FILOSOFIA

DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

I° Análisis de la ley: "Instituto de Previsión Magisterial".

Metodo: 1) Lectura en clase: (=tomar conocimiento directo de las fuentes.).

2) Observaciones generales por parte de los estudiantes.
para estimular la atención y orientar los problemas hacia fuentes "sensibilizados"

3) Trabajo de grupos:

a) Cada grupo escoje un aspecto 1) Principios 2) Fines 3) Junta Directiva 4) Consejo Técnico. 5) Financiamiento.

b) Elabora sus observaciones por escrito

4) Debate publico:

4.1 - Elección de una mesa directiva

4.2. - Analisis ordenado de las observaciones

4.3 - Discusión y votación por partes.

5. Nombramiento de una comisión de redacción.

5) Estudio de la filosofia de la educación que soporta la ley y la fundamenta.

II° Redacción de las "mociones"

Se ha nombrado una comisión para redactar las "modificaciones" para tomar en cuenta todo lo disentido y incluirlo en las propuestas definitivas

La Comisión se presentará al pleno para una lectura final del elaborado y una aprobación de conjunto

III° Acción Cívica:

"Llevar el estudio hecho y las modificaciones a la comisión del Congreso."

"LO QUE PROMETI
COMO CANDIDATO
LO ESTOY
HACIENDO REALIDAD
COMO PRESIDENTE"

KJELL E. LAUGERUD G.

PROYECTO DE LEY PARA INSTITUTO DE PREVISION MAGISTERIAL

Ministerio de Educación Pública ● Relaciones Públicas de la Presidencia

SEÑORES MAESTROS:

Durante el período preelectoral para la Presidencia de la República, al plantear mi pensamiento sobre los asuntos relativos a la educación y a los educadores, expresé:

"Los maestros son apóstoles del conocimiento y constructores de hombres. Pero no es suficiente que se les reconozca como tales ni que se canten literariamente sus virtudes. Los maestros, seres humanos, ciudadanos especiales, necesitan estabilidad hoy y serenidad mañana. Esto va a realizarlo mi gobierno mediante la creación del Instituto de Previsión Magisterial.

"En oportunidad del Día del Maestro, el 25 de junio de 1973, prometí que el Instituto de Previsión Magisterial sería realidad por iniciativa mía. Ratifico hoy ese compromiso. Comprendo que hay maestros que están situados en posición diferente a la de los partidos que me respaldan y sé también que dudan de que mi promesa se convierta en realidad, precisamente por motivos políticos.

"Debo decir, que el compromiso asumido por mí no es un compromiso político, ni es tampoco un halago electoral para los maestros. La Previsión Magisterial es una necesidad y es un derecho legítimo para los educadores, y esto es suficiente para mí. Por eso me he comprometido a llevarlo a la práctica. No condiciono votos de los maestros, pero les daré los beneficios que les han sido negados por gobernantes con mayor obligación moral y por obligación electoral.

"Cuando la ley que constituya el Instituto sea promulgada, y cuando la Previsión Magisterial empiece a funcionar, tendré la satisfacción como gobernante de haber cumplido un compromiso sin esperar recompensa".

Fiel en el cumplimiento de mis palabras, presento a los señores maestros del país el proyecto de ley para la creación del Instituto destinado a hacer efectivos los deseos de mejoramiento y superación del gremio magisterial, que son aspiraciones de mi Gobierno.

Atentamente,

KJELL EUGENIO LAUGERUD GARCIA
Presidente de la República

Guatemala, abril de 1975

PRESENTACION

El Ministerio de Educación presenta al Magisterio Nacional el proyecto de ley, entregado al Honorable Congreso de la República el 29 de abril, que crea el Instituto de Previsión y Asistencia Magisterial, ofrecido por el señor Presidente de la República, con el propósito de dar y garantizar a los maestros del país un instrumento que permita ampliar las prestaciones a que tienen derecho y las cuales el actual Gobierno de la República, ha considerado como un deber otorgar.

El proyecto ha sido elaborado por el Organismo Ejecutivo tomando como base las ideas fundamentales esbozadas por el señor Presidente y aprovechando aquellos aspectos pertinentes y viables, contenidos en valiosas iniciativas y sugestiones recibidas de maestros y de organizaciones magisteriales.

El Ministerio de Educación ha dispuesto dar la más amplia distribución al presente proyecto, a fin de que los educadores guatemaltecos conozcan y estudien exhaustivamente todos y cada uno de sus diferentes aspectos, de manera que puedan proponer las mejoras, enmiendas o cambios que estimen convenientes, dentro del común espíritu de promover y lograr

el bienestar magisterial. Para el efecto, el Ministerio de Educación agradecerá a los señores maestros que presenten sus observaciones al Honorable Congreso de la República.

El Instituto de Previsión y Asistencia Magisterial está concebido como una entidad de derecho público, descentralizada, con autonomía técnico-administrativa y con plena capacidad y personalidad jurídica, que ofrecerá programas específicos y acción directa para crear prestaciones adicionales a las ya establecidas, tanto en lo que respecta a los docentes como a todos los servidores del ramo de Educación.

Si bien los maestros y demás servidores del Ramo, en lo oficial y en lo privado, gozan de algunas prestaciones (Programas para la atención de la enfermedad común, en el departamento de Guatemala; maternidad en algunos departamentos de la República; prestaciones mínimas para invalidez, orfandad, viudedad, incapacidad temporal, y otros), tales prestaciones mínimas no cubren necesidades y situaciones especiales como las que en forma adicional se encuentran contempladas en el artículo 6o. del Proyecto elaborado, a saber: Seguro dotal, programas de vivienda, caja de ahorro y préstamo, programas de recreación vacacional, cooperativas de consumo y producción dedicadas no sólo a la satisfacción de necesidades propias, sino a la creación de empresas de producción organizadas por los servidores de la educación.

El Ministerio de Educación tiene la certeza de que las observaciones, sugestiones y propuestas que los señores maestros hagan al presente proyecto, contribuirán a enriquecerlo para que responda en la mejor forma a sus finalidades. Tales observaciones al Honorable Congreso de la República, permitirá a dicho organismo conocer los elementos de juicio posibles a efecto de lograr que la ley a promulgarse satisfaga ampliamente las aspiraciones del Organismo Ejecutivo y del Magisterio Nacional.

Lic. Guillermo Putzeys Alvarez
Ministro de Educación

Guatemala, enero de 1975.

DECRETO No.

EL CONGRESO DE LA REPUBLICA DE GUATEMALA

CONSIDERANDO:

Que la Constitución de la República declara de utilidad y necesidad públicas la dignificación económica, social y cultural del magisterio nacional;

CONSIDERANDO:

Que para dar cumplimiento a dicho mandato constitucional es necesario crear una institución de derecho público que, con autonomía técnico-administrativa, no sólo garantice las prestaciones mínimas de asistencia y seguridad social ya establecidas a favor del gremio magisterial, sino que, en forma coordinada con otras instituciones del Estado, ofrezca otros programas a los servidores del Ramo de Educación en toda la República;

CONSIDERANDO:

Que la dignificación del magisterio nacional y de los servidores en el ramo de Educación demanda la organización de programas específicos como los de vivienda, seguro dotal, caja de crédito, ahorro y préstamo, cooperativas de servicio, de consumo y de producción y otros que signifiquen beneficios para dichos trabajadores;

POR TANTO

Con base en lo que preceptúan los artículos 92, 114, inciso 10o., 142, 170, inciso 1o., de la Constitución de la República;

DECRETA:

La siguiente

LEY ORGANICA DEL INSTITUTO DE PREVISION Y ASISTENCIA MAGISTERIAL

TITULO I
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

CAPITULO I

Artículo 1o. El Instituto de Previsión y Asistencia Magisterial es una entidad de derecho público, descentralizada, con personalidad jurídica, autonomía técnico-administrativa, fondos privativos y con capacidad suficiente para adquirir derechos y contraer obligaciones.

Artículo 2o. El Instituto coordinará sus actividades con la política general del Estado, al tenor de lo que establece el artículo 142 de la Constitución de la República y dará observancia estricta a los fines esenciales para los cuales ha sido creado.

Artículo 3o. El Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS), de conformidad con el segundo parágrafo del artículo 71 del Decreto 295 del Congreso de la República, aprobará previamente los casos de prestaciones que requieran convenios o contratos discrecionales; por tratarse de extensiones del régimen de seguridad social en relación con los servidores en el ramo de Educación o respecto de lugares aún no cubiertos por dicho régimen. De igual manera se procederá en los otros casos y circunstancias que determina la citada ley.

Artículo 4o. El Instituto de Previsión y Asistencia Magisterial se regirá por esta ley, y para los efectos de la misma y los de sus reglamentos, se designará con las siglas IPREMA. El domicilio de sus oficinas centrales será la ciudad de Guatemala.

TITULO II
DE SUS FINES

CAPITULO I

Artículo 5o. El IPREMA tiene como fines generales los de promover la dignificación económica, social y cultural de los trabajadores en el ramo de Educación; la protección familiar de sus afiliados; la organización de programas de asistencia y previsión social, y fomentar o ampliar los ya establecidos con los mismos propósitos, observando en todo caso un sentido de unidad respecto de los principios que inspiran la filosofía de la

seguridad social y lo que establece la Constitución de la República.

Artículo 6o. Para cubrir estos fines se contemplan los siguientes programas:

1o. Caja de crédito, ahorro y préstamo.
2o. Construcción de viviendas.
3o. Seguro dotal.
4o. Cooperativas locales de consumo y servicios.
5o. Complementación y mejoramiento de las prestaciones vigentes por concepto de fallecimiento, viudez, orfandad, paternidad no establecida, vejez.
6o. Seguro y crédito educativo para los hijos de los maestros.
7o. Créditos educativos para realizar estudios superiores y de especialización.
8o. Actividades de recreación y vacacionales para maestros.
9o. Mejoramiento de los servicios médicos existentes, en coordinación con instituciones estatales, municipales y descentralizadas.
10o. Asesoría Técnica y asistencia financiera para la formación y funcionamiento de cooperativas destinadas a la creación de Centros Educativos de cualquiera o todos los niveles.
11o. Asistencia Técnica y financiera para las cooperativas organizadas.
12o. Realización de proyectos específicos de inversión, con el objeto de incrementar los fondos privativos del IPREMA,
13o. Otras prestaciones y programas que se acordaren en el futuro.

Para la realización de los programas anteriores se harán los estudios de factibilidad y los cálculos actuariales correspondientes, los cuales serán aprobados por el Ministerio de Finanzas Públicas, a fin de garantizar su viabilidad desde el punto de vista financiero.

Artículo 7o. Los programas a que se refiere el artículo anterior serán establecidos de acuerdo con la capacidad financiera de la institución y tomando en cuenta las necesidades más urgentes de los afiliados y la factibilidad de los respectivos proyectos.

TITULO III
DE SU ORGANIZACION

CAPITULO I

Artículo 8o. Los órganos superiores del IPREMA son:

a) La Junta Directiva;
b) La Gerencia; y
c) El Consejo Técnico

CAPITULO II
DE LA JUNTA DIRECTIVA

Artículo 9o. La Junta Directiva es la autoridad máxima del IPREMA, en consecuencia, le corresponde la dirección general de las actividades de éste.

Artículo 10o. La Junta Directiva está integrada por los siguientes miembros:

a) Presidente
b) Dos Vicepresidentes: 1o. y 2o.
c) Secretario
d) Prosecretario
e) Cuatro Vocales: 1o., 2o., 3o. y 4o.

Artículo 11o. Todos los cargos de la Junta Directiva –con excepción de los vocales– se eligen por mayoría absoluta de representantes de todos los departamentos de la República.

Artículo 12o. La designación de los representantes departamentales se hará de la siguiente manera:

a) Los maestros en servicio de cada municipio –en establecimientos oficiales y privados– eligen un representante municipal propietario y un suplente.
b) Los representantes propietarios de cada municipio eligen un representante propietario y un suplente, quienes lo seran del departamento respectivo.
c) Los suplentes asumirán la condición de propietario en caso de ausencia temporal o definitiva de éste.

Artículo 13o. Las elecciones de representantes se harán de la siguiente manera:

a) En los municipios, bajo la dirección del representante municipal en funciones;
b) En los departamentos, bajo la dirección del

representante departamental en funciones;

c) La elección de Junta Directiva se hará bajo la dirección de la Junta Directiva del IPREMA en funciones;

Las votaciones serán secretas y participarán en ellas sólo los maestros presentes.

Artículo 14o. Los vocales de la Junta Directiva son, de oficio y en su orden, los representantes designados por las instituciones siguientes, a través de sus personeros legales:

a) Ministerio de Educación
b) Instituto Guatemalteco de Seguridad Social
c) Ministerio de Economía
d) Banco de los Trabajadores.

Artículo 15o. Los miembros de la Junta Directiva deben llenar los siguientes requisitos:

a) Guatemaltecos naturales
b) Del estado seglar
c) Ciudadanos en el ejercicio de sus derechos
d) Estar catalogados en la clase "C", o más, en el escalafón magisterial
e) Maestros en servicio en cualquiera de los niveles, áreas o sectores educativos, de conformidad con lo que establece el Decreto Legislativo No. 1485.

Los incisos a) y d) sólo son aplicables a miembros de la Junta Directiva que elijan los representantes departamentales.

Artículo 16o. No pueden ser miembros de la Junta Directiva:

a) Los que ocupen cargos en los órganos directivos de cualquier partido político.
b) Los que hayan sido condenados por delito que implique falta de probidad, hurto, robo, estafa, cohecho, prevaricato, falsedad, malversación de caudales públicos o exacciones ilegales.
c) Los declarados en insolvencia o quiebra culpable o fraudulenta, aunque hayan sido rehabilitados.
d) Los declarados en insolvencia o quiebra fortuita, mientras no hayan obtenido su rehabilitación.
e) Los que desempeñen cargos de elección popular en cualesquiera de los organismos del Estado, incluyendo a las municipalidades.
f) Los miembros de la Gerencia, el Consejo Técnico o el personal administrativo del IPREMA.

g) Los que infrinjan o coadyuven en la infracción de las disposiciones de la presente ley o de sus reglamentos.

Artículo 17o. Los miembros de la Junta Directiva deben desempeñar sus funciones con absoluta independencia respecto de intereses políticos, partidistas o no, y de cualesquiera otros intereses extraños a los fines del IPREMA. En todo caso, son responsables de los actos y gestiones realizadas en el desempeño de su cargo.

Artículo 18o. Los miembros de la Junta Directiva perderán dicha calidad en los casos en que se presente y se compruebe alguna de las siguientes condiciones:

a) Ausencia del país, sin autorización de la Junta Directiva, durante un lapso que exceda al de un mes calendario;
b) inasistencia a tres o más sesiones consecutivas, sin causa justificada;
c) desatención o desempeño irregular de las funciones que corresponden a los miembros de la Junta Directiva, a la cual corresponde calificar el caso.
d) por renuncia expresa del cargo ante la misma Junta Directiva.

Artículo 19o. La Junta Directiva decidirá, por mayoría de votos, si ha lugar o no a la separación del cargo conforme los numerales del artículo anterior. La separación del mismo, en cualquier circunstancia que ocurriere, no exime a la persona saliente de las responsabilidades en que hubiere podido incurrir durante el desempeño del cargo.

Artículo 20o. Cuando se declare una vacante en la Junta Directiva, el Gerente debe comunicarlo de inmediato a quien corresponda para que, dentro del término de treinta días, se proceda a la elección o designación, según el caso, para cubrir la vacante en referencia.

Artículo 21o. Los nuevos miembros de la Junta Directiva que fueren designados para sustituir a quienes hubieren terminado su período deberán ser electos o designados, según el caso, dentro de los treinta días anteriores al vencimiento de dicho período.

Artículo 22o. La Junta Directiva durará en sus funciones dos años y se reunirá por lo menos una vez al mes. La convocatoria a sesiones será hecha por el Presidente, a través de la Secretaría.

Artículo 23o. En caso de ausencia, sustituirán al Presidente, en su orden, los Vicepresidentes, y a éstos los vocales.
Artículo 24o. Forma quorum para toda sesión de Junta Directiva la presencia de por lo menos cinco miembros. Las resoluciones serán tomadas por mayoría absoluta de votos de los presentes. Se entiende por mayoría absoluta más de la mitad de los votos.
Artículo 25o. Son atribuciones de la Junta Directiva las siguientes:

a) Dictar la política financiera técnica y administrativa de la Institución.
b) Acordar las inversiones de los fondos del IPREMA y aprobar el presupuesto de gastos.
c) Aprobar o improbar el informe que debe presentarle el Gerente dentro de los treinta días posteriores al vencimiento de cada ejercicio anual.
d) Estudiar y aprobar los balances, estados e informes sobre la marcha general del IPREMA los cuales deberán ser presentados por el Gerente al inicio de cada mes o en cualquier otro momento en que la Junta Directiva los solicitara.
e) Crear, a propuesta del Gerente, las agencias del IPREMA que estime necesarias, señalar la sede y jurisdicción de las mismas en las distintas regiones del país, fijar su domicilio legal y, en general, dictar las normas complementarias que su organización demande al tenor de lo que establece esta ley.
f) Aprobar los convenios o contratos que se suscribieren con instituciones privadas, estatales, descentralizadas u otros, respecto de todo aquello que se relacione con los fines del IPREMA a los que alude la presente ley.
g) Cualesquiera otras que señalaren sus reglamentos.

CAPITULO III
DE LA GERENCIA

Artículo 26o. La Gerencia estará integrada por:

a) Gerente
b) Subgerentes
c) Secretaría General

Artículo 27o. La Gerencia es el órgano ejecutivo del IPREMA

y, en consecuencia, tiene a su cargo la administración del mismo. Para estos efectos deberá atender las disposiciones legales que adopte la Junta Directiva sobre la dirección general del IPREMA y las instrucciones específicas que de este mismo organismo emanen.
Artículo 28o. Al Gerente corresponde la representación legal del IPREMA. Puede delegar su representación, total o parcialmente, en uno o más subgerentes, previa autorización de la Junta Directiva.
Artículo 29o. Los miembros de la Gerencia estarán sujetos a las siguientes disposiciones:

a) Serán nombrados por la Junta Directiva por una mayoría representada por cinco votos, como mínimo.
b) Sus actuaciones deberán estar apegadas a lo establecido en la presente ley y en los reglamentos del IPREMA.

Artículo 30o. No podrán ser miembros de la Gerencia:

a) Aquellas personas a quienes les fuera aplicable el artículo 16 en cualquiera de sus incisos.
b) Quienes desempeñen otros cargos en instituciones públicas o privadas.
c) Quienes pertenezcan a la Junta Directiva.

Artículo 31o. El IPREMA contará con el personal administrativo, de contabilidad y auditoría necesarios.
Artículo 32o. Corresponde al Gerente nombrar, promover, dar licencias, permutar, corregir disciplinariamente y remover a todos los miembros del personal administrativo y de servicio del IPREMA, de conformidad con el reglamento respectivo.

CAPITULO IV
DEL CONSEJO TECNICO

Capítulo 33o. El Consejo Técnico se integra con los especialistas cuyos servicios, dada su capacidad, profesión o experiencia resultaren necesarias en función del programa o actividades específicas del IPREMA; serán contratados por la Junta Directiva, a propuesta del Gerente.
Artículo 34o. Las funciones del Consejo Técnico serán establecidas por los reglamentos del IPREMA.

TITULO IV
DE LOS AFILIADOS

y los de escuelas particulares?

CAPITULO I

Artículo 35o. Son afiliados al IPREMA:

a) Todos los maestros en servicio en cualesquiera de los niveles y áreas educativas, que devenguen sueldo proveniente del presupuesto del ramo de Educación.
b) Todos los maestros escalafonados que presten sus servicios en establecimientos privados del país.
c) Los maestros y demás empleados que estén al servicio propio del Instituto de Previsión y Asistencia Magisterial.
d) Los maestros que dejen de percibir sueldo del erario nacional, siempre que manifiesten el deseo de continuar protegidos por el régimen del IPREMA y cumplan con sus obligaciones respecto de éste.
e) Los maestros jubilados que soliciten pertenecer al IPREMA.

TITULO V
DE LA APLICACION DEL REGIMEN

CAPITULO I

Artículo 36o. La Junta Directiva queda facultada para que, previos los estudios de factibilidad, desarrolle y fomente los programas de prestaciones a que se refiere el artículo 6o. de esta ley.

Artículo 37o. Cada uno de los programas de prestaciones a que se refiere el artículo 6o. de esta ley, deberán aplicarse de conformidad con un reglamento específico que aprobará la Junta Directiva.

TITULO VI
DEL FINANCIAMIENTO

CAPITULO I

Artículo 38o. Para los efectos de esta ley, y en los casos no reglamentados por otras leyes, el IPREMA, previos los estudios actuariales correspondientes, formará e incrementará su fondo común en la forma siguiente:

a) Con la asignación anual que se fije dentro del presupuesto de ingresos y egresos del Estado, de cada ejercicio fiscal;
b) Con las cuotas de los afiliados del IPREMA que fijen los reglamentos específicos y que se descontarán a través de la Tesorería Nacional;
c) Con los intereses y utilidades provenientes de los programas de carácter lucrativo que desarrolle el IPREMA; ?
d) Con los ingresos provenientes de préstamos y donaciones que se obtengan de Instituciones nacionales o internacionales;
e) Con el 10o/o de las utilidades que obtengan anualmente las cooperativas de consumo y producción creadas por medio del IPREMA; ?!
f) Con otras fuentes de financiamiento que cree o apruebe la Junta Directiva.

Artículo 39o. Los fondos del IPREMA no podrán usarse para otros fines que los indicados expresamente en esta ley.

TITULO VII
DISPOSICIONES TRANSITORIAS

CAPITULO I

Artículo 1o. Se faculta al Organismo Ejecutivo para que, dentro de los veinte días siguientes a la publicación de la presente ley en el Diario Oficial, mediante acuerdo emitido por conducto del Ministerio de Educacion, convoque a elecciones de representantes del magisterio y sus respectivos suplentes y pida a las instituciones no magisteriales que nombren a sus representantes. ?

Para integrar la primera Junta Directiva del IPREMA a que alude el artículo 12 de esta ley, presidirán las elecciones los siguientes funcionarios: El Supervisor de Distrito, para las elecciones a que alude el inciso a); el Supervisor Departamental, para las elecciones a que alude el inciso b) y una Junta presidida por el Director General de Educación e integrada además por el Supervisor General de Educación y el Presidente del Consejo Técnico de Educación, para las elecciones a que alude el inciso c).

Todos estos son funcionarios del Gobierno!

Artículo 2o. El Organismo Ejecutivo pondrá a la orden del Instituto de Previsión y Asistencia Magisterial, la suma que acuerde erogar para los gastos de organización, estudio, instalación de oficina.

Artículo 3o. En el caso de que pasados quince días a partir de la notificación de la fecha señalada para elegir o designar, según el caso, los miembros de la Junta Directiva, la integración de ésta no hubiere ocurrido, el Organismo Ejecutivo designará a la Junta Directiva, la que durará en sus funciones el período señalado en la presente ley.

Artículo 4o. Una vez integrada la Junta Directiva, ésta deberá elaborar y presentar al Ministerio de Educación, el proyecto de reglamentos del IPREMA para su estudio y aprobación por parte del Organismo Ejecutivo.

Ley de Educación

(1) Una actividad humana sin finalidad es una alienación

(2) Teleología Pedagógica (estudio de los fines de la educ.)

3 La educación, tarea humana, plano de proyectos.

(4) Dos ideas conceptos

fines, objetivos, propósitos

(5) Dim. teleológica, en el lenguaje filosófico.

