

Sociedad, Cultura y Currículum Escolar

*Reflexiones, Análisis y Propuestas
desde un Estudio de Caso en Cuba*



Fernando Carlos Agüero Contreras



SOCIEDAD, CULTURA Y CURRICULUM ESCOLAR.

**REFLEXIONES, ANALISIS Y PROPUESTAS
DESDE UN ESTUDIO DE CASO EN CUBA.**

FERNANDO CARLOS AGÜERO CONTRERAS

Münster, Enero de 2006.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-86573-173-2

© 2006 Wissenschaftlicher Verlag Berlin

Olaf Gaudig & Peter Veit GbR

www.wvberlin.de

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung, auch einzelner Teile, ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Dies gilt insbesondere für fotomechanische Vervielfältigung sowie Übernahme und Verarbeitung in EDV-Systemen.

Druck und Bindung: Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin

Printed in Germany

€ 37,00

A Mis Amores:
Cándida Rosa
Anny y Fernandito

AGRADECIMIENTOS

La investigación que se presenta es el fruto de varios años de trabajo y en ella naturalmente está implícito el apoyo y la colaboración de muchas personas. Intentar mencionarlas todas será un riesgo, sin embargo mi gratitud hacia ellos me obliga al intento.

Deseo mencionar en primer lugar al grupo de profesores de la Universidad de Oviedo que han trabajado y cooperado en el desarrollo del doctorado curricular, “Organización y Desarrollo del Curriculum”, cuyos nombres son:

Aquilina Fuelleo, Gloria Braga, Rosell Calaf, José Miguel Area, Mario de Miguel, José Vicente Peña Calvo, Cesar Cascante, José Luis San Fabián, Aída Terrón.

Al Profesor José María Rozada por su apoyo, orientaciones y sugerencias.

A los Departamentos de Cooperación Iberoamericana y Relaciones Internacionales, así como a la Dirección del Departamento de Ciencias de la Educación, por su solidaridad y asistencia.

Al profesor Josechu Arrieta por su apoyo, solidaridad y confianza, al posibilitar que su local de labor se convirtiera en nuestro centro de trabajo e intercambio, poniendo además a nuestra disposición todo su equipamiento.

A mis compañeros en el trabajo de campo en la zona de la montaña por la confianza, empeño, dedicación y entrega. Son ellos: Lic, Diosdado Enríquez Liriano, Lic. Diosmel Antunez Brown, Lic Idalmis Martín Castillo, Lic. Orlando Víctor Pérez Cabrera.

A la Dra Mayra Espina Prieto, Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, por su apoyo, sugerencias y haberme facilitado sus resultados e informes de investigaciones, así como otras publicaciones.

A la Doctora Cristianne Paponet – Cantat, del Departamento de Antropología de la Universidad de New Brunswick, Canadá, por su apoyo bibliográfico, el suministro de materiales para el trabajo de campo en la zona y su acción solidaria a lo largo del trabajo en las zonas rurales.

A los Profesores y mis compañeros del Departamento de Pedagogía del Instituto Superior Pedagógico Conrado Benítez de Cienfuegos.

A los Departamentos de Ciencias Económicas, Estudios Socioculturales y Ciencias Agrarias, Relaciones Internacionales, Investigaciones y Post grados, así como a las Direcciones de las Facultades de Ciencias Económicas, Humanidades y al Rector de la Universidad de Cienfuegos.

A la Direcciones Provinciales de Planificación Física y Estadística de la provincia de Cienfuegos, especialmente a sus investigadores Petra Hernández Escribano, Mayra Cabrera, Oliva Pérez e Immer Hernández.

A mi Director de Tesis, Dr. José Luis San Fabián Maroto, por su paciente orientación y apoyo, así como por su dedicación.

Al Profesor Dr. Dietmar Klaus Pfeiffer, del Institut für Empirische Pädagogik, de la Erziehungswissenschaften Fakultät Westfälische Wilhelms - Universität Münster, por sus orientaciones, asesoría científica, la revisión de los contenidos y sus oportunas orientaciones editoriales.

A los profesores e investigadores del Lateinamerikanischer Zentrums (CeLA) por sus apoyos y colaboraciones.

Al DAAD por posibilitarme el intercambio con académicos de diferentes Centros Científicos, con universidades alemanas, especialmente con la Universidad de Münster.

A los pobladores y vecinos, líderes, maestros, profesores y alumnos de la comunidad El Mamey; y de la zona montañosa en general, por su apoyo, cooperación en todos los momentos de las investigaciones.

A mi familia por su apoyo incondicional en tiempos difíciles, muy particularmente a mi esposa e hijos, quienes además fueron involucrados, participando en el trabajo de campo en la zona de la montaña.

A todos, mi infinita gratitud y el compromiso de ser consecuente con lo aprendido y lo expuesto.

Muchas Gracias.

INDICE GENERAL

Dedicatoria	V
Agradecimientos	VI
Indice general	VIII
Introducción general	13
PARTE I. PERSPECTIVAS TEORICAS DEL ESTUDIO	
I.1 Perspectiva Sociológica de la Educación	
1.1.1. Educación y sociedad	17
1.1.2. Estructura socialclasta y educación	23
1.1.3. Familia, educación y cultura	27
I.2. La Perspectiva Antropológica de la Educación	
1.2.1. La cultura y la educación	32
1.2.2. La cultura como aprendizaje	36
1.2.3. Multiculturalidad y subculturas	41
1.2.4. La escuela como encrucijada de culturas	48
I.3. Socialización Escolar y Cultura	
1.3.1. La socialización primaria	53
1.3.2. La socialización secundaria	57
1.3.3. La escuela como agente socializador	60
1.3.4. La perspectiva de la socialización en Cuba	62
1.3.5. Dialéctica socialización, educación, enculturación	65
I.4. Educación Secundaria y Postmodernidad	68
I.5. Educación y Comunidad Rural	
1.5.1. El campo y la escuela	74
1.5.2. cultura y formas de vida rural	77
1.5.3. Hacia una definición de la comunidad	80
I.6. Significado del curriculum escolar	
1.6.1. Curriculum escolar y cultura	84
1.6.2. El curriculum oculto	87
1.6.3. Curriculum (oculto), comunidad e ideología	90
1.6.4. Antropología y curriculum	95
1.6.5. Una propuesta alternativa	99
PARTE II. TEORIA, HISTORIA Y METODOLOGIA	
II.1. Fundamentos teóricos e historia de la educación secundaria	
2.1.1. La concepción martiana de la educación rural	103
2.1.2. La escuela secundaria del ámbito rural cubano	109
2.1.3. La concepción del estudio y el trabajo	112
2.1.4. La escuela secundaria en el campo (ESBEC)	114
2.1.5. Los cambios en el sistema de educación básica	117
2.1.6. El curriculum de la escuela secundaria y la comunidad	119

II.2. Epistemología y perspectiva metodológica de la investigación	124
2.2.1. El estudio de caso	130
2.2.2. La relevancia y los objetivos de la investigación	133
2.2.3. Desarrollo y etapas seguida en la investigación	135
PARTE III. ANALISIS DE LOS RESULTADOS CIENTIFICOS.	
III.1. Un asentamiento poblacional o una comunidad?	
3.1.1. Descripción del asentamiento poblacional	141
3.1.2. Patrimonio histórico y cultural	145
3.1.3. Condiciones naturales y clima	149
3.1.4. La población	151
3.1.5. La vivienda	153
3.1.6. Vida social y espiritual	160
3.1.7. La vida de Miguel: Un obrero cafetalero	164
III.2. La escuela primaria del asentamiento poblacional	172
III.3. La escuela secundaria básica	
3.3.1. Descripción de la escuela secundaria	183
3.3.2. Un día en la escuela secundaria	186
3.3.3. Visión de la escuela y del proceso docente	188
3.3.4. Las clases	191
3.3.5. Los profesores	196
3.3.6. Formación y visión del profesorado	199
3.3.7. Tres distinciones de los adolescentes y sus familias	
A. Características sociofamiliares de los alumnos.	208
B. El desarrollo físico de los alumnos	214
C. Concepciones del tiempo libre y el esparcimiento	218
III.4. Innovación curricular e intervención sociocultural comunitaria	
3.4.1. La clase de español literatura en la escuela secundaria	222
3.4.2. La escuela secundaria, el desarrollo físico y la recreación	228
3.4.3. El curriculum de historia, educación política y la comunidad.	234
III.5. Buscando elementos de contraste: Hablan otros actores sociales	
3.5.1. Percepción de la dirección del Minsiterio de Educación	240
3.5.2. Criterios de Inspectores – Metodólogos	244
3.5.3. Directores de Secundarias Básicas en el Campo: Hablan	246
3.5.4. Profesores de Secundarias Básicas en el campo: Opinan	248
3.5.5. Otros estudiantes de escuelas secundarias: Tienen la palabra.	253
IV. Principales Conclusiones de la investigación	260
IV.1. Recomendaciones	272
V. Bibliografía	277
VI. Anexos	293
	299

INDICE DE TABLAS, CUADROS, MAPAS Y DIAGRAMAS .

No.	Nombre de la Tabla, Cuadro o Diagrama	Pags
1.	Cuadro No. I.1. Percepción de la dialéctica del Proceso Cultural en la Educación.	68
2.	Tabla No. II. 1. Comportamiento de los Centros de Educación en el Nivel Medio General en la Provincia de Cienfuegos.	116
3.	Cuadro II.1. Visión resumida de los objetivos formativos de la escuela secundaria básica del medio rural.	121 122
4.	Cuadro II.2. Escuelas secundarias incluidas en el estudio.	133
5.	Cuadro II.3. Primera etapa de la Investigación : Estudios de casos múltiples.	136
6.	Cuadro II.4. Segunda etapa de la investigación: Intervención para la innovacion curricular.	137
7.	Cuadro II.5. Visión Resumida de los Muestras trabajadas en los cuestionarios aplicados.	138
8.	Cuadro II.6. Estrategia de recogida de información.	139
9.	Cuadro II.7. Síntesis de los elementos de rigor de la investigación	140
10.	Figura No. III.1. Esquema del Asentamiento en estudio	142
11.	Tabla III. 1. Población según grandes grupos de edades y sexo	152
12.	Tabla III. 2. Caracterización de la vivienda y su equipamiento.	155
13.	Figura III.2. Tipología de la vivienda en el asentamiento	156- 157
14.	Tabla III. 3. Condiciones de vida y del jefe del núcleo familiar	158
15.	Tabla III. 4. Matrícula por grado y sexo en la escuela primaria	173
16.	Tabla III. 5. Resumen de los matutinos observados en la escuela primaria	177
17.	Cuadro III.1. Visión resumida de las clases visitadas	180
18.	Diagrama III.1. Dependencias de la escuela secundaria	184
19.	Figura III.3 Visión extendida de la tecnología de labor en la zona rural – montañosa	195
20.	Tabla III. 6. Convivencia de los niños con sus padres según contextos	209
21.	Tabla III.7. Escolaridad promedio de los padres de los niños	210
22.	Tabla III.8. Ocupación de la madre de los niños	210
23.	Tabla III.9. Ocupación del padre de los niños	211
24.	Tabla III.10. Edad, peso (Kgs) y sexo (masculino) de los niños	215
25.	Tabla III.11. Edad, peso (Kgs)y sexo (femenino) de los niñas	215
26.	Tabla III.12. Edad, talla (Cms) y sexo (masculino) de los niños	215
27.	Tabla III.13. Edad, talla (Cms) y sexo (femenino) de los niñas	216
28.	Tabla III.14. Significación de la recreación y las edades	219
29.	Tabla III.15. Recreación últimas tres semanas y tiempo de residencia	220
30.	Tabla III.16. Recreación últimas tres semanas según sexo	220

31.	Cuadro III. 2. Implicaciones de la innovación curricular en el manejo de la oralidad.	226
32.	Cuadro III. 3. Visión de la escuela secundaria y los profesores desde la dirección educacional	242
33.	Cuadro III.4. Principales momentos del calendario de un profesor en una escuela Secundaria en el campo	243
34.	Tabla III.17. Características de los profesores entrevistados en la escuelas secundaria.	249
35.	Cuadro III.5. Visión del vínculo de las asignaturas con la agricultura.	254
36.	Cuadro IV. 1. Comparación componentes del patrimonio cultural en comunidades rurales.	262
37.	Cuadro IV. 2. Interacción cultura curriculum escolar – Cultura comunitaria	268
38.	Cuadro IV.3. Entorno Cultural comunitario que debe incorporar el curriculum de la escuela secundaria del medio rural.	273

INDICE GENERAL DE LOS ANEXOS DE LA INVESTIGACION.

No.	Nombre del Anexo	Pags
I.	Documentos que conforman el curriculum de la escuela secundaria del medio rural cubano.	293
II.	Cuestionario antropológico rural.	299
III.	Instrumento de contrastación : Entrevista a Metodólogos	306
IV.	Instrumento de contrastación. Entrevista a Profesores.	307
V	Técnicas Proyectivas	309
VI	Mapa de Cuba y de la región de estudio	311

INTRODUCCIÓN.

La presente investigación es el resultado de algo más de diez años de trabajo en comunidades vinculadas al ámbito rural de la provincia de Cienfuegos, en el centro sur de Cuba. Ella refleja la preocupación y ocupación del autor, no solo por adentrarse en el entendimiento del hombre del campo, en comprender su mundo espiritual y su cultura, sino también, por ofrecer una modesta contribución encaminada a solucionar las dificultades padecidas por el sistema educacional y las comunidades de estas zonas, ante los embates de las crisis económicas de los años noventa, reconocida como la más grande crisis vivida por el pueblo cubano a lo largo de su historia.

Con una formación básica como historiador, pedagogo, y con una vocación hacia los estudios y análisis sociales, a lo largo del proceso científico el autor, se fue familiarizando con las perspectivas de la investigación cualitativa, sociológica y antropológicas en cuyo desarrollo y desempeño coincidió muy decisivamente el haber matriculado y cursado satisfactoriamente, el Doctorado Curricular, desarrollado por la Universidad de Oviedo, (España), sobre “Diseño y desarrollo del Curriculum” correspondiente al bienio 1996 – 1998 y que se complementó con un trabajo de campo amplio hasta el 2002, fecha en la que se concluye con la defensa exitosa del referido título académico.

La experiencia cubana permanece como la única con mas de cuarenta años, encaminada con proyección socialista en el hemisferio occidental, distinguiéndola, una obra social que desarrolla de carácter muy amplio, donde la educación se presenta como una de sus realizaciones más trascendentales. Las nuevas circunstancias, nacionales e internacionales que se presentan, matizadas por los impactos de la globalización, plantean a las instituciones educativas en general y la escuela secundaria del medio rural en particular tareas complejas, asociadas a la contextualización cultural, su ajuste a las exigencias del nuevo modelo de producción, así como su empeño en evitar que las diferencias sociales que se producen en la estructura social clasista, limiten a clases, grupos sociales, y estratos menos favorecidos, el acceso a la calidad de la educación, demandada al nivel de toda la sociedad. En el orden cultural la gestión curricular de las instituciones educativas resultan tan impostergables e imprescindibles como complejas. En tal sentido las diferencias y distinciones políticas que se derivan del proyecto político cubano no confieren absoluta excepcionalidad a sus empeños, sino que lo hacen coincidir y compartir además, las grandes metas, intereses y retos de gobiernos y pueblos de la región.

Los pasos para transformar la educación general y en particular la del nivel de la secundaria básica en Cuba se encaminan en esta dirección y de hecho se labora activamente en ello desde hace varios años. Sin embargo, la diversidad es tal, que en opinión del autor, se precisa una profundización en los componentes sociológicos y antropológicos del curriculum para lo cual los vínculos con las

comunidades resultan fundamentales. Una perspectiva curricular crítica soportada en estos enfoques ha de contribuir esencialmente a profundizar la calidad del proceso docente educativo,- en las circunstancias que se derivan de la globalización económica, del auge de los modelos neoliberales y en tiempos de postmodernidad,- lo que exige la aplicación de la ciencia en gran escala, asumir con profesionalidad la labor docente y profundizar el compromiso ético con la obra educativa que se desarrolla. Abordar con eficiencia los requerimientos y transversalidades que los tiempos plantean a la sociedad y al modelo pedagógico seleccionado para el espacio rural, ha de enriquecer la cultura, fortalecer la identidad cultural de las comunidades y promover el aprendizaje, lo que reportará una mayor eficiencia y contribución de la escuela secundaria en su labor por el despliegue del capital humano y social como elementos claves del desarrollo sostenible.

Por todo ello, la investigación ha tenido por *objeto* el estudio de la evolución sociocultural y educativa del medio rural cubano para entender los impactos de la crisis económica de los años noventa (1993 – 1997), etapa en la que el autor interactúa de modo intenso con el escenario de estudio. La necesidad de profundizar y buscar la contrastación de los hechos, hizo que se trabajara en prácticamente toda la región (1997 – 2001) para identificar tendencias con la mirada, opiniones y percepciones de otros actores clave que intervienen en el proceso de la educación en el nivel de la secundaria básica en el medio rural. Sobre esta base se planteó como *objetivo el estudio de la interacción cultura comunitaria – curriculum escolar*, considerando además el análisis y experiencias de innovación curricular que el autor desarrolló en áreas comunitarias de difícil acceso de la provincia de Cienfuegos y cuyas actividades se fundamentan en determinadas variantes de la investigación acción participativa para analizar la interacción cultural entre la cultura comunitaria y el curriculum de la escuela secundaria.

El trabajo se desarrolla a partir de un estudio de casos múltiple donde se analizan un asentamiento humano o comunidad de la zona montañosa, una escuela primaria, y una escuela secundaria. Sobre este análisis se diseña y ejecutan innovaciones curriculares, que sirven de base a la intervención sociocultural. El informe final de este resultado con algo más de setecientas páginas, se presenta en esta oportunidad de manera muy sucinta, con el propósito de divulgar sus partes esenciales. Las ideas y conclusiones principales de esta investigación han sido objeto de análisis y reflexión por el autor con la dirección del Ministerio de Educación en la provincia de Cienfuegos. Estos resultados científicos se han sometido además a discusión y debate, en diversas reuniones e intercambios con profesores, maestros, directores de escuelas primarias y secundarias, encontrándose en todos los casos una significativa coincidencia. Se han presentado en diversos eventos científicos locales, nacionales e internacionales. Además, el autor, como parte de su actividad en la docencia de postgrado, ha incluido estos

resultados en los contenidos del curso de *Sociología y Antropología de la Educación* que en cada período escolar incorpora a la “Maestría en Educación” que desarrolla la Universidad de Cienfuegos, a través del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES).

Por último los resultados y experiencias acumulados durante el curso de esta investigación, especialmente en lo referido al trabajo de campo y los procesos de intervención de carácter sociocultural en los asentamientos poblacionales estudiados, han permitido al autor no solo presentarlos y discutirlos, sino tomarlos como partida para el trabajo de la nueva carrera universitaria, la *Licenciatura en Estudios Socioculturales*, que se inicia en Cuba desde 1999, como parte de los cambios en el sistema educacional, precisamente en la Universidad de Cienfuegos. La nueva carrera de naturaleza inter y transdisciplinaria, toma por objeto la sistematización de las prácticas y procesos socioculturales en los grupos, comunidades y asentamientos humanos para reorientarlos y potenciarlos, a partir de los mejores valores de la cultura propia, buscando una coherencia con las realizaciones más elevadas de la cultura nacional y universal, fortaleciendo el pensamiento crítico para lograr el desarrollo sostenible en circunstancias de fuertes embates de los procesos globales, incluidos los políticos y climáticos, manteniendo los empeños por elevar la calidad de vida de los ciudadanos.

Desde el punto de vista estructural el texto que se presenta no incluye las partes referidas a América Latina, la visión histórica del desarrollo rural de Cienfuegos, ni otros apartados que detallan la evolución de la educación rural, para centrarse en tres capítulos aunque sintéticos, recogen los contenidos más esenciales del informe original de la tesis doctoral. En primer lugar se presentan las aristas teóricas más elementales desde las cuales, únicamente será posible entender la relación sociedad, cultura y curriculum escolar. Esto es fundamental para sistematizar las experiencias y prácticas de maestros y educadores como factor garante de la continua elevación de la calidad del proceso docente - educativo. En segundo se argumentan sucintamente los enfoques teóricos, históricos y metodológicos de la investigación, sin los cuales no se advierte la adecuada contextualización. Se intenta demostrar que sin teoría no es posible entender la epistemología, ni mucho menos la metodología y que la unidad que se logra entre estos elementos es la que garantiza adecuados niveles de rigor en el adentramiento de la práctica social y en particular de las rutinas escolares. Se indican además, los elementos y pasos dados para lograr el rigor científico en los hallazgos encontrados. Finalmente, el apartado tercero, resume los aspectos esenciales del trabajo de campo. Las descripciones cualitativas, como los relatos profesionales, historias de vida y de familia, sin embargo, no se presentan de manera íntegra por limitaciones del espacio. En cada momento se realizan valoraciones cualitativas en correspondencia con los enfoques teóricos, lo que se expresa en determinadas posiciones crítica del autor respecto a los temas tratados. Estas tienen salidas específicas en las demostraciones durante los procesos de intervención de carácter

sociocultural, tanto en la escuela, como en el asentamiento humano o comunidad, lo que además conduce a la confirmación de las hipótesis y a distinguir las circunstancias bajo las que tales procesos, mejorarían los resultados o la significación.

Esta investigación intenta reconocer la abnegada labor de maestros y profesores que en las diversas partes de la geografía cubana, cada amanecer retoman, con los rayos del sol, camino a las montañas o zonas rurales, nuevos bríos para forjar sueños y esperanzas. Ello no niega el valor, ni la necesidad del enfoque crítico, como instrumento necesario para el perfeccionamiento continuo de un proceso complejo.

Una de las perspectivas teóricas que han caracterizado al proyecto político cubano indica el papel creciente de la cultura como instrumento no solo de defensa identitaria sino para la realización consciente de las grandes tareas que renovadamente plantea. La coincidencia en el tiempo actual de este enfoque, con los procesos de globalización y los requerimientos para avanzar hacia la sociedad del conocimiento, como el imperativo de alcanzar la sostenibilidad del desarrollo, exigen la necesidad de fortalecer el capital humano y social, y han conducido al despliegue de una dinámica más potente aún, en las transformaciones que tienen lugar en la vida social. En tal sentido la escuela secundaria ha sido centro de grandes y revolucionarios cambios, especialmente las referidas a la reducción en cuantía de alumnos por grupos ó aulas, la doble sesión, el uso en gran escala de las nuevas tecnologías de la información, especialmente los usos de computadoras u ordenadores, internet, intranet, softwares educativos, el empleo de los medios masivos de comunicación con fines educativos particularmente la televisión y los maestros integrales entre otras. La magnitud de tales cambios no minimiza la significación de los contenidos tratados, especialmente en las zonas rurales.

El lector de esta investigación deberá entender que la sociedad cubana ha vivido en los últimos años una dinámica particular, lo que ha generado cambios profundos y complejos en la educación. El desarrollo de los profesores integrales al nivel de la escuela secundaria básica, urbana y rural, como la universalización de la educación superior, son solo ejemplos ilustrativos. Ellos han multiplicado las influencias educativas de la sociedad en su conjunto, pero plantean retos que la ciencia necesita verificar, perfeccionar y potenciar. Hacia estas horizontes dirigimos la mirada y enrubamos las metas, quienes aun soñamos y creemos en muchas posibles realizaciones, como en las utopías de este mundo.

Fernando Carlos Agüero Contreras.
Ciudad de Münster, Enero de 2006.

I. PERSPECTIVAS TEORICAS DEL ESTUDIO.

I.1. *EL ENFOQUE SOCIOLOGICO.*

1.1.1. Educación y Sociedad.

La educación constituye uno de los subsistemas de la sociedad. Ha recorrido en su devenir todo un proceso histórico que la ha configurado como uno de los instrumentos más eficaces para preservar, defender, desarrollar y cultivar lo mejor de la experiencia humana plasmada en la cultura. La educación forma parte de la superestructura política y jurídica de la sociedad, la que se levanta sobre una base económica específica. Base económica y superestructura representan dos categorías que en el orden teórico acogen y dan vida a las más intrincadas relaciones de interdependencia, cuyas particularidades históricas se precisan esclarecer, más aun cuando de un proyecto socialista para un país subdesarrollado como Cuba se trata y cuando la naturaleza de este proyecto concibe como su principal instrumento de lucha, las ideas, la cultura y la ideología política, en cuyo desarrollo la educación es el vehículo más trascendental.

Uno de los analistas de la educación en los inicios de la pasada centuria, Emile Durkheim, ha destacado que cada sociedad, en un momento determinado de su desarrollo, posee un sistema de educación que impone a las gentes con fuerza generalmente irresistible, “Cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual, como físico y moral, que este ideal es hasta cierto punto el mismo para todos los ciudadanos (...) Este ideal, a la vez uno y diverso, (es) lo que constituye el polo de la educación.”(Durkheim, 1979 : 67- 69). Y la define así:

“La educación no es pues (...) más que el medio con que se prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. (...) Llegamos pues a la fórmula siguiente: la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tienen por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en un conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.” (Durkheim; 1979 : 70)

Se refleja así la dimensión universal que en el medio social ejerce la educación como sistema. José Martí ha dicho en este sentido que “educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día que vive, es ponerlo al nivel de su tiempo (...) es prepararlo para la vida” (Martí, 1973.O.C. T.VIII : 284).

Las instituciones escolares al preparar al individuo para su integración a la sociedad y al trabajo deben complementar, reforzar y estimular aquellos elementos

de la comunidad de procedencia del individuo y de la zona donde la escuela se enmarca. Se quiere decir, por ejemplo, que si se trata de una escuela rural, la institución debe ofrecer al individuo una educación ciudadana y laboral a tono con los requerimientos de ese espacio geográfico. Ello no niega las influencias de la vida moderna que le llegan y que le deben llegar al individuo desde la escuela. Hoy, por ejemplo, resulta difícil que la escuela del medio rural ignore las realizaciones del modo de vida urbano. La propia base científica del proceso docente, los dispositivos tecnológicos con los que se relaciona y en los que se sustenta como, por ejemplo, el vídeo, el cine, las computadoras, etc., implican una cierta distinción hacia la vida urbana y si a ello se añade el hecho de que no se empleen para ilustrar, enriquecer, renovar críticamente y aplicarlos creativamente a la vida rural, las consecuencias resultarán doblemente negativas. Se trata, desde nuestra óptica, de presentar estas realizaciones con la ponderación suficiente que hagan capaz al individuo de contemplarlas con deleite, utilizarlas, explotarlas en beneficio propio y de su comunidad, pero nunca en detrimento o desvalorizando al medio rural. Se requiere que los procesos de la educación se particularicen a las condiciones y realidades que vive la institución escolar.

Ni el legado martiano ni las concepciones teóricas que se reconocen como base del sistema educacional cubano, se han tratado lo suficiente para la conformación del modelo ciudadano ajustado a las condiciones, que se plantean para el espacio rural y desde el ángulo de la comunidad vista como microsociedad. Ha prevalecido un manejo esquemático, formal, de estos espacios como si la escala particular comunitaria fuese homogénea y estuviese al margen de contradicciones. Se han desconocido la significación y aportes de los procesos sociales particulares expresados en la estructura demográfica, los componentes de la estructura social clasista, la tipología de la familia, sus funciones, influencias educativas, así como el papel de las organizaciones sociales, políticas y religiosas, los grupos informales, la historia de estos lugares y las implicaciones de los procesos productivos en la vida económica. Así el legado cultural de los asentamientos poblacionales ó comunidades rurales y las microrregiones o municipalidades se ha ignorado, desconociéndose su papel en el desarrollo del proceso docente educativo.

Aunque Emile Durkheim no es el primer sociólogo de la educación, en tanto sus ideas están fundamentadas en las concepciones de sus antecesores Simón y Comte, sí es el primero en elaborar un pensamiento sociológico sistemático en este ámbito. Al precisar la relación del sistema educativo con otras esferas de la vida social decía: “El hombre que la educación debe plasmar en nosotros no es el hombre tal y como la naturaleza lo ha creado, sino tal y como la sociedad quiere que sea (...) nuestro ideal pedagógico se explica a través de la estructura social” (Durkheim, 1979 : 104).

Se reconoce que la sociedad se reproduce en la escuela en tanto ésta parte de la

lógica del funcionamiento social y en su desenvolvimiento la escuela produce, traduce y remite constantemente a aquella. En el resultado final de la institución escolar, la sociedad es lenta pero continuamente reproducida. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros cierta homogeneidad suficiente. La educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, “sin una cierta diversificación toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí misma y especializándose” (Durkheim; 1979 : 105).

En Max Weber, la función de reproducción de la escuela y del sistema educativo en general se vincula a la dominación cultural e ideológica. Destaca que, como la familia y la iglesia, la escuela es un aparato de dominación, al que define como,

“un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del dominador o de los dominadores influye sobre los actos de otros (del dominado o de los dominados) de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar, el contenido de su mandato” (Weber, 1999 : 669).

M. Weber identifica a la escuela como una institución hierocrática, de la que dice, “es una asociación de dominación cuando y en la medida en que aplica para su garantía de orden la coacción psíquica, concediendo o rehusando bienes de salvación” (Weber, 1999 : 193) Para definir los bienes de salvación Lerena (1984) destaca:

” En cuanto a la coacción psíquica es un correlato de la idea de cultura legítima. O sea, la escuela delimita el campo cultural, establece una particular cultura legítima imponiéndola como tal y excluyendo y declarando indignas al resto y además administra esa cultura, la inculca y en fin concede y rehusa bienes culturales. Ortodoxia y heterodoxia, dignos e indignos, esa batalla se da dentro del ámbito de la coacción psíquica. Ser definido socialmente como culto o inculto, sano o enfermo, buen hijo o mal hijo, esto es el juego, estas son las categorías de coacción psíquica y esta cuestión forma parte esencial de lo que se dirige en el sistema de enseñanza” (Lerena, 1984 :147)

A lo largo del siglo XX se han realizado diversos y profundos enfoques sobre el papel de la educación en la sociedad. Han aparecido una diversidad de argumentos para resaltar el activo papel de la educación y su vinculación con el desarrollo social, la cultura, la ideología, la estructura social y sobre todo la relevancia que toma en los procesos de la lucha de clases, en el combate de los pueblos por el

progreso y el bienestar.

La perspectiva de la *reproducción social* de la escuela reaparece en la teoría de Luis Althusser, particularmente en lo referido a la dominación ideológica. En este sentido aclara las diferencias entre el aparato represivo y los aparatos ideológicos del estado (aie) donde ubica a la escuela y al sistema educativo. Se distingue, a diferencia de los primeros, que los “aie” funcionan no con la represión sino con ideología. Los represivos tienen un mando único, mientras los segundos tienen múltiples, son relativamente autónomos, reflejando la lucha de clases de la sociedad. Lo ideológico alcanza la unidad en la diversidad.

Para Althusser la reproducción de las destrezas de la fuerza de trabajo tiene lugar fuera del propio trabajo, a través de la escuela. La reproducción de la fuerza de trabajo no sólo reproduce destrezas sino también la ideología dominante (Gil Villa, 1994 : 159). Baudelot y Establet (1975) aseguran que en el seno de esta escuela se produce una división en torno a la dimensión que toma el aprovechamiento escolar y que se expresa en el continuun mayor – menor escolarización, a la vez que se da la función política e ideológica de inculcación de la ideología dominante. Para estos autores la buena calificación, como el salario, es la recompensa del trabajo cumplido. Consideran, por tanto, que la práctica de los buenos puntos, como el cuadro de honor, la legión de honor, etc, tienen el mismo sentido económico. La emulación y el culto a la competencia representan en el interior de la escuela la competencia que norma el mercado del trabajo. El maestro trata con individuos obligados a estar ahí, pero libres de decidir por sí mismos si quieren trabajar y tener éxito o no, de la misma manera como según el derecho burgués, la fuerza de trabajo (el trabajador) es libre de laborar o no.

De esta manera la práctica escolar y su ritual son entonces un aspecto esencial del proceso de inculcación ideológico. Deberes, disciplina, castigos y recompensas tras una aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial, pero oculta, de realizar en la escuela la ideología (Baudelot y Establet, 1975 Citado en: Fernández Enguita; 1999 : 99 – 100). Estos procesos de inculcación ideológicos en la escuela no transcurren de manera mecánica ni están exentos de contradicciones. Dichos procesos no tienen lugar por el simple hecho de que exista la escuela sino, básica y esencialmente, porque en ella se rechaza y se impide que proliferen otras ideologías.

La complejidad del tema viene determinada por el hecho de que la política educativa no se materializa y ejecuta de manera lineal a nivel institucional. Tal política se mediatiza a partir de las características del centro, sus profesores, de la autonomía, prestigio, estilo de dirección, de las tradiciones y la conexión que posea con la familia y la comunidad, etc. Se habla así de la micropolítica de la escuela (mpe) como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se

hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencias a fin de promover sus intereses “(Ball, 1994 : 35).

Más allá del enfoque reproduccionista de la escuela planteado por Althusser y sus seguidores, se desarrolla a partir del mismo *la teoría de la correspondencia* planteada por Samuel Bowles y Herbert Gintis en Estados Unidos de Norteamérica. Su tesis fundamental consiste en hacer un paralelo entre la escuela y el mundo del trabajo. El sistema educativo es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases. Aunque el sistema educativo tiene vida propia, la experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases son la base en que se forman los valores de los individuos y determinan los valores que el sistema educacional promoverá y desarrollará. Así, el contenido de la justicia social será valorado por la educación en correspondencia con los intereses de la estructura de clases, especialmente con los intereses de las clases dominantes (Bowles y Gintis; 1975, Citado en: Fernández Enguita; 1999 : 144 - 145). “La correspondencia entre la relación social de la estructura escolar y el trabajo explica la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza dócil y fragmentada” (Ibídem : 144 – 145).

El desarrollo de las relaciones sociales deviene esencial para garantizar la estabilidad de la división social del trabajo con la inculcación sistemática de patrones de dominación y subordinación. La reproducción de las relaciones sociales de producción tiene lugar también al armonizar las necesidades que genera el sistema social y los medios que pone a disposición de los individuos para satisfacerlas.

El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no solo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Constantemente las relaciones sociales de la educación – relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su puesto de trabajo, - son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administrador a maestro y a estudiante.

La concepción expuesta recibió críticas a lo largo de los años ochenta, sobre todo desde la perspectiva del tratamiento de las contradicciones que se dan tanto en el interior de la escuela como en sus relaciones con el exterior. Estos procesos son resultados de la naturaleza contradictoria de que es portador el sistema educativo en los países occidentales. Por una parte, la educación promueve la igualdad, la democracia, la tolerancia, la racionalidad y los derechos inalienables de los

hombres mientras que, por otro, legitima la desigualdad, el autoritarismo, la fragmentación, los prejuicios y la sumisión.

Una aportación de interés en la perspectiva de análisis indicada la ofrecen Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en los años sesenta y setenta de la pasada centuria. Sus trabajos principales “Los estudiantes y la cultura” (1967) y “La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza” (1974) revelan importantes argumentos. Bourdieu ha señalado que “el sistema escolar inculcará a través de varios mecanismos el arbitrario cultural correspondiente al “habitus” de una clase dominante. Los medios de inculcación de un arbitrario cultural son fundamentalmente los relacionados con el trabajo pedagógico por medio de la violencia simbólica” (Bourdieu, 1974, Citado en Gil Villa, 1984 : 182).

El propio autor considera que toda acción pedagógica (AP) es una violencia simbólica en tanto imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural. Cuando un individuo recibe a partir de una AP un habitus y lo interioriza en forma de principio hace posible la reproducción. “Toda cultura escolar (...) es arbitraria y su validez sólo deriva de que es la cultura de la clase dominante impuesta al resto de la sociedad” (Ibídem : 182). Estos argumentos revelan que el funcionamiento del sistema educativo enmascara las funciones legitimadoras e ideológicas que le caracterizan cuando oculta la inculcación e integración intelectual y moral, procesos que se unen a la conservación de la estructura social clasista. En el pensamiento sociológico y sus representantes más sobresalientes, como en la teorías de la reproducción o la correspondencia, desde Saint Simon hasta los más recientes y relevantes, tienen coincidencias al destacar entre sus postulados esenciales los siguientes:

- a. El contenido clasista de la educación asociado a los intereses de las clases dominante.
- b. Una función legitimadora que puede asociarse a la misión política e ideológica de la educación.
- c. Los procesos de inculcación ideológica y del sistema de valores como base del avance cultural de la sociedad.
- d. La reproducción cultural de la escuela tiene lugar al legitimar la cultura existente y desarrollar las relaciones sociales, los sistemas de valores, etc , en interés de las clases sociales dominantes.
- e. La escuela desarrolla esta labor de modo sutil y oculto.
- f. Existe una correspondencia entre la estructura social clasista y las funciones del sistema educativo.
- g. La reproducción cultural es un proceso complejo y contradictorio.

Los estudios teóricos tomados como referencia en esta parte de la investigación sólo han considerado la perspectiva desde las posiciones de las clases dominantes, lo que se expresó en las teorías de *la reproducción social* y *la correspondencia*.

Una tercera perspectiva, la de los oprimidos, denominada de *la resistencia* será objeto de análisis más adelante. Uno de los factores más relevantes en el desarrollo de las prácticas educativas lo constituye la estructura social y mas aun la estructura social clasista.

1.1.2. Estructura socialclasista y educación

Las sociedades que históricamente concibieron o se han empeñado en la construcción de un modelo nuevo con orientación socialista han conferido especial significado a la dinámica de su estructura social clasista. Esta concepción orientada hacia el comunismo concibió al estado como “producto natural del carácter irreconciliable de las contradicciones de clases” (Lenin, 1979), aunque siempre consideraba su carácter transitorio desde el punto de vista histórico (Engels, 1978). La nueva sociedad en formación consideraba que en su desarrollo se debía producir un proceso de creciente acercamiento entre las clases sociales fundamentales - obreros y campesinos y la intelectualidad - como preámbulo hacia la homogeneidad social que debía caracterizar la construcción socialista.

La transición socialista se define en esta teoría como la etapa que media entre el capitalismo derrotado, pero no vencido, y el socialismo triunfante y aún en desarrollo, cuyas características deben ser la heterogeneidad socioeconómica y socialclasista, la lucha por el desarrollo económico, el énfasis en promover una nueva cultura, meta que presupone la confrontación ideológica, la inculcación de una nueva disciplina, la definición de un nuevo modelo de hombre caracterizado por su integridad y actividad consciente, y como protagonista esencial, aunque no única, al sistema educacional.

En el nuevo escenario de la globalización y la complejización de las relaciones económicosociales y de la sociedad en su conjunto, tanto el marxismo como el funcionalismo han sido acusados de haber agotado los argumentos para explicar tales procesos. En el caso del marxismo es acusado de disolver al individuo en la sociedad y de subvalorar el papel de la subjetividad, así como de que la teoría de las clases no está en capacidad de explicar las luchas sociales de clases contemporáneas, cuya naturaleza plural debilita el fundamento de sujetos universales (Espina y otros, 1997: 4). En cuanto al funcionalismo se le acusa la absolutización de la función en la construcción de las relaciones estructurales y la universalización de una estratificación esencialmente desigual como base de la reproducción de cualquier sociedad. En la perspectiva del análisis de las clases sociales aparece “una causalidad no marxista” para la comprensión de los conflictos sociales donde se abandona la percepción de la clase obrera como factor homogéneo y universal con una misión histórica concreta (Ibídem : 4).

Esto coincide con la tendencia a la recomposición de la teoría sociológica en general y de la teoría de la estructura social en particular de los últimos tiempos

así como los procesos de integración y síntesis, donde la existencia de múltiples corrientes que explican la estructuración social clasista distinguen no solo la complejidad sino también la multicausalidad del fenómeno. Esta heterogeneización ascendente de la dinámica social contemporánea tiene presencia en todos los escenarios de la vida actual. Es decir, se presenta a escala universal o mundial, regional, nacional y local (Espina, y otros 1997; Peña Calvo, 2000).

Aunque considero la significación de los planteamientos teóricos antes referidos, asumir la perspectiva marxista ha de presuponer concebir los fenómenos de la estructura social y socialclasista en las dimensiones, aportadas por la investigadora cubana Mayra Espina Prieto (Espina Prieto, y otros 1997) con análisis que se encaminan y que compartimos, por los enfoques de la complejidad. Ellas son: El reconocimiento de la presencia de factores estructurales objetivos como contingentes en la configuración de los actores sociales, la distribución de la propiedad sobre los medios fundamentales de producción y a las cuotas de poder y capacidad de acceso al bienestar material y espiritual que de esos fenómenos se derivan, la evolución histórica de la sociedad, pueden adquirir mayor relevancia otros ejes esenciales de carácter étnico, de género o generacionales, rasgos internos de las clases como la escolarización, etnia, género, cultura, etc, (Espina y otros, 1997).

Resulta necesario comprender que la estructura social de la sociedad se representa por la totalidad de espacios sociales diferentes que conforman una red de relaciones jerarquizadas y ordenadas, cuyos nexos y relaciones reproducen la sociedad y representan su armazón básica. Aunque en ésta las clases desempeñan un papel fundamental no son las únicas ni son armónicas. En este enfoque se distinguen las clases sociales, las capas y los grupos, destacando en cada caso la estructura interna, su posición respecto al “continuum” igualdad - desigualdad, es decir, el acceso y distribución de bienes, recursos y poder lo cual tiene implicaciones económicas, sociales y políticas y posibilita valorar qué posiciones son más ventajosas y cuáles menos, así como los diferentes espacios en que se analicen, ya sea una región, país, municipalidad, comunidad incluso individualmente o al nivel de la familia.

La pretensión de realizar un estudio de la sociedad cubana y su sistema educativo en el medio rural nos obliga a realizar un análisis de la clase obrera, el campesinado, y la intelectualidad. Estas dos clases y este grupo han sido los componentes más importantes de la estructura social clasista en Cuba. La clase obrera agrícola, del medio rural cubano, también vinculada a la propiedad estatal en su inmensa mayoría sufre una reducción más notoria aún por el hecho de que una parte importante de las grandes empresas agrícolas se convierten en Unidades Básicas de Producción Cooperativas (UBPC), a lo que se añaden otras estrategias asumidas por estos trabajadores entre las que figuran el cuentapropismo y el paso las Cooperativas de Producción Agropecuarias (CPA). Con los cambios

estructurales que se producen en Cuba como resultado de la reforma económica de los años noventa la estructuración de la clase obrera se configura a partir de su relación con el tipo de propiedad, la esfera de actividad, el desarrollo tecnológico, y los vínculos con la producción o los servicios. De cualquier forma los trabajadores del campo no reciben grandes beneficios inmediatos, aunque mejora la estimulación a la producción.

La clase obrera del medio rural cubano que se incluye en los espacios que abarca la presente investigación quedó conformada con los obreros del sector estatal, básicamente vinculados a la producción agrícola no azucarera, cafetalera y agropecuaria y sustentada su labor en tecnologías más atrasadas. Constituyen elementos nuevos aún de poca cuantía los obreros vinculados a la propiedad privada. Con relación más directa al medio rural se encuentra en no menor complejidad la situación *del campesino*. Aunque el debate en torno al tema comienza por la misma definición, en esta investigación se asume la posición de concebir la clase campesina dividida en dos grupos esenciales de acuerdo al tipo de la propiedad. Ellos son el campesino¹ cooperativista y el pequeño productor individual, cuyo peso ha crecido socialmente.

Bajo la denominación del campesino cubano, considerando su articulación con la propiedad tal como se ha definido previamente, se ubican en primer lugar al pequeño productor individual, vinculado a la propiedad privada de pequeña magnitud. En segundo lugar, el campesino cooperativista vinculado a las Cooperativas de Producción Agropecuarias (CPA), cooperativas que se formaron a partir de la entrega voluntaria de las tierras privadas individuales, a las que se han unido otros miembros que siendo miembros de estas no son aportadores. En tercer lugar, se ubica el cooperativista en tierras del estado, en una condición de semipropietario colectivo, no asalariado, es decir, como miembro de las Unidades Básicas de Producción Cooperativas (UBPC) y por último se encuentra el parcelero, persona conocedora del trabajo agrícola, que pudo incluso haber sido propietario en otros momentos de la vida, y que en el presente se le han entregado tierras del estado en usufructo, dedicado esencialmente a los cultivos de café, cacao y tabaco, cuyo estatus se asemeja mucho por la forma de su gestión, extensión de la tierra y destino de la producción al del campesino privado. En los espacios en que se ha realizado la presente investigación los elementos de la estructura social clasista del campesinado que con mayor frecuencia se hallaron fueron los integrantes de los grupos usufructuarios dedicados a la producción no cañera, los cooperativistas de CPA vinculados al café y los representantes de los PAI vinculados a este último producto.

¹“Comprende a todo propietario de tierra (propietario, copropietario o usufructuario) privado o cooperativo, cuyos ingresos y actividad fundamental se vinculan al trabajo directo de dicha unidad productiva e incluye, además a los familiares del propietario que dependen económicamente de éste y se vinculan de una forma u otra al trabajo en la finca y no desarrollan sistemáticamente otro tipo de actividad laboral” (Espina y otros, 1997 : 29).

Finalmente dentro de la estructura social clasista un lugar intermedio se le confiere a *la intelectualidad*, al considerársele una capa social caracterizada por derivarse de la división social del trabajo y poseer un conjunto de posiciones estructurales donde predominan los gastos mentales en la realización del contenido de trabajo. Durante algún tiempo se utilizó una concepción amplia para su definición en la que se incluían las profesiones en que predominaban los gastos mentales por encima de los físicos, los mismos exigieran alta o media calificación, fueran rutinarios o no, requirieran de una especialización o no y fueran ejecutivos o directivos (Espina, 1995, 1998, 1999).

El criterio restringido identifica la intelectualidad solo con los especialistas, es decir a los que se dedican al trabajo intelectual complejo y creativo y cuya realización plantea exigencias de instrucción y calificación superiores, siendo esta la perspectiva que se asume en el presente análisis. En los estudios citados se destaca la estabilidad de su desarrollo aunque entre las tendencias más significativas que se destacan en el proceso de reproducción de esta capa social se encuentran el doble carácter de posición en tanto en medio de la crisis además del desempeño de sus funciones se han encontrado articulaciones de estos con el sector informal, como zapateros, artesanos, elaboradores - expendedores de productos de alimentos en puntos fijos, arrendatarios de viviendas, o el trabajo agrícola, particularmente comoparceleros, etc. Muy vinculado a ello se precisa la desprofesionalización entre otras causas por la atracción del turismo y de otras actividades emergentes donde no precisa del uso de la preparación que poseen. Otras alternativas han contribuido también a un debilitamiento del encargo social y donde se concibe el reforzamiento del trabajo intelectual como estrategia de mejoramiento individual² (Espina y otros, 1997).

Así la heterogeneidad de esta capa se amplifica considerablemente encontrándose en ella dependiendo del tipo de propiedad al sector que se articula (estatal, mixto, cooperativo, o informal) según la actividad económica (turismo, actividad técnico ingenieril, mercadeo, las finanzas o costos; la vinculada a la educación y la salud pública, a la industria alimentaria, farmacéutica, la informática y la intelectualidad artística literaria. Desde el punto de vistas de los ingresos (altos, medios y bajos) matizados por el acceso o no a la divisa.

En este segmento de la estructura social los maestros y en especial de la escuela

² “Tampoco puede olvidarse que quizás el mayor impacto de la crisis sobre la intelectualidad consiste en que la capa (o al menos algunos de sus grupos) ha sido desplazada de una posición puntera en el conjunto de la estructura social, por la emergencia de grupos de altos ingresos no asociados a la calificación ni al trabajo intelectual e incluso, en algunos casos, no provenientes del trabajo. Esto está relacionado con lo que los economistas llaman “pirámide invertida” (...) : intercambio de posiciones privilegiadas y desventajosas en la estructura social por una brusca modificación de las vías de acceso al bienestar material - donde el mayor acceso no siempre se deriva de ocupaciones socialmente priorizadas por la relevancia de su rol en la estrategia económica y su aporte al bienestar común -- y de la escala de prestigio social de las profesiones” (Espina y otros, 1997 : 19).

secundaria del medio rural se encuentran en los niveles medios de la pirámides social invertida, mientras que la mayor parte del alumnado de estas zonas se ubica en los grupos con más bajos ingresos y más limitadas condiciones sociales desde el punto de vista cultural. Otros componentes de la estructura social clasista cubana de los años noventa, como los dirigentes y el sector informal de la economía, tienen poca significación social en las áreas que se someten a estudio en esta investigación razón por la cual no se han sometido al análisis. La juventud vista como grupo dentro de la estructura social resulta un grupo heterogéneo y en el caso de la presente investigación incluye esencialmente a los comprendidos entre 10 -11 años (solo para el caso de la escuela primaria que se estudia) y en el resto, la mayor parte el grupo de 12 -16 años. Las características sociales y clasistas del medio rural que se han observado contribuyen a explicar muchas de las características de las comunidades, familias, de los procesos de socialización y del desarrollo cultural de los mismos.

1.1.3. Familia, educación y cultura.

La familia constituye uno de los elementos más activos e importantes en el análisis de la vida de cualquier sociedad. Su importancia creciente exige un análisis más abarcador y holístico si se pretende someter a estudio la relación de la familia con la escuela y la comunidad. La familia y la escuela tienen especificidades cualitativas con características, funciones distribuidas y una autonomía propia. Ambas instituciones forman parte de la comunidad influyendo de modo muy activo en las características que aquella pueda tener a nivel social.

Tal como se reconoce en la literatura de bs clásicos, la actividad de la familia deviene esencial en el proceso de desarrollo del individuo (Durkheim, 1979). El consenso de la familia y en especial de los padres se reconoce como uno de los requerimientos más importantes para el avance de la escolarización en el período de la secundaria dentro de la enseñanza obligatoria, con lo cual ésta se convierte en una de las vías por la que la escuela estrecha su relación con la comunidad (Delors, 1996 : 138 - 140).

La familia es el mediatizador inicial y más duradero en la interacción individuo sociedad. El proceso de socialización primaria que en ella tiene lugar marcará y fijará en pautas culturales la cosmovisión que el individuo haga de la realidad a partir de sus componentes socioclasistas. Puede plantearse que hay, por lo tanto, una relación dialéctica en la referida interacción individuo – familia – escuela – comunidad, desde cuyos ángulos visualizará el mundo y, en consecuencia, fijará a tono con ellos, sus patrones de conducta. La fortaleza de tal entrecruzamiento se produce en este ámbito de la vida y serán más sólidos y coherentes en la medida de la sistematicidad y complementariedad mutua que en esos procesos reciba el individuo al pasar por ellos. Sin embargo este proceso presenta hoy día fracturas que limitan las funciones educativas de las comunidades hacia la familias y el

desarrollo de las nuevas generaciones. Tal debilidad se presentan en su cotidianidad los asentamientos humanos, particularmente los ubicados en escenarios rurales, porque no actúan como comunidad en la exigencia y control de las funciones de las familias, especialmente en aquellas que se relacionan con las de carácter ideoespirituales.

Por lo tanto las relaciones multidimensionales que se producen entre las familias y sus áreas de residencias están limitadas en sus funciones socializadoras y de reproducción cultural por diversas causas. Se pueden destacar entre ellas la inmadurez de las relaciones económicas, las influencias por lo anterior de la inestabilidad de la estructura social, la escolarización, los procesos demográficos, especialmente los impactos migratorios, así como la ausencia de liderazgo, lo que conducirá a que se no exprese como sujeto de actividad colectiva (Area, 1995).

El análisis sociológico de la familia en Cuba (Alvarez y otros, 1984) se trató desde dos perspectivas: como institución y como grupo social. En el primer caso la Constitución de la República de Cuba, (1978) constata la protección que el estado ofrece a la familia como célula fundamental de la sociedad, lo que se refleja en la concreción de derechos y deberes en lo referido al matrimonio, la maternidad, la atención al hogar, y la educación integral de los hijos y participación social (República de Cuba, 1981). Una mayor concreción se destaca en el plano jurídico en el Código de la Familia aprobado en Cuba en 1975, sometido a una amplia consulta popular, y en el que tras múltiples modificaciones se aprobó por el 98% de la población mayor de 18 años de la isla. Este regula aspectos esenciales de la vida de la familia como son el matrimonio, el divorcio, las relaciones paterno filiales, la obligación de alimentación, adopción y tutela, se fijan normas de relaciones conyugales, así como los deberes y derechos entre padres e hijos (República de Cuba, 1975).

En su sentido más amplio la familia incluye a todas las personas unidas por el matrimonio u otras formas de unión asimiladas a él (unión consensual) o por vínculos de parentesco, sea natural o de adopción. Más restringidamente comprende a las personas que viven bajo un mismo techo (madre, padre, hijos, nietos, o incluso parientes más lejanos). Exige requisitos de convivencia habitual, presupuesto y cocina en común, de modo que se aproxima al concepto de hogar. (Reca, 1989). Un enfoque más operacional destaca a la familia como grupo de dos o más personas emparentadas entre sí hasta el cuarto grado de consanguinidad (padres, hijos, abuelos, bisnietos, hermanos, sobrinos y primos) y segundo de afinidad (cónyuges, suegras, yernos, nueras, hijastros y cuñados) que vivan de forma habitual en una vivienda o parte de ella y cocine para el conjunto (Reca, 1989, 1990). Este análisis presupone que la interacción entre la familia y la sociedad tiene lugar en dos planos: sociedad - familia y familia – individuo.

Resulta imprescindible ello analizar a los miembros de la familia de un asentamiento humano en el contexto de su estructura social, social clasista, la estructura demográfica y las particularidades territoriales, el papel de la red de servicios, la orientación ideoespiritual de la familia, cultura y organización del empleo del tiempo libre (Reca, 1989 :54). Estos factores determinan las formas en que se cumplen por las familias sus diferentes funciones sociales, es decir, la manera en que se desarrolla su actividad vital y, en última instancia, la forma en que tiene lugar la reproducción social de la familia. Las funciones de la familia incluyen las actividades reales que ellas desarrollan, las relaciones sociales que despliegan a todos los niveles y los efectos que todo ello produce en su interior.

El análisis de las funciones (biosocial, económica, espiritual, cultural) debe verse en dos planos, en la interacción sociedad - familia y en el ámbito familia – individuo, lo que facilitará su comprensión y significado. La función biosocial al nivel de la familia individuo, se expresa en la procreación, la satisfacción de necesidades sexuales y emocionales, las que resultan indispensables para la estabilidad de la pareja, como para el desarrollo físico, psíquico e intelectual – armónico de los hijos. Al nivel macrosocial estos factores reflejan la función de reproducción demográfica mientras que en el plano económico la función tiene lugar a través de la convivencia común en el hogar, la alimentación conjunta, el desarrollo de las tareas domésticas, etc. Aquí la satisfacción se logra esencialmente a través del abastecimiento y el consumo. Se deben analizar los aportes de trabajo que sus miembros realizan en las tareas domésticas y los ingresos, todo lo cual conduce a reponer la fuerza de trabajo (Ibídem: 54). En el plano espiritual – cultural, la familia es un componente de la reproducción social, de los valores morales, éticos e ideológicos que transcurren en el ámbito de la vida social. Esta función no se desarrolla aisladamente sino simultáneamente con los dos anteriormente señaladas. Se evidencia que las funciones todas poseen un contenido de valor y entran de modo activo en la formación del individuo. De tal modo que “(..) todas las condiciones, actividades, relaciones y efectos que caracterizan el modo de vida familiar desempeñan un papel educativo, formativo socializador” (Reca; 1989 :65)³.

La acción transmisora se verá en sentido positivo o negativo considerando:

- a. Adecuación o no del medio material para el despliegue de la función.
- b. La existencia de un adecuado clima sociopsicológico.
- c. Transmisión consciente o no de valores referidos a:

³ “Cada función de la familia tiene un resultado educativo/formativo/socializador, ya sea sobre la base de una acción transmisora de valores consciente, espontánea o indirectamente en donde intervienen tanto los mecanismos ideales como el material que tiene como marco la función, Son portadoras y por tanto transmisoras – de valores tanto los sujetos como los objetos, es decir, el medio como totalidad, como medio humano y material (Reca y García, 1989 : 66 - 67).

1. Procesos biosociales (relaciones amorosas, sexualidad, procreación, etc.).
2. Procesos económicos (consumo, cultura alimentaria, formas de vestir, distribución de tareas domésticas, cultura laboral, etc.)
3. Procesos espirituales - culturales (organización del empleo del tiempo, cultura del tiempo libre, cultura estética, política, patriótica, etc). (Reca y García, 1989 : 67).

La familia, por tanto, se inserta activamente en el círculo activo de la interacción dialéctica cultura - educación (Camilliere, 1985). De ahí el planteamiento del activo papel de la familia en los procesos de formación de los jóvenes y su aporte en el rendimiento escolar, elementos que se han denominado capital cultural (Bourdieu). Así, el clima de estudio o favorable a éste, el léxico, las actitudes hacia la lectura, hacia el aprendizaje y finalmente hacia los estudios y la escuela configuran un ambiente cultural que orientará y ejercerá una activa influencia en el rendimiento escolar del niño o adolescente y en todo el proceso de su formación cultural.

Indistintamente los análisis que en el área de Latinoamérica se han realizado corroboran estos planteamientos dada la persistencia de estos procesos. Un informe del Banco Mundial (1995) citado en el informe de la CEPAL, (2001) sobre “Educación, Eficiencia y Equidad” reconoce que el 60% del rendimiento escolar diferencial se explica por factores extraescolares y se destaca, de la región latinoamericana, que es el clima educacional del hogar, en especial los años de estudios que hayan alcanzado los adultos de la vivienda, el factor de mayor incidencia en los logros educacionales. Se reconoce que la capacidad económica de la familia, particularmente la distribución del ingreso per cápita, puede explicar entre un 25 y un 30% del rendimiento escolar, lo que tiene su influencia en la infraestructura física de la vivienda, los indicadores de hacinamiento y su repercusión en los niveles de organización de la vida familiar, donde se insertan la divorcialidad y los conflictos (CEPAL, 2001).

En las condiciones de Cuba se reconoce que los hogares más inestables desde el punto de vista familiar, tanto por las condiciones económicas como por las sociales, constituyen factores de riesgo en el alcance de los objetivos de la escolarización y normal desarrollo de la infancia y la juventud (Aré, 1985). Esta investigación reveló cómo estos factores influían en la comunicación y en el clima sociopsicológico del hogar. Area (1995) reconocía sobre todo en las áreas urbanas, la tendencia a que en las familias obreras, con menos nivel de escolarización y menores ingresos, sus hijos avanzaban menos en la escala social, lo que se hacía más evidente aún en zonas marginales y en familias negras. Ello se evidenciaba una contradicción en los mecanismos de reproducción social, considerando las condiciones particulares de Cuba.

El autor de esta investigación no encontró evidencias que reflejaran este fenómeno en el espacio rural, aunque sí constituye una de sus *hipótesis de trabajo*, planteando que *“las deficiencias curriculares de la escuela secundaria del medio rural determinan”*, - (aun cuando las acciones que en el presente se desarrollen vayan acompañadas de las mejores y más loables intenciones) – *“que los problemas familiares y sociales comunitarios de los educandos se traten de manera general, espontánea y asistemática, con lo cual los procesos de la enseñanza se hacen de manera descontextualizada explicando también las deficiencias en la interacción con las comunidades y la cultura social y experiencial de los individuos de estas zonas”*.

A modo de resumen se puede plantear, que desde el enfoque sociológico, la función reproductiva de la escuela permite distinguir que:

- La escuela es un instrumento de la lucha de clases que responde a los intereses de las clases que se encuentran en el poder.
- El sistema educativo es un medio de que dispone la sociedad para imponer la ideología y la cultura.
- En el proceso educacional se pueden producir expresiones culturales que no estén en correspondencia con los intereses de las clases dominantes. Influyen en ello: La micropolítica de la escuela, el desarrollo y manejo del curriculum escolar, la profesionalidad del docente.
- El sistema educativo reproduce la estructura social clasista de la sociedad. Esto tiene lugar mediante:
 1. El desarrollo de la ideología meritocrática (sistema de premios y castigos)
 2. La ejecución del curriculum escolar se realiza de manera homogénea, con lo cual las diferencias de capital económico se convierten en diferencias de capital cultural.
 3. La marginación interna promueve y produce una separación cada vez mayor de los alumnos que poseen resultados “inferiores”.
- La escolarización deviene insuficiente para producir el salto clasista en la sociedad capitalista.

I.2. LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN.

1.2.1. La cultura y la educación.

Paolo Freire reconoce una complejidad mucho mayor en las funciones sociales del sistema educativo y de la escuela. Al hablar de la dominación destaca que ella es más que lo impuesto por el estado mediante los ejércitos, la policía y los tribunales.

“la dominación es algo más que la simple imposición arbitraria del poder de un grupo sobre otro. Para Freire por el contrario, la lógica representa una combinación de prácticas ideológicas, materiales, históricas y contemporáneas que jamás resultan totalmente fructíferas, que siempre contienen contradicciones y que se combaten constantemente en el marco de las relaciones de poder asimétricas” (Giroux, 1990 : 15 citado en: Freire; 1990).

La concepción de la pedagogía como instrumento de liberación expuesta por Freire destaca la necesidad de comprender las estructuras lingüísticas así como lo imprescindible de superar la cultura del silencio. Dice al respecto:

“Este proceso de aprendizaje solo es válido cuando el educando empieza simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje, al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del vocabulario. A medida que percibe la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad la propia auto transformación, ve la necesidad de contar con nuevas formas de comprensión y de expresión” (Freire, 1990 : 47).

Freire destaca cómo en determinadas condiciones los mecanismos de dominación de la sociedad encuentran un útil perfil en los instrumentos pedagógicos y metodológicos que los sistemas de enseñanza promueven entre los individuos. Así cuando la enseñanza no promueve una asimilación adecuada de los contenidos culturales se estimula la conciencia acrítica en las nuevas generaciones. Es decir, se desarrolla una cultura que además de conformidad, promueve una incapacidad para enfocar y tratar críticamente los problemas de la sociedad. Logrados tales efectos los hombres se ponen en condiciones de no ver incluso las fórmulas para alcanzar la libertad y el progreso humano, “Esta cultura del silencio generada por las condiciones objetivas de una realidad oprimiente no sólo condiciona patrones de comportamiento de los campesinos mientras que viven dentro de la infraestructura que produce opresión, sino que también condicionando el comportamiento mucho después de haberse modificado la infraestructura” (Freire, 1990 :48 – 49).

Esto explica la importancia conferida tanto por Vigotski como por sus seguidores

a la cuestión de la asimilación de los contenidos culturales del proceso de enseñanza. A.N. Leontiev, ha dicho al respecto:

“En la vida cada generación comienza en un mundo de objetos y fenómenos creados por las generaciones precedentes. Asimila estas riquezas con su participación en el trabajo en la producción y en las diversas formas de actividad social y de esta forma desarrollan todas las capacidades humanas que se han cristalizado, concretizado en este mundo.

Ninguna experiencia individual por rica que fuere, puede conducir por sí sólo a la formación de un pensamiento abstracto lógico ó matemático ó a la formación espontánea del sistema de conceptos correspondientes. Para ello sería menester no una vida, sino miles y miles de vida”

“El individuo halla en sí todo un océano de riquezas acumuladas a lo largo de los siglos por innumerables generaciones de hombres que en nuestro planeta son los únicos seres creadores. Las generaciones desaparecen y se suceden, pero lo que crean pasa a la siguiente, que a su vez, multiplican y perfeccionan la herencia de la humanidad” (Leontiev; 1978 : 44 y 48)

Al citar a C. Marx con relación al análisis teórico que hace de la sociedad y de la naturaleza social del hombre dice:

“Cada una de las relaciones (del hombre) humanas con el mundo – la vista, el oído, el olfato, el gusto, el tacto, el pensamiento, la contemplación, el sentimiento, la voluntad, el amor, - en resumen, todos los órganos de la individualidad son sociales, constituyen en su comportamiento objetivo o en su relación con el objeto, la apropiación de este, la apropiación de la realidad humana” (Leontiev, 1978 : 48).

Al precisar cómo se produce la asimilación de los individuos destaca que la experiencia históricosocial de la humanidad se acumula en forma de fenómenos del mundo exterior objetivo como pueden ser la industria, la ciencia, el arte, etc. Esa experiencia expresa siempre la esencia de la naturaleza humana. Afirma Leontiev que la asimilación es un proceso activo en el que se asimila lo creado por la humanidad. Para que un individuo logre la asimilación,

“(…) es necesario desplegar una actividad que de alguna manera reproduce en sí los rasgos esenciales de la actividad concretizada, acumulada en el objeto mismo.

“Asimilar el empleo de una herramienta significa, por lo tanto, para el hombre asimilar las operaciones motrices concretizadas en esa herramienta” (Leontiev; 1978 : 48 - 49).

El estudio de este autor le lleva a plantear que lo que caracteriza sobre todo al proceso de la asimilación (o la apropiación) de la cultura es, por consiguiente, el hecho de que crea en el hombre nuevas capacidades, nuevas funciones psíquicas. Lo que acontece con la asimilación es un proceso de reproducción en sus capacidades de las propiedades históricamente formadas de la especie humana.

La adquisición de la experiencia histórica y cultural del hombre y el desarrollo de las capacidades que ellas producen no es el simple resultado del contacto con tales objetos o procesos. Para que la creación cultural (material o espiritual) se inserte en la experiencia de las nuevas generaciones se precisa que, la sabiduría y la experiencia que tales procesos encarnan se conviertan en capacidades a partir de la comunicación la observación y el contacto. Para asimilarlos, para hacer de ellos sus propias capacidades, los órganos de la individualidad, el niño, debe entrar en relación con los fenómenos del mundo circundante por medio de otros hombres, es decir, debe comunicarse con ellos. De ahí la complejidad que entraña la transmisión de la experiencia cultural y por lo tanto “cuanto más progrese la humanidad, más ricos serán los resultados acumulados por la práctica social e histórica y más importante será el papel de la educación, así como más compleja su tarea” (Leontiev; 1978 : 48 - 49).

La reflexión desde las perspectivas de la antropología y la sociología, destacan las raíces socioculturales de los procesos de aprendizaje, lo que distingue, en nuestra opinión, las diferentes conexiones de la cultura y la sociedad (cultura social, cultura institucional, académica y experiencial) con el proceso docente y en definitiva nos conduce a plantear enfáticamente esta arista del trabajo curricular.

Desde este ángulo la antropología de la educación resulta de una aplicación holística de la ciencia, especialmente de la antropología sociocultural al campo de la educación. Herkovits ha señalado que “en su más amplio sentido la educación debe considerarse como aquella parte de la experiencia endocultural que a través del proceso de aprendizaje, equipa a un individuo para que ocupe su lugar como miembro adulto de la sociedad” (Herkovits, 1952 : 265 - 268). Se ha de entender entonces que la educación es el requerimiento indispensable para lograr la coherencia en el desarrollo social y cultural de una sociedad determinada. Se explica así el valor de la educación y de la escuela en los procesos de enculturación, al llevar un papel esencial en ésta incluso para propiciar la orientación de la socialización y la aculturación. Por esto la importancia de comprender la relación dialéctica entre la educación vista como proceso de toda la sociedad y como acción de la escuela. Como se destaca en el sentido amplio abarca las influencias más generales y menos sistematizadas de la sociedad pero en el segundo caso, en el sentido más estrecho, son procesos más continuos y sistemáticos (Kolorev y Gmurmman; 1967).

Albornaz (1977: 26) opina que “la antropología cultural (...) estudiará la educación

en dos niveles. Primero como aspecto universal de la cultura que es, sus características y funciones y, segundo, como instrumento mediante el cual se transmite toda la cultura”. De este enfoque se puede inferir la importancia que este tipo de estudio ofrece al campo de la educación. El autor antes mencionado ha señalado que “los análisis antropológicos de la educación son altamente estimables, ya que permiten diagnosticar el contenido cultural básico de una sociedad y permiten, en consecuencia, una orientación de la educación particularizada en relación directa con las necesidades de un grupo” (Ibídem: 26). Herkovits (1952: 344) hace una diferenciación entre lo que él denomina enseñanza, educación y procesos endoculturales. En el primer caso no es más que los procesos que tienen lugar “en tiempos específicos, en sitios particulares fuera del hogar y por períodos definidos, por personas especialmente preparadas para esa tarea.” El segundo “es un proceso cuya función es poner el comportamiento individual en línea con los requerimientos de una cultura”. Por último identifica los procesos endoculturales no sólo como la preparación que el individuo recibe “de manos de otros, sino también la asimilación de elementos de su cultura que adquiere sin dirección, por medio de sus propios poderes de observación e imitación”.

Malinowski en su póstuma obra “Libertad y Civilización” (1948) dice que “el curso de la educación, transforma al joven animal inmaduro, no dotado y sin vigilancia, en un ser social, un hombre de tribu, o un ciudadano que aparece con capacidad para pensar, para obrar y para responder en cooperación con seres humanos.” Con ella dice que el individuo desarrolla su “segunda personalidad” (Malinowski, 1948, citado por Albornaz, 1977 : 137 - 138). Margaret Mead ha hecho una contribución en el sentido de esclarecer la dimensión antropológica de la educación al decir que aquella “(..) no es más que el proceso según el cual el niño que llega sin cultura a la escena humana se convierte en un miembro adulto de alta significación en su sociedad” (Mead; 1961: 35).

Considero que la perspectiva antropológica adquiere particular significado para la educación, especialmente en tiempos de la globalización neoliberal, para las sociedades que transitan por los diferentes estadios del desarrollo. Solo así es posible comprender que la educación posee una base cultural, que resulta imprescindible considerar como garantía de preservación, desarrollo y como instrumento de identidad cultural. La cultura tiene como rasgo que es aprendible y representa en sí misma un aprendizaje acumulado en procesos materiales, espirituales y lingüísticos. Pero el proceso de aprendizaje de la cultura puede generar circunstancias que faciliten o entorpezcan su objetivo. Es necesario esclarecer qué significa el aprendizaje de la cultura, cómo otros factores culturales mediatizan los procesos de la enseñanza (multiculturalidad y subculturas) y en definitiva cómo la escuela se convierte en el presente en un espacio donde se cruzan diferentes culturas, cuya resultante no siempre produce los efectos liberadores y enriquecedores a que está llamada la obra educativa.

1.2.2. La cultura como aprendizaje.

No siempre se ha considerado que la herencia cultural se presenta de los más diversos modos ante el hombre contemporáneo, condicionada por las particularidades del espacio geográfico en que se enmarca, los factores clasistas, educacionales, etarios, y que no le son ajenos los efectos expansivos de la vida moderna, positivos y/o negativos, y que, por tanto, se integra e incluyen permanentemente nuevos elementos culturales que (sin cambiar la cualidad del etnos de un pueblo) propician determinados cambios expresados en la moda, la manera de hablar, la forma de vestir, etc. Estos son factores que la literatura reconoce como etnoevolutivos (Bromley, 1986).

Desde esta perspectiva se puede comprender la necesaria y decisiva, pero no siempre lograda, "*reciprocidad circular cultura - educación*" (Camilleri, 1985 : 44). La cultura a partir del prisma clasista determina, en el contexto de un espacio geográfico dado, el contenido de la educación y ésta, a su vez, vista en su sentido amplio formal e informal, debe contribuir a suprimir o exaltar determinadas normas de comportamientos y sistemas de valores que sirven de base y modelan la cultura de la sociedad en general o de una región o comunidad en particular.

Sólo así es posible entender la dimensión social y, sobre todo, cultural de ámbitos como la educación, la recreación u ocio, la salud y de otros componentes de las formas de vida de un pueblo. Aunque resulte muy evidente, claro y fundamentado, incluso legislado jurídicamente, tal dimensión de los fenómenos referidos no se percibe al nivel de la vida cotidiana donde prevalece una concepción esquemática.

Es precisamente en esta dimensión que el aprendizaje social como permanente experiencia colectiva integra los cambios que se producen en los patrones culturales de comportamiento de una zona, región, pueblo o nación. Ello será el resultado de diversas influencias foráneas y del ajuste funcional adaptativo de la propia cultura frente a los cambios etnoevolutivos, promovidos por todos los dispositivos socializadores de la sociedad moderna. El referido movimiento circular debe propiciar el análisis sistemático y permanente, que depure de nocividades a la cultura y la enriquezca para el bienestar y progreso humano. Esta cultura que se enriquece tiene como escenario básico a las comunidades y su principal protagonista social es la escuela.

Uno de los clásicos de la antropología es, sin duda, Bronislaw Manilowski. Algunos de sus postulados teóricos más importantes los desarrolla en el trabajo que se denomina la "cultura" (1931). Reconoce que ésta tiene como partida la herencia social donde se incluyen artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados, a partir de lo cual el hombre en el empeño de vivir crea un mundo secundario, artificial. Precisa que la cultura material requiere del complejo complemento que consiste en la masa de conocimientos

intelectuales, del sistema de valores morales, espirituales, económicos, de la organización social y del lenguaje para que funcione (Malinowski, 1931).

Uno de los elementos teóricos fundamentales de este antropólogo es la concepción del contexto. Indica en tal sentido que cada artefacto se incrusta en un contexto determinado y sólo en ese marco es posible comprender su dimensión, significado y valor. Precisa que cualquier objeto cultural se define por el papel que juega dentro de un sistema de actividades humanas y se define por las ideas conectadas a él, así como por los valores que lo envuelven (Malinowski, 1931). Advierte que “las verdaderas unidades componentes de las culturas que tienen considerable grado de permanencia, universalidad e independencia son los sistemas organizados de actividades humanas llamados instituciones “ (Malinowski, 1931, citado en Kahn, 1974 :31), para concluir que “cada institución se basa en un substrato material de medio ambiente compartido y de aparato cultural” (Ibídem : 92). La argumentación ofrecida ayuda a entender cómo las instituciones acumulan un conjunto de formas, estilos de comportamientos y relaciones como componente de su propia estructura, que conforman en el curso del tiempo una cultura particular o medio ambiente que ha de condicionar muchos de sus procesos. Ello naturalmente es aplicable perfectamente a las instituciones educativas.

Con esta idea coincide también otra de las representantes de la antropología del siglo XX, Ruth Benedict, cuando destaca que “Ningún hombre (-...) mira jamás al mundo con ojos prístinos. Lo ve a través de un definido equipo de costumbres e instituciones y modos de pensar... la historia de la vida de un individuo es ante todo y sobre todo una acomodación a las normas y pautas tradicionalmente transmitidas en su comunidad” .y en ellas están presentes las costumbres, las tradiciones e instituciones (Benedict, 1971, citado en Neira, 1999 : 19).

Otra de las tesis fundamentales de la antropología en que se sustenta la presente investigación es la referida a que la cultura se aprende. Como ha señalado Goodenough (1971), “(...) los objetos materiales que crean los hombres son en, y por sí mismos, cosas que los hombres aprenden gracias a la experiencia con las cosas que han conseguido sus compañeros. Los hombres forman sus concepciones de ellas, aprenden a utilizarlas y descubren cómo hacer las cosas igual que ellos” (Goodenough, 1971 : 91). Este autor indica también que “La cultura se iguala con el comportamiento y no con las normas que determinan el comportamiento” y ella se aprende uno de sus elementos teóricos clave será la inserción de la enseñanza dentro del proceso cultural, alcanzando como sus elementos más significativos (Goodenough, 1971 : 192 - 198), las formas en que la gente organiza sus experiencias del mundo real de manera que tengan una estructura como mundo fenoménico, es decir, sus percepciones y conceptos, estructuran ese mundo como un sistema de relaciones de causa - efecto, es decir, las proposiciones y creencias mediante las cuales explican los acontecimientos y planean tácticas para llevar a cabo sus propósitos, estructuran sus disposiciones en jerarquías de preferencias,

es decir, su sistema de valores o sentimientos, a partir de los cuales puedan seleccionar y establecer propósitos y para mantenerse conscientemente orientado en un mundo fenoménicamente cambiante y por último dispongan de los procedimientos operativos “Principios gramaticales” para tratar con las personas así como para tratar con las cosas materiales. Concluye entonces que “la cultura, pues, constar de normas para decidir lo que es, normas para decidir lo que puede ser, normas para decidir lo que se siente, normas para decidir qué hacer y normas para decidir cómo hacerlo” (Goodenough, 1971 : 192 - 198).

El tratamiento de la cultura como aprendizaje precisa la consideración de su significado. Aunque no se pretende conceptualizar se pueden destacar algunas de sus definiciones. Para Herkovits (1952) la cultura es el modo de vida de un pueblo, la manera en que la gente que conforma una sociedad se comporta. Diversos autores del pasado y el presente, analizan la cultura como el modo aprehendido de las relaciones entre los individuos, que está formada por la totalidad de instrumentos, instituciones sociales, actitudes, motivaciones, creencias, sistemas de valores del grupo (Foster 1966 : 21), como un regulador de la vida en todos los instantes, tanto en las relaciones con el medio exterior como en las relaciones con los demás hombres (Kluckhohn, 1951: 38), incluso con la capacidad de definir hábitos de alimentación, formas del vestir ó del habla (Cane y Peltó, 1977 : 63).

En la definición ofrecida por Malinowski acerca de la cultura, se destaca sus aspectos constitutivos, de los que se derivan un conjunto de respuestas que el hombre siempre debe esclarecer, en tanto son básicas para el desarrollo de la sociedad y los grupos humanos. Estas respuestas que Malinowski denominó “imperativos” permiten comprender el valor que toma la educación en el desarrollo de la cultura. Los referidos imperativos se expresan de la siguiente manera:

- A. Hay que producir, emplear, conservar y reponer para la nueva producción el aparato cultural de útiles y bienes de consumo. Entiéndase que hay que transmitir toda la herencia productiva social, que garantiza la supervivencia del hombre frente a la naturaleza.
- B. Hay que codificar, reglamentar en su acción y sanción el comportamiento humano, por lo que se refiere a las prescripciones técnicas, consuetudinarias, legales o morales. Resulta evidente en este campo también la misión del sistema educativo.
- C. Hay que renovar, formar, estrenar y proveer del pleno conocimiento de la tradición de la tribu, el material humano por el cual se mantiene una institución. La educación no solo renueva sino que enriquece, revaloriza y

perfecciona el conocimiento del pasado como legado sobre el que se construye el presente y se concibe el futuro.

- D. Hay que definir, dar y poder dotar de medios coercitivos a la autoridad dentro de la institución. La educación moral y jurídica es consustancial a la naturaleza humana.

De los cuatro imperativos culturales antes señalados surgen cuatro grandes áreas culturales, de las que emerge la economía, el control social, la educación y la organización política. En cada una de ellas la aportación de la educación será fundamental, lo que revela la trascendental significación que la educación posee para la preservación y desarrollo de la cultura. Se trata incluso de que se llegue a comprender la esencia de las relaciones sociales de la sociedad como fruto de la cultura de una época (Guadarrama y Pelegrín, 1990: 47). Concebir la cultura desde esta perspectiva implica entenderla como una peculiar manera de ver, hablar, vivir, comportarse, trabajar, relacionarse, comer, vestir, valorar, pensar y evaluar. Tal comportamiento viene condicionado por las peculiaridades del espacio geográfico, por el peculiar recorrido histórico que en su devenir hayan transitado los grupos y clases sociales, así como por el empeño de aquellos en preservar y enriquecer la herencia cultural como vía para alcanzar una determinada identidad y progreso humano. Es por tanto desde tal óptica cultural que el individuo percibe, evalúa y actúa sobre la realidad circundante (Criollo y Mofin, 1991).

La cultura incluye y se nutre de lo aprendido por el hombre a lo largo de su vida por el proceso complejo de la educación (Kottak, 1991). Marvin Harris (1988) destaca en ella todo el complejo de conocimientos, creencias, expresiones del arte, la moral, las costumbres, así como el conjunto de capacidades y hábitos adquiridos por el individuo en el desarrollo de la sociedad. Por lo tanto el ser humano solo se puede comprender a través de la cultura. De igual forma nos sucede con las instituciones, con las organizaciones y con el sistema de relaciones sociales. Por lo tanto, no resulta suficiente el conocimiento de los fenómenos sociales en sus aspectos internos, en sus propiedades y estructuras. Resulta necesario analizarles en el marco de la cultura de la que proceden y de la que forman parte activa.

Aunque las definiciones de cultura abundan en la literatura no ha sido interés del autor de esta investigación compilar las mismas ni siquiera las más importantes, sino destacar esencialmente dos elementos fundamentales. Primero, la conexión que se deja ver desde esta conceptualización entre la educación y la cultura, que aunque se hace evidente no toma el debido reconocimiento cuando del manejo y tratamiento curricular en la escuela se trata y, segundo, la necesidad de concebir la perspectiva antropológica de la educación en su dimensión holística, lo cual se corresponde con la tradición de esta disciplina pero que en el presente deviene imperativo, dada la amplitud y profundidad con que puede trabajar un objeto o proceso y la capacidad de síntesis de que puede ser portador.

Ha parecido oportuno a este autor destacar uno de estos conceptos a manera de comprender la dimensión que puede llegar a tener la cultura en el presente. Por tanto la cultura viene a representar;

“el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura por tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo” (Pérez Gómez, 1998 : 16 - 17).

Por lo tanto la cultura se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. A los propósitos de esta investigación más identificada con la perspectiva antropológica, soportada en un enfoque dialéctico resulta imprescindible destacar los siguientes elementos de carácter teórico.

- La cultura tiene un carácter histórico que resulta imprescindible reconocer en los diferentes objetos de estudio que se someten a su análisis.
- Vista en una dimensión más amplia, en ella se presenta una relación dialéctica entre lo general, lo singular y lo particular, como podría ser la sociedad, el grupo, la comunidad o la cultura nacional de un país, la cultura rural y las expresiones que se dan a nivel de una comunidad concreta.
- La cultura es por su contenido clasista, y por su forma se puede expresar tanto en lo local, lo nacional como lo internacional.
- Para entender la cultura se precisa conocer sus antecedentes y componentes sociales e históricos más activos.
- La heterogeneidad de la estructura social clasista en una sociedad aún cuando se identifica como poseedora de una única cultura nacional desde el punto de vista étnico, no lo será en sus expresiones culturales formales. Se infiere así la validez de la perspectiva multicultural en las prácticas educativas.
- La pretensión de fortalecer la cultura desde los sistemas educativos requiere de una comprensión de los procesos nacionales, de sus relaciones dialécticas con lo local comunitario de la región de que se trate y de la

conexión con las realizaciones de la cultura al nivel internacional y universal.

1.2.3. Multiculturalidad y Subculturas.

En las relaciones del individuo con la sociedad se distinguen procesos particulares que la diversidad de factores en sus expresiones al nivel de grupo, comunidad, territorios e incluso individuos pueden estar influyendo. Desde el punto de la sociología del conocimiento centra su atención en el análisis de la relación entre “el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina” ((Luckmann y Berger, 1976 :15 - 17). Para esto estudia de modo sistemático las condiciones sociales del conocimiento lo que permite entender los factores influyen en el desarrollo de esquemas lingüísticos, denominados zonas de significados o campos semánticos, a partir de los cuales, esas condiciones desempeñarán un relevante papel en la construcción de la realidad por el sujeto. Es así que se distingue el término de subcultura para diferenciar patrones de comportamiento humano específicos y revelar que la cultura de una sociedad no es uniforme para todos sus miembros (Harris; 1988 : 121).

Más relacionado con el campo de la educación se ha dicho que la cultura inserta el pensamiento simbólico, el lenguaje, y que es ante todo un sistema de signos que los hombres elaboran, aprueban y transmiten por herencia social al margen de cualquier determinación genética (Harris : 29 – 30). Otros autores afirman ver la cultura “como un vasto sistema de comunicación creado artificialmente por los hombres para hacer posible el intercambio en sus distintas formas y niveles y organizar la vida social” (García León y otros, 1993 : 31). La cultura que se transmite en la sociedad se aprende al observar, oír, hablar, e interactuar entre las personas. Desde esta perspectiva compartir creencias, memorias, expectativas y formas de actuación y pensamiento son elementos que dan uniformidad a los individuos en una sociedad determinada (Kottak, 1991). Un lugar importante lo ocupan también los elementos simbólicos, como especial capacidad del hombre de conferir significado a las cosas. Por lo tanto las condiciones más inmediatas al hombre determinan en el curso de su desarrollo las especificidades de la cultura y marcan su naturaleza heterogénea.

Esto explica la sensibilidad y trascendencia que posee observar las realizaciones en el campo de la educación a la luz de la estructura social y de las condiciones culturales para evaluar contextualizadamente la dimensión real de estos factores. Se ha probado con suficiente evidencia que la escuela no solo reproduce las diferencias sociales sino que las amplía y legitima, por lo que solo una concepción dinámica, como la que se desarrolla a partir de algunas vertientes de la teoría del conflicto y del evolucionismo multilineal y se concreta en la teoría de los sistemas y la teoría del caos, puede ver la variedad cultural no asimilable como enriquecedora (Juliano, 1993 : 13 - 14). Ello permitiría, en primer lugar, desechar

el proyecto asimilacionista que implica proponer como modelo válido el de un sector de la sociedad, el dominante y, en segundo lugar, evitaría denominar a las culturas de las minorías como estáticas, reconociendo su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio. El desafío consiste en ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr (Juliano, 1993: 14).

Se puede comprender así como el multiculturalismo es un fenómeno presente en el escenario escolar contemporáneo, pues los componentes experienciales del alumnado son diversos en las sociedades y en ello intervienen no sólo los factores de etnia sino también la variadísima gama de estratos sociales y clases cuyos intereses desde el punto de vista ínter e intraclasistas pueden ser muy diversos dependiendo de otras tantas condiciones sociales, económicas, culturales, étnicas, etc. Como ha reconocido Juliano, (1993: 15) "... la multiculturalidad no solo es étnica, es clasista". En lo que ha precisado también que "las sociedades han sido siempre complejas y diversas y por consiguiente la multiculturalidad es intrínseca a todas las sociedades" (Ibídem :15).

Puede plantearse que una subcultura no sólo está presente por aquella que en particular funciona en el aula de la escuela, sino por la que nace como resultado de interacciones sociales prolongadas y estables. En tal sentido, Martínez (1994) escribe que

"Todo grupo social duradero construye su propia cultura (saberes, reglas, creencias, valores, representaciones compartidas) que afianzan la identidad de quienes la comparten. La cultura escolar esta compuesta por el saber hacer escolar, desenvolviéndose por costumbres y actitudes. La escuela mantiene en secreto su cultura interna y parece que no haya diferencia entre la cultura escolar, que se encarna en el curriculum y la cultura de la organización que es como decir la hospitalaria para el enfermo o la carcelaria para el reo (aprender a leer y escribir, calcular y aprender a aprender, A lo que hay que añadir orden, limpieza, educación servicialidad, espíritu de colaboración, respeto a la propiedad, no violencia...). Hacerse oriundo supone ser capaz de desempeñar su papel sin llamar la tensión ni perturbar el orden establecido"(Martínez, 1994:45).

El trabajo en la escuela está formado por un conjunto de rutinas (Martínez; 1994) y de rituales (Mc Laren, 1995). El estudiante debe adaptarse cada año a un nuevo grupo, a otra cultura, a las exigencias de nuevos profesores, a un nuevo estilo de autoridad, a un nuevo tipo de trabajo y actividades escolares. Hay rutinas ya referentes a los momentos de la evaluación formal, deberes para la casa, ejercicios individuales, tareas discursivas menos estructuradas, situaciones de investigación, participación en clases y discusiones colectivas, trabajo en grupos. El manejo de

este doble significado de las subculturas al nivel del aula va más allá de la concepción de Parson en su trabajo “El aula como sistema social”, precisando de un entendimiento más profundo y complejo de lo revelado por él.

El aula es una situación intencional del sistema de escolarización que supone una acción socializadora del sistema social. Allí no sólo se aprenden contenidos académicos, sino que se elaboran modos de relación social, sistemas económicos de intercambio, modelos políticos de gestión, modelos de participación, ejercicios de poder. En definitiva, nos encontramos, en un ambiente de aprendizaje diferenciado. Dice Rivas al respecto:

“El aula es una concreción sociohistórica del subsistema educativo de la sociedad, definido como un espacio social caracterizado por las relaciones de intercambio producidas por las demandas cognitivas y sociales generadas en función de su propia dinámica, que actúa como marco para la conducta, tanto individual como grupal y marcado por necesidades de aprendizajes diferenciados para los diferentes ámbitos de la vida que lo caracteriza” (Rivas,1993 citado en García León, y otros, 1993: 171).

Un elemento de vital importancia vinculado a la existencia de las subculturas en las escuelas es el referido al aspecto ideológico. Se reconoce que las escuelas también producen y reproducen modelos de oposición característicos que mediatizan ideológicamente su capacidad para incorporar con éxito a todos los que pasan a través de ella. Sharp (1980) comparte la concepción de subcultura como el proceso activo de producción de significados en condiciones determinadas, de las cuales las que surgen de la visión elemental del trabajo al nivel de la producción se consideran como primarias. Las diferentes culturas o subculturas de clases se relacionan a este fin con posiciones de clases diferentes, y se consideran como una expresión material de intereses de clases generados a partir de las mismas.

Sin embargo, la manifestación ideológica de los intereses comunes de las clases pueden variar en parte porque, aún cuando puede haber condiciones comunes, estas condiciones objetivas no siempre actúan a la misma vez, de la misma forma, a través de los mismos mecanismos ni con la misma fuerza sobre todos los miembros de la clase simultáneamente. Esto explica en gran medida, al decir de Sharp (1980), la diversidad de intereses que se pueden encontrar en una misma clase como es la clase obrera. Lo que nos permite afirmar que tal situación es factible de encontrarse en cualquier estrato, grupo o clase social, y en cualquier parte del mundo. “Un análisis semiótico del estilo, los rituales, el lenguaje, los gestos explora las importantes formas en las que la ideología subcultural produce sus efectos - pero es innegable que tiene un aspecto ideológico”. También la escuela crea condiciones para la reproducción y acentuación de estas formas

ideológicas a través de sus propias formas de funcionamiento. En las escuelas muchos alumnos jóvenes de la clase obrera se enfrentan simultáneamente a la negación de igualdad de oportunidades educativas por medio del proceso de etiquetado y a la perspectiva de situaciones de trabajo alienante o lo mas frecuente, sin perspectiva de trabajo en absoluto” (Sharp, 1980 : 125).

Estas condiciones explican respuestas colectivas en muchas ocasiones por parte de los grupos de alumnos que se han identificado en el marco del aula a partir de afinidades de intereses, procedencia y familiares. Es precisamente en este aspecto donde entra a desempeñar un activo papel la cuestión del lenguaje. Una idea esencial en este camino la representa, en la opinión de Scharp, el que las lenguas y los lenguajes no pueden ser juzgados acerca de la capacidad cognitiva que posean. Ello naturalmente impone a la práctica docente contemporánea prestar mucha atención a las diferencias de la lengua y a las deficiencias lingüísticas.

