta	04	04.5
Extendida	12	13.5
Otra	02	02.2
	89	100

La mayoría de las familias entrevistadas resultó tener una estructura de tipo nuclear; resultado que coincide con el obtenido por B. García *et al.* (1982), para el conjunto de la ciudad de México. De este modo, se puede discutir la hipótesis de la teoría de la modernización que plantea que en los sectores populares predominaría una estructura familiar "tradicional", es decir extendida. Sin embargo, cabe destacar que no es insignificante el hecho de que un 15% de los entrevistados presente otro tipo de arreglo o estructura familiar.

Con el fin de identificar algunos procesos que inciden y se relacionan con la estructura familia analizamos otras variables.

Las distinciones más importantes se observan al relacionar el tipo de ocupación de los padres con la estructura familiar. La mayoría de los padres que declararon trabajar como “obreros” tienen una estructura familiar nuclear (41.3%) y en un 82.5% de los casos las madres son amas de casa y no trabajan fuera del hogar.

En las familias extendidas, en cambio, se encuentra que el 50% de los padres son pequeños artesanos y desempeñan actividades de servicios personales. En este tipo de familias, el 60% de las madres declararon alguna actividad remunerada. La actividad económica de la mujer está más vinculada a las familias extendidas y en éstas predominarán jefes de hogar con trabajos de tipo artesanal y de servicio, lo que significa bajos ingresos y una alta inestabilidad laboral.

Al analizar otros indicadores, se puede construir un perfil de las características esenciales de los miembros de los grupos familiares entrevistados. La mayoría de los padres (44.3%) tienen entre 26 y 35 años y un 32.2% de las madres tienen menos de 25 años. Se entiende entonces que las familias son jóvenes tanto por la edad de los padres como también por el tiempo de unión que tienen. Llama la atención el hecho de la relativa corta edad de una parte importante de las madres y, sobre todo, el que éstas tengan su primer hijo a temprana edad. Cerca del 41% de las madres declararon que tuvieron su primer hijo entre los 16 y 19 años y un 5% cuando tenía entre 12 y 15 años. Sería interesante profundizar en otro estudio la problemática de las “madres jóvenes” e identificar los factores que inciden en la tendencia observada.

En cuanto a la escolaridad de los padres, se observó que la mayoría de ellos no pasa del 6o. grado de primaria (50%) y al parecer, en términos comparativos, son las mujeres las que alcanzan menor grado de escolaridad.

La mayoría de las familias, dada la juventud de los padres, tienen pocos hijos; el 34.8% entre 3 y 4 y un 32.6% tiene entre 1 y 2. El 60% de los hijos tiene entre 4 y 11 años, y el 12%, aproximadamente, son menores de 3 años.

La estructura de edad de los hijos plantea una serie de problemáticas que justifican la existencia de diversos proyectos en la zona.

No existe, por ejemplo, una infraestructura de salud y recreación suficiente para albergar a la población infantil de Cd. Nezahualcóyotl. Por otra parte, el número de centros preescolares también es bajo en comparación con la demanda potencial.

2. La situación económica de la familia

Para entender algunas características de la estructura ocupacional de Cd. Nezahualcóyotl, es necesario ubicar tal realidad en el marco estructural del país. Una aproximación a este enfoque es posible a través del análisis del impacto y significado de la industrialización en la estructura ocupacional (García y Muñoz, 1982).

Según algunos autores (entre otros García y Muñoz, 1979 y 1982), el proceso de industrialización significó la “proletarización” de una parte importante de la mano de obra y, por otro lado, también estimuló la existencia de un sector de mano de obra de reserva que se reproducía mediante sus actividades artesanales, en servicios o en otras actividades del sector informal de la economía. Este último sector representaba, en 1970, cerca del 10% de la población económicamente activa de la ciudad de México.

Las características de ciudad Nezahualcóyotl no escapan a este patrón estructural. De hecho, el nacimiento de la ciudad y su crecimiento acelerado, se puede vincular a la expansión de la industria y el comercio en el Distrito Federal y en el Estado de México.

En el cuadro siguiente puede observarse el perfil ocupacional de los jefes de hogar entrevistados.

CUADRO 3

TIPO DE OCUPACIÓN DE JEFES DE HOGAR Y ESTABILIDAD (EN PORCENTAJE)

	<i>Pequeños propietarios</i>	<i>Trabajan por su cuenta</i>	<i>Obreros</i>	<i>Empleados de oficina</i>	<i>Servicios personales</i>	<i>Total</i>
Eventual	43.0	75.0	20.7	16.6	20.0	20.8
De planta	57.0	25.0	79.3	66.7	80.0	70.7
S/datos				16.6		1.3
Total	100 (n=7)	100 (n=8)	100 (n=29)	100 (n=6)	100 (n=25)	100 (n=75)

En cuanto a los ingresos que perciben los jefes de familia, se observa que la mayoría de los obreros son quienes se ubican en la escala más alta.

La mayor parte de los ingresos recibidos se destina al “gasto” de la familia y fundamentalmente al rubro de alimentación.

Cerca del 53% de las familias declaró que los ingresos que tienen no les alcanzan para cubrir sus gastos. Para poder cubrirlos recurren a préstamos en la misma comunidad. Se detectaron dos sistemas para esta finalidad: las tandas y las cajas de ahorro.

Otra de las variables que nos puede entregar antecedentes para caracterizar el nivel de vida de las familias entrevistadas es la que se refiere a vivienda y condiciones de urbanización.

La mayoría de las familias (53%) vive en una casa; un 30% vive en vecindades y un 8% renta un cuarto. El 85% de los casos que viven en casa corresponde a una sola familia, y el resto comparte la casa con otros núcleos familiares. La mayoría de las viviendas tienen entre una y dos recámaras. Para obtener agua, el 61% de las familias utiliza el sistema de “cisterna”, y sólo un 31% está conectado a la red de agua potable. En lo que se refiere al sistema de alcantarillado, sólo un 19% está conectado a la red y el 78% tiene letrina.

De los datos entregados se puede desprender que las condiciones de vivienda, para la mayoría de las familias, son precarias. Esta situación afecta tanto a los niveles de vida como también al proceso de socialización de los niños.

Lo que hasta ahora se ha descrito muestra algunas características del grupo familiar tanto en términos de su composición y estructura como también en términos de su realidad económica. Ambas dimensiones constituyen la base sobre la cual se desarrollarán particulares dinámicas familiares y éstas, en su conjunto, configuran formas de socialización de los niños que variarán de una familia a otra, en cuyo proceso incidirán diferencialmente los distintos aspectos —y también otros— que hemos realizado. A continuación resumiremos algunos de los temas analizados sobre la dinámica familiar.

3. Dinámica familiar

Para los padres de familia, la unidad familiar constituye uno de los lugares más importantes para el desarrollo del niño; pero, dentro

del grupo, es la madre quien parece tener mayor responsabilidad respecto a los hijos.

En la familia se puede apreciar una clara división del trabajo que otorga al hombre ciertas responsabilidades diferentes de las que debe asumir la mujer. Tal división está vinculada también a los esquemas de los papeles que prevalecen en la familia y que inciden en el tipo de expectativas y de formación que se les da a los niños.

Un primer aspecto que muestra esta problemática es el tipo de división de tareas que se genera entre el padre y la madre en la familia.

CUADRO 4
Roles en el hogar

	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>	<i>Ambos</i>	<i>Total</i>
Traer dinero	82.8	11.4	5.7	100 (n = 70)
Quehaceres del hogar		96.9	3.1	100 (n = 64)
Decidir sobre los gastos	22.1	30.9	47.0	100 (n = 68)
Cuidar a los niños	1.6	74.6	23.8	100 (n = 63)
Tener la última palabra en las decisiones	50.0	14.5	35.5	100 (n = 62)
Preocuparse de la educación y de la escuela	14.1	25.0	60.9	100 (n = 64)

En lo que se refiere a la educación que deben tener los niños, existen criterios que se entrecruzan; casi todos los padres confían en la educación como un medio de movilidad social. Quieren que sus hijos estudien para que no sufran lo mismo que ellos o para que tengan una mejor situación económica. Se estimula principalmente a las mujeres para que estudien una carrera corta. Algunos padres piensan, en cambio, que también la educación de ellas debe ser más “para la vida”, “para que tengan con qué defenderse por si las deja el marido”.

Respecto a los castigos, por lo general los padres dicen que no hay muchas diferencias para un hijo varón en comparación con

una mujer. Se combinan castigos físicos y también se tiende a “privarlos de lo que más les gusta” (36%). El 47% de los entrevistados señaló que el niño platica más con la mamá. La relación madre-hijo es considerada como fundamental en el proceso de socialización en las familias estudiadas. Esto se entiende tanto en el marco de la división de funciones señaladas, como también por la ausencia física real de los padres.

4. La representación cultural de la educación

Para incorporar a los padres en el trabajo educativo no podíamos partir del supuesto de que nuestra proposición iba a ser entendida tal como la proponíamos, pues sabemos que todo grupo humano tiene sus propias concepciones que les permiten leer de distinto modo un mismo hecho.

Esta lectura o “proceso de significación” de la práctica social de los sectores populares, presenta a la vez una doble realidad. Por un lado, son significaciones propias y autónomas y, por otro, son re-significaciones provenientes del sentido cultural que impone las ideas y las concepciones dominantes, o simplemente una interiorización de los esquemas de pensamiento y de orientación de la conducta social que las clases o el bloque dominante imponen como ética social.

Siguiendo la obra de Berger y Luckman, diríamos que en los sectores populares y en las distintas clases de la sociedad, existe el significado subjetivo de un mundo coherente. Es decir, los sujetos tienen una interpretación de su acontecer que no es necesariamente una comprensión científica y coherente de su realidad, pero sí es una interpretación “significativa” y compartida en su mundo social inmediato.

En nuestra zona de estudio encontramos una concepción de educación que abarca los siguientes niveles: hay una idea de educación internalizada, es decir, se dice o se piensa lo mismo que transmite la concepción oficial y dominante de la educación. Existen ideas y opiniones que provienen de la práctica educativa o de la relación que los sectores populares han tenido con la escuela; es el pensamiento surgido de la experiencia de los sujetos que puede ser o no contradictoria con la concepción oficial internalizada. Hay un contenido impugnador, es decir, opositor y crítico, a la visión do-

minante de la educación y, por último, existe en el pensamiento popular una "proposición" alternativa sobre educación, es decir, ideas, fuerza y contenidos específicos que reflejan una peculiar manera de entender lo educativo y de concebir tal realidad.