(1) Puede tomarse en cuatro sentidos diferentes

a) temporal, como el término final de una cosa, de un proceso.

b) noción espacial como límite o extremo de una línea o contorno. Por eso se habla de los confines de una extensión determinada

c) causa como causa de las cosas

f) general como objetivo, propósito, finalidad de una acción, lo que Aristóteles llama la causa final

→ Fines trascendentes rebasan o subrogan la subsistencia del sujeto, los que están más allá de él: Dios, la verdad, la justicia, los que quedan dentro de su personalidad como una, desarrollo psíquico, experiencia vital

inmanentes – a la vida humana

Los fines asignados a la educación son universales objetivos y permanentes. No existe un fin único.

fin político	fin social	Lo que se propone la educación
fin cultural	individual	
vital		

ojo →

Fecha de presentación: 4 de octubre 1975

PROYECTO: MAESTRIA EN ADMINISTRACION EDUCATIVA

PREPARADO POR: UN EQUIPO DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA CON ESPECIALIDAD EN ADMINISTRACION EDUCATIVA.

COLABORARON:

Lic. Arnoldo Escobar
Dr. Antonio Gallo
Dr. Raymundo Winner
Profa. Maggie Matheu
Profa. Miriam ~~de Castro~~ de Valdés
Profa. Emelina de Clark
Prof. Julio Cesar Arriola
Prof. Germán Luis Vazquez
Prof. Pablo Arévalo

UNIDAD EJECUTORA PROPUESTA PARA LLEVARLO A CABO. La facultad de Humanidades por medio de una ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION, a nivel regional Centro Americano.*

FECHA DE INICIACIÓN: Enero de 1977.

* LA EXISTENCIA DE UNA ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN ESTARÍA POSIBILITADA DESDE LA CREACIÓN DE 4 MAESTRIAS EDUCATIVAS MÁS:
- MAESTRIA EN CURRICULUMS
- * MAESTRIA EN PLANIFICACIÓN EDUCATIVA
- OTRA. (EDUCACIÓN SUPERIOR)

COMO ESCUELA SUPERIOR A NIVEL REGIONAL, PODRIA OBTENER FONDOS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES O DE AYUDA (UNESCO, AID, BID.) TAMBIEN EXISTE LA POSIBILIDAD DE UNA DONACIÓN CON ALGUNA FUNDACIÓN (FORD, OTRAS)

Proyecto de Maestria en "Administración Educativa"

Hoja No.1.

01. BREVE DESCRIPCION DEL PROYECTO

Existe la necesidad en los diferentes organismos nacionales educativos.(ministerio de Educación, Opie, Pemep, Universidades, Colegios, Institutos esperimentales, etc.) de profesionales con habilidad y capacidad para organizar, planificar y administrar con exito el trabajo de las unidades de educación.

El objetivo primordial de este programa es suministrar ~~una educación superior a hombres y mujeres,~~ especialización permitiendo el desempeño de importantes puestos administrativos en las instituciones que conforman nuestro sistema educativo.

personas licenciadas en pedagogía, preparadas para

02. OBJETIVO

Guatemala necesita ~~de hombres y mujeres calificados~~ a ~~un~~ alto nivel para administrar el sistema educativo nacional.

especialistas"

Las instituciones privadas, con un crecimiento acelerado y una demanda cada año en aumento, así como el Ministerio de Educación en su reorganización en tres sectores: el escolar, el extraescolar y el cientifico-tecnologico. Las instituciones planificadoras y por último los centros de enseñanza superior del país, requieren personal administrativo altamonte preparado para poder realizar con eficiencia sus planes y sus objetivos.

03. JUSTIFICACION

Para poder determinar un programa de maestría con un alto nivel de preparación y un grado académico bién fundamentado, se tendrá que decidir entre dos alternativas:

12 = 6 cada año, 3 por semestre.

Primera: un número de cursos entre ~~18 y 20~~ (de 54 a 60 créditos) lo que aproximadamente cubre de 36 a 40 horas por materia.

Segunda: Un número de 10 cursos. Dividido el programa en 5 cursos cada año. con un mínimo de 80 horas por cada materia.

La calidad academica del programa funcionaria de la forma siguiente:

FRIMER AÑO: predominio de una área teórica, 100 %, dividido en: Lecturas 25 %, Cursos dictados por los catedráticos 50 %, Seminarios 25 %, Desarrollo de proyectos independientes 0, Investigación 0 %.

SEGUNDO AÑO: Predominio de una área de Investigación, 100 %, dividida: Lecturas 15 %, Cursos dictados por los catedráticos 0 %, Desarrollo de proyectos independientes 25 %, Seminarios 10 y de Investigación 50 %.

EN ESTA SEGUNDA ALTERNATIVA, SE CONSIDERA QUE ES PRIORITARIA LA CALIDAD, Y EL LIMITAR A 5 CURSOS PERMITE UNA MAYOR PROFUNDIDAD EN EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS. EL OBJETO ES MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

04. PLAN GENERAL

04.1. TIEMPO: La duración del programa, será de dos años. Asistiendo a clases los días lunes, miércoles y viernes. El proyecto comprende cada año como unidad academica.

04.2. MATERIAS: Las materias comprenden dos grandes campos.
-Un campo teórico con 5 materias en un año.
-Un campo práctico con 5 materias de investigación.

04.3. PUNTEOS: para el campo teórico se establece la siguiente tabla de punteos:
90.5 a 100.0 Aprobado con distinción.
70.5 a 90.4 Aprobado.
0.0 a 70.4 Reprobado.

Para el campo práctico investigativo la tabla siguiente:
A = Aprobado con distinción.
B = Aprobado.
c = Reprobado.

04.4. REQUISITOS DE GRADUACION: cursar y aprobar todas las materias del programa de maestria, no se exige trabajo de tesis, ni exámen privado.

05. POLITICA DE ADMISICION
Pueden ingresar hombres y mujeres calificados, con el grado de licenciados en:
Pedagogía y Ciencias de la Educación.
Pedagogía con especialidad en administración educativa.
Educación.
Educación para la Salud.
Desarrollo Humano.
Otros *

*Los graduados en Psicología, Filosofía y Letras, podrán ingresar siempre que cumplan con los requisitos siguientes:
Un año de cursos administrativos.
Un semestre de Estadística.
Los graduados en otros campos como Economistas, Administradores, Ingenieros, Médicos,etc. Podrán ingresar siempre que sean evaluados sus estudios anteriores, y en caso último después de cursar materias que se le asignen como complementarias.

Se podrán inscribir los candidatos que hayan realizados sus examenes generales privado o aquellos que habiendo cerrado su plan de estudios, lo hagan con carácter provisional y antes de doce meses realicen sus exámen privado y transformen su inscripción provisional en oficial.

06. REQUISITOS QUE SE ESPERA CUMPLAN LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA

06.1. Responsabilidad personal del participante en su preparación.

06.2. Lecturas dirigidas y lecturas independientes.

06.3. Capacidad de desarrollar proyectos de investigación independientes.

06.4. Atención preferente al campo de las investigaciones.

06.5. Capacidad de aprender en forma independiente.

06.6. Iniciativa personal de aprendizaje y consulta del campo de materias teórico.

07. CURRICULUM

07.1. Materias teóricas, (prerequisitos academicos para las materias de investigación.)

1.- ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

2.- LA SUPERINTENDENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

3.- PROCESOS EN LA DIRECCION EDUCATIVA

07.2. Materias Teóricas y Prácticas que no necesitan de prerequisitos:

4.- ADMINISTRACION DE SERVICIOS ESPECIALES

5.- ADMINISTRACION DEL PERSONAL DE SUPERVISION

6.- EVALUACION DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

7.- NATURALEZA Y PROBLEMAS DEL COMPORTAMIENTO ADMINISTRATIVO

8.- ORIENTACION EN PRINCIPIOS Y PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVOS

07.3. Materias teóricas y prácticas que necesitan de prerequisitos:

9.- LA PLANTA FISICA DEL EDIFICIO EDUCATIVO (prerequisitos 1 y 2)

10.- ADMINISTRACION DEL PERSONAL DE STAFF (prerequisitos 3)

11.- FINANCIAMIENTO EDUCATIVO Y EL MANEJO ADMINISTRATIVO (pre.1 y 2

08. CONTENIDOS MINIMOS

1. ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
Estudio de la organización y administración de Instituciones educativas de diversos tipos. Administración y supervisión de Curriculums e instrucción en instituciones educativas.

2. LA SUPERINTENDENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS:
La organización y la administración de los sistemas educativos en su relación con los diferentes niveles educativos, en el sistema privado y en el sistema público.

3. PROCESOS EN LA DIRECCION EDUCATIVA:
Analisis de las destrezas y técnicas del administrador en la nueva educación, enfantizando la dirección democrática, las relaciones administrador-educadores, los procesos de grupos y la evaluación de programas administrativos.

4. ADMINISTRACION DE SERVICIOS ESPECIALES:
Ayuda a los administradores, consejeros, supervisores y maestros en el desarrollo y comprensión de funciones.
Operación y evaluación de servicios especiales que integran el programa educacional.

5. ADMINISTRACION DEL PERSONAL DE SUPERVISION:
Administración de programas de supervicion en la escuela.
El papel del administrador en la administración o en la ejecución de la supervición.
Organización de la supervición del Staff en grandes y pequeños centros educativos.

6. EVALUACION DE PROGRAMAS EDUCATIVOS:
Un estudio de la teoria y práctica de la evaluación de programas de Instrucción, servicios de administración y mantenimiento, y proyectos de operación con especial enfansis en la naturaleza y preparación de diseños de evaluación y administración de las funciones evaluativas en educación.

7. NATURALEZA Y PROBLEMAS DEL COMPORTAMIENTO ADMINISTRATIVO:
Un curso de estudios interdisciplinarios utilizando el método de estudio de casos. Diseñado para incrementar la comprensión de la teoria organizativa y la técnica apropiada en la toma de decisiones, comunicación y las relaciones personales requeridas por el administrador educacional.

8. ORIENTACION EN PRINCIPIOS Y PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVOS:
Estudio interdisciplinario con la utilización de varios campos de trabajo para ampliar los conocimientos en la Superintencia educativa. Involucra estudios de casos y estudio de campo.

9. LA PLANTA FISICA DEL EDIFICIO EDUCATIVO:
Estudio de planos para determinar la extensión y el carácter de las futuras construcciones educativas y de las actuales.
Estudio del equipo necesario en la unidad escolar.
Estudio de la eficiencia de la actual planta.
Estudios de operación y mantenimiento.
Estudio de planos de programas de construcción.

10. ADMINISTRACION DEL PERSONAL DE STAFF:
Analisis de la organización y administración del personal en el sistema escolar.
Relación de los puestos.
Etica, progreso, seguridad e implementación profesional.

11. FINANCIAMIENTO EDUCATIVO Y EL MANEJO ADMINISTRATIVO:
Un estudio de los fondos para escuelas locales, estatales y privadas.
Presupuesto, procesamiento de datos, otros sistemas de contabilidad y redacción de informes.
Estudio de los fondos de mantenimiento de edificios, campos y equipos.

08. PRESUPUESTO

08.1. CUOTAS: se aplicarán las siguientes cuotas:

Matricula anual Q.30.00
Cuota Mensual Q.50.00

TOTAL/ año Q.530.00

08.2. BIBLIOTECA: la inversión en material bibliografico para el programa, trayendo el material de información de diferentes paises para el uso de catedráticos y estudiantes comprenderia una cantidad de:

TOTAL/ Programa Q.2000.00

08.3. PROFESORADO EXTRANJERO: ante la posibilidad de que en algunas materias, sea necesario recurrir a profesores extranjeros para un trabajo de seminarios de un mes de duración el costo podría ser por cada profesor invitado:

Transporte: Q.480.00
Viaticos Q.750.00
El salario del catedrático podria ser cubierto en gran parte por la universidad extranjera que colaborara en el programa.

Medicina Inper 1. = total 20 mater. 3 cr. por mat. | 60 credito

3 dias (2 por dia) 12 → 18

2 ter. por ... = 4

8

- Cada año 4 trimes. de 2 materias cada tr.

8 mater. trimestrales x por 2 ½ años

Cada trim 2 mat.: (12 sem. →

cada semana 3 dias

cada dia (3?) peri.

(3)

Tres dias

4 per

6 per. ter.

= 12

Teoría Metodológica : [Peter Caws. . American Anthropologist (1974 March.)]

El concepto { de "Estructura Social" en el contexto de la "Teoría de modelos".
de ~~Estructura de la~~ Personalidad —

Los modelos pueden dividirse

- en operacionales = "estilo de vida" — costumbres, líneas de conducta, hábitos
- y representacionales = → ambos se atribuyen a los miembros de la sociedad.
  en N. Caso a una persona con relac. a la personalidad pero
  una → "categoría de personalidad"; se cuto percibe o cuto define
  se diferencia.
- o bien modelos "explicativos" = del punto de vista del científico quien analiza la realidad "personal" o de cid. —

En conclusión la "Estructura de la personalidad":

{ se admite que posee "una": "realidad objetiva".
{ pero que al mismo tiempo: depende de la existencia de modelos.

B. (La vieja Teoría del [Acto-y-Potencia] M-F. como "ens quo"
complementariedad de [concepto - método] [realidad - modelo] —

La personalidad de un individuo { el mismo = se piensa conforme con modelo
{ nosotros = lo vemos como las diferencias de modelos

Empezemos con algunas definiciones:

Sistema = Un conjunto de "entidades" mutuamente interrelacionados interdependientes.
Puestos juntos funcionan como una "entidad", a un nivel "más alto" de organización

Estructura = "Conjunto de relaciones" "sistemáticas" (= la abstracción es meramente especificada — pero no "incorporada")

Modelo = una estructura abstracta (está en lugar "como lejo" = de la estructura concreta.)

Una estructura { abstracta / ~~concreta~~ se llama modelo si está en lugar análogo
de una estructura concreta.
Es diferentemente incorporada en — (materializado)

"Stand for"

Estar en lugar de" → Las características del modelo "están en lugar de" la estructura concreta de toda la entidad.

Ej: la presentación, instrucción, explicación, la imaginación, las variaciones, o el cálculo, o la predicción ...

En las "relaciones" = no hay necesidad que haya una dirección preferente. ("modelo" = "mediante")

Ej: una "tal" Teoría es "modelo" = del aspecto - del mundo". (Pongamos la "Teoría hegeliana" del Renacimiento)

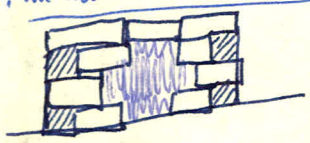
con la cual el modelo se enfrenta.

y por otra lado el objeto: (un objeto perfectamente concreto) puede ser "modelo" de una Teoría.

Los "caracteres estructurales" del modelo; con una "consecuencia" y aplicación el hecho que el sistema. (= más que en lugar de las entidades mismas)). Esto "está en lugar de las relaciones"

Entre: las entidades que constituyen

Ej: Un "modelo" de "casa" de ladrillo = puede ser de plástico, de estuco etc...



y no será juzgado por la naturaleza del material.

sino "por la distribución de las partes" = relación entre los elementos del sistema.

"Una estructura" "no existe por sí" (es cierto)...

Pero el ser "concebida" enseguida cobra: una débile existencia...

a) en el lenguaje. (o la representación gráfica si es un modelo geométrico)

b) como parte de la estructura mental de la persona a la cual se incorpora.

- porque ella es la que conoce y "toma nota" de la misma ...

Este 2º aspecto es el ppo: debido a la actividad independiente de la mente porque es el que la conoce y toma nota (= toma conciencia) de la misma.

La mente a la vez es independiente y en relación directa con las cosas.

Sería un error pensar que una estructura mental es real (= es la cosa):

a) Las estructuras mentales son tan "reales" como las cosas que representan

b) pero también se "oponen", en el sentido que un "modelo" no es una "cosa"

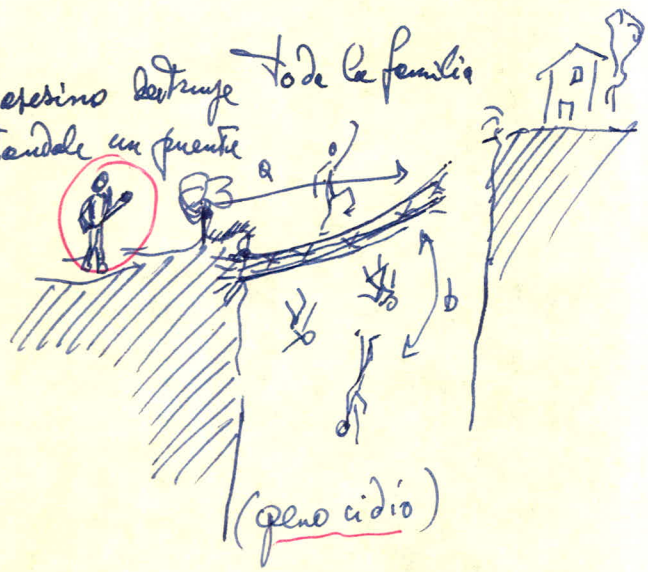
Ej: Un modelo de "casa" no es una "casa"
Un modelo de barco no es nunca "el barco"

c) Esta distinción nos hace entender que entre estos dos extremos, en el medio existe toda una serie de sentidos de la palabra modelo como por ejemplo:

- El modelo en escala = analogía de medidas
- Modelo Teórico = analogía de conceptos
- Modelo Viviente = analogía de existencia

— En cada caso existe un tipo diferente de "Standing-for" = en lugar de.
Pero siempre hay una "homología de estructura" —
= correspondencia de relaciones

Ej:
- un asesino destruye toda la familia cortándole un puente



(genocidio)

- un estado planea la destrucción de otro

(genocidio)

Los dos modelos son "homólogos"
- Las relaciones a, a' = son positivas
- Las relaciones b, b' = son negativas

MODELO

El modelo consiste en que
- una persona pone obstáculos → a) está desplacente
- para que un grupo c) no-alcance sus medios de vida

Prejuicio: Tendemos a pensar que los "modelos teóricos" sean de una clase especial que pertenezcan a "otro dominio": «supra-empírico» y esto crea confusiones.

Lévi-Strauss: pretende que el «"modelo estructural pertenezca a un nivel más alto!»
Por eso suscitó grandes polémicas. El autor disiente de "Lévi-Strauss".
Si está a un modelo más alto no tiene que ver con la "realidad empírica"

Para el autor: solo se sacaría el modelo estructural, a través de un "analisis de variaciones a nivel observable".

Lo que se quiere decir es que:

"La estructura no se deriva de "datos de la observación"; pero pertenece al modelo construído - (que es independiente...) y es capaz de hacer inmediatamente inteligible los hechos de observación"

Bibliografía: Hugo Nutini = Some considerations on the Nature of Social Structure and model building.

↳ Nelson Hayes and Tonya Hayes (Eds) Cambridge 1970. MA.: M.I.T. Press
Tit: "A critique of L-S and Leach"

Qué significa "Explicar"?

La dificultad de la explicación empieza cuando uno se pregunta:

Si "modelo" ↔ "cosa" son dos realidades diferentes, como puede una "explicar la" otra? — o sea donde está la inter relación?

A — La "explicación" de los positivistas lógicos consiste en comparar - uno a uno
a) las proposiciones de la ciencia
b) con las proposiciones del modelo
y demostrar = que ambas series coinciden: Hempel Oppenheim 1950

Pero esta explicación no sale mas allá de el nivel de la lógica formal!

B — Punto de vista de los antropólogos: (Leach - contra Nutini)
Los modelos son construcciones de la "mente" del antropólogo = (están en su mente)
a) Están en la cabeza (sean ellos lógicos o no)
b) Están en cualquier parte (anywhere) (es desconcertante decir no-where en ninguna parte -)
c) Son mentales (no en el sentido que sean materia de la mente (= son relaciones)
Son mentales porque responden a funciones mentales
A su vez estas estructuras "stand-for" = están en lugar de
o sea poseen relaciones de homología = con la realidad social
d) La ventaja de este "acercamiento" [punto de vista] de abordar el asunto se mira claramente si uno tiene en cuenta que el "antropólogo" no es el "único" en tener "cabeza"

1er Problema: Es posible que ¿prensa sea una entidad autónoma?

1a Ponencia

De derecho público = No privado (no es una sociedad) " "

Art. 1º = en lugar de descentralizada poner autónoma (pertenece al archipiélago)

entidad "autónoma" → Razón de la "autonomía"

Art. 2º = prensión política. "Es persona jurídica" → puede poseer

2a Ponencia Art. 6. = Propone "instituciones": Crear el "Banco del Magisterio" "cooperativas etc.

en lugar de programas y Art. 38

2º Como puede "defenderse la libertad de acción."

Art. 10. 11. = parece que 4 miembros son nombrados por el estado

La elección de jerencia también puede caer en manos del estado.

literal c) = También se presta a un "continuismo" y a una presión gubernamental

3º Qué relación tendrán con las instituciones de "servicio" si ellas funcionan con estructura propia?

Art. 14 = Parece que depende de entidades ya existentes?!!

Exposición de Deltz Lo-él

Cómo se dirige todo a empleados del estado?

y los demás? [(Es un concepto gremial? → o estatalista?)]

Salsa administración y descentralización

Descentraliz.
Autónomas
Semi-Autónomas

Funcional.
Geográfica.

Diferen por el grado de "funciones" que le haya transferido el estado para que dispongan de manera independiente y efectiva

Filosofía de la Educación En Guatemala

Ia Clase

Sa 12 de julio '75

Reflexión sobre realidad educativa del país.

1º "Concepto de educación" (1) en la realidad "nuestra", (2) y del grupo de estudiantes de licenciatura "Todo hombre posee una cultura."

A) No podemos hablar de "una educación"!!

B) La diferenciación educativa de G. plantea problema nacional

C) Es el problema "Nacional".

2º Utilización de este concepto con relación a las "realidades últimas" y a los "problemas urgentes". Deriva una consecuencia inmediata: "Los problemas de educación son los problemas que afectan al ciudadano real - como individuo, comunidad, "grupo" o clase social.

1) – El Análisis de IPREMA como parte de esta realidad educativa: Razón de la actividad que se ha adelantado a este curso! En qué sentido es parte del curso: "Es una base empírica."

- Por ser un hecho de nuestra "experiencia inmediata de grupo."

2) – Reflexiones sobre este análisis" – Este grupo de educadores." Vea a parte

[Comentarios y discusiones de los estudiantes. –]

3) – Ampliación de nuestra perspectiva { No solo el "grupo" Sino Todo nuestro:

El educador: persona, individuo, ciudadano, político.

El educando: – en su propia realidad.

La acción-educativa en sus "formas"
- natural.
- institucional.
- extra-institucional.

3º Va a ser la base "empírica" de toda ulterior reflexión.

Observaciones sobre las "propuestas de modificación" de la Ley de IPREMA

1º

1) Deseo de seguridad económica: (en orden decreciente de interés)

a) auxilio postumo (no debe tocarse!) = familiar

b) enfermedad y materni. debe mejorarse el IGSS con los "centros de salud" especiales = controlados por IPREMA.

c) inversiones — copropietarios y con poder de decisión: "Banco M."

d) privilegios "comisariato" ? Es moralmente aceptable? = [???] =

(El comisariato vuelve a "privilegio de clase"?)

2) Deseo de libertad: defensa del grupo en contra de "injerencias" gubernamentales! — (Qué sentido tiene? social? político? cultural?)

- Injerencia directa de las autoridades de Educación = dobladas!
- Control de "IPREMA" por parte de otras entidades ya dominadas por el estado .. (miembros de la junta.)
- Injerencia "indirecta" por la forma debil de representatividad que presenta en la ~~junta~~ Educación actual. (al tiempo la organización difícil — falta de fondos — dispersión local.)