El autor de esta investigación comparte el punto de vista de Stubbs (1976), al reconocer que la desventaja educativa puede ser el resultado de la ignorancia de la gente o de la intolerancia de diferencias culturales y lingüísticas. Este enfoque del problema nos lleva a compartir el rechazo a la idea de que la desventaja que conduce al fracaso educativo es “un fracaso lingüístico”, sustituyendo tal afirmación por la que revela la experiencia científica de que el fracaso es consecuencia muchas veces de las diferencias sociolingüísticas entre las escuelas y los alumnos. Estos procesos tienen una expresión natural en tanto un patrón cultural del sistema educativo es que la cultura es inconcebible sin una adecuada lectura con comprensión y sin una escritura apropiada y razonada.

Un enfoque relativista cultural del lenguaje tiende a oscurecer las relaciones entre las clases dominantes y subordinadas y los procesos de la práctica hegemónica que se realizan, al menos parcialmente, a través del lenguaje (Sharp, 1980 :132). Precisamente a partir de estos análisis alcanzan particular relevancia los estudios de Paul Willis, en los que aborda los efectos del sistema educativo para las clases subordinadas u oprimidas, y trata desde este ángulo no sólo la reproducción sino también la producción cultural. Willis analiza cómo la educación compensatoria fue promovida en el empeño de facilitar las condiciones de ascenso a quienes se encontraban en desventaja, se pensaba así ofrecer una línea común de arrancada en la carrera por la vida (Willis, 1986 : 643). Su enfoque crítico conduce a argumentaciones más sólidas aún, en las que se indica que “los datos estadísticos revelan claramente el desigual alcance de la provisión y los resultados educativos entre las distintas clases, pero ello puede explicarse de modo que deje intacto la lógica del enfoque original: el fallo es de la clase obrera y sus familias” (Ibídem: 643).

En este trabajo destaca Willis los aportes de su obra *Learning to labour* (Aprendiendo a Trabajar) distinguiendo;

(Primero) “... que el grupo de chicos que más necesidad tiene de aprovechar las nuevas oportunidades, es exactamente el que más activamente rechaza la educación”.

(Segundo) “Ayuda a sugerir que esas respuestas culturales lejos de ser ignorantes”, anacrónicas”, “patológicas” y de ser necesaria su erradicación, en ciertos aspectos importantes pueden ser culturas que vayan por delante del entendimiento de los organismos liberales” (Willis, 1986 :643).

Destaca entonces que el objetivo reproductivo es lo inverso a la propuesta de igualdad de los reformistas socialdemócratas, es decir, producir desigualdades. El propósito principal e ininterrumpido de la educación es la inserción de los miembros de la clase obrera en futuros desiguales. “La experiencia y la actividad del alumno se convierten en un mero reflejo de la determinación estructural” (Willis, 1986: 643). Willis señala los riesgos que se corren al limitar los estudios culturales a la simple reproducción, ignorando lo que el denominó contracultura, con lo cual se distingue que no sólo se reproduce sino también que se producen elementos y acciones válidas, de mucha importancia. Al referirse a este nivel cultural se incluye en él lo siguiente:

- ◆ Sistema de relaciones coherente de prácticas materiales.
- ◆ Sistema de entrelazamiento simbólico con especificidad y objetivos.
- ◆ Entramado común de luchas, actividades y preocupaciones a partir de los cuales los agentes sociales llegan a una conciencia colectiva.

En el análisis del medio social donde se produce esa cultura se identifican las siguientes características:

- A. Conciencia colectiva vivida como forma concreta de resistencia.
- B. Respuestas colectivas relativamente racionales a las posibilidades y dilemas actuales.
- C. Inmanencia de los significados culturales inconscientes y colectivos que ayudan a dirigir acciones y a construir la subjetividad.
- D. Puntualizaciones colectivas de las ideologías reguladoras y de las tecnologías y dominación.
- E. Discursos contradictorios y completamente articulados, y formas y prácticas simbólicas heredadas.
- F. Efectos ideológicos complejos que regulan los significados (Willis, 1986: 646).

La producción cultural referida se define de la siguiente manera:

“La producción cultural es el proceso de uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin

de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y serie de posibilidades materiales. En los grupos oprimidos ello incluirá, posiblemente formas de oposición.”

“La noción de producción cultural insiste pues en la naturaleza activa y transformadora de las culturas, así como en la capacidad colectiva de los agentes sociales tanto para pensar como para actuar como activistas. Las experiencias de la vida, los proyectos individuales y de grupo, el conocimiento secreto ilícito e informal, las fantasías y miedos privados, el amenazante poder anárquico que surge de la asociación irreverente y las sucias producciones materiales de estas cosas...”

Esto es en parte el proyecto de mostrar la capacidad que tiene la clase obrera de generar formas de conocimientos colectivos y culturales que, aunque resulten ambiguos, complejas y a menudo irónicos, no son reducibles a las formas burguesas” (Willis; 1986 : 647).

Las razones por las que los hijos de la clase obrera fracasan se explican así:

“cuanto más se asciende en el sistema educativo más presupuesta está la cultura. Es necesario para el éxito. Por tanto esa misma cultura es proclamada en mayor medida como legítima y objetiva. Los estudiantes de la clase obrera no fracasaron por pertenecer a esa clase, sino porque no tienen las habilidades y lenguaje objetivos que son necesarios para el éxito. ¡No están disuadidos sino situados fuera del código! El capital real se ha convertido en capital cultural, la falta de capital (la posesión solo de fuerza de trabajo) se convierte en falta de capital cultural” (Willis; 1986 : 650)

Un reciente estudio realizado en Asturias (España) (Contreras, García y Rivas, 2000) destaca que la subcultura dominada actúa como contracultura y en la experiencia concreta que se expone se comprueba la hipótesis de que “la causa principal del fracaso escolar y de la expulsión de los alumnos de un instituto de segunda enseñanza, de hecho, se debe, al choque entre la subcultura escolar y la subcultura de clase e incluso de género, lo que se expresa como un modo particular de percibir, expresarse, de ver la propia existencia, entre sus ambientes familiares, valores dominantes, concepciones y relaciones con la autoridad y con los iguales, entre sus metas e imágenes de sí mismo” (Ibídem: 17) para revelar en definitiva que cada escuela tiene una cultura de referencia y cuando ella difiere de las de los alumnos surgen problemas como los expuestos por estos autores.

Las concepciones teóricas planteadas se distinguen por haberse desarrollado en el contexto de la sociedad capitalista de Europa y Norteamérica esencialmente. Ellas reflejan un conjunto de criterios que con acierto devienen válidos para el análisis de la escuela y el sistema educativo. Estas teorías al analizar sociedades desarrolladas económicamente y muy marcadas por las contradicciones de clases,

reflejan claramente como la educación aquí funciona cómo un instrumento al servicio de las clases dominantes.

La realidad educativa cubana, aún cuando las diferencias de clases han aparecido en el escenario de la vida social, se identifica con los intereses de las grandes mayorías en correspondencia con las aspiraciones del sistema político. En una sociedad, regida por esos intereses, las fallas en el sistema educacional hacen que éste se aparte de esa perspectiva. Sin embargo, aunque el sistema educacional es uno de los principales pilares con que cuenta el proyecto socialista para la educación del nuevo modelo de hombre, el logro de una disciplina social consciente, apoyada en altos valores cívicos y avalada en una ideología política revolucionaria, las deficiencias en el sistema educativo atrofian estas funciones y lo alejan de su esencia más relevante: su contenido político, humano y sus bases científicas.

A partir de estas consideraciones de carácter teórico nos planteamos las siguiente *hipótesis de trabajo*.

En el ámbito cubano y muy especialmente en el espacio rural se presentan toda la variedad de subculturas vinculadas a las condiciones de vida comunitarias, independientemente de la relativa juventud, que puedan presentar estos sistemas de asentamientos humanos o comunidades.

Las características que tiene la reforma económica para el espacio rural condiciona y da validez a la existencia de multiculturas, no distintivas por su sentido étnico, sino por su naturaleza clasista y las implicaciones de este proceso en la familia y desarrollo del capital cultural en los adolescentes y jóvenes.

Al tratarse del sistema educativo en una sociedad cuya plataforma política se sustenta en la búsqueda de la justicia social, la preservación de la independencia política y el desarrollo económico, con la participación de la inmensa mayoría de sus pobladores, *el no ajuste de la escuela secundaria rural a las condiciones socioculturales particulares de este espacio limita:*

- La calidad del proceso de la educación.
- El aporte cultural de la escuela secundaria del medio rural, a las comunidades del entorno.
- Socava los principios más importante en que se sustenta la educación en Cuba: la vinculación de la escuela con la vida y del estudio con el trabajo.
- Reduce el aporte político - ideológico de la escuela en el proceso

formativo.

- Limita sus funciones culturales.

1.2.4. La escuela como encrucijada de culturas.

Una de las paradojas que se vive en el presente es que aún cuando los avances de la tecnología que se aplica en el campo de las telecomunicaciones y los medios masivos de comunicación pueden dar una imagen que reduzca el papel de la escuela frente a sus crecientes influencias educativas, en realidad la misión de la institución educativa se acrecienta y se complejiza a la vez. Es una de las instituciones que garantiza la estabilidad del organismo social y es el modo que tiene la sociedad para (de forma más coherente) ya no transmitir sino promover construcciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que permitan al individuo y a las nuevas generaciones asumir el compromiso y la responsabilidad,

Aunque los sistemas educacionales han sistematizado experiencias del desarrollo histórico, de hecho la escuela tiene y tendrá una responsabilidad no solo mayor sino mucho más compleja, sobre todo cuando se piensa en los grandes problemas que hoy atraviesa la humanidad, principalmente los países del llamado tercer mundo: problemas sociales, económicos, ecológicos, por sólo mencionar los más generales. Particular trascendencia toma por las especificidades de su papel en la sociedad la educación en el nivel de la secundaria básica.

Una forma de síntesis de esta perspectiva puede considerarse en el planteamiento de entender la escuela como un espacio donde se cruzan varias culturas: *cultura intelectual*, *cultura social*, *cultura institucional* y *cultura experiencial*. De manera que:

“El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el curriculum, los influjos de la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social, las presiones cotidianas de la cultura institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución específica y las características de la cultura experiencial adquirida por cada alumno a través de experiencias en los intercambios espontáneos con su entorno” (Pérez Gómez, 1998 : 17).

La cultura crítica, alta cultura o cultura intelectual se define como el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos diferenciadamente, a lo largo de la

historia. Este que ha sido un conocimiento depurado por la sistematización crítica y la reflexión filosófica. Hoy día tiene presencia en el una mezcla de elementos como exponente de la modernidad, aunque la tendencia general es la presentación de ésta como proceso desvanecido a la vez que aparecen expresiones de la postmodernidad. Algunas de sus características más trascendentales son: visión discontinua del desarrollo, la incertidumbre, la negación del proceso histórico y criterios del progreso, imposición colonial de un único modelo de verdad, razón y belleza: el occidental, presentación de un único modelo de desarrollo social, un modelo de pensamiento sustentado en un eclecticismo a partir de las influencias del funcionalismo, hedonismo, pragmatismo cuya divisa central sería: todo vale y la crisis epistemológica a partir de la interdependencia, diversidad e incertidumbre que prevalece en la dinámica de los fenómenos.

La cultura académica, por su parte, se expresa en el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. Esta cultura se concreta en el curriculum que se trabaja en la escuela y donde se incluye la transmisión de los contenidos científicos - culturales de las diferentes disciplinas, seleccionados desde fuera del centro escolar, organizados coherentemente sobre bases de estrategias didácticas que se reflejan en libros de textos y que llega hasta las determinaciones del docente en su interacción con los alumnos (Ibídem: 253). Esta cultura académica ha demostrando su incapacidad de lograr verdaderos aprendizajes significativos a partir, sobre todo, de su gran falla: la descontextualización de los procesos de aprendizaje, con lo que a su vez limita las funciones socializadora, instructiva y educativa de la institución escolar.

La cultura social se define como el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que vienen establecidos por la internacionalización de la vida, es decir, por los efectos de la globalización y consiguientemente de una socialización secundaria generalizada, los avances de la tecnologías de las comunicaciones, el acercamiento creciente de las partes y el todo y la interdependencia de los fenómenos. Esta cultura social se expresa de forma espontánea y acrítica, con lo cual se aviene a las circunstancias de la postmodernidad. La cultura se mercantiliza, la irracionalidad del consumismo se extiende, el pragmatismo y el hedonismo guían la vida. Se producen cambios en las formas y estilos de vida a partir del deterioro del denominado estado del bienestar general, como resultado de lo cual crece la desigualdad en todas las escalas de la sociedad, desde el ámbito global hasta sus expresiones locales.

“En esta compleja, sutil y omnipresente cultura social penetra tanto los ritos y costumbres grupales como los intereses, expectativas, rendimientos y formas de comportamiento de los individuos que interactúan en la escuela. Por ello, la identificación de su influencia es

imprescindible para facilitar el desarrollo autónomo de los sujetos” (Pérez Gómez, 1998 : 126).

La cultura institucional es reproducida en la escuela como en cualquier otra institución. Esta se expresa por los comportamientos que define y los significados que genera. Por tanto las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se empeña en conservar y reproducir determinan el tipo de vida que en ella se desarrolla, a partir de un conjunto de valores, expectativas y creencias ligadas tanto a la vida de sus grupos de alumnos como de los profesores. Naturalmente estos procesos han de influir en la actividad de enseñanza aprendizaje que en ella tiene lugar. Tal comprensión ajustada a las condiciones particulares de un centro precisa entender y analizar la dialéctica entre la micro y la macroescala.

Esto implica la imprescindible distinción entre cultura institucional y cultura de la profesión docente, pues si la primera está condicionada y se expresa, por ejemplo, en la exigencia, la cooperación, el ambiente de estudio, trabajo, el ánimo en la solución de las deficiencias y el consenso en el alcance de metas justas, será fundamental para el desarrollo de la cultura de la profesión y, en definitiva, para el desarrollo de los profesionales que laboran en la escuela. Así mismo la organización comportamental de los estudiantes, su agrupamiento, organización, la jerarquía de los docentes, los ritos y costumbres de la vida social en la escuela, las relaciones entre los docentes y entre ellos y los estudiantes, es decir, lo que se desarrolla mas allá de la estructura propiamente organizativa de la escuela.

La cultura de los docentes se puede definir como el conjunto de creencias, valores hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en ese contexto profesional, así como los modos públicamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. Su conocimiento requiere del estudio de las reglas explícitas y ocultas que regulan su comportamiento, sus mitos e identidades, así como los valores que presionan la vida de la escuela y el aula. Esta cultura se especifica en los métodos empleados en clases, los roles y funciones que desempeñan, nivel de gestión y participación en los procesos de toma de decisiones (Pérez Gómez, 1998 : 162 y 163).

Tanto la cultura institucional como la docente se ven sometidas a las fuerzas de la globalización económica neoliberal por lo que sus presiones mercantilistas, cargadas de irracionalidad se convierten en factores de asedio, requiriendo en consecuencia una posición de alto nivel intelectual, sentido de cooperación y solidaridad, sobre la base de una práctica científica y una reflexión crítica y colectiva, así como de un alto compromiso ético y profesional en la preservación de aquellos valores que revelan la autenticidad de la cultura y los intereses de las grandes mayorías.

Finalmente la escuela se encuentra con *la cultura experiencial* de los estudiantes, la que se define como una peculiar “configuración de significados y comportamientos” elaborados tanto en la vida previa como paralela a la escuela y en la que de forma relativamente espontánea desde la vida familiar y social de la comunidad se ha ido configurando al mismo tiempo que la biografía individual. Ella refleja la experiencia local construída en sucesivas aproximaciones de forma acrítica, poco elaborada y por consiguiente colmada de lagunas, imprecisiones, prejuicios, mitos, y contradicciones, pero que tiene la importancia de servir de “plataforma comportamental, cognitiva y afectiva al individuo”. Su fuerza se infiere del proceso mismo de la vida en que se ha construído, pero es vital en tanto que es a partir de ella que el hombre construye las interpretaciones de los fenómenos naturales, sociales, toma sus decisiones y decide sus actuaciones (Pérez Gómez; 1998 : 199).

Como planteamientos esenciales alrededor de la cultura experiencial se pueden destacar los siguientes, que revelan las bases antropológicas de estos procesos:

- A. La cultura experiencial del hombre se construye de manera individual en una interacción dialéctica con la cultura social. Los esquemas de comportamientos que la materializan, se desarrollan y modelan en la interacción permanente del individuo con la realidad. Ello no significa que no sean modificables, pero tales cambios ocurrirán sólo cuando la dimensión argumental y la experiencial tomen una dimensión cognoscitivamente significativa.
- B. La cultura experiencial resulta del proceso de construcción individual del sujeto. Las capacidades formales del individuo están mediatizadas por las orientaciones, actitudes, contenidos y afectos del medio cultural, por lo que se puede afirmar que el desarrollo cultural cognoscitivo del individuo constituye una ampliación de ese mundo experiencial, de la zona de desarrollo próximo y, por lo tanto, no son ajenos al contexto sociocultural.
- C. Los esquemas de representación y actuación del individuo se construyen a partir de los esquemas legitimados en la comunidad cultural más inmediata. De tal manera las representaciones simbólicas individuales poseen una naturaleza social - colectiva que se ajustan por las particularidades de la biografía del individuo.
- D. En la base de la construcción de significados se encuentran procesos como la observación, imitación y la experiencia directa, que ocupan un lugar central en la primera etapa de la niñez, o, mientras que los segundos, la transmisión unidireccional y la comunicación interactiva (contraste y/o diálogo) devienen esencial en estadios posteriores (Pérez Gómez; 1998 : 213).

E. La simbolización como especial distinción de la capacidad humana varía en las diferentes épocas y grupos humanos, lo que confiere diferencialmente la connotación social y cultural a los símbolos de la cultura. El dominio de la capacidad simbólica requiere de tres dimensiones esenciales: sintaxis, semántica y pragmática.

- a) La *sintaxis* se refiere a la estructura externa de la comunicación. Tal capacidad revela su poder organizativo y su influencia en la acción de los sujetos, con lo cual se apoya en reglas, en este caso gramaticales, que no precisan de una enseñanza especial sino que se adquieren en el intercambio eficaz activo. Las reglas de partida de la sintáctica se adquieren mediante un aprendizaje intuitivo en los espacios más inmediatos donde se desenvuelven los individuos, por lo que puede ser tanto una vía para la adquisición y desarrollo del intercambio con el exterior como una limitación para ello. Esta dimensión formal del proceso de la comunicación organiza la información transmitida y la ordena en unidades significativas que se corresponden con las normas consensuadas en la comunidad para lo cual utiliza categorías, clasificaciones y relaciones que ordenan, organizan y viabilizan o no el pensamiento de los grupos humanos. Así por ejemplo acercan, identifican e impactan las actividades de los medios de difusión masiva en los diferentes grupos.
- b) La dimensión *semántica* se refiere a los impactos y connotaciones explícitas de los significados (sean objetos, personas, ideas, sensaciones, sentimientos, mitos o instituciones). Estas representaciones pueden tener múltiples efectos y dependerán como creaciones subjetivas de las particularidades de cada sujeto, de sus experiencias, sentimientos, intenciones, propósitos y requisitos del entorno. Es por lo tanto fundamental para comprender la cultura experiencial de una persona la manera en que el individuo interpreta los acontecimientos, los sentimientos e intenciones que le acompañan (Pérez Gómez, 1998: 216 - 218).
- c) La dimensión *pragmática* no es más que la comprensión de los usos y funciones de los símbolos. La comunicación individual o social tiene como función esencial ejercer una influencia en los sentimientos, pensamientos y finalmente en las conductas de las personas. De tal manera que para entender la cultura experiencial del individuo se requiere la comprensión de las formas y maneras de sentir y pensar que intervienen en la orientación de su conducta, es decir, las formas de comunicación predominante tanto en su comunidad como en su microescenario vital.

Así, el análisis de los procesos simbólicos de construcción y transmisión de significado tienen una elevada importancia:

“solamente al comprender cómo se configuran los códigos simbólicos en su triple faceta sintáctica, semántica y pragmática podemos entender la relación entre la cultura de la comunidad y los procesos de formación de la cultura experiencial y diferenciada de cada individuo (..) es necesario entender que el desarrollo del individuo se encuentra en gran medida constituido por su conversión progresiva en especialista simbólico llegando a dominar a su manera, y a través del intercambio espontáneo, la sintaxis, la semántica y la pragmática de aquellos sistemas simbólicos que se valoran en la cultura o subcultura que le rodea ...” (Pérez Gómez; 1998 : 219).

Por tanto la efectividad del proceso de la educación dependerá de la capacidad profesional para desentrañar los hilos profundos que mueven la conducta de los adolescentes y jóvenes, en el caso de la educación secundaria, proceso que requerirá no sólo de la ciencia sino de la acción colectiva del profesorado. Ello ha de suponer además una interacción coherente de la escuela con la comunidad, para conocer, trabajar y enriquecer o modificar la cultura experiencial de los adolescentes y jóvenes y hacer una aportación más activa al desarrollo de la cultura social comunitaria.

1.3. SOCIALIZACIÓN ESCOLAR Y CULTURA.

1.3.1. La socialización primaria

Las primeras investigaciones al respecto se realizaron en Francia, Alemania y países anglosajones a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. La obra de Emile Durkheim (1853-1918), publicada años después de su muerte bajo el título de *Sociología de la Educación*, señala que "la educación es una socialización". En ella se destaca que dicho proceso tiene lugar en la interrelación del individuo con sus estados mentales "individuales" y el grupo donde se presentan los estados de los sentimientos, sistemas de ideas, hábitos, etc, con lo cual se ignora la dimensión social del proceso de formación de la personalidad y su contenido clasista (Durkheim, 1979 : 11).

La socialización tiene como característica el hecho de que abarca toda la vida del individuo, con independencia de que tenga momentos de mayor intensidad como en la infancia y la adolescencia. Implica el desarrollo de una capacidad de relación con los demás y de aprendizaje para su inserción social. De igual modo lleva implícito el rechazo o aceptación de normas, valores, etc, así como la internalización de estos aspectos por lo cual supone un papel activo en el mismo, según la edad y otros factores para aceptar o rechazar cambios culturales y

enriquecer el contenido de la aculturación (González Almagro, 1993: 223). Este autor la define como el proceso en el que el individuo aprende e interioriza los diversos elementos culturales de su contexto, integrándolos en su personalidad con la finalidad de adaptarse al mismo. Se enfoca como un proceso por cuyo medio los humanos aprenden e interiorizan, en el transcurso de sus vidas, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integran a la estructura de su personalidad, bajo las influencias de experiencias y de agentes sociales significativos y se adaptan así al entorno social en cuyo seno deben vivir (González Almagro, 1993: 227)

Se destaca (San Fabián, 2000) que la socialización ha sido uno de los ámbitos desde los que la psicología ha ejercido su dominio en el ámbito de las ciencias de la educación. Es, por tanto, necesario distinguir este proceso como la integración del niño a la sociedad a partir de la internalización de pautas culturales establecidas por la propia sociedad y dentro de las que se incluyen incluso los conceptos de infancia, niñez, juventud, etc. Así la “infancia no puede entenderse al margen del proceso de institucionalización, donde el niño es un aprendiz social. Si la infancia es construída socialmente, su conocimiento exige el análisis de los diferentes marcos institucionales donde se produce su construcción y reconstrucción” (San Fabián, 2000: 10).

La realidad social se compone de un movimiento dialéctico continuo de tres procesos: externalización, objetivización e internalización (Berger y Luckmann, 1976 : 164). A nivel individual tiene lugar una dialéctica entre internalización y externalización, con lo cual el miembro individual de la sociedad externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social, y lo internaliza como realidad objetiva. Significa que estar y vivir en la sociedad presupone participar en la dialéctica de ella. Cada individuo es inducido a la incorporación social tomando como punto de partida la aprehensión o interpretación de los procesos objetivos que poseen significados, los que a su vez se convertirán significativos desde el punto de vista subjetivo. Ello no significa sin embargo que todo lo comprendido o interpretado se haga adecuadamente. Estos procesos de aprehensión de la vida social conducen a que el individuo asuma el mundo, es decir, “su mundo,” que comprende además las definiciones propias y las ajenas, y así se convierte en un miembro de la sociedad.

El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización y, por lo tanto, puede definirse como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad”. Este proceso tiene dos momentos: la denominada socialización primaria por la que un individuo se hace miembro de la sociedad, y la secundaria en la que el sujeto ya socializado es inducido a nuevos sectores de la sociedad. Este proceso no depende de la conciencia y voluntad del individuo, al menos en su primera etapa, en tanto desde el nacimiento se ubica en una estructura social y dentro de un mundo social

objetivo que le impondrá códigos y significados que marcarán su vida y la cosmovisión de ella” (Berger y Luckmann, 1976 : 166).

De esta manera la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Se cree profundamente que “(..) sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas esenciales pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación” (Ibídem: 167). La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general. “Esta abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina “el otro generalizado”. La formación en la conciencia del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización. Implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida y al mismo tiempo el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua” (Ibídem :169).

La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. Al respecto se ha dicho:

“es por sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse. Con el lenguaje y por su intermedio diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente. (,,,) estos esquemas proporcionan al niño programas institucionalizados para la vida cotidiana; algunos que le resultan de aplicación inmediata y otros que le anticipan el comportamiento socialmente definido para etapas biográficas posteriores (Berger y Luckmann, 1976 : 172).

La socialización primaria posibilita la construcción del primer mundo para el individuo. En ella se destaca la calidad de firmeza y solidez a partir de la cual se desarrollará la socialización secundaria. El carácter de la socialización primaria también resulta afectado por las exigencias del acopio de conocimientos que debe transmitirse. Los requerimientos del orden institucional general afectarán además a la socialización primaria. Esta concluye cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo (Berger y Luckmann, 1976: 174).

La socialización primaria desempeña un rol importante en los procesos de la inserción laboral cuando del espacio rural se trata. La literatura especializada (Chayanov, 1985, Galeski,1977, Shanin, 1981) identifica un grupo de rasgos de la comunidad rural o de las formas de vida campesina a partir del importante rol que desempeña la familia. En el caso de España este proceso revela de igual forma el

peso de la familia y de esta socialización para la continuidad laboral aún cuando se observan cambios como resultado del desarrollo socioeconómico. Díaz Méndez (1998: 115) destaca que la familia rural vinculada a la agricultura y a la ganadería en Asturias “sigue siendo una unidad de producción y consumo” con lo que resulta prácticamente imposible separar “familia y trabajo.”

El rol socializador de la familia es fundamental para la futura inserción laboral de las mujeres jóvenes de acuerdo con el estudio antes referido. La inserción laboral “es una trayectoria que se inicia muy tempranamente en las familias agrarias” (Díaz Méndez, 1998: 115), en tanto la familia orientada a la protección del grupo ejerce una activa influencia orientadora en la trayectoria sociolaboral de las jóvenes. Sin embargo se destaca un cambio en el rol de la mujer en el modelo de la pequeña economía agraria. En el presente existe una tendencia a centrarse más en las labores del hogar y la atención a los hijos, mientras que (históricamente), en las sociedades rurales además de estas funciones, labora como una trabajadora agrícola más.

Estas circunstancias explican las estrategias y los juicios de valor que acompañan a las estrategias asumidas por mujeres jóvenes y sus familias, especialmente las madres. De esta forma la inserción laboral transcurre por dos vías fundamentales. En primer, lugar las que continúan en el trabajo familiar, en “una asunción progresiva que las consolida en el grupo” y en segundo lugar, las que salen del grupo y lo hace de dos maneras: por el matrimonio o por los estudios, lo que conduce a una separación espacial de la familia de origen y que concluyen saliendo definitivamente de la comunidad o pueblo de origen (Díaz Méndez, 1998:115 – 116).

Estos procesos que producto de la socialización primaria se observan en España, tienen sus particularidades si los comparamos con lo que acontece en Cuba. Sin embargo, existe también una gran similitud. Las particularidades vienen dadas por las características que toma la familia de las zonas rurales, que no funciona como “unidad de producción” dada la diversidad de oficios y, el hecho de que las mujeres predominantemente se incorporen al trabajo en labores fuera de la agricultura. Esto determina que la presión familiar es más grande para que las hijas continúen estudios, que con los hijos. De hecho esto coincide con la tendencia a la feminización de la educación superior, lo que se corresponde con la mayor presencia de mujeres jóvenes que de hombres, en todos los tipos de enseñanza, a partir de concluir la educación secundaria. Observo la similitud en que prevalece el criterio de que no se identifica el mundo del estudio con la vida en el campo. Este análisis revelara más detalles en próximos momentos de la investigación.

Por simples que sean las relaciones sociales en que se sustenta el desenvolvimiento de una sociedad nunca dichos contenidos serán internalizados

completamente. La realidad es mucho más amplia que el contenido subjetivo asumido en estos procesos. De igual forma el contenido de la socialización cambia en las diferentes épocas históricas en una misma sociedad y posee diferencias en las distintas sociedades, si bien hay elementos comunes que se observan en todas partes. Cada sociedad define claramente qué juegos, en qué edad, qué trabajo, para qué edad y sexo corresponden en los diferentes momentos biológicos del desarrollo de la niñez.

1.3.2. La socialización secundaria.

La socialización secundaria es la que se produce en la relación con otros grupos secundarios o formales, con que el individuo contacta nuevas formas de realidad social y amplía la visión de esa realidad.

“La socialización secundaria es internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan pues por la complejidad de la división social del trabajo y la distribución concomitante del conocimiento. Por su puesto que también el conocimiento relevante (..) puede estar distribuido socialmente.

La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo se adquieren comprensiones tácitas “evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos” (Berger y Luckmann, 1976 : 175).

Algunas de sus características se determinan por el hecho de que los submundos que se internalizan no son realidades completas en contraste con las de la etapa primaria. El nivel de variabilidad históricosocial es mayor y, en ésta, las limitaciones biológicas adquieren menor significado en las secuencias del aprendizaje. A diferencia de la socialización primaria aquí la carga emotiva no constituye algo imprescindible. Pueden aparecer crisis producto de las contradicciones que se producen a partir de la aprehensión de los significados y del mundo en su conjunto. Al mismo tiempo los roles transmitidos en esta socialización poseen un alto grado de anonimato, con lo cual se pueden separar fácilmente de los individuos que los desempeñan. Por último, puede señalarse que los conocimientos internalizados en la socialización secundaria se descartan con relativa facilidad, es decir, pueden ser más fugaces y dejan de ser automáticos, con lo cual estos procesos deberán ser reforzados con técnicas pedagógicas que hagan familiares a los individuos los nuevos contenidos.

En la socialización secundaria la necesidad de las técnicas pedagógicas se deben en particular a las propias características ya referidas. Sobre ello se dice:

- A. El grado y el carácter de estas técnicas pedagógicas variará de acuerdo con las motivaciones que tenga el individuo para la adquisición del nuevo conocimiento.
- B. Los hechos que no presuponen un alto grado de identificación, resultan inevitables y de utilidad pragmática en tanto posibilitan aprendizajes emotivos y de contenidos racionales pero frágiles, por lo que precisan en algunos casos elaboración de técnicas especiales para producir la identificación y la inevitabilidad requerida.
- C. El carácter más artificial de la socialización secundaria vuelve aún más vulnerable la realidad subjetiva de sus internalizaciones frente al reto de las definiciones de la realidad, porque su realidad se halla menos arraigada en la conciencia y resulta por ende más susceptible de desplazamiento (Berger y Luckmann, 1976 : 181 - 186).

Otros agentes socializadores con los que el individuo entra en contacto son de mucha importancia en tanto complementan, enriquecen, validan o refutan algunos elementos, cuando de la socialización secundaria se trata y de los adolescentes se ocupa. En estos momentos de la vida, especialmente en el grupo antes referido, vienen a ocupar un activo lugar el grupo de iguales, el centro educativo, los medios de comunicación social, la comunidad, las instituciones laborales etc. En dependencia a cómo intervengan en el proceso de socialización podrán identificarse como socializadores, endoculturales, educativos y aculturales.

Las funciones de los agentes socializadores vienen definidas por la sociedad tanto en el orden político como jurídico. Por lo cual sus contenidos interesan a la sociedad en función de lograr la continuidad del desarrollo y el progreso social. Sin embargo no toda la socialización que transcurre responde a esos fines. Por ejemplo, el papel de los medios masivos de comunicación cumple un conjunto de funciones en la socialización cultural y política del individuo. Sin embargo el contenido de sus funciones va mucho más allá de estos fines. Así, por ejemplo, el consumismo irracional a que instan los medios conducen al hombre al desarrollo de esquemas de vida cargados de pragmatismo, individualistas y con enfoques acríticos. La sociedad legitima aquellos procesos y mecanismos que garantizan el progreso social y el avance cultural. Por lo tanto, los procesos de la socialización desencadenados por los mecanismos referidos pueden conducir individual o de conjunto a socializar en direcciones opuestas a las que le dieron fundamento y vigencia, o lograr resultados distantes de sus verdaderos propósitos.

Al nivel tanto de la macro como de la micro sociedad, los componentes superestructurales políticos, jurídicos y sociales desempeñan funciones

socializadoras en su empeño por proteger, desarrollar y defender la base económica de la sociedad. Intervienen como agentes socializadores en tal sentido: las instituciones armadas, la policía, las organizaciones políticas, de masas y sociales, las instituciones económicas, el sistema educacional y sus instituciones, los medios masivos de comunicación, las comunidades y la familia. Estas no constituyen abstracciones sino que se materializan en espacios muy diversos, siendo las comunidades un escenario básico. La socialización se desarrolla por todas las instituciones que están presentes en las comunidades. Claro está, que el que la sociedad haya definido el contenido de uno de sus agentes socializadores sobre bases científicas no significa que este opere con esa connotación y significado. Se puede comprender que la socialización no se realiza de modo lineal, sino que está mediatizada por las particularidades históricas, sociales y culturales de los diferentes espacios donde se desenvuelven los individuos.

Esto significa, por ejemplo, que aun cuando un sistema educativo como el cubano que busca formar un individuo impregnado de un alto civismo, patriotismo y antimperialismo, tal empeño ni se ejecuta ni obtiene los mismos resultados en una urbe metropolitana o en la zona de la montaña. La complejidad de los procesos de socialización se derivan de las características de la sociedad en los diferentes escenarios en que se mueven los individuos, de las circunstancias históricas, clasistas y culturales que se presentan en dichos espacios, de las acciones de los grupos y las clases sociales, de los liderazgos presentes, las condiciones de las familias, escolarización, el peso de las tradiciones, etc. La socialización así entendida puede generar procesos positivos o más efectivos o sencillamente conducir a resultados inversos a los fines propuestos. El hecho, por ejemplo, de que Internet sea un mecanismo de socialización en el presente no significa que todo su efecto sea positivo, puede en determinadas circunstancias devenir factor de socialización negativa.

La socialización del individuo en la sociedad se dirige a su introducción en las siguientes áreas: a las relaciones con sus semejantes, normas de comportamiento morales y cívicas, patrones culturales de vida (trabajo, esparcimiento, medio ambiente), sistema de valores, contenido de las relaciones económicas, asimilar una selección de los contenidos de las diferentes culturas. Todo ello es asimilado por el individuo como un aprendizaje individual personalizado en forma de roles, normas de comportamiento que, en forma de aprendizaje social, le indican cómo sobrevivir culturalmente. Las estructuras y organizaciones no formalizadas por la sociedad, sus líderes, el grupo de iguales, desempeñan un activísimo papel tanto dentro como fuera de las instituciones establecidas. Estas parecen como entidades a las que se adhieren los diferentes sujetos y desde las cuales los contenidos de la socialización reciben matices, interpretaciones, significados y valores diversos.

1.3.3. La escuela como agente socializador.

Particular significado toma la socialización escolar, sobre todo aquella que tiene lugar en el nivel de educación secundaria, donde tienen su escenario de acción adolescentes y jóvenes. Este momento del proceso resulta esencial en tanto es en él, cuando el joven de manera más sistemática, prolongada y coherente es puesto en contacto con la cultura de su entorno más inmediato y general, a la vez que tienen lugar procesos decisivos en el desarrollo de la personalidad. Esta es la ocasión más preciada en que se cimentan las bases democráticas de la cultura de las naciones. Supone, por lo tanto, un proceso de consolidación en la formación básica iniciada ya desde la escuela primaria, que le orienta en la vida, promueve su independencia, le abre nuevos horizontes y enfoca con sentido crítico, responsable y comprometido hacia aquellos aspectos de la cultura social que precisan de maduración y perfeccionamiento. Ofrece por lo tanto una contribución esencial en la construcción de los proyectos de vida de las generaciones más jóvenes.

Sin embargo, la escuela en su interioridad resulta aun un laberinto inexplorado, particularmente en la etapa secundaria y en los países en vías de desarrollo. Acerca de sus procesos de socialización se hace referencia en la obra de Jackson (1991) donde se refiere a una multitud de aspectos en los que se centra o enfoca con mayor rigor la atención de docentes y directivos. Sin embargo, ya desde los años cuarenta se hace mención a la fobia que podían sentir los niños en la escuela. Woods (1993) explicita diferentes aristas de la vida interna y Ball (1994) refiere a los impactos de los estilos de dirección escolar en los procesos de formación de los educandos. De tal manera que la socialización que la escuela debe hacer no siempre llega a ser lo que debiera.

Resulta de mucho interés destacar cómo las percepciones y significados de los estudiantes acerca de la vida escolar difieren sustancialmente de las que comúnmente perciben los adultos. De igual modo en la medida en que los estudiantes avanzan en la escuela acrecientan su interés por la esfera socioafectiva, lo que deviene factor importante en su rendimiento académico, de manera que las necesidades que comúnmente expresan ellos no coinciden con las expresadas por el profesorado y la propia institución (LeCompte y Preissle, 1992).

El profesor, por ejemplo, desde su posición de poder define la realidad escolar pero no todos los alumnos aceptan del mismo modo tal situación, lo que revela que el proceso de la socialización no es completo y tiene como rasgo la dualidad. Esto significa que no toda la realidad en que se desenvuelve el individuo es socializada.

Toda organización posee un orden común compartido que posibilita su funcionamiento, lo cual no excluye el hecho de que existan perspectivas diferentes entre sus integrantes. En el caso de la realidad escolar, puede no ser la misma para

todos los que en ella tienen un espacio y, en consecuencia, las perspectivas que se desarrollan no tienen necesariamente que coincidir. De esta manera los razonamientos, concepciones, que desarrollan los alumnos pueden reflejar diversas realidades (San Fabián, 2000).

Los miembros de una organización como la escuela poseen un nivel de cooperación básica que permite su funcionamiento como sistema social. Pero como indica Goffman (1970 : 190), ello no significa que al ajuste primero e indispensable que realiza toda persona al formar parte de una institución, ésta no desarrolle un ajuste secundario que posibilite determinados arreglos a cualquier miembro para alcanzar medios o fines no autorizados o ambos “esquivando los supuestos implícitos” de lo que debía hacer, alcanzar y verdaderamente ser.

La escuela es un lugar donde se aprende, se establecen relaciones diversas, se juega y se pasa bien, aunque también puede convertirse en un lugar de malestar, angustia, tensiones y en el que finalmente no se pasa bien.

“No parece existir o se considera poco importante el miedo a la escuela como respuesta de los alumnos a la situación escolar. Es cierto que los castigos físicos han desaparecido casi totalmente de las aulas, pero los medios utilizados para ejercer la autoridad suelen basarse en lo mismo, el miedo, el miedo al fracaso, a sacar malas notas, a que les pongan en ridículo ante sus compañeros, etc. La estructura de oportunidades que caracteriza la escuela hace difícil que la sombra del fracaso no aparezca en la experiencia del alumno” (San Fabián, 2000 : 14).

Se recuerda en este sentido que una parte importante de la práctica escolar, sus rituales y reglamentaciones tiene una función defensiva frente al miedo (Ibíd.: 15).

Así, el que los niños asistan sistemáticamente a la escuela no significa que la acepten, ni que compartan cuanto aparece en sus escenarios. Pueden llegar a aprender las reglas de su funcionamiento, aprenderlas bien e incluso tener resultados aceptables socialmente y, aun así, tal presencia física no significa que mentalmente se experimente satisfacción en ella. La escuela como escenario “sano”, donde nada malo pasa, y te saca del aburrimiento hogareño (San Fabián Maroto y Corral, 1989) toma de hecho diversos significados para los niños. Aparece como escenario para el encuentro de amigos, lugar de aprendizaje de importantes reglas no docentes, enseña cómo evadir, enmascarar o camuflar actitudes, comportamientos y sucesos, es sitio de evasión de las normas hogareñas, procesos estos que comúnmente transcurren de manera inconsciente para los actores involucrados.

Puede plantearse, por lo tanto, que la escuela socializa todas las particularidades de la vida económica social y cultural de la sociedad en sus diferentes circunstancias, unas más abiertas y directas, otras de formas más sutiles y encubiertas como inconscientes o conscientes. El que pueda cumplir de modo satisfactorio con las funciones que la sociedad le establece dependerá básicamente del trabajo que en el orden curricular realicen los profesionales que en ella laboran, para ajustar las exigencias de la cultura social postmoderna a las particularidades del entorno y del contexto, para lograr la participación activa y posibilitar la construcción y reconstrucción colectiva e individual, de la cultura experiencial, coherente con el sentido, la responsabilidad y el compromiso de los tiempos presentes.

1.3.4. La perspectiva de la socialización escolar en Cuba.

La acción socializadora de la escuela cumple funciones como las de selección, el aprendizaje de roles y la organización y creación del clima escolar (González Almagro ; 1993 : 228). Aunque se comparte esta conceptualización, en principio, no parece suficiente en opinión de este autor, en tanto la escuela cumple una función socioeconómica que no se limita a la calificación y preparación de la fuerza de trabajo, sino que incluye una labor orientadora con sentido económico para garantizar que profesionalmente las nuevas generaciones se orienten en las direcciones principales que plantea la economía. Este proceso está mediatizado por múltiples factores como se viene revelando en la investigación. Factores históricos, sociales, clasistas, relacionados con el capital cultural, desempeñan un activo papel. La capacidad que tenga la escuela para enfrentar la diversidad social, cultural y clasista y ajustar los procesos de socialización en el nivel de la escuela secundaria con las exigencias que plantean las diferentes sociedades, dependerá esencialmente de su capacidad para desarrollar creadoramente su concepción curricular. En tal sentido, la escuela deviene un instrumento de reproducción de la estructura social clasista de la sociedad promoviendo la movilidad ascendente o descendente, vertical u horizontal, intra e intergeneracional.

Al reconocer la legitimidad del sistema político desde la perspectiva económica cumple también una función política asociada a ella. Pero la referida función implica el desarrollo en las nuevas generaciones de rasgos sociales que identifican a las clases sociales a las que responde el sistema educativo. Muy relacionado con estos aspectos está la reproducción de la estructura social en general y de la estructura socioclasista en particular. Sólo cuando el sistema educativo, visto tanto en la macro como en la microescala, cumple con estas funciones es que reproduce patrones de conducta y roles de gran significado.

De gran trascendencia es la función cultural que cumple el sistema educacional en general y en particular la escuela. La escuela transmite todo el acervo cultural más significativo acumulado por las diferentes generaciones. Lógicamente en la época

de la Revolución Científico Técnica con un rápido envejecimiento de la información, se precisa que la escuela ofrezca al individuo herramientas metodológicas que le permitan por sí mismo alcanzar una autopreparación permanente con un sentido crítico, espíritu renovador y sustentado en altos principios morales.

En este sentido es que se le otorga tanta importancia al trabajo con las capacidades y habilidades en los sistemas educacionales. Ellas han de posibilitar que la persona sea abierta a los nuevos retos que el progreso social viene planteando como, por ejemplo, referido a la cultura ambiental o a la cultura de salud o alimentaria, entre otros aspectos. En esta dirección la educación debe promover actitudes de permanente inconformidad en el individuo con lo alcanzado, como luchador por el bien común que la humanidad en sus más diversos espacios requiere en el presente.

De modo explícito e implícito los sistemas educacionales cumplen con funciones políticas e ideológicas. Ante todo porque los argumentos praxológicos, filosóficos, axiológicos, políticos y humanos están en conexión directa con los intereses de las clases que se encuentran en el poder. Como sistema ordenado, planificado y dirigido a la búsqueda de objetivos, desarrolla diversos sistemas de influencias sobre el educando y toda la sociedad pero está mediatizado por las personalidades de sus maestros y profesores. De ahí que se plantee que en el ámbito escolar como en la vida, se enseña con la palabra y con los hechos.

La escuela, como el sistema educacional en su conjunto, constituye un activo elemento de la superestructura política y jurídica de la sociedad y como tal tiene la misión de proteger, defender y desarrollar la base económica. Se distingue de los restantes elementos superestructurales en que mientras aquellos desarrollan la labor educativa de manera indirecta a toda la sociedad, el sistema educacional lo realiza por diversas vías a escala de toda la sociedad pero, además, de manera segmentada, en lo que en la realidad de Cuba constituyen los diferentes subsistemas de la educación.

La escuela representa, por lo tanto, un organismo social caracterizado por un conjunto de relaciones sociales, cuya estructura y dinámica se ajusta a los factores históricos, sociales, políticos y culturales de un espacio geográfico determinado. En ella se generan relaciones complejas a partir de las características de la comunicación de sus componentes, de sus interacciones, normas, estatus de los individuos y sistemas de valores. Es por ello que se habla del ambiente escolar o de lo que más recientemente se ha denominado cultura de la escuela.

A partir de estas realidades se ha de entender que la realización de la política escolar no se desenvuelve de manera lineal. Esta pasa por los procesos de ajuste institucional desembocando al final en una negociación entre sus componentes y

directivos. Se modela esa cultura de la escuela por factores como: la historia del centro, las tradiciones e influencias educativas, las características del claustro, el estilo de dirección, la autonomía y prestigio, el vínculo con las familias y la comunidad. Todo ello viene a conformar la micropolítica de la escuela. Esta se puede definir como el conjunto de las actividades que se llevan a cabo dentro de la escuela "para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que los individuos participantes prefieren en una situación en que hay incertidumbre." (Ball, 1994).

Cada institución tiene su historia, sus profesores, con sus claustros, sus estudiantes y sus contextos diferentes. Por estas razones el clima escolar puede ser propiciador del progreso, de la creatividad y de los mejores valores de la sociedad, pero de igual forma puede promover o reproducir valores no acordes con las condiciones y exigencias del sistema político y social.

En estas circunstancias, en la institución escolar están presentes realidades sociales y culturales diversas, que en su interioridad y dinámica conforman una peculiar manera de comportamiento, con sus códigos de comunicación, lo que condiciona una especial manera de entender el proceso docente, la calidad del mismo, la profesionalidad de sus actores sociales, la dirección, los líderes, grupos y subgrupos tanto al nivel de los profesores como de los estudiantes. Aparece así un conflicto ideológico en torno a los diferentes componentes del proceso de la educación que caracteriza a toda organización social, que asume diversos matices y en el que se entrelazan todos estos factores antes mencionados.

Estas razones explican en opinión de este autor que el proceso de enseñanza en el aula y la escuela no representa un proceso de carácter lineal, sino que está mediatizado por múltiples condicionantes sociales que parten del claustro de profesores, del grupo de estudiantes y que está atravesado por las relaciones sociales de los ámbitos más inmediatos: la familia y la comunidad. El acto de la docencia es o debe ser un acto negociado en el que lo que el profesor se propone no siempre lo logra.

La escuela desde esta perspectiva deviene centro de conflicto entre la cultura académica que propone y la cultura experiencial del educando. Hasta el presente, muchas veces lo que ha primado ha sido el empeño de esta institución por llevar a la mente de los educandos nuevos conocimientos, pero que al no pasar por sentidos realidad del individuo, pierden su verdadero valor una vez que aquellos dejan atrás el umbral del centro. Por eso la enseñanza no alcanza una dimensión significativa. En el presente la escuela en el nivel de la secundaria básica especialmente requiere afrontar más conscientemente el proceso de socialización como una de sus metas más importantes.

En las condiciones específicas de Cuba, el reto es mayor aun pues de no avanzar en este proceso, la escuela secundaria del medio rural se limitarían las realizaciones que el modelo económico ajustado viene planteando, ni daría respuesta a otros imperativos que su proyecto socialista hoy encara. En la experiencia cubana el proceso de la socialización en la escuela secundaria ha sido objeto de análisis y debate científico. El VI Congreso Latinoamericano de Educación, celebrado en Ciudad de la Habana Cuba en febrero de 1999 trató con particular interés el tema. En lo analizado se pudo constatar que educación y socialización son dos procesos que se interpenetran. Son procesos que ocurren simultáneamente en el individuo, por medio de ellos se forma la personalidad.

“(.)el conjunto de procesos sociológicos, psicológicos y pedagógicos por lo cuales el individuo, en la asimilación de la experiencia social se incorpora a diferentes actividades, participa con otros, se implica en su ejecución, establece relaciones y se comunica, todo ello en función de las expectativas y representaciones que como miembro del grupo del que se trate va desarrollando, de los conocimientos, sentimientos, actitudes, que en el se van formando al respecto, con lo cual reproduce, modifica o crea nuevas expectativas, que a su vez dan lugar a su práctica en una dimensión cada vez más reflexiva y autodirigida como heredero o representante de las conquistas de la humanidad, de la región y país, en que vive, de la provincia, comunidad, grupo, familia de que es miembro, como sujeto que se desarrolla” (Amador, 1999: 17).

La verdadera fuente del desarrollo del hombre es la adquisición de experiencia social, proceso en el que se apropia de la cultura. La fuente del desarrollo está en la experiencia, allí se vinculan los procesos internos con los externos, formando la cultura. A estos procesos indistintamente se les ha denominado aculturación, enculturación, socialización, los que si bien tienen sus particularidades distintivas todos poseen implicaciones para el desarrollo de la cultura del individuo. En ese intercambio de lo interno con lo externo es donde tiene lugar el desarrollo. En este proceso es en el que se forma la personalidad.

1.3.5. Dialéctica socialización - educación - enculturación.

Al tratar la relación dialéctica entre educación - socialización se precisa entender cómo la educación devino núcleo del proceso socializador, ejerciendo una influencia decisiva en la formación del hombre a lo largo de toda su vida, preparándolo tanto para el logro de una incorporación personal y social activa, como para el disfrute a plenitud de los resultados que se derivan de la misma (Amador, 1999 :8). Es importante destacar el nexo que se establece de un lado entre la educación y los objetivos sociales a que debe dar respuesta y por otra la contribución que debe brindar al desarrollo individual, como dos polos de una cuerda en tensión que representa los puntos de llegada y partida respectivamente

en el trabajo educativo (Ibídem). Es en este nexo donde más se aprecia la relación que se produce entre socialización y educación, pues mientras la primera ocurre espontáneamente, la educación impregna direccionalidad hacia los objetivos sociales. Tales procesos como sabemos transcurren en instituciones creadas para tales fines, las escuelas y otros ámbitos, la familia, la comunidad, cuando las acciones que allí se realizan responden a determinada intencionalidad.

Uno de los teóricos de este campo, Klaus Hurrelmann, indica que la socialización es campo común de la psicología, la pedagogía y la sociología, y tiene como cuestión central el análisis de en qué medida y en qué dimensión las condiciones, las estructuras y los procesos sociales, culturales, económicas y ecológicas actúan sobre el desarrollo y la formación de la personalidad (Hurrelmann, 1995 : 6). Para Albornaz (1977) la socialización no es más que el proceso por el cual el individuo se apropia de la cultura, mientras que Herkovits (1952: 17) hace una distinción interesante en estos procesos al decir: “ los procesos de socialización constituyen solo una parte del proceso educativo por el cual los hombres adoptan a sus compañeros a través de todo el acervo de tradiciones económicas, sociales, tecnológicas, religiosas, estéticas, lingüísticas, que han heredado”.

Por lo tanto, el proceso de la educación si posee la calidad requerida, la contextualización necesaria y la capacidad de enfrentar críticamente la cultura social, institucional, y experiencial (con lo cual la cultura académica que expone tiene que promover el aprendizaje significativo) ha de generar en el caso de la escuela secundaria una reflexión madura y crítica que posibilite reinterpretar la cultura social, la experiencial y la institucional de la escuela. Solo si los procesos de enseñanza aprendizaje ó, docente – educativos de adolescentes y jóvenes, avanza por este sendero, estará la escuela en condiciones de direccionar realmente las influencias de todos los procesos de la enculturación, corregir los impactos de la aculturación y guiar la socialización con acierto.

Por otra parte, para que la escuela en el proceso docente educativo pueda conjugar adecuadamente todas estas circunstancias tendrá que articular en la construcción curricular que guíe su acción las bases antropológicas y sociológicas que interfieren o favorezcan la formación del joven, para captar su interés, aunar todas las potencialidades sociales y culturales del entorno, en función de un aprendizaje verdaderamente significativo. Un curriculum que asuma una posición crítica y, que sea exponente de un empeño en la reconstrucción de la práctica, partir de la reflexión, el diálogo, la madurez y la acción colectiva, no podrá desconocer los procesos de aculturación, enculturación y socialización que tienen lugar en el entorno escolar inmediato: en la familia, la comunidad, los grupos de iguales ni tampoco sus efectos en el curriculum oculto, y en el entorno más mediato, que por aquellas y otras vías, como el turismo, hacen llegar la globalización neoliberal, el postmodernismo, y la cultura depredadora que les acompaña.

El punto común entre ellos radica en la transmisión de un sistema de valores y la visión del mundo, con un reflejo muy directo en la esfera conductual. Si la educación no cumple su misión, entonces entrarán a desempeñar su rol los procesos de enculturación y aculturación. De modo que influirá más el que mejor de estos procesos, se sedimente en la actividad del individuo y oriente el desarrollo de su personalidad. La única diferencia a favor del sistema educativo depende de la capacidad que posea este, para con los requerimientos planteados asuma un rol fundamental en la vida del individuo que le permita superar críticamente los impactos de esta cultura depredadora. Sólo de ésta manera la educación se pone en capacidad de orientar adecuadamente la socialización del adolescente o joven frente a fenómenos que incitan a la espontaneidad, el pragmatismo, el hedonismo (mucho más adornados y atractivos para adolescentes y jóvenes) que lo que ofrece la institución educativa, especialmente la escuela secundaria. Esta perspectiva en opinión del autor de esta investigación se refleja de la siguiente manera.

Cuadro I.1. *Percepción dialéctica de la socialización cultural.*

	Socialización	Educación	Enculturación	Aculturación
Lugar	Círculo familiar, personas más allegadas a la familia.	La escuela	La comunidad La escuela La familia	La comunidad y el ambiente socio cultural mas allá de ella (Universo de actuación)
nivel de espontaneidad	consciente, no académica	Consciente, académica	En alguna medida consciente (la escuela y la vida)	Totalmente Espontáneo
Contenidos que transmite	cosmovisión familiar, valores, cultura familiar, inserción en los diferentes grupos sociales	Cosmovisión del mundo con óptica clasista, científica, valores del sistema social	sistema de valores, experiencias del grupo de iguales, amigos la comunidad, medios masivos	Procesos masivos, el turismo, información, valorización de la Identidad Aspectos negativos
Objetivos	socialización primaria. integración familiar, dotar de herramientas básicas para la vida. Cultura social y experiencial	Socialización secundaria, adquiere cultura social académica e institucional. Integración a la sociedad y posibilidad de reconstrucción crítica cultura experiencial	Socialización secundaria, cultura social, integración al grupo, la comunidad. Fortalece cultura experiencial	Socialización secundaria, actualización, renovación y validación de la cultura social y del sistema de valores adquiridos. Fortalece, reafirma cultura experiencial.
Meta	La cultura y socialización	la cultura enriquecida y con sentido crítico, la formación modelo de hombre que se corresponda con lo requerido socialmente	la cultura social y depositario de la herencia cultural e identidad	la cultura y la identidad, socializa hábitos, modas, estilos de vida, formas y esquemas de pensamientos.

Cada uno de estos procesos tendrá mayor o menor importancia en la formación del individuo, especialmente del adolescente y/o joven, pero un papel esencial le debe corresponder a la institución escolar. Cuando de la adolescencia se trata, dadas las complejidades que en el orden social y psicológico ésta presenta, los espacios que la escuela no cubra serán ocupados por los demás, y la dimensión real del proceso escolar se ha de ver por la capacidad expresa que tenga el joven para evaluar con sentido crítico y, más aun, por la capacidad de reconstruir toda su cultura experiencial.

I.4 EDUCACIÓN SECUNDARIA Y POSTMODERNIDAD.

Resulta imprescindible, por lo tanto, esclarecer el papel de la escuela en sentido general frente al fenómeno de la postmodernidad, el cual no se limita ya a la expresión filosófica sino que tiene su trascendencia en todos los ámbitos de la vida

incluido la familia y el individuo. No menos importante resulta analizar el papel de la educación secundaria en tiempos de globalización y postmodernidad. Esta etapa de la educación se hace compleja en primer lugar por enmarcarse en un período crítico de la formación del individuo, esencialmente la adolescencia y la juventud temprana. Es por lo tanto la etapa en que la educación hace más evidente su función en el éxito o fracaso del individuo. No es casual que estos procesos ocupen un lugar significativo en el debate contemporáneo.

El informe de la UNESCO sobre la educación comúnmente conocido como el informe Delors (1996) señala que, en este tipo de enseñanza, se concentran la mayor parte de las críticas que reciben los sistemas formales de la educación. De una parte familiares y alumnos le acusan de no ser igualitarista, por otra, la sociedad en general de estar insuficientemente abierta al mundo exterior. Este informe expone entre sus tesis fundamentales que este tipo de educación deviene eje de toda la vida y que para alcanzar desarrollo se requiere que un porcentaje importante de la población alcance este nivel de la educación (Delors, 1996 : 141 - 142). Aunque se reconoce que esta área de la educación es la que mayor expansión alcanza, es también la que acumula los mayores índices de fracaso escolar. América Latina es el ejemplo más relevante donde dicho indicador alcanza un 30% de la matrícula con todas las implicaciones de pérdida económica y fracaso humano que ello supone.

Entre los principios más relevantes establecidos por esta comisión para la educación secundaria se encuentran la preparación para la diversidad, la búsqueda de alternativas entre el estudio y la vida profesional o social y la búsqueda de mejora en la calidad. La escuela secundaria:

- A. Debe responder a las necesidades que la población comparte, debe encontrar y potenciar los talentos más variados, profundizar en el tronco común (lengua, ciencia y cultura general), la actualización de los conocimientos en correspondencia con las tendencias de la mundialización, el reconocimiento del entendimiento intercultural y la utilización de la ciencia al servicio del desarrollo humano sostenible.
- B. Desarrollar de una enseñanza de calidad, que forme cualidades del carácter requerida para los cambios actuales y los que se produzcan en el futuro, adquiriendo el instrumental básico para que se apropien de las nuevas tecnologías, haciendo frente a los conflictos y a la violencia, cultivando la empatía y la creatividad, preocupándose por la educación teórica (para los que avancen hacia la educación superior), así como por la preparación para la vida activa (para los que no lleguen al final) logrando técnicos y artesanos de nivel medio, que son de vital importancia para los países en vías de desarrollo.

- C. Insertar la enseñanza de idiomas para que el mayor número de jóvenes posibles aprenda además de la lengua nacional otra de gran difusión, lo que será indispensable en la “aldea mundial y el mercado mundial del siglo XXI”, junto al acceso y aprendizaje de las tecnologías informáticas más recientes y el dominio de la ciencia y la técnica a partir de una educación de calidad para todos (Delors, 1996 : 143 - 146).

El enfoque de estas prioridades que distinguen el papel de la educación secundaria fue objeto de análisis más recientes. El papel de esta escuela se considera fundamental para enfrentar los problemas del mundo en el presente. Como señala García Garrido (1999), se confía mucho en la capacidad de esta enseñanza para responder y resolver múltiples problemas que ya se vienen planteando: la incertidumbre laboral, la frustración de los jóvenes en cuanto a expectativas de desarrollo personal con sus escasas posibilidades de lograrla, la formación de élites bien formadas capaces de impulsar la paz y el progreso cultural y científico - técnico.

Se destaca por ello que el rasgo más esencial de la educación secundaria es su ambivalencia, dada la diversidad de objetivos que se le plantean alcanzar, distinguiendo, en primer lugar, la preparación para los estudios superiores y de otro, facilitar la cultura básica para el mejor desempeño de la sociedad (Garrido, 1999 : 2). Esta etapa educativa aún se empeña por buscar la identidad propia y tiene planteados límites por el propio desarrollo histórico, aunque tiene sus objetivos que han sido dos esencialmente: los propedéuticos, encaminados a la formación más general, más universal del individuo, donde sienta las bases para el conocimiento y difusión de la ciencia y la técnica así como la promoción de los valores de la cultura, en la que se enseña la cultura de la nación y se democratiza. Para esta enseñanza concebida dentro de la formación básica obligatoria de las personas su objetivo más difícil y complejo será conquistar la mente y el corazón de los educandos, para lograr la voluntariedad indispensable que permita alcanzar sus fines, como reconocen algunos especialistas.

En la experiencia alemana (Schöberle, 1999) se destaca la gran responsabilidad de la escuela primaria que será quien diagnostica y decide hacia cual de los tres tipos de enseñanza secundaria se ha de incorporar el estudiante al concluir el ciclo primario. La enseñanza secundaria⁴ tiene entre sus objetivos generales, su pretensión de desarrollo integral de la personalidad, el fomento del autoaprendizaje y el desarrollo del pensamiento interdisciplinario.

⁴Los tres tipos de educación secundaria incluyen: La escuela básica de 5to a 9no grado y se finaliza con certificación de enseñanza básica (34% de los niños de 14 años), la escuela media de 5to a 10mo grado, se termina con Bachillerato medio (30% de los niños 14 años)el Liceo de 5to a 12do o 13er grado. Después de 10mo grado finaliza con bachillerato medio , con 12do o 13er grado con bachillerato superior (Schöberle, 1999 : 5)

Existe consenso en la literatura en cuanto a la complejidad de esta etapa educativa. Se ha revelado que el gran debate que tiene lugar en EE. UU desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI es el referido al papel de la escuela secundaria especialmente en los problemas del aprendizaje, los cambios culturales y científico - técnicos y las características de la adolescencia. Levinson (1998) destaca cómo crecen las interrogantes científicas en cuanto a la relación entre la estructura de la escuela secundaria y la subjetividad de los estudiantes. El considera a ésta como una de las problemáticas científicas más actuales de la ciencia, lo que corrobora en sus estudios de la secundaria básica en México.

Estas circunstancias explican el creciente papel que toma la práctica científica en este nivel de la educación. El informe de la UNESCO hacía referencia a los nuevos requerimientos que la escuela secundaria debía emprender para alcanzar los objetivos planteados. Se dice en este sentido que

“La escuela debe llegar a hacerse una idea fidedigna del potencial de cada uno de sus alumnos y en la medida de lo posible, sería necesario que hubiera orientaciones profesionales disponibles para facilitar la elección del ámbito de estudio (teniendo en cuenta las necesidades del mercado de trabajo) diagnosticar las dificultades de aprendizaje y contribuir a resolver los problemas sociales de algunos alumnos. Así la responsabilidad de la enseñanza secundaria es inmensa, ya que muy a menudo es el interior de la escuela donde se conforma la vida futura de cada alumno” (Delors, 1996 : 147 - 148).

Por lo tanto uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo deberá ser la reducción de la vulnerabilidad social de los educandos que procedan de aquellos espacios adversos por sus condiciones sociales, para que alcancen iguales posibilidades de un aprendizaje óptimo.

Un nuevo fenómeno que interviene en el panorama de la educación secundaria lo constituye la denominada postmodernidad. Como expresión del pensamiento, la postmodernidad en tiempos de globalización económica aparece como la manera de resaltar “la discontinuidad en los procesos de desarrollo, la diversidad, la incertidumbre y el derrumbe de los fundamentos teleológicos de la razón, abriéndose a un episteme de indeterminación, discontinuidad y pluralismo” (Pérez Gómez, 1998: 23), pudiéndose definir como

“la condición social propia de la vida contemporánea, con sus características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización económica de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistema de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masa y el transporte instantáneo de la información a

todos los rincones de la tierra (..) hace referencia a un pensamiento que enfatiza la discontinuidad, la carencia de fundamento, la pluralidad, la diversidad, la incertidumbre en la cultura, la ciencia, la filosofía y las artes” (Ibídem:23).

También se puede definir como el espacio tiempo histórico que marca la transformación y la mutación del capitalismo en el capitalismo transnacional o globalizado. Jameson ha dicho: “El post modernismo, en tanto visión de una época es la lógica cultural del capitalismo tardío”. Se puede ver como el pensamiento secularizado o institucionalizado tanto como rechazo como asunción de una nueva sensibilidad, de una subjetividad que pone en dudas los valores de la modernidad” (Moya Padilla; 2001).

En la opinión del autor no resulta tan importante definir si la humanidad vive uno u otro periodo de los indicados, sino sobre todo tomar lo positivo de ellos. No se comparte, sin embargo, el hecho de que este movimiento suponga una negación tajante de los valores creados por la modernidad. El proyecto de emancipación humana es una realidad no alcanzada por una gran parte de la humanidad. El culto a la razón mantiene su total vigencia, aunque cambien los paradigmas y modelos de referencias. En el campo de la educación particularmente no perdió sentido ni significación el devenir histórico y las realizaciones de la cultura y el pensamiento creador del hombre. Nadie podría poner en duda de que si se aúnan voluntades, las grandes carencias que se padecen en el presente, para la mayor parte de la humanidad, podrían solucionarse en el futuro. Es por tanto irracional considerar la negación de un futuro vinculado al progreso humano y social. Los peligros que vive la humanidad son grandes y muy graves, sin embargo podrían tener solución.

Aunque se ha de reconocer la superioridad en cuanto a posibilidades epistemológicas de la teoría contemporánea, las expresiones de la postmodernidad reveladas en la cultura de la imagen, la misión política del arte, el desarrollo de la nueva sensibilidad y emocionalidad, las nuevas tecnologías en medio de una globalización más universal (donde se pretende imponer la filosofía del neoliberalismo y no se globaliza por ejemplo la solidaridad y sí el silencio), no implica la negación tajante de la racionalidad moderna. Ello significa que aun cuando la postmodernidad aboga por la pluralidad de formas, asumir variantes en el ámbito político por solo citar un ejemplo, en el caso de América Latina, presupone enfrentar reacciones y represiones, más abiertas o solapadas, pero que indican el peso de los megamonopolios en el desempeño de la vida contemporánea. En nuestra apreciación una de las paradojas de la postmodernidad se expresa en que en tiempo de la informatización abunda la desinformación: desinformación de los grandes y graves problemas que afectan al mundo y a la humanidad, a partir de la manipulación de los medios masivos de comunicación, lo que paraliza la capacidad movilizadora de las grandes mayorías, enajena a las nuevas generaciones. El abandono de la perspectiva histórica en los juicios éticos

constituye una irracionalidad a la hora de analizar la vida contemporánea. No compartimos, pues, el pragmatismo existencial que presupone la denominada sacralización.

Como señaló Paolo Freire en el acto de Investidura del grado de Doctor Honoris Causa de la Universidad Complutense de Madrid, “la postmodernidad significa no estar cierto de nuestras certezas, sin que por ello suponga descomprometerse. Renunciar a estar demasiado cierto de las certezas no significa negarlas, sino estar bien abierto a su superación y respetar las certezas de otros” (Ferraz, 2001: 802). De tal manera que la pluralidad de pensamiento, la revisión de las verdades consideradas absolutas y el mantenimiento de las obligaciones contraídas con los más desfavorecidos devienen ejes esenciales sobre los que se desenvuelve la postmodernidad así entendida.

La escuela, por tanto, no puede estar al margen de la reflexión filosófica, más aun cuando una inquietante visión instrumental para producir expertos se está desarrollando: para capacitar profesionales, para preparar la mano de obra. Esta visión de la escuela toma supremacía mientras que otras como la cuestión del desarrollo humano y social de los alumnos (relegada a cuestiones organizativas, de orden técnico) pasa a ocupar un lugar secundario o sencillamente no se valoriza. La visión tecnocrática de la institución educativa se confina así de manera casi exclusiva a incrementar la eficiencia del sistema (Casado; 1993).

El hombre visto desde esta perspectiva, de objeto de la educación debe convertirse en sujeto también de su propia vida. Por tanto, negar la reflexión teórica - filosófica en el campo de la educación es creer ingenuamente que la escuela es de por sí neutra, que nada influye en el clima cultural que la envuelve, en los intereses políticos que la mantienen, en los valores en que se apoya y los fines que pretende conseguir. Ha de aportar además al desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico, finalidad importante del sistema educacional. Más concretamente puede contribuir a una abierta formación política e ideológica: Fomentando una cultura amplia, sustentada en altos valores éticos y comprometida con las grandes mayorías, asumiendo una posición crítica frente a los problemas del mundo e incentivando una actitud responsable, estimulando el trabajo en grupos, la cultura del diálogo (escuchar, opinar y discrepar), incentivando la cooperación y la solidaridad más allá del grupo, pueblo o nación de procedencia, orientando el camino de la ciencia y su aplicación responsable encaminada al desarrollo de una sociedad sobre bases sustentables y sostenibles. Así la escuela ha de estimular a los individuos a pensar por sí mismos, a aprender a pensar y en un mundo de crisis de valores, donde se vive muy enajenado y la sociedad permanece desmovilizada, facilitará un compromiso con la praxis, lo que presupone un compromiso con la verdad, la belleza y en opinión del autor de este trabajo, con la cultura y la identidad de los pueblos.

I.5. EDUCACIÓN Y COMUNIDAD RURAL.

1.5.1. El campo y la escuela.

Muchos de estos fenómenos educacionales ocurren, en circunstancias más difíciles aún, cuando se trata de lo rural, como expresión de una cultura en particular. Su contenido ha estado históricamente vinculado al componente clasista: el campesino y el obrero agrícola, cuyos cambios y variaciones en los ámbitos de la estructura social clasista de las sociedades en desarrollo han originado las más diversas opiniones de especialistas y estudiosos de las ciencias sociales, en lo que a definiciones, funciones y tareas que cumplen en la vida social se refieren.

Lo rural se ha definido como el espacio donde prevalecen las actividades ocupacionales vinculadas con las actividades agrícolas, las formas de producción son esencialmente agrarias y posee un conjunto de particularidades culturales. Muchas de las definiciones que se han ofrecido en este sentido se han relacionado con la presencia del campesino. Relevantes fueron los rasgos identificados por Thomas y Znaniecki en 1920 donde exponen como elementos distintivos del campesino: la familia, la tierra, la comunidad, la pasividad política y la pasividad económica. Como se reconoce cada una de estos aspectos ha suscitado debates diversos posteriormente.

En los análisis de Chayanov (1985) se indican como factores determinantes de la unidad económica campesina las influencias del mercado, la extensión de tierras, la disponibilidad de medios de producción y la fertilidad natural. Coincide con Marx en reconocer que en la zona rural la circulación de mercancías como la división social del trabajo es menor, con lo cual la combinación de producción agrícola y la artesanal identifica este tipo productivo, en la que la actividad económica familiar en la agricultura, la artesanía como el comercio resulta esencial. En este mismo orden Galeski (1977) señala como rasgos la autonomía, la amplitud y la especialización como garantía para la existencia de la propia familia. Expresa además, la idea de la profesionalización de la labor campesina, como la labor especializada que adquiere alta significación para quienes la realizan.

La definición de Sevilla Guzmán (1976: 29) resulta interesante porque señala al campesino como “el segmento social integrado por unidades familiares de producción y consumo cuya organización social y económica se basa en la explotación agraria del suelo” con independencia de la forma de propiedad o tenencia o no, desarrolla relaciones específicas en comunidades las que mantienen una relación asimétrica de dependencia y en muchos casos de explotación, con el resto de la sociedad en términos de poder político, cultural y económico”. Una de las condiciones que plantea el estudio del espacio rural es el de hasta qué punto estos rasgos se mantienen vigentes. Se dice en tal sentido que, al ya reconocido

descenso de la población del campo, habría que agregar que “en las sociedades occidentales los intercambios entre la ciudad y el campo han aumentado lo suficiente como para eliminar el concepto de aislamiento de lo rural y para limar algunas de las particularidades más relevantes del medio. (Ortega; 1995 : 13). La difusión del mercado, la tecnología y la comunicación parecen borrar las distancias que históricamente se han visto en el continuun sociedad - comunidad (Plattner,1991: 180). Por tanto "el modo de vida campesino ha terminado por enlazarse estrechamente con el sistema global" (Plattner, 1991: 230), lo que posibilita variaciones importantes en los elementos que tradicionalmente han caracterizado al modo de vida rural.

En las condiciones de España se destaca cómo lo rural ha perdido distinción en el campo de la educación. García Martínez (citado por Corchón Alvarez, 2000: 56), como otros autores citados por este autor, destaca que ha dejado “de existir una escuela rural”, por lo que se retoma el planteamiento de considerar más adecuadamente la “escuela en lo rural”. Compartimos totalmente el criterio de Corchón Alvarez (2000:57) en cuanto a que “cierta y tristemente la escuela por antonomasia es la urbana,” con lo cual “si (..) la escuela situada en el medio urbano no se le llama escuela urbana, tampoco se le debe llamar escuela rural a la ubicada allí. Por lo tanto creo más acertado y adecuado utilizar el término escuela en lo rural o escuela en el medio rural”. Estas razones coinciden con la manera incluso en que se desarrolla la presente investigación.

Para el autor de esta investigación queda claro que el aporte de la escuela, en todos sus niveles y enseñanzas, en la visión ofrecida del campo, en la imagen que desarrolla en las nuevas generaciones, se ha caracterizado por ser desactualizada y pesimista. No llega a ofrecer ni sus encantos, problemas, significados y perspectivas, ni tampoco su enfoque crítico. En el caso de Cuba esto constituye uno de las fallas que al nivel del curriculum de la escuela se observa aún cuando se proclama abiertamente educar para el trabajo y se sostiene el concepto de la estrecha relación entre la ciudad y el campo. Ha prevalecido en la concepción del desarrollo económico y social la idea de diluir el desarrollo agropecuario por la del desarrollo rural, lo que condujo a considerar como meta para el desarrollo de esta zona, la urbanización y sus atributos mas importantes. Este hecho que encierra un profundo significado de justicia social en el caso de Cuba, conociendo la realidad del pasado, no resulta suficiente considerando el replanteo de las metas y sobre todo el nuevo modelo económico social para las zonas rurales que se despliega con la reforma de los años noventa.

Aunque en el caso de China se mantiene un proyecto socialista similar al de Cuba, estos poseen diferencias importantes, sobre todo en el ámbito de lo rural, pues allí se destacó históricamente una fuerte acción del campesinado, un protagonismo activo de esta clase. Resulta significativo, sin embargo, el reconocimiento de que los procesos de urbanización e industrialización de las zonas rurales en el sur no

han implicado procesos migratorios en tanto la población del campo aunque labore en ciudades cercanas o en las propias comunidades se mantiene viviendo en estos lugares.

En la región latinoamericana uno de los problemas más acuciantes tiene que ver con los factores estructurales en el funcionamiento del sector agropecuario. La heterogeneidad de la estructura productiva, dada la coexistencia de una agricultura empresarial capitalista y otra de tipo campesina, así como los fallos en los mercados de créditos, seguros, tecnologías, información, trabajo, etc., no favorecen la articulación requerida para el desarrollo rural (Schejtman, 1999: 17). Schejtman (1999) considera, que los enfoques tradicionales del desarrollo rural, vistos éstos como “el conjunto de acciones orientadas a mejorar las condiciones de vida y trabajo de la población rural, en particular de los pequeños productores y de los trabajadores con poca o ninguna tierra” (Ibídem: 20), poseen un conjunto de limitaciones. Entre ellas destaca la necesidad de diferenciar las regiones y países dado lo heterogéneo de estos procesos. Muchos de estas acciones se centran básicamente en actividades agrícolas desaprovechando las posibilidades para los ingresos complementarios, no hacen correcciones sobre el mercado de los pequeños productores, a lo que se une la incapacidad de los gobiernos locales para realizar los ajustes requeridos para las adecuaciones en la gestión, no se articulan debidamente las transformaciones productivas con las condiciones de vida y trabajo de la población rural, ni la dinámica interactiva que se produce con los núcleos urbanos más inmediatos a ellos (Ibídem : 20 - 21).

No menos traumático en la región es el hecho de la pobreza rural. Se reconoce que los hogares incluidos en los niveles de pobreza en el área rural en el continente latinoamericano, entre 1980 y 1997, se mantuvieron en el 54%, mientras que los agrupados en extrema pobreza se mantuvieron en el 15% en ese propio período. Lo cierto es que la población calculada del ámbito rural, en pobreza pasó, de 73.0 a 78.2 millones de personas, mientras que la incluida en extrema pobreza ascendió de 39,9 a 47.0 millones de personas, precisando incluso que “la pobreza rural es más aguda que la urbana y parece más difícil de superar” (Echeverría, 2000 : 148 - 149). Este autor (Echeverría, 2000 : 149) indica que la población rural de la región enfrenta tres grandes y graves problemas: i) nutrición insuficiente, mala salud y servicios educativos deficientes, ii) escasas oportunidades de empleo productivo en la agricultura y en actividades no agrícolas, y iii) grado insuficiente de organización para promover efectivamente los intereses rurales.

La cultura de las comunidades rurales del continente sufre el embate de la globalización neoliberal, donde vienen mostrando su creatividad, capacidad de resistencia y concientización. Lindh de Montoya (1996) revela una diversa variedad de expresiones culturales como formas concretas de resistencia a las acciones del mercado y que denotan la capacidad de la cultura del espacio rural de acrecentar su rol en tiempos difíciles. Los análisis que desarrolla esta autora de los

agricultores venezolanos de la zona andina para vencer las acciones del mercado y defender sus intereses así lo revelan. De similar manera Torres (1997), al estudiar los cultivadores de ajo de Jalisco, en México, destaca la forma creativa y original en que se enfrentan los impactos de la globalización desde las comunidades. La ironía permite a los trabajadores revelar que aún poseen medios para encontrar espacios que les permiten enfrentar el discurso hegemónico de la globalización.

Podría plantearse que tanto a nivel del continente latinoamericano con sus particularidades, como en la experiencia del desarrollo en Cuba, el ámbito rural continúa siendo un escenario fundamental de la vida económica, social y cultural. En ellos se acumulan importantes elementos de la identidad cultural que en el presente se requiere cultivar para hacer frente a la hegemonía postmodernista y al discurso neoliberal que le acompaña. En los campos del continente se asienta un profundo sedimento de lo que será su principal escudo: la salvaguarda de su identidad y en ello el papel de la escuela será fundamental.

Por las particularidades que se dan en Cuba, del desarrollo rural y del sistema educativo, considero que este tipo de enseñanza ha de reconsiderar sus aportes, valorando: La importancia de la secundaria básica, como elemento fundamental que se ubica en el medio rural. No se trata de crear una escuela nueva, sino de ajustarla más a las particularidades de la evolución histórica y a las nuevas circunstancias, capacidad para conjugar lo moderno con lo tradicional desde una enseñanza armónica, atinada y científica, distinga los valores mas relevante del proyecto socialista tales como la dignidad, solidaridad, justicia, equidad, trabaje de modo coherente por el desarrollo sostenible y contribuya a la consolidación de los principales instrumentos de lucha: capacidad movilizativa, organizacion, disciplina y unidad nacional, que expanda la cultura en sus sentidos más amplios, motive y resalte la defensa del patrominio tangible e intangible, así como la capacidad de respuesta ciudadana frente a las agresiones procedentes del gobierno de Estados Unidos de América, especialmente en lo referido a la “guerra biológica”.

1.5.2. Cultura y formas de vida rural

El fenómeno de la cultura rural en su evolución ha recibido los fuertes impactos del desarrollo científico técnico y los impactos de la urbanización. En la mayor parte de los países en desarrollo son las regiones más atrasadas en las que los procesos de enculturación se reclaman con mayor intensidad. Como se ha reconocido esta cultura presenta un conjunto de particularidades cuyos matices variarán en dependencia de la dialéctica entre la cultura nacional de los diferentes países, la cultura urbana y la cultura rural. Como se ha reconocido “las personas de las comunidades rurales son dueñas, poseedoras de su filosofía de la vida, de un modo específico de leer el mundo, tienen su punto de mira sobre la vida y la muerte, sobre lo que en cada momento conviene hacer y se puede esperar”

(Barrera Sánchez; 1980 : 70), de manera que el hombre rural es un modo particular de ser hombre y su comunidad cuenta con sus modelos característicos de convivir. Como expresiones más significativas de esta cultura, destacan las siguientes: las artísticas en el campo de la artesanía, la cultura del barro, la cultura de la madera labrada por las manos de gentes sencillas, el diálogo del hombre con la naturaleza, los ciclos de la naturaleza y el clima, la fuerza de ver, observar, sus refranes. (Ibídem : 79 - 83), el modo de cuidar y domesticar sus animales, las formas de construir sus casas, el sentido que toman los senderos, la manera en que se recuerda a sus muertos, las formas en que componen canciones, décimas y poesías, un particular sentido de la vida, de la felicidad y del amor, los cuentos y leyendas y en general su oralidad, el sentido de la ética, el respeto y la verdad, su particular manera de hablar.

Han sido rasgos del modo de vida rural la poca variación de sus procesos laborales, la homogeneidad social y profesional, un modo de vida específico que distingue en primer lugar la demográfica, fuerte vínculo con el medio natural, elevado papel del proceso del trabajo, subordinación del trabajo a los procesos cíclicos de la naturaleza, ocupación más uniforme respecto a las ciudades, condiciones de trabajo más duras desde el punto de vista del empleo de la fuerza física y el soporte tecnológico (Osipov, 1988 : 81-82). El Cuarto Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU), celebrado en Chile en Diciembre de 1994, discutió trabajos sobre la referida temática. En uno de ellos se distinguieron como rasgos del modo de vida rural los siguientes elementos:

- La ocupación más importante es la agricultura.
- Entre las características ambientales prevalece la naturaleza.
- Menor densidad poblacional.
- Mayor homogeneidad social, (comparado con las ciudades).
- Movilidad social producto de los flujos migratorios y una persistencia generacional hacia la misma actividad (Gómez; 1995 : 46-61).

Uno de los componentes de la revolución cultural en el campo cubano ha sido el desarrollo educacional, lo que ha influido en la escolarización de su población y en el desarrollo cultural de estas zonas. Las influencias de los medios de comunicación, el lanzamiento de estos hombres y mujeres al ámbito de la política como resultante de los procesos transformadores emprendidos, las posibilidades reales de movilidad espacial, unido a los impactos de la vida urbana, condicionaron que las relaciones sociales creadas se hicieran portadoras de un contenido cultural cualitativamente superior en el contexto de las áreas rurales.

Para el autor de esta investigación en el caso cubano se han conjugados dos factores en torno a la cultura del campo, que han modelado buena parte de la conducta y comportamiento cultural actual en las nuevas generaciones. Uno es de

tipo histórico y ha estado vinculado al grado de explotación en que vivió el hombre del campo cubano durante siglos. Aunque sostuvo duras y prolongadas luchas, cuando en Cuba triunfa el proceso político en 1959, que facilitó la entrega de tierras a los trabajadores del campo, la mayor parte prefirió seguir trabajando solo como obreros agrícolas. Se confirmaba una de las tesis planteadas por De la Riva (1952) en cuanto a la no identificación del hombre del campo cubano con la tierra, y revela acierto en la tesis de Mitz (1964) en cuanto a que Cuba es agraria, pero no una sociedad campesina.

Un segundo factor que ha intervenido en la socialización de la cultura rural ha estado condicionado por la ineficiencia e improductividad que caracterizó a las grandes empresas estatales agrícolas. Como un objetivo de la sociedad era trabajar por el mejoramiento de las condiciones sociales y de vida del hombre del campo, en reiteradas ocasiones se constataba que, pese a que dichas empresas no cumplían los planes, dilapidaban recursos y los gastos y pérdidas aumentaban, pese a todo, por expresa voluntad política se emprendían procesos de urbanización, desarrollando la infraestructura, como eran por ejemplo el proceso de electrificación, construcción de escuelas, pavimentación de vías de acceso, sistema de transportación etc.

Una de las consecuencias de la política de urbanización de las zonas rurales en Cuba fue la imagen que prolifera sobre todo en las nuevas generaciones, donde se comienza a ver de manera asimétrica desarrollo social y desarrollo económico. La pobre vinculación de los pobladores del campo con las actividades agrícolas, cuya actividad llegó a depender en buena medida de las movilizaciones que se tenían que hacer desde las ciudades, implicó una lenta reproducción de la estructura social clasista, un envejecimiento de la fuerza de trabajo agrícola y el rechazo creciente al trabajo en el campo, unido a la posición acrítica de la escuela sobre todo en su nivel secundario. Ello conduce a que se desvalorice el trabajo agrícola, manteniendo una visión reducida de sus procesos laborales. Esto debilitó la cultura y la identidad de las comunidades rurales, se sobrevaloró la cultura urbana, decreció el amor al trabajo y la conducta responsable ante el medio ambiente y la naturaleza en general. El modelo del hombre de campo altamente identificado con su entorno, sus encantos y bellezas, con sus historias, cuentos y leyendas, prácticamente desaparece.

La situación de la mujer tuvo resultados más favorables en tanto se avanza socialmente en su escolarización e independencia económica, se redujo la membrecía de la familia, las condiciones de salud y alimentación le favorecen, y las zonas rurales aportan más mujeres que hombres a la enseñanza técnica como a la universitaria. Si el 64 % de la fuerza más cualificada de Cuba la representan las mujeres esto constituye también una realidad en las zonas rurales. Sin embargo, una vez que las mujeres concluyen carrera técnica o universitaria abandonan el campo. Debe destacarse que en ocasiones la percepción que estas mujeres se

forman acerca de la calidad de la educación secundaria en el área rural interviene como un factor que las lleva a abandonar los asentamientos poblacionales donde residen.

Sin embargo perduran cualidades entre los hombres y mujeres de las zonas rurales entre las que se pueden mencionar: su optimismo hacia el futuro, la fidelidad, la sensibilidad política y humana, la solidaridad y su alta identificación con las realizaciones del proceso político cubano. El que perduren estas cualidades posibilitan el trabajo de rescate e intervención social comunitaria desde las escuelas ubicadas en los espacios rurales. El proceso de recampesinización del ámbito rural cubano, a partir de la reforma económica de los años noventa abre grandes posibilidades al desarrollo social de estas zonas y plantea un gran reto a las instituciones educativas, sobre todo en el nivel de la escuela secundaria.

1.5.3. Hacia una definición de la comunidad.

Se ha de entender que las transformaciones en el espacio rural propiciaron, entre las modificaciones generadas, el conferir mayor importancia a la vida en diferentes niveles de agrupamientos humanos. Sin embargo esta realidad no se entendió en toda su dimensión cultural, por lo que perduró la identificación entre asentamiento o agrupamiento poblacional y comunidad. En igual medida se desestimó la dialéctica de las relaciones diversas entre estos espacios y la sociedad como un todo.

La comunidad, como las instituciones escolares, representan dos de los más importantes elementos sociales en los que tiene lugar el ordenamiento e intercambio pacífico entre las personas. A diferencia de las organizaciones corporativas, la comunidad es más compleja, es más ordenada y presenta más organizadamente los sentimientos, pensamientos y juicios acerca de lo que es correcto o no. El orden social en ella incita a los hombres y mujeres a compartir sentimientos de justicia, religiosidad y obligaciones, cuestión que les fortalece. (Oliver; 1976 : 371). Se destaca de igual manera la amenaza que ha significado la urbanización para las formas de vida comunitarias. Galeski (1977) las clasifica desde diferentes perspectivas confirmando cierto orden escalonado: el caserío o grupo de caseríos, las aldeas o pueblos, municipios (comprenden varias aldeas, provincias y regiones, pudiendo incluso clasificar países. Indica que al formar estas un sistema la comunidad de rango inferior está incluida en la de rango superior y retomando a Sorokin y Zimmermann destaca la conveniencia de considerar la intensidad en los rasgos rural urbanos. Este asume la definición de Hiller en 1955 (Citado por Galeski, 1977 : 133) para destacar a la totalidad de los habitantes de un territorio unidos por un sistema de lazos y relaciones, por intereses comunes y pautas compartidas de normas y valores aceptadas, por la conciencia de ser distintos de los demás grupos, definidos con el mismo principio, a partir de lo cual define rasgos y funciones.

Esta perspectiva no parece completa pues aun cuando uno de los problemas de la urbanización es la estandarización de la vida, las nuevas realidades frente a la globalización revelan la búsqueda de alternativas que apuntan en direcciones que la sociedad requiere, particularmente en lo referido a la distinción de la vida comunitaria. Las experiencias destacan que la vida comunitaria se entrelaza cada vez más con la sociedad pero adquieren en este plano gran trascendencia el aspecto cultural. No se trata solo de la comunidad con los aspectos familiares, sino de un conjunto de factores que en ella entran con fuerza como son lo económico, lo político, lo afectivo, lo demográfico, la estructura de liderazgo, así como el trascendental tema de la identidad.

El I Congreso Latinoamericano de Psicología, que tuvo lugar en la ciudad de la Habana en 1991, analizó la cuestión comunitaria, lo que posteriormente fue sistematizado y profundizado por Area (1995). Como elementos estructurales de la comunidad se definen los siguientes:

- Es una unidad social constituida por grupos que se sitúan en la base de la organización social.
- Sus miembros tienen como razones de agrupamiento necesidades e intereses comunes vinculados con la vida cotidiana: el trabajo, los servicios, la vivienda, el tiempo libre, área de residencia, etc.
- La comunidad ocupa un determinado territorio cuya pluralidad de personas interactúan más entre sí que en cualquier otro contexto del mismo carácter; Sus miembros tienen tareas y acciones comunes y cierta conciencia de pertenencia, por lo que sus miembros comparten ciertas orientaciones valorativas que tienden a homogeneizar la conducta.
- La comunidad forma una estructura social y está atravesada por el resto de las estructuras de la sociedad.

Los rasgos delineados así revelan a la vez que su complejidad, su fuerza y remarcen su universalidad como escenario más importante de la vida social. Aun cuando las políticas para el mejoramiento humano son elocuentes en Cuba, esta perspectiva no se enfocó así. La crisis económica de los años noventa impuso objetivamente la necesidad de observar las realidades por comunes que parecieran desde una interpretación más local. Esto devino un imperativo en medio de las dificultades económicas y sociales, uno de los ejes cardinales de la estrategia gubernamental fue la búsqueda de un acercamiento mayor a las grandes masas populares para lo cual, incluso, se reformuló la estructura del gobierno político creándose los Consejos Populares. Con esta perspectiva un conjunto de decisiones gubernamentales se pueden tomar y ejecutar al nivel de los agrupamientos poblacionales.

Los análisis y estudios de la cuestión comunitaria tomaron relevancia en la

sociedad cubana como nunca antes. El II Congreso Iberoamericano de Agentes del Desarrollo Comunitario, Comunidad 96, celebrado en la ciudad de la Habana en septiembre de ese año, presenta una definición de gran interés y trascendencia en Cuba. Se define a la comunidad como:

“El espacio físico o ambiental geográficamente delimitado donde tiene lugar un sistema de interacciones sociopolíticas y económicas que producen un sistema de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades. Este sistema resulta portador de tradiciones, historia e identidad propias que se expresan en la identificación de intereses y sentido de pertenencia que lo diferencian de otro. Elemento central es la vida económica, tienen necesidades sociales que exigen cooperación” (MINCULT, 1996).