Nosotros hemos retomado estos niveles para analizar el discurso o la opinión que tienen sobre la educación los sectores populares. Esto no quiere decir que se den en forma disgregada en la realidad, tal como nosotros lo hemos establecido. En lo real, estos componentes constituyen una totalidad con diferentes niveles de articulación y desarrollo.

A continuación señalaremos algunas de las ideas que aparecen con insistencia en la opinión que tienen sobre la educación los padres entrevistados y los participantes del programa. Estas ideas las clasificaremos en las categorías de pensamiento definidas.

a) Concepción de educación internalizada

La escuela se ve como una institución que permite la movilidad social. Es decir, el que estudia puede tener una profesión y ganar más dinero. El que es pobre, lo es porque no estudió. "La educación es necesaria para obtener un empleo". La educación es igual a la escuela y en ésta el maestro es el que sabe. Los padres se perciben a sí mismos como ajenos a la escuela. "La escuela es la escuela" y es independiente de la comunidad. En la escuela se aprende más vocabulario, buenas costumbres, mientras que en la comunidad sólo se aprenden groserías, malos hábitos y no muy buenas amistades. La escuela es, entonces, donde se "aprende la cultura" y "sólo aquí se aprende lo que es correcto", y donde se "corrigen los defectos de familia". "Si no hubiera escuela... no habrían licenciados, maestros, doctores y en fin, tantos que a base de estudiar saben muchas cosas".

De este modo, las opiniones internalizadas a la escuela se sostienen con base en una oposición. Es decir, se afirma que la "escuela da cultura" porque "la comunidad no la da". O bien que la "maestra sabe" porque "los padres no saben"... y así podríamos seguir construyendo las antinomias en las cuales se sostiene la idea expresada.

Existen también algunas afirmaciones que expresan una síntesis de las oposiciones descritas. Por ejemplo, la escuela también puede fallar o no cumplir bien su función, pero esto "no es culpa de

la escuela, sino del que no estudió como debía”. También se cree importante que la escuela debe considerar la participación de los padres en ella, pero “la responsabilidad de la orientación debe estar en la maestra”.

b) Ideas que provienen de la práctica

Existen también otras opiniones que pueden parecer contradictorias a las de la categoría anterior. Éstas son las que reflejan su experiencia. Por ejemplo, “para nosotros es difícil llegar a la escuela”, “en el campo no había escuelas y a las mujeres no se les motivaba a estudiar”, “total, después se van a casar”. También hay necesidad de trabajar desde temprana edad y esto es incompatible con la escuela y, “por mucho que uno estudie, no se encuentra un buen trabajo”. A veces la maestra no sabe tratar a los niños y también se equivoca, “nosotros conocemos bien a nuestros hijos”.

Éstas son las ideas que existen en el pensamiento popular acerca de la escuela, y en alguna medida se articulan con contenidos impugnadores y críticos de la educación.

c) Las ideas impugnadoras

Algunos padres piensan que “... a veces el maestro no conoce o no se interesa por conocer la verdadera realidad del niño, o no lo sabe tratar”. También se piensa que “la escuela separa a los niños de sus padres y de la comunidad...”, “los padres desconocen el contenido de la educación de los hijos y no entienden sus tareas”, “hasta el rezo es distinto”. Creemos que una de las formas que utilizan los padres para criticar a la escuela es justamente no participar en ella. Los padres no asisten a las reuniones en la escuela y sólo van por obligación, pero, si pueden faltar... así lo hacen. Otros padres opinaron que la escuela no prepara para la vida ni para las adversidades que han de enfrentar. Ven como algo negativo la desconexión que ésta tiene con la realidad y con su comunidad. Se dice que en la vida práctica no se usan los conocimientos que entrega la escuela.

Estas críticas que hacen constituyen elementos o intuiciones sobre una concepción alternativa de educación. Algunas de las ideas

o fuerzas que pueden ser entendidas como la proposición alternativa de escuela, se resumen en la categoría que analizamos a continuación.

d) "Proposición" alternativa

Algunos padres afirman que lo que "aprenden sus hijos... no lo aprendieron ellos". Los padres no pueden ayudar a los niños en sus tareas y cuando lo hacen la maestra les dice a los niños que su tarea está mal. Detrás de esta crítica existe una proposición en el sentido de que la escuela no debería separar el conocimiento de los padres del de sus hijos y que los primeros podrían también "enseñarles" algo. Algunos propusieron que la escuela debería dar cursos para que los padres "se pongan al día" o aprendan otras cosas.

Dicen también que la "experiencia" que tiene un niño en su comunidad puede ser positiva. Incluso se valora el hecho de que el niño trabaje, ya que eso "lo prepara para la vida". Opinan que la escuela debería "capacitar para la vida", por lo que sería positivo que la escuela combinara la educación con el trabajo o con una integración de la institución en la comunidad. También plantean que en la familia el niño "aprende buenos hábitos", "aprende a comportarse en cualquier sitio... a respetar las cosas que no son de él y también aprende a comportarse en sociedad". Se reconoce la importancia de la familia en la educación de los niños y, aún más, se dice que los padres deberían preocuparse por verificar la calidad de los maestros.

Existen otras ideas que rechazan la relación escuela-saber-inteligencia. A este respecto dicen que "hay gente que no ha estudiado pero que es inteligente y ha sabido salir adelante, y no hay que identificar buenos hábitos con la escuela pues, a veces, aquí también se aprenden malas costumbres y malas amistades".

En síntesis hemos intentado una primera aproximación a la problemática de la representación cultural de la educación.

El interés era aprehender las dimensiones esenciales de la realidad, que nos permitieran conocer el medio en el cual se iba a trabajar y, a la vez, recuperar lo que en éste existe respecto a prácticas de socialización y de educación. Nuestra finalidad no es la de

proponer grandes generalizaciones ni proposiciones de explicación teórica general. Si se hacen algunas afirmaciones de esta índole hay que entenderlas como meras proposiciones hipotéticas que futuras investigaciones deben desarrollar.

V. EL CURRÍCULUM DEL PROYECTO NEZAHUALPILLI¹²

A. Las metas educativas del Proyecto¹³

El Proyecto Nezahualpilli pretende desarrollar un modelo curricular que tenga como meta fundamental el desarrollo de un comportamiento autónomo en los niños y demás participantes del proceso educativo; esto es, la “oportunidad de tener sobre sí mismos y sobre sus interacciones con el medio externo un dominio cada vez mayor” (*Manual del currículum*, fase exploratoria). Esta autonomía es concebida como un proceso que se encuentra relacionado con las características socioeconómicas y culturales de una comunidad, mismas que se convierten en el objeto de estudio y transformación de los participantes en la labor educativa, a la vez que proporciona el marco referencial para el desarrollo de un aprendizaje en el que se revalúen las características culturales de la comunidad y se estimulen los procesos de identidad socio-cultural de los participantes.

Las metas del currículum pretenden generar estrategias para el desarrollo y la reflexión de los participantes en el proyecto, llámen-se niños o educadores. Esto, como se verá más adelante, deberá concentrarse en un sistema de trabajo en el que los contenidos escolares sean motivo de reflexión y análisis en distintos niveles y por parte de los distintos grupos involucrados.

Un comportamiento autónomo, definido en los términos anteriores, no es nunca una situación que se reduzca a una conducta o una actitud específica sujeta a rigurosas mediciones. Es más bien una

¹² La versión inicial se encuentra en R. Assís. “Manual del currículo del Proyecto Nezahualpilli”, CEE, marzo 1982. La versión reformulada se encuentra en proceso de integración y los materiales pueden consultarse en el CEE, México, D. F.

¹³ Este apartado se ha desarrollado en J. Pérez *et al.* “Elementos para la construcción de un currículo basado en la participación comunitaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol XIII, núm. 2, 1983, México. Pretende ser el vínculo entre la fundamentación teórica y un modelo curricular.

expresión de la estructura afectiva y cognoscitiva del sujeto dentro de un marco social determinado, y que apunta hacia una direccionalidad en los procesos de desarrollo del sujeto. Por lo mismo, implica un conjunto de conductas difíciles de separar entre sí, tales como la independencia, la capacidad del sujeto para solucionar problemas, la responsabilidad, el autoconcepto positivo, la criticidad, etc. Cuando hablamos de conductas no nos referimos simplemente a una respuesta ante estímulos específicos, sino a una organización tanto de la estructura intrapsíquica del sujeto como a su inserción en un sistema social (a través de su pertenencia a distintos subsistemas, llámense familia, escuela, etcétera.).

Las metas educativas del proyecto no deben ser confundidas con objetivos a alcanzar mediante una estricta planeación de una secuencia de puntos. De hecho, esto implicaría una profunda contradicción epistemológica con la concepción de aprendizaje planteada. Las metas educativas *se obtendrán desarrollando ambientes de trabajo* a través de las acciones de los sujetos participantes y de la metodología de investigación y aprendizaje implantada. Ésta necesita garantizar dos aspectos fundamentales: por una parte, no bloquear el desarrollo del sujeto, concebido éste en tanto formas de evolución del individuo a través de su interacción con el medio; y por otra, no contrariar o desechar las significaciones y aspectos valorativos que se integran dentro de una cultura en particular.

B. El modelo curricular¹⁴

El currículum del Proyecto Nezahualpilli puede describirse con base en los siguientes puntos:

- a) La generación de contenidos de trabajo.
- b) La organización del trabajo en aula y el papel del maestro.
- c) La organización del trabajo de los agentes educativos.

¹⁴ Debe aclararse que la viabilidad de su aplicación es muy alta. De hecho, su diseño fue hecho dentro de una comunidad marginal, y su evaluación ha probado que su asimilación e implantación es posible. Ver J. Pérez y D. Abiega, *Reporte de la Fase de Evaluación del Proyecto Nezahualpilli*, CEE, México, 1983.

- d) Su funcionamiento con base en los recursos (humanos y materiales) de una comunidad marginal.

1) *Los contenidos de trabajo*

a) Su finalidad

Los contenidos de trabajo se generan en función de la necesidad de vincular el trabajo de educadores y niños al interior del salón de clase con el conjunto de experiencias comunitarias. Su principio fundamental es que cualquier aprendizaje debe partir de la realidad sociocultural de los sujetos, o sea, de las necesidades, intereses, creencias y, en general, del conjunto de significaciones familiares y comunitarias relacionadas con la vida del niño. Esto quiere decir que no existen temas prefabricados, sino que éstos se generan a partir de la situación específica de un grupo de niños y de los padres de familia de la comunidad.