3) Atención a la superación profesional — [de los individuos.] — (en proporción mucho más baja) — No del grupo. —

No apareció un plan o sugerencia de colocar en las bases de IPREMA. un enfoque nuevo de su profesión — una evolución del "cuerpo" hacia planteamientos nacionales —

Mi impresión:

A) El grupo de "empleados de la educación": (cuerpo magisterial) — Actúa con ciertas características propias de los que se llaman "Grupos Etnicos":
- identificación ...
- valores ...
- costumbres ...

B) Presenta una actitud política general:

a) ~~Mantenerse fiel a un partido~~ Persuadirse hacia una orientación = un partido dominante = que lo instrumentalice

b) Reservarse iniciativa personal (= política antigubernamental)

c) Deseo de manifestarse como un "sindicato laboral".

II° « Aspectos negativos de la iniciativa tomada: »

(A) Se considera que IPREMA - destinado a "prestaciones sociales" no se extiende a la actividad propiamente docente. = como "estructura educativa".

Esto quiere decir que tanto la "actividad docente como sus contenidos", no se consideran como parte de las "prestaciones sociales" hacia el maestro - me "grupo".

(B) No se contempla una posible "evolución" del cuerpo magisterial, en una "sociedad en cambio" - por lo menos no se ha suscitado esta cuestión con relación a IPREMA" -

Esto denota "una mentalidad - "bloqueada" sobre una situación social actual de la cual no hay mucha esperanza de que una transformación.

Si una transformación se daría, sería "~~[illegible]~~ decidida" = como inelucTable [→ procurada] no promovida. (soportada.)

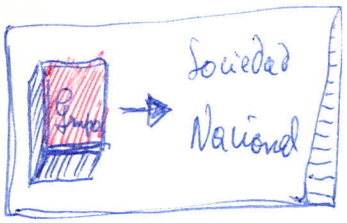
Es imposible pensar que los "mejores" en las prestaciones sociales no-afecten: "nuestro propio ser" como grupo = dentro de la sociedad y como agentes de transmisión de conducta - cultura a través de n/ docencia.

(C) Se ignora, o demuestra de ignorar, el "impacto" que la ley puede causar en "otras categorías de empleados públicos". en la conciencia de "grupo" de otros "cuerpos" - morales" dentro de la nación.

Esta última ausencia, puede denotar, una mentalidad - liberal: de "economía de mercado" = oferta y demanda, prescindiendo de otros factores, socio-político-culturales, (que (no deberían interferir).

La pregunta que se "nos" plantea "a nosotros" como - grupo": ■ Cual es nuestra "conciencia" como "conciencia magisterial?"

I Formar la conciencia de las relaciones:



II Estudiar el alcance del fenomeno educativo en: n/ Sociedad.

III Estudiar los principios teóricos de un "planteamiento" - general del problema.

Planeamiento de la clase: ["Día 19 de julio"]

1º Reflexión: sobre "filosofía de la educación de un país": palabras de introducción.

2º La base empírica de nuestro estudio. Ej: El caso: IPREMA.

hasta aquí hemos llegado: con la discusión general de mis observaciones

3º La "metodología" de nuestra "investigación":

Como construir un "pensamiento filosófico" sobre nuestra educación?

Ej: "El caso del plan del gobierno": ← crítica del plan de reforma →

este ya es un planteamiento central no solo colateral como el caso IPREMA

"Planeamiento de la clase": [Día 19 de julio]

[Quedó pendiente el Nº 3º = La Metodología de nuestra investigación".]

Pero antes hay que recoger las Observaciones al punto 2º:

Sugerencia del pleno: Resumen de lo que se dijo en la última hora de discusiones:

a) Se ha hecho un replanteamiento que "cambia las prioridades" [esto es un texto en adelante!]

b) En las nuevas sugerencias va en primer lugar la "superación del Magisterio".

c) Las limitaciones que demuestra IPREMA son fruto de las "condiciones sociales del Magisterio" que lo presionan y lo determinan.

d) Este "condicionamiento" es de tipo "general" y pone en Tela de Juicio la clase-de-cultura; los valores; la mentalidad social y educativa del cuerpo Magisterial y de todos los responsables de la educación.

Falta exponer algunos "caracteres-negativos" = "por ausencia". (vea p. siguiente)

El nº 3 del planeamiento anterior o sea "la metodología".

Nuestra "metodología" pretende ~~ser dos cosas~~ poseer dos caracteres (ser
Ⓐ práctica y real.
Ⓑ científica.

Ⓐ Práctica = o sea experimental. Debe plantear un problema empírico, sobre nuestra realidad.
Partiendo empezaremos con el "Análisis de un caso"
Por el momento se ofrece el "Plan de reforma del Gobierno"—

Ⓑ Científica = o sea "sistemática".
Nuestro análisis no puede contentarse con reflexiones más o menos fragmentarias, sino ordenada y lo más posible completa—
Debe llegar a fondo del problema y «dar una explicación».
Para explicar son necesarios "modelos."

"Pero no se trata de aplicar modelos preconcebidos o extraños."
"El modelo" debe "construirse" a la vez que se discute sobre la realidad.
Es necesario al mismo tiempo que discutimos y criticamos la realidad que también aprendemos a enfrentarnos (= to approach") con la misma—
El método, el instrumental, y los conceptos necesarios para hacernos accesible el manejo de este material empírico.

Estos conceptos, métodos y modelos se referirán esencialmente a dos "campos"
Ⓐ La sociedad humana, que nos plantea la "problemática educativa."
Ⓑ La actividad específica de la educación en toda su realidad y complejidad nacional.

La 2ª parte de la clase se dedica a la lectura del proyecto de "reforma educativa del Ministerio de Educación — elaborado por la oficina de planificación.

Clase del día 2 de agosto

1975

[Hubo una interrupción en las clases el día 26 de julio por enfermedad]
Esta clase del día 2 de agosto fué reducida en tiempo debido a un evento deportivo que eliminó el primer período ~ pues se dedicaron 40 minutos.

La labor consistió en lo siguiente:

(A): Exposición de la Bibliografía:
La primera sobre problemas educativos
La segunda sobre estructuras | - antropológicas
| - y sociológicas de las naciones (en desarrollo)

(B): Esquematización de un "concepto de Educación", que sirva de "punto de referencia" para ulteriores trabajos sobre la sociedad y cultura
Este esquema está en el reverso de la p. 1º del "Resumen del Plan Nacional de Educación" ~ de estos apuntes.

Los esquemas y bibliografía pertenecen al desarrollo de la literal (A) de la página anterior o sea:

A = La sociedad humana que nos plantea la problemática educativa:

Este es el 1º de los dos "campos" que he indicado en los cuales vamos a aplicar nuestra metodología: conceptos, métodos y modelos, que deben comprobarse, definirse, experimentarse y desarrollarse a contacto directo con el material empírico que es el objeto de nuestro estudio: La sociedad humana (= en este caso la Guatemalteca) la cual es a la vez sujeto-y-objeto = del fenómeno educativo.

Señor Diputado
Elizardo Urizar Leal

EDICION: Octubre 1973

3 Considerandos +
5 fines +

SUSTITUCION TOTAL:

Modelo

25 Febrero 75
12 Junio 75 1er dictamen
2 Sept. 2o dictamen
23 Junio 1 mes de plazo para presentar proyectos de modif.

DECRETO NUMERO...23-26/48 - ab/artes

EL CONGRESO DE LA REPUBLICA DE GUATEMALA,

CONSIDERANDO: 4

Que la Constitución en su artículo 91 establece que la educación tiene como fines principales el desarrollo integral de la personalidad, su mejoramiento físico y espiritual, la superación de la responsabilidad individual del ciudadano, el progreso cívico del pueblo, la elevación del patriotismo y el respeto a los derechos humanos;

Nuevo

CONSIDERANDO: cambiado

Que la educación es función primordial del Estado, el que tiene el deber de impulsar, coordinar y regular la acción educativa del país para su efectiva realización;

Si

CONSIDERANDO: Cambiado

Que la educación está al servicio del pueblo para satisfacer sus necesidades y aspiraciones, desarrollando las facultades potenciales del individuo y lograr así su formación integral;

Si

CONSIDERANDO: Cambiado 5

Que el sistema democrático requiere que la educación nacional extiende progresivamente los servicios educativos, empleando todos los recursos disponibles a fin de ofrecer iguales oportunidades a los habitantes del país, sin otro límite que el de las personales aptitudes de cada educando;

Si

CONSIDERANDO: 6

Que al Estado le compete procurar al ser humano una existencia digna, así como propiciar el bien común en todas sus formas, y siendo el conocimiento científico parte integrante de esos valores supremos, debe promover su divulgación por todos los medios para combatir la ignorancia;

N

Que la educación debe ... Considerando

CONSIDERANDO: Considerando

Que la Ley Orgánica de Educación Nacional vigente no se adecúa a las necesidades actuales ni a la evolución de las ciencias de la educación, así como tampoco a la Constitución de la República, por lo que es indispensable sustituirla por una ley debidamente actualizada.

POR TANTO,

Con fundamento en los artículos 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98 de la Constitución de la República, y en cumplimiento de las atribuciones que establece el inciso 1o. del artículo 170,

DECRETA:

La siguiente:

LEY DE EDUCACION NACIONAL

10 art.

CAPITULO I

DISPOSICIONES FUNDAMENTALES

ARTICULO 1o. La presente ley regula la educación que imparten el Estado, sus órganos descentralizados y los particulares legalmente autorizados. Las disposiciones que contiene son de orden público y de interés social.

Considerando: La educación es un proceso permanente.

ARTICULO 2o. El Estado considera la educación como un proceso permanente para el ser humano, como persona y en función social. El sistema educativo debe superar la concepción meramente escolar e impulsar la educación extra-escolar.

ARTICULO 3o. Es obligación del Estado fomentar y regular la acción educativa, pública y privada, y coordinar los diversos factores que concurren a su efectividad.

ARTICULO 4o. La educación es un medio para el desarrollo integral de la sociedad, la cual está obligada a coadyuvar en la acción educativa para al-

canzar el progreso cultural, económico y social del país.

ARTICULO 5o. El Estado ejerce control y supervisión de la educación en el país y de la acción que las distintas instituciones o agencias, nacionales o internacionales, realizan tanto en la enseñanza pública como en la privada.

ARTICULO 6o. La educación es un derecho de todo guatemalteco que el Estado debe garantizar. La educación primaria es obligatoria para todos los habitantes del país dentro de los límites de edad que fije la ley. La educación primaria impartida por el Estato es gratuita.

ARTICULO 7o. El Estado garantiza la libertad de enseñanza y criterio docente, en tanto que es medio para fortalecer el sistema democrático, la nacionalidad y los valores culturales del país.

ARTICULO 8o. La enseñanza religiosa es optativa y podrá impartirse en los locales oficiales, de acuerdo con el reglamento respectivo y dentro de los horarios ordinarios.

ARTICULO 9o. La educación y la difusión de la cultura se hará en el idioma oficial. Las lenguas autóctonas podrán utilizarse en los procesos educativos de los grupos indígenas.

ARTICULO 10. El Estado debe dar atención prioritaria a la asignación de recursos nacionales a la educación e incrementar sus fuentes de financiamiento para responder a las necesidades que plantea el proceso educativo.

ARTICULO 11. Se declara de urgencia nacional la alfabetización del país, orientada hacia la educación fundamental del pueblo. Es obligación social contribuir a la alfabetización. El Estado deberá organizarla y promoverla con todos los recursos.

Cont.

CAPITULO II

FINES GENERALES DE LA EDUCACION

ARTICULO 12. Son fines de la educación:

a) ~~Desarrollar~~ Formar armónica e integralmente al educando y capacitarlo para la vida y el trabajo;

15

b) Promover en el educando una formación científica y humanística, con énfasis en los aspectos éticos, estéticos y cívicos;

c) Formar el pensamiento crítico del educando y estimular los medios para su aplicación;

d) Capacitar al educando para convivir y transformar, eficiente y provechosamente la comunidad nacional;

e) Formar en el guatemalteco una conciencia nacional, desarrollando --- en él su fe, amor y respeto por los valores y las instituciones nacionales;

f) Fortalecer en el guatemalteco el espíritu de solidaridad humana y su fé en la importancia del entendimiento entre las naciones;

g) Desarrollar en los educandos un amplio y básico sentido de organización, responsabilidad, orden y cooperación;

h) Fortalecer la importancia de la familia como núcleo social básico - en su función formativa y reguladora de valores;

i) Capacitar a los educandos para conservar su salud, hacer buen uso de su tiempo libre y desenvolvimiento eficiente en la vida social;

j) Fomentar en el guat. la conciencia y respeto a los derechos humanos;

k) Capacitar al guatemalteco para participar activamente en el desarrollo cultural, económico y social del país;

l) Capacitar a los guatemaltecos para la conservación y aprovechamiento de los recursos naturales;

malo

ll) Contribuir al fortalecimiento de la democracia, la libertad y la justicia social;

m) Desarrollar y fortalecer en los guatemaltecos la actitud favorable - al restablecimiento de la unidad centroamericana; y,

grave

n) Promover y fomentar situaciones vitales con el fin de que el educando adquiera normas de conducta e higiene que le permitan conservar y superar su salud mental.

CAPITULO III

RECTORIA DE LA EDUCACION

ARTICULO 13. El Organismo Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación ejerce la dirección, coordinación, supervisión y control de la educación ------

escolar y extraescolar, con excepción de aquellos campos y programas que corresponden a las universidades por mandato constitucional.

ARTICULO 14. El Ministro de Educación es la autoridad superior del Ramo; la autoridad inmediata al Ministro, es el Viceministro, quien comparte con él la dirección de la política educativa del país y asume las funciones del titular en ausencia de éste.

ARTICULO 15. El Ministerio de Educación, está integrado por las siguientes unidades:

El Extr.

a) De Planificación, Coordinación y Asesoría;

b) Ejecutores;

c) De Administración y Servicios;

d) Otras que se crearen.

ARTICULO 16. Las unidades de planificación, coordinación y asesoría, son órganos de consulta, investigación y estudio, y dependen directamente del despacho.

ARTICULO 17. Son unidades ejecutoras, las direcciones generales, direcciones de nivel, Supervisión General; y las que tienen a su cargo realizar las distintas funciones del Ministerio y hacer cumplir las disposiciones que emanen de las autoridades del Ramo.

ARTICULO 18. Son unidades administrativas y de servicio todas aquellas cuya función es implementar a las que señala la presente ley.

CAPITULO IV

ORGANOS DESCONCENTRADOS

ARTICULO 19. Para garantizar la eficiencia y la oportunidad del servicio educativo, el Ministerio de Educación, ~~desconcentrará~~ Desconcentrará la ejecución de los

~~Descentralizará~~

Desconcentrará

planes y programas de estudio, tanto en el aspecto técnico como en el administrativo, en zonas de territorio nacional que se denominarán: "Direcciones Regionales de Educación".

ARTICULO 20. El Ministerio creará las Direcciones Regionales de Educación que fueren necesarias, cuyas funciones serán determinadas por el Reglamento respectivo.

ARTICULO 21. Las Direcciones Regionales de Educación propondrán el calendario escolar en los diversos niveles, tomando como base las condiciones geográficas y económico-sociales de la región.

ARTICULO 22. Las Direcciones Regionales de Educación le darán una atención especial a los departamentos fronterizos y para cuyo efecto obtendrán recursos especiales del Ministerio.

CAPITULO V

DEL SECTOR DE EDUCACION, CIENCIA Y CULTURA

ARTICULO 23. El sector de Educación, Ciencia y Cultura comprende los programas de educación escolar, educación extraescolar, ciencia, tecnología y cultura. Su rectoría corresponde al Ministerio de Educación.

ARTICULO 24. El sector de Educación, Ciencia y Cultura está organizado en los niveles, ciclos, grados, módulos, áreas y programas que establezcan los reglamentos respectivos.

ARTICULO 25. La educación escolar se realiza en forma sistemática, progresiva, cronológica y por grados, y de acuerdo a planes y programas de estudio, calendarios y horarios aprobados por el Ministerio de Educación.

ARTICULO 26. La educación extraescolar es un proceso educativo no formal que se realiza mediante programas específicos y paralelos a la educación escolar. Está dirigida a todos los habitantes del país que no son atendidos por la educación escolar y estará adecuada a las necesidades y características locales y regionales.

ARTICULO 27. Las actividades y programas educativos en el campo de la ciencia y la tecnología deben estar orientados a contribuir al desarrollo del país.

ARTICULO 28. Los programas y actividades educativas en el campo cultural son parte de la formación integral del guatemalteco y estarán dirigidos a robustecer la nacionalidad. Tendrán, además, como funciones enriquecer, proteger, conservar, difundir, ampliar y promover el patrimonio artístico, histórico y cultural de Guatemala.

ARTICULO 29. El Ministerio de Educación extenderá los certificados, diplomas y títulos que acrediten la validez de los estudios realizados en cualquier programa educativo en el país.

ARTICULO 30. Son equiparables los estudios realizados en la educación escolar y extraescolar. El Ministerio de Educación normará dicha equiparación.

CAPITULO VI

EDUCACION PRIVADA

ARTICULO 31. Toda persona natural, individual o jurídica, tiene el derecho de enseñar o de fundar centros educativos, en cualesquiera de los niveles a que se refiere esta ley. Para que los estudios tengan validez oficial, se realizarán de de conformidad con los planes, programas y disposiciones que determine el Reglamento de esta ley.

ARTICULO 32. Para fundar, dirigir y enseñar en Centros Educativos privados se cumplirá con las disposiciones reglamentarias pertinentes y con lo que establece el Decreto número 1485 y el Código de Trabajo, respectivamente.

ARTICULO 33. Para la validez de sus grados, los centros educativos privados están obligados a cumplir los planes y programas oficiales. El Ministerio de Educación comprobará el cumplimiento de este requisito.

ARTICULO 34. Los centros educativos privados que no cumplan con las disposiciones de las leyes y reglamentos que regulan su funcionamiento, se harán acreedores a las sanciones correspondientes, desde amonestación hasta cancelación definitiva del establecimiento, según el caso.

CAPITULO VII

EDUCACION EXPERIMENTAL Y ESPECIAL

ARTICULO 35. Corresponde al Ministerio de Educación autorizar y normar los centros educativos experimentales y de educación especial cuyo funcionamiento se justifique.

CAPITULO VIII

MEDIOS AUXILIARES DE ENSEÑANZA

ARTICULO 36. El Ministerio de Educación calificará los materiales educativos y los textos de enseñanza. Para el efecto, tendrá en cuenta contenido, presentación, calidad científica y didáctica y prohibirá el uso de materiales y textos que sean lesivos a los intereses y valores nacionales.

ARTICULO 37. El Ministerio de Educación velará porque en el uso de textos y materiales de enseñanza se dé prioridad a los de autores nacionales, siempre que reunan las condiciones adecuadas.

ARTICULO 38. El Estado garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente, siempre que no se atente contra el sistema democrático y la tradición cultural del país. En ningún caso se autorizará la implantación del texto único.

CAPITULO IX

EVALUACION

ARTICULO 39. La evaluación ~~debe realizarse como~~ es un proceso sistemático y permanente que contribuya al mejoramiento cualitativo de la educación. El Ministerio de Educación señalará en los reglamentos respectivos sus cracterísticas y modalidades.

CAPITULO X

BECAS

ARTICULO 40. Se otorgan becas y subsidios a educandos seleccionados por su capacidad, vocación y aptitud, sobre la base que sean guatemaltecos de escasos recursos económicos.

ARTICULO 41. El Ministerio de Educación dará atención preferente a educadores que por convenios internacionales sean seleccionados para efectuar estudios de mejoramiento profesional, en aquellos campos que contribuyan al desarrollo de la educación nacional.

CAPITULO XI

REGIMEN ECONOMICO Y FINANCIERO

ARTICULO 42. Las disponibilidades económicas para la Educación Nacional estarán constituídas por:

a) Los fondos que figuren expresamente asignados para el Ramo, en el Presupuesto General de la Nación;

b) Las cantidades que las Juntas Auxiliares de Educación aporten para este -- objeto;

c) Los recursos que las Municipalidades destinen a la educación;

d) Los legados, donaciones y subvenciones que personas o entidades privadas

hagan para la educación. Las donaciones hechas por personas naturales o jurídicas son deducibles del Impuesto sobre la Renta;

e) Los demás bienes y recursos que se adquieran para este propósito por cualquier otro medio.

ARTICULO 43. El 75% de los ingresos provenientes de la Lotería Chica pro-Alfabetización a que alude el artículo lo. del Decreto número 910 del Congreso, - queda a disposición del Ministerio de Educación en calidad de disponibilidad privativa con destino a sus programas de alfabetización; los otros sorteos que se hayan creado o se crearen de esta misma Lotería, formarán parte también de esta disponibilidad privativa y se destinarán a la fabricación de pupitres y mobiliario escolar, adquisición y elaboración de material didáctico y a los programas educativos del desarrollo de la comunidad. Dada su finalidad, la expresada Lotería queda adscrita al Ministerio de Educación.

ARTICULO 44. Los fondos que se adquieran por los medios indicados en los incisos d) y e) del artículo 42 serán manejados por el Ministerio de Educación, a través de los comités que para este efecto se organicen.

CAPITULO XII

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 45. El Ministerio de Educación dará prioridad a los programas de alfabetización ~~funcional~~ y de castellanización dentro de los planes de educación extraescolar.

ARTICULO 46. Las empresas industriales y agrícolas, situadas fuera de los centros urbanos, y los dueños de fincas rústicas, están obligadas a establecer y costear, de acuerdo con la ley, escuelas para su población escolar, que impartan el mínimo de enseñanza, conforme a programas especiales. Dicha educación será gratuita. El incumplimiento de esta disposición dará lugar a las sanciones que es-

tablezca el Ministerio de Educación.

ARTICULO 47. Las empresas industriales y agrícolas situadas fuera de los centros urbanos y los dueños de fincas rústicas que contraten trabajadores eventuales están obligados a proporcionar a la población migratoria, oportunidad educativa y programas de alfabetización, dentro de las normas que fije el Ministerio de Educación.

ARTICULO 48. Los propietarios de lotificaciones en centros urbanos, suburbanos o rurales, están obligados a ceder gratuitamente al Estado, otorgando el título correspondiente, terreno suficiente y adecuado para la construcción del -- edificio o edificios escolares que prestarán servicio a la misma lotificación. El - Estado, sin más trámite, adscribirá el terreno al Ministerio de Educación.

Las Municipalidades estarán obligadas a velar porque se cumpla con esta disposición. En caso de incumplimiento, la Municipalidad correspondiente proporcionará el área de terreno, calificado y aprobado por el Ministerio de Educación.

ARTICULO 49. En todos los Centros educativos se enseñará y cantará el - Himno Nacional y ocuparán lugar de honor los Símbolos Patrios.

ARTICULO 50. Todos los establecimientos oficiales y privados están obligados a participar en los actos cívicos de carácter nacional que organice el Ministerio de Educación.

ARTICULO 51. En el ejercicio de su labor docente el educador se abstendrá Frente de iniciar y activar la participación propia o de los educandos en política o influenciar el ánimo de éstos en tal sentido.

ARTICULO 52. La equiparación, reconocimiento o equivalencia de estudios efectuados y de títulos o diplomas obtenidos en el extranjero corresponde al Mi-

-----nisterio de Educación, siempre y cuando no se trate de títulos universita--rios.

ARTICULO 53. En cada cabecera municipal, funcionará una Junta Auxiliar - de Educación que colaborará con el Ministerio del Ramo, con la Municipalidad y con las escuelas. Estas Juntas se regirán por un reglamento especial.

ARTICULO 54. Las instituciones subvencionadas por el Ministerio de Educación presentarán a éste, el plan anual de actividades que se proponen desarrollar e informes periódicos.

ARTICULO 55. A partir de la vigencia de la presente Ley los Cuerpos Directivos Superiores de las instituciones gubernamentales y descentralizadas que formen parte del Sector Educación, Ciencia y Cultura, quedan integrados por el Ministro de Educación, como miembro ex-oficio, o por la persona que él designe.