Cada uno de estos espacios poseen sus elementos culturales, históricos, ecológicos que de modo consciente o inconsciente cada individuo arrastra consigo y que intervienen activamente en el proceso del aprendizaje. La configuración de dichos elementos en la subjetividad humana hacen de estos procesos asuntos bien complejos, donde entran además los de carácter simbólico e incluso la identidad.

La identidad si bien en lo general está definida como el conjunto de signos históricos culturales que determinan la especificidad de una región puede estar representada por una variada y compleja diversidad de signos, símbolos y componentes de la vida material y espiritual; la mayor parte de las veces no se tiene conciencia de su presencia y función, pero desempeña un importante rol en la dinámica y en la vida de los grupos y comunidades. Por lo tanto no todo agrupamiento humano o asentamiento poblacional constituye una comunidad. Puede incluso poseer una dirección formalizada, tener una estructuración de actividades, contar con cierto liderazgo y no comportarse en sentido general como una comunidad. Es, por tanto, un asunto que requiere un enfoque lo más completo y abarcador posible. De ahí la perspectiva antropológica que sigue esta investigación.

Las comunidades rurales articuladas a la producción agropecuaria en las condiciones particulares de la provincia de Cienfuegos (Cuba) tienen como rasgos ditintivos: Poseen en su estructura social clasista heterogénea condicionada por la presencia de obreros, cooperativistas y trabajadores vinculados a los servicios, los impactos del movimiento migratorio, la baja incorporación al trabajo agrícola entre las familias y las actividades de la mujer. Presentan un patrimonio social y cultural no reconocido, ni sistematizado, la interacción de la escuela secundaria puede hacer una contribución importante en su reconocimiento. Aunque históricamente la familia rural interviene como importante eslabón en la producción, en las condiciones que se estudian este rol de la familia se ha debilitado. La comunidad en estudio ejerce una débil influencia educativa en los

jóvenes que en ella residen.

Los principales resultados alcanzados en los estudios de asentamientos humanos y comunidades en la región objeto de la presente investigación reflejan los siguientes elementos, (Agüero, 1991, 1995, 1998, 1999): deviene asunto complejo que reclama del enfoque holístico, aunque existe cierta heterogeneidad desde el punto de vista étnico no se expresa así en lo social lo que explica de muchas maneras la variabilidad geoespacial de las expresiones de la cultura y muchos de los rasgos de las clases y grupos sociales. Se entiende que existen en las personas que forman los asentamientos humanos cierta comunidad de relaciones y vínculos de consanguinidad – parentesco, afectividad e interacciones entre grupos, familias, estas relaciones se mediatizan indistintamente con las relaciones económicas de producción.

La presencia y acción de líderes formales e informales, positivos o negativos constituyen factores a considerar. Aunque la sociedad cubana cuenta con múltiples organizaciones e instituciones que atraviesan virtualmente a toda asentamiento humano ó comunidad, no siempre se insertan de la mejor manera, ni entran en sus direcciones líderes con el carisma requerido para desarrollar las metas y la cultura requerida. Las comunidades con líderes activos definen rápidamente su patrimonio cultural, fortalecen la cooperación y se proyectan con fuerza en su desarrollo. Todo asentamiento humano tiene diferentes estadios de desarrollo en su existencia en el tiempo. Ninguna comunidad es igual a otra. No se puede identificar a cualquier agrupamiento o asentamiento humano como una comunidad. Puede que por las particularidades históricas, sociales, políticas o culturales no funcione como comunidad, que lo haga parcialmente o sólo en determinado momento y bajo específicas condiciones. Toda comunidad tiene valores económicos, sociales, políticos, culturales, humanos e históricos. El que existan tales valores no significa que funcionen en la práctica. .

- Las comunidades rurales poseen diferencias marcadas por los siguientes factores: historia, entorno económico (empresarial), nivel de urbanización, infraestructura, tipología de la familia, escolarización, rasgos sociopsicológicos de su fuerza de trabajo, desempeño de la vida social, actividades políticas, religiosas, vida espiritual y nivel de cooperación, conflicto, movilidad y migraciones. Todas vivieron un proceso de despersonalización, más agudo en la crisis de los noventa, que es necesario subvertir y las contribuciones de las escuelas será esencial, especialmente el rol de la escuela secundaria .

1.6. CURRICULUM ESCOLAR Y CONTEXTO CULTURAL

1.6.1. Curriculum escolar y cultura.

El curriculum es aquello que debe ser “llevado a cabo en las escuelas”, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza aprendizaje. También se trata como un fenómeno digno de ser estudiado, como región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el curriculum se presente (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989:73). Angulo y Blanco, (1994: 19), al comentar su naturaleza interna expresan que “comprende, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma”, lo que significa la inclusión de un aspecto propiamente prescriptivo y otro propiamente interactivo. Por lo tanto, se hace referencia por una parte a lo considerado como una intención, y por otra como el estado de cosas existente en ellas, significando, lo que de hecho sucede en las mismas. Más como ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del curriculum se basa en la forma que tenemos de hablar ó de escribir acerca de estas dos ideas. De esta forma aparece la posibilidad de estudiar el curriculum como contenido, como planificación y especialmente como interacción que ha dado un lugar señalado a la perspectiva antropológica en el proceso docente y muy especialmente a la denominada etnografía educativa. Ello es fundamental para la comprensión dado el carácter holístico de la perspectiva antropológica para el análisis de estos procesos.

El curriculum escolar constituye el eje central en la actividad del proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier nivel ó institución escolar. Lógicamente esta afirmación es válida en su extensión al análisis de sistema educacional de cualquier país, región o escuela. Con orígenes ya algo prolongados en el tiempo, esta concepción diversa, dinámica y compleja ha resultado ser en los últimos años una de las temáticas en torno a las cuales ha girado un amplio debate, en el que se entremezclan las más diversas concepciones de carácter pedagógico, filosófico, ético, epistemológico y que también recorre los planos político e ideológico. Ello explica así cómo en el contexto latinoamericano ha entrado a ocupar un lugar trascendente en el ámbito académico y también escolar.

A lo largo de su evolución histórica se ha reflejado una amplia diversidad de conceptos. Para solo tener una idea de los mismos, se destacan esencias conceptuales tomadas en una perspectiva histórica (Cáceres, 1996) donde se aprecia al curriculum como “una planificación del aprendizaje”, “un programa de conocimientos verdaderos”, “oportunidades de aprendizajes”, “una serie estructurada de objetivos de aprendizajes”, “un documento que planifica el aprendizaje”, “la reconstrucción del conocimiento y la experiencia”, por solo citar algunos ejemplos. Podríamos añadir la consideración de que el curriculum sea considerado un “proyecto global integrado y flexible coherente que no especifica

más que principios generales para orientar la práctica escolar (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989 : 71), de verle como “una parte integrante de la cultura” (Grundy, 1991 : 76).

Al ser depositario de contenidos culturales “El saber cultural queda materializado en formas simbólicas - en objetos de uso y tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos no menos que en acciones. La sociedad queda materializada en órdenes” (Torres, 1993: 34). Por lo tanto el currículum es mucho más que una mera formulación de contenidos temáticos, ya que en él se manifiestan las finalidades y funciones de la sociedad encaminada a la educación, las que se concretan en la selección de un proyecto educativo, eje nodal del modelo pedagógico. Se dice además que un currículum “incluye un conjunto de principios sobre como deben seleccionarse, organizarse y trasmitirse los conocimientos y destrezas”, (Rozada; 1989), considerándosele como “ una propuesta teórico – práctica de investigación y desarrollo, (...) un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y las escuelas” (Martínez Bonafé; 1988). En la experiencia latinoamericana, el colombiano López Jiménez (1995: 37) afirma categóricamente: “Es necesario dejar de lado los anhelos de fórmulas curriculares únicas, uniformes, idénticas, que en nada responden con exigencias reales de los contextos sociales que conforma nuestro mapa social.” Y añade la necesidad de eliminar el divorcio existente entre la escuela y la comunidad, saber académico y saber cotidiano o socialización, entre proceso formativo y vida. Se hace necesario una reconceptualización de los aspectos y procesos que integren este horizonte.

Esta situación es reconocida en el caso del Brasil cuando Carreher, Carreher y Schliemann, (1995: 155) analizan el fracaso escolar en las matemáticas y aseveran la responsabilidad de la escuela en tanto las estructuras lógico - matemáticas pueden ser universales, sin embargo los conceptos definidos por las invariantes no son idénticos, porque están sustentados en diferencias culturales que dan significados a los conceptos y representaciones que les relacionan e ilustran. Es lo que explica el énfasis de la escuela en la sintáctica (explicación de reglas para el caso de las matemáticas) mientras que se ignora la semántica (relacionada con los significados) y sus implicaciones culturales complejas, pero no menos racionales, para los niños de las fabelas de Río de Janeiro.

Estos procesos en América Latina se unen a la crisis epistemológica que padecen las ciencias sociales y cuyas implicaciones para las ciencias de la educación son evidentes de manera muy especial para los procesos de diseño y desarrollo del trabajo curricular. “Pese a los intentos de globalización e internacionalización del conocimiento, la división social del mismo es desigual y desequilibrada, lo cual crea dependencia, iniquidades, sometimientos y sentimientos de gran frustración” (Magendzo, 1996 : 43). Una apreciación más detallada indica que “la disociación entre los contenidos escolares y la significación que éstos tienen para los

estudiantes es un problema clave. La separación cada vez mayor entre el tipo de conocimiento desarrollado en la educación y la vida cotidiana de los jóvenes, da cuenta de la existencia de dos mundos a veces irreconciliables. (Magendzo, 1996 : 47).

La influencia del positivismo introdujo una euforia por los datos observables, por la verificación, el intelecto, el pensamiento racional y el método científico cuya invasión en el campo de la educación perdura y resulta bien aprovechada por los intereses globalizadores y del neoliberalismo. Resultan extendidos los criterios de que la cotidianidad, lo interactivo, la subjetividad son criterios vulgares, ajenos a la ciencia y, por tanto, excluidos de la concepción curricular. Esta perspectiva considera que el conocimiento es selectivo y, por consiguiente, su estructuración curricular tendrá necesariamente que expresarse en asignaturas y disciplinas, separadas unas de otras (Ibídem : 48 - 49). Esta es la base de cómo el discurso neoliberal, ponderando la calidad y la satisfacción de los privilegiados, naturaliza las desigualdades, al decir de Gentile (1995: 111), con lo que se minan las posiciones innovadoras y revolucionarias en el quehacer curricular del continente.

No obstante, aparecen en el continente alternativas en el pensamiento. La asunción de la teoría curricular crítica, a partir de reconocer la desigual composición de las estructuras sociales y las distorsiones que se presentan en las interpretaciones del mundo, resalta los intereses emancipatorios cognoscitivos de los individuos para trascender, crecer y desarrollarse a partir de la reflexión individual y colectiva. Entre las alternativas aparecen también nuevas interpretaciones ó reinterpretaciones sobre la práctica y el hacer pedagógico. Así, como expresión de un pensamiento nuevo acerca del currículum para la democracia (como es el caso del ya citado autor Magendzo (1996) podría añadirse la Pedagogía Constructivista de la Transformación (Romero Pereira, 1998: 5 y ss). En ella se aboga por una reconstrucción crítica del currículum, considerando las situaciones educativas del presente, insta asumir una perspectiva histórica, confirmando una base científica a la práctica educativa, redimensionando el papel del alumno y del profesor y asumiendo un compromiso ético en la lucha por transformar y cambiar las realidades.

De esta manera la acción en torno al currículum se convierte en América Latina en un escenario de lucha esencial en un tiempo en que la defensa de la identidad cultural de los pueblos resulta un imperativo político. Es así mismo un instrumento de lucha frente al discurso neoliberal globalizado y las posiciones hegemónicas patrocinadas, asesoradas y apoyadas por la oligarquía y el capital financiero internacional, especialmente norteamericano. Aunque existen diferencias cualitativas entre las realidades educacionales del continente y las que presenta Cuba, muchas de estos contenidos no son ajenas a los cubanos. Sobre todo en lo referido a la defensa de los intereses continentales, en la que la educación se convierte en uno de los pilares básicos y en el valladar más firme ante las

ofensivas desatadas. Desde el punto de vista teórico y epistemológico existen muchas coincidencias en el manejo, tratamiento y significado que toma la perspectiva del curriculum sobre todo en el nivel de la educación secundaria.

1.6.2. El curriculum oculto.

Si la perspectiva antropológica contribuye a identificar las bases culturales del proceso de aprendizaje, en tanto ofrece posibilidades para el estudio de las influencias de las subculturas, la multiculturalidad vinculadas con diferentes procesos históricos, sociales y culturales en los asentamientos poblacionales ó comunidades, una segunda posibilidad nos la ofrece la antropología en el trabajo curricular, para el análisis de la dinámica del aula y del centro escolar, tanto por los patrones de comportamiento cultural y las rutinas que se generan, como por la propia reproducción cultural que tiene lugar, procesos incluidos bajo la denominación del curriculum oculto.

La escuela es un escenario complejo de relaciones sociales difíciles de analizar, ó comprender. Se conjugan en ella, relaciones técnicas y relaciones de poder, la convivencia y el desarrollo de una amplia y variada gama de intereses, en medio de una estabilidad social relativa, soportado todo ello en un conjunto de normas, un sistema de valores prevaleciente y un conjunto de ideologías. La escuela se convierte en un “escenario de pugnas” (Fernández Enguita, 1995). Tales contradicciones se desenvuelven comúnmente a la manera de negociaciones informales, mediante expresiones colectivas e individuales de resistencia y el ajuste imprescindible que la escuela debe hacer para acomodar sus acciones en una adecuada concordancia con la opinión y expectativas públicas.

Como reconoce Jackson (1991: 50 - 51) la escuela es un lugar donde la línea del poder entre el débil y poderoso está claramente trazada. La autoridad es un rasgo de la escuela y sobre esta base es que los alumnos reciben elogios y reproches. En este contexto se llega a la afirmación de que la ira del docente se desencadena con mayor frecuencia debido a las violaciones de las normas institucionales y de las rutinas que a causa de indicios de deficiencias intelectuales. Tales conflictos presentan una doble dimensión, colectiva y personal. Colectiva porque los alumnos extraen de sus respectivas subculturas los elementos alternativos que oponen a los fines y medios de la escuela, y los reelaboran y articulan a través de agrupamientos de iguales, que a menudo parten de su pertenencia a una subcultura común. Personal porque toda acción colectiva conlleva un agregado de acciones individuales, porque las estrategias de grupo no agotan la de los individuos que lo componen y finalmente porque hay estrategias que no son encuadrables en - ni asociables a - estrategias grupales (Fernández Enguita, 1995 : 56).

La identificación que un alumno haga con la cultura de la escuela dependerá del grado en que aquella se corresponda con las formas, estilos e intereses de la

cultura del hogar. Esto dependerá de “hasta qué punto sancione en el mismo sentido, los mismos valores, ideas, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, disposiciones psicológicas, etc.”. En consecuencia aparecen dos tipos de actitudes: la *expresiva*, que significa la identificación, y la coincidencia, vinculada a las clases con mejores condiciones y otra *instrumental*, vinculada a las clases bajas, en la que se aceptan en general las normas de la escuela pero sólo se conciben como instrumento de avance social (Fernández Enguita (1995 : 57). Aparece lo que este autor llama un continuun entre ambas, en tanto en el que se encuadran las diferentes estrategias de rechazo. Indica que un mínimo de identificación con la expresiva y la instrumental generará estrategias de rechazo, al decir que “La escuela empuja en una dirección, pero el medio social, el grupo de iguales y tal vez la familia lo hace en otra. Optar por la escuela sería romper con el medio y optar por el medio sería romper con la escuela”. Como variantes se expresan las siguientes: (1995 : 58 - 60): cuando la subcultura se expresa en el grupo, aparece la cultura antiescuela, bajo grado de identificación expresiva con alto grado de identificación instrumental: aparece la estrategia de acomodación propia de las clases bajas y alto grado de identificación expresiva con baja identificación instrumental: genera estrategias disociacionistas (Fernández Enguita, 1995).

Las estrategias de rechazo generan enfrentamientos con la búsqueda de amparo en otras instituciones. La escuela, no obstante, cumple un conjunto de funciones que no siempre se reconocen y que, aunque colaterales, tienen su importancia. Así, la escuela sirve de custodia a la familia, mitiga u oculta el desempleo, forma la conciencia nacional y trabaja en muchos casos en el adoctrinamiento religioso. La dimensión del curriculum oculto viene dada, además, por la condición en que sitúa al alumno de modo permanente y, por otra parte, como resultado del trabajo escolar conduce a que el alumno deba adaptarse cada año a un nuevo grupo, a otra cultura, a las exigencias de nuevos profesores, a un nuevo estilo de autoridad, a un nuevo tipo de trabajo y actividades escolares, así como a un número de rutinas que incluyen los momentos de la evaluación formal, deberes para la casa, ejercicios individuales, tareas discursivas menos estructuradas, situaciones de investigación, participación en clases y discusiones colectivas, trabajo en grupos, etc. El número de estas actividades crece considerablemente cuando las instituciones escolares mantienen a los alumnos en condiciones de internados, es decir, donde además de estudiar, viven, descansan y comparten más estrechamente las realizaciones de la cultura. En ninguno de los casos referidos la posición de los grupos es pasiva y, por consiguiente, producirán también una cultura más extensa y compleja.

Para entender el papel del alumno en el curriculum es necesario partir de las teorías sociológicas de la reproducción y la resistencia ya analizadas. Lo más importante del enfoque reproductivo en la relación entre escuela y sociedad es responder a la cuestión de qué función cumple el sistema educativo en la sociedad y, por otra parte, cómo las escuelas influyen en las ideologías, las personalidades y las

necesidades de los estudiantes. Las escuelas reflejan no sólo la división social del trabajo sino, también, las estructuras de clases de la sociedad. El constructo teórico que ilumina la conexión estructural e ideológica entre las escuelas y el lugar de trabajo es la noción de curriculum oculto. Pero la naturaleza y significado del curriculum oculto se extiende a la comprensión de cómo contribuye a la construcción de la subjetividad de los estudiantes, que es la dimensión consciente y subconsciente de la experiencia que informa el comportamiento de los mismos.

Como se ha reconocido (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 15) los problemas de la enseñanza son parte del trasiego cultural dentro de las instituciones educativas para transmitir unos contenidos culturales y socializar a los individuos. En tal sentido resultan interesantes las apreciaciones siguientes:

“Es preciso que se abran los enfoques para comprender la realidad. Porque en la enseñanza ocurren más cosas de las que a primera vista se nos presentan como evidentes e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar. Ambos enseñan más de lo que dicen querer transmitir, aunque no logren todo lo que pretenden y aunque lo realmente conseguido no coincida del todo con lo que se buscaba” (Ibídem:15).

Estos procesos producen los efectos colaterales del sistema educacional, que acompañan a los aprendizajes escolares más corrientes que se producen por la peculiar estructura de la escuela, por los métodos que emplea ó por el clima que se crea entre los que participan en ella. Tales efectos colaterales alcanzan una profunda significación pedagógica porque, al ser constantes y estar sumergidos, se convierten en logros persistentes de la educación, pasando a ser, de hecho, los objetivos reales a largo plazo de las instituciones escolares (Ibídem:15).

Como la vida y la experiencia en la escuela abarca toda la personalidad del alumno, los mencionados efectos impactarán en todas las facetas de la vida del educando. Por ello, como indican Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), si la escuela refleja en su estructura, sus métodos y contenidos, intereses sociales y conflictos dentro de la sociedad, los efectos que en los alumnos produzca la experiencia vivida en la escuela reflejará esos condicionamientos sociales. De esto derivan las ideas de analizar este curriculum en dos direcciones: viendo sus impactos psicológicos y considerando a qué tipo de sociedad responden y a qué ideología responde el modelo de hombre que las prácticas escolares fomentan en las escuelas.

Un hecho presente en las instituciones educativas es el propio efecto que el curriculum oculto ha tenido en la formación del profesorado. Como revelan los autores mencionados “el comportamiento profesional del profesor está estrechamente ligado a los efectos ocultos de las prácticas y las instituciones con las

que y en las que se formó, tanto o más que los contenidos explícitos con que se le quiso preparar para esa formación profesional” (Ibídem : 18).

1.6.3. Curriculum (oculto), comunidad e ideología.

La interacción que permanentemente se produce entre la comunidad y la escuela mediatizada por la cultura, presupone el necesario enfoque dialéctico de una relación más compleja de lo que a simple vista parece.

Se afirma así que

“(...) los intercambios espontáneos o facilitados del niño/a con su entorno físico no son en ningún caso (...) intercambios puramente físicos, independientes de mediación cultural. Por el contrario las formas, los colores, estructura, configuración espacial y temporal de los objetos y los sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño/a responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita (..)” “(...) todos los artefactos creados por el hombre comparten un sentido cultural dentro de la comunidad de convivencia (...)” (Pérez Gómez, 1995 : 65).

Los resultados de la interacción permanente e ininterrumpida del niño, adolescente o joven con el medio y el mundo de convivencia, auxiliado por la familia, el grupo de iguales y la comunidad terminan introduciendo patrones de cultura de una forma tan natural en el individuo como sus características físicas. La cuestión esencial aquí consiste en que “(...) el problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de la comunidad” (Ibídem:66). Sin embargo una interrogante formulada por el autor antes citado coincide plenamente con la perspectiva del autor de esta investigación. Ella es: “¿cómo conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura y de la ciencia en la escuela provoquen la participación creativa del alumno/a cuando la cultura de su escenario vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas?” (Ibídem : 68).

La complejidad de estos aspectos radica en que los patrones y formatos de análisis, comprensión y valoración de la realidad y del mundo, se han desarrollado en esa dinámica interactiva con la práctica cotidiana, tomando un arraigo tan hondo en el individuo que marcan incluso su vida social. Frente a ello no resulta nada sencillo introducir en una dimensión significativa los procesos de aprendizaje. Se afirma que

“El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy más

que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios, y creaciones culturales, políticas o sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración.

Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboren sobre las formas de vivir”
(Pérez Gómez, 1995 :70).

Se puede encontrar así que cada individuo y cada niño, adolescente o joven es portador de un conjunto de ideas, opiniones, conceptos, modelos y lógicas de análisis, así como de habilidades, intereses, motivaciones, etc, que, en su conjunto, forman lo que se ha denominado cultura experiencial del alumno. Esta cultura aún cuando refleja de una manera la realidad y deviene síntesis de la experiencia cotidiana, es portadora de limitaciones, errores y prejuicios, propios del nivel de conocimiento. En los tiempos de la postmodernidad y de la sociedad globalizada, exponente de una filosofía neoliberal, muchos de sus elementos de irracionalidad y pragmatismo, encuentran lugar fértil en este espacio, con lo cual a la vez que más compleja, se hace más argumentada la conducta experiencial y más difícil en consecuencia la labor de la escuela. Frente a ello surge la alternativa necesaria de la cultura académica que la escuela debe promover no solo en el orden propiamente cognoscitivo, sino metodológico y epistemológico. Esta cultura académica debe proveer al educando de herramientas de análisis para someter a crítica todo lo aprendido y reenfocarlo desde una perspectiva crítica (Agüero, 1999).

Por ello la cultura académica que debe promover la institución educativa no puede ignorar la cultura experiencial del alumno promoviendo una yuxtaposición artificial de saberes y estructuras, cuya resultante no produce cambios, ni transformaciones y consiguientemente no produce desarrollo. La popular expresión cubana “pasó por la escuela pero la escuela no pasó por él” sintetiza el efecto más sobresaliente de ese proceso. Por ello la escuela tiene necesidad de promover un aprendizaje significativo. Sobre ello ha dicho Pérez Gómez (1995) lo siguiente:

“si queremos que estos conocimientos se incorporen como herramientas mentales no sólo ni fundamentalmente en la estructura semántica académica que utiliza el alumno/a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura semántica experiencial, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados (...) se provoca que el alumno/a active los esquemas y preconcepciones de su estructura semántica experiencial para reafirmarlos o reconstruirlos a la

luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos de la cultura y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto”(Pérez Gómez, 1995 : 72 – 73).

Pérez Gómez (1995) coincide con otros al destacar que, para promover en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro a los alumnos, es imprescindible crear un espacio de conocimientos compartidos, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde sus preconcepciones experienciales (al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas), manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica (Ibídem:73). Siempre que se ignore la realidad del aula como espacio cultural y la concepción, del curriculum no incluya, de manera explícita, las raíces culturales, la procedencia clasista, los componentes culturales de la comunidad, ni potencie el diálogo, la reflexión y la participación más democrática de los estudiantes se abrirá espacio para las más diversas interpretaciones de fenómenos y procesos de manera poco crítica y razonada, considerando solo los aspectos más pragmáticos, con lo cual se la generarán sistemas conceptuales que bien pueden llegar a ser ajenos e incluso disímiles a los que se debieran alcanzar en una educación comprometida con el progreso y el bienestar humano.

En la literatura acerca del curriculum se coincide en citar la concepción de Althusser acerca de las ideologías prácticas para significar ante todo que son formaciones complejas, en las que no solo se considera un componente de tipo subjetivo sino también uno de carácter conductual. Se comprende así el enfoque de Sharp (1980) cuando indica que este concepto desempeña un papel activo a la hora de valorar la manera en que funciona el sistema educacional para reproducir las relaciones económicoclasistas, así como algunas tensiones que genera en correspondencia con la lógica de la producción capitalista.

Cualquier consideración sistemática de la función ideológica de la educación ha de situarse dentro de “un marco teórico más amplio que abarque el conocimiento de la mediación ideológica compleja que ocurre dentro de instituciones tales como la familia, los medios de comunicación, las iglesias y los sindicatos, como también dentro de las rutinas cotidianas de los procesos de trabajo capitalista y dentro de las formas y prácticas que se articulan con las que se caracterizan lo que normalmente se entiende como enseñanza” (Sharp, 1980: 109).

Como indica Torres (1994), las ideologías modelan las formas bajo las cuales las personas viven, construyen su realidad y expresan sus sueños, deseos y aspiraciones. Este autor cita a Thörborn para precisar que las ideologías someten y cualifican a los sujetos, diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándoles con tres esferas. En primer lugar con lo que existe y su corolario, lo que no existe, lo

que promueve una concientización de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son las personas que viven a nuestro alrededor. En segundo lugar con lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo y sus contrarios, con lo cual se normativizan deseos, aspiraciones y se regularizan de alguna manera nuestras relaciones y acciones sociales. En tercer lugar, lo que es posible e imposible, en lo que encuentran argumentación las ideas del cambio, sus consecuencias, los temores y las esperanzas e ideas de futuro.

Estos elementos son retomados por los llamados “intelectuales orgánicos” en sus deferentes discursos. Estos se pueden concentrar únicamente en subrayar determinadas parcelas del orden establecido que justifiquen en definitiva la autoridad establecida, en segundo lugar, están los que “disfrazan la realidad,” por ejemplo, al decir que el terrorismo se combate con la guerra y, en tercer lugar, los que defienden la imposibilidad del cambio frente al orden establecido, ya sea por miedo o resignación.

“La ideología traduce (..) una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción socio histórica y que, por tanto, es relativa, parcial, necesita de una reelaboración permanente, para evitar caer en absolutismos que impida reflexión y favorezca la dominación de los hombres y mujeres.

Cualquier filosofía y toda sociedad democrática necesita ser consciente de que hay ideologías y que es preciso conocer cómo explican la realidad. También es conveniente saber que cada ideología tiene (..) sus liturgias, sus técnicas y sus tácticas” (Torres, 1994 : 19).

La ideología presupone una asunción individual en la que se expresa la posición acerca del propio individuo y los demás, la vida, el mundo y la sociedad en general. Esta concepción permite “la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación” (Kemmis, 1988, citado por Torres, 1994 : 19).

En opinión del autor de esta investigación, y como han demostrado otros autores, las teorías de la reproducción y de la correspondencia explican el desarrollo del curriculum oculto en la escuela. A continuación se pretende resumir las funciones que, en opinión del autor de esta investigación y desde los enfoques de las teorías de reproducción y la correspondencia, cumple *el currículum oculto* en el nivel secundario de la escuela contemporánea: obliga a cumplir unas normas, comportamientos y unos horarios de clases y de vida, educa en una disciplina que concientiza: un buen comportamiento, el respeto a la ley, a la autoridad, a las normas cívicas, el respeto a la propiedad, clasifica a los estudiantes sobre la base meritocrática, impone una visión del mundo, un modelo de actuación y comportamiento, que se corresponde con el estatus de la clase media, forja una

ideología política, donde domina el prisma del sistema político occidental, que facilita el culto final, al modo de vida americano, legitima la desigualdad económica, y exalta el consumismo y el buen vivir.

Al ser la escuela un centro por excelencia de poder, como indica Jackson (1991), la acción del curriculum oculto propicia allí y especialmente en la escuela secundaria : la imposición de la obediencia, la subordinación, el silencio y la pasividad, Educa la capacidad para soportar la frustración, aprenden las reglas del poder: quien más tiene (méritos) manda más. (aunque comúnmente tal proporción de méritos se corresponde con quienes mejor estatus económico poseen), se enseña a relacionarse, a distinguir las personas y grupos, se aprenden formas de defensa individual y colectivas, se exalta el individualismo y el egoísmo, se socializa en hábitos de vida y consumo, se impone el pragmatismo en la vida cotidiana, que se corresponde con los eslóganes de la cultura social globalizada del neoliberalismo, facilitando la irracionalidad, la apolitización, el hedonismo, y la desmovilización.

La manera en que las escuelas y las aulas organizan socialmente el conocimiento y sus prácticas y desarrollan las rutinas en torno a los procesos de aprendizaje, sirve de base o proporciona “el contexto socialmente significativo” que mediatiza toda la transmisión del conocimiento. Las relaciones que se dan en el ámbito de los procesos de la enseñanza reflejan los matices y particularidades de las relaciones económicas de la sociedad. Lo más trascendente de estos procesos es la connotación ideológica que produce en todo el escenario y en todos sus actores. La escuela de esta manera ejerce una violencia simbólica al presentar, trabajar e inculcar una cultura que representa siempre los intereses de las clases dominantes. Este proceso que se desarrolla mediante un trabajo pedagógico, socializa el “habitus” que, aunque hegemónico e impositivo, tendrá diferentes resultados en dependencia de las subculturas, del capital cultural y de los efectos de la propia cultura que genera la escuela. No menos trascendente en este proceso será la influencia del capital cultural, la estructura semántica, conocimiento vulgar o cultura experiencial que trae consigo el alumno.

La magnitud de estos procesos y, por consiguiente, el espacio o la distancia que se perciba en una institución educativa entre el curriculum explícito y el implícito, entre la hegemonía institucional y la resistencia del estudiantado, dependerá en gran parte de la maestría, creatividad y finalmente de la profesionalidad de los profesores, rechazando la cultura reificada y abogando por una cultura regeneradora, efectivamente democrática, con enfoque multicultural, social y éticamente comprometida.

1.6.4. Antropología y curriculum.

El análisis del curriculum desde la visión de esta ciencia, como se ha venido planteando, supone considerar la cultura en sus dos esenciales implicaciones para la acción educativa. Por una parte considerar propiamente los contenidos culturales que se asumen especialmente del entorno y por otra la consideración de las implicaciones que de esos contenidos toman dentro de la propia escuela. Como señala Lundgren (1992) “(...) un curriculum es una selección cultural” lo cual ya supone una posición política de quienes se empeñan en la selección del contenido cultural en tanto hay que ofrecer argumentos de tipo educativo, social, psicológico, valorativo y político a la selección cultural hecha. De tal modo que “Cuando se define el curriculum como un contenido (y especialmente como una selección de contenido cultural) estamos situando a dicho concepto en la dimensión de representación.” El curriculum, en tanto selección de una cultura, proyecta una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad cree valiosa, es decir, de las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante (Lundgren, 1992:19).

Las determinaciones culturales que se asuman para la construcción curricular juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje y una implicación decisiva en el cumplimiento de la función social de la escuela, sobre todo, cuando nos referimos a la enseñanza secundaria. Ello plantea el reto a la institución, no ya de transmitir información, sino básica y esencialmente la misión estaría en la reconstrucción del conocimiento vulgar y acrítico generado como parte de la socialización primaria y de los procesos endoculturales desde las comunidades de residencia y acción, grupos de iguales así como por las influencias de la aculturación. Hoy día resultan incomparablemente agigantadas las diferencias de cantidad y calidad de información que un niño o adolescente entre 12 y 16 años internaliza como resultado de los procesos antes mencionados. La información que comúnmente recibe un niño en las edades mencionadas y comparadas, con la que recibieron las generaciones anteriores, podría decirse que solo algunas personas la recibirían en el mejor de los casos, en un intervalo etario que oscilaría entre los 28 y 35 años. La dimensión de este fenómeno es aun más violenta en los países que se encuentran en vías de desarrollo o, con mas claridad, en los países subdesarrollados.

Como se reconociera en una de las intervenciones magistrales del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación de España (junio 2001), centrado en el análisis de *La acreditación de saberes y competencias*, “el recurso de la razón como guía del pensamiento y de la acción - heredado de la Ilustración del siglo XVIII y del pensamiento decimonónico y que ha llegado a ser constitutivo del saber y de la educación contemporáneos - ha ido cediendo el paso en los últimos lustros a “la emotividad, a la efectividad, a lo sobrenatural, en definitiva, a la irracionalidad” (Santoni, 2001: 16). Con un nivel de precisión mayor aun,

utilizando el ejemplo de la publicidad, se esclarece más este planteamiento, cuando expresaba el referido profesor:

“la publicidad, el factor más importante del consumismo. Evidentemente la publicidad no puede confiarse a la razón. Por el contrario para lograr su objetivo se sirve de profundas motivaciones irracionales, en ocasiones inconscientes, en las que no media las más elemental criba crítica y ni siquiera la mera alerta del sentido común. Las tácticas publicitarias lejos de limitarse ya a los anuncios, cada vez más numerosos, y entrometidos, se ha convertido en la piedra de toque de toda la producción televisiva. Para que suba la audiencia (y elevar así los precios que pagan los anunciantes) el nivel de los programas debe corresponder a los gustos que se suponen más comunes entre las masas. Los espacios de carácter cultural o simplemente de calidad son cada vez más raros e inevitablemente se ven confinados a las horas que un ciudadano normal dedica a disfrutar de un merecido sueño. En definitiva, la consecuencia de todo esto es una progresiva mercantilización del saber. Un buen ejemplo son todos esos concursos que pululan en la televisión actual. Ya no es solo que vinculen inmediatamente las respuestas acertadas a la suma de dinero ganada, sino que promueven entre el gran público la idea de que el erudito del tercer milenio es el que conoce el título de alguna canción o película, el nombre de pila de una estrella o de un futbolista...” (Santoni; 2001: 16).

En opinión del autor de esta investigación, lo peligroso de estas realidades radican en el hecho de que en circunstancias en que el trabajo resulta “poco o nada gratificante para la mayoría de las personas, la búsqueda de la satisfacción se traslada” al consumo. De esta manera el consumo trasciende sus funciones primigenias deviene campo de libertad alternativa, una fuente de identidad, y espacio de igualdad ó como elemento de distinción.

“Como campo de libertad porque, a diferencia del trabajo donde la mayoría de la gente se ve forzada a someterse a normas y rutinas, el consumo permite elegir y cambiar, aunque sea dentro de los límites marcados por los recursos disponibles. Como fuente de identidad personal porque ofrece posibilidades mucho más gratificantes que cualquiera otra, pues nos permite mostrar a la luz lo que creemos que somos, aparentando lo que sabemos que no somos. Y si es necesario, ocultar lo que somos. Como espacio de igualdad, y aunque se trate de una dimensión ilusoria, porque a pesar de que es en el consumo donde más claramente se busca marcar la diferencia, también es en él donde al menos ocasionalmente podemos borrarla(...)” (Fernández Enguita; 1995 : 35).

Si la escuela no hace un uso adecuado del contenido cultural del curriculum, especialmente en el nivel de la educación secundaria, los elementos de la cultura experiencial del adolescente no se podrán someter al análisis crítico, ni la escuela podrá emprender su labor en defensa de la identidad cultural, tan imprescindible hoy día en todo el mundo, pero especialmente en la región latinoamericana. Asociado a esto se observan diferentes circunstancias dadas por la zona de residencia, la edad de ambos padres, la escolarización que posean, así como el ambiente que propicia el mejor desempeño del proceso educacional. Se ha señalado como otro factor el lenguaje, en tanto depositario del capital cultural y por intervenir no sólo como factor de presentación e identificación, sino como garantía del avance escolar en tanto, su comprensión y uso, (verbal y escrito), llegan incluso a servir de base al pensamiento lógico.

La posición de un grupo social con relativa estabilidad en el tiempo promueve su propia subcultura. En ella intervienen además aspectos de la estructura económico social, las tradiciones, los aspectos clasistas, étnicos e históricos. A estas “diferencias culturales hay que añadir los patrones de comportamiento diferenciales que se asocian a rasgos adscriptos vitalicios. Concretamente los distintos modelos de género que se asocian a cada sexo” que, en definitiva, “comportan opciones para el desarrollo de capacidades y rasgos diferenciales que no son simétricos en relación a la subcultura escolar, ni ésta es neutral respecto a ellos”(Fernández Enguita, 1995: 56).

Un ejemplo claro para ilustrar estas ideas pudiera ser una de las obras más conocidas de Willis (1985) “Aprendiendo a trabajar”. Sin embargo, quisiera indicar un ejemplo más cercano y no menos significativo. Puede ser el trabajo de Carraher, Carraher y Schliemann (1995) “En la vida diez, en la escuela cero” donde, en esencia, se explica y se demuestra cómo niños y jóvenes en unos casos y otras personas no ya tan jóvenes, exponentes del fracaso escolar entre otras causas por los resultados de las matemáticas, en su cotidiano quehacer se relacionaban con procesos de esa naturaleza y de hecho poseían unas habilidades tan superiores como los que mejores aprobaban en los exámenes escolares los contenidos de esta asignatura. Se pudo comprobar que el problema no pierde significado para el niño porque se usen uvas en vez de peras o, viceversa, para ilustrar un ejemplo matemático. El significado se pierde porque la resolución de problemas matemáticos en la escuela tiene objetivos que difieren de los que mueven a los niños vendedores en el mercado de Río de Janeiro a realizar similares problemas matemáticos mientras trabajan en el mercado en la compra y venta de productos. También hay diferencias en estos procesos porque la preocupación del maestro o profesor en la clase no se centra en preocupaciones particulares sino en reglas generales que tienden a ignorar a aquellas. En fin, lo que interesa al maestro no es el esfuerzo de un alumno en resolver un problema sino la aplicación de una fórmula, de un algoritmo, de una operación predeterminada por un capítulo en el

que se inserta el problema ó por el año escolar en que está el niño (Carraher, Carraher y Schliemann;1995 : 23).

En este sentido se refiere se destaca que en el mundo actual, el tratamiento del contenido cultural del curriculum viene dado por la diversidad de circunstancias sociales asociadas a los problemas del indigenismo, las migraciones, los refugiados, los trabajadores cooperantes, a lo que se unen las diferencias de lenguajes y poder. Con lo cual el curriculum debe tener capacidad para asimilar el pluralismo de la vida social. Dehart Hurd (2000) considera que las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales y su reflejo en la vida, pero sobre todo, las implicaciones que estas transformaciones producen en la vida de la adolescencia, no se integran con la debida rapidéz en el curriculum de la escuela secundaria básica, siendo ello una de las causas del conflicto que hoy padece este tipo de enseñanza en los EE.UU. Como revela este autor este alejamiento del curriculum de la cultura limita sus influencias educativas en la nueva generación.

Levinson (1998 : 268) reconoce que las subculturas que se levantan en la escuela secundaria pueden relacionarse solo tangencialmente con la diversidad de las estructuras fuera de la escuela. De manera que la cultura estudiantil de grupo, puede desarrollar un “ETHOS” de sus rasgos estructurales generando entre la membresía relaciones e interacciones socialmente diversas. Estas circunstancias explican que los alumnos se apropien por ejemplo del lenguaje de solidaridad por el que abogan los maestros y, a través de lo que Levinson denomina “práctica creativa cultural”, se ordenan e interpretan sus propias experiencias, con lo cual se trasciende la diversidad social fuera del escuela (Ibídem : 285).

En el análisis social la escuela actual enfrenta tres dilemas. El primero se expresa en la contraposición entre información y pensamiento, donde se destaca que en el intento de abandonar el enciclopedismo y huir de las ideologías produjo una hipertrofia de análisis y una atrofia de la síntesis, donde se ha olvidado la recomposición sintética de los conocimientos que se pretenden acercar al alumno, lo que limita alcanzar en el estudiantado “la reconstrucción relativamente independiente del conocimiento vulgar, un conocimiento cargado de prejuicios, cargado de mitos, cargado de errores, de insuficiencia, que van asimilando en la vida cotidiana e implica necesariamente ofrecerle una serie de instrumentos conceptuales de contraste, ofrecerle alternativas y provocarle continuamente el contraste de esas diferentes concepciones” (Pérez Gómez, 1994 : 68 -69).

El segundo dilema versa sobre la relación entre formas y contenidos, lo que ha conducido también a sobredimensionar lo formal y a ignorar la estrecha relación entre las capacidades formales y la lógica de los contenidos. Como tercer dilema se expresa la contraposición entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo de las actitudes (Ibídem: 69). En ese sentido se deja ver que, más que conocimientos, se impone a la escuela lograr actitudes (relacionadas con el conocimiento y con la

forma de sentir y actuar) cognitivas, soportadas en un alto contenido ético con capacidad para contrastar y realizar los análisis que la vida en el presente demanda.

Estas realidades han promovido el consenso entre los educadores en la búsqueda de la transversalidad frente a la tradicional disciplinariedad. Este enfoque de gran trascendencia en toda la ciencia, pero con especial connotación en el campo de las ciencias sociales, ha generado diversidad de criterios. Se distingue así por ejemplo, que “El enfoque transversal representa una posición de consenso al entender que junto a las áreas tradicionales existen otras...” (Travé González, 1999 : 77 - 82), a lo que también se ha denominado *currículum integrado* (Torres, 1994). Se reconoce que la posibilidad de avanzar más allá del enfoque tradicional de la disciplinariedad ofrece una contribución importante para acercar al alumnado a temáticas cuyo tratamiento resulta imprescindible. Ayuda a presentar una perspectiva crítica del mundo en el cual se desenvuelve el alumno y con un tratamiento didáctico adecuado, que incluya su participación activa, se logrará mayor influencia educativa y mayor calidad en el aprendizaje y la formación cultural.

La propuesta de la investigación científica, como alternativa para enfrentar la complejidad del trabajo curricular en la escuela y el que se destaca como uno de sus requerimientos epistemológicos el trabajo en grupo, es totalmente acertado aunque como se hace evidente se siguen desconociendo importantes unidades de análisis del campo antropológico sin lo cual no sería posible el avance en la formación en correspondencia con las particularidades de los adolescentes y jóvenes. Si el profesorado, por sólo citar un ejemplo, desconoce las implicaciones de la cultura escolar, las subculturas presentes en un aula, los procesos mediante los cuales los niños crean los significados y representan simbólicamente esa cultura, jamás podrán estar en condiciones de mitigar las disparidades, deficiencias individuales o diagnosticar con acierto las potencialidades del niño y, en consecuencia, actuar pedagógicamente.

1.6.5. Una propuesta curricular alternativa.

La propuesta de un proyecto curricular se inscribe como parte del empeño en la renovación pedagógica que, con carácter permanente, ha de vivir el sistema educacional. La escuela del nivel secundario es una institución que agrupa a niños y adolescentes, trabajando en su proceso formativo en una etapa decisiva. A diferencia del resto de las instituciones escolares de la sociedad, este tipo de escuela y enseñanza enfrenta la etapa más problemática, conflictiva y cambiante del desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, es la institución, dentro del sistema educativo que no puede aceptar bajo ningún concepto el fracaso escolar. De lo que haga con los sujetos en esta etapa dependerá mucho la evolución posterior de esos niños y adolescentes.

Por esta misma razón, en ella tiene que ser más notorio el cambio de paradigma de la enseñanza, en cuanto ya no se trata de transmitir información sino de la reconstrucción crítica de la cultura del entorno, lo que supone un enfoque dinámico, profundo, reflexivo, sustentado en la participación social, en que haya autonomía, independencia y creatividad. Sólo de esta manera se podrán crear las herramientas indispensables para la orientación del niño, para que evalúe, acepte, o rechace a partir de juicios críticos la avalancha de información acrítica que hasta ellos llega muchas veces más adornada, más interesante y atractiva que la que ofrece la escuela.

La dimensión o enfoque crítico del curriculum, que ha de ser una propuesta que se corresponda con las ideas anteriormente planteadas, supone por una parte enfrentar el enfoque técnico, como concepción que reduce desde una arista positivista y tecnocrática el fenómeno educativo como acto social complejo y por lo tanto se han presentar como puntos de partida la naturaleza social y la mediación interpretativa de sus actores, la integración del conocimiento y las prácticas científicas, parte consustancial de la reflexión y del compromiso ético implícito del proceso innovativo. Debe ser un proceso continuo que implica profundización permanente teórica y epistemológica como en su naturaleza política.

Al mismo tiempo asumir la perspectiva de la práctica en la racionalidad educativa implica, en primer lugar, asumir la dialéctica teoría - práctica. Ello supone que el proceso educativo es mediado por la incertidumbre a partir de los procesos reflexivos y de interpretación de los participantes. El entrecruzamiento de motivaciones, intereses y expectativas es amplio. Tiene importancia la conexión que se logre entre el suceso educativo y la práctica. Son por tanto estas circunstancias las que dan singularidad al mismo. Son las transacciones cotidianas de la práctica quienes dictan finalmente el sentido de una decisión curricular.

Por último se requiere de la selección de principios y de procedimientos que regulen la acción educativa, posibiliten la discusión razonada, la deliberación, la reflexión crítica de los participantes en el proyecto educativo. Esto así reforzará las bases éticas de la construcción curricular.

La planificación y construcción del curriculum implica un análisis sistemático, profundo y colectivo por parte del cuerpo docente acerca de la realidad con la que tiene que tratar. Una concepción curricular más real únicamente se podrá emprender a partir del trabajo científico. Se reconoce así que;

“Planificar el curriculum escolar o si se prefiere, planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación, significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles

acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula, personas que son niños y niñas con nombre y rostro que, a veces denotan alegría, o aburrimiento y en ocasiones cansancio. También planificar el curriculum escolar significa, a veces pensar, sobre el patio de recreo, sobre libros, lápices y libretas,(..) plastilina, pizarra y quizás vídeos, Y por su puesto, forma parte del curriculum escolar el conjunto de experiencias públicas y privadas que entre unos y otros viven cada día de clase, durante cinco días a la semana, durante bastante semanas del año y durante bastantes años de escolaridad” (Salinas, 1994 : 137 - 138).

En la sociedad actual la elaboración de una propuesta curricular es un acto de compromiso social y, por consiguiente, un acto público. Como precisa de un conjunto de análisis de tipo cultural y, además, presupone una incursión en la cultura para ser llevada al acto educativo, es por tanto una selección de cultura, llegándose a decir que “un curriculum escolar es básicamente una propuesta cultural sometida a valoración crítica y, por su puesto, a mejora”. Sería debatir y tomar decisiones fundamentales sobre lo que las escuelas enseñan, del por qué eso y no otra cosas así como reflexionar, en suma, sobre el contenido cultural y social - y no exclusivamente académico - del curriculum y ello, entre otras cosas, supone “poner sobre el tapete “el significado ideológico y conflictivo del curriculum, de nuestro trabajo y de la propia escuela” (Salinas, 1994 : 138).

Como se ha reconocido, un proyecto curricular emancipador, alternativo, deberá reunir un grupo de rasgos para actuar como el verdadero eje del quehacer profesional de la escuela y como el instrumento básico de maestros y profesores en cualquier nivel de la enseñanza. Se pueden identificar como sus rasgos el representar una propuesta teórico - práctica de investigación y desarrollo, actuar como mediador entre una intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural, representar una forma de entender la escuela, convertirse en herramienta de transformación, supone un reenfoque de la práctica, reclama la cooperación de todos los profesores y expertos, defiende y justifica una propuesta cultural emancipatoria, e incluirá un conjunto de principios de procedimiento para la concreción y ajuste de las estrategias asumidas.

A partir de las experiencias del autor de esta investigación en el estudio y trabajo en zonas rurales, una propuesta curricular alternativa y crítica para el espacio rural, considerando las particularidades de la escuela secundaria que se ubica en ese medio, se ha de sustentar en los siguientes principios como el análisis profundo y sistematizado de la práctica de los colectivos pedagógicos insertando en ella lo mejor de la tradición pedagógica, examina el papel y funciones de la escuela secundaria en su contexto específico distinguiendo particularidades del desarrollo económico social, cultural e histórico, contiene una perspectiva crítica de los actores locales y la propia institución, enfatiza su amplia base social participativa,

fomenta el liderazgo, identifica el patrimonio cultural tangible e intangible, tendencias sociopolíticas, así como las tipicidades locales de la estructura demográfica, social clasistas y las expresiones multiculturales.

En estas circunstancias y, considerando las características del trabajo de las escuelas secundarias del medio rural, se han de plantear como principios de trabajo los siguientes: una actitud abierta y crítica de los colectivos de profesores de estas escuelas hacia la superación y la investigación, confiriendo un rol protagónico al claustro, un alto y profesional nivel de cooperación entre los profesores de la escuela secundaria y profesionales de instituciones académicas, locales y afines a nivel de la región, el trabajo que se emprenda se ha de realizar desde las perspectivas teóricas y epistemológicas más afines al hacer de los profesionales involucrados, un rico y organizado papel desempeñarán los alumnos, sus familiares, vecinos y habitantes de las zonas implicadas, supone un compromiso ético de alto nivel, promueve una cooperación con líderes formales y no formales de la zona, así como con todo el sistema de organizaciones e instituciones locales, regional, provinciales y nacionales que puedan aportar al despliegue de las potencialidades requeridas.

Por lo tanto ni la condición de isla, ni los resultados positivos alcanzados en el desarrollo del proyecto socialista en los ámbitos social y educativo nos eximen de los impactos positivos de la globalización, como tampoco de los negativos, especialmente, de sus irracionales propuestas consumistas o de sus cantos de sirena en torno al neoliberalismo y su cultura depredadora. En los albores del siglo XXI se viene revelando el peso de las ideas en el avance y continuidad del progreso y el desarrollo social. Para los latinoamericanos y cubanos la defensa de la identidad cultural será un imperativo y la unidad un propósito impostergable. En ello, la educación de calidad, concebida como instrumento de desarrollo, en toda su diversidad será imprescindible. En correspondencia con los planteamientos de la postmodernidad, las alternativas y formas podrán admitir una gran variedad de soluciones. Cuba ha escogido una vía, que hoy perfecciona, incluido su sistema educacional en el nivel de la educación secundaria.

La educación rural en el nivel de la escuela secundaria resulta de las más complejas y a la que mayores retos plantean en el continente latinoamericano. Los avances de Cuba en la educación no la separan de estas circunstancias. Este empeño en países que poseen un importante componente de su producto interno bruto en base a la economía agropecuaria, que agrupan en estas zonas importantes núcleos poblacionales y que los requerimientos del desarrollo exigen el despegue de los sistemas productivos sobre bases sostenibles y sustentables, demanda de una amplia cultura y de la aplicación de la ciencia y la técnica en gran escala, para lo que la educación secundaria de calidad resulta esencial.

PARTE II. TEORIA, HISTORIA Y METODOLOGIA.

II.1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MEDIO RURAL CUBANO.

2.1.1. La concepción martiana de la educación rural.

Los grandes hombres que, además de fundadores de pueblos, han tenido un pensamiento amplio y profundo comúnmente han dedicado un lugar especial a la educación. José Martí (1853 - 1895) eminente e ilustre cubano tuvo en su haber el representar una corriente de pensamiento que puede evaluarse como el más democrático y avanzado del continente latinoamericano en la segunda mitad del siglo XIX. Se explica así la trascendencia de su pensamiento y su obra para la educación. La teoría pedagógica y didáctica de la educación en Martí, aunque dispersa en su variada, profunda y pródiga creación recoge un grupo de ideas que debían caracterizar la labor educativa ya fuera urbana o rural, en la pequeña o gran ciudad: El amor a los niños, el amor de la creación pedagógica, la transparencia, honestidad como base de la carga ético moral de la actividad docente, la científicidad, la identificación con la naturaleza, su articulación con la práctica, la conexión con el mundo y con la vida propia del hombre, el goce estético que debe propiciar, el amor a la tierra propia, la integridad del hombre, la dimensión humanista.

Estas ideas que han de caracterizar la actividad pedagógica en cualquier ámbito tienen particular trascendencia en el medio rural por las propias características del niño, del medio, de la cultura y, en general, del hombre de estas zonas.

Su concepción del niño latinoamericano se expresó así: “(..) queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensen y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros” (Ibídem : 303). Esto lo ve como acto prolongado, como un empeño de la vida. Para él, todo hombre tiene el deber de cultivar su inteligencia por respeto a sí mismo y al mundo. Lo general es que el hombre no logre en la vida un bienestar permanente sino después de muchos años de esperar con paciencia, de ser bueno, sin cansarse nunca. “La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte” (Ibídem : 391).

Una crítica profunda mereció para Martí el enfoque dogmático y el ambiente poco creativo de la escuela, lo que asocia siempre a la dedicación y empeño del buen maestro, identificado con sus alumnos. Esta visión de la escuela quedó reflejada de la siguiente manera:

“Son las escuela meros talleres de memorizar, donde languidecen los niños año sobre año en estériles deletreos de mapas y cuentas; donde se autorizan y ejercitan los castigos corporales; donde el tiempo se consume en copiar palabras y enumerar montes y ríos, donde no se

enseñan los elementos vivos del mundo en que se habita, ni el modo con que la criatura humana puede mejorarse y servirse en el contacto inevitable de ellos; donde no se percibe entre maestras y alumnos aquel calor de cariño que agiganta en los educandos la voluntad y aptitud de aprender(...)" (Martí; 1973.OC. T.XI : 80 - 86).

Para enfatizar el componente subjetivo, que es el afecto y el amor, destacaba lo imprescindible de poner en el acto educativo la viva realidad del mundo. Para lo cual enfatizaba que, frente a rutinas mediocres, surgía la necesidad de poner ante los ojos de los niños los elementos vivos de la tierra que pisan, los frutos que cría y las riquezas que guarda, los modos de fomentar áquellos y extraer éstas, las maneras de librar su cuerpo en salud de los agentes e influencias que lo atacan, y la hermosura y superior conjunto de las formas universales de la vida, pretendiendo así en el espíritu de los niños la poesía y la esperanza indispensable para llevar con virtud la faena humana (Martí, 1973.OC T XI : 80 - 86).

La solución la ofrece en el contacto con la naturaleza, a quien Martí ve como la gran sabia y de donde debe partir la educación de los hombres y de modo particular la de los del campo.

“El remedio está en devolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir y la manera de utilizarlos y moverlos

El remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria de verbal en experimental, de retórica en científica, en enseñar al niño a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la Naturaleza, en derivar de ella, o en disponer el modo en que el niño derive, ese orgullo de ser hombre y esa constante y sana impresión de majestad y eternidad que vienen, como de las flores el aroma, del conocimiento de los agentes y funciones del mundo, aun en la pequeñez a que habrían de reducirse en la educación rudimentaria" (Martí, 1973. OC T. XI : 80 - 86).

La concepción de la escuela nueva, de la escuela científica, la concibe vinculada a lo que considera la base de la economía latinoamericana, la agricultura y siempre apegado a la naturaleza. Precisaba que “en la agricultura como en todo, preparar bien ahorra tiempo, desengaños y riesgos”. Llamando a que no era suficiente con “saber dar con el puntero en las ciudades de los mapas, ni resolver reglas de tres ni de interés, ni recitar de coro las pruebas de la redondez de la tierra, ni ahilar con fortuna un romancillo (..) ni saber esa desnuda historia cronológica inútil y falsa, que se obliga a aprender en nuestras Universidades y colegios”. Más trascendencia tiene en la educación del hombre la comprensión de la “naturaleza y composición de la tierra y sus cultivos; aplicaciones industriales de los productos de la tierra; elementos naturales y ciencias que obran sobre ellos o que pueden contribuir a

desarrollarlos: he ahí lo que en forma elemental, en llano lenguaje y con demostraciones prácticas debiera enseñarse con gran reducción del programa añejo que hace a los hombres pedantes” (Martí, 1973 OC T.VIII).

Resulta muy importante la apreciación que ofrece Martí del hombre del campo y los requerimientos didácticos que infiere de su condición, para educar a las generaciones más jóvenes de estas zonas. Preveía el riesgo de que la escuela pudiera alterar rasgos de la naturaleza social del hombre del campo. Decía en tal sentido que los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras, días tras días, de la estancia paterna para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas. Consideraba a estos hombres como la mejor masa nacional, la más sana y jugosa, porque recibe de cerca y de lleno los efluvios y la amable correspondencia de la tierra en cuyo trato viven. “Las ciudades son la mente de las naciones pero su corazón donde se agolpa y donde se reparte la sangre, está en los campos ”(Martí, 1973. OC T. VIII : 288).

La enseñanza de la agricultura es un imperativo, por la urgencia de su presencia, pero no en instituciones que se distanciaran de estas realidades. Hablaba por ello no de instituciones técnicas sino de estaciones de cultivo donde se describan las partes del arado delante de él, y manejándolo, donde no se explique en fórmulas sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de la tierra, y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo, (...) sino que se les entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismo a la agricultura” (Martí, 1973. OC. T VIII : 15 - 16).

La escuela está llamada a irradiar cultura en los campos, ante todo debe ser portadora de las nuevas realizaciones de la ciencia y de la técnica (Martí; 1973. OC.T.VIII : 275 -277). La educación agrícola considera que no es el resultado de un saber que se alcanza de una vez, sino que por el contrario, precisa de mucho estudio, de amplios conocimientos. Por lo tanto para Martí la ciencia de la agricultura no depende de una rama del saber, ni dos, sino de muchas ciencias.

“El cultivador necesita conocer la naturaleza, las enfermedades, los caprichos, las travesuras mismas de las plantas para dirigir el cultivo de modo de aprovechar las fuerzas vegetales y evitar sus extravíos. Necesita enamorarse de su labor, y encontrarla como es, mas noble que otra alguna ,aunque no sea más que porque permite el ejercicio más directo de la mente y proporciona con sus resultados pingües y constantes una renta fija y libre que permite al hombre vivir con decoro e independencia” (...) Necesita el agricultor además conocer de una manera íntima, en sus efectos y modo de obrar las ciencias que hoy ayudan y aceleran los cultivos. Y como la naturaleza es ruda, como todo lo verdaderamente amante, el cultivador ha menester de salud recia que

el sol no acalore y no refleje la lluvia, lo cual solo con habituarse a esta y a aquel puede conseguirse” (Martí; 1973. OC T.VIII : 285 - 288).

La educación para el trabajo agrícola tiene que ser activa, dinámica y creativa sobre todo con un sentido de articulación con las realidades. Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol. (..) De textos secos, y meramente lineales, no nacen, no, los frutos de la vida” (Ibídem : 61). Alerta contra uno de los fallos más comunes del continente latinoamericano que ha estado presente en Cuba, de manera directa e indirecta, y es que en la escuela se ha alentado más el modo de vida urbano que el rural. Lo cual se corresponde con el modelo de subdesarrollo que él dibuja con sus palabras.

“En los pueblos que han de vivir de la agricultura, los gobiernos tienen el deber de enseñar preferentemente el cultivo de los campos. Se está cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana y no se les prepara para la vida campesina. Y como la vida urbana solo existe a expensa y por virtud de la campestre y de traficar en sus productos resulta que con el actual sistema de educación se está creando un gran ejercito de desocupados y desesperados, se esta poniendo una cabeza de gigante a un cuerpo de hormiga. Y cada día, con la educación puramente literaria que se viene dando a nuestros países se añade a la cabeza y se quita al cuerpo” (Martí; 1973. OC. TVIII :.369).

Martí fue enemigo acérrimo del intelectualismo, especialmente de hombres que vivieran aferrados a los libros sin la capacidad de disfrutar de la naturaleza y sobre todo sin promover su desarrollo físico corporal. Así cuando se refería a la educación agraria también reconocía la importancia de la preparación física del hombre. Y aclara el poco conocimiento que existía entre el desarrollo físico y la ética del hombre y la fuerza de voluntad para enfrentar los retos de la vida. Hablaba en tal sentido de la saludable energía de la voluntad sostenida por fuertes músculos y la relación de éstos, respecto a cualidades como la abnegación, el dominio de sí mismo y la serenidad en las decisiones (Martí, 1973. OC T. VIII : 391 - 392).

Hay que conocer la interioridad del hombre para poder trabajar con esos componentes y lograr la efectividad de la educación. Para mejorar al hombre no se ha de prescindir de sus malas pasiones sino contarlas como factor importantísimo que es en definitiva parte del conocimiento de la naturaleza misma. De ahí el llamado a que tanto en la ciudad como en el campo se sustituyera “el conocimiento indirecto y estéril de los libros, por el conocimiento directo y fecundo de la Naturaleza” (Martí, 1973. OC T. VIII : 292).

Uno de los principios que ya se observa en Martí al exponer sus puntos de vista sobre la educación general y la que él denomina agrícola es la articulación con la práctica. Reconoce las ventajas que incluso en el orden moral aporta este tipo de labor. Por ello alaba, reconoce y destaca que solo la práctica y el culto hacia el trabajo promovido desde la escuela deviene uno de los resortes morales en que se ha de sostener una sociedad que abogue y se empeñe por el bienestar colectivo. Este sentido es el que percibe el autor de esta investigación al analizar el texto onde se inscribe la frase “el hombre crece con el trabajo que nace de sus manos” (Martí, 1973. OC. T. VIII : 285 - 288) y donde concluye haciendo una descripción del trabajador como un gigante o un sacerdote.

La escuela requeriría la confluencia de todo su quehacer académico sobre estos propósitos. La mente del hombre precisa de ejercitación y ello únicamente se logra con un buen plan. Por lo que dice que cuando se estudia por un buen plan, da gozo ver cómo los datos más diversos se asemejan, confluyen y agrupan y de los más variados asuntos surgen ideas claras y profundas que producen honda satisfacción humana.

Uno de los conceptos más preclaros de Martí estuvo en comprender la necesidad de articular la educación a los procesos del desarrollo social, de lo que infirió la idea de vincular la educación al trabajo y a la vida. Es profundamente llamativo para el autor de este trabajo el esquema de subdesarrollo que se ofrece en las siguientes palabras.

“En nuestros países ha de hacerse una revolución radical en la educación, si no se les quiere ver siempre como aún se ve ahora a algunos; irregulares, atrofiados y deformes, como el monstruo de Horacio: colosal la cabeza, inmenso el corazón, arrastrando los pies flojos, secos y casi en hueso los brazos. Contra Teología, Física; contra Retórica, Mecánica, contra preceptos de lógica- que el rigor, consistencia y trabazón de las artes enseña mejor que los degenerados y confusos textos de pensar de las escuelas- preceptos agrícolas” (Martí, 1973.OC T.VIII :279 - 281).

Concibe la educación como instrumento del desarrollo, por lo que escribe “educar es poner coraza contra los males de la vida”, señalando además “ser cultos para ser libres”(Martí; 1973. OC.T. XXIII : 277 - 278).

Martí comprende la importancia que de conocerse a sí mismos y de conocer más la naturaleza, en tanto reconoce que la mayor parte de los hombres pasó la vida dormida sobre la tierra. “Comieron y bebieron, pero no supieron de sí”. Por lo tanto, la gran obra se ha de emprender para revelarles la propia naturaleza que poseen y para darles con el conocimiento de la ciencia llana y práctica, independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro y el orgullo

de ser entes conscientes del mundo. “He ahí pues lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos; son la ternura que hace tanta falta y tanto bien a los hombres” (Martí, 1973. OC. T VIII : 288-292).

Estas condiciones que Martí plantea como necesarias para el desarrollo de una educación agraria precisan de un profesional que se caracterice por la dedicación, entrega, elevada preparación cultural e identificación creciente con las realidades de sus educandos. Este intelectual no ha de poseer moldes esquemáticos en los modelos pedagógicos sino que ha de tener la capacidad de considerar la diversidad social y cultural de sus educandos, actuando como un “guía honrado” que presentará “el mundo en su orden, la vida en su plenitud y la ciencia en sus aplicaciones” (Martí, 1973. OC T XII :347 - 348).

Al resumir lo que ha de significar la labor educacional escribió que “educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, 1973 T.VIII : 281 - 284).

Finalmente Martí vió en la cultura y la educación un instrumento eficaz desde donde vencer los obstáculos que en el avance hacia el progreso enfrentarían los pueblos de América Latina.

“Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender. Pies, brazos, alas, todo eso ponen al hombre esos primeros humildísimos libros de la escuela. Luego aderezado, va al espacio. Ve el mejor modo de sembrar la reforma útil que hacer, el descubrimiento aplicable, la receta innovadora, la manera de hacer buena la tierra mala, la historia de los héroes, los fútiles motivos de las guerras, los grandes resultados de la paz. Siémbrese química y agricultura y se cosecharán grandeza y riqueza. Una escuela es una fragua de espíritus” (Martí, 1973. OC. T VII : 156 -157).

Hay optimismo en las palabras de Martí para el futuro de América al expresar cuanto podría ofrecer el hombre educado e instruido del continente. Estas ideas mantienen plena vigencia y de hecho constituyen tareas históricas pendientes en el ámbito latinoamericano. El ideario pedagógico martiano está colmado de ideas acerca de la unidad y la solidaridad entre los pueblos de la región, aboga por la integración de las regiones del continente ante un destino común. Frente a la adversidad mostró el optimismo del maestro convencido. Enseñó Martí la necesidad de confiar en la capacidad del hombre, en su decoro y en su voluntad para afrontar los retos. Pero ello supone una acción educativa sustentada en los

principios que el consideraba esenciales y a los que hemos hecho referencia en esta investigación. Sólo entonces cobrarían una verdadera dimensión aquellas ideas suyas cuando expresaba que, “trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras” (Martí 1973. OC. T. 12 : 414).

2.1.2. La escuela secundaria del ámbito rural cubano.

En los tiempos en que Cuba permaneció bajo el dominio colonial de España la enseñanza secundaria tuvo escaso significado y poca trascendencia social. En esta etapa la enseñanza secundaria estuvo casi íntegramente en manos de personas e instituciones particulares. Solo la recibía una porción limitada de la población, la compuesta por las clases acomodadas. De los colegios superiores más relevantes, como el Colegio – Seminario de San Carlos, estaban radicalmente excluidos los negros y los mestizos. El Plan General de Estudios para la Isla de Cuba (1863) creó los primeros Institutos de Segunda Enseñanza provinciales.

A España no le interesaba proporcionar a los cubanos educación mejor, pero tampoco podía hacerlo. La enseñanza secundaria que desarrollaban en su país adolecía de iguales defectos que en Cuba. Frente a la consiga presente en los tres planes de instrucción españoles (1842, 1863 y 1881)- *hacer almas y brazos dóciles*, se comenzó a promover el patriotismo. En estas circunstancias, fueron los institutos privados, que desarrollaban la educación secundaria donde se comenzó a fomentar y a exaltar el amor a la patria, la libertad del pensamiento y el ideal independentista y los que continuaron con la tradición nacida con José Agustín Caballero (1762 - 1835) y seguida por Felix Varela (1788 - 1853).

Naturalmente estas instituciones, en los periodos de lucha insurreccional fueron considerados por España centros demasiados liberales y peligrosos para sus intereses, por eso, tanto en la contienda de 1868 -1878 como en la de 1895 - 1898, el gobierno decidió cerrar estas instituciones, medida que también se extendió a los colegios privados, excepto aquellos que estaban identificados con la política colonial (Buenavilla, et al; 1995 : 164 - 165). Estas circunstancias explican por qué, cuando en 1898 los españoles dejan su lugar en la dominación y control de Cuba a los EE. UU, el 57% de la población de 10 años en adelante no sabía leer, el grupo de personas dedicadas a actividades profesionales solamente era el 1.4% las que tenían alguna ocupación lucrativa (y estas últimas formaban nada más que la tercera parte de la población del país). La enseñanza secundaria de hecho no existía (Ibídem: 165).

Cuando Varona fue llamado por su prestigio para ocupar la Secretaria de Educación bajo el gobierno interventor en Cuba (1899 - 1902) bajo la dirección de Leonard Wood, encaminó sus primeros pasos al logro de la reforma en el nivel de la secundaria o segunda enseñanza. Destacaba la “necesidad de un cambio radical tanto en la manera de enseñar y de aprender como en las materias de estudio y

enseñanza”. Para precisar: “He pensado que nuestra enseñanza debe cesar de ser verbal y retórica para convertirse en objetiva y científica. A Cuba le bastan dos o tres literatos, no puede pasarse sin algunos centenares de ingenieros. Aquí está el núcleo de mi reforma” (Varona, 1961, citado por Buenavilla, et al; 1995 : 129). El insigne luchador y maestro consideraba que convenía mejor a los escolares leer menos y observar más, comparar más, meditar más, experimentar más, en una palabra interrogar más a la naturaleza que oír al maestro (Ibídem: 130).

Este tipo de enfoque no interesó a los nuevos gobernantes impuestos y, por tanto, las esencias más trascendentes de estas ideas reformistas quedaron archivadas. No hubo en la tradición pedagógica cubana una especial distinción en los procesos formativos que personalizara la formación del maestro en general de aquel cuya práctica estuviese dirigida al medio rural. Aunque las escuelas Normales de Maestros nacen en 1915, la preparación que en general reciben les habilitaba para una labor en cualquier ámbito. Únicamente se puede inferir que si la actuación del maestro general siempre se identificó como cargada de sacrificios, al maestro rural siempre le toco la peor parte, es decir, la de mayores aportaciones únicamente a expensas de su personal contribución.

Como se deduce de la historia evolutiva del medio rural cubano, aunque tuvo un decrecimiento demográfico importante a lo largo del siglo XX, la base económica siguió descansando en el perfil agropecuario, de la economía, con lo que implícitamente mantiene una transcendencia la labor en el medio rural. Solo en 1936 fueron creados los Institutos Cívicos Militares bajo la dictadura que prevaleció en Cuba entre aquel año y 1940. Esa fue una época en que se popularizó la existencia de los llamados “soldados maestros” o “sargentos maestros”, como parte de la pretensión de militarizar al país y de la demagogia (Agüero, 1986).

La historia de estas instituciones no pasó de la construcción de varias escuelas rurales y de la creación de los institutos tecnológicos para el ámbito agropecuario, el más famoso de los cuales fue el de Ceiba del Agua en la Habana. Lo cierto es que en Cuba, hacia 1959, no existía una enseñanza politécnica que abarcara al ámbito rural y, de hecho, tampoco existía una enseñanza del nivel medio o secundaria que englobara ni la gestión formativa del personal docente, ni la solución del atraso e incultura que caracterizaba la zona.

Bajo la premisa planteada en la “Historia me absolverá” en 1953 de que al cubano no se le diría “*Cree; si no lee,*” mientras se desarrollaban las acciones armadas del Ejército Rebelde se emprendieron experiencias de alfabetización en las zonas rurales donde se operaba y con las personas que se incorporaban a la guerrilla, que luego serían de importancia. A partir del Primero de Enero de 1959 comenzó un proceso de alfabetización previo a la Gran Campaña de 1961, apoyado en

alfabetizadores populares, voluntarios etc, salidos de la clase obrera, de las amas de casa, bajo la premisa básica de que: “el que más sabe, enseña al que menos”.

Como se conoce, la Campaña de Alfabetización tuvo como gran escenario las zonas rurales a lo largo de 1961. El movimiento social generado desde allí se complementó con las acciones sociales y democráticas del programa de gobierno: reforma agraria, todos los cuarteles de la antigua tiranía fueron convertidos en escuelas, entrega de tierras, campañas de vacunación masivas en las zonas rurales, nacionalizaciones, (incluida la educación), entrega armas a los trabajadores y campesinos, etc. Al trascendental suceso de Declarar a Cuba Primer Territorio Libre de Analfabetismo en América Latina el 22 de diciembre de 1961, se añaden las medidas derivadas de este proceso que le dieron continuidad e implicaron cambios de orden cualitativos. Fueron creadas las Brigadas Ana Betancourt para capacitar mujeres del campo y promover los oficios. El Instituto Nacional de Reforma Agraria, creado para coordinar y dirigir las transformaciones agrarias, analizó indistintamente resultados, problemas y procesos de la educación rural y de las zonas montañosas ya desde 1961.

A raíz de la campaña fue creado el Primer Plan de Becas para los hijos de obreros y campesinos de las zonas rurales de Cuba. Así, en todos los poblados y asentamientos poblacionales rurales se crearon Comisiones que analizaron la situación y desarrollo docente que habían alcanzado los hijos de los trabajadores agrícolas y campesinos. Como resultado de ello muchos fueron enviados a escuelas primarias especiales, dada la edad que tenían, otros pasaron a escuelas técnicas, un grupo importante fueron enviados a la capital del país para que estudiaran carreras de diversas especialidades técnicas y oficios que, en el empeño de diversificar y tecnificar la agricultura cubana, se requerían a gran velocidad. Los que pasaban a las escuelas de milicias, dada la situación interna y externa del país, alternaban las actividades de preparación militar con la superación cultural y política (Agüero, 1996 y 1998).

El proceso de urbanización que desde entonces se comenzó a desarrollar facilitó la comunicación entre lugares que no tenían acceso y las ciudades y poblados más urbanizados. De esta manera los niños, adolescentes ó jóvenes que concluían estudios en las escuelas primarias, podían inscribirse en los diferentes planes de becas para estudiar oficios, carreras de técnicos de nivel medio (se crearon muy rápidamente diversas escuelas tecnológicas) o sencillamente viajar hasta las localidades más próximas en las que se tuvieran escuelas secundarias básicas. Este proceso se mantuvo hasta finales de los años sesenta con resultados trascendentales para la vida del campo cubano. Si bien se hacía notorio y se reafirmaba una identidad de la escuela primaria del medio rural, ello no sucedía con la escuela secundaria. Los procesos a que se vieron sometidos los jóvenes condujeron a procesos de socialización con resultados muy positivos en el orden

social, técnico y profesional, incluso políticos y militares, pero no así para la vida propiamente rural que perdió espacio, significación y connotación cultural.

2.1.3. La concepción del estudio y el trabajo.

La tradición más progresista del pensamiento pedagógico y en la marxista se confiere especial significado a la vinculación de la teoría con la práctica y del trabajo con el estudio. Sin embargo no se ha encontrado en la literatura un reconocimiento a la teoría marxista del desarrollo rural, ni a la educación en estos espacios.

Esta preocupación, presente en los gestores del proceso político cubano desde sus inicios, vinculada con la necesaria comprensión de formar hombres y mujeres nuevos, ideológicamente fuertes, integral en su desarrollo y polifacéticos en la cultura, se plantea en 1962 por Fidel Castro: “El trabajo era el gran pedagogo de la juventud”. Se pretendía además volver la mirada al campo - fuente de riquezas y partiendo de la realidad concreta realizar una revolución científico técnica en la producción agropecuaria e industrial del país. Por tanto eso implicaba un compromiso del sistema educacional que debía integrarse al desarrollo económico y social de la nación (Figueroa Araujo, 1975).

En 1962 decenas de alumnos becarios marchan a las montañas de Oriente para recoger café. A partir de ese año se inicia la realización de estas actividades productivas por los alumnos de enseñanza media en jornadas cortas. En 1964 se dictó la Resolución sobre la Enseñanza Politécnica, donde se puso de manifiesto la importancia del trabajo en la nueva sociedad, el amor al trabajo y a los trabajadores, la responsabilidad de la escuela en la educación y el vínculo con la vida, etc. El Plan conformado entre el Instituto Nacional de Reforma Agraria y el Ministerio de Educación, más conocido como el Plan INRA - MINED conforme a la Resolución 1053 de Noviembre de 1965, pretendía crear una mentalidad sobre el desarrollo del país, la necesidad de conocer las bases científicas y económicas de la nación para organizar (entre otras cosas) una correcta orientación vocacional, proporcionando a maestros y dirigentes conocimientos mínimos sobre la problemática económica presente y futura. Lo que se ha denominado “El Plan la Escuela al Campo” comenzó como experiencia el 23 de marzo al 29 de abril de 1966 durante 35 días en Camagüey. Consistió en la movilización masiva de profesores y alumnos hacia labores agrícolas. En esa ocasión se movilizaron 7.000 estudiantes externos de Camagüey y 10. 000 de la capital de la República. Se ubicaron en albergues cañeros e instalaciones construídas por el INRA.

La experiencia de Camagüey fue la culminación de estos esfuerzos en los que, pese a la complejidad, se alcanzó un elevado porcentaje de incorporación. A partir del curso 1966 - 1967 el Plan la Escuela al Campo se ha venido aplicando a toda la enseñanza secundaria general, incorporada de forma sistemática y en períodos

fijos. Las experiencias desarrolladas aconsejaron plantear como exigencias de este proceso las siguientes: la preparación de los participantes, incluida las familias de los alumnos, combinar las actividades agrícolas con otras culturales, recreativas y de defensa, la coordinación con varias instituciones, definir un reglamento de trabajo e involucrar a los profesores en todo el proceso. Entre las actividades que pueden realizar los estudiantes están: estudios socio económicos de la zona, investigaciones sobre hechos históricos, visita a lugares de interés geográfico, mejoramiento de escuelas de la zona, elevación del nivel cultural de los habitantes y trabajadores de la zona. Las experiencias y estudios realizados desde los primeros momentos confirmaron que el Plan de la Escuela al Campo: constituye un instrumento para la formación moral e ideológica de los alumnos, educa el carácter, la voluntad y la actividad creadora, forja una mentalidad de productores de bienes, acerca la visión del trabajo y se aprende a respetar y valorar el esfuerzo de los demás en la producción. Se destacaba la significación educativa y pedagógica de este proceso (Aguilera Maceira; 1971).

Lo planteado indica que el “Plan la Escuela al Campo”, como el de la “Escuela en el Campo”, en Cuba se inserta como un elemento curricular de vital importancia. No fue un proceso espontáneo sino que conjugó aspectos de la tradición cultural, (particularmente encauza el legado martiano,) que, en las nuevas circunstancias, se correspondía además con la perspectiva marxista leninista y con el legado de lo mejor y más avanzado del pensamiento pedagógico universal. La experiencia se ajustaba además a los requerimientos del desarrollo socioeconómico del país, de dar un impulso al desarrollo económico, social y cultural de las zonas y comunidades rurales.

Como parte del propósito de transformar el trabajo de la escuela secundaria en el campo, y consolidar su aporte educativo, en mayor correspondencia con los planes y perspectivas del desarrollo agropecuario, desde 1997 se instituyó un nuevo proceso para que estas escuelas tuviesen parcelas de experimentación, en las que, bajo la dirección de la asignatura de educación laboral, se produjera lo que no venía sucediendo en el tiempo anterior: que el alumno recibiera una explicación argumentada de los procesos tecnológicos en que básicamente se sustenta el trabajo agrícola actual y que se posibilitara una argumentación más sistematizada desde el proceso docente sobre estos aspectos.

Considero que aunque el empeño es loable, y promete mucho de cara al futuro, de hecho, hoy no brinda los frutos esperados:

- A. Las experiencias no han sido debidamente sistematizadas ni analizadas desde la perspectiva teórica, con lo cual, las interpretaciones y análisis que se realizan de las mismas, no pasan comúnmente de ser, una revisión del cumplimiento de lo “normativizado”. No se analizan en consecuencia las múltiples implicaciones y adecuaciones que pudieran realizarse.

- B. No existe un proyecto curricular que dé coherencia al trabajo, considerando las particularidades del desarrollo de las zonas, comunidades, regiones o subregiones.
- C. Al no tener la debida coherencia en el curriculum no logra la interdisciplinariedad requerida, ni la participación activa del profesorado en este tema.

2.1.4. La escuela secundaria básica en el campo (ESBEC).

Hacia finales de la década de los años sesenta se dieron en Cuba un conjunto de factores de gran trascendencia en el ámbito de la economía, la educación y la cultura rural. En el terreno económico en abril de 1970 se daba a conocer que la Zafra de los 10 millones de toneladas de azúcar, (meta planteada desde 1963, con el objetivo de hacer una gran aportación económica que denotara las ventajas de la perspectiva socialista y se expresara en una mejoría de las circunstancias económico sociales) no se cumpliría.

Como se analizó en fechas posteriores hubo en estos procesos mucho voluntarismo e idealismo en el manejo de la economía y la sociedad en general. No obstante el aporte de las escuelas cubanas de todos los niveles al desarrollo socioeconómico fue algo trascendental para la educación y el país, demostrándose hasta donde podía llegar el sentido del aporte económico sobre todo, a partir del nivel medio, es decir, las escuelas secundarias.

Desde 1968, como parte de la “Ofensiva Revolucionaria“, se intensificó el empeño por el desarrollo económico en el medio rural. Se crearon los grandes planes de desarrollo agropecuario, citrícolas, ganaderos, las grandes empresas de cultivos varios (viandas, granos y hortalizas), como fueron EL Cordon de la Habana, la Columna Juvenil del Centenario, La Columna Juvenil Agropecuaria, El Plan Manacas, EL Plan Valle del Yabú, y las empresas de Cultivos Varios, los planes y Empresas pecuarias, etc. Se emprenden las construcciones de grandes embalses de agua, presas y micro presas, en diferentes zonas rurales de Cuba. Se construyen muchas comunidades rurales en apoyo a estos planes en todo el país.

En 1969 el autor de esta investigación, al vivir en una zona rural y haber iniciado sus estudios en la escuela secundaria de un asentamiento poblacional urbano, pero distante de su residencia, participó en la Primera Escuela Experimental en el Campo de Palo Bonito, ubicada en el municipio de Manacas, vinculada al Plan Manaca (en la zona central de Cuba, entonces provincia de Las Villas), donde permaneció por un año mientras cursaba el octavo grado. Esta escuela con una disciplina férrea, agrupó estudiantes de muchas zonas rurales de la referida provincia y de muchos municipios. Vinculada a la denominada Empresa Manacas, las actividades agrícolas se desarrollaban diariamente por espacio de 4 horas y el resto de las actividades eran de estudio. Una vez a la semana había una actividad

recreativa y los paseos o salidas de los alumnos a sus casas se realizaban cada 90 días durante una semana. Los padres sí podían visitar a los alumnos cada fin de semana. Aunque este autor nunca ha encontrado análisis que hicieran referencia a los resultados de aquella escuela, sí considera que las experiencias recogidas allí fueron un factor importante para las nuevas experiencias que se acometerían en Cuba posteriormente.

Un suceso de orden cultural de gran trascendencia para la educación en Cuba fue el Congreso de Educación y Cultura de 1970. Como parte de las consecuencias del mismo resultó el saldo positivo de las experiencias de las nuevas Escuelas Secundarias Básicas en el Campo (ESBEC) que, en 1969, se habían creado en la provincia de la Habana. Desde entonces y por espacio de varios años se siguió un plan de construcciones de este tipo de escuelas vinculadas a los grandes planes agrícolas que se desarrollaban en el país. Las razones de este proyecto se derivaban no sólo de la necesidad de fortalecer la educación del país, particularmente en el medio rural, sino que buscaba desarrollar la conciencia de productores en las nuevas generaciones, así como incrementar sus aportes al desarrollo socioeconómico de la nación. Por último era una alternativa para dar cobertura a la explosión demográfica que al nivel de la secundaria se produciría desde el curso escolar 1971 - 1972⁵.

La vinculación del estudio con el trabajo en estas escuelas transcurría diariamente. La asistencia de los alumnos a las actividades agrícolas por espacio de tres horas diarias era exigida. Siempre los grupos de alumnos al asistir al campo iban acompañados de un profesor que debía laborar junto a ellos para dar el ejemplo y una persona especializada de la empresa a la que se vinculaba la escuela, que debía orientar técnicamente la actividad cuando aquella tuviera algún nivel de complejidad. En esta etapa el trabajo que se desarrolla no se veía en el sentido económico, si bien el reconocimiento de sus aportes tomaba cada vez mayor trascendencia para los fuertes procesos de emulación que se establecían entre las escuelas del país.

En un período relativamente breve el paisaje del espacio rural cubano quedó impregnado de nuevas escuelas, las cuales se componen comúnmente de tres edificios centrales conectados por un pasillo amplio. El primero y el último (siempre de tres plantas) donde se concentraban la docencia y los dormitorios respectivamente. Una idea del crecimiento de la red de estas instituciones en la provincia de Cienfuegos en los años referidos se aprecia en la siguiente tabla.

⁵ El autor de esta investigación participó activamente en este proceso por formar parte del I Contingente del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, ejerciendo sus funciones magisteriales en el Valle del Yabú, Santa Clara, Villa Clara, posteriormente en la Filial Universitaria Alberto Delgado del Municipio de Manicaragua y finalmente en los inicios y desarrollo de la Escuela Vocacional Ernesto Che Guevara de esta provincia.

Tabla No.II.1. *Comportamiento de los centros de la Educación en el nivel medio general en la Provincia de Cienfuegos 1971 – 1974*

Tipo de Enseñanza	Curso Escolar 1970 – 1971			Curso Escolar 1974 - 1975		
	Matrícula	Personal. Docente	Centros	Matrícula	Personal Docente	Centros
Secundaria Básicas	4470	319	10	10346	887	20
Pre Universitarios	429	20	1	581	38	1
Institutos Técnicos Profesional	-	-	-	1411	123	3

Fuente: López Rodríguez del Rey,, 2001.

Este proceso continuó a lo largo de la década del setenta y de los ochenta. Sus resultados más inmediatos se reflejaron en el incremento cualitativo de la calidad de los procesos formativos de las jóvenes generaciones. Se incrementó la cantidad de niños y adolescentes de las zonas rurales que continuaban los estudios de bachillerato o media superior, así como los estudios de las carreras técnicas vinculadas al perfil agropecuario. Evidentemente estas escuelas daban una dinámica particular a las comunidades rurales más cercanas a las escuelas. Sin embargo, el hecho de que una gran parte de los alumnos fueran de zonas urbanas, se producía en estas escuelas una “socialización no visible” de los alumnos del campo hacia aquel modo de vida urbano. Entre los profesores pocas veces hubo algunos que tuvieran procedencia rural o que tuvieran una formación que hiciera mención distintiva hacia el medio rural.

Esto condujo a que estas escuelas, aunque llamadas a promover una visión hacia el campo, el trabajo agrícola y las carreras de perfil agropecuario en correspondencia con las exigencias del desarrollo, no se lograra completamente. Si bien se incrementó el número de técnicos del nivel medio, “se perdían” (al decir de dirigentes de la Educación), en tanto luego de terminar no ejercían, preferían irse hacia otras áreas que les posibilitaran evadir el rigor del campo. Por tanto el desarrollo educacional no se reflejaba con la inmediatez requerida en la vida económica del medio rural. Como se observará posteriormente, en estos procesos influyen diversidad de causas.

2.1.5. Los cambios en el sistema de educación secundaria.

Desde 1986 como parte de los cambios y la rectificación de errores y tendencias negativas en la economía se comienza a promover cambios en todo el sistema de la educación cubana pero con especial significado nos referiremos al ámbito de la de la escuela secundaria básica. En la personal apreciación del autor los principales errores y limitantes que en estos años se observa en la educación pueden resumirse de la siguiente manera: deficiencias en la sistematización del trabajo educativo, dificultades en la enseñanza – aprendizaje de la lengua materna, la historia de Cuba y las matemáticas, debilitamiento del trabajo de orientación profesional, ausencia de una adecuada conjugación entre lo local – nacional, y deficiencias en el trabajo con los objetivos.

En esta etapa se hizo más significativa la tendencia ya expuesta en esta investigación en la que el docente centra su atención en el desarrollo de los contenidos que imparte sin prestar mayor atención al desarrollo de las habilidades, ni tener ideas de en qué medida su asignatura aportaba al empeño del grado, del ciclo y de la escuela en su conjunto. Se ha dicho en tal sentido que:

“El carácter principal o no de una asignatura dependía de la personalidad y maestría de cada profesor, de su interés y exigencia. No había coordinación de los contenidos que recibía un alumno, había incongruencia en aspectos del contenido y en la forma. Pocos profesores se sentían responsables de cooperar en el logro de objetivos que no estuvieran vinculados con los contenidos de su ciencia” (Alvarez Zayas; 1989 : 5).

Las deficiencias económicas y su reflejo en la educación plantearon la necesidad de estudiar y desarrollar soluciones profundas. Se aplicó un enfoque científico más ajustado a las especificidades de la educación secundaria. Se buscaba con esto evitar que los problemas del razonamiento lógico o de determinadas habilidades que el niño debía adquirir en 7mo grado fueran responsabilidad absoluta del profesor de matemática o que la cuestión del habla del niño, que se expresara o escribiera bien, fuera únicamente asunto de prioridad para quien tenía la responsabilidad de impartir tal asignatura, por ejemplo, la de lengua española. En ese empeño nace la concepción del Departamento Docente, con lo cual creaban en la escuela secundaria básica tres departamentos docentes: Ciencias Exactas agrupa a las asignaturas de matemática, física, computación y educación laboral. En la nueva propuesta se incluían para todos los casos la existencia del profesor principal. El departamento de Ciencias Naturales, agrupa las asignaturas de biología, geografía, química y educación física, mientras que el Departamento de Humanidades está conformado por las asignaturas de lengua española y literatura, historia, educación cívica y lengua inglesa. En este proceso el trabajo curricular comienza a tomar cuerpo e importancia creciente en este tipo de enseñanza.

Al mismo tiempo se instituye el Claustro de Profesores, conformado por la totalidad de docentes en cada año o grado de la escuela. Este siempre funciona bajo la dirección del Director de la escuela y tiene entre sus funciones las siguientes: desarrollar el diseño curricular y metodológico; organizar el proceso docente, analizar el proceso de aprendizaje, trabajar en el diagnóstico y caracterización de los estudiantes valorando su comportamiento a lo largo del curso escolar y valorando a la vez y periódicamente las funciones políticas e ideológicas de la escuela. La necesidad de transformar la escuela cubana actual se reconoce como la necesidad a partir de un conjunto de factores

- La educación masiva precisa conciliar masividad y calidad, siendo más eficiente y promoviendo una práctica pedagógica hacia una enseñanza diferenciadora. Se concibe a partir de lo creado potenciando “las fuerzas internas que existen en cada trabajador” (Valle Lima y otros, 1995 : 2).
- Mantener la unidad del sistema, reconociendo la diversidad a nivel de territorios.
- Armonizar la centralización con la descentralización (Ibídem : 2).