Los temas no tienen una función en sí mismos, sino que se pretende que sean un instrumento que:

- i) Genere encuentros significativos del niño con su realidad, de modo que al ser problematizados permitan su desarrollo dentro de su propio marco cultural. Esto es, deberán generar situaciones de aprendizaje.

Esto implica que un tema es solamente un punto de partida para problematizar una realidad y organizar el trabajo sobre la misma, mediante la investigación al interior del salón de clase. Esto está dado en función de la concepción de aprendizaje que se tiene, en donde se establece que éste no se da mediante una recepción pasiva o una repetición o reforzamiento de conocimientos y actitudes, sino mediante una interacción del niño con su ambiente.

Para que esto pueda darse, los temas de trabajo requieren cumplir con las siguientes condiciones:

- Permitir una actividad de exploración por parte del niño.
- Aglutinar los intereses de trabajo del grupo.

- Generar investigación que le permita avanzar a ritmos propios, desligando la actividad del aula de la enseñanza de contenidos específicos.
 - Permitir la investigación de los agentes educativos.
 - Rescatar los elementos culturales de la comunidad.
- ii) Genere situaciones que impliquen un proceso de reflexión y análisis de los padres de familia y educadores en general alrededor de las situaciones de aprendizaje que se llevan al interior del salón de clase, propiciando una reflexión comunitaria. Para que ésta se dé se requiere que el tema:
- Parta de situaciones cuya problematización sea relevante para los miembros de la comunidad.
 - Que esta problematización se concrete en situaciones específicas.
 - Que implique un proceso de reflexión grupal.
 - Que permita una nueva problematización.

b) Los temas generadores

Cuando se habla del trabajo escolarizado con grupos de niños. la pregunta que generalmente aparece es: ¿qué se les va a enseñar? Muchos currículos han sido elaborados partiendo de esta pregunta y se han traducido en un enlistado de contenidos que mediante un conjunto de técnicas instruccionales se transmiten a los niños. Sin embargo, esto ha implicado una discusión no sólo alrededor de la utilidad de los aprendizajes realizados, sino incluso de las implicaciones prácticas que tiene al interior de un salón de clase la falta de respeto a los ritmos de desarrollo, unificación de intereses bajo una motivación externa que determina el trabajo para todo el día, parámetros de disciplina rígidos, actividades irrelevantes justificadas en el desarrollo de destrezas y habilidades, demasiada importancia a la estimulación externa y poca atención a la experiencia del niño, creación de una actitud de temor a equivocarse, etc. A la vez, el hecho de marcar un conjunto de temas preestablecidos ha colocado a los padres de familia en una posición desventajosa por el hecho de

que, o no manejan dichos temas, o tienen que ajustarse a la forma en que la maestra los interprete.

Algunos modelos curriculares, tales como los desarrollados en *High Scope Educational Foundation* o en el *Circle Children Center de la Universidad de Illinois*¹⁵ han evitado definitivamente el trabajo con temas y parten exclusivamente de los que el niño investiga, trabaja, piensa, etc. Esto implica un alto nivel de capacitación de los agentes educativos para el entendimiento del niño. La pregunta que aquí surge es: ¿cómo no prefabricar temas, si trabajamos con agentes educativos cuya preparación escolar puede ser de tres o cuatro años de primaria?

Esto nos remite inmediatamente a la concepción de cultura del proyecto, y a la validez del trabajo con la cultura popular.

Indudablemente que una madre que ha estudiado tres o cuatro años de primaria tiene poco o nulo conocimiento académico sobre procesos de desarrollo, estructuración del pensamiento, etc. Sin embargo, independientemente de lo que la madre conozca, el desarrollo se da. ¿Cómo puede impulsarlo? El eje del trabajo está en permitir e invitar al niño a explorar, probar en general, interactuar en su ambiente. Las madres de la colonia, y en general los padres de familia, tienen un alto conocimiento sobre su propia realidad, tienen concepciones del mundo y explicaciones de su situación, tienen capacidad y habilidades desarrolladas en su práctica diaria, tienen una experiencia que para ellos ha sido valiosa, etc. Por lo mismo, éstos pueden ser los contenidos con los que agentes educativos de la colonia pueden trabajar. El equipo de investigadores desarrolla una metodología para que la problematización de los temas permita reflexionar e investigar, sin convertir dichos temas en objetos para la memorización; los agentes de la comunidad aportan los contenidos que saben son relevantes. Esta combinación permite trabajar con lo que ellos saben y con lo que el niño requiere desarrollar en distintas áreas, y libera el aprendizaje escolar de un enlistado de temas, cuyo aprendizaje generalmente es irrelevante.

¹⁵ A modo de ejemplo pueden consultarse las publicaciones de la Dra. Constance Kamii, o el currículum cognitivo elaborado en Ypsilanati, Michigan, por David Weikant y Mary Hohmann.

Los temas pueden ser recogidos desde distintos campos: el niño, los padres, el (la) coordinadora de grupo, el contacto diario con problemas de la zona, etc. Para ello se dispone de muchas estrategias: asambleas, juegos, trabajo de áreas, reuniones periódicas con padres de familia, contacto informal con los padres, etc. De este modo, muchos temas pueden ser trabajados en conjunto por padres de familia y coordinadoras de grupo, y pueden derivar en alternativas prácticas ante problemas concretos (recuperación de elaboraciones y significados de las mismas, reflexión sobre el propio niño, etc.).

La detección de un tema generador es el camino inicial para cualquier dinámica de trabajo, tanto al interior como al exterior del salón de clase, y en ella quedan involucrados, en distintos momentos y niveles, los padres de familia, niños y educadores en general.

2. La organización del trabajo en aula y el papel del maestro

La organización del ambiente de trabajo y de la rutina de actividades tiene por objeto ofrecer al niño un espacio para la interacción individual y grupal con un conjunto de opciones de investigación y recreación derivadas de la problematización de los temas.

La distribución de los espacios físicos dentro de un salón de trabajo se da de modo que el niño puede ubicar áreas de exploración y trabajo, que a la vez le permitan desarrollarse a ritmos propios en sus áreas psico-afectivas, motoras y cognoscitivas, sin interferir (bloquear) con los demás miembros del grupo. De este modo, en un salón se encuentran espacios que permiten trabajar alrededor del lenguaje, ciencias naturales, exploración bibliográfica (ambas), actividades de expresión, juegos y dramatización, clasificación y seriación, etc., así como un espacio para la realización de reuniones de grupo a modo de asamblea. Es importante mencionar que la distribución de un aula por áreas nunca implica, per se, el desarrollo de un tipo específico de trabajo.

La mayor parte de las prácticas educativas organizadas de esta manera han insistido demasiado en el logro de objetivos específicos, tales como la realización de una actividad o juego específico en un espacio determinado. Esto no es sino fragmentar u organizar

de un modo distinto un modelo convencional de la enseñanza. El fin del trabajo por áreas se encuentra en la posibilidad de canalizar los intereses de los niños, de modo que el maestro sea capaz de producir encuentros interesantes del niño con situaciones específicas, generándose la posibilidad de una interacción cognitiva y afectiva en los sujetos participantes.

En sentido estricto, el trabajo por áreas no es programable sino en cuanto a problemas a investigar, y nunca en cuanto a soluciones a encontrar o a realizaciones específicas de trabajo.

Debe anotarse que uno de los valores del trabajo por áreas se encuentra en la posibilidad de la exploración autónoma por parte del niño y/o grupos de niños. El maestro pasa aquí a cumplir la función de facilitador del trabajo y de generador de posibilidades de búsqueda.

Esta autonomía, propiciada por la organización espacial del trabajo, se apoya en una organización temporal: la rutina de trabajo. Su finalidad se centra en la delimitación de un sistema que permita el cumplimiento de las metas del proyecto. No se pretende tener una secuencia para la obtención de un conocimiento (respuesta) al final de la sesión de trabajo, ni mucho menos para elaborar un material específico. La rutina se inicia con la discusión (asamblea) y exploración de un tema entre los niños y el coordinador del grupo. En ella se exploran los planteamientos del niño alrededor del tema y, en el nivel grupal, se plantean posibilidades de búsqueda. Éstas frecuentemente se realizan en la propia comunidad, mediante la visita a casas y lugares de trabajo. En el Proyecto Nezahualpilli esto es un acto cotidiano, y no una situación esporádica que pretenda divertir a los niños. Y si bien el coordinador del grupo da las informaciones necesarias, las actitudes de búsqueda y acompaña a los niños en la resolución de los problemas planteados, frecuentemente éstos pueden darse mediante el contacto con gentes de la comunidad y explicaciones de padres, abuelos, trabajadores de la zona, etc. En otras, esa situación se lleva a los rincones de trabajo y, durante cierto lapso, se explora desde distintas perspectivas: dramatizaciones, expresión, ciencias naturales, actividades de clasificación, biblioteca, etc. Cada tema puede traducirse a una variedad de áreas, y el coordinador del grupo procura que los niños se distribuyan en ellas

durante el periodo de trabajo. Son fundamentales en la rutina de trabajo los momentos de juego libre, así como el juego de reglas.

De hecho, la vida en grupo es un aspecto esencial en este tipo de comunidades. Para el juego libre existen momentos convencionales tales como el recreo o, en ocasiones, algunas actividades que derivan del trabajo grupal o de las áreas (frecuentemente existen áreas que no tienen que ver con un tema específico y a las que no se niega acceso al niño). Para el juego de reglas se aprovechan actividades de educación física, música, juegos tradicionales, etc. Se procura que la mayoría de los días se den estas actividades.

La rutina de trabajo, la distribución del espacio y, sobre todo, la actitud de búsqueda y respeto por parte del educador, permiten al niño desarrollarse en sus aspectos afectivos, motrices y cognoscitivos, así como cubrir conocimientos correspondientes a diversas áreas. Pero lo realmente importante es que todo esto se encuentra caracterizado *por el abordaje de problemas y situaciones de la comunidad*, mismas que se valoran como el eje del trabajo. A la vez, es clave mencionar que, para las situaciones de aprendizaje, se vuelve imprescindible la participación de los miembros de la comunidad,¹⁶ y por lo mismo, el papel del maestro (coordinador de grupo) es el de un motor en la actividad educativa.

3. *La organización del trabajo de los agentes educativos*

Desde el momento en que se plantea que el aprendizaje no es el producto de la enseñanza, y que éste se encuentra contextualizado dentro de una cultura con concepciones del mundo y prácticas de socialización específicas, válidas en sí mismas, el papel del maestro no queda reducido a la enseñanza de conocimientos específicos o al entrenamiento de ciertas habilidades.