ARTICULO 56. Las municipalidades de toda la República y autoridades locales quedan obligadas a colaborar con el Ministerio de Educación en el cumplimiento de esta ley y de las disposiciones reglamentarias pertinentes.

ARTICULO 57. La presente ley regula la educación que imparten el Estado, - sus órganos descentralizados y las personas o entidades privadas legalmente autorizados. Las disposiciones que contiene son de orden público y de interés social.

ARTICULO 58. El Ministerio de Educación queda facultado para resolver los casos no previstos en esta ley.

ARTICULO 59. Queda derogado el Decreto Ley 317 y todas las disposiciones que se opongan a la emisión de la presente ley.

ARTICULO 60. Sesenta días después de emitida la presente ley, deberán estar aprobados loa Reglamentos respectivos.

ARTICULO 61. El presente Decreto entrará en vigor el día siguiente de su publicación en el Diario Oficial.

PASE... etc.

DADO.. etc.

SALA DE LA COMISION DE EDUCACION: GUATEMALA, DOS DE SEPTIEMBRE DE MIL NOVECIENTOS SETENTA Y CINCO.

GILBERTO RAMIRO ROJAS MARTINEZ
Presidente

Factor Méndez

José Rodolfo Madonado Ruiz

Elizardo Urizar Leal

Gonzalo Yurrita Cuesta

Grace Hernández S. de Zirión

Juan Luis Ortega Fernández

obligación art. 91.

DECRETO NUMERO

EL CONGRESO DE LA REPUBLICA DE GUATEMALA

CONSIDERANDO:

Que la educación es "función" primordial del Estado, quien tiene el deber ineludible de auspiciar y regular la acción educativa y coordinar las diversos factores que concurren a su efectiva realización;

CONSIDERANDO:

Que la educación está al servicio de las necesidades y aspiraciones del pueblo, para desarrollar las facultades potenciales del niño y del adulto y lograr su formación integral;

CONSIDERANDO:

Que el sistema democrático requiere que la educación nacional extienda progresivamente los servicios educativos, empleando todos los recursos disponibles a fin de ofrecer iguales oportunidades a los habitantes del país, sin otro límite que el de las personales aptitudes de cada educando;

POR TANTO,

Con fundamento en lo que prescribe el inciso 1o. del Artículo 170 de la Constitución de la República

DECRETA:

La siguiente:

LEY DE EDUCACION NACIONAL

CAPITULO I

Artículo 1o. El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, tiene como función primordial:

a) Definir la política educativa con vistas al desarrollo socio económico del país y a la formación integral del guatemalteco promoviendo su participación activa en los dominios de la Educación, la Ciencia y la Cultura,

b) Formar al personal docente y técnico-administrativo (Supervisores, Directores, Administradores de la educación, otros), de todos los niveles educativos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura considere de necesidad;

c) Profesionalizar y capacitar al personal docente, administrativo y técnico-administrativo en servicio.

CAPITULO II

FINES GENERALES DE LA EDUCACION:

Artículo 2o. Son fines generales de la Educación:

cual? vida?

que clase de t.

a) Desarrollar armónica e integralmente al educando y capacitarlo para la vida y el trabajo;

b) Desarrollar en el educando una formación científica y humanística, con énfasis en los aspectos éticos, estéticos y cívicos;

c) Formar el pensamiento crítico del educando y estimular los medios para su aplicación;

d) Capacitar al educando para convivir y transformar, eficiente y provechosamente la comunidad nacional; ?

e) Formar en el guatemalteco conciencia de su patria, desarrollando su fé, amor y respeto por los valores y las Instituciones nacionales;

f) Formar en el guatemalteco, además de su conciencia nacional, espíritu de solidaridad humana y fé en la importancia del entendimiento entre las naciones;

g) Desarrollar en los educandos un amplio y básico sentido de organización, responsabilidad, orden y cooperación;

1 h) Fortalecer la importancia de la familia como núcleo social básico en su función formativa y reguladora de valores; ?

2 i) Capacitar a los educandos para conservar su salud, hacer buen uso de su tiempo libre y desenvolvimiento eficientemente en la vida social.

CAPITULO III

RECTORIA DE LA EDUCACION. ESTRUCTURA:

?

"influencia" Cap. 98

Artículo 3o. El Organismo Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, ejerce la coordinación y control de la educación escolar y extraescolar, con excepción de los niveles que corresponden a la Universidad. El Ministro de Educación, Ciencia y Cultura es la autoridad superior del Ramo.

Artículo 4o. La autoridad inmediata al Ministro, es el Viceministro de Educación, Ciencia y Cultura quien comparte la dirección de la política educativa del país y asume las funciones del título en ausencia de éste. ?

Artículo 5o. El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura está integrado por las siguientes unidades:

a) De Planificación, Coordinación y Asesoría;

b) Ejecutoras;

c) De Administración y Servicios;

d) Otras que se crearen.

Artículo 6o. La unidad de planificación, coordinación y asesoría depende directa del Despacho.

Artículo 7o. Son unidades ejecutoras, las Direcciones Generales,

Direcciones de Nivel, Supervisión General.

Artículo 8o. Son unidades administrativas y de servicio todas aquellas cuya función es implementar a las que señala el artículo 5o. de la presente Ley. Dichas unidades dependen de la Dirección General de Administración y Servicios.

CAPITULO IV

EDUCACION ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR:

Artículo 9o. El sector de Educación, Ciencia y Cultura está dividido en:

a) Educación Escolar

b) Educación Extraescolar

Artículo 10o. La Educación escolar se organiza en niveles, ramas y áreas educativas y se acredita mediante la extensión de certificados, diplomas y títulos.

Artículo 11o. Los niveles educativos son:

a) De Educación Preprimaria

b) De Educación Primaria

c) De Educación Media

d) De Educación Especializada

Artículo 12o. El Calendario y los horarios escolares, están sujetos a las características y condiciones regionales y a las necesidades e intereses de los educandos. El reglamento de esta Ley determinará las jornadas de trabajo y de vacaciones, de educandos y educadores.

Artículo 13o. Los estudios correspondientes al nivel de Educación Media, tiene la finalidad de ofrecer a los educandos carreras terminales suficientes en si para ejercer una profesión, ocupación u oficio y, simultáneamente, la preparación necesaria para efectuar estudios especializados.

Artículo 14o. La educación extraescolar se orgaiza para todos los guatemaltecos que no tienen la oportunidad de ser atendidos por la educación escolar; y el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura otorga créditos equiparables a los de la Educación Escolar.

CAPITULO V

EDUCACION PRIVADA:

Departamento específico

Artículo 15o. Toda persona natural, individual o jurídica, tiene el derecho de enseñar. Para que dicha enseñanza tenga validéz oficial se realizará de conformidad con los planes, programas y disposiciones que determine el Reglamento de esta Ley.

Artículo 16o. Para fundar, dirigir y enseñar en Centros Educativos privados se cumplirá con las disposiciones reglamentarias pertinen-

tes y con lo que establece el Decreto número 1485 y el Código de Trabajo, respectivamente.

Artículo 17o. En todos los Centros Educativos privados, así como en los oficiales, se enseñará y entonará el himno nacional y ocuparán lugar de honor los símbolos patrios guatemaltecos.

Artículo 18o. Los Centros educativos privados están obligados al cumplimiento de las disposiciones reglamentarias relativas a su creación y funcionamiento; a quienes contravengan dichas normas se aplicará las sanciones siguientes:

a) Amonestación escrita,
b) Sanción económica de cincuenta a quinientos quetzales, según el caso,
c) Intervención del Centro Educativo,
d) Cancelación de la autorización para funcionar,

Artículo 19o. Los propietarios o Representantes de fincas y empresas industriales o comerciales están obligados a construir y sostener escuelas primarias y Centros de Alfabetización para la población escolar y trabajadores de las mismas, en forma gratuita y de acuerdo con especificaciones que de el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Dichos centros educativos tendrán carácter privado y funcionarán con calendarios y horarios que estén de acuerdo a las características propias de la Región y a las necesidades de los educandos. Esta obligación es exigible a los propietarios o sus representantes y su incumplimiento se sancionará con multas de 100 a 1,000 quetzales por cada año que el mismo subsista.

Artículo 20o. Las empresas industriales y Comerciales que no pudieran -por razones justificadas- cumplir con lo que establece el artículo anterior, pagarán anualmente para construcción una cuota en efectivo equivalente al costo en que incurrieran, previo acuerdo con el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura.

Artículo 21o. Toda lotificación y parcelamiento debe destinar una área de terreno no menor del 6% del área total, para construcción de escuelas. Su ubicación y características serán calificadas y aprobados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Las municipalidades quedan obligadas a que se cumpla con esta disposición y, en caso de contravenirla, la Municipalidad responsable proporcionará el área de terreno, calificado y aprobado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura o su equivalente en dinero efectivo, para construir escuelas.

CAPITULO VI

EDUCACION EXPERIMENTAL:

Artículo 22o. El Ministerio de Educación, de acuerdo con lo que es-

tablece el artículo 1o. de ésta Ley, autoriza los centros educativos experimentales-oficiales y privados- de conformidad con las disposiciones reglamentarias respectivas.

CAPITULO VII

LIBROS DE TEXTO:

Artículo 23o. El libro de texto es un auxiliar en la tarea docente. El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura recomienda las obras que reunan las mejores condiciones en cuanto a contenido, presentación y calidad didáctica; y prohibirá el uso de obras y textos que sean contrarios a los intereses y valores nacionales.

Artículo 24o. El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura dá prioridad a los textos y obras de autores nacionales.

CAPITULO VIII

EVALUACION:

Artículo 25o. La evaluación es un proceso sistemático, permanente, renovador, y cuya finalidad es el mejoramiento cualitativo de la educación nacional, comprende:

a) El rendimiento de los educandos
b) El rendimiento de los educadores
c) La eficacia de Planes, programas y materiales escolares
d) los resultados de proyectos educativos de carácter experimental

CAPITULO IX

BECAS:

Artículo 26o. Se otorgan becas, y subsidios, a educandos seleccionados por su capacidad, vocación y aptitud, sobre la base que sean guatemaltecos de escasos recursos económicos.

Artículo 27o. El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura dará atención preferente a educadores que por convenciones internacionales sean seleccionados para efectuar estudios de mejoramiento profesionales.

CAPITULO X

VALIDEZ DE ESTUDIOS:

Artículo 28o. Son válidos los certificados, diplomas y títulos otorgados o reconocidos de conformidad con las disposiciones reglamentarias respectivas. Los otorgados dentro del sistema escolar y el para sistema extraescolar, son equiparables.

CAPITULO XI

DE LOS PADRES DE FAMILIA:

Artículo 29o. Es obligación de los padres de familia o tutores, colaborar con las autoridades educativas para hacer más efectiva la educación de sus hijos. El reglamento de esta Ley determina la forma como prestarán dicha colaboración.

CAPITULO XII

DE LOS EDUCANDOS:

Artículo 30o. Todo guatemalteco tiene derecho a la educación, sin limitaciones por razones de edad, sexo, raza o religión. El reglamento de esta Ley determina los derechos y obligaciones de los padres y tutores de los educandos menores de edad; y los derechos y obligaciones de los educandos adultos.

CAPITULO XIII

DE LOS EDUCADORES:

Artículo 31o. Son educadores profesionales con opción a cargos docentes técnicos y técnico-administrativos en instituciones o Centros educativos oficiales y privados, los maestros guatemaltecos debidamente escalafonados y que reunan además los requisitos que establece el Decreto Número 1485, Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio.

Artículo 32o. Las personas, nacionales o extranjeras, que por su especialización, capacidad y ética sean autorizados de conformidad con las leyes vigentes del país, pueden ejercer la docencia en Centros Educativos, oficiales y privados.

CAPITULO XIV

DEL PATRIMONIO CULTURAL:

Artículo 33o. Los Monumentos, objetos Arqueológicos e Históricos, obras artísticas y los símbolos nacionales, son parte del patrimonio Cultural de la nación y está bajo la salvaguardia y protección del Estado, de conformidad con las disposiciones reglamentarias respectivas

CAPITULO XV

REGIMEN ECONOMICO Y FINANCIERO:

Artículo 34o. Las disponibilidades económicas para la Educación Nacional estarán constituidas por:

a) Los fondos que figuren expresamente asignados para el ramo, en el Presupuesto General de la Nación;
b) Las cantidades que las Juntas Auxiliares de Educación aporten para este objeto;
c) Los recursos que las municipalidades destinen en sus respectivos presupuestos;
d) Los legados, donaciones y subvenciones que personas o entidades particulares hagan para la educación. las donaciones hechas por personas naturales o jurídicas son deducibles del impuesto sobre la Renta;
e) Los demás bienes y recursos que se adquieren para este propósito por cualquier otro medio.

Artículo 35o. El setenta y cinco por ciento de los ingresos provenientes de la Lotería Chica pro-Alfabetización a que alude el artículo 1o. del Decreto número 910 del Congreso, queda a disposoción del Ministerio de Educación en calidad de disponibilidad privativa con destino a sus programas de alfabetización y los otros sorteos que se hayan creado o se crearen de esta misma Lotería, formarán parte también de esa disponibilidad privativa y se destinarán a la fabricación de pupitres y mobiliario escolar; adquisición y elaboración de material didáctico y a los programas educativos del desarrollo de la comunidad. Dada su finalidad, la expresada Lotería queda adscrita al Ministerio de Educación.

CAPITULO XVI

ORGANIZACIONES AUXILIARES DE LA EDUCACION:

Artículo 36o. En cada cabecera municipal, funcionará una Junta Auxiliar de Educación, que colaborará con la Supervisión Técnica Escolar del Departamento, con la Municipalidad y con las escuelas. Estas juntas se regirán por un reglamento específico.

CAPITULO XVII

DISPOSICIONES GENERALES:

Artículo 37o. Las municipalidades de toda la República y autoridades locales, quedan obligadas a colaborar con el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura en el cumplimiento de esta Ley y las disposiciones reglamentarias pertinentes.

Artículo 38o. Quedán derogadas todas las disposiciones que se opongan a la emisión de la presente Ley.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS:

Artículo 39o. treinta días después de emitida la presente Ley, deberá estar aprobado el Reglamento respectivo.

VIGENCIA DE LA LEY:

Artículo 40o. El presente Decreto entrará en vigor el día siguiente de su publicación en el Diario Oficial.

PASE: ... etc.

DADO: ....etc.

A.G/ml,deg
2-10-75
S-356-75
75 ejemp
y hojas

Plan de la nueva clase [Desde un punto de vista Antropológico]

Nuestra sociedad humana

(A) Conocer de qué clase de sociedad se trata: como está constituida: Etnias, Clases y otros grupos. Diferencias de vida - de cultura - de poder - etc...

(B) Conocer el funcionamiento y los elementos que entran en juego en las relaciones entre grupo y grupo

Base especulativa: Fredrik Barth. Ethnic Groups and Boundaries
Oslo 1970 -

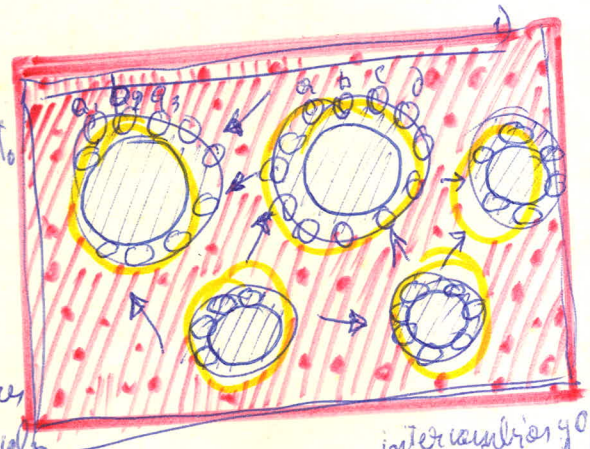
Introducción

Para no perdernos en un panorama tan amplio como el que nos plantea la necesidad de conocer la realidad humana de nuestra sociedad antes de entrar en los detalles - referiré los estudios de varios antropólogos

La Terminología general es derivada de Narroll y de Barth.

1) Grupos.
2) R_1 R_2 R_3 R_4
3) a b c d
a1 b1 b1
a2 b2 c2 d2
a3 b3 c3 d3
4) a → o
b → q
et...

Esquema:



1) Como se presenta el conjunto de Nuestra sociedad.

2) Como se articulan entre sí las divisiones tanto horizontales que verticales

3) Cuales son los elementos que entran en el juego de intercambios y oposiciones en la frontera de cada uno de los grupos.

4) Qué carácter y que estabilidad poseen estos "elementos" en el proceso constante de transformación o de cristalización de esta sociedad.

Punto 1º ¿Como se presenta nuestra Sociedad? Para adelantar una conclusión que no está todavía demostrada llamaré a Guatemala, como sociedad humana: "Un sistema poli-étnico."

Esto implica 1. que existan grupos
2. que estos grupos sean étnicos
3 que entre sí los grupos formen un "sistema".

Explicación:

¿Qué es un grupo étnico? Existen un sin numero de opiniones y definiciones de tipo antropológico en este caso definimos la que nos ofrece Frederik Barth.

Se describe como: "un conjunto de personas delimitado por una "frontera", la cual establece la división, el punto de intercambio, con otros grupos."

Generalmente se supone que un grupo étnico posee una "cultura común" pero la cultura, no es un elemento (= causa) de definición, sino una consecuencia de la existencia del grupo.

Sin embargo si existen algunos "elementos culturales" que se incluyen en la definición del grupo (p. ej: si todos son pastores de ovejas.)

Una definición provisional puede incluir estos 4 elementos:

1) El grupo es biologicamente auto-perpetuado. = constante.
2) Comparte los mismos valores culturales "realizados en unidades abiertas".
3) Establece un "campo" de comunicaciones e interacciones entre los individuos que lo componen.
4) Posee el sentido de "membrecia" que lo identifica a uno mismo con su grupo y frente a los que no son del mismo grupo es "reconocido" como perteneciente a este. o sea "constituye una categoria" reconocible.

El grupo étnico desde un punto de vista social:

Como "grupo-social" = el grupo étnico es "una forma" de organización social.

Pero en esto intervienen el N° 4 de la definición:

"Se identifica precisamente como grupo social en tanto que los individuos son "capaces" de establecer la división entre los que pertenecen al grupo y los que no le pertenecen.

Estos son dos conceptos que se inter-afectan, o se producen juntos = hay que tomarlo como un "concepto-generativo"
- → a la vez que se produce el grupo étnico
- → también se produce el grupo social.

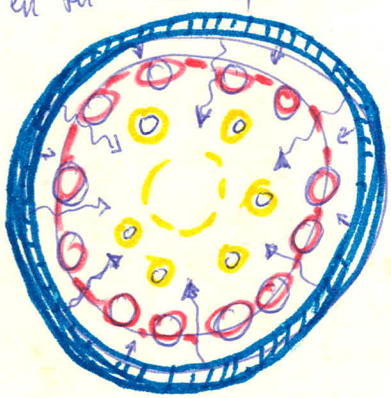
Nace el grupo-étnico, a la vez que se adquiere el "sentido de la organización."

Consecuencia:

La identificación más neta (= segura y global) del grupo étnico, nace sobre el "límite externo".

Mientras que en su "interior, las unidades-culturales: pueden "variar" o ser "sustituidas"

Dibujo:



Las divisiones "étnicas" llevan también en cuenta "las categorías culturales".

Pero "no es posible" establecer equivalencias de "una-a-una".

O sea estas categorías, cada una de ellas no está fija para identificar el grupo.

Los "Elementos Culturales" que se toman en cuenta para la identificación de la Etnia = no son todos-los-elementos-comunes.

Sino los que "ellos" usan "como signos" de identificación.

Portanto: "La Continuidad de un grupo" = o sea el respeto hacia su identidad, depende

del "Mantenimiento de los límites".

Esto hay que tenerlo en cuenta:

1) Desde un punto de vista "antropológico" cuando se trata de averiguar cuales son los elementos de identificación de tal grupo étnico para conocerlo y entenderlo y poderlo respetar en lo que más lo favorece, o el contrario lo hiere.

2) Desde un punto de vista educativo, por que en la educación, necesariamente se "transmiten elementos de identificación. - La educación tiende a hacer o sea a convertir ciertos caracteres en signos

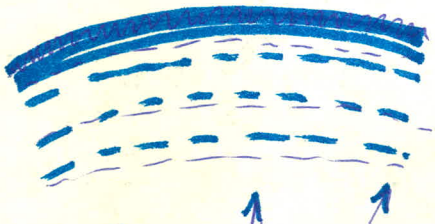
Lo cual puede a) o estar de acuerdo con los elementos de identificación del grupo = y entonces lo favorece, lo estimula y enriquece - El grupo tenderá a apropiárselos, y con ello coadyuva

b) o estar en desacuerdo y entonces es visto como agresivo, alienante y destructor, para el grupo, el cual instintivamente tenderá a rechazarlos, y por consiguiente estaríamos a un "proceso de involución" del grupo y de defensa pasiva.

"El Punto Crítico".

El "límite-étnico" o sea la frontera del grupo es pues el punto "crítico" para poder definir un determinado grupo étnico = P. Ej: "Los de Chinantla" encontra de los de Mixco.

Los límites fronterizos: del grupo étnico



= son límites "sociales"

= pero poseen una contraparte territorial.

1) No son "solamente" ni "necesariamente" basados en la ocupación de un territorio exclusivo.

2) Todos los "modos" con los cuales se mantienen estos límites deben "ser analizados".

3) Los límites étnicos canalizan la "vida social" como: { Cierto tipo de conducta
Cierta organización familiar
Las relaciones interpersonales

4) Para "juzgar", de la identificación, y de los límites étnicos es necesario "compartir los criterios" de evaluación y de juicio, que "los individuos" del grupo poseen.

5) La oposición – hacia los que no pertenecen al grupo – (dicotomía de los extraños) implica el reconocimiento de límites en la participación a un entendimiento común.

6) En el caso de que "substituyan" los contactos entre grupos de diferentes culturas la identificación, en lugar de eliminar estas diferencias es un elemento que las "conserva".

Esta regla puede generalizarse:

"El comportamiento de características inter-étnicas: es un conjunto sistemático dado por de reglas" que gobiernan los encuentros sociales "inter-étnicos".

Para que exista una "relación-inter étnica-estable": [identidad de grupo y comunidad de valores]
se presupone una tal: "estructura-de interacción".

La cual en "algunos sectores" se concede cierta "flexibilidad", y en "otros sectores" – es rígida [, y proscribe a los transgresores], o sea en los que saben "impedir-el-cambio".

Con el fin que una parte de su cultura quede "aislada", y "protegida" contra una confrontación y consiguiente modificación.

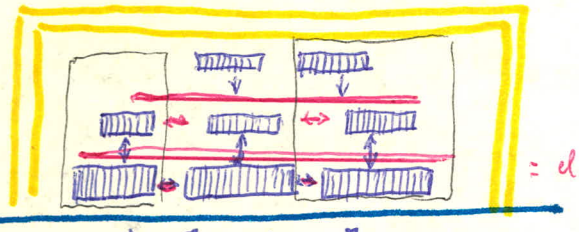
« Interdependencia de grupos "étnicos" en la "sociedad" » Cuando se toman en cuenta los dos conceptos el de "clase social" y el de "grupo étnico" a la vez entonces surge lo que llamamos un sistema polietnico.

O sea un: "Sistema-poly-étnico complejo".

idea general →

"Estructura Social" →

Base de la sociedad →



Grupos Etnicos divididos y opuestos entre si a cada nivel.

= el estrato que "forma la base" de la sociedad, o clase baja presenta una separación neta de la clase superior, pero no es omogeneo.