Los autores referidos conciben la transformación educativa como categoría donde se incluyen conceptos de innovación, cambio, mejora y reforma. Vista así, la transformación implica un cambio hacia un nivel de desarrollo superior y, en su perspectiva dialéctica, ajustada a condiciones concretas y a un tiempo histórico definido, deviene un proceso que tiene lugar de acuerdo a fases y que posee leyes propias. De tal manera que presupone cambios en “concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las que se producen en los puntos de vista de los sujetos participantes y las que se deriven de su propia instrumentación práctica” (Ibídem :3).

Las transformaciones que se emprenden en Cuba tienen por lo tanto como escenario a la escuela y aunque este proceso refleja tendencias generales hacia la descentralización y el requerimiento de un rol más profesional en los modos de actuación de los profesores, tiene como particularidad, el que enfatiza el papel de la comunidad y su relación con la escuela y define un papel protagónico a los alumnos en todo el proceso de cambio.

La necesidad de trabajar de modo sistemático sobre los factores descritos confieren especial significado al factor subjetivo, a la acción colectiva pero intervienen de modo activo en ello los métodos apropiados de trabajo y dirección. Como se reconoce que las transformaciones no se podrán realizar en todos los centros a la vez y para promover el cambio, se propone que desde determinados centros escolares, se exhiban los resultados de las referidas transformaciones que se proponen, así como los resultados del método de trabajo propuesto, denominado Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC). Sobre esta base y con

semejante encargo social se conciben los *Centros de Referencia* (CR). Por el lugar importante que posee el método indicado se explican sus argumentos principales.

El papel principal otorgado al EMC en este proceso es esencial y se define como:

“un método de intervención y transformación de la realidad educativa, dirigido a propiciar el cambio o modificación de puntos de vistas, estilos de trabajo y modos de actuación de las personas con el fin de obtener mayor eficiencia en su trabajo. Se destaca que su naturaleza es compleja, en tanto trata de la transformación de los hombres, de la dirección y orientación metodológica que estos emplean en los diferentes niveles de educación” (Valle Lima y otros, 1995 : 2).

A diferencia de los métodos tradicionales que han otorgado una mayor importancia al papel de las acciones externas, este se dirige a los aspectos internos, subjetivos de la actuación profesional del hombre, diríase de la conducta profesional. Como rasgo distintivo del mismo está el promover el trabajo conjunto entre dirigentes y dirigidos, desarrollando sus reflexiones para alcanzar los fines deseados. Su ejecución conlleva un diagnóstico, análisis, reflexiones, recomendaciones, llegando a la evaluación. Por ello es una vía de adiestrar y capacitar a las personas a diferentes niveles (Ibídem:5).

Se destaca que actúa “.como método universal por el grado de generalidad que tiene en su aplicación a cualquier esfera de la actividad educacional” (Ibídem: 15), por lo que ha de contribuir a: apropiación de estilos de trabajo, desarrollo de habilidades de observación, valoración de señales y toma de decisión, determinación de fallas y errores en el proceso, desarrollo de habilidades profesionales y apropiación de hábitos en la dirección de tareas específicas como son: metodologías para distintos tipos de clases, procedimientos de dirección, etcy concientización por los docentes de los efectos o consecuencias de sus acciones. Este método se basa en tres principios fundamentales: la diferenciación particular de cada caso individualmente, el carácter concreto del contenido sobre el que se realiza, y la selección de las formas organizativas. Como momentos finales se encuentran el control y la evaluación. Hay en opinión del autor un asunto de fondo que limita su acción y ella tiene que ver con el manejo y desempeño profesional que se hace del curriculum de la escuela.

2.1.6. El curriculum de la escuela secundaria y la comunidad.

Tres documentos esenciales regulan la actividad del curriculum en la escuela secundaria básica del medio rural como la de este nivel en general. Lo primero que resulta de interés es que no se hace mención distintiva de lo urbano respecto de lo rural. De manera que la formación del hombre para este medio social, cultural e histórico esta diluida dentro del esquema general de la formación de las nuevas

generaciones.

El primer documento a que hacemos referencia es la Resolución Ministerial número 60 de 1996 (Anexo, I.2). Este documento precisa cuatro aspectos esenciales de la vida escolar, lo organizativo del proceso docente, el trabajo metodológico y científico donde además aparece el trabajo político e ideológico, la formación laboral y el trabajo comunitario. Articula con la vida comunitaria y la cultura del entorno como premisa y objetivo esencial constituyendo la base del trabajo curricular de la institución. Traza las metas y las estrategias a partir de un proceso denominado “entrega escolar o pedagógica”, que comienzan en el séptimo grado, y supone una caracterización en profundidad y sobre base científica del niño que entra en la enseñanza secundaria. Esta labor deviene central en el *claustrillo* del grado (nombre que recibe el consejo que integran la totalidad de los profesores del grado de una escuela secundaria básica) para debatir aspectos del proyecto curricular a asumir y de las metas que se proponen colectivamente.

Un segundo documento en la precisión del curriculum de la escuela secundaria básica se recoge en la Resolución Ministerial número 35 de 1997 (Anexo I.1). En ella se indican las responsabilidades de los directores de las escuelas y sus tres departamentos (Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Exactas) en el desarrollo del trabajo en la institución, su conexión con la comunidad y sus responsabilidades en la formación de los educandos. Se indica fortalecer el trabajo en el logro de los propósitos de las asignaturas de matemática, español, inglés, historia y computación, así como ajustar las actividades de la escuela al entorno, trabajar para conectar a los educandos de la secundaria en sus momentos finales, es decir al llegar al noveno grado, con la continuidad en los institutos Politécnicos Agropecuarios, o para que continúen en cualquiera de las componentes de la red de instituciones del nivel medio superior a que pueden libremente acceder los niños y jóvenes en general. Finalmente en este documento se indican como temas de carácter transversal a tratar en el curriculum: la educación para la salud, la educación sexual, promover una cultura nutricional amplia, una educación vial, la cultura y la educación ambiental, antitabáquica y antialcohólica. Ninguno de estos aspectos se podrán alcanzar con los objetivos señalados si no se planifican adecuadamente y se integran coherentemente con el trabajo de la comunidad y la escuela.

Se precisa además que, los *Programas Directores* constituyen “documentos rectores que guían la proyección, conducción y evaluación de las acciones específicas de todas las asignaturas de la secundaria básica para alcanzar los objetivos propuestos, ya que establecen por grados aspectos comunes que son de obligatorio cumplimiento por estos. Un elemento significativo es que dichos programas se implementarán como resultado del trabajo metodológico, en la preparación de las asignaturas y los sistemas de clases. Una visión de como se reflejan estas prioridades por grados se expresan en el siguiente cuadro resumen donde se aprecian los principales propósitos indicados para alcanzar por grados.

Cuadro No. II. 1. <i>Visión resumida de los objetivos formativos escuela secundaria</i>		
OBJETIVOS FORMATIVOS		
7MO GRADO	8VO GRADO	9NO GRADO.
1. Rechazar al imperialismo yanqui, uso y conservación del patrimonio natural, cultural y social de la comunidad, dominio y respecto de los símbolos patrios, significación del nombre de la escuela, conocimiento de héroes y mártires de la patria. Alcanzar la categoría pionero Explorador de la Victoria	1.Demostrar el patriotismo en el rechazo al imperialismo, asumiendo actitudes de respeto a los héroes, mártires Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana, (ACRC), pensamiento y ejemplo de Martí, el Che, Fidel. Participar en la concepción y evaluación de la Organización de Pioneros José Martí.	1.Demostrar convicciones políticas de rechazo a la agresividad histórica y hegemonismo de EE.UU, y la admiración hacia la historia de Cuba, la fidelidad al pensamiento de Martí, el Che y Fidel, llegando a dos especialidades en el movimiento de exploradores.
2.Cumplir consciente y responsablemente el reglamento escolar.	2.Dominar deberes y derechos constitucionales, argumentar y defender la justeza del sistema electoral y la democracia, la valoración crítica del reglamento escolar y las tareas de su destacamento en la OPJM.	2. Dominar la constitución de la república, los principios de la ley electoral, el Código de la Familia, el Código de la Niñez y la Juventud, y cumplir el Reglamento Escolar.
3. Conocer diferentes opciones de continuidad de estudios en correspondencia a las necesidades económicas , sociales del territorio, sus recursos naturales, fuentes de empleo, incorporación al círculo de interés	3. Manifestar disposición a continuar estudios en carreras priorizadas (en correspondencia con los Círculos de Interés, (CI).	3. Adoptar una decisión sobre la continuidad de los estudios en Institutos Pre Universitarios en el Campo (IPUEC), Institutos Politécnicos Agropecuarios (IPA), Escuelas Militares Camilo Cienfuegos (EMCC) u otra necesaria como expresión de su incondicionalidad a la revolución.
4. Resolver problemas sencillos de la vida práctica relacionados con la biodiversidad , entorno geográfico y sus proporciones matemáticas a partir del desarrollo de hábitos y habilidades en lectura y expresión descriptiva, narrativa, expositiva y dialógica.	4.Resolver problemas de la vida práctica, mostrando comprensión de los fenómenos naturales, energéticos, del medio ambiente, hábitos de lectura, producción oral y escrita coherente con uso de exposiciones y comentarios diversos.	4. Plantear y resolver problemas que se presentan en la vida práctica mostrando una actitud científica ambientalista hacia el entorno con empleo de conceptos y leyes matemáticas y las ciencias naturales, a partir de demostrar hábitos de lectura y correcta comunicación oral y escrita, con la utilización de textos de diversos tipos.
5.Apreciar la necesidad de hábitos de convivencia, de salud física y mental, pensamiento sano de	5.Mostrar correctos hábitos de convivencia, salud física y mental, presente en presencia personal, comportamiento	5. Demostrar adecuados hábitos de convivencia social en las relaciones de amistad y pareja, y de formas sanas de

recreación, relaciones basadas en amistad, honestidad, honradez, respeto y pudor.	adecuado en las relaciones de amistad, activa incorporación a formas sanas de recreación y actitud crítica ante manifestaciones no acordes con la moral socialista.	aprovechamiento del tiempo libre con predominio del estudio, la lectura, el deporte y la cultura, mostrando una actitud crítica frente a otras posturas de sus compañeros.

De igual manera se establece los objetivos priorizados para las asignaturas así definidas. En el caso de historia se dice que ésta, por su contenido, es un arma ideológica al servicio y defensa de la revolución, fuente para la formación y consolidación de los valores creados por ella, base para arribar a conclusiones políticas correctas, así como para comprender el mundo contemporáneo y asumir una actitud revolucionaria ante sus problemas. Estas características hacen de la cultura histórica una necesidad de todos los educadores. Se indican un grupo de textos que deben conocer los profesores, así como la capacidad de los docentes para el manejo, uso y control de la lengua materna, matemática, como del hábito de lectura, y la orientación en el espacio, entre otros aspectos.

Finalmente las escuelas secundarias del medio rural disponen de un reglamento general en el que se precisan aspectos esenciales de la vida en ellas. Este contenido en la Resolución No. 88 de 1998 expresa en una de sus partes que “La secundaria Básica debe caracterizarse por el contenido revolucionario y patriótico de todas sus actividades” por la disciplina, el orden y el respeto de sus alumnos y trabajadores con el resto de las instituciones y factores de la comunidad.” “Todas las actividades culturales, deportivas, y recreativas que se realicen deben un contenido educativo que contribuya a una correcta formación ciudadana y promueva gestos y aficiones adecuadas a la edad de estos estudiantes”. “Los horarios son responsabilidad del Director del Centro y es de obligatorio cumplimiento por todos” “En las ESBEC deberá incluir de pie, gimnasia matutina, aseo personal, limpieza de dormitorios, desayuno, matutino, estudio diario de la prensa, clases o trabajo productivos (sesión del a mañana o tarde) almuerzo, descanso, estudio individual, actividades pioneriles, deporte, cultura opcionales, baño, comida. Noticiero nacional de Televisión, estudio programado o recreación (un día a la semana) sueño. El de pie, el NTV y el sueño serán a las 6am, 8pm y 10 pm respectivamente. Durante los horarios docentes productivos o de estudios individual no se permitirá la estancia en los dormitorios.” (Anexo I.).

Sobre la disciplina se dice:

“Los estudiantes tienen la obligación de practicar la cortesía, y el respeto mutuo como son: el saludo matutino, el hablar en voz baja, el uso del lenguaje correcto, no interrumpir las conversaciones sin pedir permiso, el ceder el asiento a las compañeras, impedidos físicos o personas

mayores entre otras. En las clases se levantará la mano para preguntar o responder”.

No se permitirá jugar de manos, usar apodosos ofensivos, bromas groseras o de mal gusto, ni utilizar frases que hieran el prestigio social de los compañeros. Especial atención y cortesía se brindará a los visitantes.” “En las relaciones de pareja entre estudiantes que comienzan a establecerse en estas edades debe estimularse la estabilidad, el respeto mutuo, la cortesía masculina y el pudor. Se someterán a análisis crítico, individual o colectivo otras manifestaciones ajenas a estas características.”

La disciplina en que se sustenta el curriculum de esta escuela hoy por las condiciones específicas de los centros resaltan el componente normativo del mismo y se hace poco por la creatividad y la implementación que de manera descentralizada puede acometerse. El vínculo con las comunidades y toda la interacción que se desarrolla imprescindiblemente entre estas escuelas y sus entornos se ejecuta de manera espontánea, artificial e incoherentemente. No existe una conciencia clara de la aportación que de manera concreta las escuelas pueden hacer en las condiciones actuales al entorno comunitario y en función de la cultura del espacio rural, con un cúmulo importante de tradiciones pero enriquecida y con elementos cualitativamente nuevos.

En nuestra opinión el vínculo entre las escuelas secundarias del medio rural y las comunidades con las que mayor interacción desarrollan o debieran desarrollar sirve de base y fundamento a los nuevos requerimientos que el curriculum viene planteando. Desde el análisis que hacemos de estas normativas curriculares pueden plantearse que las comunidades y la cultura de que son portadoras serán esenciales para que las escuelas eleven la calidad del aprendizaje. El enfoque comunitario del curriculum escolar facilitará de esta manera: el ajuste de los contenidos a las particularidades del pensamiento y cultura de los niños de las diferentes zonas, trabajar la transversalidad de los contenidos con mayor rigor coherencia y dinamismo, facilitará el incremento de la motivación por el estudio y mejorarán los resultados en el aprovechamiento docente, incentivará en el profesorado el trabajo metodológico y enriquecerá el trabajo con el EMC, acercará las relaciones con las familias haciendo más visibles las verdaderas causas de las desventajas sociales, podrán ofrecer un contenido concreto, coherente y acorde a las exigencias del desarrollo social del entorno. Para ello se requerirá la acción conjunta del claustro de los departamentos y fortalecerá la colaboración inter e intrainstitucional entre las zonas y la dirección de la educación e instituciones científicas, más allá de los contactos y relaciones presentes.

II.2. Epistemología y Perspectiva Metodológica de la investigación.

En la perspectiva marxista la sociedad se analiza como una abstracción teórica que fija su oposición a la naturaleza. Así, expresa el carácter distintivo de la sociedad como una forma material que se desprende de la naturaleza, como forma social del movimiento de la materia que se concreta en la actividad humana, la cual genera las relaciones sociales (Colectivo de Autores; 1991.)

La multitud de formas y rasgos asociados al concepto de sociedad se sintetizan en la nueva concepción de la formación económicosocial elaborado por Marx. Tiene como cuestión típica el que refleja un tipo histórico de sociedad y sintetiza también los aspectos materiales y espirituales de la sociedad como un todo sistémico.

En sus Tesis sobre Feuerbach, Carlos Marx (Marx y Engels; 1978. OE Tomo I) sintetiza su visión de la naturaleza humana. En la tesis 6 se dice: “la esencia humana (...) es en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales.” La tesis 8 dice: “toda vida social es esencialmente práctica” (Ibídem : 635). La precisión necesaria sobre la dinámica en que se sostiene esta concepción de la sociedad se puede expresar y entender al conectar esta con el modo de producción de bienes materiales “Tal y como los individuos manifiestan su vida así son. Lo que son coincide por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo en como lo producen. Lo que los individuos son depende por lo tanto de las condiciones materiales de su producción” (Marx y Engels; 1978, OE, Tomo I : 19).

Esta concepción toma como criterio determinista del desarrollo social los factores económicos, aboga por una interpretación monista del progreso sociohistórico. En la introducción a su obra Contribución a la Crítica de la Economía Política cuando escribió que “el modo de producción condiciona los procesos de la vida social, política y espiritual de la sociedad. No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino por el contrario el ser social determina la conciencia social” (Marx y Engels OE; 1978. Tomo I: 535).

Así las condiciones materiales determinan los procesos sociales, particularmente la estructura social de la sociedad y su estructura social clasista, la organización y la dinámica de los procesos políticos, incluido todo el sistema de organización política de la sociedad. Esto no significa que la referida relación de tipo material se perciba mecánica, directa y excluya otros factores actuantes. La interpretación que el autor de esta investigación ha realizado de estas tesis no es en el sentido metafísico o mecanicista, sino en su sentido más dialéctico, con lo cual los procesos que mediatizan la causalidad de los procesos sociales no son únicamente económicos.

De estos análisis nace también la concepción de la superestructura política y jurídica de la sociedad, con su red de instituciones y organizaciones, que aparecen en correspondencia con el conjunto de las relaciones de producción, es decir, desde la estructura o base económica de la sociedad y cuya función más importante es la de proteger, consolidar y desarrollar esa base económica, siempre desde la óptica de los intereses de las clases que ocupan el poder. Finalmente, en una similar pero más complejizada relación dialéctica, parten de esa base económica el contenido esencial de las ideas que integran las distintas formas prevalecientes de la conciencia social, en una determinada región, de los diferentes grupos humanos y en unas particulares condiciones históricas.

El criterio económico, como punto de partida de esta concepción, no excluye otros componentes de carácter material ni ignora, como se dijo anteriormente, el rol activo de las ideas y del factor subjetivo en el desenvolvimiento de la historia. En tal sentido la Carta de F. Engels a A. W. Borguis fechada en Londres el 15 de enero de 1894 (Marx y Engels; 1978. OE, Tomo III : 530 - 531) destaca: “No es que la situación económica sea la causa, lo único activo y todo los demás efectos puramente pasivos. Hay un juego de acciones y reacciones sobre la base de la necesidad económica que se impone siempre en última instancia”.

Por último sería oportuno destacar la concepción del hombre como individuo cuya naturaleza y esencia es de vital importancia comprender para los análisis posteriores enmarcados en los ámbitos de la educación y la cultura. En la obra de Engels titulada *De la Historia de la Ciencia*, presentada como parte del compendio *Dialéctica de la Naturaleza*, se dice: “El hombre es el único animal capaz de sustraerse con su trabajo al estado puramente animal: su estado normal es el estado que el mismo se crea con arreglo a su conciencia” (Engels, 1982: 165). En éstos como en otros trabajos se enfatiza la superioridad del hombre en la naturaleza por su capacidad y conciencia, desarrolladas en un largo proceso de la evolución histórica, a partir de la actividad del trabajo.

Estos razonamientos exigen en el estudio la conjugación necesaria de la dialéctica objetiva como de lo subjetivo, de lo particular y de lo general, no negar el papel activo de la conciencia social, de las ideas y de las instituciones, reconocer el papel de las contradicciones sociales y económicas como fuerzas motrices del desarrollo social y asumir una posición política e ideológica de compromiso con las mayorías y, estudiarla como parte de un sistema mayor, observando las particularidades de la evolución histórica y sus perspectivas actuales.

En la teoría marxista se reconoce, sin embargo, que al nivel del continente latinoamericano no se ha prestado suficiente atención a los aspectos teórico - metodológicos de la investigación social. “El pensamiento marxista en América Latina le ha prestado mayor atención a los problemas del desarrollo social que a temas de carácter epistemológico o metodológico. Incluso la problemática

axiológica no ha sido tampoco tan desarrollada en esta región desde las perspectivas marxistas que desde otras posiciones filosóficas” (Guadarrama González; 1999 : 2 - 3).

Particular significación han tenido en las condiciones de Cuba las influencias de este pensamiento en el desarrollo de la sociología. Durante mucho tiempo se minimizó su papel, considerándose que sus funciones podían ser representadas por el materialismo histórico. Como principales rasgos de este pensamiento en los años ochenta se han identificado: la asociación a una única matriz ideológica (el marxismo), el carácter subordinado de la sociología a la filosofía y la identificación del materialismo histórico como nivel teórico general, lo cual limitó el marco de teorización propio como disciplina científica, se generó el exclusivismo conceptual, limitó su función crítica y, en consecuencia, la descalificación de los aportes provenientes de otras escuelas de pensamiento, así como el predominio casi absoluto de la perspectiva metodológica cuantitativa y de la matematización como modelo de validez científica (Espina Prieto, 1995: 36 - 49).

En esta etapa prevalece una tendencia en el ámbito de la educación a tomar estos elementos de la sociología pero condujo a una sobreestimación de sus posibilidades metódicas, lo que generó en la práctica una desmedida identificación con la aplicación de encuestas y cuestionarios. La coincidencia de esta forma de pensamiento con la masificación del uso de la computación hizo proliferar esta práctica y se absolutizaron estos modelos. Este proceso distanció más la visión que de la ciencia se planteaban muchos maestros, lo que unido a otros factores, como la no inclusión de las metodologías de la investigación científica en los planes de formación profesoral, hizo que la ciencia marchara distante de las aulas aun cuando como sistema exhibía resultados importantes.

Similar recorrido, pero en peores condiciones aún, transitó la antropología pese a una herencia de incuestionable valor, encabezada por la obra de Fernando Ortiz (1888 - 1969). Tanto la sociología como la antropología contaron en estos años con instituciones como los Institutos de Sociología y Psicología (CIPS) y el Instituto de Antropología; que dieron meritorio e incuestionable aporte. Ello no niega la producción científica en estos campos y pueden mencionarse los estudios sobre la juventud, la familia, la estructura social clasista, la mujer, la religión o, en el caso de la antropología, sobre las raíces africanas, la etnolingüística, la etnohistoria, la arqueología, la música, la vivienda, los sistemas de asentamientos, el atlas de la cultura cubana, etc. Ambas disciplinas no aparecen sin embargo en los programas de formación del personal docente del país.

Este costoso modelo científico que ha prevalecido para la investigación social, y en particular la educacional, determina que una investigación científica para ser considerada “seria” “debía poseer análisis de estadísticos matemáticos” en cuantía

suficiente para revelar su cientificidad. Estas realidades mediatizan todo el proceso de la investigación que se presenta y puede asegurarse que la pretensión de ejecutar la perspectiva antropológica en el ámbito rural y de la escuela secundaria, la ubica como de las pioneras a nivel del país.

Si a lo anterior se añaden las circunstancias reconocidas por diversos autores en cuanto a las distancias que se han encontrado entre las perspectivas antropológicas y la práctica educativa, así como la carencia de teoría antropológica para su aplicación en el campo de la educación (Goetz y Lecompte, 1988, San Fabián Maroto, 1992. Woods, 1994) se ha de entender que la decisión de asumir este enfoque como perspectiva de investigación, en las condiciones de Cuba, ha de obedecer a profundas convicciones. Mención aparte sería la temprana conclusión de que son los maestros los que menos investigan (Piaget, 1938).

La interacción humana como base de los procesos sociales precisa de una descripción pormenorizada de sus expresiones, para entender sobre todo el papel de los factores subjetivos y del lenguaje en la conformación del mundo. En tal sentido la expresión popular de que cada hombre representa un pequeño mundo sintetiza la comprensión de esa compleja realidad. Cada individuo construye su propia realidad, es decir, en alguna medida cada hombre construye su propio mundo. El hombre puede por ello transitar en diferentes realidades aunque la suprema “es la realidad de la vida cotidiana”(Berger y Luckmann, 1976 :39).

Solo desde esta perspectiva se hace razonable la multiplicidad de formas bajo las cuales se producen, interpretan y valoran actos de la vida cotidiana como el descanso, la cultura, el placer, el amor, la ira o la solidaridad humana. Estas dimensiones con las que se presenta la vida se conectan y dependen básicamente de la estructura social y de modo particular de la estructura social clasista.

Algunos postulados para entender estos procesos se asocian al signo. “Un signo se puede distinguir de otras objetivaciones por sus significados subjetivos ”El lenguaje (es) un sistema de signos vocales (...) el (...) más importante de la sociedad, (tiene) la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano. Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística“ (Berger y Luckmann, 1976 : 54 - 55).

Las experiencias enriquecedoras que se producen en las interacciones sociales y en el desarrollo de la comunicación social ocupan un significativo rol en la construcción de esa realidad. Se puede afirmar que es en ese sentido que el hombre llega a construir su propia realidad. Esas realidades con las que el individuo interactúa de modo directo y sistemático sobre todo en los primeros y decisivos años de su vida, y que consiguientemente van a configurar definitivamente muchos de los elementos de su personalidad, no son elegidos por

él, es decir, aparecen ante él como preestablecidos. Las características de la familia, su etnia, religión, escolarización, pertenencia clasista y estatus social aparecen ya establecidos.

Este proceso se asocia a su vez a la formación de las instituciones y al desarrollo del orden social que paralelamente aparece. Las acciones del individuo que se rutinizan en la práctica social aparecen como acciones habitualizadas, en las que los significados otorgados por el hombre a las actividades y registrados en el ámbito de lo conocido, no implican definiciones complejas en el momento de interactuar con otras personas. “La parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Ibídem: 75 - 76).

Las acciones tipificadas que desarrollen los individuos se habituarán en roles o papeles que ejecutarán individual o colectivamente y una vez que estos procesos se amplían socialmente las instituciones devienen un requerimiento esencial de la vida. La relación dialéctica que se produce en la interacción sociedad - individuo concibe los procesos de la externalización, la objetivación y la internalización. En este proceso una parte de las experiencias humanas son retenidas por la conciencia, asumen formas de estereotipos, se desarrollan procesos de sedimentación y así la objetivación de la experiencia en un sistema de signos ofrece la posibilidad de que aquellas sean transmitidas de una generación a otra y de una actividad a otra.

Aunque la sociedad avanza en la senda del progreso, la propia actuación irresponsable del hombre pone en peligro su futuro. La educación en el presente puede y de hecho interviene como activo instrumento concientizador y transformador. La cultura es el reflejo de lo creado por el hombre, material y espiritualmente, en el proceso histórico. Portadora de un contenido clasista se convierte hoy día en el factor más importante en el escenario de la lucha de clases. La globalización y el desarrollo de potencias industrializadas como EE.UU, hacen posible imponer modelos culturales que amenazan con borrar la identidad de pueblos enteros.

El conocimiento en su infinitud y concreción histórica transcurre sobre bases eminentemente dialécticas. La interrelación sujeto - objeto ha planteado cambios en cuanto al papel de ambos componentes del proceso. Aunque su partida y final es la práctica, este camino dialéctico, mediado por la abstracción, encuentra un auxiliar eficaz en el sistema educativo, aunque puede tener alteraciones que poco o nada beneficien a las perspectivas del desarrollo.

La educación es el valladar más firme en la lucha por la identidad cultural en América Latina. Los objetivos del sistema educacional precisan hoy la

conjugación dialéctica de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en el tratamiento de problemas claves para enfrentar el caos que se vive en los países subdesarrollados. La reconstrucción crítica de los procesos endoculturales, la depuración de los procesos de aculturación, la recomposición de un pensamiento vulgar y de la cultura experiencial, que matizada por la mucha irracionalidad que acompaña a una propaganda voraz, requieren del pensamiento alternativo en la innovación curricular, soportado en lo mejor de la creación científica contemporánea.

En el orden *metodológico* es importante precisar la significación que en estos procesos analizados desde la argumentación planteada desempeña la etnografía. Los paradigmas como se reconoce en la literatura promueven, desarrollan y fundamentan concepciones diferentes acerca de lo qué es investigar, cómo hacerlo y para qué fines. Se dice entonces que “el paradigma como fuente de métodos, problemas, normas de resolución aceptadas por una comunidad de científicos, señala las hipótesis que deben ser encontradas, el método y la instrumentación necesaria para el contraste. Para Khun la noción de paradigma es la expresión del modo en que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas” (Pérez Serrano, 1994 :17).

Bogdan y Taylor (1975: 4 - 5) definen la perspectiva cualitativa como “los procedimientos investigativos, los cuales describen datos, cartas personales, discursos, observaciones de la conducta. Estos métodos permiten conocer a las personas individualmente y permiten ver a las personas en su propio desarrollo a partir de sus definiciones del mundo. Se experimenta lo que ellas experimentan en su quehacer diario en la sociedad”. Los valores están implícitos en la investigación (Colas Bravo; 1992 capítulo VIII). La característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación (Stake; 1995 :16).

Una de sus particularidades es que en ellas, especialmente en las etnográficas, el principal instrumento de la investigación es el investigador. Al incluir nuestro propio papel dentro del foco de la investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo, ya sea en su variedad naturalista o positivista (Hammersley y Atkinson; 1994 : 40).

El enfoque antropológico de la investigación ha relacionado los análisis de tipo etnológicos con los etnográfico. Considerando a los primeros como centrados más en teorías y en los análisis comparativos (Straus, 1974) mientras que los segundos han estado más identificados con las descripciones. Precisamente aquí radica, en opinión del autor, lo distintivo de este enfoque y a la vez su fortaleza. Se ha de entender entonces que “es el enfoque holístico más que ninguna otra cosa lo que distingue a la antropología de otras ciencias sociales “ (Whiteford and Frield, 1992

:19). La antropología cultural reunirá por lo tanto todas las colaboraciones de estas diferentes ciencias al estudiar la cultura humana. La cultura se diluye entonces totalmente en los productos estudiados en cada una de las ciencias del hombre” (Camilliere; 1985 : 19).

Margaret Mead que destaca: “cada episodio de aprendizaje solo toma su sentido cuando está consolidado por otras manifestaciones de la cultura, por otros rasgos presentes en el mismo subsistema de la cultura examinada o por otros subsistemas de la cultura” (Ibídem: 29). A lo que se añade una opinión propia; “los agentes e instituciones pedagógicas, los grupos restringidos comprometidos en esta diversidad subcultural deben convertirse en objetos privilegiados de atención y análisis para el educador. Por la misma razón estructural el pedagogo se interesa también en la ciudad, en el barrio, en el bloque de habitaciones, en los movimientos de jóvenes, grupos de esparcimiento profesionales, etc” (Camilliere; 1985 : 44).

La significación de la perspectiva antropológica aplicada al campo de la educación iluminó a entendidos, maestros, profesores y especialistas cuando apareció la obra de Jackson (1975) y posteriormente el trabajo de Willis (1986), los que revelaron cuán compleja, diversa y contradictoria puede ser la escuela contemporánea. En otros contextos como el latinoamericano, los estudios de Carreher, Carreher y Schliemann (1995), y el de Levinson (1998), así como trabajos reportados en España donde se pueden mencionar los de San Fabián Maroto (1989, 1990), Fernández Enguita (1995) y el relevante estudio de Contreras Hernández, García Martínez y Rivas Fernández (2000), los que verifican cómo las instituciones educacionales devienen verdadera encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1998), cuyo estudio, análisis y comprensión solo es posible desde la ciencia.

2.2.1. El Estudio de Caso.

El estudio de caso toma significado recientemente, su esencia consiste en el diseño de un caso único, donde ha de converger todo el proceso de investigación (Best, 1965). Se analizan realidades específicas particulares como pueden ser una familia, una escuela o una comunidad. No es más que una forma particular de realizar la recogida, la organización y el análisis de la información que conforma la investigación. Según Drokell y Hamilton (1983 : 43 - 44), un estudio que solo halla justificación cuando se trata de precisar áreas de significación. Se ha de interesar por tanto por la relación entre los hechos y sus representaciones, con lo cual plantea como exigencia al realizador el “captar y retratar el mundo tal como aparece ante las personas que lo habitan”. Campbell (1986) ya destacaba el hecho de que sea dominante en las ciencias de la antropología, la ciencia política y la sociología comparada y destaca la integralidad de su metodología. Wittrock (1989 : 113 - 114) indica que consisten en estudios que incluyen la comparación de dos o

más casos, posibilitando descubrir hechos ó procesos que pasarían por alto si utilizaran otros métodos más superficiales”.

Comúnmente se centra en una unidad individual, pudiendo ser una escuela, una comunidad o un niño, etc. Una de sus complejidades radica en la organización de su información, por estar “casi a ras del suelo”, es decir, por “fijar la atención en armonía con la propia experiencia del lector” con lo cual proporciona la base para las generalizaciones naturales (Cohen y Manion; 1990 : 193 - 195). El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, “es un sistema integrado” (Stake; 1995 : 16). Otra autora (Pérez Serrano, 1994) señala que el estudio de caso es “un método de formación e investigación que implica examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un fenómeno” (Pérez Serrano; 1994 : 80).

En la literatura se reconoce una variedad de formas y tipologías de estudios de casos. Se clasifican los estudios de casos, según el propósito que persigan, en realización de crónicas, descripción, enseñanza o comprobación, los que a su vez poseerán un nivel que identifican como explicativo, interpretativo o evaluativo, en cada uno de cuyos ámbitos se expresarán acciones y resultados. De igual manera, Stake (1995), como otros, identifican tipologías diversas lo que en definitiva prueba la variedad de formas en que se pueda emprender el estudio de casos.

La perspectiva de estudios múltiples asumida aquí, ha sido reconocida como la que combina la “inducción analítica modificada” y persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de contextualización, contrastando contextos diferentes. Se indica que no solo precisará la descripción sino explicación e interpretación. Se destaca que el caso múltiple estudia dos o más sucesos, situaciones o casos y establece algún tipo de comparación entre ellos.

E Mckernan (1999) indica que esta variante es rica en métodos, a la que identifica como ecléctica e idiosincrática, cuestión que coincide con Wittrock (1989), quien argumenta la importancia de reconocer las influencias del autor en un estudio de este tipo, en cuanto a experiencias, antecedentes, posturas ideológicas e intereses que sirven de base al desarrollo del estudio.

La presente investigación se ha desarrollado básicamente desde la perspectiva del paradigma naturalista e interpretativo. Autores citados en diferentes momentos de la investigación como Redfield (1973), Berger y Luckmann (1976), Willis (1986), Goetz y Lecompte (1988), Wood (1993), Pérez Serrano (1994), Enguita (1999), por solo citar algunos, enfatizan el componente interpretativo del análisis social, si bien otros distinguen la posibilidad de combinar tal concepción con alternativas cuantitativas diversas, posición en la que se destacan autores como Harris (1988),

Reca y Garcia (1989), Kottak (1991), Whiteford and Frield (1992), Haviland (1994), Hammersley y Atkison (1994) y Stake (1995).

Para superar este paradigma se asume la IAP como metodología para buscar el cambio. Es importante comprender en la dialéctica teoría práctica, la Investigación Acción Participativa (IAP) esta epistemología plantea diversas implicaciones que guían esta perspectiva:

- A. La teoría es generalizadora, la práctica es histórica y concreta.
- B. De una misma teoría pueden derivarse diferentes prácticas
- C. La práctica en tanto histórica limita, traiciona siempre la teoría.
- D. Una teoría bien estructurada no implica necesariamente una buena práctica.
- E. Es la práctica la que confirma la teoría.
- F. Toda práctica es exclusivista, su aplicación implica rechazar otras prácticas (Demo, 1985).

Las circunstancias socioeconómicas, culturales e históricas han condicionado el papel activo de la comunidad en la vida del pueblo cubano. La comunidad siempre constituyó un espacio importante en el desenvolvimiento de la actividad social y económica. Las transformaciones cualitativas generadas en el proceso político cubano produjeron cambios importantes en ellas, lo que se evidencia más claramente en la urbanización, distribución de la población, escolarización, acceso a los medios masivos, equipamientos de la vivienda, ingresos, estructura familiar, empleo y, en general, calidad de vida. Como resultante de ello se reafirmó más la cualidad de lo urbano que lo rural generando la contradicción entre esto y la naturaleza agropecuaria del país. Ello se favoreció por razones culturales en tanto Cuba siempre fue agrícola pero no una sociedad campesina en el clásico sentido de la antropología.

La comunidad, como el grupo y la familia, representa uno de los tres eslabones importantes de la sociedad donde se desarrolla el trabajo social. Puede afirmarse que una comunidad no es otra cosa que el conjunto de grupos humanos y clases sociales que conforman valores y normas y ocupan un territorio, actúan sobre una realidad económica y experimentan un sentido de pertenencia. Se debe distinguir el hecho de que si en lo físico un agrupamiento humano es una comunidad puede no serlo socialmente, lo que depende de varias causas y plantea de hecho la complejidad de su estudio, su análisis multifactorial y la perspectiva holística de la antropología como alternativa más apropiada.

La descripción de una pequeña comunidad no es algo que se obtiene de una vez y de manera mecánica, con solo introducir técnicas y métodos, pues “no existe descripción suprema y completamente objetiva de un todo humano. Cada descripción si mantiene del todo la cualidad humana es un producto de la creación

en la cual las cualidades humanas de su creador - el observador y el descriptor externo – son un ingrediente” (Redfield; 1973 :253).

Las inferencias teóricas y metodológicas que se pueden establecer a partir de las valoraciones de Redfield y Stavehavig, indican la necesidad de ver en ellas los siguientes aspectos:

- A. La comunidad como escenario de la reproducción económica y social.
- B. La dialéctica de la comunidad en la relación de lo universal (la sociedad) con lo singular (la cultura rural) y lo particular (las comunidades rurales).
- C. La dinámica de la comunidad en estudio con otros de su tipo y rango. La relación comunidad - sociedad, el continuun sociedad - civilización.
- D. La comunidad agrícola, su estructura social clasista y la cultura.
- E. La comunidad agrícola y su cultura en el contexto latinoamericano, tercermundista y del subdesarrollo.
- F. La comunidad rural agrícola en el proyecto social cubano.
- G. El papel de las instituciones escolares en la comunidad rural agrícola en Cuba.

2.2.2. La relevancia y los objetivos de la investigación.

Los centros que desarrollan la educación secundaria para el medio rural se concentran en las zonas donde con mayor interés y perspectiva se han establecido los más importantes planes del desarrollo agrícola y/o agropecuarios.

Cuadro No. II.2 *Escuelas Secundarias del Medio Rural incluidas en el estudio*

Municipio de Cumanayagua		Municipio de Abreus	
Zona de Montaña	Zona rural no Montañosa	Zona rural Juraguá	Zona rural Horquita
Escuela + Secundaria del Mamey	Escuela Secundaria No.1	Escuela * Secundaria Juraguá.L.P	Escuela* Secundaria San Ignacio
Escuela + Primaria del Mamey	Escuela* Secundaria No.2BC	Escuela Secundaria No.2	Escuela* Secundaria Mijailito
Escuela* Secundaria Mayarí	La medición física de los niños de la montaña se compararon con grupos de niños de todas las escuelas secundarias rurales de la provincia y una de ciudad Cienfuegos.		

+Escuelas que se involucran en el estudio de casos. *Las escuelas secundarias ubicadas en la zona de Abreus solo utilizaron en el estudio en sus momentos finales como elementos de contrastación y confirmación, así como elemento de comparación en el momento de considerar aspectos del desarrollo del patrimonio cultural de las comunidades.

Nuestro estudio tiene por *objeto* el análisis de la interacción cultura comunitaria - curriculum escolar. Esta *interacción* se configura de la siguiente manera:

- Alumnos de la comunidad que participan en la actividad de la escuela, es decir, son acogidos e instruidos en los diferentes grados y grupos.
- Ubicación de la escuela en la cercanía de la comunidad. Aunque estas escuelas se ubican en o cerca de una comunidad no significa que la misma sea la que más alumnos aporte a la escuela.
- Para la escuela resulta importante conocer si estos asentamientos humanos o poblacionales funcionan en la práctica como comunidades o no.
- La mayor parte de los asentamientos con los que la escuela se articula están a decenas de kilómetros, muchas veces incluso en diferentes municipios por lo que resulta indispensable tener una visión del entorno histórico, cultural y socioeconómico más globalizador aún.
- Las escuelas sí precisan de una identificación de las comunidades o asentamientos poblacionales que más alumnos aportan a su matrícula y, por lo tanto, un nivel de conocimiento de *la cultura comunitaria* lo cual presupone que *la escuela conozca* acerca del: desarrollo histórico de ese agrupamiento, características de la economía, el comportamiento del empleo: contradicciones, potencialidades y debilidades, características de la propiedad: contradicciones, conflictos internos y externos, infraestructura y nivel de urbanización: calidad de los servicios sociales que se ofertan, niveles de satisfacción con lo alcanzado, expectativas. características de la vida sociopolítica: organizaciones, líderes, (formales e informales), religión, sistema de valores que prevalece, estructura de gobierno. recursos naturales: usos reales y potenciales, peligros y retos, etc.

Hacia este empeño se encaminan los objetivos que viene promoviendo el Ministerio de Educación de Cuba (MINED) para la transformación de la escuela secundaria. Éste sin embargo resulta uno de los más complejos y los intentos que hoy se realizan devienen *espontáneos en su mayor parte*. Este proceso requiere además conocer el contenido cultural que la escuela aporta a la formación del niño, o sea, conocer *la cultura académica e institucional*, lo que se traduce en:

- El curriculum de la escuela secundaria del medio rural.
- Horarios y estructura del centro.
- Funcionamiento
- El proceso docente y las clases.

- *Presencia de la cultura de la comunidad en el curriculum*
- *Vínculos de la escuela con la comunidad y la familia*
- Los profesores y su formación profesional
- La actividad docente en diferentes asignaturas
- Innovación curricular
- *Aportes de la escuela a la vida comunitaria*

Sin perder de vista que ella se mediatiza por la cultura experiencial de los alumnos (*subcultura y multiculturalidad*), lo que implica:

- Visión de la escuela y del proceso docente.
- Percepción del trabajo agrícola
- Desarrollo físico
- Presiones económicas, tensiones familiares y motivación
- Tiempo libre y esparcimiento
- Características sociofamiliares de los alumnos
- Clima sociocultural de las familias estudiadas
- Historia de vidas familiares.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Analizar la situación de la educación en el medio rural cubano y elaborar una propuesta que facilite la interacción cultura comunitaria - curriculum escolar (objetivo general).
2. Describir y analizar la cultura de una comunidad rural.
3. Comparar y analizar la interacción curriculum escolar - cultura comunitaria en dos escuelas de una comunidad de la provincia de Cienfuegos.
4. Elaborar y llevar a cabo una propuesta de intervención dirigida a la innovación curricular en la escuela secundaria rural.

2.2.3. Desarrollo y etapas seguidas en la investigación.

El desarrollo de la investigación se puede dividir en dos grandes etapas:

- A. Estudio de casos múltiples.
- B. Intervención comunitaria para la innovación curricular.

La estrategia y especificidad del desarrollo del estudio de casos múltiples, constituye la *primera etapa* de la investigación (descriptiva) que se resume de la siguiente manera:

Cuadro No. II.3. *Primera etapa de la investigación: Estudio de casos múltiples.*

Estrategia	Caso	Objeto	Objetivo
Estudio de Caso No. 1 1994 – 1995	Estudio de la comunidad El Mamey	Historia y cultura de la comunidad	Describir, analizar y sistematizar elementos esenciales de la cultura de la comunidad
Estudio de Caso No. 2 1995 - 1996	Escuela Primaria Comunidad El Mamey	Interacción cultural curriculum escolar cultura comunitaria	Describir la actividad de la escuela en sus grupos de 5to y 6to grado y analizar la interacción cultura comunitaria - curriculum escolar
Estudio de Caso No. 3 1995 – 1996	Escuela secundaria de la comunidad El Mamey	Interacción cultural curriculum escolar cultura comunitaria	Describir el proceso docente de la escuela analizando la interacción cultura comunitaria - curriculum escolar

El autor de esta investigación, al sentirse comprometido en la solución de los problemas detectados en ambas escuelas y en la comunidad de la montaña, - lo que podría denominarse *un segundo momento o etapa de la investigación* - superando los esquemas metodológicos de la investigación etnográfica tradicional, incluso asume la decisión de *realizar una intervención socioeducativa*, para lo cual se apoya en los principios de la *investigación acción participativa* encaminada a profundizar la comprensión y el significado de la cultura del entorno en la escuela y consiguientemente a incrementar el aporte cultural de la escuela a la comunidad.

Para ello convocó a los pobladores de la *comunidad*, a líderes formales e informales, a profesores y estudiantes de la escuela, presentó los resultados del trabajo y, una vez discutidas y analizadas las conclusiones, el autor propuso un Plan de Innovación Curricular en las asignaturas que más había observado (español, historia y educación física). Para ello se planteó: Reconstruir aspectos significativos de *la oralidad de la montaña*, realizar un conjunto de *mediciones antropométricas*, estudiar el *tiempo libre y la recreación*, analizar del *curriculum de la clase de historia* de Cuba en la secundaria y promover un plan de actividades extracurriculares. Por lo tanto, la segunda etapa de la investigación, de forma resumida, se realizó de la siguiente manera.

Cuadro No.II.4 *Segunda etapa: Intervención para la innovación curricular*

Innovación	Estrategia	Objetivos de la Innovación curricular	Participan	Actividades
Historia y entorno Asignatura Historia de Cuba. 1995 – 1997	Intervención social apoyada en la Investigación Acción Participativa	Enriquecer el trabajo social e influir culturalmente, en cooperación con las organizaciones e instituciones de la comunidad.	Escuela Empresa ACRC Gobierno Pobladores Todas las organizaciones de la Comunidad	Discusión de vídeos. Plan de efemérides Celebración de actos. Estímulo a destacados en la escuela, producción, etc.
La oralidad de la montaña Asignatura Lengua española 1996 – 1997	Intervención social apoyada en la Investigación Acción Participativa	Estimular la lectura en niños de 7mo grado. Revelar valores de la oralidad Reconocer y estimular valores culturales Incentivar el estudio	Alumnos de 7mo grado. Profesores Familias	Lectura del libro y recreación de sus expresiones. Escenificación. Opciones recreación.
Preparación Física y Recreación Asignatura Educación Física 1996 – 1998	Intervención social apoyada desde la investigación Acción Participativa	Ajustar el curriculum a las exigencias del desarrollo físico del niño y a las condiciones geográficas, aportando opciones deportivas a la comunidad. Estudio de las formas de recreación y propuesta de un plan de acción concreta a la comunidad	Alumnos y profesores, jóvenes de la comunidad Profesores Alumnos Pobladores	Ejercitación más ajustada, mas conocimiento alumno, nuevas opciones Plan de actividades concreto Competencias deportivas, Actividades integradas conjuntas

Seguidamente se presentan los momentos y formas que se desarrollan para desarrollar la recogida y análisis de la información. Se identifican para cada caso los instrumentos aplicados y las muestras a las que se le aplicaron. Se incluyen los instrumentos de confirmación y validación aplicados en los años finales del proceso de la Investigación con el objetivo de contrastar la validez de los resultados.

Cuadro No. II.5. *Visión resumida de las muestras trabajadas en cuestionarios*

Cuestionarios	Objetivos	Muestras
Antropológico rural	Analizar aspectos de la vida social de la comunidad: condiciones materiales de vida, estructura social clasista, migraciones, esparcimiento y tiempo libre, percepción de los servicios sociales, aspectos de la vida espiritual	46 de las 115 familias de la comunidad El Mamey muestreo a conveniencia
Cuestionario sobre Recreación	Valorar criterios y constructos sobre la recreación en la comunidad y comparados con los de otras comunidades cercanas en la montaña	135 sujetos de varias comunidades muestreo a conveniencia
Cuestionario Antropométrico	Medir el desarrollo físico (peso y talla) de un grupo de niños de la comunidad El mamey (de otros lugares cercanos a esta comunidad y compararlos con grupos de niños de otras zonas rurales no montañosas y de la ciudad.	470 niños (234 de la montaña, incluida la totalidad de adolescentes de la montaña que estudian en la secundaria estudiada, 109 de otras zonas rurales y 127 de ciudad capital provincial, Cienfuegos)
INSTRUMENTOS DE CONFIRMACION		
Cuestionario a Metodólogos Inspectores del MINED	Conocer percepción sobre la transformación de la escuela secundaria, especialmente las ubicadas en el medio rural.	4 Metodólogos de amplias experiencias en el trabajo de las escuelas secundarias en el medio rural.
Cuestionario a Directores de escuelas secundarias básicas en el campo	Identificar dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje en escuela secundaria y la concepción del trabajo comunitario.	17directores de escuelas secundarias de la provincia de Cienfuegos incluidos 9 de Escuela del medio rural.
Cuestionario a dirigentes del MINED en la provincia de Cienfuegos	Identificar fallas del sistema educacional en la provincia así como percepción del profesorado de la escuela secundaria	30 dirigentes de la educación de la provincia de Cienfuegos.
Técnica proyectiva a alumnos de escuelas secundarias del área rural de Cienfuegos	Conocer imagen del campo y la vida en la escuela de adolescentes con diferentes índices académicos y procedentes de diferentes municipios y comunidades rurales para contrastarlas con la percepción de sujetos estudiados en la escuela del Mamey.	38 niños seleccionados de tres escuelas secundarias del medio rural, de los cuales 11 tenían los mejores índices, 11 los peores y 16 niveles intermedios de aprovechamiento docente

Cuadro No.II.6 *Estrategias de recogida de información.*

Estrategias	Comunidad	Escuelas Primaria y Secundaria
Observación general	Estructura, distribución poblacional y de la vivienda, recursos ecológicos, rasgos de sus habitantes, formas de vida y esparcimiento	Matutinos clases. Actividad productivas Trabajo en la biblioteca Actividades festivas Dormitorios, aulas, comedor, áreas deportivas.
Observación participante	Un habitante más 8 meses. Notas de campo, conversaciones informales, diario, expresiones, frases, expresiones de la oralidad, reuniones	Profesor, asesor, diarios, registro de actividades, conversaciones entrevistas a profundidad, reuniones, actos
Historia de vida	Relatos de vida de trabajadores, técnicos e ingenieros, mujeres trabajadoras, expresiones de la oralidad, historia de vida familiar	Relatos profesionales
Entrevistas	Grupales sobre diversos temas comunitarios Sobre recreación. Encuesta sobre vivienda y familias.	Características socio familiares de alumnos, satisfacción del trabajo de profesores, problemas docentes discusiones de clases,
Historias de vida	Personajes claves, relatos de trabajadores, vida de familias con niños en las escuelas	Relatos de profesionales
Técnicas Proyectivas	Proyección y discusión de vídeos	Composición completamiento de frases, carta a un amigo
Análisis de documentos	Registro demográfico Planificación y desarrollo de la zona,	Documentos normativos del MINED, curriculum y reglamento de la escuela, Expediente de los alumnos, Libretas, relatos y trabajos escritos de alumnos y profesores.

Un lugar de no menos importancia en la investigación antropológica lo constituye el análisis de los datos. Como se ha señalado en este caso, el análisis de la

información no se hace posteriormente a la recogida de datos, aquí el análisis es a todo lo largo del proceso y los principales mecanismos que se pueden aplicar para dicho análisis son: la teorización, las estrategias de selección, los procedimientos de análisis generales.

Uno de los argumentos que con mayor fuerza se utilizan en la pretensión de subvalorar el aporte de la investigación cualitativa desde la tradición tecnocrática es el que posee un serio componente de subjetividad y, en consecuencia, tiene una carencia de rigor y una falta de objetividad científica. La verdad a que se arriba desde esta perspectiva, si bien transita por un camino más flexible y natural, no es de grado inferior. Aunque parte de un contenido y sobre todo de una postura profesional responsable, con un fuerte contenido ético y elevado compromiso con la práctica, la literatura especializada dedica un lugar significativo para establecer las vías y formas de verificar la autenticidad de este conocimiento. El camino recorrido en este proyecto se muestra seguidamente.

Cuadro II.7 *Síntesis de los elementos de rigor en la investigación*

Credibilidad (Validez interna)	• Forma en que se procedió a seleccionar la comunidad de estudio. • Aplicación prolongada de la observación y la observación participante en los escenarios estudiados • Intervalos de ausencia de los escenarios en el curso de las observaciones y el estudio • Obtención de información desde diferentes fuentes y por diferentes métodos.
Transferencia (validez externa)	• Análisis de situaciones curriculares diferentes en el mismo escenario de estudio (escuela primaria y escuela secundaria) • Contraste de conclusiones de estudios realizados en otras comunidades. • Ampliación de muestras fuera (lejanas y cercanas) de la comunidad para conocer aspectos esenciales de la vida y cultura: situación socio familiar, desarrollo físico de adolescentes, tiempo libre y recreación
Consistencia (replicabilidad)	• Triangulación de métodos y resultados en los diferentes casos en el presente estudio así como con otros estudios
Confirmabilidad (Fiabilidad externa)	• Se trabajaron diferentes métodos en cada uno de los casos estudiados, relatos profesionales, observación participantes, observación general y de clases, presentación de los resultados alcanzados en el estudio a diferentes instancias del Ministerio de Educación y análisis con los propios participantes.

PARTE III. - PRINCIPALES RESULTADOS CIENTIFICOS:

III.1. *Asentamiento Poblacional o Comunidad ?.*

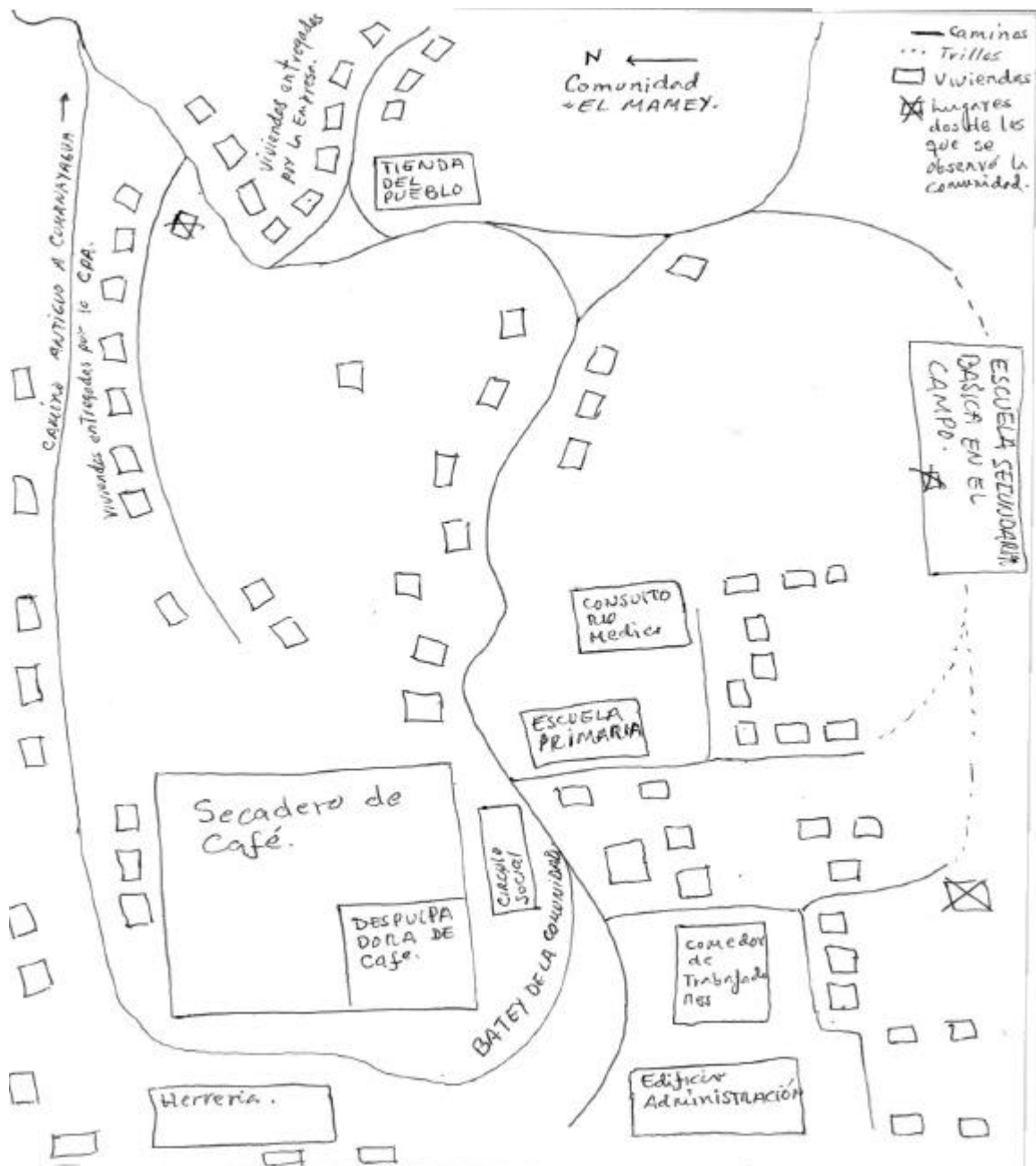
3.1.1. Descripción general del Asentamiento Poblacional.

Este lugar para sus pobladores es un batey. La palabra batey es un vocablo de ascendencia indígena. Se reconoce desde las descripciones de los cronistas de indias, que acompañaron a los colonizadores durante la conquista y colonización. Entonces era el área despejada de bosques, de utilización por la población aborígen asentada en la isla de Cuba para denominar aquellos lugares donde se reunían estas poblaciones para sus ceremonias, ritos y esparcimientos. En Cuba comúnmente se les denominó así a aquellos espacios donde se establecían los ingenios azucareros, es decir, donde se procesaba industrialmente la caña de azúcar y alrededor de los cuales establecían sus residencias los propietarios, administradores y los trabajadores y empleados que en operaban esta industria. Con el decursar del tiempo se establecían allí los barracones donde vivían hacinados decenas de esclavos u otros inmigrantes traídos como fuerza de trabajo.

En el presente bajo esta denominación en el ámbito rural se identifican no solo a aquellos lugares ya mencionados sino cualquier otro asentamiento humano, donde viven grupos de personas y donde se realizan determinadas actividades que hacen que el mismo se presente como un “centro de actividad económica” del entorno.

Aunque la vida es muy apacible en este lugar, se distinguen dos momentos: la etapa de cosecha cafetalera, comprendida entre agosto y febrero y la etapa de cultivo y preparación entre marzo y julio. En la primera etapa la vida es más dinámica en la comunidad y en ésta, desde muy temprano en las mañanas, se observa a hombres y mujeres que ascienden y descienden por los “trillos” del monte hacia las colonias de café o cafetales, ubicados en diversos puntos de esta geografía, el ir y venir de las diferentes arreas de mulos, cargadas de café, con alimentos, la entrada y salidas de camiones que desde el secadero, la máquina despulpadora y el almacén funcionan aceleradamente desde bien temprano hasta ya entrada la noche (21- 22 horas), a lo que se une el arribo a las 6 y 45am del transporte que llega desde la cabecera municipal, Cumanayagua, - ubicada a unos 20 kilómetros, en la primera de las dos veces que lo hará diariamente - que llega, con trabajadores, empleados, vecinos, administradores y funcionarios luego; entra sobre las 6 y 30 retornando siempre unos 30 minutos posteriores a su arribo. Antes de la crisis este sistema de transporte circulaba cada una hora desde las 5am hasta las 9pm, en los tiempos de la crisis hubo momentos en que solo funcionaba el transporte de la escuela secundaria básica. Forman parte de este ambiente mañanero los trabajadores que cruzan la comunidad ya sea a caballo o en mulos, en una dirección u otra, para trasladarse hasta puntos más lejanos donde realizan sus procesos productivos; el arribo del jeep del jefe de la empresa, siempre

acompañados de personas diversas que viene recogiendo por el camino.
 Figura No.1. Esquema de la estructura espacial del asentamiento El Mamey.



Esquema de trabajo desarrollado por el autor durante el trabajo de campo. Se ubican en este la infraestructura y vivienda del asentamiento poblacional El Mamey.

Sobre las 7 y 15 a.m. se produce el arribo del transporte de la escuela secundaria donde viajan los profesores de la escuela primaria y una parte de los de la escuela secundaria, (siempre queda en la escuela un equipo de profesores de guardia), algunos de los médicos (siempre hay dos médicos, uno en la escuela y otro en la comunidad y en las noches siempre queda uno de guardia más un chofer con la ambulancia para cualquier emergencia), otros trabajadores, vecinos o visitantes. Siempre el bullicio se acrecienta con los comentarios de los sucesos del día anterior, ya sea los resultados de béisbol, las novedades políticas, hasta de las peripecias de los choferes para ascender o descender las resbaladizas y siempre peligrosas pendientes que median hasta el arribo a esta comunidad si en la noche o atardecer anterior hubo lluvias.

Estas frías mañanas de esta etapa del año, con temperaturas promedios de 7 -15 grados, cambian de color cuando a partir de las 7 y 30am comienzan a llegar desde diversos puntos de la comunidad, y de algunos puntos más allá de ella, niños de la escuela primaria, comúnmente, con sus pantalones y sallas rojas, con camisa blanca y pañoleta azul para los niños de primero a cuarto grado y con pañoleta roja para los niños de quinto y sexto grado. Los adolescentes y jóvenes de la secundaria básica llegan bien uniformados, ya vivan en la comunidad o fuera de ella y que por diversas razones hayan pernoctado en sus respectivas casas en la noche anterior, y se unen a este pequeño conglomerado, así como otros que desde otros asentamientos hayan tenido permiso para salir de la escuela. Arriban en las mañanas, con camisas blancas o azul claro, pantalón azul y corbata azul oscuro, y chaqueta azul también oscura, lo que se repite pero con sallas y blusas para las hembras, a lo que se unen sus medias blanca altas. En otras épocas del año estas rutinas se repiten pero con menos intensidad que en esta etapa en que ha dado inicio la zafra cafetalera.

Al mediodía nuevamente mientras los alumnos salen de la escuela primaria a sus respectivas casas a almorzar, se produce el arribo de los trabajadores que más cercanamente laboran del batey hasta el comedor obrero, ubicado en el centro del asentamiento, en tanto aquellos trabajadores que laboran más distantes poseen comedores en esas zonas, en algunos casos se les envía el almuerzo y en otros algunas familiares se la llevan. Existe también el uso del caracol, o cobo, grande perforado, que a una señal que se emite soplándolo por un orificio creado produce un sonido, que se expande a decenas de kilómetros y que indistintamente a como se use, este implemento de ascendencia aborigen, puede indicar almuerzo o peligro, que algún joven haya decidido raptar a su novia y llevarla a vivir consigo o que una mujer haya sido infiel al esposo y el hecho se conozca.

Esta asentamiento surgió a partir de la creación del secadero de café, durante el periodo de predominio de la estructura latifundista sobre la agricultura cubana en la primera mitad del siglo XX y a sus alrededores se establecieron representantes de los diversos estratos del campesinado dependiente, denominados precaristas,

arrendatarios o aparceros, así como de obreros agrícolas que en determinados momentos permanecían contratados como obreros agrícolas en la zona. Siempre se encontraba junto al denominado secadero un barracón que servía de albergue a los que venían temporalmente al trabajo, sobre todo en la época de la cosecha.

Al triunfar el proceso político cubano de 1959 estas propiedades fueron confiscadas a sus propietarios cuyas componendas con la dictadura militar que dominó en Cuba desde 1953 hasta 1958 eran evidentes. Con ello en la zona se formó tempranamente en 1959 un importante segmento de la economía estatal, junto a la cual se dio posibilidad a quienes trabajaban la tierra de hacerse dueños definitivos de ella.

Como resultado de la lucha contra las bandas contrarrevolucionarias que se desarrolló en la montaña, con el auspicio del gobierno de los EE.UU desde los primeros momentos que la revolución cubana tomó medidas a favor de las grandes mayorías de la población, se emprendieron un conjunto de medidas de carácter económico, social, político y militar como resultado de lo cual se obtuvo la victoria definitiva en 1965. Esto produjo cambios importantes en la evolución histórica y el desarrollo de la montaña.

Siguiendo las tendencias reflejadas en el desarrollo rural de la provincia de Cienfuegos (Agüero; 1996), hubo un proceso de concentración en torno al mencionado secadero de café que sirvió de base para la agrupación de familiares y personas allegadas en la zona a lo largo de los años sesenta y principalmente en la década del setenta. De tal manera en el censo de 1981 se reconocieron la presencia de 77 viviendas y 110 habitantes en este lugar. A partir de estas realidades se creó una Cooperativa de Producción Agropecuaria (CPA) dedicada al cultivo del café, al igual que la granja estatal. Al inicio del presente estudio (1994) se reportaban en esta comunidad 115 núcleos familiares y 446 habitantes. En 1996 su cuantía se reducía a 356 personas (Ministerio de Comercio Interior, MINCIN; 1996).

El asentamiento que se estudia posee caminos de regular acceso, transporte diario de pasajeros y otras fuentes de transportación de carga y suministros. Tiene un Círculo Social Obrero, luz eléctrica a partir de una minicentral hidroeléctrica, servicio telefónico comunitario, un consultorio médico y servicio de ambulancia las 24 horas, venta de medicamentos, una escuela primaria, una escuela secundaria, y una tienda o bodega de carácter mixta, donde se expenden productos alimenticios a la población, productos textiles, calzado, los medicamentos orientados por los dos médicos de la comunidad y al lado de la cual se ubica la panadería. Como se podrá observar en el esquema que el autor de la investigación ha elaborado de la comunidad, en ella se observan dos áreas de asentamientos. La más antigua alrededor de la cual esta la escuela primaria, el comedor obrero, las oficinas de la empresa, la herrería, el secadero de café, el almacén, el edificio

biplanta donde se ubican una vivienda y un almacén, lugar donde se encuentra el teléfono público de la comunidad, el consultorio del médico de la familia y una caseta donde permanece las 24 horas del día de guardia una ambulancia. En la parte más reciente de la comunidad se encuentran casas construidas por el estado para los trabajadores agrícolas, la tienda o comercio, la panadería y hacia una senda en la salida de esta área se ubican las mejores viviendas construidas por la CPA.

La experiencia de trabajo desarrollada por mas de tres años nos lleva a plantear que este asentamiento humano que sirve de base al desarrollo agropecuario, particularmente cafetalero, funciona como comunidad solo en circununstancias específicas bajo la presión del enfrentamiento colectivo de amenazas meteorológicas, como han sido los embates de ciclones ó huracanes, la ocurrencia de accidentes de trabajo, ó la enfermedad de un vecino. El sentido de bien común como elemento definitorio de orden cualitativo que regulariza tal comportamiento se expresa de manera espontánea y precisa de un trabajo social que favorezca la maduración y avance cultural de los líderes formales e informales, para reenfocar las metas colectivas con una mayor participación de todos y con sentido más crítico.

3.1.2. Patrimonio histórico y cultural

Los residuarios dejados por el hombre primitivo en la montaña son de pequeños volúmenes debido a que sus comunidades estaban formadas por pequeños números de individuos. Casi siempre limitados a la familia consanguínea. Dichas comunidades eran poco sedentarias, moviéndose más o menos en forma continua, practicando lo que se ha dado en llamar nomadismo (Rodríguez; 1995) El bosque de la montaña permitió la práctica de actividades económicas propias de comunidades mesolíticas como la caza, la recolección y la pesca. Por tal motivo sus residuarios resultan pequeños en extensión, aunque en algunos casos se presentan con gruesas capas de acumulación de residuos. Característica común de éstos fueron los entierros humanos en los propios lugares de habitación.

La datación de algunos de estos restos, sometido a la prueba del colágeno residual, ha permitido contar con algunos fechados que indican una antigüedad promedio, ubicada cronológicamente entre los 1500 – 2500 años antes del presente. Por ejemplo, un esqueleto aborígen procedente de la Cueva de los Indios, Hoyo de Padilla, arrojó 1670 (+/- 40 años) antes del presente (AP). Otro análisis con hallazgos similares en la Cueva El Naranjito, ubicado en la zona entre El Salto del Hanabanilla y la comunidad El Nicho, aportó una edad de 1840 (+/- 40 años) antes del presente (AP).

En la propia zona de Hoyo de Padilla se practicó un estudio antropológico a un esqueleto encontrado en un enterramiento primario(Rivero y Rodríguez,1988), el

cual aportó resultados singulares. Se destacan entre éstos el haber sido el esqueleto masculino de esa cultura de mayor estatura reportado en Cuba. Los análisis paleopatológicos aportaron una información de mucho valor en cuanto a la salud, costumbres masticatorias y evolución de fracturas óseas. Otro aspecto singular en este caso fue el descubrimiento de un entierro de adulto, junto al de un infante.

El encuentro con la cultura hispánica impuesta desde la llegada de aquellos a la isla condujo como en el resto del país al etnocidio aborigen. No se pudo evitar sin embargo elementos de transculturación de gran trascendencia que han perdurado hasta el presente y que se observan en múltiples esferas de la vida, como en los instrumentos de trabajos, tipos de la vivienda rural, ciertos elementos de la espiritualidad y nobleza de los hombres de estas laderas, aunque más claramente en la toponimia de la zona. Poblados, ciudades como la propia Cumanayagua, tienen nombres de una clara identificación con la lengua indígena. Muchos de los ríos cuyo nacimiento se producen en las estribaciones de la zona, así como el propio nombre con que se identificó al grupo montañoso Guamuhaya, evidencian los impactos de lo indígena en este contexto geográfico, histórico y cultural.

En los periodos de conquista y colonización la zona montañosa devino interés principal para objetivos del imperio español. En correspondencia con los propósitos económicos de aquellos, la búsqueda de oro, la tala de árboles, la utilización de los recursos faunísticos y posteriormente la intensificación de la cría de ganado mayor, ocuparon el centro del quehacer en el área. Durante los siglos XVIII y XIX las actividades comerciales activaron de manera más intensa la vida en la montaña. La producción azucarera vinculó sus valles y ríos con estas prácticas.

En la medida en que se fueron introduciendo la mano de obra esclava en la región Cienfueguera, sobre todo luego de la fundación de la ciudad de Cienfuegos en abril de 1819, la montaña se convirtió en refugio natural para los esclavos que se convertían en cimarrones. En determinadas áreas confluyeron inmigrantes chinos y africanos, utilizados como fuerza de trabajo, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX. En las inmediaciones de estas serranías se ha hablado de descendientes de yucatecos aunque sin confirmación científica aun. Sin embargo en la medida en que se extiende e intensifica la producción cafetalera ocuparon cada vez más su lugar personas procedentes y descendientes de hispanos, con lo cual la población negra desarrolla aquí pocos vínculos y el mestizaje se hizo fenómeno de poca trascendencia en la montaña y la población negra muy escasa.

No fueron ajenas a estas laderas las batallas libradas por el pueblo cubano por su emancipación, lo cual se reveló desde el siglo XIX. Entonces sirvieron de refugio y protección a los patriotas cubanos y como base para avituallar sus acciones. El proceso de frustración de la independencia nacional y el consiguiente paso del manejo de la soberanía nacional a los intereses del imperialismo norteamericano,

facilitó el cultivo de la herencia latifundista hispánica, sobre cuya base se mantuvo e incentivó una estructura económica que marginaba en medida creciente a las mayorías de los pobladores que con el decursar de los años se fueron estableciendo de las más diversas formas en estas zonas. A lo largo del siglo XX, al tiempo que se agudizaban las contradicciones entre las grandes mayorías de obreros y campesinos del país y la oligarquía nacional aliada y sostenida con el apoyo del imperialismo, las zonas montañosas devinieron escenario permanente de luchas y conflictos.

Como se ha reconocido (García; et al. 1992) en los años anteriores a 1959 se había ido conformando en la zona montañosa una estructura económica que no difería de la del resto del país. “El Escambray Cienfueguero era asiento de una importante masa de campesinos dedicados a la explotación cafetalera y en menor medida a la ganadera, en las tierras propiedades de un pequeño grupo de terratenientes entre los que descollaban la poderosa sucesión de Nicolás Castaño” (ibídem: 22).

Se explica así la participación activa de los trabajadores en la definitiva lucha por la liberación nacional en la década del cincuenta y la incorporación al Ejército Rebelde. El episodio vivido por la zona luego del triunfo político de 1959 y el enfrentamiento con las bandas contrarrevolucionarias pueden considerarse como parte del conflicto. Además de la incultura y el atraso que caracterizó a los pobladores de la zona, las acciones del denominado II Frente Nacional del Escambray, desarrollado por desprendimientos de sujetos de diferentes organizaciones revolucionarias, devenidos con el tiempo en malhechores y “come vacas” (nombre con el que los identificó el pueblo) crearon mucha confusión y complejizaron las acciones a partir de 1959 en estas zonas del Escambray.

Consolidada la liberación nacional y social del país, los años vividos luego de 1959 representan en la zona una muestra de la profundidad y real dimensión del proceso político cubano. La evolución de la montaña en casi medio siglo de transformaciones y cambios realizados vienen exigiendo del análisis de sus expresiones culturales en su sentido más amplio como condición para depurar deficiencias y enriquecer logros. Aunque no existe una referencia directa de la familia de la montaña antes de 1959, al menos conocida por este autor, se pueden hacer algunas inferencias a partir de la información aportada en el anexo de la obra de Nelson (1950). Se destaca en ella la fuerte presencia hispana (descendientes directos o no), la prevalencia bohío tradicional, con paredes de yagua, tabla palmera o adobe, techo de guano y piso de tierra, asumiendo las formas tradicionales de la habitación rural. Menciona al café como principal actividad económica, el cual se introduce en la zona desde 1895 y en otras mucho antes de la guerra de independencia. Reconoce al Valle de la Sigüanea⁶ como una de las

⁶ Este Valle quedó bajo el agua al inaugurarse la represa del Río del Hanabanilla, incluido su

zonas más productivas en vegetales y café, colindantes con los espacios que hoy cubren las comunidades de El Mamey y El Nicho. De este último lugar comenta la instauración de una planta despulpadora de café más potente (con capacidad para 12 000 quintales) que la que existía en El Naranjo y destaca para estos fines el camino reciente de 38 kms desde Cumanayagua hasta dicha planta construido por la Casa Castaño.

Son destacados como rasgos de la región montañosa la escasa población en proporción a las extensiones de tierra, las grandes distancias entre sus habitantes y la pobre comunicación entre ellos. Se habla de la carencia de escuelas y maestros, y la pobreza de algunos adultos y niños. Como factor que limita el progreso menciona la falta de comunicación. No obstante es común encontrar lugares donde se han producido sucesivas divisiones de las fincas por el incremento de las familias formando pequeños vecindarios que son blancos o negros. Aunque la población se incrementó en los últimos años esto no se produjo tan rápido como en la provincia o el país (Nelson, 1950).

Como reconocen diversos entrevistados, en el marco de las estructuras latifundistas de la montaña, los requerimientos de la producción cafetalera fueron configurando en el proceso histórico la necesidad de mantener hombres con sus respectivas familias diseminados en diversos puntos de la geografía serrana en calidad de aparceros o arrendatarios. Hilario Rodríguez (61 años) destaca que cuando un hombre demostraba tener buenas condiciones de trabajo, se le permitía ocupar un área de monte para incrementar la colonia de café, construir un bohío para él y su familia y cultivar lo necesario para alimentarse, aunque al final había que entregar hasta la tercera parte de lo producido al dueño. Cuando los hijos crecían y no eran muchos se permitía que establecieran un bohío dentro del área asignada al padre. Cuando eran muchos se tenían que emplear como trabajadores agrícolas de la plantación durante un tiempo y el resto del año como trabajadores azucareros fuera de la montaña.⁷

Gumersindo González (60 años), nacido y criado en las inmediaciones de la comunidad que se estudia, aporta un testimonio interesante. De ascendencia hispana recuerda haber trabajado desde niño en todo lo referido al café. Recuerda que al concluir el trabajo en el café se tenía que dedicar al cultivo de los alimentos del hogar. Dice *“teníamos que sembrar frijoles en las lomas y luego, cuando la*

famoso salto en 1950.

⁷ Hilario Rodríguez, vive desde los 3 años de edad en los alrededores de la Comunidad El Mamey, es un destacado cultivador de café en la finca que se le entregó por la Ley de Reforma Agraria en 1959 y aunque es analfabeto porque en el año de la Campaña de Alfabetización estuvo todo el tiempo en un hospital de la Habana, - Gracias a la Revolución dice - dado un grave padecimiento que tenía en la columna vertebral. No obstante Yayo – como popularmente se le conoce en la Comunidad – es un poeta extraordinario como se verá en otro momento del presente informe.

cosecha, había que entregar la tercera parte a los Betancourt que representaban a los dueños”.

Al destacar algunas de sus experiencias personales y familiares, este hombre nos ha expresado:

“Eramos 8 hermanos y como a otros, los dueños nos pusieron a vivir en las esquinas de la gran propiedad. Nunca fui a la escuela, cuando la Revolución cogí el sexto grado a piñazo.” Para ir a Cumanayagua se hacía a caballo por los trillos, se iba poco a la ciudad. Nos recreábamos jugando pelota, íbamos a las vallas de gallos y asistíamos a los bailes que se hacían en diferentes casas de la zona única posibilidad para conocer y enamorar a las muchachas.

Julio González (51 años), nacido y criado en la zona, tuvo 4 hermanos, trabajó en el café desde muy pequeño. Nunca fue a la escuela antes de 1959. Sus padres trabajaban una finca arrendada, su vivienda fue un bohío con piso de tierra. Su padre se hizo propietario de la tierra al triunfo de la Revolución. El se incorporó a la lucha revolucionaria a los 14 años, desde entonces su vida fue activa, vinculada al Ejército Rebelde primero, luego a la Lucha Contra Bandidos (LCB) (1960 – 1965) a partir de lo cual no trabajó en la montaña. Su padre, al envejecer, entregó las tierras al estado y se jubiló con \$85.00 pesos mensuales. Julio se casó dos veces, tiene 5 hijos los cuales han tenido posibilidades de estudio y trabajo. En el presente vive solo en la comunidad El Mamey, con el hijo menor que es maestro de la escuela primaria en uno de los asentamientos poblacionales de la montaña. Julio labora en el presente como obrero agrícola, responsabilizado con los suministros de viandas y vegetales frescos en la granja cafetalera.

Las constataciones realizadas evidencian la riqueza del patrimonio tangible e intangible. Las historia que portan muchos de sus habitantes no se ha socializado entre los vecinos y los méritos y virtudes que atesoran muchos de sus hombres y mujeres, permanecen desconocidas para las más jóvenes generaciones. Estos elementos constituyen las mayor riqueza de este grupo humano y es esencial el rol que le corresponde a las instituciones, entre ellas las educacionales para sistematizar y fortalecer estas realizaciones colectivas que son base de su cultura e identidad.

3.1.3. Condiciones naturales, recursos y clima.

La zona de El Mamey ubicada a más de 400 metros sobre el nivel del mar presenta un régimen climático particular, tal y como corresponde a las zonas de montaña. La temperatura media es del orden de los 21 grados celsius con máximas medias entre los 25 y 29 grados celsius y mínimas medias entre los 15 y los 18 grados celsius. Los valores medios anuales de las precipitaciones alcanzan valores entre

los 1600 y 1800 mm. Los meses más lluviosos son los de junio a septiembre y los más secos los de diciembre a febrero (Lecha; 1992, Fernández y Fabregat; 1992).

Los suelos que predominan en la zona son los Ferralítico Rojos Lixiviados y los Ferralíticos Amarillentos, los que se caracterizan por poseer una baja fertilidad natural, demandando de nutrientes orgánicos y fertilizantes químicos, así como de enmiendas de ph, para lograr resultados productivos importantes. De igual manera por las condiciones topográficas que prevalecen los cuidados de conservación del suelo adquieren particular significado. Para las condiciones específicas del cultivo del café, la calidad de los mismos, se identifican en un rango que se mueven de mayor a medianamente productivos. El drenaje se enmarca en categorías que van de lo excesivo hasta bueno para la primera clasificación señalada. En el caso de los ferralíticos amarillentos presentan una textura ligera hasta los 20 centímetros, luego presentan una capa de arcilla que limita el drenaje interno. Estos suelos son potencialmente erosionables por las características de pendiente y textura (Rajadel Acosta; 1997).

Desde el punto de vista ambiental esta zona forma parte de dos cuencas hidrográficas: Hanabanilla y Arimao. Predominan en ellas suelos profundos de abundante vegetación, predominando en algunas de sus áreas la plurisilva de montaña. Se destacan entre las familias más representativas los helechos arborescentes y bosques semi caducifóleos siempre verdes. La presencia de esta vegetación hace un aporte significativo de materia orgánica proporcionando una alta productividad a los mismos en la actividad agrícola siempre que se prevean estos procesos. Los niveles de humedad propician una alta diversidad de especies herbáceas o rastreras, lo cual imprime una característica especial a la zona. Se explican además el alto endemismo de esta vegetación (Serra Balver, 1997). Debe significarse que un alto por ciento de estas áreas de soto bosque han sido taladas como medidas de regulación de sombra para el café. Se encuentran diversas especies maderables cubanas de uso industrial como la caoba, el algarrobo y el maguey entre otras. Las condiciones ecológicas descritas posibilitan una diversidad abundante de especies en su fauna endémica y migratoria. Predominan las aves, seguidos por los moluscos y finalmente los reptiles.

Desde el punto de vista hidrológico estas subcuencas representan aportes en volúmenes de agua importantes a las presas del Hanabanilla y a la de Avilés. Se reflejan sobre todo en la primera procesos erosivos de impactos negativos en los embalses referidos por asolvamiento. La calidad de sus aguas presentan únicamente algunos peligros provenientes de las despulpadoras de café y con residuales domésticos no debidamente tratados. Desde el punto de vista de algunos procedimientos agrícolas más extendidos entre los pequeños productores, como la *tumba y quema*, unido a ciertas talas indiscriminados han incrementado los procesos erosivos en la faja hidrorreguladores de la presa Hanabanilla. En el orden geológico se encuentran en el área profundos escarpes que producen saltos o

cascadas de agua con grandes potencialidades paisajísticos, energéticos y turísticos. Son estos ríos jóvenes por lo cual su cauce gana constantemente en amplitud y profundidad, provocando arrastres.

La fauna es rica y variada. Entre sus tesoros se encuentran aves como el Tocoloro, símbolo de la nacionalidad cubana, el Sinsonte, la Carta Cuba, el sunsunsito. No menos trascendente es el hecho de ubicarse en estos parajes un centro de nidificación de Cotorras y del Catey. En la fauna están presentes además el venado y la jutía y entre los reptiles abundan el majá de Santa María, los moluscos terrestres. Entre los peces abundan las truchas y el camaroncito de río (Serra Balver, 1997). Por tanto uno de los recursos más valioso de este asentamiento poblacional son sus variadas riquezas y recursos naturales. Pero no existe una comprensión ni la requerida conciencia para el entendimiento ecológico, ni para el goce estético que la exuberante naturaleza y el privilegiado paisaje proporcionan al habitante de estas laderas como ha sido común entre algunos de sus más adultos moradores. Será imprescindible la gestión de las instituciones escolares en esta dirección.

3.1.4. La población.

El análisis de la procedencia de los habitantes entrevistados aportó como dato de interés que solo un 37.2% eran nacidos y criados en la montaña, en la propia comunidad ó en sus inmediaciones. Un 11.6% proceden de otras zonas de la montaña, mientras que el 41.9% han venido de las zonas urbanas. Esto confirma que si no se estabilizan los procesos productivos continuará produciéndose una dinámica poblacional que atentará contra el desarrollo y maduración de las relaciones sociales y a la larga afectará su proceso de consolidación.

El asentamiento poblacional en estudio se puede considerar como en fase de desarrollo a partir de sus características económicas. Sin embargo, estos elementos no se han podido consolidar suficientemente aun. Por tal motivo la dinámica de su población es activa y requiere de un análisis concreto. Para comprender mejor estos rasgos se presenta el siguiente cuadro.

Tabla III.1. *Población por sexo y grandes grupos de edades y sexo 1992 – 1997.*

GRUPO EDADES	1992		1994		1997	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
0 – 14	62	58	50	54	52	52
15 – 29	71	81	62	72	49	54
30 – 49	44	50	64	78	53	58
Más 50 años	30	50	11	29	33	41
Sub total	207	239	187	233	187	205
Total	446		420		392	

Fuente: *Ministerio de Comercio Interior; 1992, 1994, 1997. Registro de Consumidores residentes en la Comunidad El Mamey.*

Como se infiere de la información anterior en la secuencia de los años en estudio se produjo una reducción de la población de la comunidad en 26 habitantes. Las migraciones se hicieron más notorias entre las mujeres, particularmente en el grupo de 15 a 29 años y en las mayores de 50 años. Múltiples causas inciden en estos procesos. El papel de la mujer en la zona es importante en la estabilidad de la familia. El hecho de que entre las migrantes la mayor parte se incluya en el grupo de 20 a 29 años, implica que abandonan la zona en época de mayor fertilidad, razón por lo cual las tasas de natalidad en este orden son tan bajas en la zona. Los análisis realizados al momento de abandonar estas personas la comunidad posibilitaron identificar dos grupos de causas.

- *Fueron personas del sexo femenino que generalmente no nacieron en la montaña y que se establecieron coyunturalmente. Para muchas de estas mujeres resultaron condiciones y razones de abandonar la montaña las siguientes:*

A. Expectativas no satisfechas dadas las pocas posibilidades para el trabajo y para el mejoramiento de las condiciones de vida, las que resultan en todo caso alcanzables a un precio muy elevado dado por las condiciones del trabajo agrícola, cuya tecnología resulta esencialmente manual y físicamente pesada.

B. Las ideas de buscar más desarrollo para los hijos fuera de la montaña, cuestionando implícitamente las posibilidades de inserción de los hijos en el sistema educacional con lo cual también se cuestiona la calidad del sistema.

C. Pobres expectativas en cuanto a las posibilidades de avanzar económicamente, sobre todo a partir de las formas y estilos de trabajo y dirección considerados inoperantes. Ello afecta tanto a hombres como a mujeres.

- *Para las personas que nacieron en la montaña o que han vivido por espacio de tiempo prolongado y que hoy pasan de los 50 años, han influido las siguientes causas:*

A. La idea de alcanzar el retiro o jubilación asociados a medios donde pudieran tener más realización social y humana y tuvieran accesos más fáciles a los servicios sociales.

B. Las necesidades dada la avanzada edad, el acoso de enfermedades y los deseos de acercarse en estas edades a los hijos, comúnmente establecidos en zonas más urbanizadas.

C. Los resultados económicos alcanzados en la actividad cafetalera, con los resultados negativos de las cosechas (tanto en la UBPC como en la CPA), los efectos negativos de los sistemas de emulación, de los estilos de trabajo y dirección, muchas veces impositivos.

Como parte de la dinámica de la población en estos cinco años de interacción con la comunidad se pudo constatar que muchas personas, sobre todo mujeres y hombres menores de 30 años, se van y vuelven. Estas irregularidades en la vida de la población están determinadas esencialmente, en opinión del autor, por las características, condiciones y resultados de los procesos del trabajo y de la economía cafetalera. Ha faltado en la vida económica de la comunidad la presencia del liderazgo. Como se ha corroborado en estudios realizados por el autor (Agüero; 1997), donde se conjugan el liderazgo de las instituciones económicas en beneficio y desarrollo de la comunidad las influencias de la vida comunitaria se activan y estabilizan con fuerza a sus pobladores.

3.1.5. La vivienda.

La familia es un escenario de la vida social donde interactúan los más diversos procesos y fenómenos de la sociedad. Se produce en esta dirección una dinámica y una relación dialéctica entre lo general que aparece en la sociedad cubana, su cultura y la familia, lo particular de estos fenómenos en la provincia de Cienfuegos y la singularidad de estos fenómenos en esta comunidad concreta. Se potenció el papel de lo afectivo en las relaciones interpersonales y familiares con la expresión popular “*es tu hermano el vecino más cercano*”

Para el análisis de este aspecto se entrevistaron un total de 43 familias de las residentes en la comunidad. Desde el punto de vista de la estructura ocupacional hubo un predominio de los trabajadores agrícolas, los que representaron el 48.8% mientras que los ocupados en las esferas de los servicios marcaron el 25.6%, el 4.3% fueron técnicos y el 9.3% jubilados. En el análisis de las ocupaciones que predominan entre los integrantes de estas se observó que hubo una primacía de las ocupaciones en la agricultura, seguida por las esferas de los servicios y en tercer lugar los trabajadores cooperativistas. Se distingue una baja proporción de ocupados por viviendas, lo que se hace más sobresaliente aun entre las mujeres. Se explican así los bajos ingresos dado que el 81.4% de los jefes de núcleos reciben hasta 150 pesos.

En las viviendas prevalecen los techos de madera y tejas, seguidos por los de zinc y metálicos y en tercer lugar los de placa. Todas las viviendas visitadas reciben servicio de agua, aunque solo para el 37.2% lo recibe dentro de la vivienda. Prácticamente todas tienen portales y una pequeña terraza al final, así como piso de cemento. No se ha seguido un orden en la ubicación de las mismas, excepto en 23 construidas por el estado y 9 por la CPA. En general las características se ajustan al medio, con un confort medianamente agradable, aunque la tendencia es la búsqueda de espacios que propicien cierta holgura en el movimiento y la convivencia. En las visitas realizadas se encontraron solo 14 con menos de 6 habitaciones, las 29 restantes poseen más de 7 habitaciones. En la ubicación de las mismas ha sido determinante la búsqueda del beneficio de los servicios sociales: electricidad, facilidades para el desplazamiento (cerca de los caminos y del acceso al transporte). Estos factores fueron más importantes que los puntos cardinales, la cercanía a la bodega o las fuentes de agua.

Adquieren para las familias mucha importancia las áreas aledañas al hogar. Esta desempeña un papel de vital importancia en muchos casos. Sus usos para la cría (gallinas, patos, ocas, chivos, y puercos) y el cultivo (ajos, plátanos, algunas matas de café, mamey o aguacate, junto con algunas plantas ornamentales a la entrada) desempeñan un importante papel en la economía familiar dependiendo mucho de la laboriosidad de la familia, principalmente del hombre y del apoyo familiar. Una visión de las condiciones materiales de vida se ofrecen en el cuadro que se presenta a continuación.

