

# Reconstrucción del sujeto y violencia estructural: una experiencia en aulas universitarias

Alfonso FERNÁNDEZ HERRERIA; Antonio SÁNCHEZ SÁNCHEZ;  
M. Carmen LÓPEZ LÓPEZ; M. Socorro ENTRENA JIMÉNEZ\*

## 1. Presentación

La experiencia que se expone a continuación se realiza con los dos grupos de alumnos de primer curso del turno de mañana en la asignatura de *Introducción a las Ciencias de la Educación* de la Facultad de Psicología, y con el grupo de alumnos de la misma asignatura de la Facultad de Ciencias de la Educación sumando un total de más de 400 alumnos.

Se organiza como una manera de desvelar parte de la violencia estructural que aparece en la practica curricular propia de la cultura académica universitaria, afectando, por tanto, aunque de manera desigual, al diseño, desarrollo y evaluación de esa materia, durante el presente curso académico 1993-94.

El objetivo general que teníamos presente era enfrentar a los alumnos con los rasgos generales que definen la construcción social que realiza el sistema educativo con los sujetos a lo largo de la vida académica. Claro es que esta construcción la realizan conjuntamente todas las instituciones sociales y no sólo la educativa. Pretendíamos que éste desvelamiento realizado por el análisis crítico de la cultura escolar fuera como un espejo en el que se mirara el alumnado y que rechazando gran parte de la imagen vista, pudiera desestructurarse y poner en marcha un

---

\* Seminario de Estudios sobre la Paz y los conflictos. Universidad de Granada.

proceso de reconstrucción, desde una nueva práctica educativa, en torno a unos nuevos valores, los de la paz.

Ante el interrogante de cómo deberíamos de ser, hacia donde nos deberíamos de construir, planteamos la elección en el marco de los problemas globales que hoy tiene la humanidad y el planeta, ante sí, como un reto. El reto es el de la sostenibilidad: economía sostenible, actividad humana sostenible, ... necesidad urgente de elegir/construirnos con valores sostenibles que definirían una educación para la sostenibilidad. En definitiva, se trata de caminar hacia un modelo de ser humano capaz de establecer unas relaciones de paz consigo mismo y con el planeta, estableciendo una cultura de paz, como cultura de la sostenibilidad.

## 2. Desarrollo de la experiencia

### 2.1. *Despertando nuestra comprensión*

Se inicia el primer núcleo de trabajo preguntándonos sobre un hecho: ¿cómo somos? ¿cómo nos ha estado construyendo el sistema educativo a lo largo de los numerosos años de vida escolar?. Sabemos que los procesos de socialización por los que se construyen socialmente los individuos se realizan en las instituciones sociales que funcionan a modo de moldes que internalizan en los sujetos los modelos sociales. Afortunadamente el éxito de este proceso no es completo. Los procesos de resistencia ante el peso de las estructuras se muestra en los intereses y en las prácticas sociales de grupos en conflicto. Si sabemos cómo es ese molde que nos construye, en nuestro caso, el sistema educativo, estamos también desvelándonos a nosotros mismos en este proceso de análisis crítico.

El sistema educativo como institución de masas se pone en marcha en el contexto del industrialismo moderno, en el que se está aplicando los sistemas de gestión y funcionamiento ideados por F. Taylor (1911). La organización científica del trabajo, estandarizando el proceso de

producción para la fabricación de productos en serie, es el medio por el que se busca plasmar los valores de la eficiencia y la rentabilidad por encima de todo. Para conseguirlo hay que aplicar dos técnicas: la división de tareas y la especialización.

La sociedad del industrialismo emergente al necesitar construir un tipo de sujeto adecuado a sus nuevas demandas aplicó los valores y el modelo procesual taylorista a los enfoques teórico-prácticos del currículum. De esta forma, la educación institucionalizada como educación de masas, se convierte en un instrumento eficiente, en una tecnología para la formación de los hábitos adecuados a los nuevos valores y modelos que definen la moderna revolución industrial.