De hecho, se abre un espacio para que un conjunto de personas y grupos que en la comunidad son agentes educativos reales, se conviertan en agentes educativos dentro del ámbito escolarizado.

¹⁶ La participación de las madres de la colonia, una vez asimilado el Proyecto, es tan importante como la de los profesionistas. De hecho, puede generarse un alto grado de complementariedad.

Y si se plantea que comunidad y escuela pueden funcionar sin una división radical, sino mediante mecanismos de trabajo integradores, las posibilidades de trabajar con padres de familia y demás miembros de la comunidad se convierten en un recurso no sólo valioso, sino necesario.

Bajo estos supuestos, y no únicamente como un mecanismo para compensar deficiencias de maestros, el Proyecto Nezahualpilli sostiene una práctica curricular en las madres de la comunidad, toma sus normas fundamentales de las decisiones de los grupos de padres (previa problematización de las mismas), organiza sus sistemas de trabajo y detecta los contenidos de trabajo de las opiniones, intereses y necesidades planteadas por padres y/o niños de la comunidad y, finalmente, se plantea una estrategia de crecimiento que permite ceder paulatinamente la dirección del proyecto a las propias comunidades, colocando al investigador como un asesor técnico del trabajo de las mismas.

CUADRO 5
FUNCIONES DESEMPEÑADAS POR LOS DIVERSOS AGENTES EDUCATIVOS

PARTICIPANTES	FUNCIONES								
	Coordinador de grupos de niños	Genera contenidos para el trabajo de los niños	Apoya a la coordinación del grupo en el trabajo con los niños	Análisis de situaciones y problemas de la comunidad relacionados con la vida del niño	Decisiones de organización	Funciones de sistematización y apoyo (asesoría técnica)	Autofinanciamiento	Mantenimiento del centro	
Madres de la comunidad	X	X		X	X	X	X	X	
Padres de familia en general		X	X	X	X		X	X	
Jóvenes de la comunidad		X	X	X					
Niños		X		X	X			X	
Asesores técnicos externos		X	X	X		X			
Otros grupos comunitarios		X	X	X					
Colectivo de padres de familia		X	X				X		
Educadoras de la SEP	X	X	X	X		X			

(1) Previo periodo de asimilación del proyecto. Esto depende en alto grado de las características personales de la educadora.

(2) Principalmente al interior del aula.

(3) Parcialmente.

(4) En el proyecto aún es insuficiente y está por iniciarse una estrategia de autofinanciamiento.

4. *El funcionamiento del proyecto con base en los recursos de una comunidad marginal*

Por las características del modelo anteriormente planteadas, el lector podrá deducir que su funcionamiento se da con base en los recursos con los que cuente una comunidad, tanto en el nivel material como humano. Esto no sólo se da como un mecanismo para disminuir su costo (lo que obviamente sucede), sino como ya se explicó en la primera parte de este artículo, de potenciar el desenvolvimiento de los sujetos en su propio contexto mediante al análisis del mismo.

En este apartado sólo pretendemos recalcar que el modelo funciona con el personal de la comunidad, tanto para el trabajo con grupos de niños, como para los de administración de los recursos o el mantenimiento de los locales de trabajo, y que concibe al investigador externo como un apoyo técnico y no como un director del trabajo. A la vez, funciona con base en los recursos materiales existentes: se trabaja en locales comunitarios disponibles que en algunos casos van desde cuartos de vecindad de 3 × 4 m, completados con el patio y la calle como áreas para el trabajo libre,¹⁷ hasta locales comunitarios de varios usos, que implican en ocasiones el aprovechamiento de una parte del local o el montaje diario del mismo. Debe aclararse que si bien el local es un factor importante para el trabajo educativo, nunca es, ni por mucho, el determinante de la calidad pedagógica del mismo y, mucho menos, el elemento que debe servir para decidir si se realiza o no una acción educativa. Sobra decir que los materiales didácticos son elaborados, principalmente, por los padres de familia, completándose con materiales convencionales (hojas, colores, etc.). La riqueza en las áreas de trabajo puede, mediante este sistema, ser enorme y potenciar una variedad y riqueza de interacciones en los sujetos participantes mucho mayores que aquellas derivadas del uso de un material didáctico preestablecido y/o con un uso rígido.

¹⁷ El trabajo en casas ha demostrado ser una situación privilegiada para relacionar el trabajo educativo con la vida comunitaria.

5. *Un ejemplo de trabajo*

Para ejemplificar el trabajo con un tema generador, haremos una breve descripción del desarrollo del tema:

¿Cómo nos curamos en Cd. Nezahualcóyotl?

Como se comentó en apartados anteriores, un tema puede surgir de distintas fuentes: padres, niños, coordinadora de grupo, etc. En este caso el tema surgió de los niños y, concretamente, del trabajo en la asamblea. La inquietud apareció en los comentarios hechos por los niños a raíz de que uno de ellos platicó que a su hermano “lo habían curado de espanto”. Los comentarios pueden ejemplificarse en las siguientes frases: “A mí me pasaron un huevo y unas plantas”, “Mi mamá me da jarabe que ella hace cuando tengo tos”, “Yo voy al templo”, etc. La coordinadora cuestiona las afirmaciones de los niños, lo que hace que en la discusión aparezca nueva información.

A partir de los comentarios que hacen en torno a su experiencia (la de estar enfermos y su curación), la coordinadora planea el trabajo proponiendo una serie de preguntas alrededor del tema que podrá dirigir las actividades durante varios días. Algunos ejemplos de estas preguntas son los siguientes: “¿A qué lugares nos llevan a curarnos?”, “¿De qué están hechas las medicinas?”, “¿Quién nos cura de espanto?”, “¿Cómo nos curan?”, “¿Cómo se hacen los tés?”, “¿Cómo son las plantas que curan?”, etc. La coordinadora selecciona las preguntas para cada día en función del desarrollo del trabajo anterior, del interés de los niños y de la participación de la comunidad. De hecho, la planeación equivale a una estrategia de investigación.

Como se comentó anteriormente, la investigación de estas preguntas puede realizarse fuera o dentro del local de trabajo. Ejemplifiquemos la exploración de una pregunta. La propuesta de trabajo es investigar “¿Cómo se hacen los tés?”. A partir de ella los niños plantean distintas hipótesis: “Se hacen con plantas”, “Se hacen porque lo ponen a calentar”, etc. La coordinadora cuestiona las afirmaciones de los niños (¿Y si lo ponemos en agua fría no se hace té?) e invita a explorarlas con base en el trabajo de áreas (“No se hace té porque se despinta”, “Sí se hace té”, etcétera).

Las actividades de trabajo en las áreas son muy variadas. Se puede experimentar hacer té con diferentes plantas, con agua a di-

ferentes temperaturas, se pueden sembrar plantas medicinales, se puede jugar al enfermo y a curarlo, jugar a la vendedora de plantas medicinales, etc. Incluso pueden realizarse actividades como “escribir” nombres de plantas medicinales, recetas, “escribir” una entrevista para la familia, hacer un periódico mural con recetas de tés medicinales, clasificar plantas medicinales según su función, etc. Lo importante es que estas actividades pueden realizarse simultáneamente, y que no requieren que la coordinadora dirija el trabajo de cada niño o grupo de niños. Su función es proporcionar medios para investigar, cuestionar las respuestas dadas por los niños, y en general retomar las opciones de investigación que surjan del trabajo.

Existe también una variedad de actividades que los niños pueden realizar fuera de la comunidad: Entrevistar a las madres y familia en general, visitar el tianguis para investigar sobre la venta de plantas medicinales, visitar a un enfermo, etcétera.

El tipo de trabajo permite al niño aprender una serie de contenidos, establecer relaciones entre los objetos, interpretar material escrito, conocer las propiedades físicas de los objetos, interactuar con otros niños y comunidad, desarrollar habilidades psico-motrices, etcétera.

Al final de cada jornada de trabajo se socializa la experiencia de los niños y se generan nuevas preguntas que finalmente derivarán en un nuevo tema.

En cuanto a la participación de los padres, esto se dio en diferentes niveles. Se les pidió que contestaran las preguntas que los niños llevaron a su casa a modo de tarea y, en algunos casos, que mostraran cómo hacían los tés. Se pidió también que llevaran al local de trabajo muestras de plantas y las fórmulas y dosis que utilizan para elaborar sus medicinas. Esto derivó en un periódico mural en el que los padres socializaron sus conocimientos.

En otro nivel, la coordinadora del salón y los padres de familia propusieron preguntas de investigación, utilizando para esto el espacio que les brinda la junta de salón. Esto permitió problematizar el tema (“Los doctores dicen que los tés no sirven y nos regañan si los empleamos”, “Aquí no es como en nuestra tierra, no hay plantas que curen”, “Los que saben son los grandes”, etc.) y buscar alternativas en el corto plazo. En este caso se organizó un taller con padres de familia en el que se exploraron los fundamentos de la medicina tra-

dicional (auxiliados por un médico especializado en el tema). Como puede observarse, el trabajo de educación no formal terminó siendo independiente del trabajo con los niños, tanto en tiempo como en contenidos. Lo importante es resaltar su origen, las posibilidades que brinda la escuela y la metodología de reflexión y diálogo que en este último predominó.

VI. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS QUE HAN CURSADO EL PROYECTO NEZAHUALPILLI

La Adquisición de los Mínimos Convencionalmente Establecidos para la Educación Preescolar (Ciclos Escolares 81-82 y 82-83)

A. Objetivos

Una de las premisas del Proyecto Nezahualpilli es que los niños que cursen el programa podrán desarrollarse de acuerdo con los mínimos requerimientos para funcionar en el sistema formal. Sin embargo, es difícil precisar lo que implica el término “mínimos”. Al inicio del Proyecto se planteaba que éste era equivalente a las habilidades planteadas en el Programa de Educación Preescolar vigente hasta ese entonces. Sin embargo, éstas dejaron de ser objetivos prioritarios en la nueva programación de la Dirección General de Educación Preescolar.¹⁸ Con el fin de operacionalizar el concepto —mínimos de aprendizaje—, hemos definido éstos en relación con la adquisición de una serie de habilidades perceptivas y cognoscitivas que, de acuerdo con pruebas estandarizadas, deberá tener un niño al completar el periodo preescolar. Aquí se hace necesario remitir al lector a la conceptualización de aprendizaje manejada por el Proyecto, así como las críticas establecidas a las pruebas estandarizadas en diferentes contextos. Lo importante aquí es plantear que, a pesar de no centrar el trabajo educativo en la estimulación de habilidades, éstas podrán desarrollarse si se permite el aprendizaje en un sentido más amplio, esto es, en términos del desarrollo mismo

¹⁸ Dirección General de Educación Preescolar, Programa de Educación Preescolar, SEP, 1981.

del sujeto (Piaget, 1975). Esto implica que los procesos de desarrollo se manejarán con una relativa independencia de los agentes educativos, y que no estarán en relación directa con el tipo de materiales o locales de trabajo, sino más bien se relacionarán con las posibilidades de interacción que se permitan en el interior del salón de trabajo. Esto abarca no sólo habilidades, sino el desarrollo mismo del pensamiento del niño.