Tabla No. III.2. *Características de las viviendas y su equipamiento.*

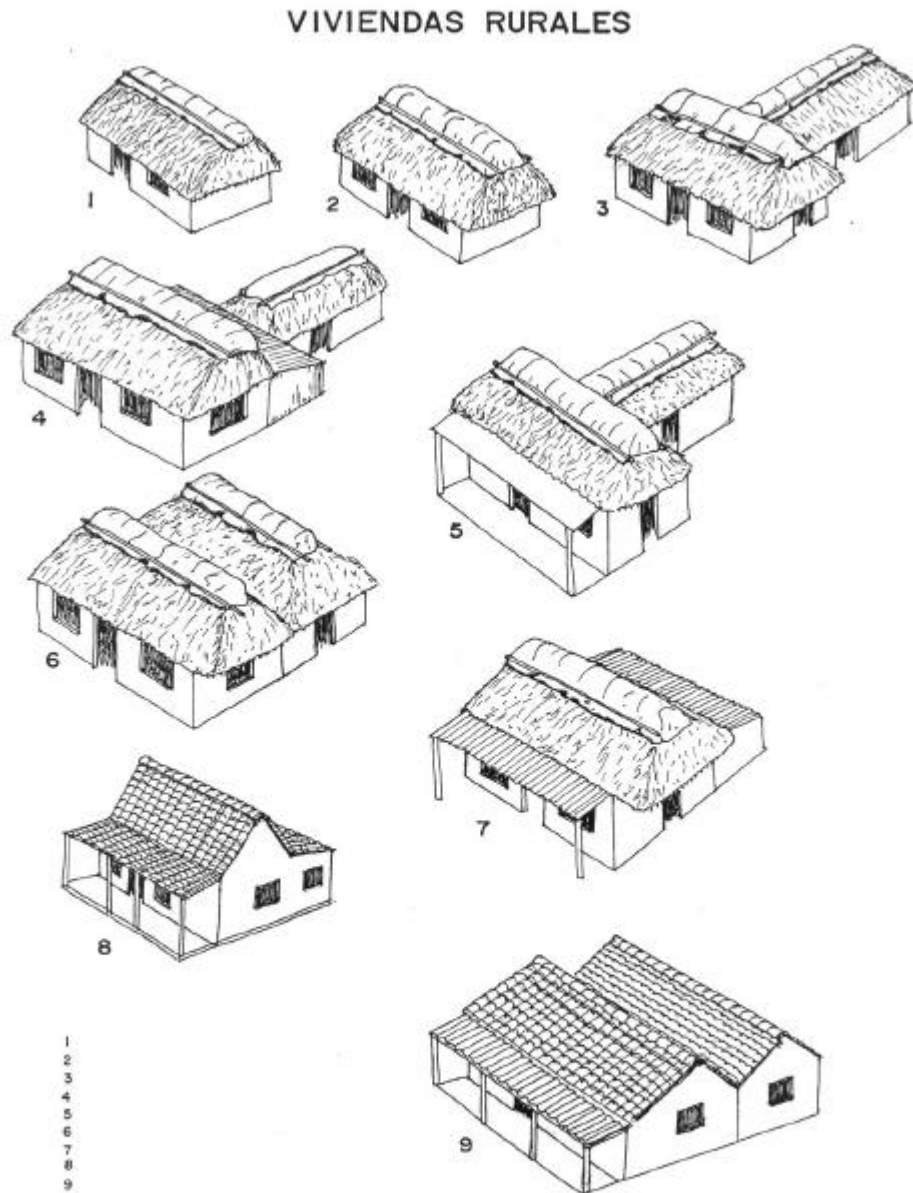
<i>TIPO DE VIVIENDAS</i>	<i>%</i>
a. casas	83.3
b. bohíos	7.0%
c. locales adaptados	7.0
d. otras	2.7
<i>TIPO DE COCINA</i>	
a. kerosene	74.4
b. carbón, leña	23.3
<i>ACCESO AL SERVICIO ELECTRICO</i>	100.00
Servicio de cloacas	67.4
Servicio de uso exclusivo en la vivienda	90.7
<i>EQUIPAMIENTO DE LAS VIVIENDAS VISITADAS</i>	
a. Lavadoras	72.1
b. TV	67.4
c. Radio	72.1
d. Batidora	32.6
e. Refrigerados	58.1
f. Olla de presión	90.7
g. Máquina de moler carne	62.8
h. Máquina de cocer	30.2
i. Ventilador	41.9

Fuente: *Cuestionario Antropológico aplicado en la Comunidad, (Agüero, 1995).*

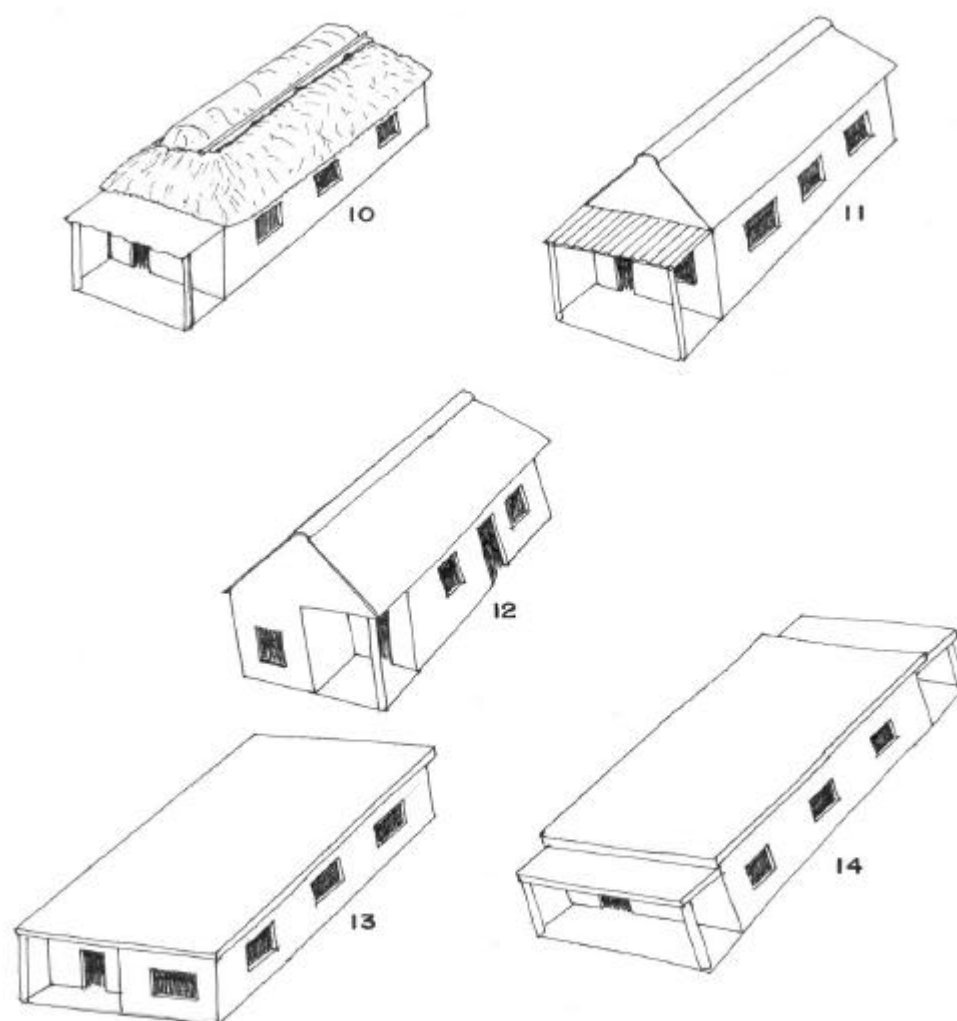
Las tipologías de las viviendas rurales encontradas revelaron en el caso de los bohíos un proporción mayor en los números que van del cuatro al siete. Los de menor desarrollo comúnmente se correspondieron con personas mas adultas y en muchos casos son personas que viven de modo temporal en la zona, mientras tienen una segunda vivienda en la ciudad, estas como se pueden apreciar aparecen entre las que ocupan los números uno y el tres. Los procesos transculturales que se dan en las viviendas muestran una tendencia al establecimiento de más confort y a un creciente influjo de la vida urbana. Así las que se identifican con los números ocho y nueve son indicativas de recursos más elevados de quienes las habitan, revelan una orientación de la vida urbana. En relación a la segunda tabla, se corresponden esencialmente los números diez y más aún, la once y la doce con las 23 construidas por el estado a obreros y familias. Este modelo se ha ampliado y muchos que se empeñan en construir su propia vivienda siguen este tipo que resulta estéticamente muy adecuado y elegante en este medio. Las variantes identificadas con los números trece y catorce son completamente de placa,

incluido piso de mosaico o cemento, tienen mas confort y reflejan especialmente modelos urbanos. En este caso las 13 viviendas de este tipo han sido construida por y para los trabajadores de la cooperativa.

Figura No. 2. Tipologías de las viviendas en el asentamiento poblacional estudiado.



VIVIENDAS RURALES.



FUENTE. Los dibujos de las viviendas que se presentan se corresponden con las tipologías de las viviendas encontradas en el asentamiento poblacional que se estudia y sus alrededores. Estos dibujos proceden de las tablas tipológicas de la vivienda rural, utilizadas por el Instituto de Antropología de Academia de Ciencias de Cuba, durante el trabajo de campo que desplegaron en Cienfuegos (1988 – 1989) mientras se desarrolla el proyecto de estudio de la cultura material y en la que el autor de esta investigación colaboró de modo activo.

Para comparar las condiciones materiales de vida con las categorías ocupacionales más importantes entre las familias visitadas se presenta el siguiente cuadro.

Tabla No. III.3. *Condiciones de vida y ocupación del jefe del núcleo familiar.*

Condiciones Materiales de Vida	Categoría ocupacional del jefe del núcleo familiar			Total General
	Obrero no Agrícola	Campesinos	Obrero Agrícolas	
Malas	1	0	4	5
% fila	20.0		80.0	
% columna	7.7		20.0	11.6
% cuadro	2.3		9.3	
Medias	8	4	9	21
% fila	38.1	19.0	42.9	
% columna	61.5	40.0	45.0	48.8
% cuadro	18.6	9.3	20.9	
Buenas	4	6	7	17
% fila	23.5	35.3	41.2	
% columna	30.0	60.0	35.0	39.5
% cuadro	9.3	14.0	16.0	
Total	13	10	20	43
% columna	30.2	23.3	46.5	100.0

Fuente: *Cuestionario Antropológico aplicado en la Comunidad (Agüero, 1995).*

Como se puede observar, las condiciones materiales de la vivienda en el 48.8% de la totalidad de las existentes en la comunidad son aceptables ó medias. Según los indicadores para el análisis de estos aspectos (Donate y Samper; 1991) y los ajustes realizados por el autor, el 39.5% de las viviendas tienen valoradas las condiciones materiales como buenas, (la suma de las que poseen condiciones de vida medias y buenas ascienden al 88.35%) de las cuales su mayor proporción corresponden a los trabajadores agrícolas, seguidos por los campesinos y los no agrícolas. No obstante si se observa verticalmente se comprenderá que en proporción viven en mejores condiciones los campesinos.

En los análisis realizados para correlacionar las condiciones materiales de la vivienda con otros aspectos de la vida social y económica se encontró que dichas condiciones favorecieron más a:

- Los que declararon tener entradas menores de \$150.00, de lo que se infiere el relativo poco valor de los ingresos fijos declarados y la consiguiente significación de otros elementos para las condiciones materiales de vida.
- Los que llevan viviendo más de 20 años en la comunidad.
- Los que tiene vínculos laborales más estables. Ello viene determinado por la intensidad del trabajo, lo que se vincula no solo a un puesto ó labor, sino a las múltiples labores que puede desarrollar un hombre en varios trabajos (trabajar con el estado y con un particular) ó en varios lugares (con el estado y en la propia parcela).
- Las familias donde prevalecen las ocupaciones agrícolas, aunque éstas se realicen en la propia parcela.

Estos factores se vincularon fuertemente con los dos elementos que tienen gran significación en la consolidación y desarrollo de las funciones de las familias. Ellos son la vinculación activa y estable al trabajo y la unidad y cooperación familiar en torno a ello. En los análisis realizados dichas condiciones no distinguieron a las familias cuya edad promedio (mediana) estuviera por encima o por debajo de los 30 años, ni que en su composición fuera por personas exclusivas de la montaña o de fuera del área, o que tuvieran o no hijos. En las viviendas visitadas se encontraron índices de hacinamiento muy bajos (menos de 1 persona por habitación), lo que se reportó en el 64.3% de las mismas.

Todas presentan una aceptable decoración conformada por imágenes de paisajes, fotografías de héroes y mártires del país, y escenas familiares. En más del 60% se observó un ordenamiento interior adecuado, presentando juegos de sala y comedor modestos y camas confortables. De igual manera se observó una higiene adecuada en mayores y menores. En resumen, las viviendas de este lugar destacan en primer lugar que sus habitantes son propietarios de las mismas. En el caso de los pertenecientes a la cooperativa, aunque no pagan alquiler o renta, solo las pueden habitar mientras laboran con ella. Aunque es un asentamiento poblacional que puede calificarse de apartado y de difícil acceso, el desarrollo de la vivienda presenta un nivel de desarrollo importante y un adecuado confort. Como se infiere de las tablas tipológicas, hay una variabilidad constructiva significativa y ninguna tiene piso de tierra, estan electrificadas y poseen un equipamiento medianamente adecuado. Se refleja no obstante que más significado para la calidad de vida que la tipología de las viviendas, resultan la estabilidad en la familia, los altos niveles de cooperación entre su membresía, los oficios y habilidades del jefe del núcleo familiar para su desempeño laboral, así como disponer de una parcela de tierra.

3.1.6. Vida social y espiritual

La capacidad de observación del hombre del campo cubano, su identificación y aprendizaje permanente de la naturaleza le hacen un ser cargado de espiritualidad. Lógicamente en los tiempos actuales los componentes y las características de la estructura social condicionan la dimensión de estos procesos. Los obreros agrícolas poseen en general un conjunto de elementos que en su desarrollo histórico les ha permitido una socialización con los problemas de la cultura del entorno y de la sociedad mas elevada que los campesinos. Sin embargo en medio de la crisis han visto en la tierra una posibilidad transitoria de paliar las limitaciones alimentarias del hogar.

En esta comunidad, a partir de lo que se ha podido observar, la definen tres componentes de la estructura social clasista: el obrero estatal, el cooperativista y el propietario individual aunque la cuantía de éstos es minoritaria en el momento de la investigación. Existen personas que se caracterizan por vínculos inestables en la vida laboral y en la familia cuya implicación, en el caso de los que poseen hijos, las circunstancias para el desarrollo del capital cultural en las escuelas se hace más notorio aun. La incorporación de la mujer al trabajo y a la vida social aun no tiene alto significado y como tendencia en los casos de las que han contraído matrimonio la subordinación al hombre es fuerte aun. Cuando coincide que el nivel cultural del hombre es mayor y la dependencia económica existe también, la dependencia aun es más absoluta.

Sin embargo, una tendencia en la comunidad es la elevada tasa de divorcialidad y el predominio de la unión consensual entre los más jóvenes con lo cual la unidad entre las parejas toma diversos matices y ante el menor conflicto se facilitan las separaciones. La estigmatización a la mujer que haya tenido reconocida o no, pero que se le conozca más de una pareja se hace generalizada, con lo cual se evidencia la fuerza de prejuicios que se arrastran en esta zona. Es notorio que en la comunidad no existan más que un par de familias negras con lo cual se evidencia la fuerza que mantuvo la tradición en el cultivo del café, para personas de raza blanca y esencialmente descendientes de hispanos.

Entre las cualidades más reconocidas por los habitantes de la comunidad se encuentran las de “ser trabajador, decente, no meterse en la vida ajena, ser una buena persona, solidario y ser de su casa”. Estas cualidades tienen un fuerte impacto social aquí y de hecho es a partir de ellas que evalúan, tratan y configuran la visión social y prestigio de las personas. Se establece una distinción entre las personas que se caracterizan por ser trabajadoras, prestar la debida atención a lo que posean, ya sea una parcela, una responsabilidad como dirigente, empleado, o incluso sencillamente el deber de estudiar. Esta percepción y la evaluación social que presupone, mide más al hombre que a la mujer. “El hombre

que es de trabajo, vive para su trabajo”, - se dice comúnmente aquí - y para poco más le ha de quedar tiempo.

A la mujer en cambio se le mide por la capacidad que tenga de conducir con acierto la crianza de los hijos, por la permanencia que tenga en el hogar y por las características de limpieza y orden en que mantenga el mismo. “La mujer que es de su casa”, no pierde tiempo por los caminos, ni metida todo el tiempo en el vecindario”, “llevando y trayendo cuanto chisme aparece”. Al decir de los pobladores siempre habrá que cuidarse mucho de “ lo que dicen de ti”, pues siempre se recuerda al refrán popular que dice “pueblo chiquito infierno grande”.

El 74.4% de las personas no creen en la suerte o la predestinación. Solo un 11.6% reconocieron tener ideas religiosas, independientemente de la fuerza que posee la llamada religiosidad popular⁸. Se destacan en áreas inmediatas a la comunidad grandes influencias de las sectas de los testigos de Jehová. Se observó entre los pobladores en los años 1993 – 1995 una tendencia a interesarse en la lectura de la Biblia, lo que se asocia en opinión del autor a los procesos de la crisis, el deterioro de las condiciones de vida y la incertidumbre vivida.

Ninguno de los pobladores reconoce que el origen del nombre de la comunidad tenga relación alguna con el santoral u otra expresión mística. La mayor parte lo reconoce asociado al nombre de la fruta a que hace alusión. Para algunos pobladores, si se compara con otros lugares de la montaña, en realidad debieron ponerle a éste Aguacate y al otro el nombre de esta comunidad, en alusión a que aquí se encuentran mayor cantidad de plantas de aguacate que de mamey.

⁸ Colectivo de Autores; 1993. La religiosidad Popular en Cuba. Editora Política, Ciudad de la Habana, Cuba. Según este estudio desarrollado por especialistas del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba se puede definir que la experiencia investigativa en Cuba permite determinar 3 niveles principales de elaboración de la religiosidad: *el de más baja elaboración*, que se expresa en ideas y actividades asistemáticas de contenido fundamentalmente mágico supersticioso; *otro intermedio* en el que lo sobre natural se lleva hasta la personificación en figuras fuera de sistemas doctrinales y *un nivel de más alta elaboración* en el que las ideas y prácticas religiosas alcanzan sistemas enmarcables en expresiones religiosas específicas. En el campo religioso son populares aquellas formas concretas de religiosidad que se originaron propiamente en los sectores populares o que sin surgir en los mismos alcanzaron amplia difusión en la parte más humilde de la sociedad cubana pre revolucionaria y están extendida a la población actual. Al popularizarse el pueblo les imprime a esas formas que asimila rasgos peculiares del modo con que refleja y modifica la realidad según sus cultura, hábitos e intereses.”son expresiones religiosas populares las originadas en religiones africanas, las formas sincretizadas del espiritismo y la religiosidad más extendida que se manifiesta con relativa autonomía de organizaciones religiosas conformadas principalmente con elementos de catolicismo, la santería, el palo monte y el espiritismo. p.16 – 17.

La zona de la comunidad es exponente de una rica oralidad como componente de la cultura espiritual de estos hombres. Abundan así leyendas, cuentos, expresiones, refranes, que adornan y enriquecen el entorno de estas cordilleras. Una de las más populares leyendas se ha conocido como la Leyenda de los tres Pilonos, en referencia a los tres picos de una loma que a no mucha distancia se percibe desde la comunidad. En ella se cuenta la historia de Varona, un capitán Pirata, que luego de robar un grandioso botín, huyó acompañado de esclavos hacia lo intrincado de la montaña, llegando a este lugar donde fue enterrado el tesoro y posteriormente asesinó a todos los esclavos que le acompañaban. En las noches se dejan escuchar ruidos y quejidos en relación al sufrimiento que tuvieron aquellos hombres al morir. El autor de esta investigación pudo comprobar diferentes versiones, como la que se recoge en el libro que se creó para la lectura en la escuela. De igual manera la leyenda de Maroya (la luna) y Arimao (el guerrero) y como aquella con su larga cabellera en viaje hacia a la luna en brazos de Arimao originó una cascada, dando lugar a lo que posteriormente fue el salto del Hanabanilla, la más importante cascada de la arteria fluvial del mismo nombre, que fuera convertido en lago luego de que fuera represado para producir electricidad, hace más de 50 años, precisamente para aprovechar la potencialidad del salto y producir electricidad.

Una de las formas de la espiritualidad que posee el hombre del campo y en especial de la montaña es su apreciación de la naturaleza, con el deleite estético que lo realiza. Uno de los exponentes más sobresaliente de esta comunidad ha ilustrado con sentido poético, típicamente campesino, guajiro, esta percepción. Algunas de sus creaciones más interesantes contadas, cantadas y dictadas al autor de esta investigación para que las registrara. Se exponen seguidamente dos de estas creaciones, la primera hace un recuento personal de la vida y la situación de la zona de modo muy sintético y, en la segunda, se utiliza una bonita metáfora para hacer referencia al cultivo de café, su significación personal y las características del proceso productivo.

Mamey, conozco tu vida
del pasado y del presente
porque de bien inocente
aquí me sangró una herida.
Hoy al ver tu loma erguida
me parece que es un sueño
porque desde muy pequeño
tus tierras las trabajé
y mis pulmones gasté
para enriquecer un dueño.

Esta como otras de sus creaciones reflejan esa particular manera de expresar sentimientos, anhelos, sueños, esperanzas y realidades. Ella constituye también

una forma de satirizar las conductas incorrectas, o de reflejar realidades históricas como las que se han mencionado anteriormente.

Título: *Sueño de poeta bajo el árbol del Escambray*

Turista de traje rojo
con el equipaje verde,
por tu tiempo se me pierde
la mirada de reojo.
Participas en mi antojo
vegetal de cosechero.
Por ti yo puse lindero
al fondo de la montaña
desde que tejíó tu araña
mi sueño cafetalero.

II

Desde que en un pantalón
largo entallé mi cintura
eres en mi agricultura
religiosa vocación.
Indagué la perfección
que exige tu desarrollo
y me di como criollo
hasta compartir contigo
el pan de un amor amigo
como principal apoyo.

III

Hoy eres la principal
base de mi economía,
en tu grano y mi alcancía
hay un amor sin final.
De tu néctar sin igual
los alientos compartimos
nosotros los que aprendimos
a querer tus granos bellos
desde los tiempos aquellos
que en jícara te bebimos.

IV

Montañés de nacimiento,
mi corazón y tu grano
se anillan en esa mano

abstracta del pensamiento.
Me enorgullece el asiento
que me ha dado el lomerío
porque lo tuyo y lo mío
son de estas tierras izadas
horconaduras labradas
que sostienen el bohío.

V

Vivo orgulloso de ser
un cantor de estas laderas
que despejan las quimeras,
mis sueños de amanecer.
El amor de mi mujer
como el de la plantación
saben sin comparación
de lo feliz que me han hecho
desde que están en mi pecho
en un solo corazón.

VI

Más de medio siglo llevo
por las tierras del Mamey
obedeciendo la ley
que a mi terruño le debo.
Dos hijos como relevo
cuidan el sueño que alojo,
con el que siembro y recojo
ese amor que no se pierde
que va en tu equipaje verde
turista de traje rojo.

En la comunidad se han observado tendencias hacia el matrimonio y el embarazo precoz, así como ciertos desequilibrios en el funcionamiento de la familia por falta de preparación sobre todo. Es generalizada la baja incorporación de las mujeres a las actividades productivas y en la vida social comunitaria. De igual manera se comprobó la presencia de criterios valorativos de corte negativo hacia ellas, que tienden a estigmatizarla cuando no hay estabilidad en la pareja, desatención a los hijos o cuando se excede en la moda. Esto se hace más crítico en los segmentos de la población joven donde se reciben las influencias más abiertas del modo de vida urbano.

3.1.7. La vida de Miguel: Un Obrero Cafetalero.

Miguel⁹, es uno de los hombres que vive en el presente en la zona de la montaña, tiene la particularidad de representar, por su estirpe, la cubanía de estos tiempos. Ha vivido la mayor parte de sus 66 años en la zona de la montaña, incluida la adolescencia y juventud por lo que se puede afirmar que representa al hombre de la serranía. En su vida se sintetizan los principales procesos económicos, sociales, culturales, políticos e ideológicos que caracterizan a las mayores generaciones entre los cubanos contemporáneos.

Tiene una procedencia social humilde que lo asocia a los más bajos estratos de la pirámide social de la Cuba de ayer. Es un hombre de piel blanca aunque con las huellas indelebles del bravo sol cubano y del bregar cotidiano y permanente en estas tierras que la naturaleza se encargó de dotar de una extraordinaria belleza y riqueza. Aunque lleva varios años como jubilado considera no haber terminado su tarea agrícola. En varios cordeles de tierra que rodean su hogar labora sistemáticamente para seguir arrancando con su inteligencia y dedicación los frutos a la tierra, que le proporcionan placer infinito por sus resultados y uno de los más relevantes se aprecian en el momento de sentarse a la mesa y encontrar la variedad necesaria y enriquecedora de alimentos que le estimulan a seguir cada día con su infinito quehacer.

Es un jubilado del sector cafetalero, aunque expresa que en los más de 25 años de trabajo solo recibió la medalla *Marcos Martí* otorgada por el Sindicato de Trabajadores del Sector Agropecuario. Muestra además la *Medalla 28 de Septiembre* en reconocimiento al trabajo desarrollado como cederista destacado. Una de las distinciones que con mayor satisfacción muestra es la otorgada por el Consejo de Estado de la República de Cuba como *Combatiente del Ejército Rebelde*, por su participación en esa condición durante la última etapa del proceso

⁹ Este no es su nombre real, lo cual se realiza para proteger la identidad de entrevistado. Esta entrevista fue el resultado de haber convivido en su hogar por espacio de varias semanas mientras el autor realizaba buena parte de su trabajo en la comunidad. Para el autor, la actividad de "Miguel" fue muy importante por lo que expreso mi infinita gratitud a él y su familia.

libertario de Cuba. En dos o tres ocasiones fue llamado para si aceptaba la propuesta, de ser valorada la posibilidad de que se integrara como militante del Partido Comunista de Cuba (PCC). Sin embargo sus respuestas fueron negativas siempre porque consideraba que *“el militante del PCC debe tener un grado cultural para entender y explicar la revolución. Ser militante con mi analfabetismo sería un error. Nunca acepté por eso. No sé incluso si esto sea correcto o no, yo creo que sí es correcto”*. En las conversaciones sostenidas con este hombre se evidencia su confianza en el proceso político cubano.

Comenzó a trabajar a los 14 años de edad, aunque socialmente no se le reconoció esto porque estas primeras etapas tuvo que laboral de forma escondida porque las leyes no permitían el trabajo infantil, aunque era algo verdaderamente común y corriente en las zonas de la montaña. Siendo el tercero en edad de sus nueve hermanos tuvo que incorporarse al trabajo desde los diez años dada la situación precaria de su familia a la muerte del padre. El trabajo era duro y difícil y sobre todas las cosas requería comenzar desde muy temprano hasta el anochecer y bajo cualquier circunstancia meteorológica, lo que en las condiciones de la montaña implicaba la frialdad y la lluvia. En estas circunstancias Miguel y sus hermanos tuvieron que dejar de estudiar para dedicarse al trabajo.

Transcurrido un tiempo sus hermanos se quedan en el trabajo del campo y lo trasladan como ayudante de cocina en la propia finca, labor que realizan en condiciones menos difíciles pero no por ello menos agotadora, por lo cual le pagan diez centavos diarios. Recuerda que en los años 1943 - 1944 la situación familiar se tornó difícil en extremo, razón por la cual se trasladan de la montaña hacia un sitio que en la zona de El Tablón (comunidad ubicada fuera de la montaña, al noreste de la comunidad que se estudia, aproximadamente a unos 15 kilómetros), donde tenía uno de sus tíos. Ello resultó fácil en tanto ni la casa donde residían en la montaña era propiedad del padre sino que estaba asignada en condiciones de arrendamiento, como era común por entonces, ni las cosas a trasladar eran abundantes.

Su padre había recibido un pedazo de tierra para levantar un bohío, con derecho a cultivar un pedazo de tierra a cambio de que ofreciera las atenciones culturales requeridas a una parte de la colonia cafetalera, ampliara la plantación hacia áreas de bosques y maniguas, cuestión además, por la que tenía que entregar hasta una tercera parte de lo cosechado. Las producciones que sembraban para la subsistencia eran básicamente el plátano, boniato, maíz, frijoles y algunas especies de hortalizas. De igual manera criaban determinados animales, principalmente cerdos y gallinas.

Las condiciones en que tenían que laborar resultaron difíciles en la finca de su tío en el área del llano. Por estas razones, transcurrido un tiempo, alrededor de siete u ocho meses, su hermano mayor retornó al trabajo en una colonia de café en la

montaña y posteriormente hablaron con el Gallego, dueño de la finca de El Mamey, para que les permitiera ocupar una casa vacía en las cercanías de Crucesita con el objetivo de trasladar a toda la familia. Entonces su hermano (...) de quince años y él de trece años comenzaron a trabajar en la colonia de café. Ambos trabajaban en relación con el capataz a quien le reportaban semanalmente lo realizado y éste llevaba el dinero hasta su casa. En estas condiciones laboró por espacio de 16 ó 17 años en el café en la montaña. Como era común y corriente en los trabajadores agrícolas de entonces, las actividades cafetaleras se conjugan en determinados momentos del año con actividades de la zafra azucarera, lo que desarrolló durante 8 ó 10 contiendas sucesivamente. En estos tiempos, que generalmente se correspondían con los meses posteriores a diciembre, metía en un saco de azúcar una hamaca, un caldero, cuchara y jarro, con los implementos para el corte de la caña, y una muda de ropa. En estas condiciones se trasladaba hasta la zona norte de la provincia de Camagüey, a los centrales azucareros Vertientes o Joronú¹⁰, cerca de la costa. En estas actividades se trasladaban por lo menos con cuatro de sus hermanos. En cada jornada ganaba en dependencia del día \$1.20 o \$1.30 centavos por cada 100 arrobas de caña cortada y cargada. Así empezó con el corte de caña, un trabajo muy duro e ingrato, que solo el miedo al hambre hacía que se soportaran todas las inclemencias y pesares. En cada jornada por el día cortaba la caña y por la noche la alzaba, lo que empezaba alrededor de las nueve de la noche. Le pagaban solo cuando mostraba el vale o comprobante de la caña pesada en cada semana.

Con el propósito de buscar alternativas para el mejoramiento económico de la situación familiar en el año 1956 junto con su hermano mayor (..) ¹¹ decidieron ir a la provincia de Oriente con los propósitos de buscar tierras e intensificar el cultivo del café. Conocido el reparto de tierras que en arrendamientos hacia el estado cubano entonces llegaron hasta el poblado de Buey Arriba. De allí se aproximaron hasta las inmediaciones de la Sierra Maestra, especialmente en las cercanías del Pico Turquino. Personas del entorno le ayudaron a buscar una ubicación adecuada. El objetivo de la estancia en la sierra era el delimitar bien un área para crear una colonia de café. Luego de dos meses de búsqueda y laboreo encontraron un área de 6 caballerías de monte en la que se decidieron a trabajar para lograr sus objetivos. El terreno demarcado por ambos hermanos ascendió a 6 caballerías, de las cuales Miguel escogió 4 y el hermano 2. En la propiedad adquirida en forma de arrendamiento, y por la que tendrían que pagar prácticamente por un tiempo indefinido, trabajaron de manera intensiva por espacio de dos años, tiempo en el cual se plantó un cafetal de 30. 000 matas de café, con el correspondiente intercalado de plantas de malanga y plátanos, viandas de importancia en la dieta

¹⁰ Este central después del triunfo de la Revolución Cubana se comenzó a llamar Panamá. Con la división político administrativa de 1976 se ubica en el Municipio Vertientes de la provincia de Camagüey.

¹¹ No se menciona nombre para proteger la identidad del entrevistado.

del agricultor cubano, con muchas posibilidades de cultivos de calidad en estas zonas de la montaña dadas las condiciones climáticas. “El café quedó bien sembrado”, recuerda Miguel. Toda la actividad de siembra, tala de árboles, traslado de plantas, posturas, etc. se realizó sin el auxilio del tiro animal, lo cual hizo que esta actividad al pasar los años “se convirtiera para mí en una verdadera proeza”. Entre ambas partes hubo una distancia aproximada de dos kilómetros.

Un paso importante fue la construcción de una vivienda, lo que Miguel realizó de manera personal, con paredes de adobe, lo cual era indispensable en los planes del traslado posterior de la familia. La carencia de recursos para completar el techo, hizo que ambos regresaran a Cienfuegos para buscar los recursos necesarios y completar la vivienda. El arribo a Cienfuegos coincidió con una difícil situación económica básicamente por la carencia de posibilidades de empleo. Esto obligó a que ambos hermanos se ubicaran a chapear caña en las inmediaciones de la Ciénaga de Zapata, con el objetivo de ahorrar algún dinerito y poder retornar al oriente del país. Pasado algún tiempo pudieron regresar, por lo que compró 70 planchas de zinc para el techo de su vivienda. Alquiló a un arriero para que le dejara la carga hasta aproximadamente un kilómetro antes de llegar a lo que sería su vivienda, pues en lo adelante ni los mulos podían ascender por las pendientes y escarpados farallones a donde necesitaba llegar para encontrar su morada.

No pasó un año de la estancia en la zona cuando los miembros del Ejército Rebelde que operaban en la zona bajo las órdenes del Comandante Fidel Castro comenzaron a frecuentar los alrededores y por tanto a visitar la finca La Felicidad, que fue el nombre con el que él quiso inscribirla, esperanzado de poder alcanzar en ella sus aspiraciones más altas y puras como hombre de trabajo. Los comentarios eran cada vez más intensos en cuanto a la presencia de gentes en el monte como “alzados”.

Poco a poco se veían los rebeldes, aunque al principio no se dejaban ver claramente. Tampoco resultaba fácil hablar con ellos. Sin embargo, la presencia de ellos era cada vez más intensa con lo cual la situación se hizo en extremo difícil para quienes trabajaban allí. De un lado en los diferentes contactos con los rebeldes comenzábamos a entender el significado de la obra de justicia que se desarrollaba y por otro la presión del ejército de la tiranía empeñado en cortar todo vínculo de los trabajadores y campesinos de la zona con los alzados, hizo que los crímenes y la represión crecieran. “Aquello empezó a coger calor pero nosotros seguíamos empeñados en levantar la colonia de café La Felicidad”.

Conscientes de los peligros que se corrían en la montaña y oído el parecer del Ejército Rebelde (ER), Miguel trasladó a su madre a Cienfuegos, (a la zona del Escambray, montaña donde residían el resto de sus familiares), pues desde su segundo retorno a la finca había regresado en compañía de su madre. Luego de ello tenía la orientación de seguir cooperando con el ER desde su puesto de trabajo

como mensajero o pasar a soldado activo de las filas del mismo. “Así la vida me llevó a los brazos del ER”. Su misión era servir de enlace entre los rebeldes y el movimiento de resistencia en la ciudad, para lo cual debía realizar visitas frecuentes hasta el correo de Buey Arriba, para aprovechando que la hija del dueño (Miguel Viña) de dicho establecimiento tenía relaciones amorosas con un sujeto del ejército tiránico, conocer las intenciones y movimientos previstos en la zona. De igual manera Miguel suministraba alimentos a algunos rebeldes que vigilaban constantemente los caminos que conducían o se acercaban a las zonas de operaciones de los alzados. Con ellos mismos enviaba la información que procedía de la ciudad hasta el mando rebelde.

En uno de los recorridos hasta el poblado de referencia Miguel fue interceptado por el ejército e interrogado durante varias horas hasta el oscurecer, la idea del ejército era conocer acerca de los posibles paraderos de los rebeldes. Era una tropa como de 400 o 500 hombres. *“Por instantes pensé que me habían descubierto y que no saldría con vida de aquel lugar. Ello lo pensé conociendo las formas en que actuaban, principalmente su peculiar manera de asesinar por la espalda. Luego de que me registraban, me dejaban libre y me mandaban a caminar y tras hacerlo por unos 100 metros me mandaban a regresar”*. Al ir oscureciendo la tarde y al dejarlo salir del grupo de los militares, en la primera ocasión que tuvo abandonó el camino que traía y avanzó “a monte traviesa”. Esto era necesario porque el jefe de la referida tropa era el connotado asesino Sosa Blanco, de cuyos actos se recogen cosas muy tristes en la historia de las familias de estas zonas.

En este intervalo de su estancia en la Sierra Maestra Miguel conoció a Fidel Castro. Esto ocurrió un día que se encontraba laborando en el sitio y se encontró con una avanzada de la exploración y posteriormente con Fidel, y este se entrevistó con él, hecho que tuvo lugar en la Loma de la Botella. En ese propio período conoció al Ché, en la loma Pico Verde, una elevación como a dos o tres kilómetros de donde había conversado con Fidel. En esas circunstancias luego de dos o tres meses de cooperación y trabajo con las fuerzas revolucionarias, decidió retornar a Cienfuegos para visitar a su familia en octubre de 1958 y al mes se produjo el triunfo de la revolución. El 6 de enero de 1959 regresó a la provincia de Oriente en compañía de su hermano. Desde Bayamo prepararon el viaje para estar una semana en la finca, sin embargo, al aproximarse a la vivienda se encontraron con una persona que venía desde aquella casa y dijo que en la referida vivienda había una persona ahorcada. Con estos elementos decidieron retornar para la casa de Miguel y desde esta retornaron a Cienfuegos. Este fue la última vez que fueron a Oriente.

Al producirse el triunfo de la revolución decidió quedarse en la montaña de su Escambray cienfueguero. Por supuesto lo hizo en la finca cafetalera que intervenida se convirtió en Granja del Pueblo. Pasado un tiempo la situación en la montaña se tornó difícil por la confusión y las campañas acerca de la revolución

por un lado y las actividades que la contrarrevolución con el apoyo de los Estados Unidos por otro. *“Desde octubre de 1959 ya estaba la contrarrevolución moviéndose por aquí.”* Unos días después aparecieron mientras el chapeaba junto a una cuadrilla de unos 30 trabajadores, en la zona de Rancho Nuevo, dos hombres vestidos de verde olivo que les explican que hay gente mala, que era necesario pasar por la Escuela de la Campana (escuela para las milicias populares y obreras) para poder entregarles las armas, para que defendieran el poder revolucionario. Por su puesto la decisión de ir o no a la referida escuela era absolutamente voluntaria. De las personas allí reunidas expresaron su disposición para incorporarse unas diez personas y dentro de estos Miguel con tres de sus hermanos. *“Como la cosa era rápido, ya al otro día tuvimos que presentarnos en Cueva de Gallo, donde un transporte nos recogería para trasladarlos hasta la escuela mencionada, no hubo mucho tiempo para más.”*

A los 45 días, cumplidos los objetivos básicos de la escuela, lo mandan movilizado en el servicio de la defensa, a la zona de Río Hondo, en la carretera de Trinidad. El fue designado como jefe de pelotón, con 23 hombres, cumpliendo diversas misiones en varios puntos de la geografía costera y montañosa. En ese período pasaron muchas necesidades y escaseces. Otros escenarios de la lucha fueron La Güira, cerca de Topes de Collantes, donde tuvieron el primer combate. Con similares intervalos recorrieron mucho bateyes y poblados de la zona serrana, como Pueblo Viejo, Manaca Iznaga, Hoyo de Padilla, La Sierrita, San Blas, Crucesita. Al llegar a este punto se encontraron por primera vez con las tropas de milicianos que venían desde la capital del país. Hubo un periodo de inactividad militar para su grupo, entonces comenzaron a ir hasta la casa primero y luego comenzaron a trabajar en el sitio. *“¡Claro está, siempre con el fusil al lado!”* Así gautaqueaban, chapeaban y hacían las cosas normales de la vida cotidiana.

Al producirse los sucesos de Playa Girón se mantuvieron en máxima alerta y una de las misiones fue la de alfabetizarse ellos y proteger al mismo tiempo la vida de los alfabetizadores. Después de la victoria de Playa Girón, a finales de 1961, Miguel fue enviado a pasar una escuela política en La Habana. En ella permaneció alrededor de un año, con un período de intervalo que estuvo movilizado en Trinidad cuando la Crisis de Octubre de 1962. Concluida ésta retornó a la Habana y continuó sus estudios hasta completar prácticamente un año. En esta escuela pudo avanzar varios grados, como hasta un quinto grado. Cree que cumplió bien y se preocupó porque al regreso pudieran verle con todas las actividades encomendadas cumplidas. En la escuela se instruyó mucho, hizo deportes, corría y aprendió a jugar ajedrez aunque nunca ha podido tener un juego de este tipo. Al concluir la escuela fue seleccionado como el segundo mejor alumno y por ello le entregaron una medalla. Al concluir los estudios referidos, la dirección de la escuela le solicitó que se quedara en la misma para que dirigiera la parte agrícola, pero él no aceptó y a principios de 1963 regresó nuevamente a la comunidad El Mamey.

En octubre de 1963 como respuesta a las acciones de la contrarrevolución interna se ejecutó la segunda ley de reforma agraria en la que, a quienes se vieron involucrados con las acciones de la contrarrevolución se les confiscan las tierras y en otros casos de las treinta caballerías que se permitieron tener como máximo en la primera ley se les dejaron en lo adelante un máximo de cinco caballerías¹². Para la ejecución de la ley en la zona de Cumanayagua fue nombrado Miguel junto a otros compañeros, entre las muchas personas que participaron en ellas, y tomó parte en la intervención de algunas de estas fincas.

Transcurrido el proceso de la lucha contra bandidos Miguel se incorporó en diferentes actividades de la agricultura. A finales de 1964 se incorporó, dada las carencias de fuerza de trabajo para el corte de la caña, a una Brigada Millonaria de Macheteros con Alta Productividad, en las cercanías de Aguada de Pasajero, nombrándolo como dirigente del sindicato en la brigada, sin embargo tuvo que regresar en breve tiempo por problemas de salud. De regreso al Mamey tuvo diversas posibilidades manteniéndose en lo adelante vinculado a actividad agropecuaria y principalmente a los procesos productivos cafetaleros.

Miguel se casó a los 38 años de edad, con Juana, natural de Camajuaní, Villa Clara, con quien ha vivido todos estos años y han tenido cuatro hijos, tres hembras, la mayor de 26 años, María de 24 y la menor de 23 años, todas poseen 12 grados de escolarización y poseen títulos de técnicos en asuntos laborales, veterinaria y fitosanitaria respectivamente. El hijo varón se llama también Miguel, (tiene en realidad el mismo nombre del padre) tiene 21 años de edad, se ha graduado como ingeniero agrónomo en la facultad Universitaria de la Montaña, perteneciente a la Universidad Central de Las Villas.

“Considero que en el presente existen buenas colonias de café en la zona. Considero que las tierras de la zona son buenas”. Le propongo para hablar de tecnologías del café, de sus diferentes momentos. Me ilustra con muchos ejemplos, vivencias y experiencias desajustes en la organización del trabajo, en la estimulación y en la aplicación de la ciencia y la técnica al proceso productivo. *“La ciencia tiene que arrimarse a la práctica”*, me dice como colofón en esta parte de la entrevista, para significar desajustes entre la tradicional formas de enfrentar las actividades culturales del café y las indicaciones que como resultado de los avances de la ciencia y la técnica se implementan en las plantaciones.

La vida de este hombre refleja la riqueza social y complejidad que el proceso político cubano ha aportado al hombre del campo y principalmente en la montaña. Su experiencia personal revela las virtudes del obrero agrícola antes de 1959. Denota su sensibilidad humana y política por los daños que mecanismos

¹²Una caballería de tierra es igual a 13.4 hectáreas.

burocráticos han influido en los procesos de la producción cafetalera. Me dice finalmente *“Le temo a los papeles, porque enredan las cosas y para mi siempre, la verdad es corta.”* Esta expresión constituye la síntesis de un saber, que interviene como guía o filosofía de la acción de un hombre maduro, trabajador, inteligente, humilde y leal a sus ideales de justicia y bienestar.

En resumen la vida de este hombre revela las vicisitudes y los avatares en por los que se ha visto envuelto el hombre de estas serranías. Con un carácter afable y una firmeza en sus ideales han persistido en sus propósitos por alcanzar las metas. El trabajo, la familia, la atención a los hijos, la sencillez, la solidaridad, la fidelidad a sus principios, su apego, deleite e inspiración en la naturaleza, conforman sus rasgos más notorios. El lenguaje claro, directo y sincero, unido a una actitud transparente en la vida revelan también aspectos importantes de la cultura. La vida de Miguel es tan grande por lo sencilla que es, resulta trascendente sin embargo que aun cuando no se ofrecen los ricos testimonios de este hombre, hay muchos, decenas, cuyas historias, anécdotas y vidas, perfectamente bien habrían tenido mérito para un espacio en este informe. Para el autor, la lección es clara: esa es la vida del pueblo y esa es su grandeza.

En resumen, el asentamiento poblacional estudiado es muy joven sin embargo se distingue en ella un rico y variado contexto ecológico natural, que con el paso del tiempo ha recibido los impactos crecientes de la mano del hombre. Grandes valores se atesoran en su patrimonio tangible e intangible. La actividad económica que desarrollan ha servido de núcleo aglutinador de los habitantes de la zona, que luego de romperse la estructura monopólica que prevalecía en la zona, posterior a 1959, facilitó el arribo y el establecimiento de familias en este lugar.

Por tanto el asentamiento agrícola cafetalero El Mamey, es de reciente conformación. Su desarrollo económico en avance le ha permitido agrupar importantes núcleos de pobladores de diversas procedencias geográficas pero con predominio de la zona. El desarrollo social representará una mayor estabilidad en la medida en que se consolide su actividad económica fundamental, el café y la producción agropecuaria. Se distingue en este espacio geográfico social un patrimonio histórico cultural de trascendental importancia para la vida de las personas que allí viven y sobre todo para las jóvenes generaciones. Además de los valores ecológicos e históricos se distingue en ella un componente humano de trascendental significado contemporáneo en varios de los grupos generacionales presentes. En estos procesos el trabajo social y la labor educativa de las instituciones educacionales será de vital importancia para promover formas de vida más elevadas y cultivar la especial capacidad de los hombres de estas laderas para percibir y disfrutar las extraordinarias riquezas y bellezas de la naturaleza.

La vida de Miguel revela las vicisitudes del hombre de esta zona, impregnado de laboriosidad, creación individual y de amor al trabajo. La respetuosidad hacia las

normas de cortesía más generales, el culto a la familia constituyen elementos fundamentales de esta cultura. De igual manera, el sentido de la práctica y la toma de referente permanente a la naturaleza son factores esenciales de su comportamiento cultural. Exponente de una sensibilidad política muy peculiar frente a las inclemencias del tiempo, la novedad familiar y el dolor ajeno, le resultan incompatibles con la imposición, el abuso y el maltrato. Es un hombre muy identificado con la naturaleza, con una especial capacidad de observación, quien constituye su interlocutora permanente por excelencia.

III.2. La escuela Primaria del Asentamiento Poblacional.

El estudio que se presenta tiene por *objeto* el análisis de la interacción curricular de la escuela primaria con la cultura de la comunidad y el **objetivo** fue *analizar la dimensión de esa interacción desde una perspectiva etnográfica*, para lo cual se centra en los análisis de los 22 alumnos de quinto y sexto grado, por ser los mayores en edad, cuantía y los que más próximos estaban al arribo de la educación secundaria.

La escuela primaria de la comunidad constituye uno de sus escenarios más sobresalientes. Podría decirse que es “el corazón de la comunidad”, cuando llega el tiempo de las vacaciones “parece que este lugar está desolado”, es como si “nos falta algo”, comentan vecinos y trabajadores de la zona. No es para menos pues desde el comienzo del curso escolar, cada año, el primero de septiembre hasta julio del siguiente, cada día, aquí en la serranía, como en todos los subsistemas de la educación en Cuba, el bullicio de los niños, sus cuentos, añoranzas, juegos, ilusiones, deseos y/o frustraciones tienen como escenario más importante la escuela.

Ubicada sobre un pequeño montículo en la parte más antigua de la comunidad, frente al secadero de café, a unos cien metros de la planta despulpadora del aromático grano, muy cerca de las oficinas centrales, cerca también del comedor de los trabajadores de la empresa estatal, donde además los niños que vienen de lugares más lejos almuerzan cada día, y justo a unos escasos metros del consultorio del médico de la familia de la comunidad, se encuentra la escuela primaria, que representa una casa campestre, de tabla y techo de teja, tal como puede identificarse en las tablas tipológicas del segundo capítulo de nuestra investigación correspondiente al número 8 de las viviendas rurales.

Esta escuela lleva el nombre de Lidia Doce, mártir de la última etapa libertaria de Cuba, y que como todas las escuelas cubanas, llevan el nombre de mártires, o sucesos históricos significativos, marcando el simbolismo del proyecto social que se desarrolla, en la veneración permanente a los mártires y héroes de la patria, lo que constituye unos de los empeños reivindicativos más trascendentales, con lo que además se hace reverencia al himno nacional que llama a la lucha perenne por

alcanzar y mantener la independencia cuando expresa “que morir por la patria es vivir”.

La “escuelita primaria” como la denominan los vecinos, está precedida a su entrada por un pequeño jardín de rosas, en medio del cual se encuentran el asta de la bandera cubana, y el busto de José Martí, ante el cual muchos de los niños cada día depositan flores diversas, aunque predominan las blancas, la flor de la mariposa, pues abundan en estas zonas, creciendo de manera silvestre y distinguiéndose por el profundo y agradable aroma que expiden y representar de hecho la flor nacional de Cuba. A escasos metros de este lugar, en un pequeño espacio cada mañana se reúnen los 48 niños de la escuela y sus ocho maestros, en solemne ceremonia para izar la bandera y entonar las notas del himno nacional, acto que concluye con la frase llamativa del pionero jefe del Destacamento Pioneril de la escuela: “¡Pioneros por el Comunismo”, a la que se responde unánime, por el colectivo, incluido los maestros la mayor parte de las veces: “Seremos como el Che”¡. Acto seguido y por espacio de unos minutos se desarrolla el matutino o vespertino según corresponda a la mañana o la tarde.

Esta es una escuela rural multigrado donde laboran 4 maestros de primero a sexto grado, y además, un profesor de Educación Física, una profesora de Inglés, una Bibliotecaria, una maestra que atiende vías no formales y un director zonal. En los últimos casos estos rotan por otras escuelas. Todos los maestros son graduados, tres de ellos licenciados en Educación primaria, tienen más de cinco años de experiencia en el multigrado, tres viven en la zona incluyendo al Director, el resto vive en el pueblo de Cumanayagua. Una visión de la estructura por edades, sexo y grados de esta escuela se ofrece en la siguiente Tabla.

Tabla III.4. *Matricula por grado y sexo de la Escuela Primaria.*

Grados	Matricula	% del Total	Hembras	Varones
1er grado	4	8.5	2	2
2do grado	8	16.6	3	5
3er grado	9	18.7	3	6
4to grado	5	10.4	2	3
5to grado	11	22.9	3	8
6to grado	11	22.9	2	9
	48	100.0	15	33

Fuente: Archivos Escuela Primaria Lidia Doce Comunidad El Mamey. 1996.

La escuela en su estructura posee sus aulas, con el correspondiente mobiliario escolar, pizarra, mesa del maestro, áreas para ubicar los medios de enseñanza, textos, mapas, microscopios, maquetas, etc. Aunque cada maestro tiene su local para trabajar, existe poca iluminación, la ventilación no es buena, las aulas se comunican unas con otras lo que implica que haya una perturbación constante en el desarrollo del proceso docente.

La escuela primaria se divide en dos ciclos: de primero a cuarto grado forman el primer ciclo y quinto y sexto grado forman el segundo ciclo de esta educación. Esta variante se origina por la necesidad de prestar toda la atención al proceso formativo del niño, superar la concepción asignaturista anterior y trabajar de manera colectiva por el logro de las metas y objetivos planteados al ciclo. Ello entraña una cierta especialización entre los maestros de esta enseñanza.

El Director zonal es el encargado de organizar, orientar y controlar el proceso docente educativo de las escuelas que atiende, así como de garantizar tareas administrativas como: despacho de ausencias de maestros, cobro y pago del salario, búsqueda de los materiales docentes, etc. Participa generalmente dos o tres veces al mes en reuniones de la Dirección Municipal de Educación en preparación metodológica y colectivo zonal una vez al mes con todos los maestros de la ruta. Sus responsabilidades administrativas limitan sus funciones docentes.

Un maestro de este tipo de escuela tiene entre sus funciones a cumplir, quiere decirse, que se le contemplan en el plan de trabajo mensual y por las que resulta evaluado, entre otras las siguientes: desarrollar la docencia de calidad, conducir todo el trabajo educativo del niño, atención al círculo de interés profesional, realizar el diagnóstico y caracterización del aprendizaje de los niños del grupo. Resultan esenciales además :

- A. Trabajo en el huerto escolar
- B. Garantizar la calidad del trabajo político e ideológico.
- C. Participar en las actividades políticas con sus alumnos de la escuela y la comunidad.
- D. Actualizar el expediente acumulativo de los alumnos.
- E. Participar en las actividades sociales de la comunidad: productivas, políticas y de las organizaciones sociales .
- F. Apoyar las actividades de la organización pioneril.
- G. Revisar la higiene personal del niño: manos, cabeza, etc.
- H. Chequear y evaluar sistemáticamente las libretas.
- I. Participar con los niños en las actividades pioneriles en orientación a la defensa.
- J. Visitar las familias
- K. Ofrecer una atención especial a los niños que presenten condiciones de riesgo social.
- L. Visitar con los niños al médico de la familia siempre que se requiera.
- M. Ofrecer escuelas de orientación de padres.
- N. Trabajar en la comunidad.
- O. La atención a la autosuperación.

(Notas de Campo del autor, Comunidad Mamey, marzo, 1996).

La escuela trabaja en turnos matutinos que tienen una duración de cuatro horas y treinta minutos a intervalos con recesos de treinta minutos que son los más prolongados y cinco minutos de cambio entre una asignatura y otra. La sesión de la tarde se dedica a realizar actividades extraescolares con los alumnos fundamentalmente.

La planificación de los horarios de 5to y 6to grado de esta escuela está en correspondencia con las asignaturas y la carga docente de los alumnos y maestros. Las asignaturas básicas se encuentran ubicadas en los primeros turnos de clase, se planifican los 5 minutos entre asignaturas y el receso prolongado. La planificación del horario con doble sesión da la posibilidad de que los alumnos estén la mayor parte del tiempo en actividades docentes o extraescolares.

Luego de encuentros, en repetidas ocasiones, con grupos de niños de la escuela primaria se seleccionó un grupo de ellos, en total 15, para aplicar una prueba, en este caso se aplicó la técnica proyectiva de los cinco deseos. La misma consistió en que una vez sostenida una amena conversación con ellos se les solicitó, que en una hoja entregada escribieran los cinco deseos, que consideraran más importantes para la vida de ellos. Junto con esto ya se había controlado la edad y el sexo de los niños. Los tres primeros deseos expresados por estos niños coincidieron en mayor medida en indicar los siguientes aspectos:

- A. Ser feliz en la vida.
- B. Que mamá y papá vuelvan
- C. Que mi abuelita no enferme
- D. Que haya felicidad en mi casa
- E. Que mamá y papá no discutan
- F. Ser algo en la vida
- G. Tener un caballo, una bicicleta o una jaula para cazar

Estas carencias afectivas se comprobaron también en los análisis de los niños de quinto y sexto grado. De los 22 alumnos de 5to y 6to grado 10 proceden de situaciones hogareñas inestables, mostrar indistintamente signos de intranquilidad, agresividad, pasividad.

La mayoría de los padres son trabajadores agrícolas. Las madres algunas trabajan en la recogida de café, el resto del tiempo son amas de casa. No es común ver a los padres visitar la escuela en el horario del día. En entrevista realizada nos dicen que van al centro cuando el maestro los manda a buscar o a las reuniones, al terminar cada período de clases, lo que manifiesta que la comunicación entre padres y maestros es eventual¹³. Algunos padres señalan que mantienen buenas relaciones

¹³ El trabajo de campo más intenso en la escuela primaria se desarrolló por la Lic. Idalmis Martín Castillo, maestra de amplia experiencia en este tipo de enseñanza, quien bajo la dirección

con los maestros, aunque éstos visitan poco las casas de los alumnos, consideran que en este curso hay un mejor trabajo en el centro, dan buena opinión del director y esperan lo mejor de la escuela en cuanto al trabajo con los niños.

En el sistema educacional cubano a los matutinos/vespertinos se les confiere mucha significación para el proceso de formación del educando, tanto por su sentido patriótico, por las ceremonias que se desarrollan, los estímulos, homenajes, reconocimientos o por las críticas ante lo mal hecho, ya sea con sentido individual o colectivo, de la escuela o del ámbito local, por las informaciones y novedades tanto de orden cultural como político o científico que se traten. Los matutinos deben ser preparados debidamente para que pierdan espontaneidad, se traten temas de interés, breves pero de gran impacto. Pueden y deben, en la medida del desarrollo del colectivo estudiantil, tener una creciente participación de ellos, aunque naturalmente mucho de lo tratado podrá y deberá contar con el apoyo, auxilio y asesoría de los maestros.

Tabla No. III.5. *Resumen de los Matutinos observados en la escuela primaria.*

No. Matutino	Tema Tratado	Dirige	Lo desarrolla	Participan alumnos	Asisten	Impuntualidad	Duración en minutos
1	Combate del Uvero y 28 de enero	Maestro	Maestra	Mala	41	7	15
2	Rubén Martínez Villenas y el 28 de enero	Maestra	Maestro	Mala	42	6	20
3	José Martí y semana de receso escolar	Maestro	Maestro	Mala	42	6	20
4	Símbolos Patrios	Director	Director	Mala	41	7	30
5	Deberes y derechos Pioneriles	Guía Base	Guía Base	Mala	38	10	20
6	Símbolos Patrios	Maestra	Maestra	Buena	37	11	15
7	Educación Formal	Maestro	Maestro	Buena	39	9	15
8	Congreso Pioneril	Guía Base	Guía Base	Mala	29	19	17
9	Partes del Escudo nacional	Maestro	Maestro	Mala	37	11	15
10	Actitud de los Pioneros en el Campamento Pioneril Ismaelillo	Director	Director	Buena	21	17	10
11	13 de Marzo	Maestro	Maestro	Mala	23	5	10
12	Ley Helms Burton	Investigadora	Alumnos de 6to grado	Buena	38	10	10
13	Jornada de Girón	Maestro	Alumna	Buena	39	9	13
14	Educación Formal	Maestro	Maestro	Buena	41	7	15

A partir de las observaciones realizadas en el transcurso de los 90 días, en actividades que se desarrollaron principalmente los viernes, se pueden hacer las siguientes reflexiones.

“ La dirección y desarrollo de los matutinos estuvo casi siempre atendida por los maestros y no por los pioneros.

La participación de los alumnos fue mala en sentido general por la deficiente preparación de los matutinos.

La evaluación es considerada como buena cuando son los alumnos los que realizan valoraciones, juicios, explican los hechos con precisión, argumentación y no dan respuestas mecánicas.

Regular cuando emiten criterios pero con poca fundamentación, es decir no han interiorizado bien el ¿por qué de las cosas?. Se observa cierta divagancia en las respuestas.

Mal cuando no son capaces de expresar con claridad los juicios, valoraciones, criterios, solos repiten lo que se les dice de forma mecánica.

La impuntualidad de alumnos y la no presencia siempre de todos los maestros dada por la falta de exigencia y control de la actividad.

La duración de la actividad no está en correspondencia al tiempo asignado, producto de la no preparación del matutino, porque se hacía improvisado. El director orientaba la calidad de los matutinos, pero se quedaba ahí, no se controlaba, ni se depuraban responsabilidades.

No es posible lograr un impacto educativo de esta actividad sin la planificación de actividades concretas, sin la preparación de los maestros para aprovechar al máximo las posibilidades educativas con los niños. Si queremos formar sentimientos patrióticos, socialistas, de cubanía, de rechazo al imperialismo, rasgos de tenacidad, valentía, amor al trabajo, solidaridad, honestidad, colectivismo, las actividades deben tributar a que los niños no reciten de memoria lo que le dicen, sino que interioricen y lleven a la práctica dichos sentimientos “ (Martín Castillo, 1996: 46).

Los matutinos carecen de iniciativas y para nada consideran los temas, realidades o novedades de la comunidad. Así cuando se trataron los temas acerca de la educación formal, el comportamiento social de las personas, hubo sucesos en la comunidad que eran el tema del día de los alumnos, además los profesores que vivían en la propia comunidad lo conocían y estos temas no se trataron debidamente. En el tratamiento de los temas políticos diversos que se llevaron al matutino además de que podían haberlos desarrollado alumnos, se pudo haber invitado a múltiples personas de la zona, que podían ilustrar, declamar, tocar una guitarra para acompañar a un niño, contar una experiencia histórica de la zona, distinguir a un trabajador de grandes virtudes en el trabajo cafetalero o a una muchacha joven que recién alcanzaba éxitos en la producción, a un destacado joven que cumplía una misión en el exterior de Cuba, pero lógicamente, hacer esto desde la perspectiva que se enfoca en la escuela supone un trabajo más en las funciones que tienen reconocidas realizar en el plan de cada mes los maestros, por eso sencillamente no se hacen.

La manera en que se conduce el proceso de enseñanza aprendizaje en esta escuela lleva inevitablemente, pero de forma evidente en todo el ambiente que se vive en ella, a la ansiedad, agotamiento, intranquilidad, poco interés, falta de motivación por parte de los alumnos a la hora de escribir, leer, resolver ejercicios donde los maestros constantemente regañan, llaman la atención por la disciplina de los alumnos, hablando muy alto. Un resumen de una parte de las clases visitadas ilustra algunas de estas ideas.

La descripción de las clases está centrada en la participación del profesor y los alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, lenguaje, comunicación, temperamento, tipos de preguntas, métodos y medios de enseñanza, disciplina, atención a las clases, motivación, relaciones entre maestro - alumno, entre alumnos, tomando por base la interacción entre el curriculum escolar y la cultura de la comunidad en todos estos procesos.

CUADRO III.1. *Visión resumida de las clases observadas*

Activi Dad No.	Grado	Asigna tura	Tiempo Exposición del Maestro	Calidad Respuest de los alumnos	Participac Alumnos	Disci plina	Motivación	Medios De Enseñan za **
1	5to	LE	60'	R	R	Mala	Mala	L/T, Piz
2	5to	LE	56'	M	M	Mala	Mala	L/T
3	5to	LE	52'	R	R	R	R	L/T,Lam
4	5to	LE	67'	M	M	M	M	L/T,Lam
5	5to	LE	45	B	B	B	B	L/T,Piz
6	5to	Matem	15	R	R	R	R	L/T
7	5to	Matem	18	B	B	R	B	L/T,Piz
8	5to	Matem	12	M	M	M	R	L/T,Piz
9	5to	Histori a	55	M	M	M	R	Mapa
10	5to	Histori a	61	R	R	M	R	L/T,Piz
11	5to	Histori a	58	M	M	M	M	Lam,Pz
12	5to	Cívica	25	M	R	M	R	Pz
13	5to	Cívica	29	R	R	R	R	Pz
14	6to	Matem	17	R	B	R	B	L/T,Pz
15	6to	Matem	29	M	R	R	R	L/T,PZ
16	6to	Matem	20	R	R	B	B	L/T,Pz
17	6to	LE	57	M	M	M	M	L/T.Pz
18	6to	LE	50	R	R	M	R	Pz,Lm
19	6to	CN	15	M	M	M	M	L/T.Pz
20	6to	Inglés	29	B	B	B	B	L/T,Pz
21	6to	Hstoria	61	R	R	R	R	L/T,Pz
22	6to	Histori a	71	M	M	M	M	L/T,Pz
23	6to	Histori a	58	M	M	M	M	L/T,Pz

**LT. Libro de texto, Piz. Pizarra, Lam, Láminas

Falta creatividad en tanto las clases son por lo general monologadas, los medios en que se apoyan son insuficientes y se explotan muy pobremente los recursos del entorno. La monotonía caracteriza el uso del libro de texto y facilitan muy poco la iniciativa de los estudiantes. Los alumnos de esta escuela se caracterizan por ser

aplicados y su visión del mundo tiene el sentido de practicidad que caracteriza su cultura. Por lo tanto las teorizaciones exageradas y el discurso desmedido y prolongado terminan aborreciendo en la mayor parte de lo que hacen. La gestión del docente tiene que caracterizarse por la carga de afectividad que debe hacer acompañar a su labor cotidiana aquí.

Los profesores y maestros no conocen del mundo espiritual del niño, por lo tanto no están en condiciones de trabajar en la búsqueda de un aprendizaje significativo. Ni la cultura experiencial de los niños, ni la cultura de la comunidad tienen apreciación significativa en las clases, el trabajo independiente, las actividades del huerto, ni en las actividades de educación laboral o ciencias naturales.

Se tomaron 55 libretas de los alumnos para chequearlas lo mas integralmente que pudiéramos. Solo estaban revisadas parcialmente por los maestros 20, los señalamientos fundamentales están relacionados con la ortografía, la tarea no se controla en la libreta, sino en la pizarra algunas veces. Se observó ejercicios sin concluir, señalamientos ortográficos sin corregir por los alumnos, las libretas no tienen buena presencia, ni organización, pues los alumnos no dejan ni margen ni sangría, la letra es ilegible en algunos alumnos. Las actividades se corresponden con las clases observadas. No se observó evaluaciones sistemáticas en las libretas. Se orienta tarea solo en la asignatura Matemática, no así en el resto de las clases.

En sentido general, podemos plantear que las clases carecen de rigor científico, se emplean pocos medios de enseñanza, solo libros de texto, algún mapa, láminas, no se crean otros medios, ni se explotan los propios del entorno tan rico que posee la zona.

En esta escuela se observan:

- Falta de orientación, control, exigencia
- Falta de autopreparación de los maestros.
- La preparación metodológica y la reunión del colectivo zonal es informativo, no de reflexión y análisis de los resultados del proceso docente educativo.
- No se realizan actividades prácticas demostrativas para enseñar a los maestros en cuanto a: métodos, procedimientos, medios, selección de actividades.

En nuestra opinión la vida de la comunidad no tiene relevancia a la hora de organizar y desarrollar el proceso docente - educativo. Existe por o tanto una concepción deficiente, tecnocrática de la actividad docente. La falta de calidad de la docencia y la aparente apatía de los niños en determinadas clases, obedece a la carencia de una contextualización. En ninguno de los momentos del proceso

docente se observó la reflexión crítica, el diálogo profundo o la conversación con interés heurístico. Con lo cual entendemos además que:

- A. El curriculum oculto reproducen normas de comportamientos presentes en la comunidad y traslada a los alumnos formas de comportarse y expresarse lejos de lo que se plantea como objetivos esenciales de esta escuela.
- B. Es débil la orientación vocacional hacia las actividades propias de ese entorno geográfico.
- C. No se está reproduciendo el modelo ciudadano que el desarrollo de la zona exige.
- D. La escuela no ha desarrollado acciones que complementen las fallas en el seno de la vida familiar.
- E. Al no promover a sus egresados con las capacidades y habilidades necesarias para transitar por el subsistema del nivel medio. Estos procedimientos limitan el despliegue de las potencialidades culturales y las actitudes de los niños. Complejiza la labor de la escuela secundaria.

La cultura que prevalece en este centro no favorece el mejor desempeño del proceso docente educativo. No se percibe el deseo y el amor que debe caracterizar en esta enseñanza por los estudios, la lectura, el afán de conocer la naturaleza. Lo expuesto demuestra en opinión del autor que el problema de la escuela rural no es en absoluto de los niños, sino de los maestros que carecen de la preparación en algunos casos, del deseo y el empeño en parte de ellos por implementar los ajustes curriculares que las condiciones socioculturales del medio, de la comunidad y de la sociedad en general exige aún más en este nivel. La práctica profesional de estos maestros es muy rutinaria y dista mucho de lo que en el presente se le plantea a este tipo de escuela. También tienen una influencia en este comportamiento las deficiencias en la formación del personal docente para este tipo de escuela, así como las dificultades en el sistema de estimulación entre otras causas.

No obstante debe tenerse presente que el sentido crítico de este enfoque se dirige esencialmente a la aplicación del método científico a la luz de las perspectivas y enfoques teóricos tratados. Una escuela como esta ubicada en lo recógnito del monte, en un lugar a donde solo se puede ascender en autos de especial capacidad y fuerza, que disponga de las condiciones básicas esenciales para el despliegue de la cultura en niños y jóvenes, que cuente con el material escolar, con los maestros, con los libros, el local, equipamientos como textos, atlas cartográficos, sistemas de láminas, microscopios, sin ya mencionar más reciente, el disponer de televisores, equipos de videos, computadores con los softwares imprescindibles para el desarrollo de actividades de calidad resulta, a nuestro modo de ver imprescindible la crítica al método de trabajo. Tampoco se puede pasar por alto el hecho de que se trata de los años 1994 – 1996 etapa dura de la crisis y recuperación económica, donde los efectos de esta última no se vieron de manera tan inmediata. Están son

conquistas que en las condiciones del tercer mundo solo se pueden alcanzar en medio de un proyecto social, con fuerte voluntad política y una vocación a materializar este inalienable derecho de los seres humanos. Sin embargo las lecciones tomadas del estudio nos permiten aseverar la necesidad de subvertir las circunstancias que limitan la incoherencia y asistematicidad en la relación entre el curriculum escolar y el contexto cultural de la propia escuela, de la comunidad y de los asentamientos aledaños que interactúan con este escenario, así como con la familia y la cultura experiencial de los alumnos. Este requerimiento es un imperativo de la era global. Las experiencias desarrolladas durante varios años posteriores en la zona y en la que esta escuela se integró cada vez más con la escuela secundaria revelaron a todos, las posibilidades y potencialidades para el trabajo educativo eficiente.

III.3. LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA

3.3.1. Descripción de la escuela.

El nombre de la escuela es el de “Hermanos Hurtado”, en alusión a dos hermanos que cayeron heroicamente en las cercanías del lugar donde se ubica en el presente el centro, combatiendo las bandas de alzados que armadas por el gobierno de EE.UU pretendían derrocar las realizaciones del gobierno revolucionario y popular cubano, en los primeros años de la década del sesenta.

La Escuela Secundaria Básica ubicada en las inmediaciones de la comunidad El Mamey ha sido el escenario más importante en la realización de esta investigación, aunque el trabajo, por sus características, abordó escenarios de otras instituciones ubicadas en el contexto de la montaña y fuera de ella.

La misma fue construida e inaugurada en 1977 como parte de los planes territoriales de desarrollo de la infraestructura educacional de la zona serrana. Nació como una escuela provisional desde el punto de vista constructivo denominándose entonces con el N° 112 para asimilar una parte importante del estudiantado de esta zona que al concluir el ciclo primario debían continuar en el nivel básico vinculado a la montaña. Dado el carácter provisional, la escuela es atípica si se compara con las construcciones que han identificado a las escuelas secundarias en el campo en Cuba. En este caso se trata de una construcción de madera, alargada, con una longitud aproximada de 70 metros y unos 12 de ancho. El techo de estas construcciones, de dos aguas tipo V invertida, es de fibro cemento soportado sobre unas estructuras de cabillas de acero, con lo cual alcanza gran resistencia. Estas construcciones tipo barracas poseen en ambos laterales amplios ventanales en forma de persianas que indistintamente se abren y se cierran. El piso es de cemento y las aulas y locales del centro cuentan con las condiciones básicas mínimas para el desarrollo de las actividades docentes y la labor educativa. La primera de estas “naves” a la entrada de la escuela está

formada por la secretaria docente, la subdirección de la escuela, la dirección, la oficina de la administración, el laboratorio de computación y el almacén de avituallamiento y textiles. Una segunda de estas construcciones, paralela a la anterior, forma el comedor con una capacidad para unos 400 comensales, la cocina, la nevera central, dos almacenes de alimentos y baños (duchas) intermedios y servicios (aseos) al final, para el uso de los trabajadores de estas áreas.

DIAGRAMA. III.1. *Dependencias de la escuela Secundaria*

Aulas	2	Departamentos Docentes – Profesores	Aulas	7	Biblioteca
3	4		9	10	
5	6		11	12	

Plaza de Reuniones Públicas, y Actos. Tres veces cada día se reúnen aquí todos los alumnos. Además en ella se ven las noticias, se canta, se baila y se juega según el día.

Secretaría Docente	Sub Dirección	Cocina Comedor	Laboratorio Idioma	Áreas de estudio
Sala de Reuniones	Dirección	Oficinas	Laboratorio Computación	Almacén

Según sexo	Estructura de los Dormitorios o Albergues (alumnas- alumnos)					
Sala o Recibidor	1	2	3	4	Enfermería	Baños / duchas
	Profesoras		Profesores		Consulta Médica	Servicios / Aseos

La tercera de las construcciones se conforma por varias aulas docentes, tres departamentos de profesores y la biblioteca de la escuela. Una cuarta y quinta de estas naves conforman el resto de las aulas y departamentos del área docente. A un lado extremo se encuentran los servicios sanitarios y entre el comedor y la parte docente, está la plaza de formación, reunión, matutino y recreación, es el lugar más céntrico de la escuela. Descendiendo por unas escaleras de 15 peldaños producto de un declive del terreno se llega a los albergues o área de residencia de los alumnos donde se ubican seis de estas naves, como la representada en el diagrama 3.1, con sus respectivos baños (duchas) y servicios (aseos) al final de cada una. Al pasar a los albergues el primero que se encuentra es el de profesores, el de las profesoras y la enfermería con el consultorio médico. A unos 50 metros de la escuela se encuentran las áreas deportivas destacándose los terrenos de baloncesto pavimentados, los de voleibol, así como las áreas donde se desarrollan las clases de educación física.

La escuela se ubica a unos 1 200 metros de la comunidad si el desplazamiento hacia ella se realiza por el camino construido para la transportación normal. El personal de la escuela, profesores, alumnos, trabajadores y el propio investigador utilizan un camino más directo por una pendiente muy inclinada que sale justo de la escuela primaria y se avanza en dirección sur ascendiendo y luego descendiendo casi de manera vertical, con lo cual el camino hacia la escuela secundaria ubicada en una especie de pequeño valle se encuentra rodeada de plantaciones de café, viene distando solo a unos 600 metros de la comunidad.

En el decursar de los años la población de la montaña se redujo, razón por la que el número de alumnos dentro del nivel medio ha decrecido. En los momentos de su creación llegó a tener alrededor de 400 estudiantes, sin embargo, por las razones expuestas, más los efectos de la crisis económica su matrícula se redujo prácticamente al 50%. A inicios del año 1995 la matrícula del centro ascendía a 198 estudiantes el 58% procede de las áreas rurales, el 14% procede de la zona montañosa y el 28% de zonas urbanas. En el período 1996 - 1997 llegó a 280 y el % de niños de la montaña ascendió a un 37%. Los niños del asentamiento poblacional que se estudia en esta escuela son pocos, razón por la que se habla de la escuela secundaria en la comunidad asentamiento.

La escuela posee una finca de autoconsumo, donde laboran un grupo de trabajadores de la comunidad. Allí se cultivan viandas, vegetales, las especies que se requieren para la cocina diariamente. Fueron muy significativas durante la presencia del autor de la investigación los resultados de las cosechas de frijoles y ajos, con las que prácticamente obtenían el consumo del año. Posee además una cría de algo más de 50 carneros (ovejos), posee una pequeña cochiguera con varios cerdos en ceba, aunque algunos se sacrifican para palear las carencias de grasas en las comidas, estas crías se destinan para las actividades de celebración más importantes de la escuela, las del fin de año, que coinciden con el Día del Educador, el 22 de diciembre - fecha en que se declaró a Cuba en 1961 Primer Territorio libre de Analfabetismo en América Latina - y para las jornadas de final de curso en el mes de julio.

La escuela recibe cada amanecer procedente de una zona algo distante un arria de mulos con varias botijas de leche lo cual garantiza no solo la presencia del preciado alimento sino que también en determinados ocasiones se elaboran en la propia escuela yoghurt o queso. Esta escuela por lo tanto tenía de alguna manera una situación muy favorable en la alimentación comparada con otras que se encontraban fuera de la montaña.

En cada jornada de trabajo del día en la escuela permanece un grupo de 10 - 15 estudiantes que no van al campo para atender diversas funciones del centro, asociadas a la limpieza, higienización, ciertas atenciones a las crías de animales de la escuela, y en determinados momentos ayudan en algunos procesos de la cocina.

Esta brigada de autoservicio es la que se encarga de distribuir el desayuno, almuerzo y comida. En ella están presentes alumnos que por determinadas razones no pueden hacer los esfuerzos físicos que se precisan en el campo, el resto de los alumnos rotan por esta brigada.

3.3.2. Un día en la escuela secundaria.

Cada jornada comienza a las 5 y 45 a.m. cuando al zumbido de las campanadas del profesor de guardia anuncia la hora de levantarse, algo nada sencillo en días normales de largo verano cubano pero más difícil en los fríos amaneceres de enero o febrero cuando la temperatura puede alcanzar 7 – 12 grados, lo que representa mucho frío para los cubanos.

Tras los primeros momentos, en que cada uno de los albergues dedican unos minutos a la gimnasia matutina, comienza el aseo personal y la preparación para el desayuno consistente en un baso de leche caliente, con café o chocolate según las posibilidades y un pedazo de pan con mantequilla. El desayuno muchas veces precisa de la formación en la plaza central y desde ahí los niños entran al comedor en filas y por diferentes grupos, en ocasiones podían entrar según fueran llegando al comedor, cuestión que dependía mucho del equipo de profesores de guardia. Cuando no hay leche se desayunan frutas, plátanos maduros que abundan en la zona y algún tipo de infusión, natillas de diversos sabores o incluso un plato de arroz con frijoles o chícharo si carecía de otros productos. En esta escuela, sin embargo, pocas veces faltó la leche o el yoghurt. Obviamente todo el que deseaba podía tomar café, incluídos los alumnos.

A las 6 y 30 a.m. todos los alumnos van a las aulas a estudiar por espacio de una hora, aprovechando la temprana luz solar y debido a que no todas las aulas poseen luces que faciliten el estudio nocturno. Ello no constituye problema alguno pues las personas aquí acostumbran a acostarse temprano y a levantarse sobre las 5 y 30am. Para muchos de los niños, sobre todo de la montaña, ello no constituía ningún problema. A las 7 y 30 a.m. vuelve a tocar la campana para indicar la salida de las aulas, entrada en los albergues, depositar libros y libretas y preparación para los que tiene que marchar al campo. Para el resto vestirse adecuadamente para presentarse en el matutino de la escuela debidamente uniformado.

En estos matutinos se comienzan con el izaje de la bandera cubana y el saludo pioneril, los viernes se entonan las notas del himno nacional cubano. En ellos tratan temas diversos aunque los más comunes, como se ha indicado, son los de carácter político e ideológicos, vinculados fundamentalmente a las noticias nacionales e internacionales y la conmemoración de fechas, jornadas y celebraciones patrióticas. De igual manera se abordan los problemas internos de la escuela asociados a la limpieza, orden, disciplina, cumplimiento de las jornadas

productivas, los resultados docentes en las pruebas que se hayan realizado, o próximas a realizar, etc. En los matutinos tienen un lugar importante la realización de los procesos de la autodirección estudiantil, por lo tanto, en ellos deben tener una participación activa la organización de Pioneros José Martí.

Mientras los alumnos salen a la formación matutina, ha llegado el transporte con los trabajadores que desde las 6am son recogidos en un punto central en la cabecera municipal por el carro de la escuela, los que se incorporan al desayuno y posteriormente pasan al matutino junto con los alumnos. Generalmente los matutinos se extienden entre 15 y 20 minutos, aunque los hay que llegan a la media hora y hasta un poco más pero son excepcionales. A las 8 a.m. se pasa a las aulas comenzando el proceso docente en la sesión de la mañana, donde cada 45 minutos ha de sonar la campana para indicar el cambio de clases, en los que los alumnos comúnmente rotan de aulas, proceso que se extiende hasta las 12 y 30 o 12 y 45pm en que recesan las actividades docentes.

Mientras concluyen las actividades docentes de la mañana, ya desde las 11am, han comenzado a arribar los niños que fueron a la sesión productiva en la mañana, para comenzar el aseo personal, descansar, vestirse y pasar al comedor a partir de las 11 y 45 a.m. para almorzar, reposar y las 12 y 30 pasar al vespertino y comenzar las actividades docentes de la sesión de la tarde a la 1pm, las que se extienden a intervalos de 45 minutos hasta las 6 y 30pm ó 6 y 45pm.

Los niños que asisten a clases en la mañana concluyen a la 12 y 45 sus sesiones, pasan al comedor, descansan unos 30 minutos y a las 2pm parten hasta el campo para retornar las 5pm, donde se incorporan las actividades deportivas, al aseo personal y luego se preparan para la sesión de la comida, la que se realiza entre las 6 y 7 y 30 p.m., pasando primero al comedor los que fueron al campo en la sesión vespertina y posteriormente los que salen de clases de la sesión de la tarde.

A las 8 de la noche se vuelven a reunir los estudiantes esta vez para que todos presencien y escuchen el espacio estelar noticioso de la televisión cubana, posteriormente se tienen sesiones de estudio, trabajo en la biblioteca, juegos pasivos y de mesas como ajedrez, parchis, damas, trabajo en el laboratorio de computación, lecturas libres en la biblioteca, consultas con los profesores que están de guardia en temas de las asignaturas correspondientes. Algunos estudian en sus respectivos albergues y otros hacen lecturas libres en la biblioteca, etc. Algunos alumnos ven la televisión, practican deportes, conversan entre sí. A diferencia de estos días, los miércoles se produce el día de la recreación en que muchas veces la escuela es visitada por familiares y amigos de los alumnos, se exhiben películas, videos, se pone música para bailar, se hacen encuentros deportivos, etc.

Para garantizar el orden y la disciplina interna del centro cada día un equipo de profesores, mujeres y hombres de manera compartida, permanecen en el centro y tienen la responsabilidad de su custodia incluso después de que los alumnos se retiren a dormir a las 10 p.m. Los profesores a dúo entre las mujeres y éstas en las primeras horas de la noche y luego los hombres hacen guardia en el centro hasta que levantan a los estudiantes al día siguiente y organizan y ejecutan directa o indirectamente el matutino con lo cual hacen la entrega de la guardia a un nuevo equipo de profesores que se encargara de repetir esta diversidad de ceremonias y ritos cada día en el centro escolar.

3.3.3. Visión de la escuela y del proceso docente.

Con la intención de visualizar estos aspectos en una escuela de la montaña se realizaron un conjunto de observaciones y se desarrolló la observación participante en diferentes aspectos del proceso docente, para lo cual se aplicaron diferentes técnicas en el trabajo de campo.

Se aplicó la técnica de los Diez Deseos como primera exploración a 25 estudiantes de la secundaria. Corresponden a noveno 8, a octavo 9 y a séptimo grado 8 estudiantes. El rango de edades estuvo entre 12 y 15 años, 18 de los 25 niños vivían sin uno sus padres. La escolaridad de estos es muy baja y de igual manera su categoría ocupacional es muy baja, predominando las categorías ocupaciones de obreros agrícolas, trabajadores de servicios y por consiguiente los ingresos resultan bajos en extremo. Los principales deseos expresados se pueden dividir en tres áreas principales: lo profesional, en torno al cual se expresaron intereses muy diversos como ser médico, ser camilito (militar), chofer, vaquero o terminar la carrera o el noveno grado. Se destacó como segundo aspecto las carencias afectivas: felicidad, amor para mi familia, que mamá y papá estén juntos, que mamá y papá vuelvan, tranquilidad, estar con mamá, vivir feliz con mis padres, etc; y en tercer lugar, aspectos de tipo material como viajar, tener una bicicleta, tener un sueldo, tener un montura, jugar, etc. Al profundizar en las actividades de dos grupos de estudiantes en los cuales la frecuencia de alumnos procedentes de la montaña es alta se seleccionaron los grupos de 7mo2 y 8vo3. A partir de estos grupos se trató de analizar la cultura escolar.

A partir de la aplicación del test de Rotter ó Completamiento de Frases se pudieron conocer diferentes aspectos sobre la subjetividad y el ambiente escolar. Para ello los 60 ítems de dicho test se dividieron en siete áreas principales: La docente con 19 ítems, la familiar con 5 ítems, el tiempo libre con 6 ítems, el área de las relaciones interpersonales con 3 ítems, la profesional con 2 ítems, la zonal con 11 ítems y la afectiva con 10 ítems. Se pudo conocer que en relación con el área docente se presenta un vínculo afectivo importante aunque el mismo está matizado indistintamente por el clima que reina en la institución. Así, por ejemplo, se identifica amor con la escuela actual, se recuerda a los maestros por sus

cualidades y en general se expresa amor y gusto por los estudios. De igual manera se reconocen cualidades positivas en los profesores y se señala que el trato es correcto.

Se destaca que los niños de octavo son más críticos que los de séptimo. Mientras que los del llano van más a las condiciones materiales, los de la montaña van más a lo afectivo. Como críticas del aspecto docente se destacan el deseo de más calidad en la docencia, que se den mejores clases y se dice que los profesores pelean, tienen mal genio, no tratan a todos igual y faltan mucho a clases.

En la institución se pudo analizar que los varones se sienten mejor que las hembras, aunque en el plano afectivo la situación se identifica difícil por todos en tanto se sienten aburridos, tristes, prefieren clases por las mañanas, que se de merienda y se mejore la comida. Algunos plantean que se les trata bien otros dicen que mal, un niño de 8vo dice: "*me mandan mucho*," una rebelde y crítica alusión de adolescente a la cantidad de "*órdenes*" que reciben en el día. Algunos dicen que sus profesores son "más o menos", para significar que son regulares, otros dicen no tan buenos, para reflejar similar opinión.

En cuanto al área familiar para todos los grupos, sexo y área de residencia prevalece un vínculo afectivo e interesante con estos sujetos. Para los cuatro ítems que tratan esta parte hacen un abordaje de modo positivo. En cuanto al tiempo libre se expresa la insatisfacción por el tiempo libre, y por algo muy importante para los varones sobre todo: los juegos. Se recoge el deseo de que se hagan más actividades en la escuela y que los profesores participen con ellos.

Considera el autor que produjo más riqueza sobre la interioridad de la vida en la escuela las diferentes técnicas proyectivas que se presentaron. La primera de estas técnicas fue la carta que ellos enviaban a un supuesto sujeto imaginario miembro de la tripulación de Voltus-5, que nunca había visto una escuela y ellos mediante dicha carta le explicarían. Se recogen ideas como las que siguen:

una escuela es:

- Es algo interesante, porque se aprende mucho.
- Se aprende a escribir y a adquirir conocimientos.
- Se aprenden muchas cosas, se hacen juegos, actividades.
- Para estudiar.
- Una cosa muy importante para los niños.
- Se estudia y se trabaja.
- Es interesante se aprenden muchas cosas, es como la casa de nosotros.
- Es un lugar donde uno puede desarrollar sus conocimientos, tiene aulas y vienen maestros que son los que educan.
- Es una casa grande donde todos los niños van a estudiar.

- Mi escuela es grande y bella a donde todos los niños van a aprender, a defenderse y por último a estudiar”

En los niños de 8vo grado se recogieron criterios como estos:

- Es un lugar donde se pasa trabajo, "pero nos preparamos".
- Se estudia para hacer algo en la vida.
- Debe ser un lugar limpio y organizado.
- Lugar donde se toman experiencias, se aprende a vivir separado de la familia.
- Se aprende a leer y a escribir, uno se prepara para el futuro.
- De la escuela le salen las cosas malas, que uno aprende en la casa, por ejemplo a no decir malas palabras.
- Se aprende a amar y a respetar.
- Se forma políticamente.
- Lugar donde uno pasa la mayor parte del tiempo.

En la carta al supuesto Amigo latinoamericano, donde ellos le mandaban a decir cómo eran la escuela y los profesores, y cómo querían que fueran esa escuela y esos profesores en el futuro, se recogen criterios sobre los profesores que *“hablan poco, son geniosos”*, y que debieran, *“hablarnos mas, confiar más, conocer más”*, y que la escuela debiera ser mas atractiva.

Con las condiciones creadas por este centro la socialización transcurre en general de modo homogéneo aun cuando tiene alumnos de varias zonas en las que se pueden encontrar diferencias culturales. Las funciones sociales que se imponen en la institución para cumplir un reglamento de disciplina y orden, unido a las normas, el sistema de valores que prevalece en la dinámicas de las relaciones interpersonales, hacen que se presenten las condiciones específicas en el centro que socializan en la manera dicha.

En los grupos analizados se encontró un estatus sociométrico con valores relativamente bajos en el grado de asociación de sus miembros, considerando las indicaciones dadas con relacion a las preferencias para el estudio y el esparcimiento. Para el grupo de séptimo grado el valor medio del estatus sociométrico grupal fue superior ($\bar{x} = 0.11$ SD = 0.061) al del grupo de octavo ($\bar{x} = 0.077$ SD = 0.054), lo cual aportó diferencias significativas al compararlos (T'student T = 2.1048 df = 50 p = 0.020) En el grupo de séptimo las relaciones son más fuertes y naturales, en el de octavo se redimensionan a partir de que una parte importante de dicho grupo fue traído de la escuela secundaria del Nicho, cuando ésta se disolvió por razones de aprovechamiento de las capacidades productivas económicas. Lo cual ha marcado mucho las relaciones interpersonales del mencionado grupo y de ahí la alta frecuencia con que aparecen en las diferentes técnicas aplicadas la referencia a la citada comunidad.

En ambos grupos hay similitudes en la determinación de los liderazgos, sobre todo los sujetos seleccionados se destacan por tener como rasgos del carácter ser afables, solidarios, cooperativos, mientras que en los rechazados se caracterizan por ser indisciplinados, poseen malos resultados docentes, son despreocupados en el aspecto personal aunque se destaquen en determinados juegos. A estos rechazados, pese al esfuerzo que la escuela realiza en el orden formal para sacarlos hacia delante, el peso de la cultura generada los aparta, por lo que tienen grandes posibilidades de convertirse en casos de fracaso escolar.

El modelo de pensamiento que se genera de los argumentos planteados reflejan, en opinión del autor, la presencia de un esquematismo y formalismos característicos de las prácticas docentes, así como el discurso que como norma se utiliza en la escuela. Mientras en el test de completamiento de frases no se logró una especificación concreta de los problemas de la escuela en cuanto a la actividad docente, se comprueban con las técnicas proyectivas que este fenómeno es más complejo y tiene sus aristas negativas.

Por tanto las condiciones que se presentan para el desarrollo del proceso docente son adecuadas en sentido general aunque plantean exigencias imprescindibles a superar. En primer lugar se distingue la identificación de los adolescentes con al zona, su cultura y sus valores. En segundo lugar aunque el estatus sociométrico en general es bajo, plantea la necesidad de trabajar con la concepción de fortalecer las relaciones interpersonales, el trabajo con los líderes y dirigido a la configuración de un grupo estable, capaz de enfrentar las metas que se les están planteando. Otros rasgos de orden sociopsicológico como la amabilidad, la afabilidad y la nobleza son factores a partir de los cuales el trabajo con estos niños puede llegar a planos muy superiores. Estas condiciones resultan esenciales para resolver las carencias afectivas, mejorar las condiciones para el estudio y adentrarse en el contexto para desplegar una enseñanza más contextualizada, y por tanto aproximarse con carácter ascendente a lo significativo del aprendizaje. Obviar estas circunstancias conducirá inevitablemente a un proceso docente - educativo con resultados muy limitados.

3.3.4. Las Clases.

El acto de la docencia constituye uno de los elementos que más prestigia la actividad del maestro, independientemente de que relaciones al margen del proceso docente pueden atenuar muchos de los aspectos de las prácticas del docente. En las entrevistas sostenidas con profesores se comprobó el procedimiento rutinario en la preparación de las asignaturas, así como el lenguaje común que se tiene para enfrentar entrevistas como las que le realizaba el autor o para circunstancias en que el trabajo por ellos desempeñado pudiera ser cuestionado.