La comparación entre el funcionamiento taylorista de la fábrica y la organización del sistema educativo pone de relieve profundas analogías estructurales y funcionales (Gimeno Sacristán, 1982). Este modelo de escuela como factoría, sigue en gran parte presente en la actualidad.

El retrato-robot del sujeto que promueve este sistema educativo, manifiesta, en general, las siguientes características:

- tiene una percepción fragmentaria de la realidad, aprendida por la parcelación y fragmentación del saber, propia del asignaturismo. Se descuida la interdisciplinariedad.

- es individualista, competitivo y consumista: se fomenta por las estrategias competitivas pues debe consumir saber, pero un saber oficialmente sancionado por la institución, que es su depositaria. Esto lleva a la titulocracia, a la meritocracia y a la inflación del currículum, ya que saber sancionado es igual a poder socialmente reconocido, lo que supuestamente significa mayor altura en la pirámide social que puede traducirse en mayor poder económico.

- aprende una doble moral: lo que importa es el papel certificado, el título, el diploma que dice el nivel de consumo de saber oficial, formándose distintos grados o jeraquías. Hacia el vértice superior de la pirámide se encuentran los grandes consumidores, los capitalistas del

saber oficial (modo de existencia del tener). Importa más este tener que el aprendizaje real (modo de existencia del ser) (Fromm, 1978).

– el alumnado aprende que este saber sancionado, que este tener, posee un carácter instrumental, pues se utiliza en un proceso de intercambio, de transacción, al modo comercial, con el diploma que el profesor le da. Las tareas académicas se vuelven así, artificiales, formales, y por lo mismo, costosas y en sí mismas vacías de significación. Se utilizan para el intercambio en la transacción escolar: actuaciones del alumno por calificaciones y títulos. Este proceso mercantil ha sido desvelado por los análisis etnográficos del aula, concretamente, el modelo ecológico de W. Doyle (1977, 78, 79...).

– aprende a adaptarse, a acomodarse, según las circunstancias de la vida del aula, a mostrar las conductas apropiadas según exigencias concretas, lo que es una muestra más de una doble vida: la superficial, exigida por la institución, que resulta útil, y la otra, la personal.

– aprende la obediencia y la sumisión como rito de paso para obtener lo que le es útil.

– la cultura, el saber que consume lo recibe en letra impresa, es una cultura intelectual, ya organizada, estructurada, acotada, sistematizada, totalmente producida. Lo único que se puede hacer es reproducirla tal como está. Se transmite verbalmente y se reproduce memorísticamente. No hay indagación, no se dan aprendizajes por descubrimiento basados en la búsqueda, individual y grupal, no hay producción, sino rutinaria reproducción.

– en coherencia con esa metodología, la evaluación consistirá en un examen para averiguar cuánto ha memorizado, qué cantidad de saber es capaz de reproducir el alumno. Este tipo de evaluación tiene una dimensión de control, sanción y etiquetamiento. Foucault no duda en calificar al examen de nueva tecnología disciplinaria. Políticamente hablando, es interesada y por consiguiente, no es neutral. Es un vehículo de imposición, definición y legitimación del saber auténtico, ya que define lo que cuenta como saber digno y aceptable, como también quién

tiene la última palabra. Es una nueva modalidad de ejercicio del poder disfrazada de científicidad a través de la cuantificación. Son muy interesantes a este respecto los análisis del saber y de su relación con el poder realizados por M. Foucault.

– aprende también en todo este proceso la desmovilización y el olvido del entorno social y natural. No se siente ligado, ni por tanto, responsable de la comunidad en la que vive. Su tiempo y su trabajo no tiene como objetivo último mejorar las condiciones de vida y la calidad del entorno. Esto pertenece a la acción política y social, acción que no es exigida por su aprendizaje.

– por todo lo dicho se aprende la pasividad intelectual, el pensar acríptico y convencional, la dependencia de la "alimentación" del profesor, el dogmatismo, la inmadurez casi permanente, ya que nunca aprenderemos a aprender; la falta de iniciativa, el no compromiso con el entorno, el conformismo, la privacidad, hábitos y actitudes que pueden añadirse a los enunciados más arriba.