Debido a lo anterior, interesaba obtener datos que permitieran:

- a) Evaluar si el desarrollo de las habilidades perceptivo-motoras y cognoscitivas de los niños del proyecto se mantenían a un nivel adecuado de acuerdo con los parámetros establecidos por pruebas convencionales, previamente estandarizadas.
- b) Evaluar el nivel de maduración de los niños del proyecto, comparando los resultados por agente educativo.
- c) Evaluar si el desarrollo de las habilidades perceptivas y cognoscitivas de los niños que cursaron el programa con madres de la comunidad, preparadas especialmente para llevar a cabo el proyecto, se daba en un nivel semejante al de los niños que cursaron el proyecto con educadoras tituladas.
- d) Evaluar si el desarrollo de las habilidades perceptivas de los sujetos se daba a un nivel semejante, independientemente de las características del local de trabajo.
- e) Evaluar si el nivel de conceptualización de la lecto-escritura se daba a un nivel semejante entre los niños que cursan el ciclo escolar con madres en el Proyecto Nezahualpilli y niños que cursaron el ciclo escolar, en un centro de la SEP, con educadoras profesionales.
- f) Evaluar si una serie de conductas relacionadas con las metas educativas del proyecto se presentaban de un modo semejante entre los niños que cursaron el proyecto con madres de la comunidad (previa capacitación) y educadoras de la SEP.¹⁹

¹⁹ Por motivos de tiempo y falta de recursos no fue posible hacer una evaluación diagnóstica en cada uno de estos puntos, lo que limita las posibilidades de generalización de los resultados.

Es conveniente aclarar que las comparaciones entre educadoras y madres de la comunidad, relacionadas con el desarrollo del niño, no son un fin en sí mismas, sino sólo pretenden dejar claro que ambos agentes pueden permitir y propiciar el desarrollo del niño y que si esto sucede, *no se invalida el trabajo de ninguno*, sino que, al contrario, *se complementa* y nos permite pensar en una mayor proyección del trabajo de los maestros(as) de educación preescolar.²⁰

El lector familiarizado con diferentes esquemas de evaluación podrá objetar que el enfoque que aquí se presenta no es el más idóneo dentro de un proyecto de investigación-acción. Probablemente estemos de acuerdo con su crítica. Sin embargo, estamos convencidos de que mientras un proyecto de educación formal no muestre que además de las opciones que propone permite el cumplimiento de los mínimos convencionalmente (u oficialmente) establecidos, el proyecto tenderá a desaparecer. Dentro de la construcción del currículo pretendemos dejar claro que los mínimos se cubren y, sin esta presión, dar paso a una evaluación de carácter más participativo que indudablemente consideramos de enorme riqueza.

B. Evaluación de habilidades perceptivas y cognoscitivas

El interés por evaluar este aspecto radicó en el supuesto de que las habilidades se desarrollarían normalmente aunque el Proyecto no estableciera entre sus objetivos la estimulación de las mismas. De hecho, las maestras no organizaron sus planes de trabajo ni sus actividades diarias en función de la estimulación del niño en un área específica, lo que no implica que ésta no existió, sino que se integró en actividades más amplias, en la mayor parte de los casos elegidas por el propio niño o grupo.

No se pretendía desvirtuar la importancia de ésta y otras habilidades, sino simplemente mostrar que pueden desarrollarse sin necesidad de limitar la actividad educativa a tal fin. Al propiciar experiencias que permitían un intercambio más rico entre el niño y el

²⁰ Hay una gran variedad de posibilidades: formación de grupos de madres, asesoría metodológica, implantación y prueba de métodos, etc.

medio físico y social, se pudo integrar en el trabajo cotidiano una serie de temáticas importantes para los propios niños y para su cultura en general.

Al plantear la percepción como una actividad que “no podría funcionar sin la intervención de un esquematismo sensoriomotor solidario de la acción entera y que, por consiguiente, estaría ya en el punto de partida de las ulteriores estructuras lógicas” (Piaget, 1975: 114), queda implícita una actividad estructurada por actividades más amplias, y no de un mero registro sensorial de datos perceptivos.

De este modo, no se trata de establecer una sumisión del sujeto a un proceso de estimulación, sino de integrar ésta en actividades que permitan el desarrollo de un proceso de conocimiento, en el que se presupone que “el objeto sólo es conocido en la medida que el sujeto llega a actuar sobre él (...) acción incompatible con el carácter pasivo que el empirismo, en diversos grados, atribuye el conocimiento” (Piaget, 1975: 123).

Los resultados obtenidos mostraron que un porcentaje significativamente alto de la población se podía catalogar en un adecuado nivel de desarrollo perceptivo visual, tanto en lo referente a coordinación ojo-mano como a relaciones espaciales (ver cuadro 6). De hecho, en el nivel de coordinación visomotriz, sólo el 11.5% de la población obtuvo puntajes por debajo de los niveles aceptables, mientras que en la de relaciones espaciales obtuvo el 30.5% (en este porcentaje cabe aclarar que el 29.5% estuvo en el límite inferior inmediato a la categoría de aceptable).

Lo anterior refleja que si bien no es posible atribuir al programa el nivel de desarrollo de las habilidades de los niños, éstas pueden darse siempre y cuando el ambiente educativo lo permita, sin necesidad de reducir la práctica a una rutina de estimulación (cuadro 7).

La prueba Detroit-Engel, en su conjunto, ha sido utilizada para pronosticar la capacidad de aprendizaje dentro de un marco cognoscitivista. El análisis de las pruebas aplicadas mostró que de la población que terminó el Proyecto Nezahualpilli y que en 83-84 se inscribiría a la primaria, el 86% podría catalogarse en los niveles superiores, y sólo el 16% en los inferiores (ver cuadros 7 y 8).

Obviamente este pronóstico se encuentra sujeto a las condiciones específicas en que cada sujeto se desarrolla en la primaria. Lo único que aquí interesa subrayar es que los parámetros de la

CUADRO 6**Puntajes obtenidos en los subtest coordinación ojo-mano y relaciones espaciales, del TEST de percepción visual de M. Frostig (Ciclo 82-83)**

<i>Puntuación de escala</i>	<i>Coordinación ojo-mano</i>		<i>Relaciones espaciales</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
+ de 13	22	21	2	2.0
12, 13	19	18.0	17	16.0
9, 10, 11*	52	49.5	54	51.5
7, 8	11	10.5	31	29.5
- de 7	1	1.0	1	1.0
				<i>n = 105</i>

* Puntuación considerada como adecuada, obtenida en función de la edad.

CUADRO 7**Resultado del test Detroit-Engel* (calificación total) (ciclo escolar 82-83)**

<i>Calificación de la prueba</i>		<i>Equivalencia</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
10	10	Excelente capacidad de aprendizaje	7	14
	9	Capacidad superior	25	49
	8	Capacidad media superior	11	21
	7	Capacidad media inferior	4	8
	6	Capacidad baja	3	6
	5	Capacidad excesivamente deficiente	1	2
			51	100
				<i>n = 51</i>

* Calificado de acuerdo con los parámetros establecidos por la SEP.

CUADRO 8**Calificación por subtest DETROIT-ENGEL
(Ciclo escolar 82-83)**

<i>Subtest</i>	<i>P. Máxima Posible</i>	<i>Md</i>	<i>Calificación \bar{X}</i>
Experiencia común	(5)	2.5	2.14
Observación y comparación	(5)	2.5	2.86
Memoria inmediata	(5)	2.5	3.55
Juicio	(7)	3.5	4.98
Analogía y diferencias	(9)	4.5	4.02
Experiencia en el uso	(5)	2.5	3.53
Complementación de figuras	(5)	2.5	3.80
Conteo formal	(4)	2.6	2.84
Ejecución de órdenes y habilidad manual	(5)	2.5	3.33
<i>n = 51</i>			

prueba atribuyen a los egresados del proyecto la capacidad para desarrollarse eficientemente en la educación primaria después de haber cursado el programa.

C. Maduración

Como se anotó en el capítulo anterior, entendemos la maduración como un concepto que es integrado por el desarrollo y que, si bien presupone una actividad necesaria para el mismo, no se convierte en un concepto sustituto. Nuestro planteamiento de maduración nos remite directamente a una base orgánica. Sin embargo, el término maduración ha sido utilizado frecuentemente como un sinónimo de la evolución del niño, dejando de lado los tipos de relación que puedan darse entre éste y el medio.

Es así que, en el campo del diagnóstico, se ha difundido ampliamente la idea de que la maduración del sujeto es un requisito para el

aprendizaje escolar, y que ésta puede ser calificada de acuerdo con parámetros de normalidad obtenidos de la representación gráfica corporal. Esto ha contribuido a una amplia difusión de los diagnósticos de maduración centrados en los dibujos de figuras humanas.

La utilidad del DFH (Dibujo de la Figura Humana) en el campo del diagnóstico es amplia; lo que requiere una discusión exhaustiva es la relación maduración-representación, representación corporal-desarrollo, y representación corporal-aprendizaje.

Existen numerosos estudios y reseñas del DFH (Goodenough, 1926-28; Goodenough y Harris, 1950; Harris, 1963; Johnson y Gloye, 1958; Jones y Thomas, 1961; citados por Koppitz, 1974), que se han convertido en uno de los Instrumentos de Diagnóstico más populares. Hay dos enfoques fundamentales sobre este instrumento: el primero está relacionado con la medición de la inteligencia, planteado por Goodenough (1926); y el segundo con la visión clínica que utiliza el DFH como un instrumento proyectivo. (Machover, 53, 60; Hammer, 58; Jolles, 52; citados por Koppitz, 1974).

En nuestro caso no interesaba especialmente ninguna de estas dos interpretaciones. La primera porque, independientemente del desacuerdo teórico que con ella tenemos, es un instrumento muy superado para la obtención de coeficientes intelectuales. La segunda, por requerir un análisis clínico individual que no fue contemplado en esta fase del proyecto.