- En estos "sistemas sociales poli-etnicos" los "limites" (la costra rigida) que mantiene en pie el mecanismo, puede ser "muy eficiente". (p. 19) Sea que se trate de "limites" entre grupo y grupo del mismo nivel social sea que se trate de diferentes estratos sociales. De ordinario existen escalas de valores que "condenan" la mezcla - tanto por parte de los que están dentro del grupo como por parte de los de fuera.
- Otros grupos-etnicos en una region se transforman en parte integrante del ambiente natural. Ati que las relaciones inter-etnicas sean reguladas por el hecho de "actividades complementarias y simbioticas".
- Los "sectores-de-articulación" son proveidos por el area física que es el objeto posible de explotación.

- En el caso de sistemas poli-etnicos existen "formas-ecologicas" de adaptación. Las cuales permiten explicar los diversos grupos por las diferentes formas de relaciones entre ellos debido a que:

Primera forma: Ocupan muchos ecologicos "diferentes" - en un mismo ambiente - natural - [con mínimo motivo de contraste con relación a los recursos] que cada grupo explota.

Segunda forma: Monopolizan territorio "separados" (competencia en cuestión de recursos) y por tanto con marcados limites entre Territorio y Territorio y "problemas politicos" a lo largo de los limites.

P. ej: Los Lacandones fondos de la montaña de Jalapa. - y los de Sanzarate -

Tercera forma:

O los diferentes territorios producen "insumos-complementarios" — o sea existe una diferente "monopolización de medios de producción". — entonces se implican articulaciones de varias clases: económicas y políticas (es un caso típico de actividad simbiótica)

P. Ej.:
- Los habitantes de Aguas-Calientes = producen tejidos —
- Los habitantes de Almolonga = se dedican a ganadería —
- Los de Sta Magdalena Milpas Altas = producen solo hortalizas —

Cuarta forma: Si existe competencia dentro de un mismo "paraje ecológico" — es una situación de grupo = inevitable! Se espera que con el tiempo un grupo acabe por desplazar al otro.

Hay más formas o "variantes" de las formas indicadas, en la manera en que los grupos se adaptan, con relación unos a otros para "sobrevivir".

Lo que queda claro es:
a) Cada grupo queda condicionado en su crecimiento y desarrollo por su propio paraje ecológico.
b) Cuando en una situación ecológica hay varios grupos los movimientos de crecimiento o disminución que se efectúan dentro de un grupo, tienen actividades-repercusiones sobre los demás grupos!

Sin embargo aún cuando se hacen "reajustes" de los grupos debidos a problemas ecológicos los grupos (aún a costa de "cambiar" los elementos de identificación) logran conservar su propia "identidad de grupo".

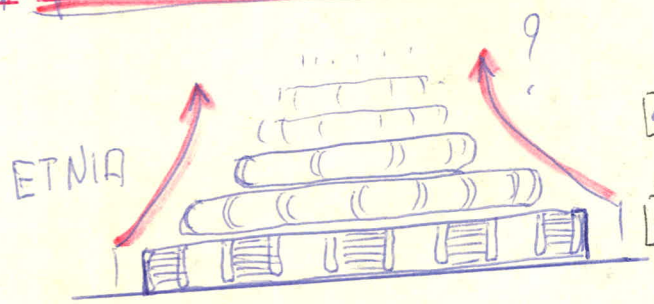
Aunque haya personas que pasen de un grupo a otro y las cualidades mismas del grupo sean alteradas (= hay un complejo proceso de constante readaptación) sin embargo los límites del grupo persisten. (p. 21) a través de los cuales hay una filtración constante de individuos en una dirección o en la otra —

Esta perseverancia en el sistema plantea de un punto de vista educativo un problema: — cuales son los elementos culturales estables asociados con los límites de un determinado grupo étnico?

Si se respetan estos elementos y valores – También se respeta la "identidad" de grupo
Al contrario todos los ataques dirigidos en contra de tales "elementos" de identificación
tienden a "agredir" al grupo y portanto ser "rechazados".

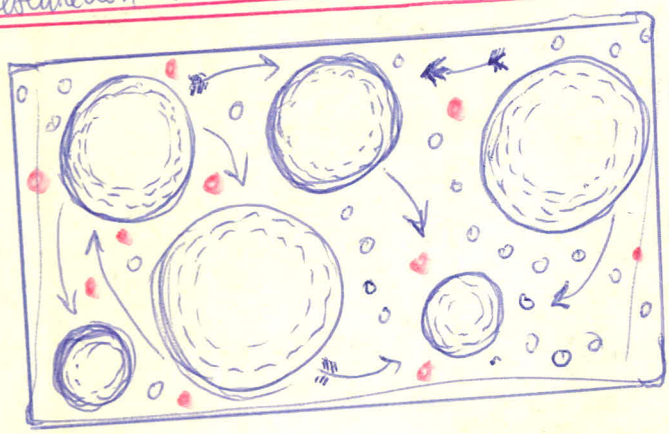
• Por otra parte: los individuos pueden escribirse a un grupo o a otro sin respetar la misma rigidez de modelos culturales – y la diferentes grupos en su constante articulación
→ sufren nuevas diferenciaciones que cambian la identidad individual y de grupo.
– atraen de una gran variedad de procesos –.

A. Representación de un "grupo-étnico":



Los elementos de identificación:
a cuanto más externos y marginales tanto más aparecen claros y reconocibles
b Cuanto más internos y profundos son difíciles de definir.

B. Representación de un sistema poli-étnico:



El sistema "poli-étnico" se mantiene
1 a pesar de los intercambios de "personas de un grupo a otro."
2 y a pesar de los cambios en los "elementos" de identificación o "signos".

El autor cita varios casos de grupos étnicos, los cuales asimilan personas de otros grupos conservando sin embargo su identidad.
Las razones pueden ser de varia índole:
1º En el caso de los Yao – y Chinos : Los Yao mantienen la "Unidad-de-grupo", sobre la base de

familias, cuyo número representa un "optimum" con relación a su forma economica de subsistencia y trabajo
- Por lo cual transmiten a chicos (generalmente niños) sus propios elementos de identificación. sus valores, ceremonias, creencias etc. (p.22)

II° En el caso de los Baluch quienes poseen un "sistema centralizado" y hierárquico - estos adoptan gente de los Pathans. (= contrato de clientela) y no al revés. (p.23)

III° Los Fur (del Sudan) (= agricola) quienes adoptan la identificación de Arabes (= nómadas) y pastores - debido a una circunstancia economica: la falta de capitales en los pueblos agrícolas de los Fur.

En este ultimo caso el proceso es "inevitable" por que con realizarse cambios en la agricultura y el aumento del capital, la "nomadización" puede reducirse o deja parecer.

« Relación entre grupos étnicos y estratificación social »

A. Cuando un grupo étnico tiene control sobre los "medios de producción" manejados por otro grupo étnico, entonces se establece una jerarquía y se producen clases dependientes.

En general cuando un numero de grupos étnicos forman sistema-estratificado, quiere decir que los grupos son caracterizado por el "diferente control" que posee del conjunto de medios que poseen valor para "todos" los grupos del sistema (p.24)

B. Es opinión aceptable (derivado de Leach 1964) que en este caso, cada "sub-grupo" es caracterizado por una especial "sub-cultura" y todas estas sub-culturas están integradas en "una cultura" (en cierto modo) de la cual comparten "todos" ciertos valores y orientaciones generales, sobre la base de la cual ellos pueden llegar a "un juicio de jerarquía". (= funda el concepto jerarquico).

Sin embargo en muchos sistemas estratificado, no tenemos que así contornados delimitados. La escala de juicio es a nivel puramente personal "la gente que es

"como nosotros". (p. 27) La movilidad de un estrato a otro, se basa sobre una "evaluación", por medio de la escala (comunmente aceptada) me destino a jerarquía.

Al contrario, los grupos étnicos no están "abiertos" a esta clase de penetración. La "adscripción" a un determinado grupo étnico se hace en base a otros criterios distintivos - (si es de tal familia, y habla tal dialecto y mantiene tales costumbres....)

Por resulta de la oposición: — { el sistema de estratificación social ; (no son grupos étnicos)
El sistema poli-étnico estratificado }

En el segundo caso: [el de sistema poli étnico estratificado] el individuo que no cumple con sus prerrogativas termina" out-calling = fuera de tu propia casta!
y hasta "Down-calling = en una casta inferior!

Mientras en el primer caso: [el de la estratificación puramente social] si un individuo falta a sus empeños de la clase social — no queda, sin-clase o en una clase X considerada despreciable, simplemente cambia de estrato social. — automaticamente de una clase A (alta) pasa a una clase B (media).

En estos casos el parentesco o la "adscripción", no se consideran "condiciones" para pertenecer a una clase social.
Mientras que en los sistemas "poli-étnicos" — La presencia de ciertos elementos [parentesco, lenguaje, habito, costumbres etc..] es necesaria para mantener la "diferencia" y el "control."

Por ejemplo: = • Control de la propiedad Territorial. (lo controlan grupos o individuos?.-) solo los que pueden "poseer"
• Diferencia en los evaluaciones; "expresión de valores" | son del grupo de la cofradía
• Diferencia de cultura y de organización política o economica

Ej: Un pueblo que está dividido a base de "cofradías" y "cantones". Toda su actividad religiosa, política, económica está condicionada por los respectivos cantones | propiedad comercio fiestas | o cofradías.

EL PROBLEMA DE VARIACIONES "EN LA IDENTIDAD"

A pesar de este proceso un "determinado grupo étnico" se define através de: — un cierto número simultáneo de características — las cuales "no" están absolutamente delineadas ni "conexas" entre sí.

Entre los miembros del mismo grupo hay mucha variedad o variabilidad
Algunos: demuestran "muchas" — otros demuestran poseer "pocas" de las "características".

En los casos en que hay individuos que "cambian de identidad" se crea "ambigüedad" en el concepto de grupo "étnico" y de membrecía de tal o tal otro.

Se pregunta uno si en el caso de { derivación, o de origen (de un determinado grupo) / o de una identidad real

Ej. { Harlind presenta el caso de los Fur que viven en campos nómades (= y se identifican como árabes) / Barth refiere el de los Baluch que se consideran verdaderos "Pathan".

Qué queda entonces de los límites del grupo, y de la categoría dicotómica?
¿cuando una verdadera distinción queda borrada en esta forma?

"Uno podría" pensar que la gente "hace uso" de la categoría "étnica" y que en ciertos momentos existen formas de conducta, y que el juicio se da en base a la "conducta objetiva" = que es la que caracteriza al grupo.

Lo extraño no es de que existan de gente que se coloquen dentro de ciertas categorías, sino el hecho de que las "variaciones" tienden a cristalizarse también! O sea que se produce carácter del grupo poder cambiar. La cual nos induce no tanto a definir con precisión el grupo en una "tipología" sino más bien a describir el "proceso".

Se ha manifestado la tendencia en antropología a oponer "el ideal" — "lo actual" / "lo conceptual" — "lo empírico"

Y calificar { la estructura del lado ideal = (estructura del grupo sería algo abstracto y generalizado. = rígido
y lo conceptual del lado de los datos "empíricos" = sobre todos los variaciones de las circunstancias

Por cierto es bastante fácil oponer: { el "Modelo" que la gente posee de su propia identidad
y la "acción" práctica de la conducta.

pero esto solo sirve a "confundir".

"En la realidad" existe un intercambio continuo entre "conducta y concepto" | → el status (abstracto) / → y el portarse (concreto)

En una situación de "intercambiabilidad" — los límites del grupo étnico pueden surgir y ~~[illegible]~~ perpetuarse

En una situación estructurada y definitoria. → pueden disolverse y ser "ausentes" estos límites.

Decir:

1 Variando las circunstancias, ciertos grupos de caracteres y valores pueden un estilo de "auto-tentibilidad" "auto-compensación" —

2 como otros tienden a ser cambiados por la experiencia.

3 mientras otros, a su vez son incapaces de ser "realizados" en la interacción. y partiendo si cambian excluyen la identidad del grupo.

- Al parecer la identificación se mantiene dentro de "cierta elasticidad", admitiendo cierto número de variaciones.
- Pero a cierto punto se abandona del todo para buscar otra identidad cuando los "cambios" superan un "límite de aceptabilidad".

- Dice que los "actores" mantienen las definiciones convencionales, en un encuentro de diferencias sociales otrora de un código, tacto, sanciones, y una percepción selectiva" — solo por la dificultad de encontrar una "categorización más adecuada"

"EL CASO DE LAS MINORIAS" = "Los parias".

El caso de "castas rígidas" es una variante de los "grupos étnicos". y existen en naciones muy desarrolladas y cultas.
Y las relaciones entre "castas" son relaciones "inter-étnicas".

En este caso confluyen razones históricas, etnológicas y culturales" para definir el sistema social — "pre-establecido" — y se refleja en la vida en modos diversos.

Un caso extremo es el de los "parias" Estos grupos son activamente "rechazados" por la población que los hospeda — por ciertos caracteres de su conducta, abiertamente condenados (embrujadores, negociantes tramposos, recogedores de desperdicios, vendedores de cabellos - gitanos) — aunque útiles en ciertas formas

En Europa las categorías de parias son: [verdugos, carreteros, intermediarios, gitanos] prestamistas? (cierta clase de comerciantes al menudeo – o cambiantes)

- sus creadores: no respetan las Tablas básicas, compartidas por las sociedades mayores.
- sus caracteres étnicos les impiden un trato frecuente con los miembros de las sociedades mayores
- una inadaptabilidad por parte de ellos entre el asumir los estatus normalmente implicados por la definición de los otros grupos
- a pesar de estos "estigmas" parece que estos grupos hayan desarrollado complejos de inferioridad que los relegue a un nivel étnico completamente declasado.

excepto el caso de los "gitanos"

En el caso de los parias los límites son mantenidos más duramente por parte de la población huésped y a veces se le fuerza a hacer uso de señales evidentes para contra distinguir su identidad.

"EL "CONTACTO-ENTRE-CULTURAS" Y EL CAMBIO:"

Lo que hay que tener en cuenta es que "la reducción" de "diferencias culturales" entre grupos étnicos no importa "necesariamente" la "reducción" de las respectivas identidades.

ni importa una desaparición del "proceso-que-mantiene-los-límites."

Esto se ve claro si nos fijamos en los "agentes del cambio":

Generalmente los individuos que "promueven" el cambio escojen una de estas tres estrategias:

(A)

(B)

(C)

Clase del Día 23 de agosto.

I Análisis del proyecto de Reforma. = 1/2 hora o 3/4

II Crítica y Reserva 1/2 hora

III Replanteamiento del problema:

A. Conocimiento "Teórico" de la realidad.

B. Aplicación de los "modelos":

- Para la próxima vez: "Teoría de los modelos"

Cuestionario para detectar el grupo étnico:

- Como se conoce entre una persona del Oriente?

Lengua
Costumbre
Relaciones familiares
Carácter?

- motivos?
- vida de grupo { trabajo, fiestas, celebraciones?
- parientes - y propiedad
- control de los individuos en la familia

- Como piensa uno del oriente con relación:

a) al poder central =
b) a la política =
c) a los cultivos =
d) a la propiedad de la tierra =
f) a la libertad =
g) a los Salvadoreño =

- Cuales son los valores en el interior del grupo
  - honor?
  - solidaridad?
  - fuerza?
  - inteligencia?
  - tradiciones?

- Como se conoce a uno que no es del lugar?

CURSO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

IDEA GENERAL DEL CURSO

El curso consiste esencialmente en una investigación sobre el "futuro de la educación en Guatemala".
Esto implica:

A) El conocimiento de la "proyección de la Educación guatemalteca en su natural desarrollo para los futuros próximos 10 años.

B) Un planeamiento teórico, prescindiendo de la realidad actual en plano puramente ideal. y una adaptación en un plan de 10 años.

C) Una comparación entre el plan ideal y el plan real para derivar algunas inferencias y discusiones.

PLAN DE TRABAJO

1. División del tiempo 1.1. Una tercera parte se dedicará a exposiciones teóricas del catedrático e indicaciones Bibliográficas y orientadoras de la investigación.
1.2 Dos terceras partes se destinarán a reuniones plenarias o a discusiones de los trabajos.

2. Método de las exposiciones teóricas: Consisten en el planteamiento de un problema, que debe ser discutido como problema y como terminología. - Una vez aceptado y aclarado el planteamiento deberá indicarse una serie de libros para consolidar y completar estos principios. O una formulación de encuestas para trabajo de campo sobre la comproba-

ción objetiva de la comprensión de los conceptos. — Después el profesor expone su punto de vista y una síntesis de su pensamiento sobre el argumento.

3. Discusiones plenarias de los conceptos y de la terminología. — Supone que los alumnos intervengan con sus experiencias remotas y con los resultados de las encuestas. — Estas discusiones deben conducir a aclarar el sentido y el valor de las definiciones — como punto de partida para elaborar un marco ideológico para las discusiones y para teorizar sobre la realidad.

4) Discusiones de los trabajos: Tienen dos momentos
A) un momento crítico sobre el valor del trabajo, su valor empírico de investigación, y los fallos metodológicos.
B) Un momento de análisis de contenido para estudiar los contenidos utilizables como contribución al avance del curso y a su contenido general.

CONTENIDO DEL CURSO

A) Conocimiento de la Educación en Guatemala para los proximos 10 años:

1. Estudios de Documentos:
   - A) Ministerio de Educación: "La nueva ley orgánica de Ed."
   - B) Opie: "Proyectos para el futuro"
   - C) Penúm y Pemép: "Planes de desarrollo físico y materiales"
   - D.) Oficina de Planificación del Banco de Guatemala;
   - E) Organismos:
     - Educación extra-escolar.
     - Socio Educativo Rural.
     - Unesco.
     - Técnico Vocacional.
     - Educación Estética.

2. Contacto con personalidades:
   - Presidente del Consejo Técnico: Ramírez Flores
   - Director del Penem: Castañeda.
   - Director de Pemep: ?
   - Director Opie: Rodas Rulón
   - Director Unesco:
   - Director Ofic. Planificación del Banco

3. Resumen de los datos obtenidos = "contenido objetivo".

Análisis crítico de este contenido - Discusión. Elaboración de "un plan general de educación" - para los proximos 10 años. - Estudio de los principios que lo inspiran.

- Motivaciones abiertas o implícitas.
- Resultados
  - para Guatemala como nación
  - para las diferentes clases sociales
  - para los diferentes grupos etnicos.

B) Determinación de un marco teórico de educación para una posible programación.-

Presupuestos objetivos:

« La Nación — El Estado — La Sociedad — » = en Guatemala

Concepto de educación:

"Educación y "cultura" - "sociedad" - "familia" - "Grupo Etnico" - »

- Educación y alienación.
- Función de la educación en el contexto cultural guatemalteco.-
  - Originalidad de la cultura: diferentes culturas → oposición cultural. / oposición étnica.
  - Identificación - y problema de los límites.
  - Problema de identidad de grupo ≡ "identidad de clase" -
    - "identidad nacional" - en relación con el grupo étnico y la clase social.

Teoría de los grupos étnicos:

A) Concepto fujetivo de etnia "Barth."

«ENSAYOS DE:»

"SOCIO-LINGUISTICA"

Fishman Joshua A : "Sociolinguistics: a brief introduction. Rowley (Mass.) 1970. Newbury House

" " The sociology of language: an interdisciplinary social approach. Rowley (Mass.) 1972. Newbury House

Labov William "Socio linguistic Patterns". Philadelphia 1972. Univ. of Pennsylvania Press.

Pride J.B. (ed) "Sociolinguistics" - selected readings". Penguin Books Education. London 1972.

Ervin-Tripp Suran "Language acquisition and communicative choice". Essays by Suran M. Ervin-Tripp. Stanford (Calif) 1973.

* Bernstein Basil : "Class codes and control": Vol I, Theoretical studies toward a "sociology of language". London Routledge 1971.

" " "Class, codes, and control. Vol II. " " 1973. London Routledge

* D. Hymes and J. J. Gumperz: (eds) Directions in Socio-linguistics. N.Y. 1972

Revistas
1. American Anthropologist.
2. " Ethnology.
3. Human Context.
4. "Cultures". Unesco. Año 1° N°4 [Ed. Métraux. Neuschâtel. Switzerland.]

* Jerry L. Weaver: "Bureaucracy During a period of Social Change": The Guatemalan Case". Mimeografiado LADAC. Occational Papers Series 2. N2. Austin 1972. Institute of Latin American Studies. University of Texas.

(Prepared for the Conference on Administering Revolutionary Change in Latin America - Austin Texas 1970. Auspices of LA Development Committee. Administration

Purpose:

This paper will examine the role of Guatemalan bureaucracy as a political force during this period of upheaval [=levantamiento] El caso de Castillo Armas. - Desde Arbenz hasta la dictadura -

We shall employ an "analytical frame of reference" which permits us to isolate and speculate about major variables affecting the bureaucracy's role in political change. -

Analiza la situación burocrática de Guate. en este periodo, que clase representa y como afecta retrasa o favorece el cambio -

Scheffler Israel: "Reason and teaching". London Routledge 1973. (203 p).

Scheffler Harry: "The philosophy of education": an introduction. London Allen-Unwin 1972. (288 p)

Snook I. "Concepts of indoctrination": philosophical essays. London 1972. Routledge (216 p)

" " Indoctrination and Education. London. Routledge 1972. (118 p. bibliography)

Thompson Keith "Education and philosophy a practical approach". Oxford 1972. Blackwell =

Hook Sidney "Education and the taming of power". London 1974. Alcove P. (310 p) –

« EDUCACION y DESARROLLO » « "Library of Trust. of Education." »

1. Adams Don: (ed) Education in national development = London Routledge 1971 –
2. Banks Olive "Sociology and Education, some aplications on the sociologist's ed" Leicester U.P. Leicester 1974
3. Brembeck Cole Social foundations of education.
4. Eggleston S John Contemporary research in the sociology of education London 1974 Methuen.
5. Lister Maurice Marxist perspectives in the sociology of education London 1974 Routledge
6. Meighan R. Sociology and Teaching. 1973 Birmingham University of Birmingham.
7. Morris Ivor The sociology of education: an introduction London 1972 Allen and Dunwin.
8. Musgrave P. The sociology of education. London 1972 Methuen 2ª ed.
9. Shipman Childhood a sociological perspective Windsor 1972 NFER Publishing.
10. Swift D "Basic Readings in the sociology of education" London Routledge 1970
11. Wax Murray L. Anthropological perspectives on Education NY 1971 London. Basic Books
12. Evetts Julia The sociology of educational Work London 1973 Routledge
13. Levin Ben Education Structure and society Open UP. London 1972 – Penguin Educational Books
14. Huberman M. Understanding change in education. Paris Unesco 1973 = un libro interdoblogico como guia para investigar y escribir –
15. Eysenck H. The inequality of man London 1973 Temple Smith
16. Seymour-Ure Colin: The political impact of mass-media London 1974 Constable
17. Musgrave P. "Knowledge, curriculum and change" – London 1973. Angus Robertson. manual breve (105 p)

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN (Bibl. Nacional Madrid)

* Marco Ingrosso: "Modelos socio-económicos de interpretación" [: De Mariátegui a Gunter Frank.]
Barcelona 1973. J. Giordà.

* Raymond Carr (Ed). Latin-American Affairs - Oxford 1970. University Press.

* Silva Fuenzalida Ismael: "Marginalidad - Transición y Conflicto Social en América Latina"
Barcelona Herder 1972

Consejo interamericano económico y Social: El Desarrollo en América Latina y la Alianza para el progreso - Washington 1973 OEA.

* Lambert Jacques: "América Latina. Estructuras Sociales e Instituciones Políticas". Barcelona 1973. Ariel

Stavenhagen: Rodolfo: Sept thèses erronées sur l'Amérique Latine. Paris 1973 "Anthropos."
" " " : Agrarian problems and peasant movements in L.A.
N.Y. 1970 Garden City - Doubleday & Co.