La crítica humanista del taylorismo que ve en la organización científica del trabajo una fuente de insatisfacciones y de deterioro de la persona, imposibilitando la responsabilidad y la creatividad de los trabajadores, produjo una revisión del mismo, en lo que es el neotaylorismo, para adaptarlo a las nuevas condiciones de producción y a las nuevas demandas del mercado de trabajo (J. Varela y F. Alvarez-Uria, 1991).

Actualmente el sistema educativo está empezando a sufrir cambios, especialmente a nivel legislativo para acomodarse al nuevo contexto de una nascente sociedad postindustrial. ¿Hacia donde se dirige la actual construcción social del sujeto?. Baste decir aquí, que si analizamos las características comunes de las empresas postindustriales, en donde se da un progresivo abandono del modelo taylorista, y las comparamos con las actuales tendencias de los sistemas educativos de los países más desarrollados, de nuevo encontramos similitudes estructurales. Hoy en las escuelas, al igual que en las empresas postindustriales, se tiende hacia

la desestandarización de los productos y de los procesos de producción, es decir, individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en currículos adaptados; diversificación de las estructuras organizativas, válido tanto para las empresas como para el sistema educativo; versatilidad de/en los recursos materiales/personales, del espacio y del tiempo; mayor frecuencia de cambios y de reorganizaciones; gestión participativa; interés por la mejora de la calidad de vida dentro de la empresa, como un factor estimulante de la creatividad; lo que se corresponde en los centros educativos, con una mejora de los entornos de trabajo para que sean más agradables, con un diseño espacial en función de los usuarios, con espacios para la vida social, etc. Estas son las características de los llamados centros educativos versátiles, frente a la organización de un centro educativo de tipo taylorista. ( Q. Martín-Moreno, 1989). Se evidencian, pues, los mismos mecanismos de reproducción para reconducir ahora a las personas hacia un tipo de sujeto adecuado a los intereses de la naciente sociedad postindustrial. ¿Acaso las características que hemos enumerado no nos están recordando las líneas maestras de la LOGSE, por referirnos sólo a este país?

Sin embargo, el sistema de enseñanza institucionalizado que se constituye/condiciona estructural y funcionalmente de cara a esta reproducción social/cultural/ política, no es un instrumento totalmente dócil en manos de los grupos sociales poderosos y, en concreto, del Estado, ya que mantiene una relativa autonomía que posibilita la contestación, la crítica y la resistencia a la penetración socializante de las estructuras.

Toda esta exposición está mostrando importantes elementos de lo que es la violencia estructural en el sistema educativo, en concreto, en el currículo, que es como se concreta la escolarización y por lo tanto, lo educativo (A. Fernández Herrería, 1992, 1994). Esta violencia se oculta especialmente en el currículo no explícito, por eso a menudo pasa desapercibida. Y es violencia estructural, porque no es personal o directa, sino institucionalizada; pertenece a las prácticas sociales más permanentes del sistema educativo. ¿Qué pasa en la escuela con valores como la cooperación, el verdadero aprendizaje, la autonomía, el espíritu

crítico, la desobediencia crítica, la apertura mental, la iniciativa, el trabajo en equipo, la imaginación, la creatividad, el compromiso con el entorno, la motivación intrínseca, el espíritu de indagación y otros? ¿Habrá que plantearse el dilema de escolarización vs. educación?

Ahora bien, ¿personas así construidas pueden responder adecuadamente ante la enorme complejidad y trascendencia de lo que se ha dado en llamar problemas globales?. ¿En qué dirección debemos cambiar, hacia qué modelos debemos construirnos si no estamos de acuerdo con el tipo de ser humano que hemos desvelado hasta aquí?. Esta es la pregunta con la que se abre el segundo núcleo de esta materia. El tema sería ahora la reconstrucción del sujeto en la perspectiva de los problemas mundiales.