En este sentido uno de los primeros pasos que se dio fue el análisis individual mediante cuestionario acerca de si los estudiantes de la montaña tenían semejanzas ó diferencias respecto a los de la ciudad en cuanto a motivación, disciplina, madurez intelectual, vocabulario, ritmo de aprendizaje, disposición para el trabajo, orientación profesional y rasgos del carácter. Prácticamente todos respondieron afirmativamente, que sí, que habían diferencias, sin embargo, las actividades observadas frente al alumno no se distinguieron por tener especificidad alguna.

Durante el proceso de la investigación se observaron un total de 53 clases, las que se distribuyeron de la siguiente manera: 18 de español, 8 de historia 3 de geografía, 14 de educación física, 3 de biología, 7 de matemática. A ello se añade la percepción que se fue teniendo sobre el ambiente en el interior de las aulas, pues en muchas ocasiones sin que fuera nuestro objetivo, trabajando en los departamentos docentes podíamos, dadas las características constructivas de la escuela, escuchar perfectamente cuanto acontecía en las aulas. La mayor parte de las clases se visitaron los grados de séptimo y octavo grado y en los dos grupos indicados.

Se presenta a continuación un resumen de las principales características observadas en las clases de séptimo y octavo grado.

- A. Poco ambiente creativo.
- B. Ningún estímulo al trabajo colectivo.
- C. No se distinguieron valores de maneras concretas, solo se hizo de manera general y abstracta en algunas clases de historia, geografía, español y matemática.
- D. Se desarrollaron de manera monologadas. Los diálogos y la comunicación fueron en general desarrollados de manera unidireccional.
- E. Carecieron de una reflexión profunda por parte de los profesores y de los estudiantes.
- F. Aunque existe una voluntad de trabajar con los alumnos deficientes, en el proceso de las clases observadas se percibió muy pobremente desarrollado.
- G. Se pudo comprobar en el proceso de observación continua de clases en un mismo grupo cómo se marginan a estudiantes por su apariencia personal, comportamiento general y por el nivel y carácter de las relaciones sociales que desarrollan con el profesor.
- H. No se logró la concentración máxima de los estudiantes. En ambos grupos los maestros no lograban el máximo de atención hacia las actividades docentes que se desarrollaban.
- I. El lenguaje de los alumnos más aventajados es evidentemente más coherente y se relaciona y reproduce con más acierto el lenguaje del profesor. En los alumnos que tienen problemas académicos tanto el lenguaje oral como el escrito es muy deficiente.

- J. Las actividades de estudio independiente que se orientan para al ejercitación son esencialmente reproductoras.
- K. Los alumnos leen poco

La relación profesor alumno esta mediatizada por las circunstancias espacio temporales. Es decir, dependen de cómo se presente el plan de tareas de la institución e incluso del equipo que este de guardia en el centro. En varios momentos de la actividad del centro el lenguaje hacia los estudiantes cambia bruscamente, pudiendo tener expresiones más agudas en las distintas veces en que los estudiantes tienen que formar. Marcan las relaciones profesor - alumno el movimiento por los diferentes espacios del centro. Para quienes tienen relaciones de afectos o de otro tipo, con el equipo de guardia, o con alguna autoridad, el disfrute de los espacios es de mucha importancia en un centro donde los recursos de la recreación han sido extremadamente limitados (televisión, grabadoras, monitores de computación, radios).

El carácter formal de la formación cultural en el centro se observa en los resultados de las propias pruebas y técnicas aplicadas en el curso de esta investigación. La cantidad de faltas de ortografía, los problemas en la redacción, pueden considerarse, sin temor a equivocarse, como de las deficiencias mayores. Si a todo ello se unen las dificultades que presenta su claustro, más las maneras en que se potencian determinados valores, sobre todo los relacionados con el trabajo agrícola, hacen que la función cultural de la institución no quede lo suficientemente apoyada en las estructuras del centro.

De esta manera los valores que se están promoviendo por la escuela no son suficientes para enfrentar los que de manera disonante se promueven a nivel de la familia y en muchos espacios de la comunidad, así como en otras comunidades. Esto origina que al pasar del séptimo al octavo grado los estudiantes asuman por una parte el discurso oficial para sus relaciones con los demás y, sobre todo, con las personas reconocidas como no pertenecientes a ese medio.

Otro es el lenguaje que se asume en la interioridad de las relaciones, en lo cual no se diferencia en nada del asumido por los profesores. Existen determinados códigos de información que constituyen verdaderos estados de alerta, como cuando en un matutino, en los momentos iniciales de la investigación se decía: !Saben Uds, hoy nos visita el compañero Agüero, al cual ya conocemos por sus trabajos en la zona y la escuela y al que se le debe prestar máximo apoyo ante cualquier información que se requiera.! Suficiente para poner las reglas, con independencia del apoyo real que en la práctica siempre encontró el autor, en la dirección y en todos los profesores del centro. La empatía alcanzada en la escuela permitió el ascenso de nuestro trabajo con los estudiantes, por solucionar los problemas de la institución y la comunidad facilitando que nuestra labor adquiriera un reconocimiento por todos. Ello determinó que la presencia del autor, se viera

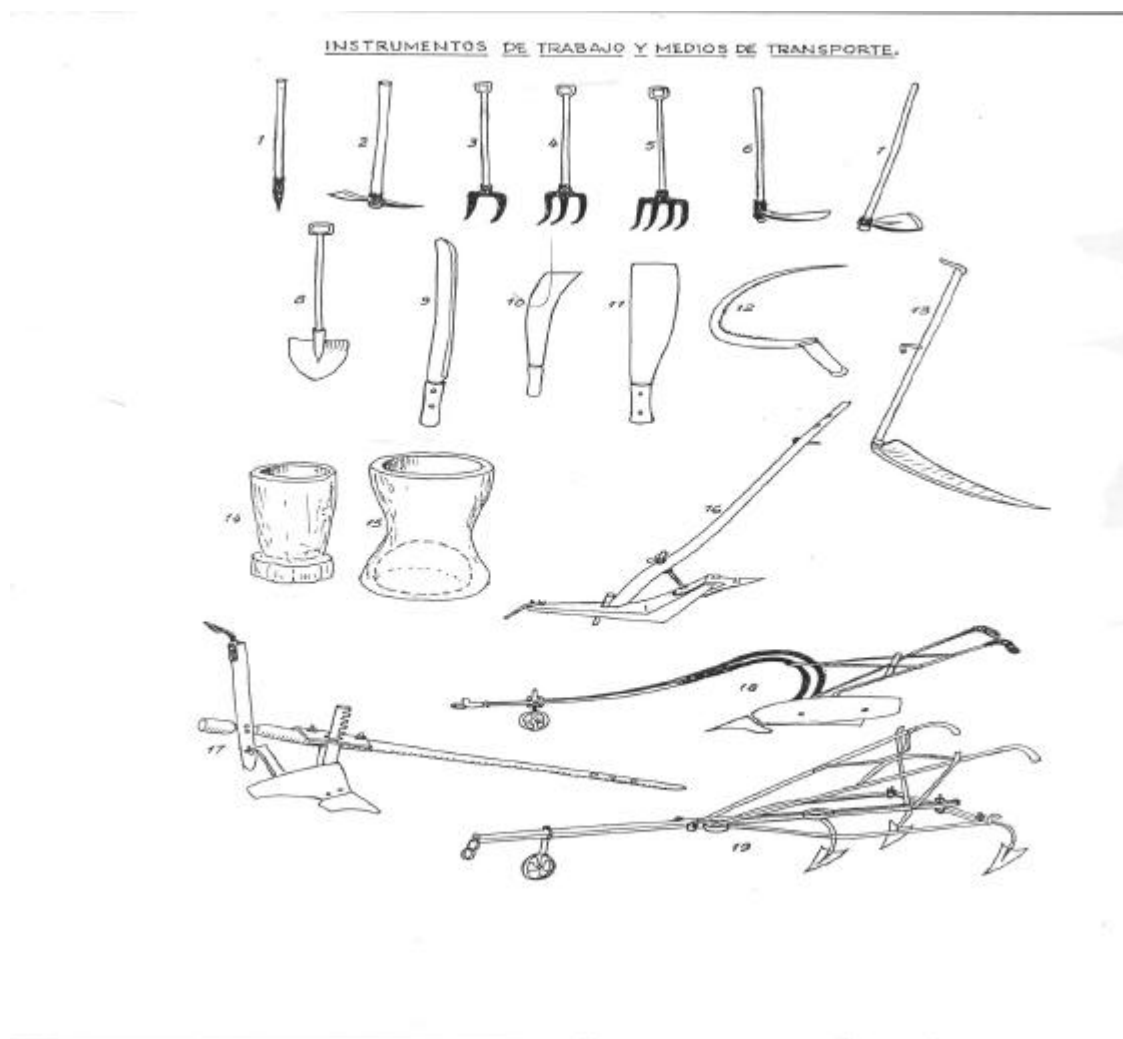
con cierta normalidad y como un interlocutor ó facilitador del diálogo entre las partes más diversas de la escuela y el entorno. El apego a normas éticas estrictas facilitó el despliegue de estas relaciones de trabajo a base de la honestidad y respeto mutuo, posibilitando su trascendencia más allá del tiempo y el espacio de esta investigación.

Puede afirmarse que el ambiente cultural generado a partir del proceso docente no es suficientemente sólido como para enfrentar los impactos de la cultura experiencial que viene con los estudiantes desde escenarios diversos en los que prevalecen patrones de comportamiento y sistemas de valores que deben ser corregidos en la institución. Los planes de clases ó protocolo de clases, es decir, el documento que el profesor lleva al aula y donde se supone está plasmada su preparación, refleja básicamente una señalización de ejercicios y páginas de libros de textos, ejercicios, algunas indicaciones de tareas, las que no siempre están actualizadas. Esta guía orientadora del desempeño del docente en el aula no particulariza condiciones sociales, ni subculturas, ni distingue las bases ya sean psicológicas ó filosóficas en que se sustenta una posición ante el grupo de estudiantes con el que trabaja. Ello genera algo que agobia a los maestros y es el hecho de que cuando recibe una visita, ante el cuestionamiento más mínimo no tienen argumentos teóricos, sólidos que le permitan fundamentar las razones del proceder en ese tema o unidad de contenidos y en ese grupo en el que fue visitado.

En este contexto particular existe una visión fenoménica de la relación entre los procesos laborales, las tecnologías requeridas para estos y los comportamientos culturales. Como se puede apreciar en el dibujo que se presenta seguidamente, en él se recogen las técnicas y consiguientemente los procesos tecnológicos asociados a la producción cafetalera y agropecuaria en esta zona. Este visión se hizo inicialmente como constatación de las transculturaciones que en estos ámbitos habían tenido lugar, reflejados en los contenidos aborígenes de ese instrumental hasta lo franco – afrohispanico visto en la vivienda, instrumentos de labranza, etc. Sin embargo en el curso del trabajo de campo tanto en la comunidad como en la escuela se pudo constatar que la dimensión científico tecnológica de estos procesos y la imagen misma de la ciencia habían quedado solapada por la incapacidad de observar con rigor la propia realidad.

Estas apreciaciones comunes de habitantes de la zona como de los maestros y profesores desconocen que los procesos productivos todos descansan en tecnologías modernas y complejas. Así los manejos y protección del suelo, de las plantaciones cafetaleras, los frutales, el bosque, la cría de animales o manejo de rebaños, no pueden desconocer las variaciones térmicas, la intensidad solar, la humedad, los procesos de biometanogénesis, para el uso eficiente de los recursos energéticos, el manejo, las relaciones e interdependencias de los recursos fito y zoogenéticos, todo lo cual, dada la fragilidad de un ecosistema como este tiene que estar soportado en índice de carga física para la propia protección de la fauna y la flora.

Figura No. 3 Visión extendida de la tecnología de labor en la zona rural – montañosa.



Factores como los mencionados, si bien se deben compatibilizar de forma coherente con las tradiciones y las mejores enseñanzas que aportan el conocimiento empírico espontáneo, tampoco pueden estar ajenas a las variaciones por los efectos del cambio climático. Habría que añadir lo referido a manejos de las plagas y enfermedades, el empleo de recursos biogénéticos, el manejo del recurso agua y otras aplicaciones como las bases de datos para el control de todos estos elementos y el uso diversificado de los resultados, subproductos y desechos de la producción con fines de potenciar la sostenibilidad, elevando al mismo tiempo la calidad de vida. Se impone a nuestro modo de ver desmistificar la visión reducida de la ciencia en el espacio rural, pues limita no solo la dimensión cultural de la enseñanza sino que además reduce la educación ambiental, ética y estética. Estos procesos indican cada vez más la naturaleza inter y transdisciplinaria de la educación a este nivel, lo que se corresponde con una de las transformaciones más grande y compleja de la secundaria básica en el presente: los maestros integrales.

3.3.5. Los Profesores.

Un ingrediente importante en el contexto del centro que se analiza lo constituye la micropolítica de la escuela, y que desempeña un activo papel en el clima o cultura escolar. Las relaciones interpersonales al nivel de los profesores se caracterizan por ser poco cooperativas y creadoras, en el ámbito del proceso docente, matizadas por estilos de ordena y mando, lo que genera incoherencias en prácticamente todos los aspectos de proceso docente educativo, y se presentan diferentes subgrupos entre ellos que aún cuando no se estudiaron se han observado. Lo cierto es que cada centro escolar tiene su propio y particular eco, es decir, sus normas, tradiciones en torno a los más diversos aspectos de la docencia y el trabajo educativo. A la vez en la institución el papel del director es esencial para la solución de los problemas y en la conformación del clima cultural del centro. No se debe ignorar el papel de la comunidad a partir de las múltiples interacciones que se presentan.

El claustro de profesores se integraba entonces de 22 profesores. La edad mediana en ellos era de 28 años, el 86% son graduados universitarios y el 45% tiene tres o menos años de experiencia docente mientras que el 55% poseen más de tres años. En entrevistas realizadas a 18 de ellos se conoció que en general prevalece una satisfacción alta con el trabajo que se desarrolla, lo que se corresponde con el análisis realizado a nivel de toda la provincia de Cienfuegos. Como puntos más críticos se reconocen de igual manera la falta de estimulación y reconocimiento social. Se detectaron dificultades con la superación, pues muchos de ellos aun no han pasado el primer postgrado luego de graduarse, razón por la que algunos dicen que "*trabajar en la montaña es estancarse*". La tasa de incorporación política es del 63% del profesorado [9 militantes del Partido Comunista de Cuba (PCC) y 5 militantes de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC)].

Para estos momentos se reconocen como avances del centro el trabajo con las asignaturas priorizadas (matemática, español e historia), la productividad de los estudiantes en las labores agrícolas, razón por la cual la escuela ha alcanzado notables resultados en la producción cafetalera, principalmente en la recolección, alcanzando en el curso 95-96 la condición de vanguardia nacional en la recogida de café. Se señalan como buenos resultados del centro su estabilidad en el autoconsumo, la aplicación del Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) y el funcionamiento con la nueva estructura (desde el curso 1994-95), según la cual se sustituyen las cátedras por departamentos: ciencias naturales, exactas y humanidades.

Como dificultades del centro se reconocen las deficiencias metodológicas "*derivadas de la propia composición del claustro*," según refiere el director, así como las dificultades del trabajo de los profesores del centro con las familias asignadas a cada uno de ellos para vincular la escuela y hacer más efectivo el

trabajo educativo y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se reconocen como dificultades las condiciones higiénico - sanitarias de la institución que se concibió para un periodo de 5 años, y lleva funcionando 17 años.

A partir de entrevistas con directivos y profesores como por el análisis de algunos documentos se visualizan por el personal docente del centro las siguientes dificultades: la retención, llegada tardía de los estudiantes luego del pase del fin de semana, la incorporación de alumnos al término del 9no grado al pre universitario de ciencias exactas, poca participación en los concursos de asignaturas, así como en manifestaciones incorrectas como las pérdidas de objetos personales en los albergues y en las fugas del centro.

Los docentes al ser interrogados acerca de la situación del alumnado en relación al aprovechamiento y rendimiento académico en su asignatura, en particular tenían siempre similar respuesta: es que “son buenos, nobles pero no estudian, tienen poca motivación”, “no tienen ningún interés por el estudio”, o las repetidas frases “imagínese Ud. – le decían al autor de esta investigación – si sus aspiraciones (en referencia a unos alumnos con deficientes resultados) son las de seguir trabajando en el campo”, o aquella profesora que me planteaba: *“para que le voy a enseñar matemática si él lo que quiere ser es bueyero”*, es decir trabajador agrícola, o aquella frase *“a este no le hace falta la química si lo que le interesa son las vacas y los animales..”*, o la profesora que tras el autor de esta investigación observar reiteradamente sus clases le pregunto: ¿Profesora, por qué Ud no le ha preguntado al alumno que tiene a su derecha, al fondo de su aula, al estudiante “negrito”? Profesora: *Bueno “ese” como Ud. ya sabe es un “alumno problema”, sus intereses no coinciden con el resto, no tiene interés en aprender y se pasa el tiempo mortificando a los demás, es un “alumno en desventaja social”, es de los orientales que viven allí (...) su familia es incompleta, hay conflictos entre ellos, vive con un tío que bebe demasiado, vea Ud que su aspecto personal no resulta agradable*”

Evidentemente la profesora no respondió formalmente a la pregunta formulada y siempre a este investigador, impresionado por aquel proceder le quedó la otra pregunta sin respuesta verbal: ¿Qué culpa tendría aquel niño de que su familia fuera así? Las etiquetas sobre este niño ya le han “señalado”, a base de la estigma y sus alternativas podrán ser escasas. En este caso es preciso destacar la juventud tanto en edad como en experiencia docente de la profesora, pero no deben obviarse detalles como estos, cuando en el presente, los empeños por elevar la calidad de la educación, son crecientes. Mis reflexiones con la profesora mejoraron su actitud hacia este niño y sus comportamientos.

Algunos aspectos que para el autor de la investigación resultan de importancia en la identificación de la cultura de la institución y que implican el trabajo docente se exponen a continuación.

- A. La mayor atención en este centro se centra tanto por la dirección como por los docentes en la disciplina asociada al cumplimiento de los procesos normativos que regulan la vida escolar.
- B. Prevalece el clima de “ordena y mando” e “impositivo” tanto hacia el alumnado como hacia el profesorado.
- C. En la vida diaria y cotidiana de la escuela se resaltan más los procesos de trabajo, limpieza y orden, que la cultura del estudio, la investigación y la creación.
- D. La cultura que se establece a nivel de la institución “presiona” para el cumplimiento de lo normativo, por tanto se limita la acción del docente, en tanto este se ajusta a “*cumplir la norma*”, “*lo establecido*”, “*no vale hacer mucho*” sino *al fin y al cabo lo que te chequean, que es lo que decide tu evaluación*”, dice un profesor de mucha experiencia en el centro. “*Cuando llegué quería comerme el mundo, quería aplicar cuanto aprendí, pero cuando vi como era la cosa, me dije, si para hacer las cosas bien, como me gustan y quisiera, tengo que buscarme problemas entonces hago lo que todo el mundo*”, comentaba un recién graduado al autor de la investigación
- E. La reflexión política que prevalece en el centro es más repetitiva que contextualizada con lo interno y las realidades más inmediatas al centro.
- F. Las reuniones de coordinación que se hacen entre las instituciones y organizaciones de la comunidad y la escuela tienen por objeto buscar apoyo mutuo en función de objetivos y actividades concretas, prácticas de las instituciones. Así aunque benefician a la población y los alumnos, nunca se proyectan hacia la vida cultural.
- G. Existe una débil cultura pedagógica entre los docentes, lo que se expresa en el virtual rechazo a los temas pedagógicos y didácticos, lo que revela debilidades en los procesos formativos y en la percepción que se tiene entre los temas teóricos, epistemológicos, metodológicos y didácticos.
- H. Las nuevas estructuras, especialmente el claustillo no logra “el espíritu de colaboración en el hacer pedagógico”
- I. En las múltiples reuniones que se tienen se tratan la calidad de la clase, el trabajo político e ideológico, la evaluación el método tal o cual, el círculo de interés, la motivación, la creatividad, pero nunca tratan de conjunto el curriculum. El curriculum como eje central y columna vertebral del proceso no es objeto ni de análisis, ni de investigación.

- J. El proceso de la enseñanza se caracteriza por estar descontextualizado, pues de hecho se desconocen en el acto docente las bases sociológicas y antropológicas del aprendizaje.
- K. La cultura del entorno comunitario, de la región se comenta, se habla y se trata de manera genérica pero desconectada de la práctica pedagógica, del enfoque didáctico y del tratamiento de los contenidos específicos de las asignaturas y disciplinas. De esta manera el tratamiento de temas transversales con el caso de las asignaturas priorizadas se establece esencialmente de manera formal.

3.3.6. Formación y visión de los profesores.

Profesora de Biología, 24 años, graduada en julio de 1993 como Licenciada en Educación en la especialidad de Biología, en el Instituto Superior Pedagógico Felix Varela de Villa Clara, Santa Clara. Ha vivido siempre en la ciudad de Cienfuegos. Ha laborado en el centro en los dos últimos años o cursos escolares. No hizo Trabajo de Diploma al concluir sus estudios, sino que realizó un ejercicio docente consistente en una Clase frente a un Tribunal de Expertos. Su promedio en los cinco años de estudios fue de 4 puntos (en el intervalo de 2 a 5 puntos como establece el sistema de la educación superior en Cuba). Expresa:

“He impartido por dos cursos la asignatura Biología III (Anatomía) a Noveno Grado. Los alumnos que poseo este año están menos motivados. Los temas que más les agradan son los de reproducción y desarrollo. He dado conferencias además sobre la familia, la sexualidad y la educación sexual. Los temas que menos agradan son los referidos a las funciones vegetativas.

“El aprendizaje es lento, la inteligencia de los alumnos es promedio, ni muy alta ni baja, es normal. Considero que mis relaciones con los alumnos son buenas. Me relaciono con ellos cuando voy al campo, cuando visito sus albergues y en las actividades de la recreación. El grupo de noveno dos con el que trabajo posee muchos alumnos que son de la montaña”.

“He recibido un curso de medicina vegetal con lo cual podría dar diversas actividades a los alumnos del centro afines con sus intereses y necesidades, lo que además se ajusta a las necesidades del entorno ambiental de la serranía pero no poseo las condiciones mínimas para ejecutarlo. Pues estas actividades siempre me gustaron y de modo particular la bioquímica, la fisiología y la micro técnica”.

“La motivación por el estudio la percibo, la observo solo en una minoría de los estudiantes del grupo con el que trabajo. Considero que también

les falta orientación para la vida y una adecuada orientación profesional”. Mi actividad docente la preparo considerando las indicaciones del programa, ajustado al libro de texto”.

“Sabén que han venido a trabajar, a orientarse en la economía pero no tienen una buena preparación”

(Entrevista realizada por el autor el 10 de enero de 1996 en la escuela secundaria Básica en el Campo Hermanos Hurtado).

Otra profesora de Biología es recién graduada como Licenciada en Educación en la especialidad en Biología. Este es su primer año de trabajo aunque tiene una experiencia modesta que le proporciona las diferentes prácticas que durante los diversos años de la carrera ha tenido que realizar, más el curso escolar que lleva laborando en este centro. Dice:

“No realice trabajo de tesis de Diploma, aunque impartí una clase como Ejercicio Docente para demostrar las habilidades alcanzadas y realicé un trabajo de curso titulado “Politecnización de la Biología”. Laboro hoy en octavo grado e imparto zoología. He tenido dificultades en el desempeño de mis labores por problemas de salud, lo que también me trajo contradicciones en el centro. Considero que mis alumnos se motivan por las clases que imparto. A mi me gusta dar clases. Pienso que en el centro hay problemas de dirección” “los temas del desarrollo fisiológico humano me resultan más fáciles de vincular a las necesidades de los alumnos”(Entrevista realizada por el autor el 9 de febrero de 1996 en la escuela secundaria Básica en el Campo Hermanos Hurtado).

Profesora de Arte, tiene 27 años, posee tres años de experiencias los que coinciden con el tiempo que de graduada como Licenciada en Educación en la Especialidad de Plástica. Lleva dos años laborando en la montaña pues en su primer año lo hizo en la Dirección Municipal de Abreus. En el presente trabaja el programa de plástica para séptimo grado. Ella me refiere:

“Me siento subutilizada pues aunque se ha potenciado mi trabajo no existen las condiciones propicias para el mejor desempeño. Carezco por ejemplo de un local, que posea espacio, luz y mesas donde podría trabajar la artesanía especialmente el barro. Añoro poseer un taller para trabajar el barro lo cual sería muy importante para los alumnos. Por lo tanto me siento amarrada pues en las clases de arte sin una práctica sistemática no se desarrollan las habilidades y como me gusta lo que hago me siento verdaderamente mal por ello. Podría hacer un taller para dibujo pero el tiempo que bien pudiera trabajar con mis alumnos sería de noche pero carezco de iluminación apropiada para ello y de lápices de colores para ello. De este modo mis clases resultan muy abstractas para los alumnos, no pueden ver lo que yo quisiera que vieran”

(Entrevista realizada por el autor el 12 de febrero de 1996, en la escuela secundaria Básica en el Campo Hermanos Hurtado)¹⁴.

Reconociendo las potencialidades del arte en la dinamización de la vida comunitaria el autor trabajó por el desarrollo de algunas de las actividades que desde esta actividad se podrían acometer en la escuela.

Identificado un experto en el trabajo con el guaniquiqui¹⁵ se le consultó para que los alumnos de esta escuela aprendieran el arte de trabajar estos elementos para la fabricación de jabucos necesarios para la recogida del café. Esta idea aunque tuvo acogida en todas las partes careció de la elaboración de un proyecto curricular para su implementación. Pese a las acciones del investigador tampoco se concretó lo referido al horario de la escuela ya que la persona estaba de acuerdo a trabajar con los estudiantes sin recibir remuneración alguna. La otra dirección en la que el autor de la presente investigación trabajó fue la encaminada a la búsqueda lápices de colores y crallolas para que los niños tuvieran la posibilidad de pintar diferentes aspectos del paisaje y con ello desarrollar su capacidad de disfrute estético del entorno. Esto se logró y al final del curso escolar de referencia hubo una modesta exposición en la biblioteca del centro donde se mostraron los mejores trabajo de los alumnos lo cual produjo un resultado interesante entre los propios estudiantes y la profesora incluso.

Profesor de Matemática. Tiene 24 años y dos de graduado como Licenciado en Educación en la Especialidad de Matemática, en el Instituto Superior Pedagógico Felix Varela. Desde que se graduó labora en esta escuela, precisamente la escuela que lo acogió cuando siendo un niño comenzó el séptimo grado y en la que luego de tres años concluyó exitosamente el noveno grado. El es nacido y criado en el poblado rural (..), perteneciente a la municipalidad en Cumanayagua, distante del actual centro, aunque fuera del área montañosa, a no más de una veintena de kilómetros.

Comenta:

“Hice en esta escuela mis estudios secundarios y cuando empecé en la universidad mis estudios pedagógicos, al realizar las actividades prácticas, me ubicaron acá, con lo cual te significo que conozco la zona,

¹⁴ Como parte del empeño del autor y su gestión en función de promover estas actividades se consultó con Tomás Díaz a quien ya se conocía y saber de sus habilidades y capacidad para trabajar el tejido del guaniquiqui. Esta gestión al final no fue posible por diferentes causas.

¹⁵ Árbol que crece en los montes naturales de la montaña, que de sus fibras una vez extraídas, procesadas y secadas se someten al trabajo manual del artesano. Según la tradición desde los tiempos indígenas, sus creaciones sirvieron de base para crear diversos artefactos como canastas y vasijas diversas para coleccionar cosas, para fabricar instrumentos para la pesca e incluso en el presente se hacen canastas y varios componentes del ajuar de la vivienda. Esta tradición corre el riesgo de que se pierda entre las nuevas generaciones pues con las modernas tecnologías se le ha dado poca importancia.

a las personas y muchas de las familias. Ello me da satisfacción y me hace sentirme a gusto.” “De entonces acá, la escuela no cambió mucho aunque se ha deteriorado un poco, sobre todo son más difíciles las condiciones para los que vivimos albergados en ella”.

“En la escuela hay muchos compañeros que me son contemporáneos y con todos ellos me llevo bien. La información técnica metodológica la recibo cada martes cuando en la dirección municipal del Ministerio de Educación nos reunimos los profesores de matemáticas que trabajamos en las escuelas secundarias básicas para analizar cuestiones teóricas, metodológicas referidas a la actividad. Se presentan aspectos del trabajo educativo, la motivación, se analizan los resultados docente que vamos alcanzando, los temas de mayores dificultades y por qué, etc. Se busca consenso en las mejores formas de preparar los contenidos, los métodos, las experiencias de los mayores y en definitiva las formas para la mejor docencia. De igual forma cada jueves de la última semana del mes me reúno con el profesor de más experiencia en las matemáticas que por suerte lo tengo a mi lado porque trabaja junto conmigo en el departamento de la escuela. Las temáticas tratadas giran en torno a diversos aspectos aunque las más esenciales por su puesto son de matemática y las formas de su enseñanza. El resto de la información depende de mí, del estudio del libro de texto, del estudio de las orientaciones metodológicas y de otras informaciones complementarias, etc”.

“Al concluir la universidad no hice trabajo de Diploma sino un ejercicio docente, consistente en impartir una clase delante de un tribunal formado por expertos en matemática y pedagogía. Este resultado me lo calificaron de muy bien. Realicé un Proyecto de curso que también defendí en el último año de la carrera con la temática “La atención a los alumnos con problemas académicos” (por su puesto en matemática), lo cual me ha servido de mucho. Este trabajo me aportó experiencias importantes pero realmente no me he empeñado en seguirlo, en darle continuidad, reconozco que me ha faltado dedicación, empeño, aunque te confieso que también y en honor a la verdad me falta orientación sobre todo para hacer una investigación lo cual aquí sería muy interesante”.

“Yo percibo en mis alumnos poco interés por los contenidos que trabajo. Me esfuerzo mucho porque a mí me gusta lo que hago, te digo que lo hago con mucha pasión, pero no veo correspondencia entre lo que hago y lo que recibo de ellos. Te digo que no obstante los resultados hasta el presente no son catastróficos pues de 65 alumnos que poseo solo 18 están desaprobados. Hay otras escuelas donde los resultados son peores. La falta de interés es general. Observo no obstante que cuando proceden

del pueblo, es decir, de áreas más urbanizadas traen más interés por el estudio. El alumno del área rural, de montaña, no. Estos solo quieren terminar el noveno grado para trabajar en el campo. Muchos de mis alumnos dicen a su vez: “no puedo dejar la escuela porque mi papá me pela” en alusión a castigos que recibirían si ello sucediera “.

Aclara.

“El desinterés está en matemática pero también en otras asignaturas, no es solo cuestión de repetidores. Los estudiantes sin embargo tienen información, dominan los problemas del país y del mundo. Claro, cada día ellos deben ver el noticiero de la televisión cubana a las 8pm. En realidad no sé como solucionar la cuestión del interés de mis alumnos por la matemática. Creo que la recreación se debe mejorar.”

Profesor de español literaria, graduado en 1990, posee cinco años de experiencia. Es graduado como Licenciado en Educación en la Especialidad de Español Literatura, en el Instituto Superior Pedagógico Felix Varela de Villa Clara. Es natural del poblado de La Moza, perteneciente al municipio de Manicaragua, en la provincia de Villa Clara. Este lugar aunque pertenece a otra provincia no resulta muy distante de la zona montañosa donde se ubican los sucesos y hallazgos de esta investigación. Actualmente posee 29 años de edad. Y desde que comenzó su vida profesional lo ha hecho en la escuela que se presenta en esta investigación. Un relato sobre la vida profesional de este profesor se revela en los siguientes fragmentos:

“Comencé a trabajar en Cumanayagua¹⁶, en la escuela Secundaria Básica en el Campo (ESBEC) Onelio Carballo, ubicada en esa comunidad unos diez kilómetros más sur este de la Comunidad El Mamey donde ahora y desde hace cinco años me encuentro. Así las cosas en el curso 1988 – 1989 como práctica docente por necesidades que se plantearon en el instituto donde yo estudiaba, se nos solicitó dar un aporte en escuelas de la montaña donde la situación de la docencia era difícil”.

“También por esas necesidades trabaje con tres o cuatro grupos, aunque lo normal para un estudiante de práctica es solo un grupo. Además de la docencia en una escuela de este tipo siempre se añaden otras tareas que son necesarias realizar con lo cual se me complicó la situación si bien te confieso que me sentía a gusto”.

¹⁶ Cabecera Municipal de los territorios montañosos a que se hacen referencia en esta investigación pertenecientes a la provincia de Cienfuegos

“Aunque en el desempeño de mis actividades yo era un estudiante universitario a punto de concluir, allí me trataban como un profesional, como si hubiera sido un profesor más de aquel centro, todo lo cual me producía efectos positivos sobre todo asociados a la satisfacción con lo que hacía. Allí me enamoré de mi trabajo definitivamente. Esto me hizo pensar que con independencia de que sabía que como a mis compañeros el estado, el Ministerio de Educación me aseguraban un puesto de trabajo, en alguna medida a mi siempre me pareció que con mi labor yo me aseguraba más de ello sobre todo en esta zona, a la que comenzaba a conocer y de la que sabía habían necesidades de que se hicieran muchas cosas sobre todo con mucho amor. Yo me enamoré de la zona de la montaña, en la que conocí a muchos alumnos y a muchas personas”.

Allí empezó la lucha mía, por lograr que los jóvenes y adolescentes perfeccionaran su disciplina, mejoraran la lectura, la ortografía, la disciplina, porque conocieran a Martí, del cual soy un estudioso permanente y un admirador entusiasta”.

“Se me autorizó a dedicarme a la docencia pero se me pidió que me ocupara de la dirección de la Cátedra de Español del centro, tomando bajo mi responsabilidad a los profesores, incluso de mayor experiencia que laboraban en los tres grados de la enseñanza, séptimo, octavo y noveno grado, lo que coincide con la implementación de nuevas estrategias en el trabajo docente educativo, que obedecían al perfeccionamiento continuo del sistema de educación en Cuba”.

“En el curso 1993 – 1994 empecé como subdirector docente pero por necesidades del centro pasé a cumplir nuevamente la función de Sub Director de Internado. En el curso 1994 – 1995 ocupé la dirección del Departamento de Letras o Humanidades de la escuela, con lo cual se subordinan a mi las asignaturas de plástica, educación física, cívica, geografía, historia, español, música y la biblioteca del centro. Con ello un total de 13 profesores se subordinan a mi actividad del Departamento, para asesorar lo metodológico y el perfeccionamiento de la actividad curricular”.

“La montaña no ha sido para mí fuente de superación sino más bien un estancamiento en el desarrollo profesional. Es casi seguro que de haber permanecido en el llano hubiera tenido más posibilidades y oportunidades de superación”.

“Un factor importante en todo esto han sido los compañeros con los que me he relacionado; los directores del centro me han señalado vías para superarme, me han criticado las deficiencias que he presentado en el

desempeño de las funciones diversas por las que he tenido que pasar en las diversas responsabilidades”.

Una de las tantas frases Martianas que se leen en la comunidad y en la escuela, (puestas claro está por este profesor) y que resultaron interesantes para este investigador dicen: “*Subir lomas hermana hombres*” o aquella otra que dice; “*La hermosura de la naturaleza atrae y retiene al hombre enamorado*”, razón por la que indago sobre estos aspectos con el profesor.

“La primera es así, no solo porque lo dijo Martí, sino porque es lo que me ha sucedido a mí. Es cierto que en la escuela paso más tiempo que en mi casa pero también es cierto que en los compañeros de la escuela he encontrado verdaderos hermanos, te diría que tan hermanos con los que consanguíneamente tengo. Aquí se trabaja en condiciones muy difíciles. Las condiciones de acceso son difíciles¹⁷ y el movimiento mío por las tareas es poco. Lo que más me ata a esta escuela es el amor que siento por ella. Luego de estos cinco años ya he intentado irme de la escuela en varias ocasiones por lo que te decía de la superación, así como para acercarme a mi hija¹⁸ pero he limitado y he vuelto a mis pensamientos anteriores, decidiéndome a permanecer unos años más.”

“Trabajar en estas circunstancias me ha acostumbrado al rigor y la disciplina, lo cual me hace bien. Muchas veces el pensar en todo lo que he hecho en la escuela me detiene cualquier pensamiento asociado a irme del centro. Si te fijas pese a las condiciones el centro está engalanado, se pinta, se adorna y ello se logra cuando con la ayuda de los alumnos, tu lograr sensibilizarlos e incorporarlos a las tareas, se vencen todas la dificultades. Los mensajes Martianos acerca de la vida, las virtudes, el amor, el estudio, la literatura, la educación creo que ayudan a que los niños piensen más”.

“Lo que más me gusta de la escuela y esto es más importante que todo lo dicho, es que tengo la posibilidad de crear, nadie me pone límite, es que me siento un hombre libre para crear. Puedo hacer dentro de ella todo cuanto considero adecuado para favorecer a la educación, de los niños, adolescentes y jóvenes”.

A este investigador la consta la capacidad del profesor para innovar y crear desde las perspectivas descritas. De igual forma le constan, el elogio y reconocimiento

¹⁷ La pendiente sobre la que se encuentra esta comunidad posee una altitud de 400 metros sobre el nivel del mar. Más, lo difícil es que la principal vía de acceso por estas pendientes, pese a los arreglos a que se han sometido, tiene en sus momentos más elevados una inclinación de unos 60 grados aproximadamente. (Nota del autor).

¹⁸ Posee una hija de 5 años, se llama Ibis, y vive con su mamá (ex esposa).

que esta labor del profesor, ha recibido de diversas personas y autoridades que han visitado el centro en el momento en que se ha encontrado presente”.

Profesor de inglés, 24 años, Licenciado en Educación en Idioma Inglés, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cienfuegos. Es nacido y criado en el poblado urbano de Cruces. Posee dos años de graduado, los que ha laborado desde el inicio acá en la montaña.

Dice:

“Desde hace tiempo me gestiono la posibilidad de buscarme una plaza en la ciudad, preferentemente donde vivo. Pues tan pronto como cumpla con el Servicio Social¹⁹ trataré de irme de las lomas. Durante la carrera los tres momentos de la práctica laboral concentrada (un semestre en tercer año, otro en cuanto y otro en quinto año) lo realicé primero en la Escuela Secundaria Básica Urbana (ESBU) en Cienfuegos ciudad, en el cuarto año de la carrera hice la práctica en la ESBU de la localidad urbana de San Fernando de Camarones (pero de muchas influencias rurales) y en el quinto año de la carrera trabajé en el Instituto Pre Universitario en el Campo (IPUEC) Braulio Coroneaux, donde concluí mis estudios”.

“Al graduarme presenté un ejercicio docente como actividad final consistente en impartir una clase de inglés “con todas las de la ley” y presenté un proyecto de curso sobre “El horario docente en la escuela”. En esta escuela me siento bien pero la abandonaré tan pronto como pueda. Llevo mucho tiempo fuera de mi casa. Pase los tres años del bachiller fuera de mi casa, albergado, posteriormente los cinco años de la carrera y ahora voy al tercer año de mi experiencia laboral viviendo la mayor parte del tiempo albergado”.

“Considero que las relaciones humanas y las formas de dirección son buenas. Las cosas marchan bien. Hay un nivel de hermanamiento entre los trabajadores docentes que es impresionante” “En los dos cursos que llevo aquí no he recibido ningún curso de post grado aunque si recibo instrucción metodológica sistemáticamente. Cada viernes de cada semana me dedico al trabajo, metodológico colectivo donde intercambio con profesores de mayor experiencias, discutimos diversas cuestiones, como tratamiento metodológico de los temas, el tratamiento de las dificultades que se encuentran, los resultados de las evaluaciones docentes entre otros. Mis resultados docentes y las visitas que se me han realizado han considerado mi actividad satisfactoria al igual que en las evaluaciones finales de los cursos anteriores”.

¹⁹ *El Servicio Social* es el compromiso moral que todo graduado universitario cubano contrae con el estado de trabajar en los tres primeros años de la vida laboral donde el estado lo ubique. Es una manera de compensar en alguna medida los gastos y atenciones recibidos de manera gratuita durante los cinco años que generalmente dura una carrera universitaria en Cuba.

“Veo la escuela de la montaña normal como la de la ciudad. El estudiantado si no es el mismo. En la montaña hay menor nivel cultural. Esta escuela recibe alumnos de esta zona y de otras áreas rurales fuera de la montaña propiamente. En mi opinión las diferencias entre los alumnos que son de la zona y los procedentes de áreas urbanas radican en primer lugar en el tratamiento y cuidado de su aspecto personal y su apariencia física. Los de las áreas urbanas son más preocupados y se ocupan más de esto. En los de la montaña observo menor comunicación, su lenguaje es más limitado, menos rico, la comunicación es menos activa y dinámica, su aprendizaje es más lento. Son los de aquí más tímidos pero más disciplinados que los de la ciudad”.

“A los alumnos de aquí no les gusta el inglés en su gran mayoría. Pienso que el idioma inglés se debe poner opcionalmente. Creo que no les hace falta de acuerdo a lo que piensan del futuro. Hasta el presente no se me ha ocurrido hacer trabajo científico en la escuela, realmente no me llama la atención. Solo trabajo con el libro de texto, no tengo elaborado otros medios de enseñanza”.

A modo de *resumen* de los relatos y entrevistas, pueden plantearse como rasgos de la actividad docente de estos profesionales, los siguientes:

- A. Aunque la actividad de estos jóvenes profesores es encomiable y de hecho brinda un aporte trascendente en la escuela, la misma no posee la complementariedad suficiente como para lograr la transformación curricular necesaria, a los fines de la escuela en este contexto.
- B. La vida laboral del joven profesor de Español – Literatura, distingue cualidades y condiciones que devienen imperativo en la acción de la escuela rural: dedicación, profesionalidad, amor, creatividad. Más la carencia de una perspectiva científica en su trabajo cotidiano limita sus efectos sociales y personales.
- C. En el trabajo de los docentes no ha tenido la suficiente coherencia, el buen empeño, por las irregularidades internas en el claustro, y la carencia de acciones tutoriales encaminadas a desarrollar la actividad científica, lo que explica el desarrollo de un enfoque alejado de la perspectiva científica en estos profesionales. Los empeños del autor para que las iniciativas e ideas de algunos de estos profesores prosperaran, y sistematizaran sus experiencias con sus alumnos y las presentaran en los múltiples eventos científicos que a nivel territorial se conciben para ello, no encontraron la receptividad necesaria, ni la identificación suficiente para ello.
- D. Las actividades emprendidas por los profesores y descritas en las anteriores entrevistas, no están en correspondencia total con las aspiraciones, necesidades

y anhelos de los estudiantes. Se desconoce de los alumnos, de igual forma la lógica de razonamiento que les mueve, sus preocupaciones, como resultado de la evidente descontextualización. Ello limita incluso de manera considerable las funciones más esenciales del proceso educativo, incluida las políticas ideológicas.

- E. La formación profesional no ha dado un lugar importante en la consideración de las bases sociológicas, antropológicas de los procesos de aprendizaje. No se esta en condiciones de distinguir diferencias, ni el papel de los contextos en estos procesos. A pesar de ser graduados de poco tiempo se observa una cultura pedagógica poco sólida tanto en las palabras como en la acción.
- F. Evidentemente una de las grandes deficiencias del claustro de profesores del centro está en la incapacidad de discernir con precisión particularidades de los adolescentes y jóvenes que proceden de la montaña o de otros contextos.
- G. Resulta evidente el estancamiento que ha significado para estos profesores laborar en las zonas montañosa.

3.3.7. Tres distinciones de los adolescentes y sus familias.

A. Características sociofamiliares de los Alumnos.

El estudio de los componentes sociofamiliares se analizó en primer lugar buscando correspondencia entre ellas y aspectos del proceso docente. Se utilizó para ello el análisis que por motivo de hacer las mediciones físicas en los niños de la escuela secundaria, que se estudia, luego extenderlos a otras zonas y escuelas y dado que en estas entrevistas se preguntaba la situación del estatus familiar y como por demás finalmente se decidió incluir en este análisis grupos de niños de zonas rurales no montañosas y un grupo de niños de la ciudad de Cienfuegos, resultaron interesantes las evidencias encontradas y comparadas entre los tres contextos estudiados.

Existen diferencias entre los contextos culturales que representan las tres zonas analizadas²⁰, cuyas huellas más nítidas se reflejaron en características esenciales de las familias de los adolescentes estudiados.

²⁰Se tomaron en este caso los 127 alumno que se habían seleccionados a la azar en una escuela secundaria básica de la ciudad de Cienfuegos. El objetivo es contrastar los resultados

Tabla III.6. *Convivencia de los niños con sus padres según contextos.*

Area de Residencia	Montaña	Rural	Urbano	TOTAL GENERAL
Si vive con ambos Padres	122	62	44	228
% fila	53.5	27.2	19.3	100.0
% columna	52.1	56.9	34.6	
%total	26.0	13.2	9.4	48.5
No vive con ambos padres	112	47	83	242
% fila	46.3	19.4	34.3	100,0
% columna	47.9	43.1	65.4	
%total	23.0	10.6	17.7	51.2
TOTAL GENERAL	234	109	127	470
% columna	49.8	23.	27.0	100.0

Fuente: Agüero, F. C.; 1998.

En los casos analizados se destacan la fuerte presencia de la divorcialidad extendida en todos los contextos estudiados. Sin embargo en el total, son los niños de la montaña los que presentan una frecuencia intensa al representar el 23,0% (112 de los 470 niños analizados en todos los escenarios, vistos individualmente el grupo de la montaña, estos 112 representan el 47.9% de los 234, aunque más significativo aún es la situación que presentan los incluido en la zona urbana, en la que de 107 niños, 87 viven sin uno de sus padres representando el 65.4% del total). En la totalidad las proporciones indican que mientras en la montaña 1 de cada tres niños viven sin uno de sus padres en la ciudad tal proporción se expresa en 1 de cada dos.

La edad de los padres de los niños de la montaña ($\bar{x} = 33.1$ años D.S = 10.52) está por debajo del valor medio de la edad de aquellos de la zona urbana ($\bar{x} = 35,6$ DS= 10.64) pero por encima de la zonas rurales ($\bar{x} = 31.6$ DS = 9.16) Por lo que se presentan diferencias significativas entre ellos ($X^2 = 17.0484$ df = 0,0002). En el casos de las madres de los niños de la montaña resultan también mas jóvenes ($\bar{x} = 35.2$ DS = 15.8) que las que proceden de zonas urbanas ($\bar{x} = 37.1$ DS= 14,6) pero por encima de las del área rural ($\bar{x} = 31.6$ DS = 10.52) no encontrándose diferencias significativas entre ellas.

Tabla III.7. *Escolaridad de los padres en los diferentes contextos.*

CONTEXTOS	ESCOLARIDAD DE LA MADRE		ESCOLARIDAD DEL PADRE	
	MEDIA	DESV.STAND	MEDIA	DESV.STAND
URBANO	9.73	5.32	9.90	6.07
RURAL	8.27	4.29	7.07	5.02
MONTAÑA	7.91	3.78	6.92	5.20

Fuente: Agüero, F.C.; 1998.

$$X^2 = 18.8725 \quad DF = 2 \quad P = 0.00001 \quad X = 23.2234 \quad DF = 2 \quad P = 0.000$$

La escolaridad de los padres de los niños de la montaña es inferior al compararla con los resultados encontrados en la zona rural y con los procedentes de las zonas urbanas encontrándose diferencias significativas entre ellos. En el caso de las madres se repite la situación encontrándose los valores más bajos entre las procedentes de los niños de la montaña. Por tanto en la muestra analizada y coincidiendo con lo evaluado en los padres de los alumnos de la escuela que se estudia se concluye que tanto el padre como la madre de estos adolescentes tienen un nivel de escolaridad menor que los de zonas rurales y que los de la ciudad. Ello se refleja también en las características del empleo que se presenta entre ellos y afectará indudablemente lo referido a los ingresos económicos de las familias. El siguiente cuadro resume lo encontrado en cuanto a los rasgos del empleo en los referidos contextos .

Tabla III.8. *Ocupación de la Madre*

Residencia	Obreros	Ama de casa	Trabajador De servicio	Técnico profesional	Total
Urbano	53	50	20	63	186
% fila	28.5	26.9	10.8	33.9	100.0
% columna	44.9	23.9	47.1	75.0	
%total	11.7	11.0	4.4	13.9	41.1
Rural	37	80	7	14	138
% fila	26.8	58.0	5.1	10.1	100.0
% columna	31.4	38.3	16.7	16.7	
%total	8.2	17.7	1.5	3.1	30.5
Montaña	28	79	15	7	129
% fila	21.7	61.2	11.6	5.4	100.0
% columna	23.7	37.8	35.7	8.3	
%total	6.2	17.4	3.3	1.5	28.5
Total	118	209	42	84	453
% columna	26.0	46.1	9.3	18.5	100.0

Fuente: Agüero, F.C.; 1998.

Resulta evidente que se encuentran en la montaña:

1. Mayor proporción de mujeres en la categoría de amas de casas que en la ciudad, no así en las zonas rurales donde su cuantía fue ligeramente superior.
2. Menor proporción de obreras y de técnicos profesionales.
3. Mayor proporción de mujeres ocupadas en los servicios que las áreas rurales.
4. Es evidente la baja incorporación al trabajo de las madres de los alumnos de la montaña y en consecuencia el predominio del estatus de ama de casa.

La situación que se presenta en las ocupaciones de los padres se comprueba seguidamente. Aunque como dato interesante se destacó que los alumnos en general conocen mejor la situación laboral de la madre que la del padre. El análisis revela que las condiciones de la montaña presenta un ambiente familiar menos preparado culturalmente para la complementación indispensable que debe existir entre la familia y la escuela. Se demuestra la menor capacidad técnica de los recursos humanos en la zona por las características del agroecosistema. La paradoja que se esconde sin embargo es la fragilidad del ecosistema y su trascendencia para la vida en la región. Al mismo tiempo se enmascara la realidad técnico productiva, pues aun cuando se visualiza una tecnología obsoleta, las condiciones actuales de la zona exigen de la aplicación de la ciencia y la técnica en gran escala. La escuela por tanto debe tomar conciencia de estos hechos y trabajar más directamente con las familias, los niños y los jóvenes para solucionar los retos que se plantean en el presente por los impactos del cambio climático.

Tabla III.9. *Ocupación del Padre.*

Residencia	Obrero	Técnico Profesional	Trabajador Servicio	No Clasificado	Total
Urbano	78	82	12	19	191
% fila	40.8	42.9	6.3	9.9	
% columna	31.0	66.1	28.6	36.5	40.6
%total	16.6	17.4	2.6	4.0	
Rural	89	24	13	17	143
% fila	62.5	16.8	9.1	11.9	
% columna	33.7	19.4	31.0	32.7	30.4
%total	28.1	5.1	2.8	3.6	
Montaña	85	18	17	16	136
% fila	62.5	13.2	12.7	11.8	
% columna	33.7	14.5	40.5	30.8	28.9
%total	28.1	3.8	3.6	3.4	
Total	252	124	42	52	470
% columna	53.6	26.4	8.9	11.1	
%total					100.0

Fuente: Agüero, F.C.; 1998.

Como se puede apreciar el predominio en los padres de los alumnos de la montaña es el de los obreros, con las más bajas calificaciones y escolarización. Lo que también se corresponde con los ingresos como se detallará seguidamente. Un muestreo realizado al azar, en tres grupo de 86 estudiantes de la secundaria que estudiamos (38 de 7mo grado, 23 de 8vo y 24 de 9no, lo que equivale al 42.9% de la matrícula total) para conocer algunas de sus características aportó elementos de interés. Se hizo evidente la procedencia de hogares muy humildes en tan elevada proporción como quizás ningún otro centro. La frecuencia modal en la composición ó membresía del núcleo fue de 4 personas, los ingresos aunque muchos argumentaron desconocerlos resultó muy bajo, en opinión del autor, por la baja escolarización de los padres, para las madres 6to grado y los padres 10 grados. Los ingresos se pueden considerar bajos (menos de \$60.00 percápita)²¹ y como categorías ocupacionales prevalecen entre los padres las de trabajadores de servicio y obreros agrícolas mientras que entre las madres, se destacan las amas de casa y las trabajadoras de servicios.

Las propias condiciones del centro, su ubicación en un área apartada de la montaña, y el disponer el territorio de otras opciones puede estar influyendo en la presencia masiva de estos rasgos en la composición de su matrícula. Alumnos cuyas familias poseen diferencias más favorables en el capital cultural comúnmente se empeñan y logran que sus hijos asistan a otras escuelas de este tipo pero fuera de la montaña.

Desde el punto de vista socioeconómico estas instituciones están llamadas a fomentar las clase obrera, en el sentido de que deben contribuir a la formación de obreros calificados, técnicos y profesionales que eleven los rendimientos agrícolas conjugando armoniosamente el saber científico con el tradicional. Esto lo hacen las instituciones cumpliendo con alta profesionalidad sus funciones sociales. Significa en opinión de este autor una orientación profesional a tono con las exigencias del entorno sociocultural, una elevada calidad del proceso docente, promover una alta identificación con el quehacer productivo del sector agropecuario, intensificar la labor hacia las prácticas de agricultura sostenible, fomentar las cualidades ciudadanas que el sistema y el entorno comunitario reclaman e incentivar el espíritu de trabajo creador, científico y participativo en el campo.

Esto conduce a un sistema de pensamiento de que el estudiante del nivel medio en estos contextos rurales no precisa de formación calificada elevada y la resultante en opinión del autor es que dicha institución hoy esta socializando para este medio rural no como la resultante de un proceso coherentemente desarrollado, sino más bien desde la perspectiva de signar para el campo a los menos preparados, a los

²¹ Esta escala de ingresos ya en el presente no se corresponde con la realidad por la reforma salarial y el incremento del apoyo estatal a la seguridad y asistencia social.

menos capaces. Se mantiene la percepción del trabajo agrícola como descalificado, como la labor que menor preparación requiere y más alejada se conciben de los contenidos de las asignaturas que se imparten, lo que evidencia un profundo error no solo teórico sino también epistemológico y metodológicos. Estos razonamientos conducen por tanto a despreciar y más aun desconocer los valores de racionalidad que poseen la cultura de la zona rural y de sus comunidades. Para complementar esta parte del estudio se realizaron tres historias de vida familiares con características que identifican los tres grupos más representativos de la zona. Todas tuvieron como común denominador el que poseían hijos adolescentes, que cursaban la escuela secundaria básica para comprobar el sistema de influencias educativas que desde ellas se ejercían y en qué medida se complementaba ó no con las acciones de la escuela. A manera de síntesis se pueden plantear los siguientes rasgos de las familias estudiadas: Predomina la familia nuclear y la incompleta, de piel blanca. Su vínculo económico es con la producción cafetalera y la actividad de los servicios. La escolaridad de las personas adultas se presenta en un rango modal de sexto a noveno grado. Hay una tendencia negativa hacia el aprovechamiento del tiempo libre. Las condiciones de la vivienda tienden a ser buenas. Fuerte desvinculación de la familia con tradiciones familiares de la cultura oral. Pobre incorporación de la mujer al trabajo.

Aunque existe una gran coincidencia entre todas las familias estudiadas en cuanto a los propósitos a alcanzar en la educación de los hijos, existen internamente en ellas contradicciones e incoherencias que tienden a resaltar valores negativos. Las principales contradicciones halladas están en:

- a. El conflicto que se genera entre lo que se dice y lo que realmente hacen los miembros de la familia.
- b. Carencia de normas que exijan de modo consecuente el comportamiento adecuado.
- c. Debilidad en el sistema de valores a partir de los conflictos internos, desajustes y por la posición incompleta de las mismas.
- d. Muy débil valorización del trabajo agrícola.
- e. Falta de afecto en el trato a los menores.
- f. Falta de hábitos higiénicos adecuados.

Finalmente puede argumentarse que aunque el sistema educacional ha laborado y logrado una instrucción adecuada a los requerimientos que el nivel de la sociedad viene planteando, los resultado del estudio comprueban la necesidad de trabajar por elevar más aún el nivel de cultura general de estos pobladores y sus familias, como condición de que puedan actuar con más plenitud, responsabilidad y compromiso frente a los cambios sociales que en estos espacios se vienen realizando. La labor de educación tiene múltiples carencias y se reflejan en los individuos y familias en aspectos tan sensibles como los anteriormente indicados.

B. El desarrollo físico de los adolescentes.

El desarrollo físico del individuo refleja la presencia y el comportamiento de normas y valores que son la expresión de patrones culturales y de un contexto histórico concreto. De los rasgos culturales que prevalezcan en una comunidad ó en una zona ó región geográfica, dependerán por ejemplo su hábitos alimentarios, su visión estética del mundo y de sí mismo, su interés y hábitos higiénicos, la atención que preste al desarrollo de su salud. En igual medida dependerá que estén presentes ó no en él, determinadas normas y sistemas de comportamientos asociados a la escolarización, educación general, formación cultural del hombre, tradición familiar y las formas y estilos de vida en la comunidad, etc.

Este análisis se realiza a partir del estudio realizado en la zona por el autor (Agüero; 1998).en el que se consideraron para mayor efectividad de los análisis la comparación con muestreos a conveniencia desarrollados en el área rural y en una zona urbana de la Ciudad de Cienfuegos. Como resultado del estudio (montaña, rural y urbano)²² se realizaron un conjunto de consideraciones:

Aunque el objetivo de la medición referida fue aproximarse a algunas de las características físicas del niño y adolescente de esta región montañosa, no se encontraron antecedentes directos que posibilitaran una comparación más precisa. La única referencia que en tal sentido se dio sobre el niño cubano ubicado en zonas serranas fue planteada y aceptada por la Conferencia Nacional Técnica de Educación Primaria en zonas de Montaña en julio de 1964. Aunque de carácter muy general estas aportaciones resultaron de interés. Se dice que en este niño es; “generalmente su constitución es débil (se refería a los niños de 6 años al arribar a las escuelas primarias) de pequeña estatura, de apariencia enfermiza y pálido. Es intranquilo, sensible en extremo, pero respetuoso, obediente y a veces voluntarioso. Muy ágil para las labores del campo” Sobre los procesos de adaptación a la escuela se dice;

“Sintiendo sus primeras manifestaciones de inhibición, timidez y llanto, muestra torpeza en el manejo del material escolar”, “su alimentación poco balanceada, desfavorables condiciones higiénicas, el aislamiento de sus viviendas, falta de

²² Todas las mediciones se enmarcaron en los percentiles 3, 10, 25, 50, 75, y 90. Seguidamente se compararon los valores medios de cada sexo en cada contexto, se valoró la amplitud entre los percentiles 10 y 90 para cada grupo etario por sexo y contexto y por último se estableció un rango entre los percentiles estudiados para conjugarlos con aspectos contemplados en las variables que median el desarrollo social.

A partir de los parámetros establecidos por Jordán (1979) se definieron los sujetos que quedaron por debajo del percentil 10, (Críticos)los enmarcados entre este y el 90 (normal) y los reflejados por encima de este. Por último se tomó el percentil 50 de las mediciones realizadas al adolescente cubano de 1979 por Jordán y el mismo percentil de las mediciones realizadas en Cienfuegos en los diferentes contextos en 1996, identificando con el signo positivo (+) si se encontraba por encima y negativo (-) si estaba por debajo del referido valor.

juguetes y otros medios de entretenimiento organizados así como los trabajos que desde temprana edad se ven obligados a realizar afectan la formación del carácter, hecho que se manifiesta en sus expresiones cotidianas” (Conferencia Nacional Técnica de Educación Primaria en zonas de Montaña; 1965: 133 – 134).

Una visión más detenida del comportamiento de las variables del desarrollo físico analizadas se presentan a continuación en los siguientes cuadros resúmenes.

Tabla III.10 *Relación Edad, Peso (en Kgs) y Sexo (masculino) para Cuba 1979 y las áreas investigadas en Cienfuegos 1996.*

EDAD	CUBA 1979	Cienfuegos Urbano 1996 N = 127	Cienfuegos Rural 1996 N = 109	Cienfuegos Montaña /96 N = 234
12	32.7	37.5 +	35.0 +	35.2 +
13	36.3	43.0 +	38.1 +	38.0 +
14	41.3	45.0 +	42.7 +	44.5 +
15	47.0	45.5 -	44.0 -	45.5 -

Tabla. III.11 *Edad, Peso (en Kgs) y Sexo (femenino) al nivel del Percentil 50 (Valor mediano) para Cuba 1979 y las áreas investigadas en Cienfuegos 1996.*

EDAD	CUBA 1979	Cienfuegos Urbano 1996 N = 127	Cienfuegos Rural 1996 N = 109	Cienfuegos Montaña /96 N = 234
12	35.0	35.0 =	38.2 +	37.5 +
13	40.0	46.0 +	43.2 +	45.0 +
14	44.0	50.0 +	47.0 +	46.7 +
15	47.0	40.0 -	48.5 +	50.0 +

Tabla III. 12 *Edad, Talla (en Cms) y Sexo (masculino) al nivel del Percentil 50 (Valor mediano) para Cuba 1979 y las áreas investigadas en Cienfuegos 1996.*

EDAD	CUBA 1979	Cienfuegos Urbano 1996 N = 127	Cienfuegos Rural 1996 N = 109	Cienfuegos Montaña /96 N = 234
12	143.8	143.2 -	142.2 -	142.5 -
13	150.0	154.2 +	147.4 -	144.7 -
14	156.0	157.4 +	156.0 =	152.3 -
15	161.6	161.0 -	156.0 -	159.2 -

Tabla III. 13. *Edad, Talla(en Cms) y Sexo (femenino) al nivel del Percentil 50 (Valor mediano) para Cuba 1979 y las áreas investigadas en Cienfuegos 1996.*

EDAD	CUBA 1979	Cienfuegos Urbano 1996 N = 127	Cienfuegos Rural 1996 N = 109	Cienfuegos Montaña /96 N = 234
12	146.5	148.2 +	143.9 -	144.8 -
13	151.0	154.8 +	150.5 -	147.7 -
14	154.1	155.5 +	151.8 -	150.6 -
15	156.0	153.5 -	155.2 -	152.5 -

Fuente: Agüero, F. C.; 1998.

Al analizar estos procesos se han podido establecer las siguientes regularidades:

- a. Las variables estudiadas en los niños de la región montañosa de la provincia de Cienfuegos, vinculados esencialmente al nivel de la escuela secundaria básica y consiguientemente comprendidos en los rangos de edades de 12 a 15 años, fueron el peso y la talla. La inmensa mayoría presenta un desarrollo que se ubica normal, es decir entre los percentiles 10 y 90.
- b. De la totalidad de las niñas examinadas (265) solo 9 (un 3.34%) estuvo registrada con valores de la talla en el parámetro crítico, (valores por debajo del percentil 10) y de ellas solo 2 pertenecían a la montaña.
- c. De la totalidad de los varones (205) un grupo de 29 estuvo (un 14.1%) comprendido en el segmento crítico al analizar la talla, de los cuales 13 pertenecen a la montaña.
- d. El análisis de la talla ilustra que siempre hubo más casos de adolescentes críticos en las zonas urbanas y rurales que en el área serrana. En esta propia variable en ambos sexos en los sujetos de la montaña, al compararse con los valores registrados para el niño cubano de 1979 al nivel del percentil 50 revelan que en todos los casos están por debajo.
- e. El análisis del peso en los sujetos femeninos comprendidos en el segmento crítico totalizaron 14 (un 5.2%) de los cuales solo 1 correspondió a la montaña. Entre los varones la proporción de los críticos en el peso, ascendió a 21 (un 10.2%) y de ellos solo 1 perteneció a la montaña.
- f. El peso de los sujetos examinados de la montaña en 1996 en ambos sexos estuvo siempre por encima del valor mediano del niño cubano de 1979. Esta tendencia fue más notoria entre las hembras que entre los varones.

Se puede afirmar por lo tanto que el niño de la montaña, en particular en la

comunidad que se estudia, y en otras de sus alrededores, al ser comparados los valores de sus pesos y la talla al nivel del percentil 50 con similares del niño cubano de 1979, se concluye que los niños de la comunidad El Mamey y al parecer los de la montaña, son algo más pequeños y significativamente más gruesos, que el promedio del niño cubano de 1979. Estas variaciones no mostraron correlaciones con factores sociales analizados. Una distribución y análisis mas detallado se podrán realizar de estos procesos a partir de los cuadros que se presentan a continuación.

A modo de conclusión podemos decir que el estudio realizado revela una relación entre los contextos socioculturales y el desarrollo físico de los adolescentes, especialmente para los de la montaña. Esto presenta un campo de trabajo para las escuelas secundarias básicas de las zonas rurales revelador de la necesidad de la innovación curricular como vía para lograr el mayor trabajo en la formación de adolescentes y jóvenes, así como para ejercer influencias más potentes en la vida social comunitaria.

Como parte del trabajo de campo que se realizaba en la zona se indagó además entre pobladores más antiguos, empresarios, cooperativistas, campesinos y finalmente con el médico de la familia, cuales eran las enfermedades más frecuentes entre los trabajadores y personas de la zona, concluyéndose así: Deformación en el sistema en la columna vertebral, debido a las inclinaciones del terreno, lo rústicas de las tecnologías en una parte importante de los procesos productivos por las propias condiciones geográficas, consecuencias de otras deformaciones físicas no tratadas como el pie plano, dificultades en las rodillas y piernas, dolencias musculares en piernas y espaldas, el stress por la conjugación de varios factores asociados a formas y estilos de vida y la hipertensión arterial como riesgo entre los adultos mayores de 50 años.

Las mediciones antropométricas realizadas comprueban en primer lugar el hecho de que el adolescente de la zona montañosa más allá de toda apariencia, es fuerte y grueso. Ello habla de su alimentación y capacidad física. En segundo lugar se revela la necesidad de que a nivel curricular se emprendan los ajustes correspondientes a estas realidades para potenciar su resistencia y capacidad física de trabajo. Como consecuencia de los estudios realizados se promovió un cambio en la forma y estilo de realizar las clases de educación físicas, sin cambiar los contenidos del Curriculum. Si hasta el presente estas clases fueron muy rutinarias estrictamente técnicas y sin considerar las particularidades de la escuela, el entorno y la comunidad en lo adelante estos factores entraron a desempeñar un papel fundamental. De esta manera las clases se encaminaron a:

- Intensificar la preparación físicas de los niños y adolescentes.
- Adecuación de una carga que se correspondiera para el caso de los niños de la montaña y de las áreas rurales donde se intensifican dosificadamente los

ejercicios de resistencia y fuerza.

- Intensificar la preparación físicas de jóvenes de la comunidad aprovechando el liderazgo de los profesores.

C. Concepción del tiempo libre y del esparcimiento.

Como se pudo constatar en los diferentes momentos del estudio realizado en la zona, uno de los factores críticos que han confrontado los alumnos en las escuelas en el campo, ya sean al nivel de la secundaria como del preuniversitario, se ha relacionado con la recreación, a partir del conflicto creado entre las expectativas generadas por los sistemas educativos y la sociedad en general y las posibilidades reales para satisfacer dichas demandas. Fue por tanto necesario profundizar en las concepciones que a escala de la población se han desarrollado acerca de la recreación. Si se considera que la escolaridad promedio fue de 9no grado, llama la atención expresiones como las siguientes:

Recrearme es... "Desconectar de lo cotidiano", "salir de la rutina", "vivir bien", "tomar ron", "salir con mi novio", etc. Todo lo cual revela cuán complejo es el tema y qué diversos los factores que se vinculan con estos fenómenos. La base del conflicto está en que, por una parte, la socialización generada por los sistemas educacionales y la sociedad en general condujeron a subestimar muchos de los variadísimos aspectos de la tradición, forjaron nuevas expectativas, pero no aportaron mecanismos para que los individuos buscaran por sí mismos las formas de solucionar y satisfacer dichas expectativas. Por otra, la reducción de recursos para el desarrollo de actividades recreativas como consecuencia de la crisis económica llevó el tema a una dimensión crítica.

Luego del análisis detenido del sistema categorial empleado por los entrevistados, se construyó un ordenamiento de criterios para la recreación, en la que se le dió mayor significación a las formas más activas. Se identificó con 5 puntos a las formas de recrearse que incluyen leer, caminar, practicar deporte, bañarse en el río, u otras formas que implicaran una ejercitación física ó mental de tipo creadora. Un segundo grupo incluyó actividades como conversar, practicar juegos de mesa (damas, parchís, dominó) y ver películas. Un tercer grupo se identificó con las personas que señalaron la recreación como ir a fiestas, pasar un rato alegre y oír música. El cuarto grupo identificó la recreación con el descanso y el dormir. Para un quinto grupo se identificó como "divertirse", "tomar ron" y un sexto grupo no expresó ideas al respecto.

Para buscar concreción en estos elementos el cuestionario aplicado indagaba mediante una pregunta cerrada 9 posibles opiniones en las que el entrevistado debía precisar 3 de ellas distinguiendo las que eran "muy importantes, como significativas de lo que más hacía". En otro rango debería identificar si era importante para distinguir si lo hacía con bastante frecuencia y una tercera

distinción debía responder a lo que el entrevistado consideraba sin mayor importancia, para reconocer en ellas algo que hacía o podía hacer muy esporádicamente.

El análisis que se pudo hacer de las formas de recreación inferidas del cuestionario no revelaron relaciones significativas, entre las formas de recrearse y el sexo, ni entre ésta y la recreación hecha en las últimas 3 semanas, ni en la formas de recreación de hace algún tiempo y las actuales.

Tabla III.14 *Significado de la recreación y grupos de edades.*

Grupos de edades	Divertirme tomar ron, beber.	Descansar, dormir	Ir a fiestas, oír músicas, un rato alegre	Juegos de mESAS películas	Caminar, deporte, leer, nadar	Total
10 –19	11	0	14	5	8	38
20-29	4	1	9	9	10	33
30- 39	6	0	4	5	9	24
40 o más años	4	1	5	2	5	17
Total	25	2	32	21	32	112

Fuente: Cuestionario sobre recreación aplicado en Comunidades de Montaña, abril – mayo de 1996.

Como se observa llama la atención el que para el grupo 10-19 años el tiempo libre se asocie en primera instancia al descanso pasivo como es oír música, lo cual si bien es natural para la edad, lo habitual aquí es que semejante práctica se asocie el 99% de las veces a la ingestión de bebidas alcohólicas, hecho que una parte del segmento declara abiertamente. Se debe comentar en relación con este cuadro que el resto de las personas que no aparecen registradas fue porque no supieron dar una respuesta, cuestión que en definitiva se vincula también a las prácticas que corresponde a los primeros números del cuadro.

Para verificar la verdadera dimensión de la recreación entre los sujetos investigados, se les preguntó en qué habían consistido las prácticas recreativas realizadas durante las últimas tres semanas. Estas se codificaron sencillamente en pasivas y activas. Una relación entre esta variable y el tiempo de residencia en la montaña aportó lo siguiente:

Tabla III.15. *Recreación últimas tres semanas y tiempo de residencia.*

TIEMPO RESIDENCIA	FORMAS DE RECREACION		
	ACTIVAS	PASIVAS	TOTAL
0 – 10 años	19	22	41
10 – 20 años	17	19	36
20 – 30 años	16	7	23
Más de 30 años	12	0	12
Total	64	48	112

Fuente: Cuestionario sobre recreación aplicado en Comunidades de Montaña, Abril – mayo de 1996.

$$X^2 = 13.849 \quad df = 3 \quad p > 0.05$$

Esta prueba reveló diferencias significativas al comparar el tiempo que llevaban los sujetos residiendo en la zona de las montañas y la forma de recreación, las últimas 3 semanas. Aunque prevalecen las formas pasivas sobre las activas, estas últimas están asociadas directamente a las personas que llevan menos tiempo residiendo en la montaña y que son un reflejo del modo de vida urbano.

El análisis realizado entre las definiciones aportadas por los entrevistados en cuanto a la recreación se realizó un cruzamiento con respecto al sexo para identificar si existían relaciones significativas desde el punto de vista estadístico. Con esta información se presenta el cuadro siguiente:

Tabla III.16. *Recreación últimas tres semanas, según sexo de los entrevistados*

SEXO	FORMAS DE RECREACION. N = 135		NO RESPUESTA	TOTAL
	ACTIVAS	PASIVAS		
FEMENINO	16	44	16	76
MASCULINO	32	20	7	59
TOTAL GENERAL	48	64	23	135

Fuente: Cuestionario sobre recreación aplicado en Comunidades de Montaña, Abril – mayo de 1996.

$$X^2 = 15.968 \quad df = 2 \quad p < 0.05$$

Como se puede observar existen relación significativa en estas variables analizadas. Esta situación favorece más al sexo masculino, lo que está en proporción directa a la situación que presentan las mujeres en la zona, desde el punto de vista de la subordinación a las tareas del hogar. Ello está presente también en el caso de las no respuestas, que son mayores precisamente entre las

mujeres. En todos los casos falta mucha orientación sobre estas actividades y puede decirse que urge la realización de un trabajo educativo en esta dirección.

Estos puntos de vistas se corroboran cuando se analizan otras variables con relación al sexo. Así, por ejemplo, al analizar la frecuencia con que se realizan determinadas formas de recreación, para el caso de la práctica de algún tipo de ejercicio físico se presenta una relación significativa entre ambos sexos ($X^2=29.410$ $df=3$ $p < 0.05$). No obstante, en ambos casos las personas que no respondieron fueron siempre mucho mayor que las que lo hicieron, lo que sigue revelando las ideas anteriormente expuestas.

Se ha podido comprobar que los factores de mayor peso en las formas del esparcimiento y la recreación en estas zonas han sido la edad, la labor que desarrollan las personas entrevistadas y las concepciones mismas que las personas poseen sobre las prácticas de la recreación. Dado el peso de los jóvenes entre los entrevistados se comprueba cómo la socialización en este sentido presenta múltiples dificultades. Por una parte, se ha desestimado la tradición y, por otra, no se ha propiciado un criterio de racionalidad en la búsqueda de las alternativas que el desarrollo social ha creado en este medio natural.

A modo de conclusiones se puede plantear que las actividades de recreación, esparcimiento y disfrute del tiempo libre en las zonas rurales y de montaña constituye un problema de grandes implicaciones sociales en los diferentes grupos etarios de la población al nivel de las escuelas rurales y de las comunidades. Tanto en las instituciones educacionales como en el desarrollo de la vida comunitaria los conceptos de la recreación más extendidos no se corresponde con los tradicionales ni con los que funcionalmente debieran corresponder a las zonas rurales o esta de montaña.

Se pueden mencionar entre sus elementos más importantes:

- a. Su carácter esencialmente pasivo, a partir del nivel de motricidad que promueven, como forma de recuperación al desgaste físico del tipo de actividad económicosocial que desarrollan y considerando las condiciones topográficas del área.
- b. La falta de vínculos con el pasado.
- c. Pobre articulación con las principales actividades socioeconómicas que se desarrollan.
- d. Una distinción significativa entre las que se desarrollan por ambos sexos, con mayor beneficio para el masculino.
- e. Falta de relación entre la escolarización y las concepciones y frecuencias de las formas de recreación que se adoptan por los pobladores de la zona.
- f. Actitudes negativas asociadas a la manera de recepcionar la recreación únicamente como opción de las instituciones del estado.

- g. Desajustes entre las expresiones culturales que se promueven y las necesidades reales de la vida social y comunitaria.
- h. Falta de iniciativa y creatividad entre las instituciones educativas de la zona para la concepción, desarrollo y ejecución de actividades recreativas entre los niños y jóvenes de la zona.
- i. Falta de orientación e instrucción de los pobladores para el aprovechamiento óptimo de las potencialidades de esparcimiento y recreación de la zona.

III.4. INNOVACION CURRICULAR E INTERVENCION SOCIAL.

3.4.1. La clase de español - literatura en la Escuela Secundaria.

Para el autor de esta investigación fue siempre llamativo los ricos contenidos de espiritualidad de que eran portadores muchas de las personas de la zona de la montaña con las que había tenido que tratar. Igualmente la forma cargada de emoción en como se referían a las diferentes épocas históricas y a sucesos diversos. De hecho, mientras realizaba el trabajo de campo en el asentamiento pudo conocer diferentes cuentos y leyendas como la de Los Tres Pilonos, la Cueva de los Bandoleros, Historias de Hombres, como era el caso de la propia vida de “Miguel”, las décimas de Yayo Fundora, lo referido al “salto del Hanabanilla”, etc. Todos estos relatos se incluyen en el denominado Libro de oralidad que a los efectos de esta investigación fue construido. Por otra parte, el autor, luego de laborar en los preparativos y ejecución de los trabajos de campo correspondientes al “Atlas Etnográfico de Cuba,” años anteriores, conocía de las recopilaciones de importantes de expresiones de la oralidad en las diferentes dependencias del Ministerio de Cultura de la provincia de Cienfuegos.

Por otra parte tras conocer las dificultades en la lectura que presentaban muchos niños y mas aun en la motivación hacia la lectura surgió la idea de combinar de una manera didáctamente coherente y pedagógicamente fundamentado, articulando tales elementos del patrimonio cultural más allegado a los adolescentes como una vía para incentivarles al estudio. Las lecturas de obras de los clásicos de la literatura hispánica, latinoamericana o cubana, sin la debida motivación producían en estos estudiantes de la escuela secundaria cierta apatía.

Como parte de sus interacciones con la escuela se pudo conocer de las presiones que se vivían allí en lo referido a las clases de español literatura y las dificultades en torno a la solución de este problema. Fue a partir de este proceso que el autor contactó, sugirió y convenció al profesor Orlando Víctor Pérez Cabrera²³,

²³ El profesor es graduado en Lengua y Literatura Española y en Lengua Inglesa, es escritor, poeta e investigador, posee una vasta experiencia docente en este nivel de la educación. Su labor en este proyecto, con la asesoría de este autor, le permitió alcanzar el título de Master en

licenciado en lengua y literatura, para asumir y desarrollar un proceso la innovación curricular en la escuela. A partir de las reflexiones colectivas con los profesores de la escuela, se pudo constatar que:

- A. Se había concientizado en la escuela y a los profesores de esta asignatura de la necesidad de “hacer algo” para mejorar la situación.
- B. Aunque había disposición a trabajar más, la perspectiva era hacerlo más desde lo técnico, lo que significaba más consultas, más repasos, más exigencias a los alumnos y profesores, más medios de enseñanza.
- C. Virtual miedo a la investigación. *“Eso de investigar no me es familiar, vaya es complicado, quiero decir, es complicarse la vida”* se decía en un plano de confianza.
- D. Incertidumbre a la simple mención de “innovar el curriculum”.
- E. Cierta rechazo a las visitas a clases y a que los resultados de posibles errores se comunicaran a la dirección.

Luego de una labor de convencimiento con el complemento de conversaciones informales y preguntas directas a estudiantes se pudo caracterizar las clases en esta asignatura de la siguiente manera:

- A. Clima poco colaborativo.
- B. Clases monologadas.
- C. Formalidad en extremo.
- D. Profesores apegados al máximo a las orientaciones (interpretaciones muy simples de las propias orientaciones).
- E. Un patrón de comportamiento cultural del profesorado, visto aquí y comprobado por otras observaciones dentro y fuera de esta centro, que se expresa así: *“Es mejor, más sencillo seguir las indicaciones, esperar que cualquiera que me observe me señale cosas; que innovar, o enredarse en investigaciones.”*

El segundo momento en esta perspectiva fue la iniciativa de construir un libro que reprodujera expresiones de la oralidad de la zona de la montaña para completar el trabajo de esta asignatura. Sirvieron de partida las recolecciones alcanzadas del propio trabajo de campo de este autor y luego la decisión de incorporar otros contenidos ya recogidos en la zona por especialistas del Ministerio de Cultura (MINCULT).

Como parte del empeño en dar solución a las dificultades se procedió a un análisis de los documentos que definen y rigen el curriculum de la asignatura. Se observaba que las asignaturas que integran el estudio de la lengua, o disciplinas lingüístico - literarias, aparecen en la Enseñanza Primaria con el nombre de

Lengua Española (Lectura y Español), con su lógica continuidad en la Enseñanza Media o nivel de la secundaria básica, al integrar en una sola asignatura (Español - Literatura) los diferentes componentes, que en el caso de 7mo. grado comprenden la lectura, el inicio de la apreciación literaria, la expresión oral y escrita, así como la gramática y la ortografía (Colectivo de autores, 1989:7).

Conocidos los documentos curriculares se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas a 82 de los 108 niños del grado para analizar en qué medida conocían, se habían interesado ó aprendido expresiones concretas de la oralidad en la zona más inmediata a la residencia. Como en esta etapa convivían en la escuela alumnos de las tres zonas, o sea de montaña propiamente, de las zonas rurales cercanas a la montaña y del área urbana, se incluyó a todos para no hacer distinción. Como parte de las entrevistas se indagó cómo, cuándo y bajo qué circunstancias recordaban el haber escuchado o aprendido las referidas expresiones. Se preguntó por expresiones como la décima, quarteta, leyendas, refranes, etc.

El análisis realizado de las respuestas aportó los siguientes resultados:

- A. Quienes más conocían aspectos de los interrogados eran evidentemente los niños de la montaña (16 alumnos hicieron referencia de algunas de la expresiones de 29) mucho menor cuantía en los procedentes de zonas rurales (8 de 35) y prácticamente insignificante en los de la zona urbana (4 de 18).
- B. Estas expresiones poseen un sentido de significación personal o vivencial, siendo ésta la razón de que perdure en la memoria del niño.
- C. Para la inmensa mayoría estas expresiones no poseen sentido o significado cultural, incluso no se les da importancia. Se vinculan esencialmente al pasado, es decir, se ven como cosas del pasado solamente.
- D. En ningún momento de sus vidas y consiguientemente de su educación habían sido interrogados acerca del tema.
- E. Para el conocimiento de las expresiones de la oralidad, se reportan tratadas al nivel de la familia, ellas nunca fueron resultados de meditaciones, narraciones familiares, sino producto de temáticas espontáneas pero fuera del seno de la familia.
- F. Existe una gran incultura de los hallazgos históricoculturales de las zonas donde residen todos los alumnos, al contrastar la riqueza de sucesos de las zonas de donde procedían la mayoría de ellos.

G. Se denota poco dialogo entre los miembros mayores de la familia, ya no solo los padres, y los niños de estas zonas.

En estas circunstancias se procedió a construir el denominado texto complementario titulado "*Mi Verde Escambray*". Para introducir estos contenidos en el marco del Curriculum establecido se definieron en primer lugar qué lecturas debían acompañar a cada una de las unidades establecidas. Así para la Unidad 1, se estableció la Lectura de "El montero y el perro" (fábula en versos), para la Unidad 2 la Lectura de: "El Mamey ayer y hoy" (décimas descriptivo - sentimentales) y "Un guajiro entretenido" (cuento humorístico), para la Unidad 3 la Lectura de las décimas "Sueño de poeta bajo el árbol de Escambray" (décimas descriptivo - sentimentales), para la Unidad 4 la Lectura de los sucedidos: "Los hachazos misteriosos" y "Arriba de una sepultura" (de suspenso y humorísticos) y del cuento "Si a ti te botaron por feo" (humorístico), y así sucesivamente hasta completar todas unidades del programa.

Como lecturas extraclases se propusieron, "El cura verraco" (cuento humorístico), "Salto del Hanabanilla" (décima filosófico - descriptiva). Los agorismos y paremias que se incluyen en el Cuaderno de Lecturas han sido distribuidos por las diferentes unidades del Programa. Se construyeron un conjunto de indicaciones metodológicas encaminadas a reajustar metodológicamente las diferentes lecturas del cuaderno "Mi verde Escambray" al Programa de la asignatura. En esta reformulación concibió los métodos, procedimientos y técnicas que propugnan clases desarrolladoras, con técnicas grupales, participativas e integradoras que insertan lo individual en lo colectivo y viabilizan el tránsito de lo reproductivo a lo creativo, pasando por lo productivo, como vía idónea para la asimilación y recreación de la literatura de transmisión oral, el rescate del folclore y el enriquecimiento del acervo cultural de la nación, y propiciando el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas que van de la traducción a la comprensión del texto, y de esta a su traspolación con los consiguientes acercamientos intertextuales (Pérez Cabrera, O . 1996).

La aplicación de la oralidad de esta zona en las clases de español en 7mo grado de esta escuela subvirtió la dinámica del proceso docente las clases tradicionales y posibilitaron una nueva perspectiva entre el estudiantado. Un resumen de los principales componente que distinguen este proceso se observa en el siguiente cuadro resumen.

Cuadro III.2. *Implicaciones de la innovación curricular con la oralidad*

PAPEL DEL ALUMNADO	CONTENIDOS DE PRIORIDAD	OTROS CONTENIDOS	METODOS
Investiga, compara reflexiona y dialoga.	Descripción Diálogo Narración comparación	Educación formal. La crítica	Trabajo en grupo
Composición creativa. Investiga, reflexiona compara	Lectura en silencio, redacción Comunicación activa	La cortesía La solidaridad,	Grupos de discusión
Dramatización	Redacción escritura Comunicación activa	Problemas de la comunidad	Conversación heurística
Ejercitan la crítica, ríen	Redacción y escritura Comunicación activa	La familia	Discusión plenaria
Interroga a la familia.	Redacción y escritura	La escuela	Estudio independiente
Ejercitación de lo aprendido	Creatividad	Políticos	Creativos

Entre los resultados mas sobresalientes de esta labor se encuentran los siguientes: apropiación de las esencias axiológicas del cuento, entre ellas lo concerniente a los valores ético-educativos, la capacidad para reconstruir la historia, siguiendo la vía reproductivo-productivo-creativa, el desarrollo paulatino de habilidades y capacidades en el manejo de las estructuras gramaticales y compositivas, sobre todo para el diálogo y la narración, aunque se aprecian pequeños deslices que, no obstante ello, no afectan el nivel comunicativo del discurso literario (Pérez Cabrera, O. 1996).

Se promovió la realización de un concurso literario entre los estudiantes, desempeñando un activo papel en el desarrollo de la creatividad literaria en tanto estimuló a los estudiantes a realizar representaciones dramáticas, dibujos, declamaciones, etc. A la vez que motivó el desarrollo de habilidades y capacidades para la creación literaria y las docentes e instrumentales para la composición, la redacción y el manejo de las posibilidades lingüísticas del idioma. Al mismo tiempo posibilitó adentrar al estudiantado con las raíces mítico legendarias del patrimonio cultural de la zona y fomentó un conjunto de preocupaciones por el conocimiento y el cuidado del entorno, estimulando la

nobleza de sentimientos que históricamente se expresó en los hombres que desarrollaron sus vidas en estos ecosistemas. Un resultado de este proceso fue el incremento de la lectura e incluso en el uso y manejo del diccionario. En este sentido fue llamativo que en el curso de los tres meses que duró el desarrollo, implementación y ejecución de esta innovación curricular, de los 486 alumnos que visitaron la biblioteca 345 leyeron el libro o parte de él. De igual manera prácticamente la totalidad de los docentes y trabajadores no docentes del centro se familiarizaron o conocieron a través de la lectura los resultados de este trabajo.

Como parte del empeño por socializar los resultados del trabajo se fomentó el trabajo creativo y otra de las salidas más interesantes y creadoras lo constituyó la creación y representación artística teatral por los niños de 7mo grado.

“ mediante estos espectáculos en torno al *teatro de participación colectiva*, tuvieron la posibilidad de reformular registros de la literatura de transmisión oral legados por la tradición de su entorno comunitario e interactuaron con sus propuestas lingüísticas, léxicas y temáticas, adaptándolas a las nuevas realidades e imprimiéndole a cada expresión literaria un carácter renovador y contextualizado, a la vez que se insertaban nuevos registros léxico-semánticos, con lo que se obraba en el plano de lo intertextual como parte del legado literario nacional y universal, incluso de la teoría de la literatura de la postmodernidad”
(Pérez Cabrera, 1996).

A modo de resumen puede plantearse que la actividad devino clara demostración de los que se puede hacer desde el aula. Estas reflexiones fueron compartidas por los profesores de español literatura del centro y por otros docentes. La actividad subvirtió la indisposición que muchos estudiantes del séptimo grado presentaban con relación a los hábitos de lectura. Gracias a la inserción de una innovación curricular en el marco del programa (sin modificar el mismo) fue posible encontrar elementos que ayudaron a cambiar toda la dimensión de la clase de español literatura en el séptimo grado de esta escuela. Tuvo implicaciones importantes en la orientación estética - cultural de los niños y en el análisis de los sentimientos del hombre de la región. Devino en un adentramiento en las raíces de la cultura del entono y por lo tanto en el patrimonio cultural de la comunidad.

Como aspectos interesantes que emergen de esta innovación podríamos destacar la incentivación del trabajo en grupo, el desarrollo de la solidaridad y la cooperación entre los niños en el marco del proceso docente, se enriqueció el diálogo entre los alumnos y sus familiares sobre temas comúnmente poco tratados, elevó el interés en las clases, estimuló la memorización de diferentes expresiones culturales, y se promovió un discurso reflexivo y crítico sobre temas diversos de la vida cotidiana con un interesante sentido político e ideológico. Se reveló las posibilidades del curriculum para tratar todas las exigencias contemporáneas que distinguen una

actividad docente de calidad y así como las que desde el punto de vista normativo se definen para el nivel de la secundaria básica sin perder la frescura y creatividad para ganar un espacio real en la subjetividad de los niños (Pérez Cabrera, 1996).

Los componentes emotivos tomaron expresiones significativas en tanto los estudiantes reflejaron en sus exposiciones, escritos, dibujos, representaciones dramáticas las particularidades de su vida personal y familiar, anhelos, aspiraciones y deseos más sentidos, que al compartirse socialmente en un grupo al tiempo que lo cohesiona y lo hizo madurar, todo el ejercicio significó en la práctica una cierta terapia social. Fue una verdadera lección que desbordó los objetivos inicialmente propuestos y reveló a todas luces, las infinitas posibilidades del trabajo curricular desde la perspectiva de la cultura del entorno especialmente comunitario.

3.4.2. La escuela secundaria y el desarrollo físico y la recreación.

Históricamente las clases de educación física se han visto como una actividad dinámica y cargada de emotividades que producen un conjunto de efectos importantes en la continuidad del proceso docente. En el nivel de la escuela secundaria la clase de educación física debe contribuir al desarrollo físico en un periodo trascendental de la vida. Educa el carácter, forja la disciplina y desarrolla la voluntad en el joven. Comúnmente se ve la clase de educación física como un proceso más dinámico que las restantes actividades docentes en este nivel. Este dinamismo es trascendental en la vida de la escuela y del estudiante, pasa inadvertidas muchas veces, ni se toma conciencia plena de la responsabilidad profesional que requiere para su adecuado tratamiento.

La visión del papel y de los roles que podían desempeñar las clases de educación física en el proceso de transformación de la escuela y el trabajo a nivel del asentamiento poblacional se incorpora un especialista al equipo de trabajo para asumir esta labor. En el currículum de la clase de educación física para el nivel de la escuela secundaria se dice en una de sus partes:

“...la adolescencia es un período de reelaboración y reestructuración de diferentes esferas de la personalidad, ya que alcanzan durante esta etapa un matiz personal.