* Nuñez Del Prado Oscar: "Kuyo Chico". Applied Anthropology in an Indian Community.
Chicago 1973. Univ. of Chicago Press.

* Garcés Juan - Desarrollo político y desarrollo económico. (Chile y Colombia).
Madrid 1972 Tecnos.

Basil A. Ince: "Essays on race - economics and politics, in the Caribbean". Mayagüez 1972
Univ. of Puerto Rico.

Thomas Hugh: "Cuba or the pursit of freedom". London 1973 Eyre Spottiswoode.

Suchodolski Bogdan: "Tratado de Pedagogía. (trad. del polaco), Barcelona 1973. Península
(2ª ed)
" " " " Fundamentos de pedagogía Socialista. 1974 Barcelona. Ed Laia.

Gutierrez-Zuloaga Isabel: Historia de la Educación. Madrid 1972, (2ª ed) Ed. Narcea.

[4 / 118253]

---

* «"Cultures"» Vol I nº 4. 1974. - Ed. G. S. Métraux. Neuchâtel.
organo de UNESCO. Switzerland - Editions La Baconnière CH-2017 Boudry
Existe también en francés: Librairie de l'Unesco 7, Place de Fontenoy 75700 Paris

pag 131: "Problems in Cultural-Policy". || Tiene que estar en la UNESCO, en Guatemala
(1) Editors Note p 133.
(2) Cultural Development, National Identity and Social Change in Africa p. 135.

Antropología (Bibl. Nac. Madrid) = Conceptos de grupo étnico y clases sociales.

(in) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Race and science -

Cl. Lévy Strauss: "Raza e historia". Barcelona 1969 Ediciones '82. — * Unesco 1958

Baker John. R.: "Raza" London 1974 Oxford Univers. Press.

Jacques Barrau y otros (ed): "Langues et techniques - Nature et Société." Paris, 1972. Klinck Sieck. —

[Williams George Dee: Maya-Spanish crosses in Yucatan. 1931 Cambridge Mass.]

Moreno Navarro Isidoro: Los cuadros del mestizaje americano. Madrid 1973 (José Porrua Turanzas. —

Leach Edmund Ronald: Replantearmiento de la Antropología. Barcelona 1971 Seix Barral. [- Reed. 1972]

Hoebel Edward Adamson: Antropología. Barcelona 1973. Omega.

Kluckhorn Clyde: Antropología (?) Madrid 1974 Fondo de Cultura Económica. —

"A handbook of method in Anthropology" N.Y. 1973. Columbia University press.

Naroll Raoul:

(Reedición) "Cultura y Personalidad." México 1965 F.C.E.

Linton Ralph:

"Historia de la Antropología". Barcelona 1974 Península.

Mercier Paul:

"Readings in the history of anthropology" N.Y. 1974 Harper Row. —

Regna Darrell (Ed): Harry L. Shapiro (Ed): "Man, culture and society. — London 1971. Oxford University Press.

" Univ. of Texas - Inst. of L.A. Studies: "[Austin 1947 (papers)]

" " " " : "Some educational and Antropological aspects." N.Y. Greenwood Press. 1969.

Moral Marcos: ——— "Institución y Culto". Barcelona 1971. Seix Barral.

Lévi-Strauss C.: "El futuro de los estudios del parentesco". Barcelona 1973. Anagrama Ed.

" " " "Tristes Trópicos". Barcelona 1969 Ed. Anagrama.

" " " — "L'homme nu". - 4 vol. de la quatrilogía: "Mitologiques".

Alex Inkeles and Donald B. Holsinger: (ed) "Education and individual modernity in developing countries". 1974 Leiden. E.J. Brill (136 pgs)

Fuenzalida F. [1971 México]: "Poder Etnia y Estratificación Social en el Perú Rural." in: Vea: in Matos Mar (ed.): "Perú hoy". México 1971. Ed Siglo XXI.

Mills: C.W. [1967] The sociological Imagination. Oxford University Press.

Ethnic Identity

* A. Cohen (1969): Custom and politics in Urban Africa. Berkeley

U. Hannerz (1974) Ethnicity and opportunity in Urban America. [in: "Urban Ethnicity", Edit. by A. Cohen. p. 37-76. London.]

J. C. Mitchell (1974) Perceptions of Ethnicity and Ethnic Behavior [: "An empirical Exploration in Urban Ethnicity" ed. A. Cohen – London.]

E. Schild Kront (1974): Ethnicity and generational differences among urban immigrants in Ghana in [:– Urban Ethnicity ed. A. Cohen. London.]

* → * (Ed.) A. Cohen: 1974: "An empirical exploration in Urban Ethnicity". London 1974.

* Mitchell Ginsberg: "Action and Communication" p. 81. de « The human context. » Vol VI N° 1. 1974. Oxford OX4 1JF, UK. Basil Blackwell ≡ Mott Ltd. (positivita logica)

Adams Richard: Crucifixion by power. Essays on Guatemalan Social Structure 1944-1966 Austin. University of Texas Press. 1971

« International Labour Review »: Youth and Work in Latin America: The Employment of Children XI (July. 1964)

Leeds Anthony: The Concept of the "Culture of Poverty" – Conceptual Logical and Empirical Problems, With Perspectives from Brazil and Peru. The Culture of Poverty: A Critique. (Ed) Eleanor Burke Leacock. N.Y. 1971 Simon and Schuster

Mangin William: "Introduction" Peasants in Cities – William Mangin (Ed.) Boston 1970 Houghton – Mifflin.

Peard Arthur: "Youth in Lower Class Settings" = Problems of Youths. M. Sherif and C. W. Sherif (Ed.) Chicago. Aldine 1968.

Roberts Bryan: Protestant Groups and Coping with Urban Life in Guatemala City. in "American journal of Sociology". LXIII (May 1968). 753-67.

Roberts Bryan: The Social organisation of Low-Income Families" Masses in Latin America. I.L. Horowitz (Ed) N.Y. 1970 Oxford.

Roberts Bryan: La Educación y la Ciudad de Guatemala. Guate. 1971. Seminario de Integración Social

Roberts Bryan: Organizing Strangers. Austin Texas 1973. University of Texas.

b) Concepto objetivo de Etnia - [Narroll - Palerm] International journal of Comparative Sociology.

c) Concepto funcional de Etnia - [Ethnology:

Bibliografía del Concepto subjetivo

I Aspecto Antropológico : [: El grupo étnico]

Frederik Barth : Ethnic Groups and Boundaries 1969

Frederik Barth : Models of social organizations 1966

Julian Pitt-Rivers : Race in Latin America 1973 The concept of "Raza" - Separata "European journal of Sociology XIV (1973) 3-31.

[J.J. Gumperz and Dell Hymes : Directions in Sociolinguistics 1968]

E. Goffman : Stigma : Notes on Management of Spoiled Identity 1963

P. Kunstadter : Southeast Asian Tribes, Minorities and Nations 1967.

* Narroll R. : "Ethnic Unit classification" 1964.

ASA. Monografs : The relevance of Models for Social Anthropology : London 1965.

II Aspecto Sociológico : Las clases sociales :

Rex John : "Race relations in Sociological theory NY. Schocken 1970 Smith M.G.

Pitt-Rivers J. McQuown NA : Social Cultural and Linguistic changes in the highland of Chiapas 1964 "Mimeo"

Siverts : Political organization in a Tzeltal Community in Chiapas. Mexico 1964

"Estudios de cultura Maya" Mexico Vol V 1965 [Siverts H. "Le "Cacique of Kantunjá" a Study of leadership and social change in Highland Chiapas, Mexico]

Southall A : "Social Change in Modern Africa" London 1964

Vogt E Z. Los Zinacantecos : Un pueblo zoztil de los altos de Chiapas. 1966 : Instituto Nacional Indigenista. Colec. Antropología Social. Vol 20 Mexico D.F.

Wolf Eric : Tribal and Peasant Economics N.Y. 1957

" " Peasants. N. Jersey 1966. Prentice Hall

Stavenhagen Rodolfo Agrarian Problems and Peasant Movements in Latin America NY. 1970 Garden City ed. Doubleday.

Lambert Jacques Latin America Social Structure and political institutions" 1953 Univ. of Calif. Press

III Estudio de los grupos étnicos en Guatemala: (monografías) = La Sociedad "poli-étnica"

* Roberts Bryan: "Organizing Strangers" - [Austin 1973 and London. The Texas Panamerican Series] poor formulas in Guatemala

Rulien Reina: "La Ley de los Santos" "Quichean Civilization" Berkeley 1973. The University of California Press.

* Robert M. Carmack: Quichicastenango: "A Guatemala village". 1959. Seattle. University of Washington Press

Bunzel Ruth: "Los pueblos del lago de Atitlán": Guatem. Tip. Nacional 1958. (Seminario Integr. Social.

" "

Pierre L. Van den Berge: (in): "The International Journal of Comparative Sociology" - Toronto 1974 November. York University

Memmi Albert: Dominated Man. Boston 1969 Beacon Press -

Caviedo Adolfo Hernán: "Pisac". Mexico 1970. Instituto Indigenista Interamericano -

IV Problema de "identidad": «Personal y de Grupo = »

[Mary Douglas: "Natural Symbols".]

* Fred Feldmann: "Identity Theory" in [The Journal of Philosophy" 1974 Vol LXXI Columbia N.Y.]

Godfrey Vesey: "Personal Identity", London 1974 The MacMillan Press.

* Noel P. Gist: and Roy Dean Wright: "Marginality and Identity" 1973. York University Ontario. Canada. By E.J. Brill.

M.R. Rauf: "Indian Village in Guayana": "A Study of Cultural Change and Ethnic Identity 1974 =

Barger Guevara Hugo: "Relaciones inter-étnicas en Río Bamba. Mexico 1970. Instituto Indigenista Iberoamericano

* Pike Frederik B: Latin american history: selected Problems: Identity = Integration and nationhood. NY. 1969 Harcourt: Brace and World. (482 p)

V Problemas de Sociolinguística:

Berger P.L. and Luckmann: "The Social Construction of Reality": A treatise in the Sociology of Knowledge. Penguin Book London 1971

Gluckmann M.: Structuralist analysis in Contemporary Social Thought. London 1974 Routledge Kegan Paul.

Chatto-Padhyaya: D.P.: "Societies and Cultures". Bombay 1973. Bahavan's Book University

Mills C.W. "The Sociological Imagination". Oxford Univ. Press 1967

Wilson Bryan: "Patterns of Sectarism". London 1967 Heinemann. Educational Books.

E.P. Polten: "Critique of the Psycho physical. Identity Theory". The Hague - Mouton "1973".

Dell Hymes (Ed): "The function of Language in the classroom".

* Bruno Bettelheim: "Maud Mannoni."

J.J. Gumperz and Dell Hymes (Ed): Directions in Socio linguistics: California Press 1968

Douglas Mary: Natural Symbols: explorations in Cosmology. London 1970. Barrie and Rouckliff. The Crevet Press. (en reimpresion)

Douglas Mary: Witchcraft: confession and accusation. London 1970. Tavistock Publications.

Bernstein Basil: "Class and Control Vol I-II. 1971-1973 London - Routledge

Cicourel Aaron V. "Cognitive Sociology": Language and meaning in social interaction. London 1973 Penguin education Books

« * "Aspectos Educacionales" de una "Sociedad poli-étnica". »

Graziani Giovanni: America Latina: Subdesarrollo e Imperialismo México 1971

Villavicencio R. Gladys: Relaciones inter-étnicas en Otávalo, Ecuador. México 1973 Instituto Indigenista Interamericano.

Barricaud François (et al.) "La oligarquía en el Perú". Lima 1971. Instituto de Estudios Peruanos.

Quijano Aníbal: Nationalism and Capitalism in Perú - in "Monthly Review: vol 23.

Freire Paulo: "Cultural Action for Freedom". London Penguin Book 1972. Harmondsworth

" " "Extensión o Comunicación": La concientización en el medio rural. B. Aires. 1973 El Siglo XXI

Cruzado Becerra: "Quienes son mis analfabetos: Ensayo sobre alfabetización en Perú. Lima 1970 Ed. Mentaje.

Casimir Jean: De la sociología regional a la acción política. Un ejemplo latinoamericano. UNAM. México 1970

Casas Gonzalez Antonio: "Industrialización e Integración". Caracas 1972. Oficina Central de Coordinación y planificación de la Presidencia de la República

D

"Bibliografía: Arqueología"

J. Ned Woodall «An introduction to Modern Archaeology» Cambridge MA. 1972 ($2.95 - 96 p.)
Ed Scheinkman: — Bibliography: General, Learning Press.
No tiene fotos ni figuras. El 1er capítulo da una síntesis de las características de la nueva arqueología sus intereses antropológicos y el estudio de los mecanismos de adaptación el cambio - en la cultura - el marco ecológico etc. potencial importancia de la arqueología para la sociedad moderna y la construcción de nuevas culturas.

[El cap. 2. 3] maneja los conceptos de cultura y principios del cambio. Elementos de ecología cultural

[El cap. 4] presenta ejemplos de como puede comprobarse una hipótesis. Proyecto de Teotihuacán relacionándola con la subsistencia - hombre-mujer sus papeles en la sociedad relaciones con las culturas variables de contacto Tecnología y materiales

[El cap. 5] es un ejemplo de como comprobar hipótesis - múltiples

Según el autor comete algunos errores en «introducción para neófitos»
(a) Perpetuar el prejuicio que arqueología sea una clasificación de fósiles
(b) En discutir la evolución cultural combina { la "eficiencia en adaptación" con la "complejidad cultural"

No define esta eficiencia

(c) Los "procesos culturales" a veces se definen con "cambios-observados" en la cultura
esto sería incorrecto { 1) Tanto para materialista = implica que las ideas pueden provocar cambios!
2) Como para no-materialista = les obliga a explicar los cambios como debidos a una diferente distribución de ideas

(d) La ilustración de la construcción de modelos y comprobación es de lo mejor que hay.

* Colin Renfrew: The explanation of Culture Change: Models in Prehistory. London 1973. Univ. of Pittsburg Press. Ed. G. Duckworth.
Se compone de 16 papers hechos en seminario '71. divididos en 7 secciones (algunos buenos)

Joshua A. Fishman: The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society. Presentación del Hymes. Newbury House 1972. Newbury House Language Series Rowley, MA.

Perspectivas "basicas del futuro":

* King Edmund: "The teacher and the needs of society in evolution". Oxford 1970 (The commonwealth and International Library) (Education and Educational Research)

Lauwerys Joseph Albert: "Ideas and Ideologies". general editor Joseph A. Lauwerys London 1969 (Essays on comparative education

Lawrence D. D. H Lawrence on education: (Ed. Joy and Raymond Williams London 1973. Penguin Book of Education. (242 p)

Portney Harold: Demain la pédagogie. Paris. 1969. Maspero (240 p)

Weinberg Carl (ed) "Humanistic foundations of Education": 1972 NY Prentice Hall. "Englewood Cliff. (274 p)

Joel H. Spring: * Education and the rise of the corporate State. Cuernavaca (Mexico) 1971 CIDOC Centro intercultural de documentación - Cuaderno N°:50 (Litografiado)
[Publicado en: Boston. 1972 Beacon Press.] (historia de la educ. USA con énfasis a la tendencia)

"Philosophy of Education: » "Basics"

Powel John Percival: "Philosophy of Education" — a select bibliography — Manchester 1968

Becker Ernst: Beyond education: a philosophy of education for the crisis of democracy. N.Y. 1962 George Brazeller ed. (375 p)

* Brameld Theodore: "Patterns of educational philosophy - divergence and convergence in culturological perspective." NY. 1971 London. Holt. (615 pg)

Dearden R. (ed) Education and the development of reason. London 1972 (536 p.).

Downie R. S. "Education and personal relationship" (a philosophical study). London 1974 Methuen.

Langford Glenn - New essays in the philosophy of education. London 1973 Routledge.

* Peters Richard S. (Ed) "The philosophy of education." London Oxford U.P. 1973. (278 p)

Philosophy of Education Society of Great Britain — Proceedings .. B2: July 1974: supplementary issue Ed. R.S. Peters P.H. Hirst H.T. Soitet Oxford 1974 Blackwell

" " " " ... " Proceedings 8.1 January 1974. etc...

METODO DE LOS ESTUDIOS :

En la introducción se declara la intención del artículo y la pregunta fundamental sobre el argumento. Sobre esto se ha realizado la "encuesta" cuestionario.

I The "Tools": discusión sobre el valor analítico de los conceptos.

Generalmente se da una definición de los conceptos haciendo un resumen de su evolución y citando a los estudiosos más recientes que los han utilizado

Se declara uno en favor o en contra de tales interpretaciones

Se explica como estos conceptos juegan dentro del modelo que uno propone.

Generalmente estas discusiones tienen el objeto de confirmar una Teoría, o proponer una interpretación Teórica nueva.

II Descripción de la experiencia:

La descripción se concentra en un sujeto en el cual se supone van a "aparecer" los conceptos analíticos discutidos arriba

Los aspectos de la descripción responden a las categorías a) espacio b) tiempo c) historia d) Movimientos e) Interrelaciones d) reacciones e) dependencias causales f) cambios a lo largo del tiempo

Si se trata de un eco-sistema; se busca en qué medida la ecología determina o afecta una situación.

Si el sistema es "evolutivo" – Se construye una serie de cuadros en sentido "da-cronico" para encontrar el "proceso" de ciertos elementos.

III Aplicación del modelo Se ponen de relieve como los elementos objetivos de la situación se componen dentro del modelo, si algo queda fuera y no encaja – Se completan las areas obscuras o desconocidas. Las proyecciones hacia el futuro de una particular condición o estructura, = Aparecen las tablas estadísticas – los diagramas categoriales y sus movimientos en tuición.

IV Conclusiones: Se mira si lo anterior contribuye a hacer avanzar la hipótesis teórica, si queda suficientemente asentado o no. lo que hay que hacer para completarla, confirmarla

Se pregunta si uno ha contestado a la cuestión fundamental.

[Cl. Lévi-Strauss: "El futuro de los estudios del parentesco."]

Claude Lévi-Strauss: «Raça i historia» [Cª 9522-4] (en catalán)
[" Race et Histoire UNESCO 1952, Paris"]
" " "

[Pertenece a una serie de apuntes destinados a combatir el prejuicio racista.]

I Raza y cultura. = El patrimonio cultural es común pero las diferentes razas han hecho aportaciones específicas.
II Diversidad de culturas.
III El etnocentrismo.
IV Culturas arcaicas y culturas primitivas.
V La idea de "progreso".
VI Historia estacionaria e historia acumulativa.
VII Lugar de la civilización occidental.
VIII Razar y civilización.
IX La colaboración de las culturas.
X El doble sentido del "progreso".

[1º Raza y Cultura]

Aunque "el fin de este estudio" es denunciar que no existen "razas privilegiadas", hay que reconocer que:
"Cada grupo étnico ha realizado particulares aportaciones a la cultura, que es patrimonio de todos."
Así que la "noción de raza" adquiere "consistencia" desde este punto de vista.
Cualquiera que quiera definir las razas de un punto de vista de "propiedades psicológicas" está equivocado.

El pecado fundamental de la antropología es:
a) confundir las "nociones biológicas" de raza
b) con las "producciones sociológicas"
c) y psicológicas de las culturas humanas. (ej: Gobineau.)

Hay muchas más culturas que razas humanas:
- las primeras se cuentan por centenares.
- las últimas por unidades.

Dos culturas elaboradas por hombres pertenecientes a la misma raza, pueden diferir tanto y más que dos de razas diferentes.

Dificultad: Si no hay una aptitud "innata" a cierta clase de cultura, como es que las culturas blancas se han desarrollado con inmensos progresos y las de color se han estancado de milenios? (p. 35)

II Diversidad entre culturas:

Si todas las culturas forman un conjunto harmónico no hay más que dar una descripción ordenada de todas ellas.
Pero la dificultad aparece cuando se quiere hacer un inventario. — Las culturas no se desarrollan ni difieren entre sí de la misma manera — ni en el mismo plan.

a) El primer problema se pone para culturas contemporáneas, vecinas entre sí o alejadas
b) El segundo cuando se trata de una sucesión Temporal, no podemos conocerlas por experiencia directa, sino solo a través de { "documentos escritos". "o monumentos figurados". (Directamente de la arqueología que trata con restos y la vida)

Otros problemas: qué se entiende por "culturas diferentes"?
Dentro de las sociedades humanas actúan fuerzas en sentidos contradictorios.

a) Algunos elementos concurren a darles estabilidad y diferenciaciones (individuales) — particularidad
b) Otros elementos trabajan en el sentido de eliminar las diferencias y de la convergencia y afinidad.

La historia del lenguaje presenta ejemplos muy claros: { Lenguas que poseen "la misma origen" tienden a diferenciarse cada vez más:
y lenguas de "orígenes diferentes" y habladas en territorios contiguos desarrollan caracteres comunes.

Los mismos fenómenos se encuentran en "otros aspectos" de la sociedad: instituciones, arte, religión etc...

Tanto que cabe preguntarse si las culturas humanas no se definen en "consideración de sus relaciones mutuas, por cierto optimum de diversidad, que no pueden rebasar, pero del cual tampoco pueden retirarse.
Este Optimum variaría en función del "número", de su importancia numérica, de su alejamiento geográfico y medios de comunicación de que disponen.

El problema de una sociedad no se plantea solo en razón de las diferencias y contactos con las demás sociedades
También se plantea dentro de cada sociedad: en relación a { los grupos que la componen
castas — clases
medios profesionales — y confesionales

que desarrollan ciertas diferencias a las cuales cada uno atribuye una importancia extrema.
cabe preguntarse si esta diferencia no tiende a aumentar. (diferenciación interna)

La noción de diversidad de las culturas no debe tomarse como estática sino dinámica.
Es cierto que algunas culturas desarrollan ciertos elementos por estar alejadas de otras.
Pero hay que recordar que las culturas no están nunca solas, aunque las más separadas presentan todavía caracteres de grupos y pagetes. = que se elaboran en los contactos constantes entre sí.

A lado de diferencias debidas al aislamiento hay otras igualmente importantes debidas a la "proximidad"

Por tanto nuestra observación de las culturas no debe ser "fragmentada ni fragmentadora" (p. 34)
Esta diversidad no es tanto una función del aislamiento como de las relaciones que unen los grupos.

III Etnocentrismo:

Realmente la diversidad cultural hay que tomarla por lo que es: "un fenómeno natural resultante de las relaciones directas o indirectas entre las sociedades"

La actitud más antigua es la de rechazar (cuando uno está en una determinada cultura) las formas culturales: valores moral, religion, social, estética, — de las sociedades alejadas de aquellas con las que estamos "identificados".

- Los griegos llamaban barbaros a los que no actuaban como ellos que se consideraban cultos
- probablemente las primeras voces barbaras se consideraron las de los pájaros opuestas al sonido humano
- Salvajes se definen las costumbres de la selva (o sea naturales) opuestas a las elaboradas de una cultura.

Así el hombre prefiere rechazar, fuera de la cultura a la naturaleza por que no actúa como ella

NB: aquí por primera vez aparece la oposición fundamental de Lévi-Strauss: "Naturaleza ⟷ Cultura" (p. 42)

Este punto de vista muy común no necesita ser discutido — Todo el apoyando es su refutación. La actitud con la cual se estigmatizan las actitudes y formas sociales de otras culturas = como salvajes es ella misma una actitud de salvaje" — La contraria, que trata de comprender, es muy tardía y poco extendida.

Esta humanidad capaz de superar los límites de su cultura ha faltado por siglos = casi en las fronteras de Estados

"El barbar es antes que nada un hombre que cree en la barbarie" (p. 43).
Los grandes sistemas de la humanidad han luchado siempre en contra de tal discriminación.