¿Qué se entiende por problemas globales? Aurelio Peccei, en 1979, cuando era presidente del Club de Roma, lo expresaba así : "Lo que el Club de Roma denominó la *problemática mundial* estaba madurando. Redes de viejos y nuevos problemas que se refuerzan mutuamente, demasiado complejos para ser aprehendidos por los métodos analíticos vigentes y demasiado resistentes para ser abordados a partir de las políticas y estrategias tradicionales, se entrelazaban, con independencia de fronteras y se propagaban por todas las naciones de la Tierra, ya fuesen desarrolladas o no, cualesquiera que fuesen su régimen político y estructura social" (A. Peccei, 1979, 15). Desde entonces los problemas se han agravado. Crecientes sectores de la población mundial viven en condiciones de vida cada vez más deterioradas, proceso que alcanza muy significativamente al entorno natural, que está empezando a sufrir un cambio global. Analfabetismo en aumento, discriminación de minorías, hambre, agotamiento de recursos básicos, detración de recursos humanos y materiales desviados a investigación y desarrollo de tecnologías de guerra, problemas energéticos, nacionalismos, crecimiento demográfico, nuevas enfermedades, migraciones, medios de comunicación y su control, situación de la mujer, pobreza y subdesarrollo, crisis social y de valores, situación de los Derechos Humanos... y una larga lista que forma una intrincada red que tiende a agravarse por nuestra incapacidad

para percibirlos en su generalidad y en sus distintos niveles de interrelación (macro, meso y micro).

Nuestro modelo de desarrollo se está haciendo insostenible. El mercado es su dios y éste genera graves desigualdades económicas y sociales y significativos daños ambientales. Estamos ante una crisis de civilización y de cultura lo que significa también una crisis del modelo de hombre. Como afirman Donella y Dennis Meadows y J. Randers (1992, cfr., cap. 8) nos vemos abocados a hacer una tercera revolución en la historia humana. La primera fue el paso de los grupos nómadas de cazadores recolectores a la revolución agrícola, sedentaria. La segunda fue la revolución industrial, en la que se generó nuestro actual modelo de desarrollo. La tercera tendrá que ser la revolución de la sostenibilidad. Si los problemas globales mantienen o incrementan su acción, no será posible un desarrollo sostenible, es decir, un desarrollo que permita disfrutar de la mayor calidad de vida posible a toda la población mundial pero sin poner en peligro la biosfera ni la supervivencia de futuras generaciones. Hay que cambiar muchas cosas para conseguirlo.

En el Informe PNUD del 1992 sobre el Desarrollo Humano se hace constar con datos el crecimiento de la desigualdad en el último decenio.

El Club de Roma (King, A., Schneider, B., 1991) está convencido de que nos encontramos ante las primeras fases de un nuevo tipo de sociedad mundial, en la que llaman "La Gran Transición" y ante ella se nos abre una nueva cultura, por lo tanto una nueva forma de concretarse lo humano. El Club de Roma abrió en 1972 toda una reflexión sobre los "límites exteriores", aquellos que reducen nuestras posibilidades de crecimiento material en un mundo finito. En 1978 (Botkin, J. y otros) se cerró este ciclo con un 7º Informe que se centró en el "estudio sobre los márgenes interiores flexibles que, por el contrario, existen dentro de nosotros mismos ..." (Peccei, A., en Botkin, J. y otros, 16).

A la preocupación por el aspecto material de la problemática mundial se añade ahora uno nuevo: "volver a insertar al ser humano en el centro de las cuestiones de alcance mundial. Ello indica que se ha

dejado de considerar los problemas mundiales como manifestaciones de problemas físicos en el sistema de apoyo a la vida, reconociéndose la importancia creciente del aspecto humano de tales problemas. Esta faceta humana de la problemática mundial, o lo que ha dado en llamarse el elemento humano comprende tanto los problemas debidos a la vulnerabilidad humana como las oportunidades creadas por el potencial humano" (Botkin, J. y otros, 23).

En el Informe se habla de desfase humano, que es "la dicotomía que hay entre la creciente complejidad de nuestros propios actos y el retraso en el desarrollo de nuestras capacidades... Los problemas mundiales... son ante todo y sobre todo problemas humanos. Sólo secundariamente pueden atribuirse a causas naturales" (Ibidem, 26).