Nuestro interés se dirigió simplemente a rescatar los indicadores de los DFH de los niños del Proyecto, con objeto de tener un parámetro evolutivo que nos permitiera comparar los niños guiados por

CUADRO 9

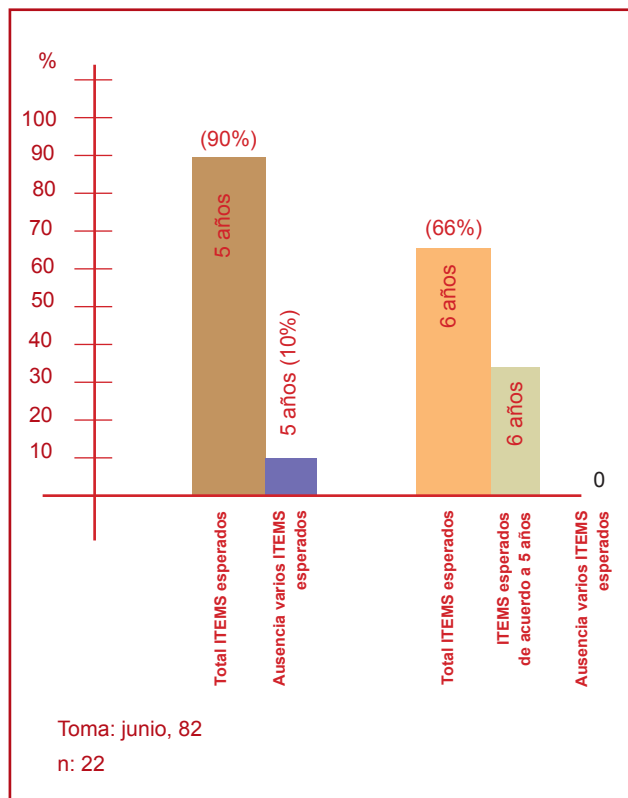
Distribución de niños con dificultades de integración de un DFH*

	Oct-81	Jul-82
Niños con madres educadoras	77%	15%
Niños con educadoras tituladas	33%	0

* Parámetros de E. Koppitz.

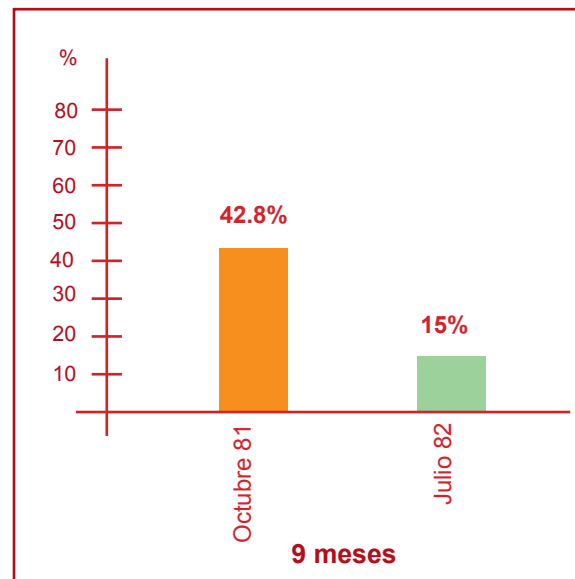
GRÁFICA 1

Población que en el DFH alcanzó el total del ITEMS esperados* (Ciclo escolar 81-82)



GRÁFICA 2

Evolución de la población que en el ciclo escolar 81-82 no integraba un DFH



distintos agentes educativos, así como su avance durante el curso escolar utilizando la escala de E. Koppitz, quien plantea que el DFH refleja “primordialmente el nivel evolutivo del niño y sus relaciones interpersonales” (Koppitz, 1974: n 18).

De los datos anteriores puede concluirse lo siguiente: se presentó un avance significativo en la cantidad de DFH integrados por los niños de la muestra.

Evaluando con ítems-esperados, no existe una diferencia significativa entre los parámetros del tabulador de E. Koppitz y los resultados obtenidos por los niños de la muestra del Proyecto Nezahualpilli. Probablemente ésta sea mayor si se toma una clasificación más fina de ITEMS.

La mayoría de la población se desempeña de acuerdo con su edad, o con retraso no significativo.

No se presenta una diferencia significativa entre los niños que estuvieron con educadoras y madres-educadoras.

D. Agente-educativo y desarrollo de habilidades

Como se comentó al inicio de este capítulo, el interés por evaluar comparativamente los niveles de desarrollo de las habilidades en grupos de niños y en grupos de educadoras, radica en la necesidad de mostrar que, en este nivel, la incorporación de paraprofesionales al trabajo educativo no implica un trabajo de menor calidad. Esto no quiere decir que la función de la educadora deje de ser importante, sino que ésta no radica en ser agentes de estimulación del desarrollo.

CUADRO 10

Coordinación ojo-mano

<i>Grupos coordinados por madres de la comunidad</i>	<i>Grupos coordinados por educadoras</i>
P: .18 (Menos de 9 puntos, escala M. Frostig).	P: .06 (Menos de 9 puntos, escala M. Frostig).
z = 0.4628	
No significativa al 0.05	
n = 105	
	Toma: Fin de cursos 82-83

CUADRO 11**Relaciones espaciales**

<i>Grupos coordinados por madres de la comunidad</i>	<i>Grupos coordinados por educadoras</i>
P : 0.03103 (Menos de 9 puntos, escala M. Frostig).	P : 0.02979 (Menos de 9 puntos, escala M. Frostig).
z = 0.1381 No significativa al 0.05	
	n = 105
	Toma: Fin de curso 82-83

CUADRO 12**Resultados en el test Detroit-Engel y tipo de coordinadora de grupo (ciclo escolar 82-83)**

<i>Madres de la comunidad</i>	<i>Educadoras de la SEP</i>
X = 8.9600	Y = 8.0769
S ² = 0.7067	S ² = 1.5138
S = 0.8406	S = 1.2304
ΣX = 0.0224	ΣY = 0.0210
ΣX ² = 0.2024	ΣY ² = 0.1734
e n = 0.25	n = 0.26
ΣXY = 1804	
t student = 2.980942	
t 50,0.01 = 2.678	
SIGNIFICATIVA* α = 0.01	

* Debido a la homogeneidad que se desarrolla en un grupo pequeño, como el de las madres educadoras.

Por lo mismo, los resultados que se presentan deben ser un reto a la búsqueda de un trabajo de educación preescolar basado en un intercambio más rico entre educadores y comunidad.

E. Desarrollo de habilidades y tipo de local de trabajo

Una de las premisas del proyecto es que deberá funcionar con base en los recursos tanto humanos como materiales existentes en la comunidad. Esto implica que la metodología diseñada deberá permitir adecuados resultados en el desarrollo de los niños, independientemente de los locales disponibles para el trabajo de educación preescolar. El fundamento de esto radica no sólo en que las actividades desarrolladas no se reducen al interior de un local de trabajo, sino que la organización del mismo se da bajo la condición de permitir un cierto nivel de interacción entre los niños, niños-agentes educativos y niños-materiales. A riesgo de ser repetitivos, insistimos que lo fundamental no es el material, sino las relaciones entre los participantes en el proyecto.

A pesar de lo específico de estos datos, y de la reflexiones necesarias acerca de su validez y/o posibilidad de generalización, cree-

CUADRO 13

Relación entre la habilidad de coordinación ojo-mano y tipo local en el que el niño Curso el programa.* (Ciclo 82-83)

<i>Cuarto</i>	<i>Local</i>
P : 0.12	P : 0.1522
z = 0.3722	
No significativa al 0.05	
n = 105	

* Las medidas de un cuarto son de aproximadamente 4 x 4 m, y se localizan en la casa de una familia de la comunidad. El local está separado de las viviendas, y su tamaño es considerablemente más grande.

CUADRO 14

Relación entre la habilidad para el manejo de relaciones espaciales y tipo de local en el que el niño curso el programa. (Ciclo 82-83)

<i>Cuarto</i>	<i>Local</i>
P : 0.36	P : 0.30
z = 0.4786	
No significativa al 0.05	
n = 105	

mos que abren un espacio interesante en la búsqueda de metodologías que no generen una dependencia entre desarrollo (del niño) y recursos físicos, sino que permitan aprovechar los recursos existentes y potenciarlos como adecuados para el trabajo educativo.

F. Conceptualización de la lectura-escrita²¹

La evaluación de este aspecto estuvo guiada por la hipótesis siguiente:

Los lineamientos teóricos, acerca de la lecto-escritura, contenidos tanto en el programa de educación preescolar de la SEP como del Proyecto Nezahualpilli, ejercen la misma influencia en la conceptualización que el niño, de una zona urbano-marginalizada, logra respecto a la lecto-escritura al término de la etapa preescolar.

De los resultados obtenidos por medio del tratamiento estadístico se ha elaborado el siguiente cuadro:

La comprobación de la hipótesis central se da con una probabilidad de error de 0.05.

²¹ Este punto fue evaluado por Silvia Patricia González Villalba del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 1983. La información en su conjunto puede consultarse en el CEE o en la misma Universidad.

CUADRO 15**Desarrollo de la lecto-escritura. Diferencias entre los niños del Proyecto Nezahualpilli y los de un jardín de niños oficial (Evaluación: ciclo escolar 82-83)**

<i>Aspecto</i>	<i>Resultado χ^2</i>	<i>gl</i>	<i>p. 0.01</i>	<i>p. 0.05</i>	<i>Interpretación</i>
Tipo de grafías	6.094	4	13.28	9.46	No existe diferencia significativa.
Cantidad de grafías	4.8	3	11.34	7.82	No existe diferencia significativa.
Diferencias entre letras y números	0.5741	1	6.64	3.84	No existe diferencia significativa.
Lectura con imagen	2.932	11	24.72	19.68	No existe diferencia significativa.
Lectura sin imagen o de oración	4.142	6	16.81	12.59	No existe diferencia significativa.
Escritura con imagen	0.1434	2	9.21	5.99	No existe diferencia significativa.
Escritura sin imagen	12.594	8	20.09	15.51	No existe diferencia significativa.

Por lo anterior es posible concluir que los resultados obtenidos son explicados a partir de la variable independiente; esto es, que dos modelos de educación preescolar al tener lineamientos teóricos similares en cuanto a lecto-escritura, están teniendo la misma influencia en la conceptualización que el niño, de una zona urbano-marginalizada, logra respecto a estos dos procesos, independientemente de que el Proyecto Nezahualpilli funcione con madres de la comunidad u otro tipo de recursos materiales.