Adolescentes de una misma edad cronológica muestran diferencias esenciales en niveles de desarrollo de diferentes aspectos de su personalidad. Esta particularidad está unida al hecho de que en las condiciones de vida de los adolescentes, ellos están sometidos a diferentes tipos de exigencias. Estas acentúan en unos casos su condición infantil y frenan el desarrollo hacia la juventud lo que puede observarse cuando los padres solo exigen a los adolescentes que se

dediquen a estudiar y a las tareas propias de la escuela y los libran de otras labores cotidianas o cuando le dan una ayuda y tutelaje excesivo y les orientan acorde para lo que deben realizar. En otros casos, las exigencias de los padres tiende a acelerar la condición de adulto de sus hijos” (MINED; 1990 : 4 - 5).

Como se indica anteriormente los factores contextuales desempeñan un rol importante en el desarrollo de la adolescencia, ocupando un lugar de mucha importancia el manejo de la familia ante todo. De ahí que para el autor una de las razones de que la escuela conozca en profundidad la situación familiar obedece a la necesidad de que el curriculum pueda lograr la suficiente complementariedad en el proceso de desarrollo de la educación del niño y adolescente.

Con relación a las transformaciones físicas que tienen lugar en el educando de esta edad se dice:

“La maduración sexual y el crecimiento físico del adolescente (...) tienen significación importante para el y a menudo, motiva inquietudes y preocupaciones dada las diferencias con que se presentan en cada adolescente tanto en su forma como en el momento en que ocurren. El período más intensivo de estos cambios tiene lugar en las hembras entre los 11 y los 13 años y en los varones entre los 13 y los 15 años (Ibídem: 5).

Las consecuencias de los cambios fisiológicos más trascendentales recogidos para este nivel de la educación en el curriculum son los siguientes:

- A. Estimulan el interés en el otro sexo.
- B. Aparecen nuevas sensaciones, sentimientos y vivencias.
- C. Conversaciones con sus compañeros acerca del amor y el sexo
- D. Mayor interés en lo íntimo, en las relaciones amorosas.
- E. Tendencias eróticas y a veces a la sexualidad temprana.

Se destaca también que las investigaciones en Cuba han demostrado que en este periodo de la vida aparece la flexibilidad de la columna vertebral, aumento de fuerza muscular aunque se fatigan rápido, varía sistema de glándulas de secreción interna (aumenta la energía y la sensibilidad hacia factores negativos), se produce agotamiento intelectual y físico. Las tensiones nerviosas prolongadas y los efectos y vivencias emocionales fuertes como sentimientos de ofensa y humillación pueden favorecer la aparición de trastornos funcionales del sistema nervioso tales como: elevada irritabilidad, hipersensibilidad, fatiga, distracción, descenso de la productividad del trabajo, en el estudio, debilidad en el mecanismo de control de la conducta, desajustes del sueño y cambios en la motricidad y falta de dominio de los movimientos (caída de las cosas de las manos) tropiezan con todo,

insuficiente adaptación, la torpeza los irrita y la burla o la crítica los afecta (Ibídem : 6 - 7).

Acerca del desarrollo cognoscitivo se dice que los procesos cognoscitivos de la personalidad del adolescente (percepción, memoria, atención, imaginación, pensamiento) experimentan cambios, los cuales son más notables en lo que respecta al pensamiento del adolescente. Se aclara además que una de las características principales de su desarrollo es que presentan un nivel más alto de la capacidad de operar con conceptos y contenidos más abstractos, así como con el razonamiento verbal y el pensamiento lógico.

La relación establecida con los profesores permitió orientar y ejecutar la investigación para comprobar las dimensiones del desarrollo físico de estos niños y en lo posible comparándolos con otros niños de edades similares del área rural que estuvieran presentes en esta escuela, en otras de la montaña, así como con los procedentes de otras áreas rurales de otros municipios. Estos resultados presentado anteriormente en esta obra sirvieron de base orientadora para el despliegue de las innovaciones curriculares desde las clases referidas y dar la proyección indispensable para fortalecer las relaciones de la escuela con el entorno comunitario.

Como consecuencia de los estudios realizados se promovió un cambio en la forma y estilo de realizar las clases de educación física, sin cambiar los contenidos del Curriculum. Si hasta el presente estas clases fueron muy rutinarias, estrictamente técnicas y sin considerar las particularidades de la escuela, el entorno y la comunidad en adelante estos factores entraron a desempeñar un papel fundamental. De esta manera las clases se encaminaron a:

- A. Intensificar la preparación física de los niños y adolescentes.
- B. Adecuación de una carga que se correspondiera para el caso de los niños de la montaña y de las áreas rurales donde se intensifican dosificadamente los ejercicios de resistencia y fuerza.
- C. Intensificar la preparación físicas de jóvenes de la comunidad aprovechando el liderazgo de los profesores.

Con un mínimo de acondicionamiento de las áreas deportivas de la escuela y en coordinación con el médico de la comunidad se prepararon áreas para el desarrollo del ejercicio libre, la práctica del levantamiento de pesas, el tiro del martillo y otras que por otra parte, intervinieron en el mejor empleo del tiempo libre los jóvenes de la comunidad y en una mayor integración de esta con la escuela. Tal incentivación para perfeccionar el entrenamiento de los adolescentes en correspondencias con las exigencias del medio y sus requerimientos, facilitó una

muy oportuna complementación referida al reenfoque del trabajo para mejorar el disfrute y el esparcimiento de los niños, adolescentes y jóvenes de la zona. Esto no constituía ninguna contradicción en tanto en las indicaciones generales del curriculum para la escuela secundaria básica se expresa el activo papel en la formación de las habilidades y capacidades del alumno de este nivel para el desarrollo de una forma de vida sana basada en el disfrute de la naturaleza, el desarrollo del ejercicio físico y una cultura nueva acerca de las mejores formas de esparcimientos.

Como quedó demostrado en la investigación los participantes reconocen como un problema de la comunidad la carencia de actividades recreativas. Aunque los gustos y preferencias son diversas y con diferentes matices, el mayor consenso se obtuvo en: el desarrollo de actividades deportivas y la realización de actividades festivas. Prácticamente hubo unanimidad al evaluar de mal el funcionamiento de la recreación. Ello estuvo asociado al reconocimiento por los entrevistados de la necesidad de que al menos una persona se dedicara a esto con voluntad y deseo. Los puntos de vista referidos fueron de mucha importancia para el trabajo que se presenta en tanto coincidieron con la estrategia que se había concebido. Un elemento recogido también en las entrevistas se referían a que muchas veces las iniciativas que aparecían entre los vecinos se frenaban por los jefes de las instituciones vinculadas a la comunidad.

No menos importantes resultaron las consideraciones de los más jóvenes con relación al papel de la escuela en la solución de los problemas recreativos a nivel comunitario y en la propia escuela. El 100% de los jóvenes estudiantes de la ESBECE evaluaron de deficiente la función recreativa dentro de la misma escuela. Consideraron entre las causas de estas dificultades: la falta de empeño, problemas organizativos, falta de cooperación entre los propios profesores y departamentos, falta de gestión oportuna de la dirección de la escuela. Se incluyeron los criterios acerca de las reales carencias de equipamiento y las dificultades más objetivas determinadas por las limitaciones en el empleo del transporte para estos fines, problemas con el alumbrado del centro esencialmente. En los recorridos realizados en la zona se pudieron constatar las deficiencias de las instalaciones en las áreas y sobre todo mucha indiferencia y pocas acciones por parte de quienes más y mejor podían solucionar estos problemas. Esto constituye un asunto complejo que requiere mucha dedicación y sobre todo mucho ejemplo personal de quienes se puedan dedicar a estas actividades.

A partir de los elementos señalados anteriormente se concibió un conjunto de acciones como alternativa para atenuar los efectos más nocivos de la inexistencia de un plan recreativo coherente y sistematizado a nivel comunitario, el *Plan de acción para el trabajo en la comunidad*. Este plan tuvo por base el análisis y la discusión con los representantes de las instituciones y organizaciones de la zona de las principales características y problemáticas que les afectaban. Dicho análisis,

realizado a principios del año 1996, se puede evaluar de fructífero. Se lograron definir algunos principios que sirvieron de base a este plan y a todo el trabajo posterior.

Principios del plan de acción:

1. La recreación comunitaria es un problema de todos sus habitantes y de las instituciones residentes en la zona.
2. Los responsables de las organizaciones e instituciones tienen que asumir compromisos y responsabilidades en la solución de los problemas referidos.
3. La recreación comunitaria debe solucionarse a partir de las potencialidades humanas, ecológicas, económicas y socioculturales que posee la zona.
4. Las instituciones escolares tienen condiciones para enriquecer y multiplicar el trabajo sociocultural.
5. Es necesario conjugar las acciones de los liderazgos formalizados (jefes de entidades, organismos, organizaciones, etc.) con los liderazgos individuales vinculados con determinadas expresiones o manifestaciones culturales que puedan ser provechosas.
6. Se requiere de una comunicación bilateral entre todos los participantes, franca, abierta y enriquecedora.
7. La ejecución del plan se puede asociar a diversos sucesos o efemérides de carácter político e ideológico.

El Plan de acción que se presenta se desarrolló a partir de la conjugación de los intereses y motivaciones de los pobladores por las vías antes señaladas comprendiendo la necesidad de fortalecer el trabajo político e ideológico a nivel comunitario. El mismo asumió para el autor, el significado de la unidad para todos los habitantes y de una cooperación más estrecha entre las organizaciones e instituciones de la comunidad. De modo indirecto se plantea como propósito la reanimación de otras organizaciones de masas, lo que se conjuga con la acción movilizadora que podían realizar algunas familias con las cuales se interactúa más intensamente.

Los principales momentos de este plan se hicieron coincidir con efemérides de alto significado político e ideológico, esos momentos fueron: 28 de enero (Natalicio del héroe nacional de la República de Cuba), 24 de febrero (Reinicio de la lucha por la independencia de Cuba en 1995.), 8 de marzo (Día internacional de la mujer), 15 de marzo (Aniversario de la protesta de Baraguá, celebraría el congreso pioneril de base), 4 de abril (Aniversario de la Organización de Pionero y la UJC.), 19 de abril (35 aniversario de la Victoria de Playa Girón), 1ro de Mayo (Día internacional de los trabajadores), 17 de Mayo (Día del campesino.). En cada uno de estos momentos se desarrollaron múltiples de actividades. No significa que las mismas se circunscribieran a las fechas previstas sino que, concebidas de manera sistemática incluían distintas etapas en las que se hicieron

actividades más centrales de mayor alcance para toda la comunidad. Aunque hubo 8 actividades principales, pueden considerarse las de mayor significación la del 28 de enero, 8 de marzo, 15 de marzo y 4 de abril. En ellas se logró conjugar lo político con lo cultural – recreativo. Hubo unidad y cooperación entre las diferentes organizaciones e instituciones para alcanzar el cumplimiento de los objetivos propuestos. En el marco de estas celebraciones y conmemoraciones se organizaron múltiples y variadas actividades con la participación de las instituciones y vecinos de la comunidad. Se pueden mencionar entre ellas: Campeonato de ajedrez y de dominó, juegos con cartas, prácticas de atletismo, actividades "para bailar", actividades cuenta cuentos, juegos de voleibol, juegos de béisbol.

Se dinamizaron los grupos culturales de la escuela particularmente en las expresiones de cuentos, cantos, coros, teatros. Se desarrollaron varias sesiones de juegos con niños, adolescentes y jóvenes incentivando los juegos para la ejercitación de actividades motoras y otras habilidades y destrezas para el desarrollo físico. Gran significado tuvieron las caminatas hasta lugares de interés cultural, presentaciones de tipo artístico -recreativo así como el desarrollo de actividades de maratón deportivo. Se puede afirmar que la actividad física de mayor trascendencia para la vida de la comunidad fue la práctica del béisbol.

Se ha logrado que las personas piensen más en los problemas de la comunidad y en las formas de resolverlos. Esto se vio en la participación de un trabajo voluntario en la limpieza de la presa, que almacena el agua de la mini hidroeléctrica de la comunidad, donde yo participé y pude ver a todos los dirigentes de la zona como el secretario del PCC, el delegado, el jefe de la CCS, maestros, todos compartiendo el trabajo por la necesidad que tienen de la luz eléctrica y la afectación que traería para todos, si no se hacía aquel trabajo. Se logró además que se utilizaran los equipos particulares de los jóvenes de la comunidad, como grabadoras para darles más recreación a los estudiantes de la secundaria, debido a que no había televisores, ni grabadoras. Esto se realizaba tres días a la semana.

3.4.3. El curriculum de historia, educación política y comunidad.

Las circunstancias históricas que ha vivido Cuba desde 1959 han determinado la necesidad de considerar el proceso formativo de la más joven generación como tema de la más alta prioridad. La imagen que se divulga por el mundo acerca del Cuba es el asedio permanente por vías tan sutiles como la radio subversiva y la incitación permanente a la actuación contraria a los valores que se promueven en la sociedad. Una de las ideas de orden estratégico que en opinión del autor se desarrolla desde la historia como asignatura y el culto a los mártires y héroes de la causa del pueblo en los más de cien años de lucha en sus empeños libertarios, ha sido la necesidad de la unidad y el reconocimiento del imperialismo norteamericano, su reacción - no su pueblo - como enemigo irreconciliable de las aspiraciones y realizaciones del pueblo cubano.

Esta realidad ha posibilitado la relación entre historia como disciplina docente y sus aportes como fundamento de la política, la ideología y consiguientemente, las actividades del sistema de defensa en el que se involucra a la más joven generación desde la escuela primaria. La asignatura Historia de Cuba cruza todo el curriculum de la escuela secundaria y se interconecta con el sistema de trabajo de todas las organizaciones políticas de la institución escolar²⁴. La influencia que de conjunto estas organizaciones desarrollan en el centro se convierte en un factor decisivo para la realización de estos objetivos. Sin embargo, este proceso está mediatizado por un conjunto de factores a considerar entre los que destacan los organizativos, las influencias de la comunidad, la micropolítica de la institución, los patrones de comportamiento cultural que se desarrollan en el alumnado y el profesorado, así como el curriculum oculto y su papel en la socialización política ideológica real.

En 7mo grado los aspectos comunes que se tienen que reforzar todos las asignaturas del Departamento de Humanidades, geografía y las actividades extra curriculares son: El significado de los símbolos nacionales, Ideario de Martí, el Che y Fidel, Hechos, procesos y personalidades de la historia universal, de América y Cuba, el diferendo Cuba – EE.UU y la significación histórica de la unidad en nuestra historia. *En 8vo grado* los aspectos comunes a reforzar por las humanidades, geografía y las actividades extra curriculares son: Ni el capitalismo,

²⁴ Las organizaciones que intervienen en la educación política de los niños en la escuela secundaria como en todas las instituciones educacionales de Cuba, solo varían las estudiantiles que cambian en correspondencia con la edad y el subsistema de la educación, son: Partido Comunista de Cuba. (PCC), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTED), La Unión de Jóvenes Comunista (UJC), La Organización de Pioneros José Martí (OPJM). Todas estas organizaciones forman parte del Consejo del Dirección de una escuela secundaria básica. En el caso de las escuelas ubicadas en la zona rural, incorporan a los Subdirectores de Disciplina y Orden, Trabajo Productivo, el Guía de los pioneros al Nivel del Centro y representaciones de ellos en correspondencia con las temáticas que se vayan a tratar. Las temáticas referidas al trabajo de formación y educación general, sus avances, fallas y problemas en torno a ellos ocupan un lugar en cada uno de estos consejos.

ni la globalización neoliberal solucionar los problemas del mundo, la lucha de los pueblos, el socialismo como única alternativa, Martí (visión histórica) el Che y el Movimiento revolucionario) Fidel Castro y el mundo actual. *En Noveno Grado: Aspectos comunes a cumplir por las asignaturas de humanidades, geografía y las actividades extracurriculares. Los símbolos nacionales, su historia, significación y reglamento, Martí, El Che, Fidel, baluartes del pensamiento político cubano, papel de la unidad en la victoria y conservación de la revolución, el imperialismo yanqui como enemigo histórico del pueblo cubano y de los pueblos del mundo, Cuba demostró que el socialismo es la única vía. En cada grado hay una detallada explicación de como los contenidos de historia de Cuba se entrelazan con las demás asignaturas de las ciencias sociales y humanísticas.*

Como se conoce la dimensión del conflicto de EE.UU con Cuba ha llevado a la necesidad de desarrollar una fuerte cultura política en la sociedad y en el proceso docente. Ello ha conducido a un fuerte proceso de politización de la enseñanza y en todo el proceso el papel de la historia de Cuba es fundamental. De modo que en Cuba los maestros a diferencia de otras partes del mundo sí tenemos que hacer política abiertamente y la hacemos a favor del modelo de sociedad que se construye en el presente, por considerar que, aún cuando es perfeccionable en muchas aristas, es el más ajustado a las condiciones de país, asediado por una potencia como EE.UU, y dada su condición de subdesarrollado.

Un hecho trascendental en este proceso, en opinión del autor, fue la concepción, ejecución y desarrollo, desde la segunda mitad de la década de los años ochenta, de la obra científica Historia de Cuba, cuyos resultados se comienzan a percibir al término del primer lustro de los noventa, una de cuyas aportaciones más significativas ha sido que ha reivindicado la historia de las localidades, en tanto la historia escrita de Cuba hasta entonces, era básicamente la historia vista y relatada desde la capital del país. Estas circunstancias complejizaban la labor del profesorado de historia y de modo particular de aquellos que se ocuparan de la historia de Cuba. En las nuevas circunstancias no se trataba de relatar, resaltando, lo objetivo, lo subjetivo, tendencia a partir de las influencias manualescas de cómo se interpretó la filosofía marxista por un tiempo, y donde el proceso histórico parecía conformarse únicamente por causas objetivas, factores subjetivos y las consecuencias, desdeñándose toda la riqueza que brota de una visión más amplia, rica y variada.

La nueva visión exige considerar los matices e interioridades y particularidades de la tradicional manera de enseñar la historia en Cuba, y sus expresiones regionales y locales. Esta perspectiva significaba comenzar a ver, en los torrentes de sucesos explicados, las implicaciones regionales y comunitarias. Se imponía así más rigor, más profesionalidad en el historiador, como en toda la labor docente. Con el derrumbe del socialismo y el incremento de la agresividad de EE.UU hacia Cuba en todos los órdenes, la labor política e ideológica se complejizó sobremanera y de modo particular en la escuela secundaria. A la desmotivación hacia el estudio,

dadas las influencias de la crisis y su “ilustración más evidente”, _ “para ganarse la vida, tener pesos en Cuba no hacen la falta los estudios”_ , unido al escepticismo y las dudas, más el incremento de la escasez, la crítica situación de las familias, dramáticas en muchos casos del área rural, y su reflejo en la escuela, hicieron que la labor política e ideológica desde la escuela deviniera muy inverosímil.

En medio de esto las campañas políticas de apego a los mártires, las tradiciones de lucha en las más adversas condiciones, la exhortación permanente al estudio y al trabajo a partir de la idea de “en Cuba, con unidad, empeño y esfuerzo sí se podía avanzar en la economía y en el mejoramiento social y humano”, era poco creíble si no se demostraba coherentemente. Era imprescindible ser, todo lo coherente que fuese posible, sobre todo en lo que se decía y lo que se hacía social y personalmente.

Como se puede entender la concepción del programa director de la enseñanza de la historia tiene el objetivo de superar aquellas limitantes anteriores, pero sobre la necesidad de que las expresiones históricas de la cultura política del profesorado no fueran exclusivas de estos docentes. Por todas estas razones en la propuesta de innovación curricular en el programa de historia se encaminó a promover un Plan de Actividades Políticas e Ideológicas en la comunidad, por primera vez (Comunidad - Escuela laborando política, social y culturalmente unidas), que partiendo de la escuela, con el apoyo de su dirección, departamento de humanidades, más las iniciativas aportadas por el autor y otros miembros del equipo de trabajo, condujeron a integrar de modo activo a las instituciones, organizaciones y líderes de la comunidad.

Los contenidos principales del plan de actividades incluyeron los siguientes aspectos:

- A. Reflexionar a diferentes niveles de la escuela y la comunidad los principios del plan de acción e intervención social.
- B. Debate con estudiantes de la escuela y pobladores de la comunidad de aspectos esenciales de la formas y estilos de vida en la comunidad y la sociedad cubana actúa: las relaciones de pareja, las relaciones padres - hijos, la familia, enfermedades de transmisión sexual.
- C. Crear un consejo en la comunidad para el desarrollo de la coordinación y apoyo al trabajo cultura y comunitario.
- D. Insertar en el plan las propuestas de actividades de preparación física - deportivas planteadas a la escuela.
- E. Insertar en el plan la propuesta actividades para el desarrollo de la recreación y el esparcimiento en el tiempo libre de los habitantes de la comunidad.

- F. Definir el siguiente plan de celebraciones sociales, festivas y de carácter político e ideológico en la comunidad. se hicieron coincidir con efemérides de alto significado político e ideológico, esos momentos fueron:
- a) 28 de enero (Natalicio del héroe nacional de la República de Cuba)
 - b) 24 de febrero (Reinicio de la lucha por la independencia de Cuba en 1995.)
 - c) 8 de marzo (Día internacional de la mujer)
 - d) 15 de marzo (Aniversario de la protesta de Baraguá, celebraría el congreso pioneril de base)
 - e) 4 de abril (Aniversario de la Organización de Pionero y la UJC.)
 - f) 19 de abril (35 aniversario de la Victoria de Playa Girón)
 - g) 1ro de Mayo (Día internacional de los trabajadores)
 - j) 17 de Mayo (Día del campesino.).
- G. Se promovió el encuentro con responsables de las organizaciones de masas y sociales de la comunidad.
- H. Promover el estímulo y reconocimiento al nivel comunitario de las personas que hayan acumulado méritos en los diferentes ámbitos de la vida) se estimularon públicamente a personas destacadas en la producción, los servicios, niños, adolescentes y jóvenes con buenos resultados de aprovechamiento académico, padres y madres de niños que se habían destacado por el apoyo a las actividades que se realizaba en las escuelas así como los que habían dado una contribución importante en el trabajo comunitario que desarrollábamos.
- I. Se promovió el bordado y el tejido como actividad para fomentar el tiempo libre, una actividad entre las mujeres mayores de la comunidad y un aprendizaje necesario en las más jóvenes de la comunidad.
- J. En cada uno de estos momentos se desarrollaron múltiples actividades.

El programa de historia y el plan de efemérides y celebraciones elaborado para ser desarrollado por primera vez por la comunidad y las escuelas constituyó el momento más trascendental de nuestra intervención social a nivel de la comunidad que se estudia. Este plan devino factor aglutinador de todas las demás actividades, posibilitando convertirse en eje central de todo el proceso de trabajo social comunitario. Los principales resultados de los debates contribuyeron primero a conocer más las opiniones y estados de ánimo de los pobladores y estudiantes de la escuela y la comunidad. Se discutieron cosas sensibles que de otra manera no habrían podido analizarse como: las relaciones del pareja, el respeto, el maltrato, el alcoholismo, el embarazo precoz, el uso del condón o preservativo.

Las actividades con la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana (ACRC) (agrupa a combatientes del ejército rebelde, de las brigadas de combatientes internacionalistas y retirados del Ministerio del Interior) se hacen conocidos y se rinde tributo a verdaderos héroes que permanecían desconocidos. Creció el diálogo con la ACRC. La historia de la vida de “Tito”, radista de las tropas del Che Guevara desde que llegó a la zona del Pedrero en el Escambray

hasta la victoriosa batalla de Santa Clara. La historia de Otero, integrante del grupo de hombres que peleó con la figura del legendario personaje “El Caballo de Mayaguara” durante de la lucha contra bandidos en el Escambray Cienfueguero, la historia de Miguel combatiente y trabajador cafetalero, entre otros muchos. Las historias de combatientes internacionalistas de Angola, Nicaragua y Etiopía..

El día en que estos destacados trabajadores y combatientes en la última etapa de la lucha libertaria en Cuba fueron presentados, la comunidad previamente convocada para el acto que se desarrollo el 19 de abril de 1996, quedó atónita por desconocer la dimensión de hombres de la estirpe y condición de los que allí vivían. Muchos de estos hombres expresaron con lágrimas en sus ojos el valor humano de lo que significo esta actividad. El plan de acción propuesto teniendo como centro actividades de tipo políticas e ideológicas desbordó este contenido para convertirse en un plan de acción social comunitaria. Con ello lo político e ideológico tomó un nuevo significado, dejó de ser el discurso manido y descontextualizado, para adentrarse en temáticas y asuntos de vital interés de las personas, a la vez que sirvió de marco para fomentar otras actividades que enriquecían el diálogo entre vecinos, maestros y familiares, trabajadores y alumnos y se ofrecían actividades que servían para el disfrute y el esparcimiento de niños, jóvenes y adultos, sin perder la orientación educativa.

Las actividades deportivas crecieron considerablemente. Las actividades del béisbol se desarrollaron a tal nivel que desde otras comunidades comenzaron a llegar solicitudes para fomentar estas actividades. Se llegaron a desarrollar competencias entre las comunidades de la montaña. Las actividades de los Pioneros Exploradores creció considerablemente, conjugando los ejercicios de resistencia que se habían planteado se incentivaron las carreras de resistencia, en las cuales los niños debían vencer diferentes obstáculos (Lomas, colinas, caminos de difícil acceso, arroyuelos, más las distancias que tenían que recorrer) b que a su vez les permitía cumplir objetivos planteados para el sistema de defensa en la zona. Se desarrollaron las competencias entre las escuelas del nivel Primario y la Secundaria. Se incrementaron las actividades del voleibol, baloncesto, los juegos de mesas, etc.

Se desarrolló el primer Círculo de Abuelos para el desarrollo de los ejercicios físicos en las personas mayores de 60 años, bajo la asesoría de un profesor de deporte y del médico de la comunidad. El consejo de la recreación y la cultura de la comunidad fue instituido para coordinar el trabajo entre las escuelas, la empresa, la cooperativa, las organizaciones políticas y de masas FMC, CDR.y la ACRC.y la OPJM, con el Delegado del Poder Popular y las Instituciones del estado como el Instituto Nacional de Educación Física y Recreación (INDER) y los restantes órganos del gobierno en la municipalidad. Lo más trascendental de este consejo fue la cooperación entre vecinos pobladores e instituciones labor que se desarrolló por más de tres años. En estas actividades se reconocieron a las

personas que habían acumulado méritos en diferentes actividades de la zona: alumnos con destacados resultados en el trabajo productivo, docentes, en el deporte. A los trabajadores de las escuelas, las madres y padres que más habían aportado al buen desenvolvimiento de la escuela, los mejores trabajadores de la empresa que habían obtenido buenos resultados en las cosechas o a quienes se habían destacado en la recolección del café.

Un resultado social fue que personas de la comunidad y alumnos que eran de mayor simpatía o liderazgo resultaron activísimos ejecutores, entusiastas. Otros que hasta entonces eran desconocidos por sus posibilidades en lo adelante revelaron muchas posibilidades. En las actividades desarrolladas, en ninguna se tuvo ingestión de bebidas alcohólicas, excepto en las nocturnas del 14 de febrero organizadas exclusivamente con personas mayores, donde participaron profesores de la escuela y fueron ellos quienes prácticamente la dirigieron. Como parte de las actividades culturales se presentaron los concursos que desde la innovación curricular en 7mo grado se hacía en la escuela. Así se presentaron cuentos, se leyeron y recitaron poesías, se representaron pequeñas obras de teatro y se premiaron los concursos convocados de la asignatura.

Una de las actividades de gran trascendencia en la comunidad la constituyó el aprendizaje e incentivación del bordado y el tejido entre las mujeres mayores de la zona y posteriormente niñas y jóvenes. Esta actividad²⁵ contó con el respaldo de la Universidad de New Brunswick, Canadá y de manera especial de la Dra. Cristianne Paponnet - Cantat, antropóloga y presidente de la Ong (FOCAL ATLANTIC) quien suministró el hilo, las agujas y recortaría de telas, más algunas prendas de vestir las que fueron entregadas a personas que más lo requerían de la comunidad. Estos elementos se enviaron en diferentes donaciones. Esta labor sirvió para estimular a personas que por diferentes motivos se destacaron en las actividades sociales y económicas de la comunidad. Así, se entregaron implementos de apoyo a diferentes mujeres que se encontraban embarazadas en aquellos momentos, se adornaron locales y resultados de los objetos bordados se entregaron como estímulos las personas allí residentes y como parte de las competencias que muchas veces se hacían.

La actividad curricular de la historia de Cuba en la escuela alcanzó de esta manera un complemento rico desde la perspectiva extracurricular. Encontró nuevos elementos que integró al discurso e insertó de una manera sencilla temáticas que han constituido un verdadero conflicto. Se articuló a la vida comunitaria, se construyó - con la ayuda del autor - una historia de la comunidad, se contó con una participación real y efectiva de un plan de efemérides en función de temáticas

²⁵La actividad del tejido y bordado fue dirigida por la Licenciada Cándida Rosa Urquiza García, especialista en trabajo educativo de la Universidad de Cienfuegos. Ella participó en la coordinación y dirección muchas actividades del trabajo de campo. Al mismo tiempo coordinó el trabajo de diferentes alumnos que de la Facultad en Educación Primaria, se enviaban de práctica a la zona.

profundamente vinculadas a la vida de la comunidad y de sus hombres y mujeres. Se reveló, en la apreciación del autor, que en las circunstancias actuales de Cuba el trabajo político e ideológico, se renueva, enriquece y hace más afectivo por esta vía. Se demostró que la mejor manera de hacer tal actividad es promoviendo el bienestar, la reflexión más profunda acerca de los temas que más preocupan y vigencia poseen en las comunidades rurales, y que resulta mejor percibido por las más jóvenes generaciones especialmente desde la secundaria cuando ellos toman una participación decisiva en la solución de estas problemáticas.

III.5. Buscando elementos de contraste: Hablan otros actores sociales.

El curso de la presente investigación ha centrado su objeto en los análisis de instituciones escolares del nivel secundario ubicadas en el espacio rural de la provincia de Cienfuegos. La perspectiva antropológica seguida basada en muestreos intencionales y de casos extremos, y por consiguiente con una generalidad limitada, nos ha conducido a la necesidad de contrastar las realidades plasmadas en estos escenarios con la percepción y las opiniones que sujetos del medio escolar pero de otros espacios han ofrecido en momentos y lugares diversos. Ello prueba de esta manera lo real de los hallazgos encontrados así como la generalidad que toman y la dimensión que alcanzan los asuntos tratados.

3.5.1. La percepción de la dirección del Ministerio de Educación.

En la medida en que se ha recuperado la economía nacional cubana se han incentivado los estudios en los profesionales de la educación. Así la superación postgraduada los cursos de maestrías y doctorados han tomado relativo auge en los últimos años del decenio de los noventa. En ocasión en que el autor de esta investigación fuera invitado a uno de estos cursos que se impartía a la Dirección del Ministerio de Educación de la provincia de Cienfuegos, aprovechó la ocasión para compartir las experiencias del trabajo desarrollado en la montaña y a la vez quiso obtener información acerca de la percepción que en la dirección se tenía acerca de la escuela secundaria en el campo y sus profesores.

Estas actividades se enmarcaron como parte del curso de Metodología de la Investigación que especialistas de otras instituciones desarrollaban con Directivos del Ministerio de Educación en el territorio de la provincia. Luego de unas tres jornadas de labor con estas personas entre las que también se encontraban algunos directores de escuela, jóvenes recién graduados con buenos resultados y con los que se proyectaba su formación gerencial, el autor pensó que no podría perder el privilegio de compartir con ellos estas jornadas sin al menos recoger sus impresiones sobre la problemática de la educación territorial. Ello por otra parte obedecía, a las ideas expuestas por el autor en cuanto a que: el profesor - investigador debe aprovechar cuanta oportunidad posea para conocer cómo piensan y perciben el mundo en el que desenvuelven sus vidas los alumnos. Esta

es una de las maneras a partir de las cuales puede hacer los ajustes curriculares y de hecho desarrollar su ciencia. Con estas ideas, a manera de introducción general, se recogieron ideas de valor e interés para lo que podría considerarse un proceso de triangulación de la propia investigación que por entonces ya el autor desarrollaba.

De las 30 personas interrogadas 16 eran dirigentes provinciales, los de más alta jerarquía, 5 lo eran al nivel de las municipalidades, considerados entre los mejores, 5 eran directores de escuelas de más calidad y adelanto en las transformaciones emprendidas (Centros de Referencia) y 4 recién graduados, de alto aprovechamiento académico, en proceso de formación gerencial. Por lo tanto las opiniones nos parecen representativas de este nivel y generalizables al territorio de la provincia donde se investiga. El cuestionario abierto incluyó varias preguntas a partir de control los rasgos sociodemográficos incluidos los referidos a las experiencias profesionales y de dirección o gerencia en el sector educacional y los años de experiencias profesional.

El hallazgo más trascendental del análisis cualitativo de estos resultados se deriva de las interrogantes siguientes: En su opinión: ¿cuáles son las principales problemas que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje en el territorio?. Además se indicó:

- A. Mencione tres características positivas y tres negativas del profesorado al nivel del área donde labora (se quiso significar y así se explicó en el momento de plantear las interrogantes, que las personas que laboraran al nivel de la provincia emitieran opiniones acerca de la provincia, los de las municipalidades acerca de sus municipios, los directores de escuelas de sus respectivos centros y los recién graduados que expresaran sus percepciones acerca del fenómeno).
- B. Mencione algunas de las principales fallas que en su opinión afectan al sistema educacional.

El siguiente cuadro recoge las expresiones más comunes que a modo de respuestas fueron dadas. La lectura cruzada de la información que aporta resultó muy ilustrativa para nuestro interés científico.

Cuadro III.3. *Visión del Sistema Educativo Secundario según la Dirección.*

Problemas que afectan el aprendizaje en el territorio	Rasgos Positivos del Profesorado	Rasgos Negativos del Profesorado	Fallas que afectan el sistema educativo
Poca motivación de los alumnos	Sacrificados y cumplidores.	Rutinarios	Falta de control
Exceso de actividades extradocentes	Cumplidor y abnegados	Falta trabajo diferenciado con los alumnos	Fallas en el sistema de dirección
Falta de preparación de los Docentes	Abnegado y nobles	Falta de preparación pedagógica	Falta de sistematicidad en el control
Enseñanza rutinaria	Revolucionarios y dedicados	Conformismo con la superación y rechazo a la investigación	Exceso de reuniones y visitas
Planificación y ejecución del trabajo metodológico	Humanos y sencillos	Nivel cultural no amplio. Poco estudiosos	Necesidad de demostrar más y criticar menos
Inestabilidad de los recursos humanos	Consagrados y nivel profesional	Poco tiempo para la preparación	Poca autonomía a nivel de centro
Preparación del maestro, calidad del aprendizaje	Cumplidores, amor a la patria y a la profesión.	Falta de profundidad en el control	Los cambios deben ser de formas más paulatina
Pobre base del graduado	Creatividad e iniciativa	autoritarios y no siempre son ejemplos	Introducción de cambios sin la preparación previa
Enseñanza tradicional	Disposición al cambio	Poco tiempo para la autosuperación	A las visitas y dirigente les gustan imponer criterios
Poco aporte de la familia.	Perseverancia y sacrificados	Trabajo deficiente con los alumnos	Falta de consultas a instancias intermedias
Calidad de la clase y el trabajo individualizado	Trabajadores, cumplidores	Desaprovechan oportunidades de superación	La integración MINED - ISP
La preparación de las estructuras de dirección al nivel de la municipalidad	Valentía para resolver los problemas	Poca autonomía de los centros	Es muy centralizado dificulta la jerarquización
El control y la evaluación profesional.	Fidelidad a la revolución	.Empirismo y rutina. Falta de ejemplaridad	Estilo en la dirección de ordena y mando
Solidéz de los conocimientos.	Cumplidores del deber, revolucionarios.	Desprofesionalización	Mucho tiempo en reuniones

Fuente: Cuestionarios a Directivos y funcionarios de la provincia de Cienfuegos marzo de 1997.

Para el autor resultan evidentes las contradicciones internas a la hora de expresar criterios en torno al sistema educacional, que son también el reflejo de las propias fallas que se arrastran por decirlo de una manera clara. Existe una aparente contradicción entre lo que se dice y se hace y que se refleja aquí en el momento de evaluar a los profesores en sus aspectos positivos y destacar las cosas negativas. De esta manera son “abnegados, sacrificados, humanos y revolucionarios” cuando se destacan un conjunto de aspectos que cuestionan con toda evidencia la profesionalidad. Para el autor no existe la menor duda en que el profesorado que trabaja en las escuelas del medio rural reúne estas condiciones y más aún. En sus experiencias del trabajo de campo acompañó decenas de veces a estos hombres y mujeres en lo que constituye su cotidiano bregar:

Cuadro III.4 Principales momentos del calendario de un profesor de una ESBE.

Salida 5.30 - 5.45 a.m. de la ciudad de Cienfuegos hacia estas zonas en ómnibus para llegar a las escuelas ó desde Cumanayagua ó cualquier otro municipio hacia la zona de montaña, u otras áreas rurales.

Llegada a los centros a las 7.- 7.20 a.m. Realizar el matutino de los trabajadores

Incorporarse al proceso docente

Preparación de clases, pruebas, prácticas o revisión de libretas.

Preparación de las actividades de campo

Atención al grupo que directamente se atiende o cumplir las funciones de Profesor Guía.

Análisis y consultas con estudiantes deficientes.

Participar en las actividades sindicales y políticas orientadas de apoyo al proceso docente educativo.

Preparar las actividades del Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) o ejecutarla según corresponda.

Estudio de la prensa o materiales políticos

Recibir las vistas de las direcciones municipales o provincial.

Atención a los alumnos del ISP (Prácticas Docentes)

Coordinación del trabajo con la biblioteca

Asistencia a una jornada agrícola junto con los estudiantes (una vez por semana al menos).

Asiste un día a la superación o al EMC en el municipio según corresponda

Participa en las actividades de la defensa (una vez al mes)

Atiende casos que como profesor tiene asignado a alumnos con problemas y trastornos sociales.

Realizar la Guardia Docente (sistema que implica que cada día en estas escuelas un grupo de 4 a 7 profesores realizan la guardia docente de 8am de un día hasta la misma hora del siguiente día, en la cual dirigen los cambios de horarios mediante timbre (campana) , dirigen la formación y realización del matutino - vespertino, la salida y entrada para las actividades del campo, la entrada a las aulas, al entrada al comedor para almuerzo merienda y comida, al día siguiente garantizan que los alumnos se levanten a la hora que corresponde, realicen al matutino, envían una parte al campo y la otra a las aulas y entonces el profesor que tiene clases se incorpora a ellas hasta que concluye la jornada las 5pm y entonces en el ómnibus se retira ha su casa. Este grupo de profesores es el que vela y hace cumplir el reglamento de la escuela.).

A las 5pm el ómnibus trae de regreso a los profesores hasta la ciudad de Cienfuegos, a la que arriban sobre las 6.30pm - 7pm.

NOTA:(este esquema se ajusta también para quienes laboran en la zona de la montaña en Cienfuegos, y cumplen similar itinerario desde la ciudad de Cumanayagua hasta los diversos puntos de la geografía serrana).

Hacer estas actividades durante cada día y cada semana del curso escolar del primero de septiembre al 23 de julio (aun cuando se ha incluido generalmente una semana de descanso en diciembre por las celebraciones del fin de año y 15 días de vacaciones a mediados del curso), representan un empeño serio, un esfuerzo que presupone también sacrificio y abnegación. El problema está en que se evalúa más el aspecto externo de la conducta del profesional, que lo interno. Puede decirse que el profesional de la educación recibe más la mirada política por lo que hace que la mirada profesional y eso naturalmente se ha aprendido por quienes laboran en el sector. De ahí los patrones de comportamiento cultural encontrados en los momentos en que se hacían las innovaciones curriculares ya referidas en otros momentos de esta investigación.

Aun cuando en la base de este comportamiento haya razones de tipo económico, expresadas como “estrategias de supervivencia en medio de la crisis económica de los noventa”, el hecho influyente de ser el sistema educacional muy masivo con lo cual deja ver también debilidades en el proceso de formación y desarrollo de la profesión docente. Una de las estrategias que más comúnmente han asumido los docentes ha sido en tiempo en que el acto docente se ha complejizado, buscar caminos más sencillos y relativamente más fáciles acogiendo a posturas rutinarias.

Estas circunstancias producen una contradicción cuando las transformaciones que por imperativos se emprenden en el nivel de la escuela secundaria básica del medio rural, dejan ver como su principal componente el de carácter normativo, desconociéndose las amplias posibilidades pueden derivar desde las perspectivas sociológica y antropológica del proceso docente.

3.5.2. Criterios de Inspectores Metodólogos.

En este empeño fueron entrevistados cuatro Inspectores Metodólogos de amplia experiencia (12, 20, 31 y 34 años respectivamente de experiencia como inspectores) en la educación, más vinculados al área de las ciencias humanísticas, los cuales expresaron sus opiniones en un tipo de cuestionario abierto las transformaciones que se emprenden en las escuelas secundarias básicas en general y las escuelas que de este tipo se ubican en el medio rural. Las interrogantes se formularon en el mes de abril de 2001.

Interrogados en primer lugar sobre lo que consideraban acerca de los Programas Priorizados (Matemática, Lengua Española e Historia) en las ESBE, se expresaron así:

- A. Los resultados son positivos pues determinan lo básico, lo esencial en la preparación para la vida del niño adolescente.

- B. Son principales en la preparación del estudiante para la vida.
- C. Muchos profesores de otras asignaturas aun se sienten subvalorados. Pues de alguna manera se les resta importancia a las demás asignaturas.
- D. Los conocimientos que propician no son suficientes para la preparación cultural que hoy demanda la sociedad cubana.

En relación a las limitaciones que observaban en el desarrollo del Programa de Historia y de manera particular sobre las clases de historia señalaron:

- A. Se encuentran muchos profesores contratados (no graduados de la educación superior).
- B. Los jefes de Departamento de Humanidades no poseen el tiempo necesario para atender y resolver el déficit de conocimientos que muchas veces estos profesores poseen. En otros casos estos jefes son de otras asignaturas y sencillamente no pueden.
- C. Las clases siguen siendo tradicionales, pobres medios de enseñanza y tratamiento incompleto de los contenidos.
- D. El manejo bibliográfico es insuficiente.
- E. Hay problemas con el tratamiento de los métodos y el trabajo con las habilidades
- F. La salida del trabajo político e ideológico en la clase de historia no siempre se alcanza bien.
- G. La calidad de una clases se da cuando el profesor tiene amplio dominio del contenido y hace en ella vivir a sus alumnos el proceso histórico.

Sobre otros aspectos del proceso docente y del funcionamiento de los componentes estructurales de la escuela se han expresado las siguientes ideas:

- A. En el Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) no trabajamos directamente con los profesores sino con el jefe del Departamento en general, aunque de modo especial, con los del Departamento de Humanidades. Nuestra influencia sobre los profesores depende por tanto de la capacidad del jefe del departamento. Se dedica poco tiempo a esto. Muchas actividades extra plan aparecen (informes y reuniones). Los profesores rechazan el EMC pues se sienten permanentemente evaluados.
- B. Los principales EMC en que participamos en el periodo 2000 -2001 se dirigieron a: el diagnóstico, las asignaturas priorizadas, la solidez de los conocimientos, la calidad de la clase. Se trabaja por impulsos.

- C. Los profesores “no tienen elementos para defender metodológicamente sus clases”. Las clases son tradicionales, poco creativas y tienen fallas en la orientación del estudio
- D. El Claustro es importante en su concepción pero se convierte en una reunión administrativa. No analizan aspectos medulares del grado ni del alumno, no se va al aprendizaje y sus factores. Se analiza más la asistencia y la disciplina del alumno y no la interrelación entre las asignaturas y la solución de problemas del aprendizaje. Es una reunión administrativa más.
- E. No se explotan las posibilidades ni las potencialidades de las bibliotecas escolares. No todos los profesores hacen uso de ellas. Nuestros niños del campo leen muy poco en la secundaria básica. Las bibliotecas no juegan el papel complementario en la formación ni en la orientación profesional que están llamadas a cumplir

Por último se pidió a los referidos Inspectores Metodólogos comentar la siguiente interrogante: ¿Qué indicaciones Ud da a los Departamento de Humanidades (aunque todos los Departamentos de la escuela tienen responsabilidad y deber en el trabajo comunitario se pensó que en éstos las actividades fuesen más afines) de estas escuelas acerca del trabajo comunitario.? Las respuestas se resumen así:

- A. Vincularse más con la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana.
- B. Articular el trabajo de la escuela con el Consejo Popular.
- C. Estrechar las relaciones con las Organizaciones Políticas y de Masas de la comunidad.
- D. Insertar a los profesores del Departamento en las actividades de la comunidad.
- E. Entrevista a padres cuyos niños tienen dificultades diversas en la escuela.
- F. Organizar actividades para que los niños de la comunidad visiten la biblioteca, Museos, Monumentos Históricos y hagan entrevistas a personalidades importantes que residan allí.
- G. Demostrar en la comunidad el papel que puede desempeñar la familia en el apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje

3.5.3. Directores de Secundarias Básicas en el Campo: Hablan.

A finales del año 1997 mientras el autor de esta investigación compartía con un grupo de Directores de Escuelas Secundarias, (una parte de ellos de escuelas en el campo) sus reflexiones acerca de las investigaciones que venía realizando y sus resultados en la montaña, solicitó a aquellos un conjunto de sus opiniones acerca de diferentes aspectos de esta enseñanza pero de modo especial sobre la cuestión comunitaria.

De esta manera se recogieron un primer grupo de opiniones sobre lo que ellos consideraban los principales problemas que influían en el proceso de enseñanza en la escuela secundaria. Los factores identificados fueron los siguientes:

- A. Estructuración de los Programas de algunas asignaturas.
- B. La calificación de los profesores..
- C. El proceso docente no es el centro de todo lo que se hace.
- D. Poca preparación de los cuadros.
- E. Inestabilidad de los profesores.
- F. Poca apoyo de las familias de los alumnos
- G. Falta de nivel científico de los profesores y dirigentes en la escuela..
- H. Exceso de grupos docente entre los profesores.
- I. La preparación de los alumnos
- J. Las condiciones materiales de vida y de trabajo en la escuela
- K. Situación personal de los profesores que no pueden dedicar todo el tiempo a su labor.
- L. Interés de los alumnos en el estudio: poca motivación.
- M. Mala preparación metodológica.
- N. La preparación general que reciben en este nivel de la educación .

Con relación al tema de la comunidad se expresaron primeramente las ideas que, como directivos de una Institución Escolar del nivel Secundaria Básica, poseían acerca de ese proceso y en segundo lugar de las vías que tenían establecidas para el desarrollo del trabajo comunitario. A cerca de la comunidad expresaron las siguientes ideas:

- A. Es un elemento más donde nos insertamos para cumplir tareas específicas.
- B. La comunidad es un espacio importante en el sistema (de la sociedad) donde la escuela ocupa un lugar central.
- C. Es algo importante desde el punto de vista social.
- D. La comunidad para mi escuela es el Consejo Popular en el que inserta.
- E. Para mí tiene dos significados: lugar donde propiamente reside la escuela y el lugar de residencia de los alumnos, es el trabajo conjunto que la escuela desarrolla con todos ellos.
- F. Para mí no significa nada. El trabajo se dirige a la zona de residencia de los alumnos.

En cuanto a las vías para desarrollar el trabajo en la comunidad se plantea lo siguiente:

- A. Desarrollo de Círculos de Interés.
- B. La interacción con el Consejo Popular
- C. Conocimiento de los problemas de la comunidad.
- D. Entrevista con sus líderes más importantes.

- E. Organizar el tiempo libre de la escuela y la comunidad.
- F. Establecer vínculos con las organizaciones sociales, políticas y de masas.
- G. Participar en el Consejo de Dirección de la UBPC.
- H. Vinculación de los estudiantes que solicitan como acción futura de estudio el Pedagógico, vincularlos a la Escuela Primaria.
- I. Conocer los problemas sociales que afectan a la comunidad

Estas ideas expresadas en 1997 se han enriquecido con el empeño y la gestión de la dirección del sector educacional así como de las propias instituciones. Se ha avanzado en la comprensión de proceso y la dimensión de las transformaciones que se emprenden, sin embargo aun no se perciben en toda su dimensión. También la realización de las transformaciones presentan dificultades por las propia situación del profesorado en estas escuelas.

3.5.4. Profesores de las escuelas secundarias en el campo : Opinan.

Sin embargo el autor de la investigación consideró importante contar con la percepción de actores excepcionales de estos procesos: profesores de amplia experiencia en estas escuelas del medio rural. Mientras se desarrollaba el trabajo de campo el autor fue identificando a un grupo de profesionales de la educación con una amplia experiencia en el trabajo de las escuelas secundarias básicas del medio rural, con los cuales sostuvo un intercambio activo y en determinado momento les solicitó expresaran por escrito sus opiniones acerca de diversos aspectos del trabajo y la vida en estas escuelas.

En el grupo se incluyeron como se puede observar más mujeres que hombres, tienen la particularidad de que prácticamente todos ellos viven en asentamientos humanos rurales urbanizados, los menos viven en asentamientos rurales sin urbanización y están representados en este grupo profesores de todas las especialidades, aunque prevalecen los de ciencias naturales y exactas. Abarcan prácticamente a todos los municipios, aunque tienen más presencia los de los municipios de Abreus y Cumanayagua, por ser en éstos donde se concentran estas escuelas. Un grupo importante de ellos vive en asentamientos que tributan importantes grupos de alumnos a las referidas escuelas. Este grupo de 14 profesores poseían las siguientes características profesionales.

Tabla III.17. *Características de Profesores de Secundarias en el Campo.*²⁶

Edad	Sexo	Años de Experiencias Laboral				Grado de Enseñanza		
		Total	ESBEC ²⁷	ESBU ²⁸	OTRAS ²⁹	7MO	8VO	9NO
36	Fem	12	6	6	-	2	2	8
38	Fem	18	9	-	7	4	-	5
49	Fem	25	23	-	-	5	10	8
50	Fem	30	25	-	5	10	5	10
47	Fem	26	3	23	-	-	9	9
34	Fem	11	1	7	3	5	3	3
30	Fem	7	6	-	1	2	1	3
48	Masc	28	27	1	-	-	5	19
43	Fem	25	25	-	-	8	12	10
41	Fem	19	15	4	-	-	19	19
53	Fem	33	28	5	-	20	10	3
43	Masc	19	19	-	-	10	4	5
37	Fem	19	19	-	-	6	8	5
48	Masc	30	18	2	10	-	8	10

Fuente: Entrevistas a Profesores de Secundarias en el Campo Provincia de Cienfuegos. Abril - Mayo del 2001.

En relación a la interrogante acerca de cuáles habían sido los propósitos esenciales de las actividades metodológicas en que ellos habían tenido presencia y participación activa en los últimos dos años. Se comentaron los siguientes temas:

- A. Programas rectores de lengua materna y matemática.
- B. La formación laboral del estudiante.
- C. Taller sobre la Circular No.1 del 2000.
- D. Estudio de la Historia de Cuba.
- E. Taller sobre la metodología para el trabajo independiente
- F. La calidad de la clase.
- G. Técnicas participativas.
- H. Desarrollo de habilidades.
- I. Formación de valores desde los Cuadernos Martianos
- J. La clase como sistema.
- K. La evaluación.

²⁶No se dan otros datos de los profesores para no revelar su identidad.

²⁷ ESBEC: Escuelas Secundarias Básicas en el Campo.

²⁸ ESBU. Escuelas Secundaria Basica Urbana.

²⁹ OTRAS. Se refiere a experiencias de trabajo en institutos politécnicos, escuelas especiales o de capacitación de los diferentes Minsiterios.

- L. El Nuevo Estilo pedagógico.
- M. El trabajo político e ideológico.
- N. Como enseñar a los alumnos a trabajar con el libro de texto.

Se indagó además acerca de la estrategia del Departamento docente al cual ellos se adscribían, en relación a las estrategias de trabajo definidas para el desarrollo de: el trabajo comunitario, la atención a la familia y la atención a las diferencias individuales. Las respuestas se expresaron de la siguiente manera:

- A. Vinculación de la escuela con las Casas de Cultura de las municipalidades.
- B. Relación con los Consejos Populares de las diferentes localidades con las que interactúa la escuela.
- C. Desarrollo de Escuelas de Padre en la Comunidad con los casos de mayores dificultades para tratar aspectos específicos que contribuyan a su formación.
- D. Visita a las familias de los alumnos en las diferentes comunidades.
- E. Estudiar las familias.
- F. Participación de la escuela en las actividades políticas culturales de la comunidad.
- G. Identificación de los alumnos que tienen desventajas sociales”: malas condiciones económicas de vivienda, son familias incompletas, desajustadas y con conflictos internos, cuya membrecía posee baja escolarización y además poseen baja incorporación al trabajo o simplemente no hay incorporados al trabajo, donde el ambiente familiar del alumno es negativo a su proceso de formación.

A los entrevistados se le planteó además cómo procedían ellos para el diagnóstico y la caracterización de los alumnos. Las ideas fueron las siguientes:

- A. Se comienza con la entrega pedagógica y “se profundiza”.
- B. Entrevista con los alumnos para identificar posibles problemas de los contenidos y objetivos a tratar.
- C. Se evalúa el cumplimiento de los objetivos.
- D. Leer el expediente del alumno.
- E. Analizar aspectos psicopedagógicos.
- F. Realizar diferentes comprobaciones.
- G. El seguimiento continuo en el trabajo diario.

Se quiso conocer además cuáles habían sido los aspectos que a ellos les habían criticado en los dos últimos cursos escolares al realizárseles la evaluación final.

- A. No llevar alumnos a concursos.
- B. La participación en eventos científicos.
- C. La superación.

- D. La incorporación a cursos de postrados.
- E. Problemas con la revisión de las libretas.
- F. Sistematizar el trabajo con los valores.
- G. La solidez en el conocimiento de los alumnos
- H. Profundizar la atención a la diversidad.
- I. Identificar mejor los objetivos que tienen que vencer los estudiantes.
- J. Perfeccionar el proceso de diagnóstico.
- K. Trabajar más en la caracterización de los grupos.

Por último se les formularon un conjunto de interrogantes a estos profesores para conocer cómo percibían el entorno sociocultural de la escuela, incluido claro está el tema de las comunidades. En tal sentido se quiso que precisaran: Cómo veían el aprendizaje de los niños con los que trabajaban de estas zonas, tres rasgos geográficos de esa zona, las características sociales de las comunidades más vinculadas a la escuela, un acontecimiento histórico, un reto tecnológico para esa o esas comunidades de la escuela, los rasgos de los alumnos más en desventajas en el aprendizaje de sus asignaturas y que comentaran alguna experiencia de cómo habían innovado desde su asignatura para desarrollar las transformaciones referidas al trabajo social comunitario.

Los rasgos de las comunidades se enunciaron de modo muy general: poco desarrollo económico, bajo nivel cultural, malas condiciones de vida, bajo nivel salarial. Desde el punto de vista de los rasgos geográficos se perciben en el mismo sentido: llanura, suelos fértiles, aguas subterráneas (el único más distintivo de una zona) montañas, abundante aguas. En igual dimensión se trataron los sucesos históricos. Todos los temas mencionados fueron correctos pero muy generales en la historia de la provincia de Cienfuegos pero nada específicos de las comunidades que se vinculan con las escuelas en que laboran estos profesores: la batalla de Mal Tiempo (1895), la sublevación popular y de marinos (Cienfuegos del 5 de septiembre de 1957), la Victoria de Playa Girón en 1961 (este suceso más cercano a las escuelas y comunidades de la zona de Abreus).

Hubo consenso en la determinación de las características de la economía de las estas zonas: Caña de azúcar, cultivos de papa y plátano, café, arroz, cítrico y ganadería en general. Algunos profesores hicieron mención de la actividad por cuenta propia como especificidades de algunos lugares.

Las características de los alumnos con dificultades en el proceso del aprendizaje se expresaron de la siguiente manera:

- A. Poca participación en el proceso de aprendizaje.
- B. Problemas de disciplina.
- C. Asimilación lenta de los contenidos
- D. Problemas con a expresión oral y escrita.

- E. Fácil desconcentración de las actividades que desarrollan.
- F. Pobre motivación por el estudio
- G. Mala participación en clases
- H. Notas deficientes o malas

Por último como expectativas no satisfechas de estos profesionales, se expresaron el no poder haber hecho otros estudios, pocas oportunidades para la realización de cursos, estudios de postgrado y maestrías. Algunos vinculados a las ciencias naturales plantearon como expectativas el mejoramiento de las condiciones de laboratorios para desarrollar clases con mayor rigor.

Por último se desarrolló una dinámica grupal con 15 profesores de escuelas secundarias que con ocasión de que el autor visitara el Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos y previa coordinación con los profesores de allí se procedió a conversar con ellos tras explicar que el propósito del intercambio que se quería realizar era el de conocer la visión que de las escuelas secundarias en la zona rural tenían y la visión general que poseían acerca de la educación en el espacio rural. Hubo consenso en acceder al intercambio y se registraron los siguientes datos de interés. De los profesores 7 eran mujeres y 8 hombres, 11 de ellos tenían más de 20 años de experiencia y la mayoría de ellos habían trabajado en Escuelas Secundarias en el Campo. La entrevista se realizó en el mes de mayo del 2001.

Las ideas que se extrajeron de este intercambio fueron registradas así.

- A. La escuela primaria tiene problemas. La escuela primaria es sagrada pero allí hay problemas. Los maestros no están bien preparados. Cuando los niños saltan a la secundaria se pierden. No están preparados para el cambio.
- B. En las zonas rurales los padres dedican mas tiempo a los niños mientras están en la escuela primaria no así cuando pasan a la secundaria.
- C. El lenguaje que el niño trae a la secundaria es pobre y puede afirmarse que es crítico en las zonas rurales. Los niños no están leyendo lo que deben en estas escuelas.
- D. Hay grandes dificultades en la lectura y comprensión. El niño de la escuela primaria rural no lee suficiente, no tiene hábitos de lectura. La escuela secundaria del campo no logra rebasar esta falla, no llena este vacío.

Sobre la *comunidad* se expresaron las siguientes ideas.

- A. “Las cosas malas se aprenden mejor y más rápido que las buenas”, dice un decir popular. Hoy las comunidades rurales en una buena parte de ellas ofrecen

modelo negativos para la educación de los niños, que la escuela no siempre puede superar. Hay brechas no superadas en la relación escuela familia, escuela comunidad.

- B. Hay muchas personas en el medio rural sub escolarizados, unas, otras no, cuya manera de vivir, comportarse y trabajar (negocios, compra venta, estilo de vida holgada, juegos ilícitos) ofrecen modelos negativos, ejercen influencias y la escuela no tiene argumentos sólidos para enfrentarlos.
- C. Hay otro problema que influye en general: los estilos de dirección. Muchas veces los profesores son maltratados, por los estilos de ordena y mando que se imponen en la actividad educacional.

3.5.5. Otros estudiantes de escuelas secundarias: Tienen la palabra.

El proceso de intercambio, análisis y entrevistas que se sostiene con grupos de niños de estas escuelas secundarias en el campo se desarrolló en el período 1998 - 2001. Este proceso consistió en recoger opiniones acerca de la escuela, la comunidad donde residen y la visión general de la agricultura. Con estas ideas se pueden extraer nuevas inferencias tanto de lo planteado por directivos y profesores en el último momento de la investigación como de los análisis realizados a lo largo de estos años en que se ha promovido la innovación curricular en la escuela secundaria del medio rural.

Mientras el autor realizaba el estudio de la comunidad Horquita (Agüero; 1998), entrevistó a un grupo de estudiantes de esta zona para obtener ideas acerca de la visión que tenían del campo y de las prácticas agrícolas en general. Se entrevistaron 16 estudiantes seleccionados de las comunidades más inmediatas a la escuela secundaria básica en el campo, Felix Edén Aguada. Los estudiantes fueron seleccionados entre los mejores de la escuela, siempre que vivieran en comunidades cercanas a la escuela. Participaron 16 estudiantes, 11 de séptimo grado y 5 de octavo grado, 4 eran varones y 12 hembras, aunque en las preguntas de control se detectó que tres de ellos habían vivido por algún tiempo en ciudades al final se dejaron para contrastar. Desde el punto de vista académico (en la escala 60 -100 puntos) uno de ellos tenía menos de 75, dos por debajo de 89 y el resto poseían notas por encima de noventa puntos.

Lo primero que nos llamó la atención fue el hecho de que ninguno de estos estudiantes pudo responder la pregunta de *qué se entendía por agricultura sostenible o sustentable*, dos conceptos que, no son idénticos, pero que destacan los nuevos rasgos que la agricultura moderna reclama y los que constituyen elementos fundamentales en el nuevo modelo de desarrollo para el área rural que se desarrolla en Cuba y por tanto en Cienfuegos. Otro aspecto de interés fue el hecho de que en la práctica no hubo respuestas claras totalmente a la hora de

identificar cuál de las asignaturas recibidas tenía un vínculo fuerte o débil con los procesos agrícolas. Las contradicciones que se reflejan aquí reflejan los problemas curriculares ya referidos en otros momentos de este trabajo.

Cuadro III.5 *Visión del Vínculo de las Asignaturas con la Agricultura*

Vínculo Fuerte	Vínculo Débil
Educación laboral	Español – Inglés
Química	Historia
Geografía	Educación física
Matemática	Matemática
	Computación
	Geografía
	Educación Laboral
	Física

Fuente: Cuestionarios a estudiantes esbec Félix Edén Aguada. horquita abril 1998.

Para completar se le pusieron un grupo de frases a estos niños todas relacionadas con la agricultura. Las respuestas a las mismas se expresaron de la siguiente forma.

A. La agricultura tiene mucha importancia porque:

- Es beneficiosa.
- Garantiza la alimentación
- Sirve para la economía.
- Sirve para muchas cosas
- Nos alimenta
- Se aprende mucho.

C. Ser un agricultor en Cuba significa:

- Ser un buen adulto
- La agricultura es la base de la vida
- Contribuir a la alimentación
- Admirar y querer las plantas.
- Ser campesino.
- Algo muy importante.
- Contribuir al bienestar del pueblo.

C. Del campo lo que mas me gusta es:

- Trabajar y cosechar la tierra propia.
- Las plantas
- Cosechar sus productos
- Admirar y querer las plantas
- Su naturaleza.
- El aire puro.
- La alimentación
- El cultivo
- La cosecha de los productos
- La recogida de papa

D. Para mis padres la agricultura es:

- Muy beneficiosa e importante.
- Muy importante.
- Es algo que se realiza con amor.
- Algo indispensable.
- Un buen trabajo para ellos.

E. Para trabajar en el campo no hace falta:

- Ser licenciado
- Saber trabajar.
- Tener gran preparación
- Tanta técnica sino el trabajo y la atención a los cultivos
- Tener tierra
- Caminar tanto.
- Ser de la ciudad.
- Ser del campo

F. La vida en el campo es:

- Divertida y buena
- Es maravillosa para vivir
- Es la mas sana del mundo
- Es muy amena, tiene muchas posibilidades.
- Puede ser dura pero es envidiable.
- Muy agradable.
- Muy hermosa
- Es aburrida
- Es mala

G. En donde vivo la gente piensa que la agricultura es:

- No hace falta para la vida
- Es mala para trabajar
- Es un deber de todos
- Algo importante
- Es muy mala
- Es aburrida
- No es de gran interés.
- Es importante.
- Es muy fácil.

H. Para mi familia la agricultura es:

- Lo más importante.
- Una cosa especial
- Es para practicarla
- Puede hacerla todo el que la desee
- Es importante
- Es un orgullo
- Es un buen trabajo
- Muy importante para el país

I. El trabajo agrícola de tu escuela es:

- Muy fácil
- Un poco forzoso
- Una forma de ayudar al país.
- Sencillo
- Es la guataquea
- El que se hace en la UBPC.
- Nos lleva mucho tiempo para el estudio
- Muy trabajoso
- Es algo de lo primero
- Bastante aceptable

Como se puede apreciar hay una riqueza extraordinaria en las palabras de estos niños también. No hubo distinción importante entre los niños de alto índice académico y los de medio o bajo, ni entre los que vivieron o viven en la ciudad y el resto. Son evidentes las contradicciones que en esta concepción se reflejan tanto a partir de lo dicho con relación a la escuela como la visión general y comunitaria. Esto puede ser, en opinión del autor un escenario excepcional para el trabajo de

los valores más elevados de la cultural cubana, pero no están tratados ni trabajados a nivel curricular.

Un segundo momento en este proceso lo constituyó la aplicación de un cuestionario semiestructurado a 32 estudiantes de 3 escuelas secundarias en el campo de la municipalidad de Abreus donde se encuentran las escuelas y las zonas ya referidas en este informe de Juraguá y Horquita. En este caso siguiendo la concepción de muestreos extremos se identificaron estudiantes en estas escuelas que hubiesen nacido y vivido todo el tiempo en estas comunidades fundamentalmente de 8vo y 9no grado para constatar sus experiencias y visión de la escuela y de la práctica agrícola. Este cuestionario se aplicó en mayo del 2001.

Entre los estudiantes seleccionados para ello, los 38 fueron de zonas rurales solo uno de séptimo grado, representaron un total de 16 asentamientos poblacionales, (de los cuales 5 se consideran rurales urbanizados) de 4 municipios (Aguada de Pasajeros, Rodas, Abreus y Cienfuegos). Las escuelas secundarias fueron Felix Eden Aguada (11 niños) y Federico Fernández Cavada (15 niños) (Horquita) y Lino Pérez (12 niños) (Juraguá). Entre los entrevistados 18 eran niñas y 20 niños, sus edades 13 - 16 años y los promedios académicos para el caso de noveno grado (24 niños) se tomaron de los tres años (7mo, 8vo y 9no) y en el caso de los de 8vo grado (13 niños) se tomó el de 7mo mas el de 8vo propiamente. En el caso de un niño de séptimo se tomó el de 6to y 7mo grado hasta el momento realizar el cuestionario. En este como en los restantes momentos de la investigación, se consideraron promedios académicos altos o elevados (90 -100 puntos) donde se incluyeron 11 niños, valores medios (75 - 89.9 puntos) que incluyó 16 niños y Bajos (60 - 74.9 puntos) donde se incluyeron 11 niños. En los niños seleccionados 20 procedían de padres divorciados.

Los análisis realizados han aportado las siguientes conclusiones:

- A. No se percibe un comportamiento regular entre los promedios de los niños y la escolarización de los padres. En estos casos los padres tiene más escolarización que las madres: (un 60% de ellos poseen entre 12 y la universidad concluida, mientras que para el caso de las madres solo el 31.6% poseen 12 grados o universidad concluida, un 47.3% poseen entre 9 y 12 grados y el resto menos de 9 grados.
- B. Las zonas con menos urbanización no revelaron la existencia padres con menos escolarización, ni se percibe una relación entre éstas y la divorcialidad.
- C. En ambos lugares las escuelas fueron el vehículo más importante para los niños conocer el trabajo agrícola.
- D. No hay distinciones importantes entre los niños de estas zonas al describir los recursos naturales de sus comunidades.

- E. Todos los estudiantes señalaron correctamente la actividad económica del lugar donde viven, destacando: la caña de azúcar, el plátano, la papa, las hortalizas, los cítricos y el arroz. El 81.6% apreció la economía del lugar de residencia entre aceptable y buena y solo un 8% no dio respuesta.
- F. Llamó nuestra atención que ninguno de los estudiantes conociera el término de agricultura sostenible o sustentable. De igual manera un 52.6% de los niños ubicaron mal o no supieron un suceso histórico vinculado a su lugar de residencia. Solo 9 de ellos lo ubicaron bien mientras que igual cantidad hablaron de sucesos generales válidos para toda la región, demasiado generales para los fines que se le pedían.

Con relación al completamiento de la frase, que impresión le produce el término *TRABAJO AGRICOLA*, las más repetidas se desatacan seguidamente:

- Producir
- Trabajar en el campo.
- El trabajo de mi padre.
- Producción de riquezas
- Trabajar la tierra.
- Hay que hacerlo pero no me gusta
- El horario de la escuela
- Es como la segunda hermana de mi papa
- Una posibilidad de desarrollo.
- Trabajar la tierra y sembrados.
- Trabajar con las plantas.

Con relación a los TRES DESEOS O SUEÑOS mas importantes, las respuestas se pueden resumir así:

- Salud, bienestar y unidad en la familia.
- Continuar estudios y alcanzar buenos resultados
- Que se acabe el periodo especial
- Que no haya guerra.

Sin embargo solo 4 niños expresaron que desearían en un futuro estudiar carreras que tengan relación con la agricultura: agronomía y medicina veterinaria. El resto expresaron el deseo de ser militares, maestros, médicos, etc., algunas de las cuales si bien puede ejercerse en el espacio rural no son propiamente de allí. La inmensa mayoría expresó que le agradaría en el futuro seguir viviendo en el lugar donde residían en ese momento.

En la visión y análisis que ofrecen los niños de estas escuelas destaca sobre todo cómo sigue prevaleciendo una *visión arcaica de la prácticas agrícolas*, donde los componentes técnicos y científicos de ellas no son tratados ni conocidos. Esta es una responsabilidad de la escuela secundaria del medio rural.

A modo de conclusiones se puede plantear que las evidencias y constataciones recogidas revelan con toda claridad la realidad del proceso educacional en la escuela secundaria del medio rural. Se destacan además las dificultades presentes en estos procesos tanto por los directivos del sector educacional en la provincia, la visión de los directores de escuelas, directores, profesores y alumnos.

IV. PRINCIPALES CONCLUSIONES.

Consideramos que el estudio realizado corrobora la hipótesis general que nos habíamos formulado antes y durante la investigación. Así, se confirma que las deficiencias curriculares de la escuela secundaria del medio rural determinan que el tratamiento de las carencias afectivas, educativas y culturales de los adolescentes procedentes de estas áreas por causa de la deficiente socialización primaria, especialmente de la familia, se realicen de manera descontextualizada, lo que supone que pese a los empeños que se hagan, este proceso transcurra de manera asistemática, espontáneamente y desligado en su esencia del curriculum de la escuela.

La cultura de una comunidad es rica, variada, diversa y precisa de una sistematización cuando las comunidades son jóvenes en su proceso de formación y desarrollo. Esto tiene particular significado para la estabilidad social y el desarrollo del sentido de bien común entre sus miembros. En la cultura y la vida de la comunidad se reflejan las contradicciones que se perciben a nivel de la sociedad aunque aquí pueden presentar particularidades dada la dinámica que toman las relaciones sociales y la especificidad del poder público.

En la comunidad que se ha estudiado, *las particularidades de su cultura* se presentan a partir de los siguientes factores.

- a. El peso de la producción cafetalera y las particularidades que toma el proceso productivo aquí a partir de las condiciones geográficas y las implicaciones de la tecnología, esencialmente más arcaica que dentro de otras áreas de la zona montañosa.
- b. El significado del café: como planta, flor, infusión, medicina e interés económico.
- c. Fuertes vínculos familiares
- d. Bajos ingresos económicos
- e. Alta significación que toma poseer una pequeña parcela de tierra y cría de animales domésticos.
- f. Baja incorporación al proceso productivo
- g. Altas tasas de divorcialidad
- h. Alto por ciento de familias incompletas
- i. Altas tasas de familias disfuncionales
- j. Una educación media baja.
- k. Un rico legado en el patrimonio histórico cultural.
- l. Una variado y rico ecosistema natural con implicaciones en la flora y la fauna, así como en sus recursos hídricos.
- m. El sentido de bien común ha funcionado esencialmente solo en casos de ayuda ante circunstancias de enfermedad, fallecimientos familiares o catástrofe.

- n. Un rico legado de la oralidad
- o. Un arsenal de sucesos legendarios acumulados en la experiencia individual de muchos de sus hombres y mujeres.
- p. Pobre impacto del movimiento migratorio de personas procedentes de otras regiones.
- q. Movilidad de entrada y salida constantes de vecinos que abandonan la comunidad y luego regresan.

El estudio de la comunidad permite comprender que la conjugación particular de los diferentes aspectos de su actividad socio económica, política, social y cultural en el proceso histórico intervengan como un factor de multiculturalidad en el proceso docente. El análisis comparativo del autor (Agüero, 1991,1996 y 1997) con otras comunidades estudiadas en el territorio de la provincia de Cienfuegos como se observará en la siguiente tabla, corroboran esta hipótesis.

Cuadro IV.1. *Comparación de componentes del patrimonio cultural en comunidades rurales*

Aspectos de la comparación	Comunidad en Estudio El Mamey	Comunidad Juraguá	Comunidad Horquita
Economía de origen	Café	Caña y henequen	Caña
Producción más importante actual	Café, vegetales y madera	Plátano y henequén	Papa, plátanos y hortalizas
Población de origen	Hispanos	Hispanos y africanos	Hispanos, africanos, chinos y sirios
Población actual (color piel)	Blanca	Blanca, mestiza y negros	Blanca, mestizas y negros
Sistema ecológico más importante	Montaña	Costa sur caribe	Ciénaga de Zapata
Impacto movimiento migratorio (oriente –occidente)	Pobre	Muy fuerte	Fuerte
Tasa de escolarización	7 grados	8,6 grados	7,9 grados
Principal festividad	Fiesta del café	Fiesta del plátano	Fiesta de la papa
Principal problema ecológico que enfrenta	Erosivos	Salinización	Drenaje
Divorcialidad	Alta	Muy alta	Media
Niveles de cooperación	Baja	Baja	Alta
Estructura socioclasista Predominante	Obrero agrícola Cooperativista	Obrero agrícola Cooperativista, PAI, Trabajador de servicios Cuentapropista	Obrero agrícola cooperativista, PAI, trabajador de servicio, intelectuales
Estructura social	Más homogénea	Más heterogénea	Muy heterogénea
Liderazgo de las instituciones económicas	Bajo	Bajo	Alto
Grupos religiosos	Testigos de Jehová Bautistas	Cultos sincréticos	Cultos sincréticos Protestantes
Infraestructura social	Baja	Media	Media
Tecnología Preparación suelos	Tradicional	Moderna y tradicional	Moderna y tradicional
Tecnología de cultivo	Tradicional y moderna	Moderna	Moderna
Tecnología de cosecha	Tradicional	Moderna y tradicional	Moderna y tradicional
Sistema de riego	Secano	Moderno	Moderno

El *modelo teórico* seguido nos ha permitido entender la dimensión de la relación cultural entre el curriculum escolar y la cultura comunitaria. Evidentemente la dimensión que toma esta relación en medio de un mundo globalizado, donde la

visión neoliberal se expande a partir de los sutiles mecanismos del mercado, el consumismo y el pragmatismo, hace que estos vínculos resulten más complejos. La expansión de la postmodernidad requiere para países como Cuba, que desarrollan un proyecto político muy particular a nivel del hemisferio, considerar sus ventajas y asumir una perspectiva crítica frente a cuanto signifique descomprometerse con las grandes mayorías, como aseverara Freire. Un elemento singular en este proceso por su significación ideológica y política es lo que se ha denominado cultura depredadora (McLaren, 1997) o cultura social del postmodernismo (Pérez Gómez, 1998).

Estos fenómenos asociados a la globalización de la economía, estrechamente articulados a sus fieles servidores: el consumismo, el pragmatismo, el hedonismo, impactan con fuerza, por su fácil acogida, la mentalidad y conducta poco crítica, relacionada a expresiones conductuales que refuerzan lo menos elaborado de la cultura experiencial de adolescentes y jóvenes. Esta realidad penetra más allá de las fronteras económicas, culturales o políticas y encuentra una acogida muy favorable en aquellos espacios no atendidos o no tratados adecuadamente en los procesos de socialización primaria o secundaria de los adolescentes y jóvenes.

La naturaleza compleja de estos argumentos exige de la escuela secundaria en particular, madurez, rigor científico y atinado estilo pedagógico en el quehacer de sus docentes para desarraigar estos fenómenos y promover la cultura académica (crítica) que capacite a los individuos para hacer frente a éstas adversidades, identificarles con los valores más importantes de su cultura y promover una actitud comprometida, responsable y solidaria para con el grupo, la comunidad y para con quienes se puedan identificar como en desventaja social o cultural.

Entre las teorías que han servido de base para nuestros análisis sociológicos y antropológicos en esta investigación, destacamos particularmente las teorías de la reproducción (Althusser, Baudelot, Establet), la correspondencia (Bowles y Gintis) o la resistencia (Willis), así como los puntos de vista de los clásicos (Marx, Weber, Durkheim) en cuanto al papel de la educación como instrumento de la lucha de clases y al servicio de las clases que se encuentran en el poder. Sin embargo nos parece importante distinguir algunas particularidades:

- a. Dada la naturaleza socialista del proyecto que la sociedad cubana promueve, el ideal pedagógico no solo debe ser coherente con la estructura social (Durkheim, 1979) sino con el perfeccionamiento de esta estructura tendiente a la equidad y la justicia, así como con un modelo de hombre cada vez más identificado con el futuro avance de la sociedad.
- b. Aunque se habla de modelo socialista o comunista en realidad nos estamos refiriendo a una sociedad de transición (que ni es socialista ni es comunista) donde, dada su condición de subdesarrollada, la escuela ejerce como institución

hierocrática (Weber) la violencia simbólica (Bourdieu) de forma activa y en nombre de la mayoría. La impositividad de la institución educativa se conjuga con la persuasión y el ejemplo personal. Si la labor pedagógica no se desarrolla de manera coherente sus resultados entrarán en contradicción con los propósitos del sistema social y político.

- c. Los intereses que guían al sistema educativo determinan que el modelo de hombre que la escuela secundaria básica contribuye a formar sea lo más integral posible en su desarrollo, con amplia cultura, crítico, responsable, patriota, solidario y que base su conducta en elevadas virtudes y principios éticos. Con lo cual, a diferencia de la reproducción, interesa que no solo la clase obrera como el campesinado asciendan y se reproduzcan como obreros o campesinos, sino que avancen realmente tanto en sentido vertical como horizontal, hacia una profesionalización manteniendo el estatus de obrero o, pasando a otro grupo, a otra clase o capa como la intelectualidad por ejemplo. Así la escuela interviene en el desarrollo social como distribuidora de la fuerza de trabajo pero da real posibilidad de que cada ciudadano llegue a donde quiera y pueda, con lo cual la igualdad se hace más efectiva y no solo aparente limitándola al marco del consumo (Fernández Enguita, 1994).
- d. Cuando la escuela deja de cumplir sus funciones sociales o no las cumple adecuadamente entra en contradicción con lo planteado por la sociedad a la escuela. Siempre que se desconozcan las influencias y el peso de las culturas y subculturas, la propia escuela amplía la brecha entre el currículum explícito y el oculto. La resistencia o contracultura aparece como elemento ajeno a la naturaleza e intereses de las grandes mayorías si en su proyección o perspectiva política se aparta de tales intereses. Sin embargo ella puede ser también justo reflejo de grupos, estratos y clases sociales, cuyo tratamiento cultural en el seno de la institución educativa no se corresponda con la naturaleza del sistema social que se edifica. Es imprescindible estudiar todas las expresiones de la cultura en la institución educativa.
- e. El tratamiento no adecuado del proceso de aprendizaje, como la formación del adolescente o joven en la escuela secundaria del medio rural, produce una separación significativa entre el currículum explícito e implícito u oculto. La homogeneidad en el currículum de esta escuela presupone ignorar las diferencias de las subculturas como exponentes de la diversidad de la estructuración social clasista, o de las expresiones de la multiculturalidad, resultado de la diversidad de procedencia de asentamientos poblacionales ó comunidades que se presentan en el alumnado de la escuela.
- f. Las expresiones del currículum oculto en este nivel de la enseñanza y en este tipo de escuela producen expresiones de contracultura o resistencia, las que se expresan indistintamente como: indisciplinas, desinterés, conflictos, desacato

del reglamento escolar, que comúnmente concluyen en la baja académica ó la deserción escolar. Socialmente estos procesos se expresan como problemas de los alumnos y de las familias en desventaja social, negándose con ello el espacio real que la sociedad confiere a todos. Resulta claro pues, que la escuela, para atender las desventajas sociales en este contexto, tiene que asumir que la homogeneidad de su curriculum no se corresponde con la diversidad del alumnado. Este problema es por tanto de la escuela, no del alumnado y posee una elevada connotación política e ideológica.

Aunque Cuba exhibe avances significativos en el ámbito de la educación y en el orden social mantiene diferencias de orden cualitativo en el espacio rural, comparte con el continente latinoamericano el imperativo de ajustar los procesos de desarrollo de la educación secundaria de la zona rural a los requerimientos del contexto como factor que ha de desempeñar un papel esencial en la defensa de la identidad cultural de los pueblos de la región, así como en el logro del desarrollo sostenible.

La realización del estudio nos ha permitido identificar como principales acontecimientos sociales que se presentan en la cultura del espacio rural de la provincia de Cienfuegos los siguientes:

- A. Superado el antagonismo socio clasista a partir de 1959, el fenómeno de la cultura rural devino más homogénea.
- B. La escolarización de la población rural avanzó de 3,3 grados promedio en 1953, a 6,6 en 1981 y a 7,9 grados en 1994.
- C. Las expresiones de la cultura rural se universalizan a nivel de toda la sociedad, se expanden incluso a las zonas urbanas, ocupan un lugar importante en los medio de difusión masiva.
- D. Fue superada la función de supervivencia de muchas tradiciones, con lo cual muchas cambian, enriquecen su contenido o desaparecen. Nuevas tradiciones y costumbres aparecen con los nuevos cambios.
- E. Se produce un gran impacto de los medios masivos de comunicación, los que influyen activamente en las formas y estilos de vida de sus pobladores.
- F. Se diversificó la producción agrícola, posibilitando una distribución más justa y equitativa, se originan cambios cualitativos en la dieta.
- G. La incorporación activa del hombre y la mujer del campo a la vida política activa.
- H. Se potencia la condición de región agrícola pero no campesina, lo que produce varios impactos en la estructura social clasista: envejecimiento de la fuerza de trabajo agrícola y lento relevo generacional.
- I. Aunque la producción se asentó sobre bases más científicas y racionales se desvalorizó el trabajo agrícola.
- J. El débil cumplimiento de las funciones económico sociales de las

empresas agrícolas estatales, a partir de sus deficientes resultados económicos propicia una desarticulación de aquellas con las comunidades rurales de su entorno

- K. Cambios demográficos caracterizados por la reducción de la membresía familiar, particularmente en la reducción del número de hijos, incremento de la escolarización, fortalecimiento del papel de la mujer, influencias del movimiento migratorio procedente del oriente del país principalmente, envejecimiento de su población, y reducción de su población como consecuencia de las migraciones hacia las ciudades.
- L. Cambió el contenido y las funciones de la religiosidad.
- M. Cambió el contenido y las funciones de las celebraciones sociales y culturales. las festividades ligadas a la producción se convierten en las más importantes: las festividades del café, el plátano, la papa y la de la caña al concluir la zafra azucarera.
- N. Perdura una particular manera de decir y de sentir los impactos de la naturaleza.
- O. La población se establece en forma concentrada en agrupamientos humanos cuyo rango promedio en el país y Cienfuegos se mueven entre los 200 – 1000 habitantes, con lo cual esta forma de vida comunitaria se convierte en el escenario más importante de estas zonas.
- P. Una nueva dinámica impregna al espacio rural cubano y cienfueguero la reforma económica de los años noventa. El predominio de condiciones favorables en recursos humanos y naturales, así como el disponer de una amplio movimiento cooperativo y un índice de desarrollo humano entre los más alto del país favorece el cambio. Sin embargo estos procesos presentan a nivel comunitario múltiples y complejas relaciones cuya influencia en la escuela no será homogénea.

La comunidad sometida a estudio se puede considerar en proceso de desarrollo en tanto posee un potencial en sus condiciones que en la práctica la pueden hacer funcionar como tal sistemáticamente como se llegó a observar en determinados momentos de la acción e intervención sociocultural desde el curriculum de la escuela secundaria.

El estudio permite comprobar las principales hipótesis de partida en cuanto al peso de las *influencias de la urbanización* en el desarrollo del modo de vida. Aun cuando la manera de vivir prevaleciente puede seguir identificándose como de estilo rural, éste ha sufrido un conjunto de cambios a partir de las múltiples influencias del proceso político cubano y de las transformaciones económicas y sociales que han tenido lugar dentro y fuera de los espacios rurales. Ello exige que se tomen en cuenta para el diseño de políticas más ajustadas a estas situaciones y que permitan retener y estimular el regreso o ingreso de personas hacia el área rural montañosa por vías menos costosas social y económicamente. Particular connotación toma la atención a la mujer al ocupar un lugar central en la familia y

la atención social que se brinda a ella. Especialmente significativo resultó la percepción en estas de los problemas de la calidad de la educación para sus hijos, vista sobre todo en el sentido de que la escuela secundaria sirva de puente seguro para que los hijos puedan acceder a tipos especializados de la educación superior: especialmente la enseñanza universitaria.

A diferencia de lo concebido como una de las hipótesis de partida se ha comprobado que *los procesos migratorios en la zona montañosa no son propios de esta época sino que tienen un carácter histórico*. Es decir, están presentes desde antes de 1959 y se asocian a la estructura económica existente. La vida de Miguel y de otros pobladores de la zona revela que las propias condiciones económicas “empujaban” a moverse y migrar en busca de la supervivencia, comodidad, confort, vejez, enfermedad ó más satisfacción con la calidad de los servicios. Hubo además, siempre, un déficit de población en la zona. En las nuevas circunstancias históricas después de 1959, con las posibilidades y condiciones creadas, sobre todo en cuanto a, cultura, escolarización, comunicación, viabilidad, trabajo y socialización, que propician el incremento de la movilidad espacial, se crean facilidades para el movimiento migratorio. No se debe desconocer sin embargo las posibilidades de desempeño económico en la zona. Los resultados encontrados hasta el presente distinguen que pese al esfuerzo de muchos pobladores no superaban por diversas razones su estatus socioeconómico. Esta realidad toma mayor fuerza considerando las implicaciones para las mujeres y reclama por lo tanto un mejoramiento de las facilidades para su empleo y desarrollo.

Entre las particularidades más sobresalientes del hombre de la montaña se encuentran; su identificación espacial más asociado a los factores ambientales, su mayor apego al trabajo, menor presencia del mestizaje, mayor exigencias alimentaria, más identificado y confiado con la tecnología tradicional, más identificado con los espacios donde habita y mayor capacidad de disfrute estético con su entorno.

Al valorar aspectos de *la interacción entre el curriculum de las escuelas sometidas al estudio y la cultura de la comunidad* se puede aseverar que los mismos se caracterizaron por ser esporádicos, poco profundos, asistemáticos y en consecuencia espontáneos. Como se aprecia en el *Cuadro VI.2* esta interacción se sustentó en vínculos espontáneos que no obedecían a razones de profunda conexión ni de contextualización con la actividad más esencial de la escuela, o sea la formación e instrucción: educar e instruir a niños, adolescentes y jóvenes.

Cuadro IV.2. *Interacción cultural curriculum escolar- cultura comunitaria.*

Aspectos de la interacción	<i>Escuela Primaria</i>	<i>Escuela Secundaria</i>
NIVEL O INTENSIDAD DE LA INTERACCION		
<i>I. Proceso docente</i>		
Matutinos	Ninguna	Muy pocos
Clases	Muy pocos	Muy pocos
Investigación	No	No
Observaciones	No	No
Participación Social	No	No
Visitas	No	No
Encuentros	No	No
Excursiones	No	No
<i>II Proceso Productivo</i>		
Aporte productivo	Sí	Sí
Huerto escolar	Regular	No
Orientación profesional	Mala	Mala
<i>III. Comunidad</i>		
<i>Actividades sociales</i>		
Limpieza	No	No
Embellecimiento	No	No
<i>Actividades culturales</i>		
Festival del café	No	No
Presentación grupos	No	No
Debates	No	No
<i>Actividades políticas</i>		
Conmemoraciones	No	No
Celebraciones	No	No
Actos	No	No
<i>IV. Familias</i>		
Visitas	Muy pocas	Pocas
Orientación	No	No
Escuelas de padres	Sí	Sí
Profesor de la familia	No	Sí

Frente a estas realidades, la escuela rural en todos sus niveles enfrenta un reto de grandes proporciones. Es reconocida como la institución más importante de estas zonas y sus maestros y profesores como personalidades influyentes en la vida social. Con su labor educativa y educacional deberá convertirse en factor importante para la sistematización, difusión y consolidación de las nuevas cualidades de la cultura. Como mecanismo socializador logrará esta labor en la medida en que la concepción didáctica y pedagógica, expresada en sus proyectos

educativos logre la inserción en el curriculum de estos nuevos elementos, armonice su labor con los restantes componentes socioculturales de la comunidad y su trabajo general sea más profesional.

El proceso de socialización de la escuela media tiene como principal objeto introducir a los jóvenes en el contexto de las relaciones de producción vigentes. La realización de estos procesos impone al sistema de enseñanza un conjunto de exigencias para que pueda alcanzar los propósitos planteados por la sociedad. En el orden teórico la socialización implica la comprensión más integrada de las funciones sociales del sistema educacional comprobadas al nivel de la interiorización personal en individuos concretos en el marco de los diversos componentes de la estructura social clasista.

Aunque el sistema educativo cubano tiene innegables e inobjetable conquistas, los cambios cuantitativos y cualitativos producidos en sus contextos sociales y culturales en el ámbito rural deben ser objeto de análisis continuo en tanto las perspectivas aquí tratadas representan campos, de la sociología y la etnografía educativa, que no poseen una amplia tradición en el país.

La socialización desarrollada en la escuela del nivel medio en las zonas rurales presenta dificultades a partir del ambiente o cultura escolar generada por diversos factores en el interior de cada institución. En el presente estos factores están matizados por los efectos que la crisis económica ha tenido sobre las realidades educativas en cada centro. Uno de los retos de la educación para preservar sus conquistas y elevar la calidad, lo constituye la necesidad de una intervención más profunda, consciente y científica de sus protagonistas principales: los maestros. Las dificultades están presentes en todas las perspectivas que se evalúan en el presente informe: económico, social, cultural y político moral. Las *principales fallas* están en:

- La no sistematización de los aportes de la cultura rural en cada ámbito escolar para su incorporación al currículum de las respectivas instituciones, por tanto, la no valorización adecuada de la cultura tradicional del área rural a la luz de los cambios cualitativos que se han estado produciendo como resultado de las transformaciones económicas, sociales, culturales y demográficas resultantes de la política de la Revolución Cubana.
- La presencia del esquematismo y el formalismo en los diferentes momentos de la docencia, así como su presencia en diferentes momentos del proceso de la enseñanza aprendizaje.
- Diferentes aspectos organizativos y sobre todo la cultura impositiva que prevalecen en instituciones del nivel medio que hacen que los alumnos reproduzcan dichos formalismos como estrategias más sutiles del currículum oculto.
- La calidad de la docencia, en cuya práctica se encuentra hoy poca creatividad y

profesionalidad. Al no lograr una incorporación activa del sujeto-objeto en estos procesos hacen que la misma devenga un acto sin el mayor significado para la vida de los educandos.

- Los maestros educan con palabras y hechos y por tanto las personas son capaces de aprender de lo ven, de lo que oyen y de lo que se les explique directamente. La escuela media requiere dar más coherencia entre lo que proclama y lo que hace.
- Una de las fallas en la labor educativa y por tanto en la socialización de la escuela está en la comunicación. Hoy prevalece como tendencia en el acto de la docencia, el monólogo y la comunicación unidireccional. Más allá del aula son grandes las barreras que se levantan a la comunicación.