El aprendizaje aparece como parte fundamental para salvar este desfase, pero enfocado desde una perspectiva no convencional, comprendiendo la adquisición y práctica de nuevas metodologías, actitudes, destrezas y nuevos valores para vivir en un mundo en constante cambio. El Informe hace hincapié en que el aprendizaje es algo vital. Debe ser participativo y anticipador, que prepare al hombre para hacer frente a nuevas situaciones. Pero lo que más interesa subrayar es su papel central en los problemas globales: "El hecho de que el aprendizaje contemporáneo inadecuado contribuya al deterioro de la condición humana y a hacer más insalvable el desfase humano es algo que no puede pasarse por alto... En este sentido, el aprendizaje dista mucho de ser un simple problema mundial más: esa deficiencia representa, de forma fundamental, la cuestión por excelencia, pues limita nuestra capacidad para hacer frente a cualquier otra cuestión de la problemática mundial... El potencial humano se ve artificialmente constreñido y ampliamente infrutilizado..." (Ibidem, 29-30). El Informe repite esta idea a lo largo del texto: "El factor humano es más central y predominante que los mismos problemas a resolver. Lo que en última instancia determina el éxito o el fracaso del desarrollo económico, social o de cualquier tipo es el despliegue y la expansión del potencial humano" (Ibidem, 165).

El Informe afirma la necesidad urgente de "creación de una masa crítica de gente que haya elaborado ya un nuevo enfoque del aprendizaje. Este enfoque ha de cultivarse en un tipo de aprendizaje y educación que... promueva el desarrollo integral y completo de los seres humanos" (Ibidem, 120).

Pero insistir en el aprendizaje de lo humano no es exclusivo de este Informe. En la actualizada obra de D. Meadows y otros sobre los límites del crecimiento (1992, en su cap. 8) se ofrecen estrategias que nos impulsen hacia la sostenibilidad. Entre ellas está el aprendizaje. En este contexto se cita a A. Peccei que afirmaba que la respuesta a los problemas mundiales comienza con un "nuevo humanismo" que debe impulsar un nuevo sistema de valores que recomponga nuestro equilibrio interno, que debe alentar nuevas motivaciones éticas, estéticas, espirituales, políticas, sociales, filosóficas..., que debe restaurar en las personas el amor, la amistad, la comprensión, la solidaridad, la convivencia... "deberá ser, por encima de todo, una transformación social que permita expresarse y nutrirse a lo mejor de la naturaleza humana, y no a lo peor de ella" (Ibidem, 275).

En los últimos informes del PNUD (1992 y 1993) sobre el Desarrollo Humano, se hace hincapié en la necesidad de invertir en las capacidades humanas y de asegurar después, que las mismas se utilicen en beneficio de todos. Se insiste también en la participación por ser un elemento esencial para el desarrollo humano. Mediante ella los individuos pueden realizar todo su potencial.

El último Informe del Club de Roma, que en última instancia es un "Llamamiento a la solidaridad" mundial, según sus propios autores, acaba con estas significativas palabras: "Viviendo como vivimos, en los comienzos de la primera revolución mundial, en un pequeño planeta que parece infernalmente decidido a destruirse, asediados de conflictos, en un vacío ideológico y político, enfrentados a problemas de dimensiones globales que los decadentes Estados-nación son impotentes para resolver, con inmensas posibilidades científicas y tecnológicas para la mejora de la condición humana, ricos en conocimientos, pero pobres en

sabiduría, buscamos las claves de la supervivencia y la sostenibilidad... Probablemente, un brote fundamental de sabiduría sólo puede producirse mediante el desarrollo interno del individuo" ((King, A. y Schneider, B., 1991, 241)). He aquí, en síntesis, el desafío de la problemática mundial: un reto del hombre ante sí mismo.