Pero toda predicación humanitaria de igualdad choca contra la realidad de las diferencias
Aún la declaración universal de los derechos debe entenderse dentro de la diversidad de las culturas tradicionales — El hombre no se realiza en una humanidad abstracta sino en una función estrictamente definida por el tiempo y el espacio.

Por ello se ha recurrido a explicaciones filosóficas imposibles para establecer compromisos (de una situación) inútiles entre estos dos polos irreconciliables [igualdad natural ⟷ diversidad cultural]

Una de las formas para integrarlas conceptualmente ha sido la de recurrir a un "falso-evolucionismo"
Tratando las diferencias como "etapas" de un desarrollo único, que partiendo de diferentes puntos ha de hacerlos

converger el mismo objeto.

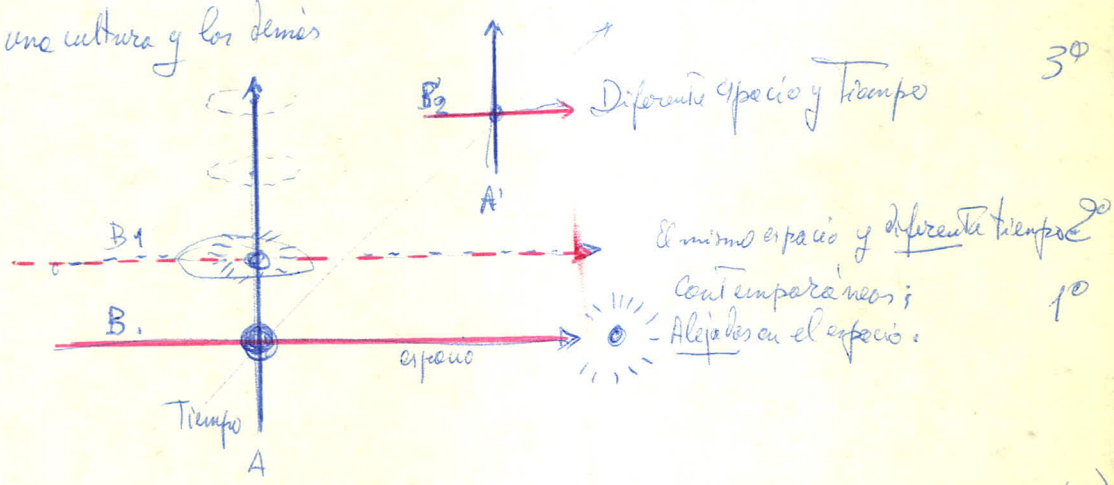
Aquí Lévi Strauss establece una oposición entre a) evolucionismo biológico que acepta como "fuertemente probable"

b) y falso "evolucionismo sociológico" (p. 45) es cual nació sobre el anterior pero no corroborado por los hechos, resolviendo concepciones entrejuntas como la de Pascal (infancia, adolescencia, madurez) de la especie humana —

IV° "Culturas arcaicas - y - culturas primitivas".

combate el concepto de "cultura primitiva".

Tres tipos de relaciones entre una cultura y los demás



1. Intentaban establecer con las culturas del 1er grupo un orden de sucesión (como si estuvieran sobre el eje A)

2. Del 2° grupo no se puede hablar de sucesión porque las culturas desaparecidas no se conocen suficientemente. — Entonces se concluye erroneamente que la "semejanza de ciertos aspectos" implica la semejanza de "todos los aspectos"

Dedica largos párrafos para convencer de la inconsistencia de la teoría del evolucionismo sociológico —

Todas las sociedades evolucionadas tienen detrás de sí un pasado que es mas o menos de la misma grandeza que la cultura actual.

Las diferencias actuales se deben más bien a la diferencia de dos tipos de historia:

a) una historia acumulativa - acumulativa que aprovecha elementos anteriores — progresiva

b) una historia especialmente activa y creadora que nunca sintetiza lo anterior —

Rechaza así la concepción simplista de la diversidad de culturas — y el evolucionismo sociológico unilineal —

V La idea de "progreso".

Dando una mirada a la historia y prehistoria del mundo occidental se comprueba una evolución — transformación de una realidad nunca estática. —

Pero más que una idea de "progreso", — hace pensar en cambios escalonados en el tiempo.

Si hay que hablar de "progreso" → { no es ni ~~[illegible]~~ — "ni necesario", y
ni continuo — (y procede por saltos.)

No es la subida de una escalera. (en continuidad y progreso)
Se parece más bien a la suerte de un jugador que tiene caminos entre posibilidades.
De tanto en tanto su historia es "cumulativa" o sea lo pro "sumar" una serie de combinaciones favorables.

Lo mismo para en América.

HISTORIA DE UN CASO y "ANALISIS"

International journal of Comparative Sociology XV 3-4 [York University, Toronto 12. Canada]
(E.J. Brill. B Publishers. Leiden)

[Douglas Uzzell (Rice University Houston EUA):
"Cholos" and Bureaucrats in Lima]

The author finds in Lima "a big movement of immigrants." They can encounter in Lima "two" "series" of institutions:

A) A series "either unavailable to immigrants or "available on undesirable terms" = as controlled by a set of population that he called "creole" (1974).

B) A second series, other set of population have developed (for housing – credit – clothes – prestige, cooperatives), and people who see these alternative institutions as more appropriate for their own use the term call "cholos"

"["creole" ⟹ "cholos"]"

This definition is not "folk-definition" (although it is similar to folk definition) = it is not "ethnic"; nor "class" definition. It has two advantages: 1) is free of problematic indicators as income or skin colour
2) classify people as they can do. – and allows us to use the definition in strategic analysis.

He is studying the relationships = among institutions ⟷ ; between institutions and individuals. ⟷

The existence of "cholo-institutions" – a) avoided the deal of cholos → with "creole-institutions
b) forced many [creole-institutions] to deal with [cholo-institutions]

Ej: A bank deals with a [cholo-cooperative]

Because the government in Peru are "creole" institutions. – this implies that relationships between cholos and elements of government are changing

The purpose of this paper: 1) – is to consider the [through the analysis of one case] how the relationships "[cholo – government]" are changing – or may change –
2) finally to speculate about future implications of such change

1º **Methodology**: First step is to introduce some elementary analytical concepts: **play = "arreglo"**

(1º) the central concept is "play" (1974: 4) "What you think you can do in a certain situation, regardless of whether you can "really" do it or not."

(2) Further "each play is a set of plays" that may or may not be alternatives. ("selected")

(3) that "situation" is simply the most inclusive "play".

(4) that both: individuals and population may thought of possessing "lexicons of plays".

(5) I have related "plays" with institutions" ("if a play is selected "often-enough" by a population it becomes the core of an institution (1974: 5) = se vuelve el "estilo"

[play = conducta arreglo] = "actuación" = "actos"

"The actors in a determinate situation "select among plays" = this implies "uncertainty as to which play (action) to select.

the cause of uncertainty may be: { the mere presence of alternatives ≡
the variable adequacy of information about the elements of play

To reduce uncertainty various means are available: one which is "institutionalization" =

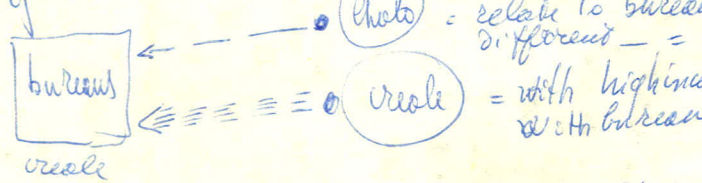
In this case is specially relevant one way of reducing uncertainty: = to pass the control to another party.
This occurs whenever one employs a specialist, to provide a service = Ej: [hiring a contractor to build, a house – a real-state agent etc...]

To some extent, all of these reduce uncertainty

The play becomes a "black-box". [una incognita]

* —— As we shall see: plays of cholos that involve "applying to government bureaus" tend to be "black-box" plays: [dar carta blanca] [vendido]

Ej:



cholo = relate to bureaus in way that are qualitative and quantitative different – = insiders bureaucratic aids
criollo = with high income – can shorten or avoid many relationship with bureaus.

Las compañías emplean gente solo para trámites, tienen conexiones, saltan oficinas conocen y pueden

El cholo debe hacer cola y esperar meses. no tiene ni dinero ni el influjo personal ni conoce el camino para evitar la burocracia – Debe seguir todos los trámites –

Debe presentar su "solicitud". sitios saben llenar una formula – Para la gente inculta y que no sabe escribir – o solo no sabe "escribir-a-maquina" la misma "solicitud" toma el caracter de algo sacrosanto

A The internal working of the Bureau remains mysterious —

B The expression "en trámite" is used to describe the status of the petition while it is in the channels" ... —

C Si un actor conoce personalmente una persona que puede intervenir en el proceso de trámite entonces cambia el "play" - la acción de (un compadre - un conocido - un paciente - o simplemente un intermediador pagado) puede tomar el control personal entonces el "black-box" cambiará de calidad.

2° El Caso:

Habla de los choferes de "colectivos" en Lima.
Los "colectivos" son carros o microbuses que complementan el servicio público - Los dueños generalmente manejan sus vehículos. — Un grupo de ellos sigue cierta cita autoridad.
Para conseguir la licencia hay que seguir un trámite
Un grupo de ellos hizo la solicitud de "una ruta". La solicitud siguió en trámite

A. El gobierno les daba largas.
B Ellos seguían operando - De vez en cuando la policía intervenía.
C. Hasta que la solicitud estaba en trámite existía un "play" tipo de actuación
D. Entonces buscaron una salida poniéndose de acuerdo con las autoridades del aeropuerto - y a partir de allí extender su línea = otro play otro tipo de acción.
Tampoco llegó a cuajar

E El partido de gobierno les ofreció que la solicitud se les aceptaría si todos ellos se inscribían al partido - Se negaron.
En este caso el "play" laboral se convertiría en "play - político".

F La hilaridad se complica con la importación de los taximetros

G Rechazan los taximetros - Mandan una carta al gobierno - Lío con la policía -

H Respuesta final a la carta sugiriendo una salida legal - deberían afiliarse a una línea de colectivos que sí existía.

3º LA CONCLUSIÓN

Ellos mismos los taxistas sacaron la conclusión que la acción burocrática era ineficiente. Hay otros medios para hacerse escuchar. "There are ways to bring pressure".

"Discovery of novel plays is the very essence of the development of "cholo - institutions" -

Implications:

A) One way of generating new plays in a given case is to redefine the situation so that plays previously deemed inappropriate become appropriate. Cando enfrentaron clientes del Buro se convirtieron en adversarios, una serie de actos se ofrecieron como posibilidades de "play" en la nueva situación. El gobierno tuvo que encontrar una solución para que tales actos no se volvieran normativos.

B) El ofrecimiento político no fué aceptado por los taxistas. (1) Los cholos no quieren mezclarse en instituciones "criollas" (2) su independencia les da fuerza para tratar con otras instituciones.

(3) Y tratando con instituciones criollas van haciéndose consistentes con instituciones cholas (boundaries!.)

Bibliografía:

Collier David. Senatter - Settlement formation, and the politics of cooperation in Perú. Ph.D. Dissertation. University of Chicago. 1971. (December)

Uzzell Douglas: 1972. Bounds of Places I'm not Known to. Adaptation of Migrant and Residence in Four Irregular Settlements in Lima Perú. Ph.D. Dissertation. University of Texas Austin

" " " " 1974 A Strategic Analysis of Social Structure in Lima Perú Using the concept of plays in Urban Anthropology III. I (Spring)

Cuestionario para Héctor Fronteras

El Mercado.

Quien vende en ese mercado

Quien viene a comprar?

Qué lengua usan para el trato?

Qué costumbres utilizan para un contrato?

— De donde vienen los productos

« When is an Ethnic group? » Ecology and class-structure in Northern-Greece.

"Muriel D. Schein". [Lehman College - City University of N.Y.]

in: ETHNOLOGY an international journal of cultural and social Anthropology - January 1975 Vol XIV. Number 1.

[University of Pittsburgh - (Department of Anthropology)]

La pregunta original fué: qué es un grupo étnico?

Normalmente se considera una "unidad", endógama, limitada gente que se reconoce a sí misma perteneciente al grupo y se diferencia de los demás.

Posee: comunes modelos de organización económica
conducta social - ~ sistema de Valores
particularmente la lengua y la religión.

La aplicación de estos criterios en la Grecia del Norte no serviría para explicar nada.
La "etnicidad es más compleja: estos elementos básicos se intermezclan con otras estructuras, como clase social sistema de intercambio, en los cuales la identificación étnica juega un papel y modela el mismo grupo, puede también cambiar de acuerdo con el contexto y al que la observe.

Vea: Cohen A. 1969 "Custom and Politics in Urban Africa, Berkeley.
Hannerz U. 1974 - in: "Urban Ethnicity - Ed. A. Cohen. London 1974.
J.C. Mitchell 1974 in An empirical exploration in Urban Ethnicity (Ed A. Cohen)
Schildkraut 1974

La multiplicidad y la diversidad de situaciones en que se manifiesta y puede usarse indica que cada concepto debería usarse como una "Variable" y no como una Constante.

Considerar la: "Etnia" - como una función $f(x)$ o sea un resultado variable de elementos variables.
- o como un "proceso".

Una forma de poner el problema étnico, desde este punto de vista es la de preguntarse:
y descubrir: "How Ethnic-organization and identity" - son "encouraged by" (→ "favorecidas")
o bien "modificadas" por →
"otras" estructuras o procesos [con los cuales están en contacto].

El trabajo describe dos grupos Arvanitis y Sarakatsans
y demuestra como etnicidad está sistemáticamente conexa con
- estructura de clase
- dirección de la adaptación
- el cambio.

La "demonstración" se articula así:

1. En la situación de lucha para recursos estratégicos (Fried 1960) o competencias
2. "La identidad étnica" puede ser usada como medio para organizar la adaptación" a las circunstancias naturales y sociales (Mitchell 1974)
3. Entonces las diferencias étnicas serán reconocidas y expresadas, y la étnia se vuelve base para estos "diferenciales acontecimientos". (Schild Kraut 1974)

Las características específicas de estas "situaciones ambientales" conduce (guía) la adaptación a tomar una de las dos direcciones principales:

a) Especialización
b) Generalización

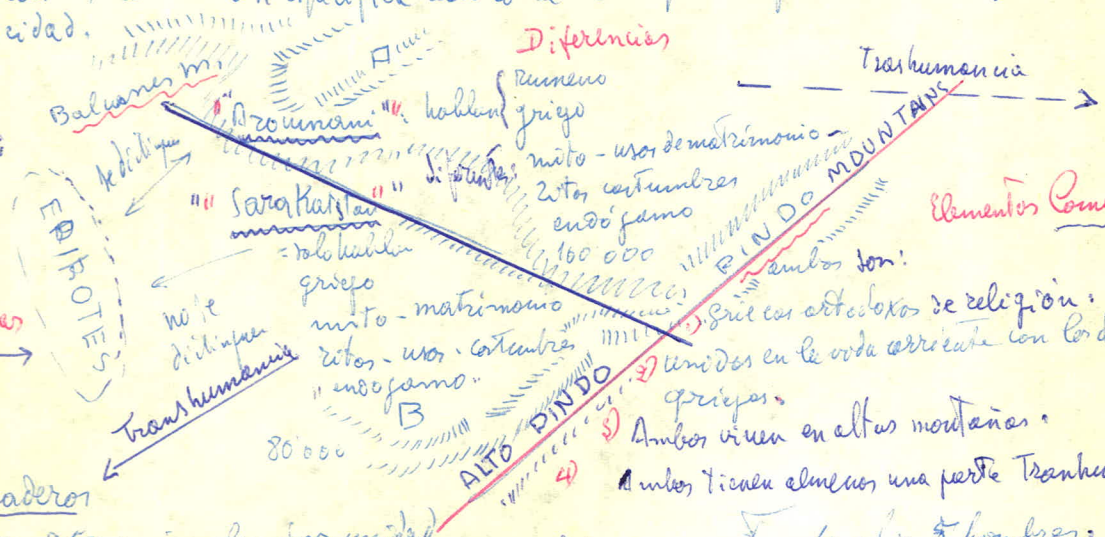
Cada una de ellas es diferente por el diferente uso de los recursos "ecológicos y político-económicos

Una "situación política" que interfiera puede conceder a cierto grupo mejor acceso a los recursos estratégicos y por ende mayor poder que a otros.

La clase puede encontrarse { tea dentro de los grupos étnicos. (inside)
como en medio entre unos y otros. (between)

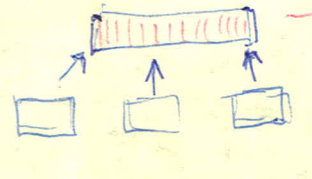
El influjo para determinar la "autoridad política" en sentido favorable a unos depende de la importancia de ciertas clases, la relación específica dentro de la adaptación y subdivisión — y el poder simbólico de la étnicidad.

DESCRIPCIÓN:



Son ganaderos
unos 80 - 250 animales por unidad
una familia no basta para cuidar una unidad — se necesitan 4 o bien 5 hombres.
De ordinario se juntan dos familias — otras. — Un contrato renovable de 6 meses.
Una parte es Nomada y va a la costa en invierno.

Dos clases sociales



clases.

"Sedentarios" = poder político = Economía artesanal y comercio
"Trasumantes" = autoridad = Economía natural: ganado - agricultura

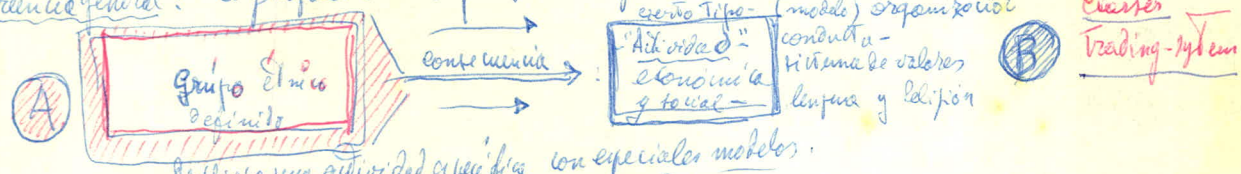
} complementarios dos "simbiosis"

"What is an Ethnic Group?", Ecology and Class Structure in Northern Greece. (continuación)

Muriel Dr Schein: (Lehman College - City University of N.Y.) - en: Ethnology, January 1975 Vol XIV p1.

(continua.....)

Opone la "creencia general": "El grupo etnico es preciso - endogamo - unidad con limites - capaz de identificarse



implica una actividad específica con especiales modelos: en el campo económico y social y esta actividad sería la consecuencia de aquella "identidad."

El autor se fija en el proceso: "Es correcto decir que A (con su "contenido" significación) produce - o da como consecuencia B (con su conjunto de actividades?)

(A ⇒ B)? (El autor dice que para explicar una situación real estos conceptos no sirven. - hay que disolverlos y usar un [Modelo - evolutivo]

En consecuencia tanto A como B. son correlativos (A ⇄ B) = [A ↔ B] y el conjunto de los dos es un enunciado "generativo" - en constante evolución.

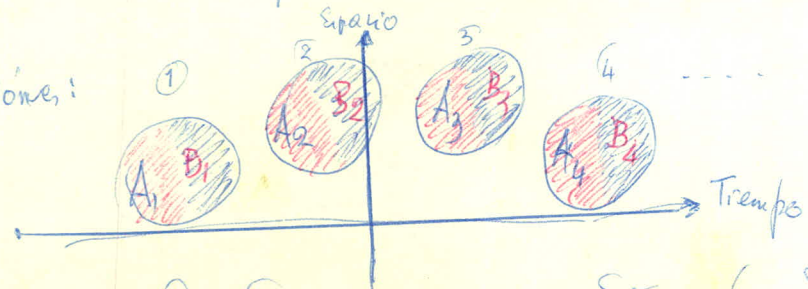
En B se incluye - La concha ecológica:
Los medios de producción:
La presión política:

En A qué se incluye (un grupo humano sin "determinaciones"?) este es el fallo de la solución propuesta por "Schein" Muriel. (un hombre sin contenido? = un hombre lógico???

1 su historia
2 sus patrones psicológicos?
3 su herencia biológica?

"the fluidity of ethnicity, its multi-dimensionality, and the frequency with which it is differently used in different contexts indicate that one should analyze it as a process or as a variable and not a constant" *

Situaciones:



Esta ultima afirmación "not a constant" = me parece inexacta. = (= no totalmente constante,

o sea "no rígida ni simple" – de acuerdo pero en el caso de [A] = si existen elementos o núcleos " constantes (o que perseveran por un tiempo largo y no se pueden cambiar rapidamente = se pena de "matar" al individuo o "al grupo" o herirlo mortalmente!

Supongamos que se cambie "Totalmente el contenido de B y esto implique un cambio total al contenido de A. = aun en este caso "A" = Tiende a estabilizarse y producir caracteres propios en grupos diferentes. (= identificarse) y con cierto tiempo volverá a plantear nuevamente el problema! – Por que? = donde está el origen o la naturaleza de esta identificación?

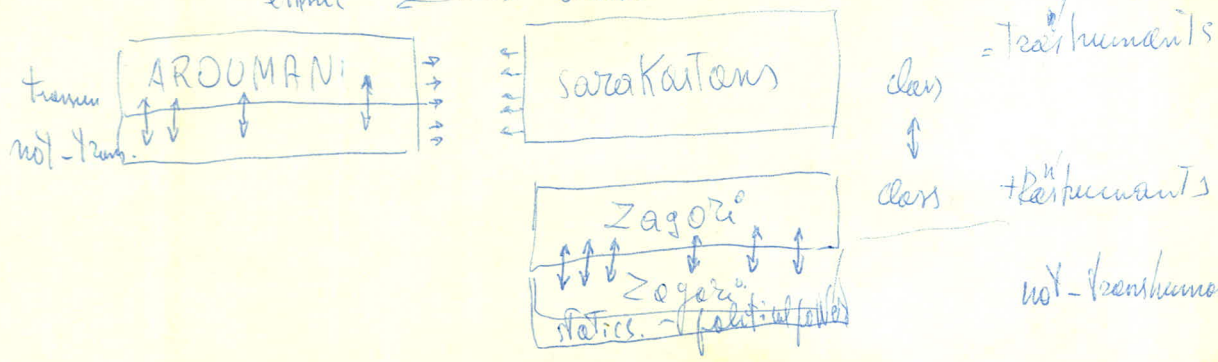
CONCLUSIONS. [p. 92]

En diferentes tiempos (diacronía) Etnicidad cobra funciones "diferentes" [provee ventajas en la emulación principios - de organización - para la [adaptación - regional] base para la administración política - cimientos para la creación de nuevas - ocupaciones - y por ello es fuente de lucha - económica.

También se ha demostrado que (Schildkrout) (1974) ciertas "etnicidades" pueden permitir solo como medios de ~~adaptación~~ definición de un status en una situación conflictiva.

* Por otro lado (p. 93) la etnicidad = no es solo "un principio estructural", capaz de poseer diferentes funciones, ni un "epifenomeno" del proceso de adaptación (politico - economico).
Todo el tiempo que existe este proceso, también la etnicidad adquiere una significación simbólica de si misma lo cual se vuelve significativo = para los que componen el grupo.

(– vea la otra página)



Mitchell (1974) discute el concepto de "etnicidad" y estudia su complejidad con esta distinción:

1 { a) La construcción del "actor" – (modelo representativo del actor)
b) el etnógrafo – (modelo representativo del etnógrafo)

2 { a) Las explicaciones de la conducta por parte del actor (modelo operativo del actor) que no siempre coincide con su modelo representativo
b) y las explicaciones por parte del etnógrafo = referidas a principios generales de la ciencia = modelo explicativo

Cada una de "estas" 4 divisiones representa un diferente nivel de abstracción

Niveles
4°. – – – – – – – Explicación del ¿? = expresión crítica de una reflexión sobre
3°. – – – – – – – explicación del Actor = expresión lógica y comunicación de un análisis
2°. Etnógrafo = situación etnológica reflejo = y conciencia de la misma y análisis.
1°. Actor = situación etnológica directa = y conciencia de la misma.