La socialización en lo económico, como preparación del futuro trabajador, se soporta en primer lugar en la cultura o ambiente escolar generado dentro de la propia institución. Los estilos de trabajo, las normas de relaciones, los contenidos culturales, los sistemas de valores, etc. se identifican más con la vida urbana que con la actividad del sector rural. Al no trabajarse con fuerza, la motivación por el estudio, se está socializando a un individuo que lejos de ser un ente transformador, activo, comprometido, sea portador de las dificultades y secuelas del esquematismo a que fue empujado.

La *socialización del individuo* en el proceso de la enseñanza deviene complejo en tanto en ese ámbito interactúan un conjunto de fuerzas e intereses que así lo determinan. La socialización vista en un sentido concreto se asume como el proceso de inserción en el individuo de la cultura del entorno social comunitario, con un sentido crítico, dotada de herramientas metodológicas que permitan la autoeducación permanente, asentada en altos valores cívicos y morales. Presupone que la escuela dote al adolescente del instrumental necesario para que éste revalorice con sentido crítico la cultura experiencial alcanzada en el seno de la familia y en la interacción con la comunidad.

Por lo tanto el proceso de socialización en el nivel de la escuela media está condicionado por los factores históricos y sociales de la cultura precedente más inmediata, así como por aquellos que se modelan en el presente. Al referirnos en esta investigación a la socialización de la escuela media en el contexto de las zonas rurales se parte del supuesto de que, a tono con las indicaciones y objetivos actuales del sistema de enseñanza en la escuela secundaria debe:

- Insertar de modo ascendente y acelerado en su currículum los aspectos más relevantes de la cultura del entorno: historia, costumbres, realizaciones más importantes de la cultura, hábitos alimentarios, cultura del trabajo, formas de vestir, comportarse y vivir, como de los componentes simbólicos que configuran y moldean sus comportamientos, de acuerdo a las exigencias de la vida moderna y a los requerimientos actuales y futuros que las realidades de ese entorno más inmediato reclamen para su transformación creadora.

- Asentar el proceso docente sobre unas bases cada vez más científicas. Lo que exige un conocimiento más profundo por el personal docente de las características sociopsicológicas de sus educandos. El papel de los docentes en el proceso de la enseñanza aprendizaje debe ser orientador, coordinativo, facilitador sin que pierda este el papel como director principal del mismo.
- Promover una cultura de reflexión y análisis caracterizada por una comunicación enriquecedora para todos los participantes. Debe coadyuvar además al desarrollo de un modo de vida sano, con formas activas de esparcimiento y de aprovechamiento del tiempo libre, un desarrollo físico con aptitudes a tono con las condiciones del medio geográfico para el cual se prepara el educando.
- Promover una orientación profesional hacia las necesidades del perfil agropecuario así como en el desempeño de prácticas agrícolas sustentables y ecológicas, en la que sin desdeñar las tradiciones sea capaz de promover y utilizar las últimas realizaciones de la ciencia y la técnica.

Al conducir *el proceso de intervención en la comunidad desde la escuela secundaria* ésta asumió un rol de liderazgo, facilitando la incorporación de los actores sociales, individual y colectivamente, en los diversos procesos y momentos de su desarrollo. Esta actividad tuvo en su base de orientación postulados esenciales de la investigación - acción participativa aunque ajustado a las condiciones de este proceso y a las experiencias del autor de la investigación.

- A. La participación popular no fue desde el inicio, ni participó en el planteamiento del problema.
- B. A partir de la concepción definida se trabajaron en dos direcciones esenciales: la educación e instrucción, y en dos escenarios de acción: la escuela y la comunidad que, dado el objetivo de la investigación, pudo revelar las posibilidades de la interacción cultural escuela - comunidad.
- C. La participación popular se canalizó a partir de los intercambios y discusiones grupales, donde se aportaron iniciativas e ideas que fueron fundamentales.
- D. En la escuela tuvo la educación con la palabra y los hechos: el curriculum sí se puede transformar, los niños del espacio rural son tan capaces como los restantes de cumplir bien cuando se les orienta adecuadamente.
- E. Los elementos instructivos en la escuela como en la comunidad se centraron en los debates de videos y en la participación en las actividades desarrolladas de manera extracurricular.
- F. Las iniciativas populares se incentivaron considerablemente en la medida que se sistematizaron las actividades.

- G. El problema de mayor trascendencia social a resolver en la comunidad se centró en la organización, desarrollo y ejecución de opciones para el trabajo recreativo cultural.
- H. El trabajo tuvo como partida la iniciativa de la escuela secundaria, especialmente a partir del enriquecimiento de la concepción del curriculum en las asignaturas de español, educación física e historia.
- I. El trabajo se inició con niños y jóvenes y arrastró a todos los grupos poblacionales.
- J. Por primera vez la escuela secundaria de modo coherente desarrollaba como líder un contenido cultural hacia la comunidad.
- K. La cima del proceso fue la creación del Consejo Cultural de la comunidad, el cual, años después de concluir el trabajo de intervención, aun funciona.
- L. Las implicaciones del trabajo se reflejaron en toda la vida social, cultural y política de la zona. Se demostró la potencialidad de una escuela cuando da coherencia y rigor a su labor profesionalmente.
- M. Se revelaron potencialidades y líderes no formales de la comunidad.

De esta manera la conjugación de alternativas de trabajo desde la escuela secundaria del medio rural pueden incrementarse en correspondencia con las expectativas de toda la sociedad y en medio de las exigencias que plantea la reforma económica. La práctica científica viable y asequible para el personal docente de estas zonas más apartadas en las condiciones de Cuba puede resultar un nuevo aliciente para acelerar la indispensable relación e interacción entre la escuela y la comunidad rural.

5.1. Recomendaciones para Innovar el curriculum de la Escuela Secundaria.

Las propuestas que esbozamos a continuación no constituyen una solución definitiva y radical al problema de la escuela secundaria en el campo cubano si bien se es consciente que dado el imperativo contemporáneo se requiere en la sociedad. Las sugerencias se sustentan en las experiencias de innovación realizadas y en las aportaciones del amplio trabajo de campo realizado en los últimos años.

El objetivo de la propuesta es que la escuela llegue a incorporar el escenario de la vida de los estudiantes en la escuela y fuera de ella, distinguiendo de modo especial sus asentamientos poblacionales. Ello permitirá identificar, conocer e incorporar los componentes principales del *entorno cultural comunitario al curriculum de la escuela para propiciar una interacción permanente, sistemática y coherente entre ambas*. El siguiente cuadro pretende resumir las ideas principales que en tal sentido se plantean.

Cuadro IV.3. *Entorno Cultural de la Comunidad a incorporar en el Curriculum.*

RECURSOS NATURALES Accidentes geográficos Valores naturales Aspectos ecológico Recursos hídricos Flora y fauna Carencias y problemas Retos	PUEBLO COMUNIDAD ASENTAMIENTO Historia mas reciente Tipo de comunidad Infraestructura Sistema de defensa	CULTURA ORAL Cuentos Leyendas Refranes Décimas Sistema de creencias
CULTIVO MAS IMPORTANTE. Tecnología actual y perspectiva Retos Problemas Energía Problemas	ECONOMIA Formas y tipos de propiedad y cultivos Nivel de desarrollo Tecnología: actual y perspectiva Contradicciones Participación popular Lideres y héroes Impactos de la guerra biológica	HISTORIA Transculturaciones propias o cercanas Distinciones de las etapas: Aborigen Colonial Neocolonial Revolucionaria Símbolos monumentos Tarjas Mártires Héroes
LIDERAZGO Organizaciones y líderes Participación social La gestión de gobierno comunitario: actualidad, perspectiva y retos. Instituciones Religiosas	LA FAMILIA Vivienda y su equipamiento Genealogía de las familias Ascendencias más importantes Grupos Tiempo libre, formas de esparcimiento y recreo	POBLACION Evolución histórica Estructura Principales grupos Migraciones internas y externas hacia EE.UU. Empleo
CULTURA GENERAL CUBANA		

La propuesta se sustenta en un conjunto de *principios*, partiendo del hecho de que siempre que se quiera implementar ha de precisar la necesidad de un conjunto de condiciones a partir de las cuales se pueda ejercer la influencia de cambio que se argumenta en el curso de la investigación.

- A. Se articulará un proceso sistemático de desarrollo curricular y profesional.
- B. El profesor deber poseer un dominio profundo del contenido de la materia que trabaja al nivel del grado y del ciclo de esta enseñanza.
- C. El profesor realizará un análisis de las metodologías del tipo de enseñanza, en este caso del nivel secundaria básica, y a partir de ellas, analizará con sentido crítico los enfoques tradicionales y los actuales del trabajo de las diferentes disciplinas y la interrelación con la propia.
- D. Realizará un análisis profundo de la región de procedencia de sus alumnos y de donde se encuentra enclavada la escuela.
- E. El profesor *elaborar su propuesta curricular* inicial a la que se le añadirán los resultados de los *análisis de diagnósticos y la caracterización de sus estudiantes a partir de la entrega pedagógica*.
- F. Esta propuesta el docente la presentará y defenderá ante el colectivo docente para posteriormente definir el proyecto curricular del departamento.
- G. Los procesos de análisis que se desarrollen en los departamentos docentes servirán de base al análisis y conformación del proyecto curricular del centro.

Toda la labor de base debe ser acompañada de procesos de amplia participación del profesorado, de los alumnos, de las familias, autoridades y líderes de las comunidades, así como profesionales, artistas, escritores, empresarios, con los que más activamente interactuará el centro.

Los colectivos y grupos de profesores en este proceso compartirán en grupos de discusión, debates y cuantas formas se consideren oportunas diversidad de temas en torno a la formación de los educandos, filosofía de la educación, sociología, comunicación, teoría curricular, etc., de manera que se promueva una cultura teórica superior, que les capacite para discernir con mayor acierto las particularidades culturales del entorno, los problemas familiares, problemas de tecnología, ecología, etc. Evidentemente para lograr este empeño de partida se precisará de especialistas diversos pero sin relegar a plano secundario la participación y gestión de los propios profesores y maestros agrupados por regiones. En el caso de Cienfuegos pudieran hacerse a partir de dos grupos básicos: montaña y rural no montaña, aunque en cada grupo se podrían realizar otras subdivisiones.

Con estos pasos el docente y las escuelas, en dependencia de las circunstancias que posean, podrán definir este Proyecto Curricular. Este junto a los resultados de cada docente serán la más clara evidencia de la profesionalidad, rigor y dedicación que puede tener un profesional de estas escuelas. La ejecución de estos procesos exigirá la concepción y desarrollo de diversos tipos de formación que los profesionales del ISP, de la Universidad, otros profesionales de la universidad, del territorio y de instituciones de otras regiones del país, estarán, en disposición de desarrollar. Un contenido importante podrán aportar a ella la realización de las *prácticas pedagógicas a lo largo del curso escolar, así como los estudiantes de carreras de estudios socioculturales y estudios sociales de la universidad de Cienfuegos*.

La escuela secundaria del medio rural ha cumplido un importante rol en el incremento de la educación de la sociedad cubana. Las nuevas circunstancias que se dan en el inicio del siglo XXI indican la necesidad de sistematizar experiencias y resultados para estar en condiciones de remontar los nuevos senderos y hacer efectivos los cambios que en correspondencia con el proyecto social que se desarrolla, la tradición cultural y las transformaciones económicas y sociales que se emprendan permitan su ajuste adecuado.

La escuela secundaria abarca un periodo de vital importancia en la adolescencia y ello reviste más importancia en la zona rural. La experiencia cubana como modelo alternativo en el Tercer Mundo y de manera especial en América Latina precisa conjugar los argumentos pedagógicos, psicológicos y didácticos con los contenidos científicos culturales que aportan áreas disciplinares como la sociología y la antropología para analizar y reenfocar con sentido crítico los nuevos contenidos que, en tiempos de globalización neoliberal, se impregnan en todos los espacios de la cultura, y dentro de ella la rural, así como argumentar los requerimientos culturales que demanda el nuevo modelo de desarrollo económico social para esta zona.

Los argumentos esenciales para contextualizar el curriculum de la escuela secundaria del medio rural suponen una identificación y conocimiento básico de las siguientes temáticas.

- A. Historia de la región y de las comunidades.
- B. Aspectos sociológicos de las formas de vida.
- C. Tradición cultural y cambios actuales.
- D. Tradición tecnológica y requerimientos contemporáneos.
- E. Actualidad y pronóstico demográfico.
- F. La familia, historia, actualidad y perspectiva.
- G. Expresiones de la vida espiritual de la sociedad.
- H. Exigencias de la biodiversidad.
- I. Individuo, grupos y clases sociales.

J. Cosmovisión del mundo.

K. Sistema de valores que sirve de base a la comunidad

Se deberá encontrar correspondencia y coherencia entre los argumentos que se ofrecen en cada uno de estos aspectos y la perspectiva del proyecto social que al nivel de la macro escala se pretende alcanzar. Esta propuesta precisará en el orden subjetivo de un conjunto de premisas:

- Alto compromiso ético con la obra que se realiza.
- Pretensión de alcanzar una cultura y de promover entre los educando ese afán permanente por saber.
- Identificación y práctica permanente de la investigación científica como elemento consustancial al quehacer pedagógico

La experiencia de la intervención social comunitaria realizada muestra que la escuela secundaria en el campo posee infinitas posibilidades para enriquecer su trabajo docente educativo sobre la base de una perspectiva científica. Solo ello garantizará que el trabajo se desarrolle de manera coherente, racional y con capacidad de trabajar, innovar y medir consecuentemente los resultados del camino desarrollado. Solo desde esta perspectiva puede la escuela de hoy proporcionar el conocimiento que demanda la vida, propiciar la cultura que la sociedad exige y fortalecer la identidad cultural desde la comunidad

El sistema de educación rural, para lograr mayor efectividad y significado social de la práctica educativa, debe:

- A. Descubrir y potenciar el patrimonio cultural de las comunidades.
- B. Activar los sistemas de trabajo social y políticos.
- C. Orientar integralmente a la familia.
- D. Ofrecer alternativas para el disfrute del tiempo libre.
- E. Promover formas y estilos de vida saludable.
- F. Potenciar el disfrute estético del entorno.
- G. Aprovechar las experiencias sociales y políticas más avanzadas al nivel comunitario.
- H. Incorporar los valores políticos morales del patrimonio comunitario al proceso de enseñanza aprendizaje.
- I. Distinguir y promover una conciencia para el uso racional de los recursos.

BIBLIOGRAFIA .

- ACC.CIPS. (1989). Estudio Sociológico sobre la Estructura Socio clasista de Cuba. Editorial.
- AGÜERO CONTRERAS; F.C. (1986). La lucha antifascista de la clase obrera cubana. Informe de investigación. Universidad Central de Las Villas. Inédito. 295 pp.
- AGÜERO CONTRERAS; F.C. (1991a). Empresa agrícola y comunidad. Ponencia presentada al XVIII Congreso Latinoamericano de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Mayo, Ciudad de La Habana, Cuba. 42pp.
- AGÜERO CONTRERAS; F.C. (1991b). Algunos aspectos reflejados en el estudio de siete asentamientos poblacionales de la provincia de Cienfuegos. Informe socio político. (Inédito) Cienfuegos.
- AGÜERO CONTRERAS, F. C. (1993). La relación del aprendizaje y el contexto cultural. Comparación de tres comunidades rurales y tres escuelas: Escuela de Santa Martina, Escuela del CAI 14 de julio y Escuela de Juraguá. Informe de investigación. Cienfuegos Cuba. Inédito.
- AGÜERO CONTRERAS; F.C. (1995). Valoración social y antropológica de una comunidad de montaña. Ponencia presentada al II Taller Internacional Comunidades Latinoamericanas. Universidad Central de Las Villas (UCLV). Julio Santa Clara, Villa Clara, Cuba.
- AGÜERO CONTRERAS; F.C. (1996). Dimensión Cultural de la Producción Agrícola. Informe de Investigación. Universidad de Cienfuegos. Memorias del I Taller Científico sobre Extensionismo Rural. Universidad de New Brunswick y Universidad de Cienfuegos. 30p
- AGÜERO CONTRERAS; F.C. (1998). Influencias económicas, sociales, políticas y culturales del cultivo de la papa en la comunidad de Horquita. Ponencia presentada al II Taller sobre Extensionismo Rural. Universidad de Cienfuegos y Universidad de New Brunswick, Canadá. Memorias del Evento Científico.
- AGÜERO CONTRERAS, F.C. (1999). Educación, cultura y sociedad. Análisis social, histórico y etnográfico de una comunidad rural cubana. Trabajo de Investigación. Tutor, Dr. José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Cienfuegos - Universidad de Oviedo España.
- AGÜERO CONTRERAS, F.C. (2001). Die ländliche schule und ihre verbindung mit dem Leben. Arbeitshefte des Lateinamerika - Zentrums Nr.72 WESTÄLISCHE WILHEMS - UNIVERSITÄT. Deutschland.
- AGÜERO CONTRERAS, F.C. (2001). Wirtschaftskrise und Bildung in Kuba. Arbeitshefte des Lateinamerika - Zentrums Nr.71 WESTÄLISCHE WILHEMS - UNIVERSITÄT. Deutschland.
- AGUILERA MACEIRA, J. (1971). El plan la escuela al campo: un logro de la educación en Cuba. Año I octubre - diciembre. Revista Educación, MINED. Ciudad de La Habana Cuba.

- ALBORNAZ, O. (1977). Sociología de la Educación. Ediciones Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- ALVAREZ, M., y OTROS. (1984). La investigación de la familia en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana , Cuba.
- ALVAREZ ZAYAS, C.M.; (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior. Ciudad de la Habana, Cuba. 155pp
- ALVAREZ ZAYAS, C.M.; (1998). Pedagogía como ciencia. Editorial Félix Varela. La Habana. 254 pp
- ALVAREZ ZAYAS, C.M.; (1999). La escuela en la vida. Editorial pueblo y Educación. Tercera Edición. La Habana. Cuba. 178 pp
- AMADOR, A. (1999). Educación y Socialización. Conferencia impartida en las sesiones ICCP del VII Congreso de la Educación en Cuba. La Habana. 17pp
- ANGULO, J. F., BLANCO, N; (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- ARE, P.1990. Mi familia es así. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, Cuba.
- ARIAS HERRERA, H. 1995. La comunidad y su estudio. La Habana. Editorial Pueblo y educación, .134p.
- BALL, S. (1994) La micropolítica de la escuela. Ediciones Morata, Madrid, España.
- BARRERA SANCHEZ, J. (1980). Cultura y comunidad rural. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- BAUDELLOT; CH Y R.ESTABLET, (1975). El aparato escolar y la reproducción. En: ENGUITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
- BERGER; P Y TH. LUCKMANN; (1976). La construcción social de la realidad. Amorrour, Editores, Buenos aires, Cuarta Edición, Argentina. 233pp
- BEST; J. W. (1972). Como Investigar en Educación. Ediciones Morata Madrid, España. 397pp.
- BLUM, D. F AND MC LAREN, P. (2001). The Cuban Way: The making of very special isuee. International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol 14 nº 2 March- April 2001. 103-106
- BLUM, D.F. (2001). Teaching about Cuba: the concientization of US teacher - research. International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol.14 No. 2: 255 - 273.
- BOGDAN; R, AND S.TAYLOR. (1975). Introduction to Qualitative research methods. A phenomenological approach to the social science. A Wiley – Interscience, John Wiley & Sons Inc USA. 261pp
- BORRERO VALCARCEL, M.B. (1987). Importancia de la participación de los estudiantes en el trabajo productivo agrícola. Revista Educación No 64. Año 18 enero - marzo. MINED. Ciudad de la Habana, Cuba.

- BOUZADA, X. (1999). Política cultural y sociedad democrática. Asociación Española de Sociología de la Cultura y las Artes. Cultura y territorio: algunas reflexiones sobre el caso gallego. 87-97.
- BOUZADA, X. 1999. O desenvolvemento comunitario Local. Un reto da sociedade civil. Elementos teóricos metodolóxicos. Agra Aberta. Galixia/igesco.
- BOWLES, S; Y H. GINTIS. (1975). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En : ENGUITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
- BUENAVILLA RECIO, R, CARTAYA COTTA, P; PANDO JOANNES, J.A, ET AL. (1995). Historia de la pedagogía en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. (Imprime S.S.A.G., S.L, Madrid España) Ciudad de La Habana, Cuba.
- CACERES MESA, M. (1998). Propuesta metodológica para la atención de las diferencias individuales en el curriculum de biología en la enseñanza media. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España.
- COLAS BRAVO, M.P; Y BUENDIA EISMAN, L. (1992). La metodología cuantitativa. Capítulo VIII. En: Investigación Educativa. Sevilla, Alfar. España.
- CAMILLERI; C. (1985). Antropología cultural y educación. UNESCO. 180pp
- CAMPBELL, B; HOGARTH, S; LUBBEN, F. (2000). Contextualising the physico curriculum: learners perceptions of interest and helpulness. Paper presented at the British Educational Research Asociation Annual Conference, Cardiff University, september 7-10. 8 pp.
- CAMPBELL, D.T. (1986). Grados de libertad y el estudio de casos, (80 - 104). En : COOK, T. D. Y REICHARDT, CH, S. 1986. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- CANE; C.A, Y PELTO; J. L. (1977). Guía para el estudio de la antropología cultural. Fondo de Cultura de Económica, México. 250pp
- CAÑO SECADE; M. C. (1994). La socialización de la economía doméstica en Cuba. ¿Una perspectiva real?. Revista Cubana de Ciencias Sociales No. 28 pp 68 – 82.
- CARNOY; M. (1985). Educación, economía y estado. En: ENGUITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
- CASADO, A. (1993). Formación de Profesores: La perspectiva Filosófica. Escuela de Santa María. Universidad Autónoma de Madrid.
- CASALES, J.C. (1989). Psicología Social: Contribución a su estudio. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana Cuba. 239pp.
- CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS. (CEDEM). (1988). Ensayo sobre asentamientos humanos, urbanización y migraciones internas en Cuba, Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana, Cuba. 250pp

- CEPAL (2001). Educación, eficiencia y equidad en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile.
- COHEN, E. (2000). Globalización y diversidad cultural. En: Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Capítulo III. Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa. España.
- COHEN, L, Y MANION, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Editorial Muralla, S.A. Madrid, España.
- COLECTIVO DE AUTORES. (1989). La mujer rural y urbana. Estudios de casos. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. 208pp
- COLECTIVO DE AUTORES. (1993). La religión. Estudios de investigadores cubanos sobre temas religiosos. Editora Política. La Habana, Cuba. 105pp
- COMITÉ CUBANO DE LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS. (1976). Los asentamientos humanos en Cuba. Editorial Ciencias Sociales. ICL. La Habana, Cuba. 186pp
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). El curriculum como formación. Universidad de Barcelona. En: ANGULO, J.F., BLANCO, N; 1994. Teoría y desarrollo del curriculum. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- CONTRERAS HERNANDEZ, J. A., GARCIA MARTINEZ, A., RIVAS FERNANDEZ, A. (2000). Tristes institutos. Una exploración antropológica de un instituto de enseñanza secundaria y su entorno. Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular. , Gijón, Asturias, España.
- COOK, T. D. Y REICHARDT, CH, S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- CORAGGIO, J.L. (1996). Propostas do Banco Mundial para Educação: sentido oculto ou problemas de concepção “ en: de Tommasi et al. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez Editora/ PUC –SP Ação Educativa, São Paulo. Brasil.
- CORCHÓN ALVAREZ, E. (2000). La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro. Colección práctica en educación Oikos-tau. Velassar de Mar. Barcelona. España. 130pp
- CRAWFORD, K. (2000). The political construction of the Whole Curriculum. British Educational Research Journal, vol. 26 No.5 : 615 - 630.
- CRIOLLO; C, Y MORFIN; T. (1992). Transformación social intencionada. HUELLA. Cuaderno de Divulgación Académica, ITESO, México. 30pp
- CROUCH, L. A.(1995). La Educación Secundaria en Europa y América latina. Reformas y Perspectivas de Futuro. Seminario Internacional. Cuenca. España. 20 –22 junio 1995.
- CUESTA SANTOS; A. (1990). Organización del Trabajo y Psicología Social. Editorial Ciencias Sociales. La Habana 181pp.
- CHAYANOV, A.V. 1985. La organización de la unidad económica campesina. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- CHIRIBOGA, M Y PLAZA, O; 1993. Desarrollo rural Micro regional descentralización. Ciudad México . DF.
- DE ARMAS RODRIGUEZ, M. (1984). Raíces históricas de la combinación del

- estudio con el trabajo. Revista Educación, No 56 Año 15 marzo. Ciudad de la Habana Cuba.
- DE LA FUENTE, J. (1990). Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad. Instituto Nacional Indigenista, México.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones, UNESCO, Madrid, España.
- DIAZ MENDEZ, C. 1998. Modelos de inserción sociolaboral de las jóvenes rurales. Papers : 113 – 128 Separata. Barcelona. España.
- DITTNER, K. (1961). Etnología general. Fondo de Cultura Económica. México
- DOMINGUEZ; M. I. (1988). Estudios sobre la juventud. Revista Cubana de Ciencias Sociales. Editorial Academia. Ciudad de la Habana Cuba.
- DONATE, M. Y SAMPER, F. (1991). Condiciones Materiales de Vida. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, Cuba.
- DROCKRELL, W, B. Y HAMILTON, D. (1983). Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. NARCEA, S.A Ediciones. España.
- DUÑABEITIA, C.P. (1999). ¿Las fuentes del curriculum?. En: Universidad de la Rioja; Asociación Universitaria de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales; 1999. Un Curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.
- DURKHEIM, E. (1979). Educación y sociología. Editorial Linotipo, Andes, Bogotá, Colombia.
- EGON, G, GUBA. (1989). Criterios de credibilidad en la Investigación Naturalista. En GIMENO SACRISTAN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Ediciones Akal. Madrid. 148-165pp
- ELIZALDE, A. (1993). “Hacia una epistemología integradora: paradigmas y metáforas”. En: Osorio, I. y Weinstein (Ed.). El Corazón del Arco Iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en Educación y Desarrollo. CEAAL, Santiago de Chile.
- ENGELS, F, (1979). Antidhüring. Ediciones Revolucionaria. Habana, Cuba.
- ENGELS, F. (1978). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. OE. Tomo III. Editorial progreso Moscú.
- ENGELS, F. (1982). Dialéctica de la naturaleza. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1982 348pp
- ESPINA, PRIETO, M. (1995). Tropiezos y oportunidades de la sociología cubana. Revista Temas nº 1. Enero- Mayo 1995. Nueva Epoca pp. 36-49
- ESPINA PRIETO, M, ET AL. (1997). Componentes y tendencias estructurales de la sociedad cubana actual. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de la Habana. Cuba.
- ESPINA PRIETO, M, ET AL. (1998). LASA. Reforma económica y reestratificación social en Cuba de los noventas. Ponencia presentada a la LASA, 1998. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de la Habana. Cuba.

- ESPINA PRIETO, M, ET AL. (1999). Reestratificación y movilidad social. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de la Habana. Cuba.
- ESPINA PRIETO, M, ET AL. (2000). Expresiones territoriales del proceso de estratificación. Resultado final. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de La Habana. Cuba.
- ESPINA PRIETO, M. (2001). El giro epistemológico y sus derivaciones para el pensamiento social emancipatorio. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de la Habana. Cuba.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1995). La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Ediciones Pirámides S.A. Madrid. España.
- FERNANDEZ ENGUITA; M. (1999). El marxismo y la educación: Un balance. En: ENGUITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
- FERNÁNDEZ GARCÍA; A. J., G. FABREGAT Y O. SANTNA. (1992). Guía climática de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba.
- FERNANDEZ PINEDA, R. (2001). La investigación Acción participativa: un diseño educativo para un proyecto de desarrollo. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo España.
- FERRAZ LORENZO, M. (2001). La historiografía discursiva y sus posibles incursiones en el ámbito de la historia de la Educación. En: XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. La Acreditación de Saberes y Competencias. Perspectiva Histórica. Oviedo 12 - 15 de junio del 2001. 851pp.
- FIGUEROA ALVELO, V. (1995). El sector mixto en la economía cubana. Editorial Felix Varela Ciudad de La Habana Cuba.
- FIGUEROA ARAUJO, M. (1975). La escuela en el campo: una solución cubana para la formación comunista de las nuevas generaciones. Año V No. 18 julio - septiembre. Revista Educación. MINED, Ciudad de la Habana Cuba.
- FOSTER, G.M. (1966). La Cultura Tradicional y los Cambios Técnicos. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE; P.(1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. (Presentación realizada por Henry A, Giroux). Ediciones Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- GABARON, L. R; Y HERNANDEZ, L. (1994). Investigación participativa. Cuadernos de metodología. Centro de investigaciones sociológicas. 82pp
- GAGNETEN, M. M. (1987). Hacia una metodología de sistematización de la práctica. Editorial Hvmantan, Buenos Aires, Argentina. 110pp.
- GALESKI, B. 1977. Sociología del campesinado. Ediciones Península. Barcelona , España.

- GARCIA FUMADO, M (1994). Socio estadística sociológicas. Alianza Editorial. España. 557pp.
- GARCÍA FERNANDO, M, IBÁÑEZ, J Y F .ALVIRA.(1995). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial, 1995. 604p.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1999). La enseñanza secundaria obligatoria. Estructura, organización y curriculum. Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA LEÓN; ET AL. (1993). Sociología de la Educación. Barcanova. Temas Universitarios. Barcelona, España. 410 pp
- GARCÍA LEÓN; M.A., DE LA FUENTE; G., ORTEGA; F., (Eds). (1993). Sociología de la Educación. Barcanova TEMAS UNIVERSITARIOS. Barcelona, España. 410pp.
- GENTILI, P. A. A. Y TADEN DA SILVA, T. (1996). Neoliberalismo qualidade total e educacao. Visoe crítica editors. Vozes. Petrópolis. Brasil. 203p
- GIDDENS, A. (2000). Globalización, desigualdad y estado de inversión social. En: Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Capítulo III. Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa. España.
- GIL VILLA; F. (1990). Teorías sociológicas de la educación. Amarrú Editores, Salamanca España.
- GIMENO SACRISTAN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Ediciones Akal. Madrid. 478pp
- GIMENO SACRISTAN; J. Y A.I. PEREZ PEREZ. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Cuarta Edición. Ediciones Morata. S.L. España.
- GLOSARIO DE TERMINOS DEMOGRAFICOS (1977). Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. 118pp.
- GOETZ, P.J. Y LECOMPTE, M. D. (1988). Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid. España.
- GOFFMAN, E. (1970). Internados. Situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires, Amarrortu.
- GÓKLICH, M. QUD, WAGNER-WILLI, M. (2001). School as a ritual institution. Pedagogy, culture and society. Vol. 9. Nº 2 p237-248
- GÓMEZ, L. I. (2000). Discurso del Ministro de Educación de la República de Cuba. Reunión con Directores de escuelas secundarias básicas de ciudad de La Habana.
- GÓMEZ; S. (1995). La sociología rural en Chile. Ponencia presentada al IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU) 7-9 diciembre 1994. Revista Personalidad y Sociedad. Vol. XIX No.2 Sept : 46-61.
- GONZ LEZ REY, F. (1983). Motivación profesional en adolescentes La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- GONZ LEZ REY, F. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo La Habana. Editorial Pueblo y Educación. GONZ LEZ REY, F. Comunicación.

- Personalidad y Desarrollo. La Habana. Editorial. Pueblo y Educación, 1995. - 135p.
- GONZÁLEZ ALMAGRO, I. 1993. Socialización: Un proceso interactivo. Cuadernos de Realidades Sociales Nos. 41 / 42 Enero, Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, España.
- GOODENOUHG, W.H. (1971). Cultura, lenguaje y sociedad. En: KAHN, J.S(Ed). 1974. El Concepto de cultura: Textos fundamentales. Editorial Anagrama, Barcelona. 248pp
- GRANDE HERNANDO, A.M. (1999). Globalización e interdisciplinariedad en el conocimiento del medio social y cultural para la formación de maestros de educación infantil. En: Universidad de la Rioja; Asociación Universitaria de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales; 1999. Un Curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.
- GRATERAL, M. (1996). Paradigmas y creación de conocimientos en naciones neocoloniales. Cuando los paradigmas transferidos dificultan ver lo dado. Universidad de Carabobo. Fondo Editorial Tropyko. Caracas, Venezuela.
- GUADARRAMA GONZALEZ, P. (1999). Despojado de todo fetiche. Autenticidad del pensamiento marxista en América Latina. UNINCCA, UCLV.
- GUADARRAMA; P. Y PERELEGUIN, N. (1990). Lo Universal y lo Específico en la Cultura. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba. 220pp.
- GUANCHE; J. (1983). Procesos etnográficos en Cuba. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, Cuba. 359pp
- GRUNDY, S. (1991) Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata, Madrid . España.
- HAMMERSLEY; M. Y ATKINSIN, P (1994). Etnografía: método de investigación. Edición Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- HARRIS, M. (1988). Culture, People, Nature. An Introduction to General Anthropology. Hasper and Row Publisher. New York, USA. 678pp
- HARTEN, H.CH. (1998). Erziehung in system revolutionärer mobilisierung. Dos Beespil, kuba: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim. Vol. 44 n° 6: 853-868
- HARVEY, D. (1989). The condition of postmodernity. Oxford, Basil Blackwell.
- HAVILAND; A.W. (1994). Anthropology. Harcourt Brace College Publishers. Seventh Edition. Forth Worth. USA. 735pp.
- HERKOVITS, M. (1952). El hombre y sus obras. Fondo de Cultura Económica, México.
- HOPKINS, D. (1989). Investigación en el aula. Guía del profesor. Promociones y Publicaciones Universitarias PPU. Barcelona España.
- HURRELMANN, K UND ULICH, D. (1982). Handbuch der socializations forschung. Beltz Verlag. Weinheirn und Basel. Frankfurt Main. Deutschland.
- HURRELMANN, K. (1995). Einführung in die Sozialisation Theorie. Über den zusammenhang von sozialstruktur und Persönlichkeit. 5.Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

- INSTITUTO DE LA DEMANDA INTERNA. (ICIODI) (1989). Informe sobre Tabaquismo. Cienfuegos. Documento Mimeografiado.
- J. SCHAWB. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En GIMENO SACRISTAN, J Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Ediciones Akal. Madrid. 197-209pp
- JACKSON, PH. W. (1991). La vida en las aulas. Ediciones Morata. Madrid. España
- JORDÁN; J.R. (1979). Desarrollo Humano en Cuba. Editorial Científico Técnica. Ciudad de la Habana, Cuba. 282p.
- JULIANO, D. (1993). Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Cuadernos de Antropología. Barcelona España.
- KARABEL; J. AND A.H.HOLSEY (Eds) (1977). Power and Ideology in Education. New York, Oxford University Press.
- KAHN, J.S. 1974. El concepto de cultura. Textos fundamentales. Editorial Anagrama. Barcelona.España.
- KLIKBERG, B. (1999). Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. Revista CEPAL. N° 69. Diciembre. P. 85-102
- KOROLEV, F.F. Y GMURMAN, V.E. (1967). Fundamentos Generales de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana Cuba,
- KOTTAK, P.C (1991). Cultural Anthropology. Mc Grow Hill Inc. New York, USA 383pp
- KRON, W. F. (1999). Wissenschaftstheorie für Pädagogie. Ernst Reinhardt Verlag München Basel
- KLUCKHOHN, C. (1951). Antropología. México: Fondo de Cultura Económica
- KRÜGER HEINZ, H. (1997). Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft . Leske + Budrich, Opladen
- LAREZ, J. R. (2001). La escuela latinoamericana frente al neoliberalismo. Cuadernos de pedagogía. No. 305 septiembre: 44 - 47.
- LATORRE; A Y R. GONZALEZ; (1992). El maestro como investigador. La investigación en el aula. Editorial Grao de Servoles Pedagógica Colección Biblioteca del Maestro. Serie Alternativa. España. 52pp
- LAUGLO, J. (1995). Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education. International Journal of Education Development Vol. 16 Nr.3: 221 – 223.
- LECHA ESTELA; L. (1992). Estudio bioclimático de la provincia de Cienfuegos. Editorial Academia, Ciudad de la Habana, Cuba.
- LECOMPTE, M. D. y PREISSLE, J. (1992). Toward an ethnology of student life in school and classrooms: Synthesizing the qualitative research tradition. En : LECOMPTE, M.D. et al. (Eds).1992. The handbook of qualitative research in education. New York, Academic Press,; 816 - 859.
- LENIN, V. I. (1979). El Estado y la revolución. OE. Tomo 3.Editorial Progreso Moscú.
- LEONTIEV; A.N. (1978). El hombre y la cultura. EN: LÓPEZ HURTADO; J. Y B. DURAN GONDAR; (Compiladoras)Guía de superación para profesores

- de psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, CUBA. 178pp.
- LERENA ALISON, C. (19). Materiales de sociología de la educación y la cultura.
- LEVINSON, B. (1998). Student culture and the contradictions of equality at a Mexican Secondary School. *Antropology and Education*. 29(3). 267-291). American Antropology, Association.
- LIMIA; D. (1991). Las contradicciones de la sociedad cubana contemporánea. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*. No 25/ 1991 pp 88 – 108. Ciudad de la Habana Cuba.
- LINARES FLEITES, C, CORREA CAJIGAL, S, MORA PUIG, P.E; (1996). La participación ¿Solución o Problema? Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana, Juan Marinello. Editorial José Martí, Ciudad de la Habana, Cuba. 97pp.
- LINDH DE MONTOYA. (1996) *Propess, hanger and envy: commercial, agriculture, marketing and social transformation in Venezuelan Andes*. Sweden: tocckholm Studies in Social Antropology.
- LÓPEZ FRANCES, J, (1986). La Educación rural base del desarrollo latinoamericano. Ediciones Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ JIMÉNEZ; N. E. (1995). La reestructuración del currículum de la educación superior. Hacia la integración del saber. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Universidad sur Colombiano de Santa Fe. Editorial Presencia, Colombia. 113 pp.
- LÓPEZ RODRIGUEZ DEL REY, M. M. (2001). La formación del profesorado. Una perspectiva crítica de su historia. Informe de investigación. (Inédito) Instituto Superior Pedagógico Conrado Benítez, Cienfuegos, Cuba.
- LÓPEZ; D. L. (1992). Período Especial y Democracia en Cuba. En: Cuadernos Africa América Latina. Revista de Análisis Sur Norte para una cooperación Solidaria. SODEPAZ No.16 4/94, Madrid España.
- LUNDGREN, U.P.(1992). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, Morata. España.
- MACINTYRE, G. (1999). Active partners: education and community development. *Education and Training*. Vol. 41 nº 4: 175-183
- MAGENDZO, K.A. (1996). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Ediciones Antropos. Colombia.
- MALINOWSKI, B. 1931. La cultura. En: KAHN, J.S. (Ed). (1974). El concepto de cultura. Textos fundamentales. Editorial Anagrama. Barcelona. 248pps
- MANFRED BUHR, UND ALFRED KOSING. (1984). *Kleines Wörterbuch der Marxistische – leninistischen Philosophie*. Dietz Verlag. Berlin.
- MARTI PEREZ, J. (1963 – 1973). Obras Completas. XXIX Tomos. Editorial Nacional de Cuba, La Habana. Cuba.
- MARTIN CASTILLO, I. (1996). El proceso de socialización en la escuela primaria de la montaña. Tesis de Maestría
- MARTIN ROEDER, P. (1993). Formación general y conocimiento escolar. Soluciones al problema de la organización los contenidos. Perspectivas

- derivadas de un análisis comparado. Max - Planck Institut für Bildungsforschung. Berlin. Deutschland.
- MARTIN; J. L. (1994). Desarrollo social y comunidad en Cuba. Conferencia impartida en la III Conferencia Científica de Organizaciones y Asociaciones de Ciencias Sociales. Cienfuegos, CUBA.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (1990). Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Servicio de Publicaciones Universidad de Granada. España.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994). Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. En: ANGULO, J.F., BLANCO, N; 1994. Teoría y desarrollo del curriculum. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1994). El papel del alumnado en el desarrollo del curriculum. En: ANGULO, J.F., BLANCO, N; 1994. Teoría y desarrollo del curriculum. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- MARX, C Y ENGELS, F OBRAS ESCOGIDAS. (1976). Tomo I,II y III Editorial Progreso. Moscú
- MARX, C Y ENGELS, F (1979). La ideología alemana. Editorial política. La Habana. Cuba 648pp
- MARX, C. (1973). El Capital. (en tres tomos) Editorial Progreso, Moscú.
- MARX, C. Y ENGELS, F. (1978). Obras Escogidas (Tomo III) Editorial Progreso Moscú 1976. Carta de F. Engels A. W. Borguis fechada en Londres el 15 de enero de 1894.
- MARX, C. Y ENGELS, F. (1979). La Ideología Alemana. Editora Política, La Habana, Cuba. 1979. 648pp.
- MOYA PADILLA, N. (2001). La identidad cultural en el quehacer filosófico. Informe de investigación. Universidad de Cienfuegos. Cuba. Inédito.
- MCKERNAN, J. (1999). Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, S.L.Madrid, España.
- MCLAREN, P. (1995). La escuela como perfromance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo veintiuno editores. S. A. Madrid. España. 370pp
- MCLAREN, P. 1997. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la épocapostmoderna.. Ediciones Paidós Ibéricas, S.A. Barcelona, España.
- MEAD, M. (1961). Adolescencia y cultura en Samoa.
- MESTRE ALFONSO; J. (1989). La investigación en antropología social. Editorial Ariel S: A: Barcelona España.
- MINISTERIO DE COMERCIO INTERIOR (MINCIN) (1993 y 1997). Registro de Consumidores de la Comunidad El Mamey.
- MINISTERIO DE CULTURA (MINCULT) de la República de Cuba. (1996). Enfoque y Plataforma del Trabajo Comunitario en Cuba. Documento presentado al II Congreso Iberoamericano de Agentes del Desarrollo Comunitario, Comunidad96.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SECTORIAL PROVINCIAL DE CIENFUEGOS. Informes y Tablas Estadísticas 1987-1993.

- MITZ, S; 1964. Foreword”, in Ramiro Guerra y Sánchez: Sugar and Society in the Caribbean: An Economy History of Cuba. Yale University Press
- MOHAN RAO, J. (2000). Cultura y desarrollo económico. UNAM. México.
- MONTERO PADRÓN; B. (1996). Estudio Diagnóstico de las Dificultades en la Educación Ético Cívica de los Estudiantes de Noveno Grado del Municipio de Cienfuegos. Tesis para la obtención del título de Master en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cienfuegos. 220pp
- MORIN, E. (1996). “Por una reforma del pensamiento”. En: Correo de la UNESCO, Febrero. París, Francia.
- NEIRA, R.T. (1999). La cultura contra la escuela. Editorial Ariel, S. A. Barcelona, España.
- NORMA CUBANA (NC). (1983). No 50-17-83. Planificación física y territorial. Determinación de asentamientos urbanos. Rige 87.07
- OLIVER, D. (1976). Education and Community, Cutrhan Publishing Corporation, California. USA. 415pp
- ONU. (1999). Islas Pequeñas, Problemas y Acciones. Sesión especial de la asamblea general de las naciones unidas para revisar el programa de acción para los pequeños estados insulares en desarrollo Nueva York 27-28 de septiembre de 1999.
- ORTIZ FERNÁNDEZ; F. (1963). Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar. Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos sociales, su etnografía y transculturación. Dirección Universidad Central de Las Villas. 720pp
- ORTIZ, F. (1991). Estudios Etnosociológicos. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba. 280pp.
- OSIPOV, C.V. (1974). Sociología: Problemas teóricos y metodológicos. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. 243pp.
- OSIPOV; G. (1988). Libro de trabajo del sociólogo. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba. 477pp
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, COMITÉ PROVINCIAL CIENFUEGOS. (1985 y 1987). Informe de Balance a la Asamblea Provincial. Cienfuegos.
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA; (PCC). (1978, 1993 y 1995). Documentos de los Congresos del I, IV y V del PCC. Editora política. Ciudad de la Habana. Cuba.
- PELTO; J.P. Anthropological Research. The structure of Inquire. Harper and Row Publishers New York. USA.
- PEÑA CALVO, J.V. (2000). Clases sociales y educación. En: Feroso Estébanez, P. y PONT VIDAL , J. (Eds) 2000. Sociología de la educación. Series Educación Social 13. Editorial NAU Llibres. Valencia . España.
- PEREZ CABRERA, O. (1996). Estudio de la oralidad y su aplicación en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria básica de la montaña. Tesis de Maestría. Universidad de Cienfuegos. Cuba.
- PÉREZ DE LA RIVA; F. (1952). La Habitación rural en Cuba. Contribución del grupo Guamá. Antropología. Editorial Lex. La Habana, Cuba. 99pp

- PEREZ GOMEZ, A. I. (1994). Curriculum y Escolaridad. Universidad de Málaga
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1994). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, S.L. Madrid España.
- PEREZ GÓMEZ, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata; S. L. Madrid. 319pp
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1983^a). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. En : GIMENO SACRISTAN, J, y PEREZ GOMEZ, A.I. (Comp.). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Madrid, Akal. 322 - 347.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1983b). Paradigmas Contemporáneos de investigación didáctica, En: GIMENO SACRISTAN, J, y PEREZ GOMEZ, A.I. (Comp.). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Madrid, Akal. 96 - 138.
- PEREZ ROJAS, N; (1982). Historia del poblamiento de una comunidad Rural Cubana. Editorial de Ciencias Sociales La Habana. 81pp.
- PÉREZ SERRANO, G. 1994. La investigación cualitativa: Retos e interrogantes/ Gloria Pérez Serrano.—Madrid: Editorial La Muralla S.A, —2t.
- PIAGET, J. (1976). Psicología y pedagogía. Ariel Seix. Barral. México.
- PIETERSE, J.N. (1996). Globalization and culture: Three paradigms. Economic and Political Weekly, vol. 31 No. 23: 1389 - 1393.
- PLATTNER; S. (1991). Antropología Económica. Alianza Editorial, México. 586pp
- PODER POPULAR PROVINCIAL CIENFUEGOS. (1986). Informe de rendición de cuenta a la asamblea nacional del Poder Popular. XI Período Ordinario de Sesiones. Editorial José Martí. 128pp.
- PORLAN, R. Y MARTIN, J. (1991). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. DIADA EDITORAS, S.L. Sevilla, España.
- POSPÍSIL, M. (1987). Prácticas de Antropología Física. Editorial Científico Técnica, Ciudad de la Habana. 71p.
- RAHMAN, A, Y FALS BORDA, O. (1989). Situación actual y perspectiva de la Investigación Acción Participativa. En: Colectivo de Autores; 1992. La Investigación Acción Participativa. Inicio y Desarrollo. Editorial Popular OEI Quinto Centenario. Madrid España, 225pp.
- RAJADEL ACOSTA; N. O. (1997). Ingeniera Agrónoma, Especialista en Uso, Mejoramiento y Conservación de Suelos. Ministerios de la Agricultura, Cienfuegos, diciembre 27 de 1997. Comunicación Personal.
- RAVE GONZALEZ, G. (1999). Ciencias sociales y enseñanza de nociones económicas. Historia de un desencuentro. En: Universidad de la Rioja; Asociación Universitaria de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales; 1999. Un Curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.
- RECA, I.C. y GARCIA, M.(1989). Propositiones teóricas metodológicas para la investigación sobre el modo de vida familiar en Cuba. Revista Cubana de Ciencias Sociales, No. 19 de 1989. pp. 49 - 72 Ciudad de la Habana, Cuba,
- RECA; I. ET AL. (1990). Análisis de las investigaciones sobre la familia cubana. 1970 – 1987. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, Cuba.

- REPÚBLICA DE CUBA (1975). Código de la Familia. Editora Política, Habana, Cuba.
- REPÚBLICA DE CUBA 1978. Constitución de la República de Cuba. Editora política, Ciudad de la Habana, Cuba.
- REPÚBLICA DE CUBA. (1981). Censo de población y vivienda de la República de Cuba. Nomenclador de lugares habitados de la provincia de Cienfuegos.
- RIVERO DE LA CALLE; M Y M.E. RODRÍGUEZ MATAMORO. (1988). Esqueletos de la cueva de los indios, Cumanayagua. Departamento de Extensión Universitaria Instituto Superior Técnico de Cienfuegos.
- RODRÍGUEZ MATAMORO; M.E. ET AL. (1995). Historia de la Provincia de Cienfuegos. Período Aborigen. Museo Provincial de Cienfuegos. Ciudad de Cienfuegos, Cuba.
- ROMERO PEREIRA, H. 1998. Metodología para Formar Docentes Investigadores Investigando. Pedagogía Constructivista de la Transformación. Tomo II. Ediciones Fundación (CEINPE) CENTRO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. BARRANQUILLA COLOMBIA Impreso por ITASA Impresores Técnicos Asociados, S.A San José de Costa Rica 208 pps
- ROZADA, J.M; MARTÍNEZ CASCANTE, C; ARRIETA, J. (1989). Desarrollo curricular y formación del profesorado. CYAN Ediciones Oviedo, España. 191pp
- SALINAS FERNANDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: 135 - 160 En: ANGULO, J.F., BLANCO, N; 1994. Teoría y desarrollo del currículum. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- SAN FABIAN MAROTO, J. L.; CORRAL, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela, En: Revista de Investigación Educativa, vol 7 No.13: 131 - 146.
- SAN FABIAN MAROTO, J.L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. En; Revista de Educación, No.323: 9 - 28.
- SAN FABIAN MAROTO. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En: BLASCO SANCHEZ, B., CABO MARTINEZ, M. R., Y OTROS; 1992. Perspectivas en la evaluación del sistema educativo. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. KRK Ediciones. Oviedo, Asturias, España.
- SANCHEZ CARRION, J. (1995). Manual de análisis de datos. Alianza Editorial. Madrid España. 507pp
- SANTONI RUGIU, A. La evolución del saber y su transmisión. Conferencia Inaugural del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Acreditación de Saberes y Competencias. Perspectiva Histórica. Oviedo, 12 - 15 junio. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Consejería de Educación y Cultura, Principado de Asturias, España.
- STRAUSS, L. 1974. Antropología Estructural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- SCHEJTMAN, A. (1999). Las dimensiones urbanas del desarrollo rural. Revista

- CEPAL. N° 67: 15-32. Abril.
- SCHIEFELBEIN, E; WOLF, L; SCHIEFELBEIN, P. (2000). La opinión de expertos como instrumento para evaluar la inversión en educación primaria. Revista CEPAL n° 72: 147-157
- SCHÖBERLE, W. (1999). La escuela secundaria obligatoria en el modelo alemán. Universidad Complutense de Madrid, España.
- SEVILLA-GUZMAN, E. 1983. Una breve incursión por la otra sociología rural. EN. Howard Newby y Eduardo Sevilla- Guzman. Introducción a la Sociología Rural Colchester y Córdoba, marzo de 1983.
- SCHUBERT, W.H. (1982). Curriculum research, En: Mitzal; (Eds): Encyclopedia of Educational Research (Fifth Edition), AERA, New York, Free Press.
- SERRA BALVER; C. A. Licenciado en Educación en Geografía. Especialista en Medio Ambiente del CTMA, Provincia de Cienfuegos; diciembre 27 de (1997). Comunicación Personal.
- SHARP, R. (1980). Conocimiento, ideología y política educativa. Ediciones AKAL S.A. Madrid España 181PP.
- STAKE; R.E. (1995). Investigación con estudios de casos. Ediciones Morata S.L. Madrid España. 159pp
- STAVENHAVEN, R. (1971). Cómo descolonizar la ciencia social. En: Colectivo de Autores; 1992. La Investigación Acción Participativa. Inicio y Desarrollo. Editorial Popular OEI Quinto Centenario. Madrid España, 225pp.
- STAVENHAVEN, R. (1975). Las clases sociales en las sociedades agrarias. Séptima Edición, México, Siglo XXI
- STUBBS, M. (1976). Language, Schools and Classroom, Londres, Methuen.
- TORRES, G. (1997). The force of irony: Power in everyday life of Mexican tomato wokers. New York. Berg.
- TAX, S. (1960). Antropología Acción. En: La Investigación Acción Participativa. Inicio y Desarrollo. Editora Popular OEI. Quinto Centenario, 1992. Madrid, España. 225pp.
- TIRAMONTI, G. (1997). O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. Cuadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, São Paulo, Brasil, No 100 março pp.109 – 119.
- TORRES, J.(1994). El curriculum Oculto. Cuarta Edición. Ediciones Morata Madrid España.
- TORRES; J. (1993). El poder y los valores en las aulas. Revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Nros. 8 y 9 junio de 1993. España.
- TOURAINÉ, A. (1993). Crítica de la modernidad, Temas de hoy, Madrid. España.
- TRAVERS, R.M.W. (1986). Introducción a la investigación Educacional. Ediciones Paidós. España.
- TRAVE GONZALEZ, G. 1999. Ciencias sociales y enseñanza de nociones económicas. Historia de un desencuentro. En: Universidad de la Rioja; Asociación Universitaria de Profesores Universitarios de Didáctica de las

- Ciencias Sociales; 1999. Un Curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.
- ULICHNY (1996). Culture in conflict. Anthropology and education quality. Vol. 27. P 331-363
- UNESCO, (2000). Informe mundial sobre cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Ediciones UNESCO, Ediciones Mundi - Prensa. España.
- UNESCO. (1996). Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de cultura y Desarrollo. Versión restringida.
- VALLE LIMA; ET AL. 1995. Las transformaciones en la escuela secundaria. Ministerio de Educación, ciudad de la Habana, Cuba.
- WEBER, M. 1999. Acerca de la educación. EN: ENGUITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
- WHITEFORD, M.B; AND FRIELD, J. (1992). The Human Portrait. Introduction to Cultural Anthropology. Practice Hall Englewood Cliff.
- WILLIS; P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. En: ENGUITA FERNÁNDEZ; M. 1999 (Ed) Sociología de la Educación. Lecturas Básicas y Textos de Apoyo. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España.
- WITTROCK, C.M. (1989). La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos (En tres tomos), T. 1. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. MEC. España.
- WOODS; P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía educativa. Editorial Paidós, Barcelona, España. 220pp.
- YON, A. D. (2000). Elusive culture: race and identity in global times. Albany, N. Y. State University of New York Press. 175 pp
- ZAIS, R.S. (1976). Curriculum: principles and Foundations. New York, Harper and Row.
- ZEMELMAN, H.(1993). Conocimiento y conciencia. (Verdad y elección). En: Osorio, I. y Weinstein (Ed.). El Corazón del Arco Iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en Educación y Desarrollo. CEAAL, Santiago de Chile.
- ZIBAS, D.M.L, (1996). ¿Un juego de espejos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre.
- ZIMMERMAN, L. J. (1970). Países pobres, países ricos. La Habana, Ciencias Sociales.

ANEXOS DE LA INVESTIGACION:

Anexo I.

DOCUMENTOS QUE CONFORMAN EL CURRÍCULUM DE LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA EN EL MEDIO RURAL CUBANO.

RESOLUCION MINISTERIAL No.35/97.del MINED del 18 de abril de 1997.
Ciudad de la Habana cuba.

*“Precisiones del trabajo metodológico para la enseñanza de la secundaria básica
“ Precisiones del trabajo político ideológico, estructuras del trabajo político.*

- ♦ “los jefes del Departamento docente dirigen el EMC de los profesores derivando el sistema de trabajo metodológico, la auto preparación y la investigación que garanticen la necesaria remodelación del proceso de enseñanza aprendizaje en función del logro de los objetivos priorizados en Matemática, Español. Historia, inglés y Computación”.p5
- ♦ - “demostrar en los centros de referencias el montaje del sistema de actividades de la doble sesión en las ESBY y para diversificar el régimen de las ESBEC, de modo que se logren los objetivos docentes, políticos - ideológicos y formativos previstos, estimulando el movimiento de pioneros exploradores”.
- ♦ Responsabilizar a los jefes de enseñanza provinciales y municipales con la organización del trabajo conjunto entre los Institutos Politécnicos Agropecuarios (IPA) y las secundarias básicas del territorio para garantizar la preparación laboral y vocacional de los estudiantes y asesorías para la explotación de tierras de auto abastecimientos en las ESBEC.”
- ♦ RESPONSABILIZAR A LOS Directores Municipales de Educación y sus representantes en los Consejos Populares con la Elaboración de los Convenios de Trabajo entre las escuelas y las empresas e instituciones de la comunidad para la solución de problemas comunes y el logro de la formación ciudadana de los estudiantes”.
- ♦ Garantizar la participación del medico de la escuela y la comunidad en la preparación metodológica de los docentes por la vía del Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) para la promoción de salud, la educación sexual, vial, ambiental, nutricional, y la cultura antitabáquica y antialcohólica.”

OBJETIVOS FORMATIVOS DE LA SECUNDARIA BASICA. MINED.
Precisiones para la Dirección del proceso Docente Educativo. Secundarias Básica.
Curso Escolar 1999 – 2000. Junio de 1999.

OBJETIVOS FORMATIVOS D E LA SECUNDARIA BÁSICA.

- ♦ Demostrar rechazo al imperialismo yanqui respeto y fidelidad a los héroes y mártires de la patria, al pensamiento de Martí, el Che y Fidel. (ideológico)

- ◆ Dominar los deberes y derechos constitucionales del ciudadano cubano, cumplir sus responsabilidades (sociales y políticas) (político conductual)
- ◆ Decidir sobre la continuidad de sus estudios con orientación hacia una profesión necesaria en su comunidad (ético, profesional, político)
- ◆ Plantear y resolver problemas que se presentan en la vida práctica, demostrando su concepción científica y responsable respecto al medio ambiente a partir de calcular y poseer un pensamiento lógico mínimo y conocimientos geométricos básicos que le aportan las matemáticas y el resto de las ciencias y del desarrollo de hábitos de lectura y estudio individual, la comunicación con cohesión y corrección y la utilización de diferentes sistemas de información a su alcance. (cognoscitivo).

Demostrar correctos hábitos de convivencia y de salud física y mental que expresen adecuada presencia personal, comportamiento responsable, honrado y honesto en sus relaciones de amistad, pareja, y en su vida familiar y social (rechazando conductas contrarias a la moral socialista). (ético conductual –político)

FRAGMENTOS

PRIORIDADES EN LAS ASIGNATURAS MATEMATICA, ESPAÑOL E HISTORIA DE CUBA.

Se dice lo siguiente: “otorgar prioridad a estas asignaturas en secundaria básica significa garantizar en primer lugar que los mejores profesores las impartan independientemente de su especialidad, generar una política de orientación y control del proceso docente que garantice que el resto de las asignaturas concreten la aspiración de que los alumnos sean capaces de comunicarse es decir: escuchar, hablar, escribir bien, leer correctamente y entender bien lo que, de calcular, poseer un pensamiento algorítmico mínimo y conocimientos geométricos básicos, de conocer historia y sobre esa base, ser patriota y antimperialista”.

“los Programas Directores constituyen documentos rectores que guían la proyección, conducción y evaluación de las acciones específicas de todas las asignaturas de la secundaria básica para alcanzar los objetivos propuestos, ya que establecen por grados aspectos comunes que son de obligatorio cumplimiento por estos”.

Al no poder realizar una transformación radical en el plan de estudio “ los Programas Directores se implementarán como resultado del trabajo metodológico, en la preparación de las asignaturas y los sistemas de clases.”

EL PROGRAMA DIRECTOR DE HISTORIA .

“La historia por su contenido, es un arma ideológica al servicio y defensa de la revolución, fuente para la formación y consolidación de los valores creados por ella, base para arribar a conclusiones políticas correctas, a si como para comprender el mundo contemporáneo y asumir una actitud revolucionaria ante sus problemas. Estas características hacen de la cultura histórica una necesidad de todos los educadores.”

“todos los profesores de la escuela tienen que dominar el contenido de los textos siguientes: Cuadernos Martianos de Secundaria Básica, Demanda del Pueblo de Cuba al Gobierno de los Estados Unidos de América (EE.UU) por daños humanos,,” El Partido de la Unidad, la Democracia y los Derechos Humanos que defendemos “, libro de texto de Historia de Cuba de la Secundaria Básica”.

(Son habilidades comunes a la labor de los profesores con respecto a este programa director:

- A. Enseñar y entrenar a los alumnos la toma de notas de clases.
- B. Búsqueda de información histórica y política en la biblioteca y la prensa.
- C. Elaboración de fichas de contenidos, resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas lógicos, cronológicos, tablas comparativas sincrónicas, comentar noticias de contenido histórico y político, atender de manera acentuada la comunicación oral y escrita de los alumnos.

DOCUMENTO. RESOLUCION MINISTERIAL No.60/ 1996

Contiene: “.... documentos principales del trabajo metodológico .”
Trabajo metodológico de la enseñanza. Secundaria..

- I. ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIRECCION DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO
 - a. “... zonificación de la red de escuelas..”
 - b. “lograr la reducción del éxodo de personal docente”
 - c. Responsabilizar a los directores para que asuman las acciones siguientes:
 - 1. Determinar junto al colectivo escolar las metas a lograr en el curso.
 - 2. La coordinación del Consejo de Dirección y del Consejo de Escuela.
 - 3. La dirección de los claustros de cada grado.
 - 4. La dirección de la preparación política - ideológica
 - a. Ejecutar con el médico escolar o de la comunidad , actividades curriculares y extracurriculares de promoción de salud, (en particular contra el tabaquismo, el alcoholismo) que abarquen la educación ambiental, nutricional, sexual y vial..
 - b. Diagnosticar la entrada de los niños a 7mo grado, junto a la escuela primaria.

- c. Priorizar al claustrillo de 7mo grado y sus resultados parciales.
- d. Pronosticar a los alumnos de 9no grado y diseñar un sistema de trabajo vocacional..
- e. Aplicar un sistema de mediciones que comprueba el estado del aprendizaje , la formación patriótica y los intereses y motivaciones de los alumnos y permita validar la calidad del egresado.,

II. TRABAJO METODOLOGICO Y CIENTIFICO TECNICO. SUPERACION.

- a. Organizar el trabajo metodológico escolar.
- b. Garantizar que los profesores del grado dominen los contenidos básicos de la historia nacional, local y la utilicen en el proceso docente y extra docente.
- c. Lograr el transito del profesor por el grado.
- d. Instrumentar programas de superación.
- e. Organizar la labor metodológica de las diferentes disciplinas. (Que significa aquí DISCIPLINA, para garantizar UNA CULTURA INTEGRAL en los estudiantes y contribuir a que las asignaturas priorizadas logren lo siguiente:
 1. Matemática. Operaciones del calculo numérico, pensamiento lógico y algorítmico.
 2. Español. Lograr un adecuado desarrollo de las capacidades comunicativas (escuchar, leer, hablar y escribir) dominio de las reglas ortográficas.
 3. Historia. Valoración de los principales hechos y figuras de la historia nacional y universal con énfasis en el ideario Martiano, consolidar las representaciones de la patria, la revolución y el socialismo en la vida cotidiana, la familia y la comunidad (7mo y 8vo grado). Valorar la solidaridad e internacionalismo de Cuba con el mundo y América Latina. Demostración de los principios de independencia nacional, soberanía y justicia social , la evolución del pensamiento político del antianexionismo hasta el antimperialismo y el marxismo – leninismo.

TRABAJO POLITICO - IDEOLOGICO, EDUCACION PATRIOTICA, MILITAR E INTERNACIONALISTA

- a. Comprobar en alumnos y docentes la efectividad de la información política ideológica, asegurar turnos de reflexión y su relación con los fundamentos históricos, políticos e ideológicos.
- b. Elaborar y ejecutar el plan de efemérides con acción de la escuela, la Unión de Jóvenes Comunistas, (UJC), la organización de Pioneros José Martí (OPJM), la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana (ACRC), el Sindicato de Trabajadores de la Educación y el Deporte (SNTED), la Comunidad y la familia.

- c. Símbolos patrios, nombre de la escuela, una representación histórica geográfica de los hechos más importantes acaecidos en la comunidad.
- d. El Movimiento de Exploradores con la OPJM abarque y garantice:
 1. Vínculos necesarios con la naturaleza y protección del medio ambiente.
 2. Reconocimiento periódico de las zonas de defensa.
 3. Ejercicios y juegos militares.
 4. Ejercicios físicos de resistencia y superación de obstáculos.

III. FORMACION LABORAL.

- a. Caracterización económica y laboral de la comunidad.
- b. Crear áreas de auto abastecimientos, huerto escolar, construir jardines productivos.
- c. Cumplir ingresos al Instituto Pre Universitario de Ciencias Exactas (IPVCE), a los IPUEC , y a los IPA (a estos el 65%)

IV. TRABAJO COMUNITARIO.

- a. Dominar las principales características de la comunidad escolar”, el estado de colaboración con sus organismos e instituciones, incluyendo las institucionales
- b. Instrumentar un plan temático semestral para las escuelas de padres.
- c. Responsabilizar a los profesores Guías con la elaboración y conducción de estrategias pedagógicas individuales para los alumnos con mayores factores de riesgo social, el cumplimiento de los objetivos esenciales , el control de la conducta social, y familiar y la definición de un perfil claro para su continuidad de estudios o laboral.

REGLAMENTO ESCOLAR. RESOLUCION MINISTERIAL No.88 de 1998

“La secundaria Básica debe caracterizarse por el contenido revolucionario y patriótico de todas sus actividades....”por la disciplina, le orden y el respeto de sus alumnos y trabajadores con el resto de las instituciones y factores de la comunidad.”

“Todas las actividades culturales, deportivas, y recreativas que se realicen deben un contenido educativo que contribuya a una correcta formación ciudadana y promueva gestos y aficiones adecuadas a la edad de estos estudiantes”.

“Los horarios son responsabilidad del Director del Centro y es de obligatorio cumplimiento por todos”.

“En las ESBEC deberá incluir de pie, gimnasia matutina, aseo personal, limpieza de dormitorios, desayuno, matutino, estudio diario de la prensa, clases o trabajo productivos (sesión del a mañana o tarde) almuerzo, descanso, estudio individual,

actividades pioneriles, deporte , cultura opcionales, baño, comida. Noticiero nacional de Televisión, estudio programado o recreación (un día ala semana) sueño. El de pie, el NTV y el sueño serán a las 6am, 8pm y 10pm respectivamente. Durante los horarios docentes productivos o de estudios individual no se permitirá la estancia en los dormitorios.”

Sobre la disciplina se dice:

“Los estudiantes tiene la obligación de practicar la cortesía, y el respeto mutuo como son: el saludo matutino, el hablar en voz baja, el uso del lenguaje correcto, no interrumpir las conversaciones sin pedir permiso, el ceder el asiento a las compañeras , impedidos físicos o personas mayores entre otras. En las clases se levantará la mano para preguntar o responder.

No se permitirá jugar de manos, usar apodosos ofensivos, bromas groseras o de mal gusto, ni utilizar frases que hieran el prestigio social de los compañeros. Especial atención y cortesía se brindará a los visitantes.”

Art.12, “En las relaciones de pareja entre estudiantes que comienzan a establecerse en estas edades debe estimularse la estabilidad, el respeto mutuo, la cortesía masculina, y el pudor. Se someterán a análisis crítico, individual o colectivo otras manifestaciones ajenas a estas características.”

(Todos los estudiantes deben cuidar las instalaciones del centro, respetar la propiedad social e individual, “vestirán de completo uniforme con sus atributos pioneriles, en todos las actividades organizadas por la escuela “ para el deporte “será short y pullover o camiseta deportiva “para el trabajo productivo y las actividades de la defensa será de pantalón y camisa o pullover en estado aceptable”

ANEXO No II. CUESTIONARIO ANTROPOLOGICO RURAL.

1. Asentamientos_____
2. Consejo Popular_____
1. lugar de trabajo del jefe del núcleo familiar_____
2. Sexo _____
3. Raza _____
4. Lugar de nacimiento (natural de:) _____ Provincia_____
5. Tiempo residiendo en la comunidad_____ (años y meses)
6. Si no nació en la zona ¿Por qué razón vino a residir aquí?_____
7. Diga los oficios que Ud. conoce?_____
8. Trabaja actualmente? Si_____ No _____
9. Si no trabaja, explicar por qué? _____
10. Si trabaja, explique en qué consiste su trabajo?_____
11. Se corresponde su trabajo con la agricultura?_____
12. Años de experiencia laboral_____
13. Años de experiencia en la agricultura_____
14. Años de experiencia en la agricultura café _____
15. Hablemos por un instante de sus padres:
16. En qué laboraron o han laborado sus padres la mayor parte de la vida?
 Madre_____
- Padre_____
17. Sería interesante conocer donde realizaron su trabajo:

	Padre	Madre
a. En centro estatal	_____	_____
b. En CPA	_____	_____
c. En tierras propias o de la familia	_____	_____
d. Por cuenta propia	_____	_____
e. Militar	_____	_____
f. En tierras propias de otras pers	_____	_____
g. Fuera de la agricultura	_____	_____
h. Campesino propietario	_____	_____
i. En el hogar	_____	_____

18. Esa labor de sus padres la realizaron vinculados a la producción cafetalera?
 Si_____ No_____
19. Queremos referirnos ahora a cerca de las características de sus familias y las condiciones materiales de vida.

Estado civil	Raza	Sexo	Componentes del núcleo.
1. soltero	1. negro	0. femenino	0. encuestado.
2. divorciado	2. mestizo	1 masculino	1. esposa/esposo.
3. unido	3. amarillo		2. hermano/hermana
4. casado	4. blanco		3. hijo/hija

4. padre
5. madre

6. tío/tía

7. abuelo /abuela

8. suegro/suegra 9. cuñado/cuñada

COMPONENTES NUCLEO FAMILIAR	PARENTES	ESTADO CIVIL	RAZA	SEXO	EDAD	ULTIMO GRADO
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

Labor

1. estudiante

2. jubilado

administrativo

3. ama de casa
servicio

4. militar

5. fuera de la agricul.

6. CPA café

7. UBP café.

Natural de

1. otra provincia

2. otro municipio Cfgos

3. área urbana

4. área rural no montaña

5. otro asent. Montaña

6. del propio lugar

Categoría ocupacional

1. dirigente

2. trabajador

3. trabajador de

4. trabajador técnico

5. trabajador obrero

COMPONENTES NUCLEO FAMILIA	SALARIO	LUGAR LABOR	CATEGORIA OCUPACION	SEXO	NATURAL DE:
1.					
2.					

23. Nos resulta necesario algunas informaciones sobre las mujeres adultas que residen en este núcleo y que se encuentran en edad fértil. (15 – 49 años).

Orden total de embarazos total de abortos nacidos total hijos
 Interrupciones espontáneos muertos tenidos

24. Edad actual de los hijos Num de hijos mayores Desea tener + hijos
 (0-6) (7 – 16) (17y más) en su núcleo (17 y más) Si No Cuantos

_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Observaciones: deben cuadrar la suma total de embarazos, interrupciones más aborto más nacimientos muertos más hijos tenidos. Reseñar si hay embarazos múltiples.

25. Condiciones Materiales de la Vivienda.

A. Tipo de vivienda.

1. Casa___5
2. Apto___4
3. Lugar adaptado___3
4. Bohío ___2

B. Afectaciones en la estructura de la vivienda

- a. Filtraciones Si___1 No___5
- b. Apuntalada Si___1 No___5
- c. Desprendimiento o desplome del techo
Si___1 No___5
- d. Grietas o rajaduras paredes Si___1 No___5
- e. Grieta o rajadura en pisos Si___1 No___5
- f. Filtraciones Si___1 No___5
- g. Servicio electricidad Si___5 No___1

A. Techos

1. Losa o placa___5
2. Madera /teja___4
3. Madera / papel___3
4. Plancha fibro ___2
5. Guano, metálica ___1

E. Paredes.

1. Mampostería ___5
2. Madera elaborada___4
3. Tabla / yagua ___2
4. Adobe u otros ___1

F. Piso

1. Granito mosaico ___5
2. Hormigón ___4
3. Madera ___3
4. Tierra ___1

G. Condiciones higiénicas.

A. Formas de recibir el agua.

1. Dentro de la vivienda___5
2. Fuera de la vivienda ___3
3. Otro medio ___1

H. Tipo de servicio sanitario

1. Inodoro de agua___5
2. Letrina sanitaria___3
3. Escusado y otro___1

I. Ubicación del servicio sanitario

1. Dentro de la vivienda___5
2. Fuera de la vivienda___1

J. Uso del servicio sanitario

1. Exclusivo de la vivienda___5
2. Común con otras viviendas___

K. Combustible de cocinar.

1. electricidad___5

2. Gas ____4
3. Keroseno____3
4. Alcohol__2
5. Carbón, leña, otros____1

26. En su opinión ¿Cuál es el lugar más importante de la vivienda?_____

27. Sobre vivienda diga:

- a. Números de cuartos para dormir_____
- b. Cocina independiente_____
- c. Cocina comedor_____
- d. Sala_____
- e. Sala- saleta_____
- f. Baño_____
- g. Portal_____
- h. Terraza_____
- i. Cuarto de desahogo_____
- j. Barbacoa _____
- k. Vivienda auxiliar económica_____

28. Registro por observación en el momento de la entrevista.

Evaluar en Bien (5) Regular (3) Mal (1) No procede (0) los siguientes aspectos:

- a. Limpieza del hogar ____
- b. Orden interior ____
- c. Higiene personal d los mayores_____
- d. Higiene personal de los menores_____
- e. Ordenamiento exterior de la vivienda_____
- f. Motivos de decoración interna de la vivienda (marcar siempre que esté presente)

A. Cuadros o fotos de: 1. Líderes_____ 2. Mártires____ 3. Héroes_____ 4. Familiares fallecidos_____ 5. Imágenes religiosas_____ 6. Reconocimientos, diplomas, títulos_____ 7. Ninguno_____	B. Plantas ornamentales____ C. Cortinas_____ D. Fotos de Fiestas____ E. Fotos de paisajes____

F. Evaluación de los muebles del hogar: (encerrar en círculo en número que considere más apropiado)

1. Juego de comedor (5 3 1 0)
2. Juego de sala (5 3 1 0)

29. Nos interesaría hacer referencia y que Ud nos dijera cual de los siguientes equipos se poseen en esta vivienda?

- a. radio____ b. Tv____ c. Refrigerador____ d. Lavadora____
 e. Ventilador____ f. Máquina de cocer____ g. Máquina de moler carne____
 h. Olla de presión____ i. Grabadora____ j. teléfono____ k. tocadisco____
 l. aire acondicionado____ m. vídeo cassette____

30. Hablemos ahora de la comunidad donde reside.

a. En su opinión cuáles son los tres problemas principales que se deben resolver en esta comunidad? 1.____ 2.____ 3.____

31. Quisiéramos sus criterios sobre los servicios sociales de la comunidad. En este sentido queremos que evalúe en Bien, Regular o Mal los siguientes aspectos: [Poner el número según corresponda, Bien (5) Regular (3) Mal (1).]

- a. El trabajo del médico de la familia____
- b. El trabajo de la enfermera____
- c. Calidad de los servicios médicos especializados____
- d. Trabajo de la escuela primaria____
- e. Calidad de los maestros de la escuela primaria____
- f. Trabajo de la escuela secundaria básica en el campo (ESBEC)____
- g. Suministros de productos en la bodega____
- h. Alumbrado y servicio de electricidad____
- i. Caminos de acceso a la comunidad____
- j. Transporte a la comunidad____
- k. Apoyo de la Unidad Básica de Producción (UBP) a la comunidad____
- l. Trabajo de los CDR____
- m. Trabajo de la FMC____
- n. Papel del delegado del Poder Popular____
- o. Acciones del Consejo Popular____
- p. Relaciones entre vecinos____
- q. Disciplina social en la comunidad____
- r. Funcionamiento del Círculo Social Obrero____
- s. Trabajo de la panadería____
- t. Respeto a la propiedad ajena(individual)____
- u. Respeto a la propiedad personal ____

32. Pasemos ahora al análisis de cualidades sociales reconocidas en la comunidad. Quisiera que Ud pensara en un instante en la persona, las personas o las familias de esta comunidad que más admira y nos dijera:

a. ¿Qué cualidades Ud observa más en ellas que le permiten hacer tal distinción?_____

33. Nos parece importante que Ud nos comunicara su opinión sobre las tres cosas que más le gustan de esta comunidad?_____

34. Por el contrario ¿Cuáles son las tres cosas que a Ud menos le gustan de la comunidad?_____

35. Quisiéramos sus opiniones sobre algunos aspectos relacionados con la vida del hombre:

En su opinión: Si (1) No(2) No se(1) S/Rsta(0)

1. Piensa Ud que el momento de la muerte de una persona
Está prefijado, es decir ¿tiene que ocurrir necesariamente?____
2. Piensa Ud que el mundo ha sido creado por alguien?_____
3. Cree en historias de aparecidos, la existencia de espíritus, fantasmas, luces, cadenas?_____
4. Cree Ud que las personas puedan mantener algún tipo de contacto o comunicación con los seres ya fallecidos?_____

36. Conoce Ud si la comunidad se identificó en algún momento del pasado o del presente con algún santo o deidad? No__ Si__ Si dijo si diga Cual?_____

37. Conoce Ud alguna canción poesía o décima que en el pasado o en el presente se haya utilizado para reconocer a la comunidad? Si__ No____
Cual? _____
Si recuerda algo precise como cuando, donde y de quien la aprendió?_____

38. Conoce Ud algún refrán popular que con frecuencia Ud haya escuchado en la zona? Si__ No__ Cual? _____
¿Cuándo y Cómo lo escuchó? _____

38.¿Recuerda si algún familiar, amigo o conocido le ha mencionado algo sobre la historia de la comunidad? Si____ No____. Si responde afirmativamente, indagar:
¿En qué época histórica se produjo el hecho de referencia? _____

39. Por último queremos referirnos al tiempo libre, es decir el tiempo que le queda a las personas luego de cumplir sus actividades laborales y domésticas?

- a. Aproximadamente, ¿ que cantidad de tiempo libre Ud disponen los miembros de esta familia?:

	Días de semana	Fin de semana
Mujer	_____	_____
Hombre	_____	_____
Joven	_____	_____
Niño	_____	_____

40. Nos interesa conocer cómo Ud utiliza el tiempo libre generalmente. (Puede marcar todas las variantes).

- a. Conversar____
- b. Cazar_____
- c. Oír radio____
- d. Pasear_____
- e. Ver tv_____
- f. Pasear a caballo_____

41. Pudiera decirnos que actividades realiza sus familia comúnmente su familia durante el período de vacaciones?_____

42. ¿Qué actividades culturales recreativas se han desarrollado en la comunidad en el presente año?_____

42, Qué festividades se han desarrollado este año en el seno de familia?_____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

ANEXO III. Instrumento de contrastación : ENTREVISTA A METODOLOGOS

COMPANERO (A):

Realizamos una investigación acerca del desarrollo curricular en las escuelas secundarias básicas en el campo. Para ello resultan de mucho interés sus opiniones y experiencias. Este cuestionario tiene carácter completamente anónimo. Agradezco profundamente su colaboración. Muchas Gracias.

1. Edad
2. Años de experiencia como Metodológico
3. Años de experiencia en educación
4. Comente los resultados por separados [si le son posibles] de los Programas de las asignaturas priorizadas en las ESBEC en los casos de Español, matemática e historia. Considere aspectos positivos y negativos.
5. Destaque las principales limitaciones que Ud ha detectado en la enseñanza de la historia?
6. Cuando Ud analiza los diagnósticos que de los alumnos se realizan en los Departamentos de Humanidades de las escuelas que Ud visita? Cuales son los aspectos que comúnmente se distinguen?
7. Qué características, rasgos o cualidades, distinguen la calidad de las clases en las ciencias sociales o humanísticas?
8. Cuales son ls mayores dificultades con las que Ud tropieza al trabajar en el EMC con los profesores?
9. Cómo evalúa en los profesores que Ud más observó en los últimos tiempos: la creatividad, la orientación al estudio?
10. Qué indicaciones Ud señala a los departamentos de Humanidades cuando los visita en cuanto al trabajo comunitario y social comunitario?
11. En las escuelas de su radio de acción en que sentido se ha encaminado el EMC en los cursos 1999 / 2000 y 2000 - 2001?
12. Que opinión le merece el trabajo del claustillo en estas escuelas
13. Que papel desempeña la biblioteca de la escuela.
14. Conoce de algún círculo de interés que apoye las actividades de estas asignaturas?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO IV. Instrumento de contrastación. ENTREVISTA A PROFESORES.

COMPAÑERO (A):

Realizamos una investigación acerca del desarrollo curricular en las escuelas secundarias básicas en el campo y sus vínculos con la urbanización. Para ello resultan de mucho interés sus opiniones y experiencias. Este cuestionario tiene carácter completamente anónimo. Agradezco profundamente su colaboración. Muchas Gracias.

1. Sexo_____ Edad_____ Procedencia social: obrera__ Campesi __
Intellect__Otras__
2. Asignatura que imparte en el presente_____
3. Años de experiencia laboral_____
4. Soy natural de_____
5. He vivido la mayor parte de mi vida en _____Urbano __
Rural__
6. Edad _____
7. Actual centro de trabajo_____
8. La mayor parte de mi familia mas allegada vivió mas en: ciudad _____
Campo_____
9. Año en que se graduó de la educación superior 19_____
10. Años de experiencia en la ESBECE_____ ESBUE_____ IPUEC _____Otros_____
11. Podría indicar cuantos años ha laborado en las asignaturas que mas laboró:
A. En 7mo grado años trabajados _____Asignatura que mas trabajó_____
- B. En 8vo grado años trabajados_____ Asignatura que mas trabajó_____
- C. En 9no grado años trabajados_____ Asignatura que mas trabajó_____
12. Señale hacia que propósito se han encaminado las últimas actividades metodológicas en que participó en su centro u en otra institución?
13. Trate de poner el título de las actividades metodológicas a las que Ud asistió en los dos últimos cursos escolares y ubique al lado de ella uno de los siguientes números para identificar su calidad, (5 Muy importante y útil, 3 Mediana importancia y utilidad, poco práctica, 1 Poco trascendente)
14. Indique brevemente como su departamento docente y su asignatura articulan en el proceso de la enseñanza las estrategias para desarrollar el trabajo comunitario, la atención a la familia y las diferencias individuales?
15. En sus evaluaciones como profesor en los dos últimos años cuales han sido los aspectos críticos señalados más coincidentes con sus opiniones?

16. Comente como Ud procede para realizar el diagnóstico de un alumno?
17. Piense en las condiciones de su actual escuela, su entorno y señale:
- Dos características sociales de su comunidad
 - Tres rasgos geográficos
 - Un reto en la preservación y /o desarrollo del eco sistema.
 - Un hito histórico
 - La actividad económica más importante
 - Una necesidad tecnológica.
18. Del Programa de su asignatura diga:
- Aspecto positivos
 - Aspectos negativos
- c. Innovaciones que ud ha realizado
19. Indique una unidad o tema de su Programa, e indique como ha logrado en su desarrollo:
- Vincular el trabajo comunitario
 - Destacar aspectos culturales de la zona de residencia de la escuela
 - Trabajar los valores en general (un tema en el que convine las tres cosas)
20. Destaque tres características sociales de sus alumnos, puede ser del grupo con el que mas trabaja, con el que más tiempo lleva o con todos en general? En que se distinguen estos grupos de hoy, de este curso 2000 – 2001, de los que tuvo el año pasado?
21. Caracterice el aprendizaje, de sus alumnos en el actual curso?
22. Menciones tres elementos que le permitan identificar a los alumnos más aventajados de sus grupos y tres elementos de los menos aventajados?
23. Nos gustaría comentara las expectativas no satisfechas aun en el desarrollo de su profesión.
24. Haga un comentario de la frase popular: cada maestro tiene su librito. Comente el suyo.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

ANEXO V. Técnicas Proyectivas.

Se procedió de la siguiente manera. Primero se comprobó si todos los niños presentes en los grupos, a pesar de vivir en la montaña habían visto la serie infantil televisada de ciencia ficción denominada *VOLTUS V*, la cual alcanzó gran popularidad entre niños y adolescentes cubanos. Luego de comentar el investigador la serie y rememorar entre los presentes ideas y pasajes de la misma se ofreció la siguiente instrucción:

Instrucción: Niños supongamos que en la última expedición de Voltus V a la tierra uno de sus personajes se quedó por un instante mayor, por lo cual Uds tuvieron la posibilidad de comunicarse con él. En esa conversación él les pidió a Uds que le dijeran ¿QUE ES UNA ESCUELA?. A continuación cada uno de Uds pondrá en la hoja que se les entrega las ideas esenciales que le comentaron.

Por último, se les pidió a los alumnos en otra oportunidad completar las ideas acerca de su visión de la escuela. Para ello se convocó una reunión con los alumnos donde se les explicó la necesidad de conocer mejor lo que ellos pensaban y sentían acerca de la escuela y sus profesores. La empatía desarrollada con ellos dada la participación del investigador en la escuela facilitaba esto. Por lo tanto se procedió a dar la siguiente consigna:

Instrucción: Haga una carta a un IMAGINARIO AMIGO de un país latinoamericano explicando cómo es la escuela donde estudian, cómo son sus profesores y cómo les gustaría que fueran la escuela y sus profesores y maestros.

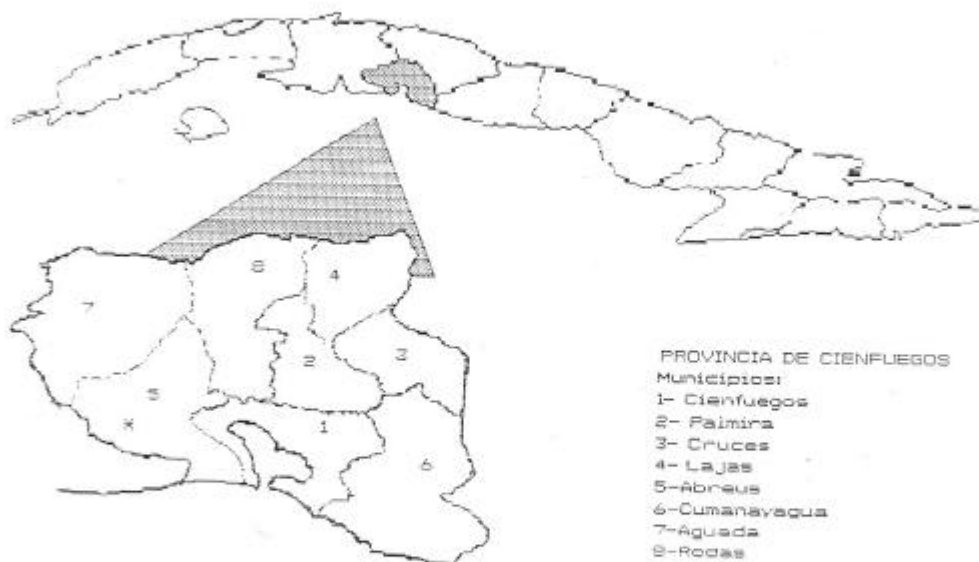
Una variante de esta técnica también se aplicó para conocer diferentes aspectos de los pobladores de la comunidad acerca de los problemas que se consideraban más críticos en la vida de la comunidad: el embarazo precoz y consiguientemente la necesidad de promover las relaciones sexuales seguras y reforzar el necesario clima de afecto en las relaciones familiares, especialmente en la relación padre – madre – hijos. Para ello se presentaron en diferentes viviendas de la comunidad videos que previamente el investigador había seleccionado con un grupo de especialistas.

Los videos seleccionados se habían puestos en programas de la televisión cubana por lo que reunían calidad técnica, buen diseño, tenían una duración breve (20 minutos) y se adecuaban muy bien a los propósitos de la investigación. Para lograr la mayor participación de los vecinos en todos los casos siempre se anunciaba una película. Antes de la sesión se hacía una explicación del proyecto de trabajo en la comunidad, se ponía el vídeo e inmediatamente concluido se sometía a la discusión pública entre los presentes.

El vídeo se llama *MARTA* y cuenta la historia de una joven que luego de tener una relación amorosa estable y prolongada aquella declina y concluye. Marta comienza una etapa crítica en su vida; tiene una segunda relación breve, pero la concluye al comprender que su enamorado solo se interesaba en el sexo y en una vida poco ordenada. Posteriormente conoce otro joven del que se enamora profundamente, llega incluso a realizar su primera relación sexual pero su prometido contrae el *SIDA* a partir de otra relación que tiene en un período en que por razones de trabajo viaja a otra región. Marta vive momentos muy difíciles, se pone de manifiesto toda la dimensión humana y el amor de sus padres. No obstante se comprueba que ella no había contraído la enfermedad.

Principales puntos de análisis. Posición de los padres en la vida de la joven, la comunicación padre – madre – hijos, las relaciones sexuales en los jóvenes, cuándo, cómo, etc, el amor en la pareja, las relaciones de afectos entre padres e hijos, otras aristas de la temática. La técnica se aplicó en la escuela primeramente con un interesante resultado de participación de los niños y adolescentes. Fue la ocasión en que algunos adolescentes de la zona más apartada de la montaña que se encontraban en la escuela veían un vídeo por primera vez. Se aplicó además en la escuela primaria con la asistencia de un grupo de padres y maestros en que se realizó una sesión especial por el médico de la zona y quien dirigió el intercambio. Finalmente se desarrollaron 4 sesiones en diferentes casas de la comunidad y en horario nocturno. Por lo tanto en total participaron un total de 245 personas.

REPUBLICA DE CUBA



El trabajo científico se desarrolló en el municipio montañoso de Cumanayagua identificado con el número 6. Allí se ubica el asentamiento EL Mamey, la escuela primaria y la secundaria. El examen antropométrico incluyó mediciones a niños y adolescentes de los municipios de Abreus (5), Lajas (4), Cruces (3) más un grupo de la ciudad de Cienfuegos (1). Las pruebas de contraste se trabajaron con muestras de profesores, metodólogos, alumnos de Aguada de Pasajero (7), Rodas (8) y Abreus (5).



Las escuelas del medio rural están llamadas a convertirse en un factor esencial para el despliegue de la creatividad, la imaginación, la participación y la cultura de sus pobladores y productores. Retomar lo mejor de lo heredado localmente, para integrarlo y po-

tenciarlo con los valores más elevados de la cultura nacional y universal desde una perspectiva crítica, deviene tarea esencial e impostergable en tiempos de globalización. Las escuelas constituyen el valladar más importante en la salvaguarda de la identidad cultural. Aunque complejo, tal empeño resulta posible desde el curriculum escolar. Más de diez años de labor en el medio rural de una región cubana así lo corroboran.

El autor, graduado del Primer Contingente del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunse Domenech en el Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Santa Clara, Villa Clara 1979. Diplomado en Historia, Universidad de la Habana (1987), Master en Educación, Universidad de Cienfuegos, (1996) Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España (2002). Miembro del Lateinamerika-Zentrum de la Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2001), Alemania. Profesor Titular de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, donde participa en los estudios socioculturales y centra sus intereses científicos en los estudios interdisciplinarios vinculados a ecosistemas de montaña.