En definitiva, la única vía posible de conducir nuestro mundo, es por la vía de "la solidaridad mundial como ética suprema de supervivencia. (Para lograrlo) el primer paso es despertar la comprensión" (Ibidem, 242), palabras que hemos utilizado para encabezar el título de este apartado.

## 2.2. *La nueva construcción*

El reto que se nos presentaba era cómo llevar a la práctica las ideas expuestas, de tal manera que nuestra práctica social educativa dentro y fuera de las aulas "tradujera" lo mejor posible lo que en adelante llamaremos "el marco teórico".

Teníamos claro que no podíamos contradecir con la práctica de la marcha de la clase lo que en un principio eran sólo nuestros objetivos. Pretendíamos un ambiente de comunicación en el aula a fin de presentar y discutir el plan de trabajo. En educación para la paz (EpP), los medios deben ser coherentes con los fines, lo que se dice con lo que se hace.

Para conseguir ese ambiente de clase con personas que acaban de llegar a la universidad y que, por tanto, no se conocen estuvimos haciendo en clase, técnicas de dinámica de grupos y esto a pesar de los graves inconvenientes de la organización arquitectónica del espacio disponible. Las clases eran de dos sesiones de hora y media mas una sesión de una hora a la semana. Estuvimos de dos a tres semanas sólo haciendo técnicas de grupo y explicando las razones y objetivos que pretendíamos con ello. Las reacciones de los alumnos eran al principio de sorpresa acompañada de un sentimiento de alivio por no tener que tomar apuntes a toda prisa. Les tomó tiempo captar y cambiar ciertas actitudes acerca de la validez educativa de lo que hacíamos, pero al fin

esta fué una de las actividades que posteriormente reconocieron que tuvo un gran impacto. Las técnicas no sólo eran verbales, sino que también implicaban al cuerpo. Se empezó a crear un buen ambiente entre los pequeños grupos y dentro de ellos; el conocimiento mútuo, la confianza, el clima distendido facilitaba la comunicación y la participación de todos.

Conseguido esto se comunicó el plan de trabajo a fin de que se discutiera en los grupos y se aprobaran las distintas modificaciones. Prácticamente el plan quedó como se presentó. En él se ofrecía una opción B para aquellas personas que no pudieran o quisieran asumir la responsabilidad de una asistencia continuada. Casi todo el alumnado eligió realizar la opción A, experiencia que calificaban de novedosa y despertaba buenas expectativas.

Se formaron dos tipos de grupos de trabajo, que en algunos casos coincidieron. El primer tipo tenía como objetivo trabajar en clase fundamentalmente sobre lo que se ha llamado el marco teórico. Se buscaba despertar la conciencia crítica acerca de nuestros procesos de construcción en el sistema escolar. Se daba un material de apoyo, se impartía alguna información básica, para centrar a continuación la discusión en los pequeños grupos, para la cual se dejaba un tiempo prudencial. Los grupos estaban formados por ocho o diez personas cada uno, que se sentaban ya juntas en clase. En cada grupo había un responsable, que cumplía funciones organizativas, y un secretario que tomaba notas de las conclusiones. Al final los secretarios entregaban sus escritos que firmaban los participantes del grupo. A continuación, y en función del tiempo, bien se leía en público algunas de los escritos que acababan de entregar los grupos y se acababa con un debate en el gran grupo, o bien se pasaba directamente al debate sin ninguna lectura de conclusiones. De esta forma tomabamos decisiones sobre la marcha de la clase y sobre todo se trataban los temas del marco teórico y de lo que de él surgiera.