G. Evaluación de conductas relacionadas con las metas educativas

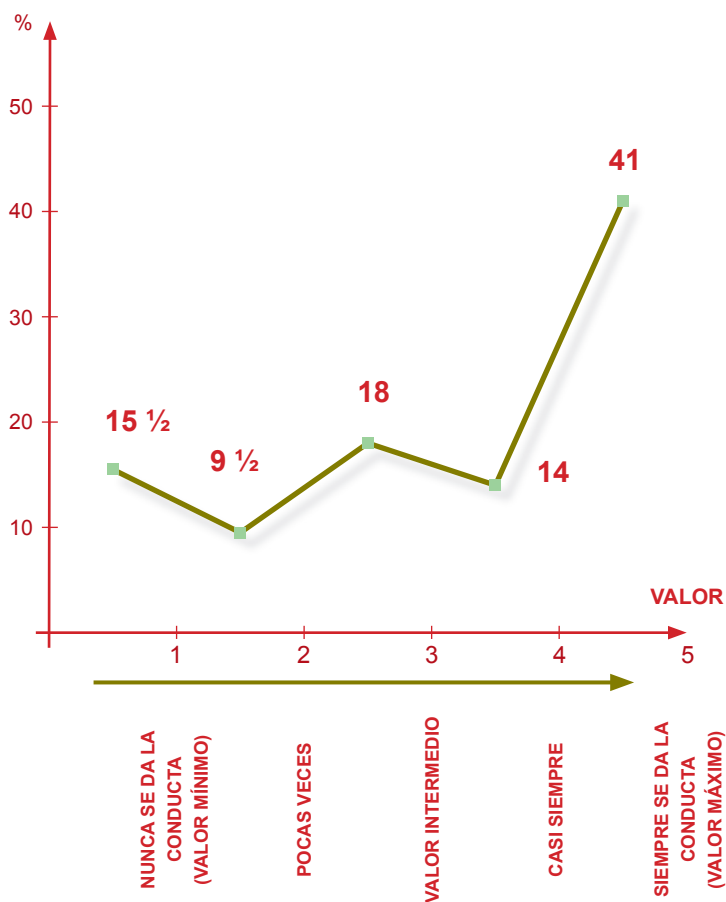
La evaluación de las metas educativas²² del Proyecto rebasa la observación de conductas específicas. Hemos concebido las metas educativas como una línea que dirige la interacción del niño con su medio ambiente, de un modo estrechamente relacionado con su nivel de desarrollo y las características del medio físico y social.

Por lo mismo, metas educativas no equivalen a logros u objetivos terminales.

Las metas educativas fueron evaluadas a través de la observación de conductas, por no disponer de un instrumento más preciso. Pero esto no quiere decir que planteamos una equivalencia conducta-metas, ni mucho menos un reflejo directo del logro de éstas. Las conductas simplemente pueden expresar la inserción del sujeto dentro de ellas. Tampoco se pretende que las conductas enunciadas sean las únicas que abarquen una meta educativa.

El significado de los datos anteriores queda sujeto a posteriores estudios comparativos, así como el estudio detallado de los ítems donde hay una mayor concentración de resultados. Por el momento basta decir que al agrupar a la población con un mayor porcentaje de ítems alcanzados en los valores superiores (4 y 5), podemos suponer que ésta se ha insertado en un proceso de desarrollo de las metas educativas.

²² El instrumento puede consultarse en los anexos del "Manual del Currículum del Proyecto Nezahualpilli", en el Centro de Estudios Educativos, A.C. La evaluación de este aspecto se realizó con una muestra de 22 niños en el ciclo escolar 81-82.

GRÁFICA 3**Metas educativas
Distribución de frecuencias por valor alcanzado**

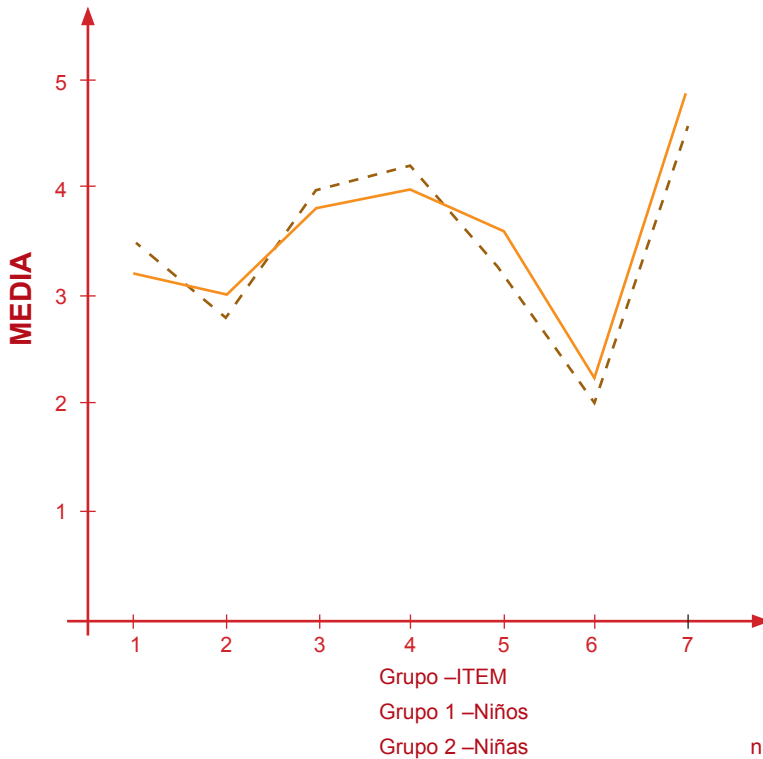
GRÁFICA 4

METAS EDUCATIVAS

Correlación por sexo

Grupo-ITEM	Niños(as)
Independencia	-0.129
Criticidad	0.129
Solución de problemas	-0.443
Responsabilidad	-0.034
Autoconcepto	-0.486
Creatividad	-0.434
Autonomía	0.153

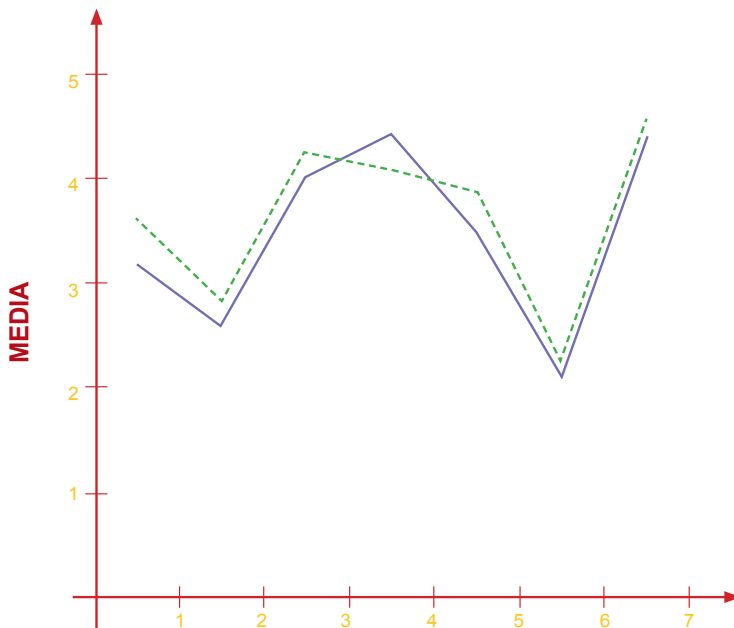
$t_{\alpha 5\%} = 1.74$



GRÁFICA 5**METAS EDUCATIVAS**

Correlación por agente educativo

Grupo-ITEM	<i>t t</i>
Independencia	-0.583
Criticidad	0.031
Solución de problemas	-0.159
Responsabilidad	0.098
Autoconcepto	-0.598
Creatividad	-0.265
Autonomía	-0.383

1 α 5% = 1.74

Grupo-ITEM

Grupo 1-Educadoras

Grupo 2-Madres educadoras

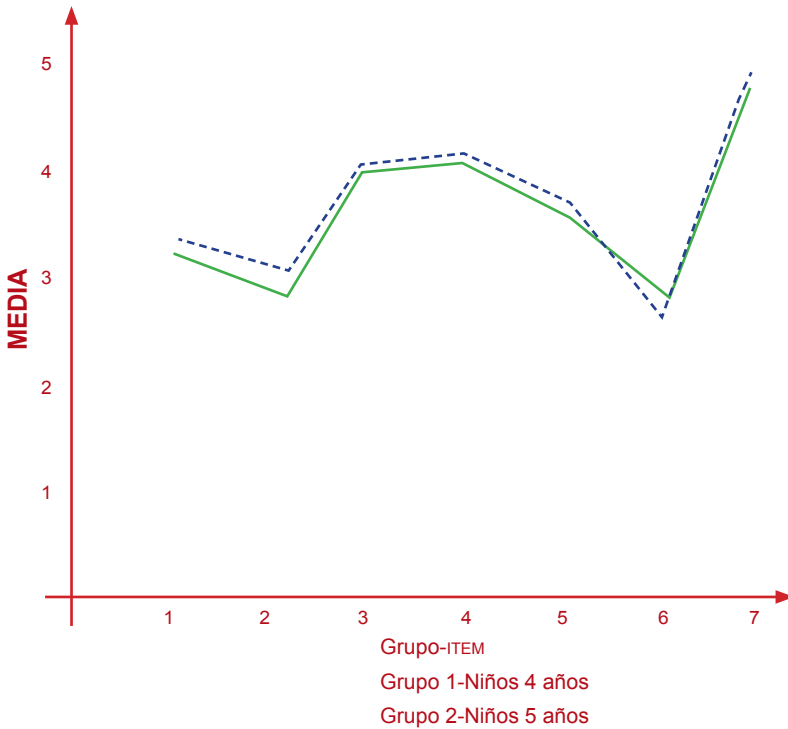
GRÁFICA 6

METAS EDUCATIVAS

Correlación por edad (varones)

Grupo-ITEM	t 4 años-5 años
Independencia	-0.160
Criticidad	-0.652
Solución de problemas	-0.153
Responsabilidad	-0.167
Autoconcepto	-0.220
Creatividad	0.579
Autonomía	-0.978

1 α 5% = 1.74



n: 22

No hemos encontrado diferencias significativas al correlacionar variables alrededor de una meta educativa que puede tener su origen, en buena medida, en la sensibilidad del instrumento utilizado. Las correlaciones por sexo, edad, agente educativo y distintas combinaciones específicas entre éstos, no muestran diferencias significativas que, seguramente, deben existir.