Como señalábamos arriba, se fueron formando otros grupos de trabajo cuya actividad la realizaban básicamente fuera de clase. Ello

surgió a raíz del ofrecimiento que hicimos al alumnado de una serie de charlas sobre problemas sociales dadas por personas que estaban trabajando en ellos, generalmente desde ONGs; incluso en alguna ocasión, la charla la dió la persona que estaba sufriendo y tratando de solucionar su problema. Tal fué el caso de un joven que era transeunte o sin techo. El objetivo era no quedarse en el tratamiento teórico, abstracto, de los problemas globales, temática del segundo núcleo, y hacer ver que esos problemas están a nuestro alrededor, en nuestro entorno y que no sólo no hacemos nada para mejorar la situación, sino que ni siquiera ocupa nuestra reflexión. Se trataba de que se diera un pensar global, pero acompañado de un actuar local. Para preparar su tratamiento en los grupos de clase, habíamos recomendado la lectura de dos obras por grupo (Aprender, horizontes sin límites, de Botkin y otros y La Primera Revolución Mundial, de King y Schneider, para dos grupos. Y la de Aprender... y Más allá de los Límites del Crecimiento, de D. Meadows y otros, para los otros dos grupos. Aparecen citadas en la bibliografía).

Las charlas se dieron en el primer cuatrimestre y fueron de los siguientes temas:

- Transeuntes
- Mujer y discriminación
- Voluntariado social
- Drogodependencias
- Cárcel
- Infancia maltratada
- Problemática ecológica
- Inmigrantes (que la organizó un grupo de alumnos)
- Mayores o Ancianos (que la organizó otro grupo)
- Insumisión (dada por alumnos insumisos de otras facultades)
- Familia
- Prostitución.

Se daba la charla y se dejaba tiempo para un debate abierto después. Durante la charla los alumnos tomaban alguna nota escrita que entregaban al final de la clase. En la evaluación anónima que hicieron los alumnos hacia la mitad del curso sobre la marcha de la materia, valoraron muy positivamente esta actividad. Fué muy motivante para muchos de ellos. Nuestra propuesta de que formaran grupos de trabajo alrededor de estas y otras temáticas parecidas cayó en muy buena tierra, formándose los siguientes grupos, entre otros:

- Desobediencia civil
- Prostitución
- Transeuntes
- Drogodependencias
- Insumisión
- Infancia maltratada
- Cárcel
- Problemática de la juventud gitana
- Derechos humanos
- Racismo y xenofobia
- Grupos Skins Heads
- El sida
- Mujer y trabajo
- Sectas
- Ecología
- Inmigrantes y racismo
- Tercera edad
- Nacionalismos
- Delincuencia juvenil
- La discriminación en la mujer...

Para que los trabajos no se quedaran en un mero estudio y resumen de material bibliográfico, planteamos un nuevo nivel al que llamamos "de inmersión en la realidad". Sólo aquellos grupos que lo hubieran logrado podrían plantearse un tercer escalón: la exposición de su trabajo ante la clase. Se expusieron un gran número de trabajos, dado que casi todos tuvieron un contacto verdaderamente notable con la realidad estudiada, Una de los aspectos que más nos han impresionado a nosotros es el nivel de implicación personal y grupal de muchos de los grupos. Citaremos algunos ejemplos, aunque sea de forma descontextualizada:

- Han entrevistado a distintos funcionarios de prisiones, a directores/as de los más diversos organismos, A médicos juristas, gente de la calle, prostitutas, personas con sida, a transeuntes, a cabezas rapadas, mujeres de diversas nacionalidades y culturas...

- Han asistido a un juicio de un insumiso, han estado en manifestaciones públicas, han participado en muchas reuniones organizadas por ONGs., han hecho fotos de la más diversa índole, han grabado vídeos, han trabajado durante horas con transeuntes en centros de acogida, con niños maltratados que viven ahora en aldeas infantiles, han estado visitando y dando clases a inmigrantes en sus centros de reunión, han ayudado a drogadictos que se están rehabilitando, algunos nos han dicho que se van a hacer insumisos, han entrado en contacto con barrios marginales para trabajar con gitanos, han visitado guarderías, instituciones privadas y públicas que trabajan con esta temática, han pasado muchas encuestas, han convivido durante muchos días con presos de la cárcel provincial de Granada, han visitado algunas asociaciones de vecinos, han buscado y hemos visto vídeos, documentales y hasta películas que apoyaban bien las exposiciones de los grupos...etc.

- Y sobre todo ha habido unas cuantas personas que se han hecho voluntarias, haciendo los cursos de voluntariado social.

Nosotros mismos nos hemos quedado sorprendidos de la intensidad y de la calidad de la respuesta ante el plan global de trabajo, especialmente en lo que se refiere al compromiso con la realidad

circundante. Hemos tenido que buscar horas extra porque había grupos que querían exponer y no tenían fechas porque se acababan las clases y empezaban con los exámenes finales. Después de las exposiciones de los grupos, y en las clases en donde se disponía de tiempo, el profesor se reunía con ellos, para comentar la exposición y acordar la evaluación.

Además del trabajo grupal, se acordó un mínimo de dos trabajos individuales a evaluar, que nosotros recomendamos que fueran sobre los dos libros de lectura que tenían para trabajar la problemática mundial, además de las reflexiones dadas por los grupos de clase en las tareas que se planteaban, generalmente centradas en el marco teórico. También se consideraba las reflexiones y síntesis de las conferencias de clase, así como la participación en los debates, las iniciativas individuales y de los grupos. Nuestro objetivo de cara al trabajo a evaluar fue siempre decir lo que considerábamos el mínimo, para así comprometer a cada uno con el nivel de realización que quería lograr. La verdad es que muchas personas han sobrepasado con creces ese nivel mínimo de compromiso que en última instancia ellos se ponían a sí mismos. En este sentido las calificaciones han sido bastante buenas.

### 3. Conclusiones finales

En los comentarios a los libros y en los escritos de valoración sobre la marcha de la clase, los alumnos se han expresado a menudo con emoción y sorprendidos ellos mismos del cambio que suponía ser ahora concientes de los problemas globales, de cómo habían vivido antes sin darse cuenta siquiera de la cantidad de problemas y de personas que viven en el entorno y que esperan que se haga algo positivo.

Ha sido especialmente relevante el contraste entre la lectura de esos libros que te sitúan en la dimensión de lo macro y que parecen que te evaden de la realidad, y el encuentro de esos problemas en tu mundo entorno.

Los alumnos han vivido, por contraste, en la práctica real del aula, el absurdo de la rutina, de la memorización para el examen, de la

reproducción de la información, la pobreza del silencio y la pena de desconocer la motivación que se siente al compartir intereses y trabajos. Ha habido algunos alumnos que han escrito que han vivido experiencias que nunca van a olvidar, especialmente en los grupos de trabajo cuando estaban implicados personalmente en el medio social.

Muchas más cosas se podrían decir, especialmente los aspectos a mejorar, las recomendaciones a tener en cuenta, pero acabaremos expresando que este tipo de experiencias son las que nos muestra el verdadero valor de la tarea educativa cuando, además, se realiza en grupo y con ilusión.

### Bibliografía

- TAYLOR, F. W. (1911): *The Principles of scientific management*. (v.c. *Management científico*. Barcelona, Oikos-Tau, 1969).
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La Pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata.
- FROMM, E. (1978): *¿Tener o ser?*. México, F.C.E.
- DOYLE, W., citado por PEREZ GOMEZ, A. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. la Piqueta, Madrid.
- MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. ((Coord.) (1989): *Organizaciones educativas*. Madrid, UNED.
- FERNANDEZ HERRERIA, A. (1992): *El Desvelamiento de la violencia cultural y estructural en el curriculum como requisito de la educación para la paz (EpP) en AAVV. : Las Materias transversales como criterio de calidad educativa*. Granada, Proyecto Sur.
- FERNANDEZ HERRERIA, A. (Ed.) (1994): *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Cfr. Cap. V y VI.
- PECCEI, A. (1979): "Prólogo" en BOTKIN, J., ELMANDJRA, M. y MALITZA, M.: *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid, Santillana.
- MEADOWS, D y otros. (1992): *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid, Aguilar.



DESARROLLO HUMANO. INFORME 1992. PNUD. Bogotá, Tercer Mundo Editores.  
KING, A., y SCHNEIDER, B. (1991): La Primera revolución mundial. Barcelona, Plaza  
y Janés.

DESARROLLO HUMANO. INFORME 1993. PNUD. Madrid, Cideal.