A pesar de lo anterior, es interesante anotar que los resultados que correlacionan madres-educadoras y educadoras no muestran diferencias significativas, lo que nos permite inferir la existencia de áreas en las que la eficacia de ambos agentes educativos es semejante. Queda ahora el reto de encontrar las diferencias más significativas entre ambos agentes educativos.

Finalmente, debemos recordar que el intento de detectar y evaluar las metas educativas en un instrumento cuyos contenidos fueron elaborados por los agentes educativos del proyecto, pretendió ofrecer un espacio para que éstos pudieran caracterizar el proceso de desarrollo del niño. Queda aún pendiente el estudio detallado de las posibilidades de replicabilidad de este tipo de instrumentos.

Hasta aquí se han reportado cuatro grandes aspectos del proyecto: los planteamientos iniciales del equipo de investigadores, el primer diagnóstico de la comunidad, el desarrollo del currículo y la evaluación de los mínimos convencionalmente establecidos para la educación preescolar. Sin embargo, el proyecto no termina aquí. Quedan aún pendientes varias fases de trabajo: evaluación de las estrategias de ampliación del proyecto, evaluación de los participantes con base en sus propios parámetros y, finalmente, la consolidación de una estrategia autogestiva. Estas fases ya se han iniciado y posteriormente se informará sobre sus resultados. Por el momento, sólo resta precisar, a modo de conclusiones, las impresiones y juicios que el equipo de investigadores se ha formado después de las dos primeras fases de trabajo.²³

²³ Cuando se elaboró este artículo, no existían algunos datos que ya se pueden mencionar. Debido a que su análisis es amplio nos limitaremos a decir que ya se ha realizado una evaluación del desarrollo de los niños con relación a su inserción en la metodología del currículum, que el equipo de madres ha creado sus propios instrumentos de evaluación y planeación, que con base en la sistematización de la experiencia se han generado nuevos sistemas de capacitación y que se ha iniciado una etapa autogestiva a través de la disminución

VII. CONCLUSIONES

Una vez desarrolladas las dos primeras fases del Proyecto Nezahualpilli, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- 1) Es posible que un currículo se estructure a partir de los contenidos y procesos comunitarios, obteniendo a través de esto, una adecuada calidad en el proceso de aprendizaje de los niños atendidos. Esto permite que la escuela establezca con la comunidad una relación que parta de la experiencia educativa-cultural de esta última, propiciando un proceso de rescate de la identidad cultural de sus miembros.
- 2) Existe en las comunidades marginalizadas el potencial suficiente para que los padres de familia participen en la construcción de una alternativa educativa, en el área escolar. Sin embargo, esta situación puede generar una fase crítica en la relación escuela-comunidad, en la que esta última establecerá un aparente rechazo a los mecanismos de participación que se le ofrecen, valorándose ante ellos el patrón educativo tradicional. Esto es un proceso necesario, y precede a la asimilación de nuevas estrategias de trabajo y participación. La detección de logros por parte de los padres de familia es un hecho que impulsa esta transición.
- 3) La escuela puede convertirse en un mecanismo generador de alternativas de educación no formal con los padres de familia de la comunidad. La experiencia ha mostrado que esto es más factible cuando, por lo menos en un principio, el trabajo de los padres se vincula a una estructura escolar ya existente. (Por ejemplo, reuniones de padres de niños de un mismo grupo tienden a ser más eficientes que las de padres de un mismo empleo).
- 4) La participación de agentes educativos de la comunidad, y externos a ella, es una condición necesaria para generar un trabajo educativo a partir de la experiencia educativa y cultural de la

del tiempo que el equipo de promotores invierte en el proyecto y del inicio del proyecto de autoempleo. También debe anotarse que se han asesorado otros proyectos, desechándose las estrategias de réplica, y sustituyéndolas por las de impulso al desarrollo de una identidad propia de los proyectos asesorados.

- comunidad. Los grupos de trabajo que entre ellos se constituyen tienden a establecer momentos conflictivos en su relación, que en realidad marcan la asimilación entre ambos equipos, prerrequisitos para la implantación de nuevas estrategias de trabajo.
- 5) Es difícil que proyectos de este tipo puedan funcionar, por lo menos en sus fases iniciales, sin la participación de un asesor externo. La función de éste es constituirse como un agente impulsor y facilitador del trabajo, y no como un instructor.
 - 6) Las estrategias de capacitación para proyectos de este tipo no deben favorecer las estrategias de instrucción sobre aquéllas de construcción de la experiencia.
 - 7) Debido al carácter investigativo inmanente a este tipo de experiencias, y a los principios de participación que supone el proyecto, es imprescindible la participación de los agentes educativos en el equipo central de investigación.
 - 8) Es posible la incorporación de grupos de jóvenes al trabajo educativo. Cuando esto sucede, estos grupos tienden a mantener una autonomía, lo que les permite un espacio de recreación y reflexión necesario en las comunidades marginalizadas.
 - 9) La ampliación de este tipo de modelos debe realizarse en sus aspectos metodológicos, más que en los contenidos específicos del currículo. La organización de éste debe priorizar los objetivos del proceso sobre el carácter eficientista de los objetivos de logros (con carácter terminal).
 - 10) Un planteamiento curricular no dirigido al entrenamiento de habilidades específicas puede permitir y estimular el desarrollo de las mismas, sin necesidad de limitar a este aspecto la actividad educativa.
 - 11) No es válido utilizar parámetros de bajo nivel intelectual para organizar la experiencia educativa en comunidades marginalizadas. Esto es un problema instrumental y teórico más que un problema de los niños de las comunidades.
 - 12) Es factible que los niños que se educan con paraprofesionales obtengan una calidad en los procesos de aprendizaje semejante a la de los niños educados con profesionales. El Proyecto Nezahualpilli ha probado esto a nivel de coordinación visomotriz, maduración, nivel de conceptualización de la lecto-escritura, di-

versas habilidades cognitivas y cada una de las metas educativas que el currículo presupone.²⁴

- 13) Los beneficios del Proyecto Nezahualpilli no deben evaluarse sólo en la población infantil atendida. Abarcan a los padres de familia, madres educadoras, jóvenes y demás participantes en el proceso educativo. En realidad, lo que el proyecto hace es construir una metodología para que la comunidad evalúe y aproveche críticamente su propia experiencia. Así, una alternativa de educación formal deja de tener un fin en sí misma para convertirse en un instrumento de una comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDUNATE, A.** *Estudio de unidades familiares a partir de las encuestas comparativas de fecundidad*, Santiago, PROELCE/CELADE, 1974.
- ASSIS, R.** *Manual del currículo del Proyecto Nezahualpilli*, México, CEE, 1984.
- BERGER, P. L.** y Luckmann, T. *The social construction of reality: A treatise on the sociology of knowledge*, Garden City, N. Y. Doubleday (Versión en español: *La construcción social de la realidad*, AMORRORTU, 1978), 1966.
- BOCK, W. et al.** "La familia nuclear extendida en el área de Argentina, Brasil y Chile", en *Notas de Población*, San José, año II, vol. 5., 1974.
- BRASSOTTI, C.** "La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias", en *Demografía y Economía*, México, El Colegio de México, vol. XV, núm. 2, 1971, pp. 164-189.
- CONAPO.** *Alternativas de crecimiento de la población mexicana al año 2000*, México, CONAPO, 1980.
- DETROIT-ENGEL.** *Prueba colectiva de habilidad mental.*

²⁴ Datos semejantes se han encontrado en los Centros de Atención Preescolar Comunitaria en Guayaquil; en experiencia de educación preescolar en Bucaramanga, Colombia; en experiencias de educación comunitaria, en Perú, y otros.

- FERREIRO, D.** y A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.
- FREIRE, P.** *Pedagogy of the oppressed*, New York, Seabury, 1970.
- FROSTIG, M.** *Método de evaluación de la percepción visual*, México, El Manual Moderno, 1966.
- GARCÍA, B. et al.** *Hogares trabajadores en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México/UNAM, 1982.
- GINSBURG, H.** y S. Opper. *Piaget's theory of intellectual development: An introduction*, Englewood Cliffs, N. J. N. Y., Prentice-Hall, 1969.
- GÓMEZ-PALACIO, M.** y E. Guajardo. *Prueba Monterrey para grupos integrados*, Dirección General de Educación Especial, México, SEP, 1968.
- GRAMSCI, A.** *Literatura o Vida Nacional*, núm. 24, México, Juan Pablo Editores, 1968.
- GUZMÁN, T.** *Proyecto experimental de educación preventiva para grupos urbanos marginados*, México, CEE, 1979.
- JOHNSON, H.** *Sociología: Una introducción sistemática*, Buenos Aires, 1965.
- KOPPITZ, E.** *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires, Guadalupe, 1974.
- LOMBARDI Satriani, L. M.** *Antropología Cultural: Análisis de la cultura subalterna*, Buenos Aires, Galeana, 1974.
- LOMNITZ, L.** "La marginalidad como factor de crecimiento demográfico", en *Demografía y Economía*, México, El Colegio de México, vol. 9, núm. 1, 1974, pp. 65-76.
- MACHOVER, K.** *Personality projection on the drawings of the human figure*, Grune and Stratton, Nueva York, 1960.
- MARTINIC, S.** y H. Sainz. *Investigación participativa y cultura popular*, 2° Seminario Latinoamericano de Investigación participativa, Morelia, Michoacán, México, 1982.
- MEILLASSOUX, C.** *Mujeres, graneros y capitales*, México, Siglo XXI, 1979.
- PÉREZ J., S.** Martinic, y R. de Assis. "Elementos para la construcción de un currículum basado en la participación comunitaria, CEE, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIII, núm. 2, México, 1983.
- _____. "Reporte de la fase exploratoria del Proyecto Nezahualpilli", CEE, México.

- PIAGET, J.** *El estructuralismo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1980.
- _____. *Problemas de psicología genética*, Ariel, Barcelona, 1975.
- REESE H. y Overton, W.** "Models of development and theories of development", en Gouiet, Baltes, *Life Span Development Psychology, Research and theory*, Academic, Press, 1970.
- SINGER, P.** *Comportamiento reproductivo y estructura de clase*, Sao Paulo, CIACSO, 1974.
- SMITH, Inkeles.** "The om scale a comparative socio-psychological measure or individual modernity, en *Sociometry*, núm. 21, 1960, pp. 352-357.
- TAKANISHI, R.** *Evaluation of Early Childhood programs: Toward a development perspective*, Toronto, Canadá, Anual meeting of the American Association, 1968.
- VALENTINE, C.A.** *Culture and poverty*. Chicago: University of Chicago Press, 1972.