Confundir los niveles conduce a la confusión de los datos.

El concepto de etnicidad (y los demás que se refieren a la misma han sido usados como "observadores", para nosotros útiles en modo sirven para mirar el "universo etnográfico".
Para aferrar, capturar ciertas características éticas (conductuales) de los grupos humanos tales como "unidades sociales"
yo no diría solo éticas (porque hay valores que no son solo éticos)

"endógenas" = como si esto correspondiera al punto de vista del actor

Al contrario "they hinder our explanation of that universe

1 First they include diverse structures and processes: Not all ethnic groups, as traditionally conceived, are comparable units, for they may not structurally parallel.
2 Además: Ethnic group may form analitically comparable units – but the groups may differ in "basic processes"...

P. Ej.: 1) En el caso de los Drumani = la elección de un determinado tipo de ocupación les ha dado la capacidad de sobrevivir como grupo – étnico

2) En otro caso la elección de "especialización" para los Saraktaram ha hecho que desaparezcan como grupo étnico (para confundirse con los Epirotas)

Además el concepto de etnicidad ha contribuido a confundir ciertos tipos de conducta (los Saraktaram no

Se expresan al desarrollo de los grupos los Aromunani ... — Puede ser atribuible a que nosotros "confundimos"
a) la conducta del actor
b) la explicación (falsa) que el mismo actor da de su conducta, a través de conceptos anacrónicos y no objetivos

Los puntos de vista del analista (etnólogo) y del actor son diferentes.

La ideología el simbolismo (o emica) de la "etnia" pone énfasis (= exagera) las semejanzas o las diferencias entre grupos fundamentalmente idénticos —

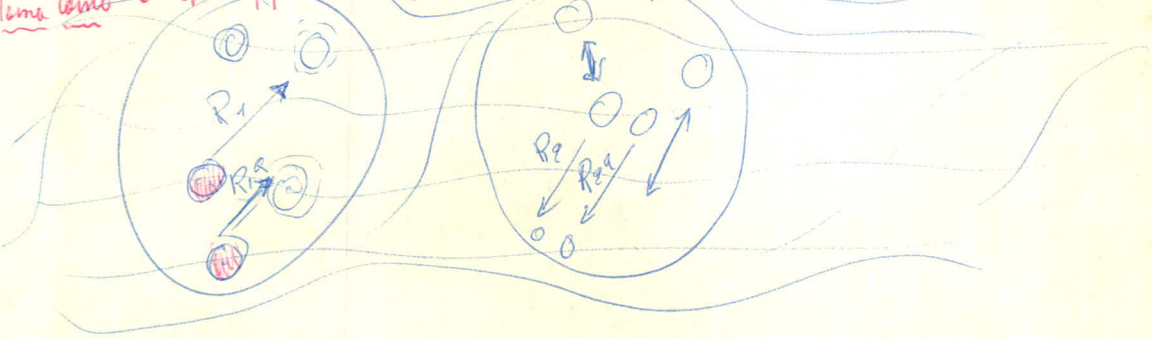
Desgraciadamente nuestra "definición" se funda en lo emico (no etnico) en la ideología y no en la conducta real.

"Tal ideología" debe tomarse entonces como "un dato" y no como un instrumento "analítico."

Se fijan como "dimensiones" las más importantes de semejanza o diferencia entre o dentro de los grupos étnicos:
- economía
- política
- división de clases
- relaciones étnicas
- relación hacia el cambio.

"Cultura" es un flujo dentro del cual pueden identificarse "oposiciones" o "similaridades" en "secciones o cortes" — que pueden ser los unos "manifiestos" los otros "ocultos"

Si se toma "como" concepto "dado" (estable) = no dice nada respecto al estilo frente al cambio —



CONCLUSIONES:

« Generalización y Especialización » A raíz de las "condiciones históricas", inversión turca y la escasez de « buscarse un lugar para vivir » El ganado de comercio y la trashumancia, tiene su ventaja de adaptación

- Los Sharakatsan = "se hicieron" "especializados", debido a la dificultad de encontrar y mejoraron su técnica, concentrándose en una sola actividad.
- Los "Azoumani" = "se hicieron" "generalizados" - utilizando otras clases de trabajo y como el transporte con mulas y extremá, admitiendo diferentes ocupaciones en la misma familia

P.ej. Cuando los Sharakatsan están en contacto con los "Epirotas" pierden su identidad y se confunden con ellos para conservar su trabajo e intercambio.

* De esta forma el elemento "Étnico" entra en "combinación" con la "adaptación" para llegar a la identificación actual → y un "medio para mantener las características geográfica y ecológica que los separa.

* El autor "infiere" que el concepto de Etnia y Cultura son "determinados por los hechos" como "conceptos" "fijos" - por que son causa y efecto a la vez. - Deben tomarse como "términos de proceso", a veces claros, y a veces confusos siempre muy complejos en los cuales la gente los toma o los deja para saber "a un individuo o a un grupo".

En vista de la "identificación":

El autor opone a la dialéctica « Etnico = Cultural » el otro antitesis « economico - politico » [pero no explica qué entiende por politico]. Según él la "identidad es "proporcionada" más que por elementos étnicos o culturales, por la "situación" « económico - y - politica »

Por tanto lo "étnico y cultural" no serían conceptos "determinados" capaces de definir la identidad si no más bien el "resultado de aquellas situaciones" y a su vez servirían para defender la estabilidad de las mismas. (? qué quiere decir con eso ?)

El modelo de que se sirve el autor es un "Eco - modelo" tomado como "proceso - en un marco ecológico". En un determinado momento del proceso (cuando?) puede identificarse un grupo, y esto gracias a las componentes ecológicas y su acción del grupo - situación "económico - politica".

Nota: Considero que la generalización del autor es precipitada y arbitraria - Realmente no presenta datos más profundos, referente a las íntimas creencias y constantes psicológicas de los dos grupos !

« Teoría metodológica : »

Peter Caws « "Operational, Representational, and Explanatory Models" »
in : "American Anthropologist", March 1974 Vol 76 (1) p. 1

(Hunter College of City University of New York.)

Contents: « a interpretation of the "concept of" SOCIAL STRUCTURE" in the context of a "theory of models". »

- { Operational – and representational models [are distributed to members of society.]
- { "explanatory models" – to the anthropologists.

Conclus: The social structure is found to have a objective reality ✱
but on the same time "to be dependent on the existence of the models".

(La vieja teoría del "Acto y Potencia" – M-F – como "ens quo" = vuelve a aflorar en este formato complementario de "concepto – método" "realidad – modelo"

Empieza con algunas Definiciones:

1. System = "set of entities" mutually interrelated and interdependent.
themselves functioning together as an entity at some "higher level" of organization.

2. Structure – set of systematic relations [abstract is mere specified but not "embodied"]

3. Model = an abstract structure if it stands "for" homologous concrete structure.
A concrete structure is a "model" if it stands for a homologous concrete structure: "differently embodied". (materializada)

– "stands for" = the features of the model are substitutes for the features of the structure whose model it is.
(for purpose of: presentation, or instruction, or explanation, or imaginative variation – or computation, or prediction"

There need be no preferential direction of the relationship: (model / modelled)
Ej: "a theory is a model of the aspects of the world with which it deals.
on the other and a object (a perfectly concrete object) can be model for a theory.

– The "structural-features" of the model → reflects – the fact that: it stands for the relationship", between the entities that constitute the system; [rather than for the entities themselves.]

Un "modelo" de casa de ladrillo, puede ser de plástico o de cartón, no será juzgado por la naturaleza del ladrillo sino "por la distribución de las partes".

Una estructura no existe por sí, pero el ser concebida enseguida cobra una doble existencia

a) en el lenguaje, b) como parte de la estructura mental de la persona, a la cual se encorpora, porque es la que la conoce y toma nota de la misma.

La b es la primera – debido a la actividad independiente de la mente y a su relación directa con las cosas

Pero sería un error pensar que una estructura mental es "real". –

- Son tan "reales" como los gatos que se pretenden.
- Pero se oponen también en el sentido que un modelo nunca es una cosa. un modelo de barco – nunca es "el barco".
- Este hecho nos hace entender que .... en medio hay toda una serie de sentidos.

Modelo – en escala
Modelo – Teórico
Modelo – viviente

En cada caso hay un "Standing for" = homology of structure = relation.

Pero hay un prejuicio: Tendemos a pensar que los Modelos Teóricos ocupan una clase especial – pertenecen a otro dominio "supra-empírical" – y esto crea confusiones.

Aquí se fija en la polémica suscitada por Lévi-Strauss – Leach.

L.S. insiste en que "su modelo" estructural está a un nivel más alto" no tiene nada que ver con la realidad empírica

« – is correlated only through "a analysis of variations" at the observable level »

L-S lo que quiere decir es que "structure is not abstracted from the data but belongs to "a model constructed (as it were independently — and render immediately intelligible all the observed facts".

un modelo de esta clase, construido para explicar cierto número de hecho (no sería interesante – no serviría para nada) pero L-S. ha acumulado montañas de materiales y ha extendido su análisis hasta los últimos límites de lo posible.

La última, de L-S. es que "describe la "estructura como una clase de modelo"
(El quorio) "invierte él" un modelo como una clase de estructura"

con la propiedad de dar a ella palabra "estructura" un sentido especial restringido, pero confunde una terminología que por sí era clara.

Ej Nutini (1970) Hugo: "Some considerations on the Nature of Social Structure and Model Building": a critique of L-S and Leach (in) « Claude L-S: "The Antropologist hero". » E. Nelson Hayes and Tanya Hayes (Eds) Cambridge (1970) MA: MIT Press – (También: American Antropologist: 67 (70?)

describe bien la distinción de L-S en: modelos mecánicos = reglas jurídicas → interpretac. de Leach.
modelos estadísticos = normas estadísticas

Nutini no pone bien en claro la idea de "modelo" – "los modelos supraempíricos = por tanto son otra clase de entidad. (= de las cosas) y no las mismas a un grado más alto de abstracción.

Para Leach = un modelo es una entidad "puramente lógica" = en orden a dar una explicación de las cosas
"Para Nilim y Nadel" = "es todavía la realidad social misma" o un aspecto de ella, no la lógica detrás de ella.

[- Como no pelean el concepto de "ens-quo ens-inquo - etc. - caen en estas peleas!]

Entonces hay que ponerse la pregunta general:

Si modelo - y cosa son dos realidades diferentes: como puede una explicar la otra?
o sea donde está la "inter-relación?"

La explicación de los positivistas lógicos = consiste en comparar
a) las proposiciones de la ciencia
b) las proposiciones del modelo
y encontrar que coinciden

[Hempel
Oppenheim 1950] = pero esta explic. no sale del nivel de lógica formal.

(1º) Observación: (de Leach - contra Nilim) "los modelos son construcciones en la mente del antropólogo". = en la "cabeza".
a) Están en la cabeza (lógicos o no)
b) Están en todas partes (anywhere) (en desconcertante decir "en ningún lugar" no-where)
(cualquier parte)
c) Son mentales = no en el sentido son materia de la mente (= son relaciones)
Son mentales porque responden a "funciones mentales" = A su vez estas estructuras "Hand-for" o sea poseen relaciones de homologia = con la realidad social.

d) La ventaja de esta forma de abordar el asunto se ve claro si se piensa que el "antropólogo no es el único en tener" cabeza".

(2º) Observación: Los grupos de una sociedad poseen "en sus cabezas" varias estructuras:
« Algunas de ellas "modelan" » los diversos caracteres del mundo físico y social en que ellos viven.
No es que todos tengan la misma estructura en la mente.
Pero todos se entienden, hablan y se mueve, o sea la estructura está dejado y "fragmentada" en sus cabezas.

D/ Como se forma? R/ Experiencia y Educación.
Esta estructura polisema en la gente
- su manera de ver el mundo.
- su conducta.

Puede ser que "el mismo modelo" y controle las "dos cosas" — pero si hay "problemas" con la conducta individual y el mundo. → Los dos casos tendrán « modelos separados ».

Aquí nace la distinción entre
- modelos representativos. = forma en que el individuo piensa que las cosas son
- modelos operacionales. = la manera de acciones con los actos.

(3º) Observación: Como todos los modelos son "estructuras" esto implica una "dualidad" en la "estructura mental".
Esta complejidad no es nada extraño!!

Aún un "singular modelo" ya se compone de muchas estructuras "parciales"...

- Ninguno es "completamente "homólogo"" ni no que haya una serie de estructuras parciales "cuasi-homólogas" — que se superponen (overlapping) una familia de estructuras construida sobre las diversas experiencias. (puro empirismo.)

- ¿Qué manera bien impera de hablar: { - que sean diferentes experiencias de acuerdo
  - para que sean diferentes estructuras? en la mente? como se sabe?

Recurre al psicoanálisis para demostrar lo "separabilidad de algunas estructuras" p. 4

(4) Observación: Estructuras incompatibles entre sí no pueden coexistir en la cabeza de uno — Al menos no se pueden admitir al mismo tiempo, puesto que se excluyen (alternándose de un otro, o al revés.)

Siempre puede encontrarse un marco dentro del cual diferentes modelos son compatibles entre sí aunque a un espectador externo aparezcan incompatibles —

El autor sugiere que esto depende del hecho que "cuando uno pone en acción un modelo operativo", le llega cierta "cantidad de información" que se agrega al modelo representativo — y eso explica muchas diferencias.

(5) Observación:
Estas estructuras han sido llamadas "modelos" por que pasan el "standing for" —
Esto está claro para las estructuras "representativas"
Para las operativas = habría que llamarlas "constitutivas" = también en esta estricta vinculación del "locus" aparece la relación =

(6) Observación: Entre los modelos representativos algunos deben responder a especiales exigencias de rigor y universalidad impuesto por la ciencia.
Este es el caso del Antropólogo — "relacionado con la mente de otros antropólogos" quienes comparan entre sí los modelos y los refieren a la realidad con todo un aparato mental para "saber como funcionan"
Estos son los modelos llamados "explicativos" « = "explanatory-models" — »
Un explanatory-model es siempre una "estructura mental del científico" nunca está "en" los datos empíricos, ni está en la "cabeza" de los individuos del grupo que se examina.

Explicar = importa pues "reconstruir" o mejor dicho "construir" un "modelo" que sea aceptable para las cabezas de los demás científicos. [↳ que diga como las cosas suceden]

En esta "operación de reconstrucción" pueden intervenir dos elementos que originan confusión:

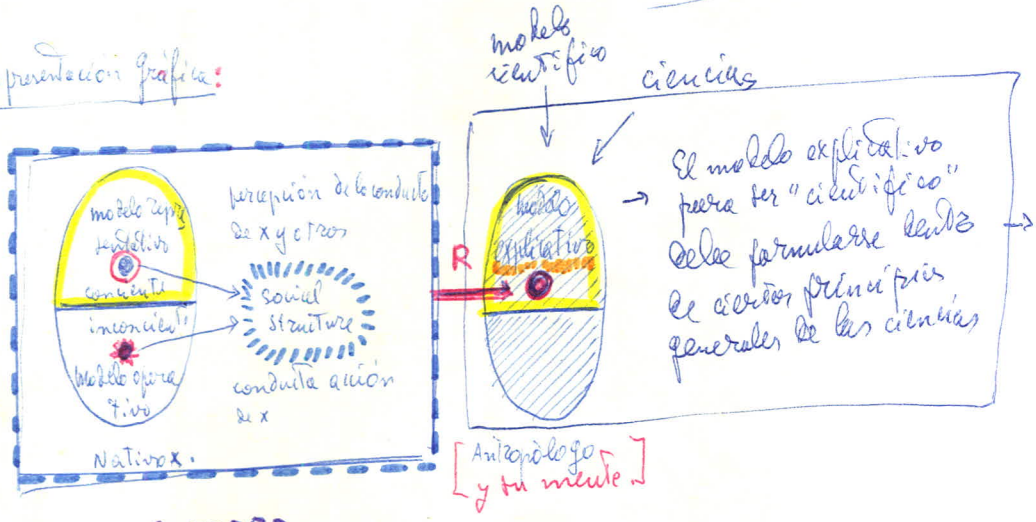
{ (a) Tomar el resultado: como un "modelo explicativo"
  (b) Pensar que "existe" una "estructura" incorporada inconscientemente en el grupo social.

Parece que L-S elige la segunda alternativa — "trata de centrarse" (p. 5). De esto y de acuerdo; L-S va mucho más allá de esto. — Lo que él llama "estructura social" es precisamente lo que el Antropólogo busca — como funciona la mente del hombre — etc...

- A cura a L-S de confundir ciertos modelos operativos de los Bororo mientras eran representativos...
- Por tanto confunde un modelo representativo — como un modelo explicativo que alcanza en la mente de los Bororo
- Mientras un "modelo explicativo" — "solo existe en la mente" del antropólogo

¿Ahora?

Representación gráfica:



* El autor quiere demostrar que existe "R" que permite al antropólogo "fabricar su modelo" explicativo "standing-for" o sea relacionado con la realidad, a pesar de los "modelos operativos o de los modelos representativos que poseen los miembros de la sociedad misma. O sea la estructura existe "realmente" en la sociedad, y el "modelo" explicativo precisamente "la explica".

El autor se pierde en elucubraciones para explicar de que "objetividad" trata: y se refugia en una "objetividad metafísica, derivada de las ciencias bio-químicas

Lo que trata de decir es que: como las ciencias físico químicas se tiran de términos explicativos como la intuición, medidas, demostración etc. Las ciencias sociales se sirve de homologías — afinidades — proporción entre relaciones por lo cual quiere decir que una determinada realidad A ($a_1 a_2 a_3 a_4 a_5 \dots a_n$) responde a las mismas normas — relaciones — indicaciones — complejidades ... que se encuentran en el modelo B ($b_1 b_2 b_3 b_4 b_5 \dots b_n$)

En este sentido dice que B es objetivamente relacionado con A o sea que A posee realmente el modelo B.

La estructura va más allá de lo empírico en el sentido de que supera los datos empíricos, pero no en el sentido de que sea abstracta.

Se dijo al comienzo que una estructura "abstracta" era la que "no se incorporaba": – En este sentido ninguna estructura puede ser abstracta.

- Se trata de una operación tan concreta como la disjunción.
- En la definición de la Relación de "modelar" se ha dicho que solo uno de los términos de la relación podía ser abstracto (una estructura abstracta) – Pero el hecho de que no sea "incorporado" lo vuelve una sola y única estructura = la misma.

Pero para un propósito Teorético conviene no tener caso de la "incorporación" y considerar el modelo por lo que "da de sí". – concentrarse en "las propiedades del Sistema"

tal sistema es el objetivo último de la Teoría.

Esto es un problema general en la Teoría de las relaciones = siempre hay algún particular implicado pero la relación sólo da por existente aunque sea solo un parámetro para unir y distinguir términos.

Lo que hay que tener en cuenta es que la "estructura-de-la sociedad que realmente está "incorporada" es solamente tanto cuanto el modelo puede dar de sí".

- Pretender que esté allí realmente, es cometer el error de Hylas (Diálogo de Berkeley)

"No se puede concebir que un árbol exista sin-la-mente que lo piensa.

Hay una trampa en ese "concebir que".

Tratando con "entidades dependientes de la mente una mente vale cuanto las demás cuando se trata de poner un "fondo" de dependencia.

Qué puede decirse con "certeza" que depende de la mente, y qué no? – Parece que no es pensable que todo depende de la mente, también las cosas.

Así las reglas del parentesco no es pensable decir que dependen de n/mente. – Por tanto un modelo que las incluya es un modelo objetivo o sea R/. relacionado con la realidad.

Existen reglas para comparar una sociedad con otra = poner en cuenta las costumbres, y todo genero de actividad usar categorías comprobadas. buscar las relaciones: consanguíneas, condicionantes, legales, etc... Cinquenta veces etc...

Conclusión: La estructura social – no es idéntica al "modelo explicativo – por ser una dentro y la otra fuera de la cabeza del científico.

Pero la estructura no se conoce más que a través de modelos explicativos, por que sin ellos las relaciones de la cual esta se compone (formalmente) no existirían – Por tanto la prioridad va al "modelo explicativo" porque es el único capaz de reflejar y poner a la vista las relaciones existentes "and to get them right."

Bibliografia: Laws Peter: Science and theory of value. New York 1967. Random House

Hempel C.G. and Paul Oppenheim: 1948 Studies on the logic of explanation
in Philosophy of Science 15,
Reprinted:
Carl G Hempel: "Aspects of Scientific Explanation. N.Y. 1965. Free Press.

Revista: MAN. Royal Anthropological Institute [New Series Vol 10 - N°1, March 1975]

George Primov. (University of Washington, Seattle U.S.A.) «"Aymara – Quechua Relations in Puno"»
(p. 168 de «International Journal of Comparative Sociology» November 1964) XV. 3-4.

Empieza con recordar el uso de "Etnicidad que puede darse a diferentes niveles."
También hace referencia a la base positiva "presencia de ciertos elementos" | que fundamentan el surgir de la unidad de grupo.
o " negativa" ausencia de " "

Pero hay que observar otra cosa: Aunque existen diferencias – pero no se tienen en cuenta –
El objetivo de este artículo es estudiar un ambiente en el cual las afiliaciones son imprecisas, y paradójicamente basada sobre la creencia de que "Están apoyadas en una visión objetiva de la situación".
(by an objective appraisal)

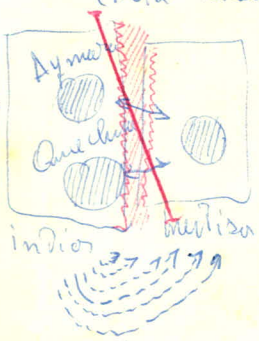
Linguistic Groups (Descripción):

"The relationship between the three groups is moreover complex"

Los grupos linguísticos son 3.
- The Aymara
- The Quechua
- The Spanish-speaking "Mestizo" of Southern Perú

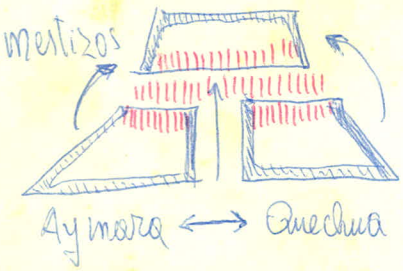
(Nota: Research was conducted with the aide of three field assistants (uno por lengua?))

Las "oposiciones" son:

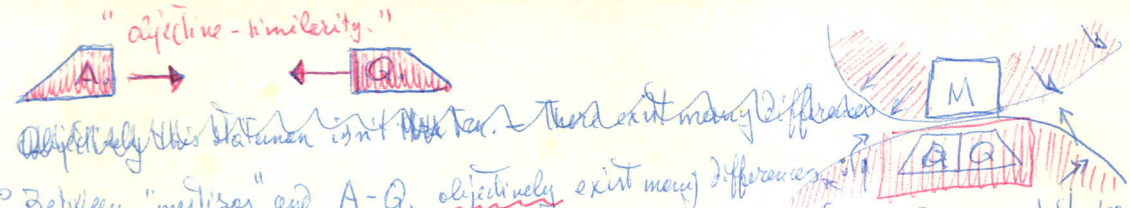


Existen ciertas diferencias "socio-económicas entre los dos grupos;
The: A-Q. = are politically, economically and culturally subordinate to the "mestizos".
This situation contributes to create a movement of individuals from the A-Q group to the latter.

Such "passing" is a long-term process. (the individuals are found in various stages of acculturation)
This "prevents" (de rebote) the existence of sharp boundaries between the two groups.



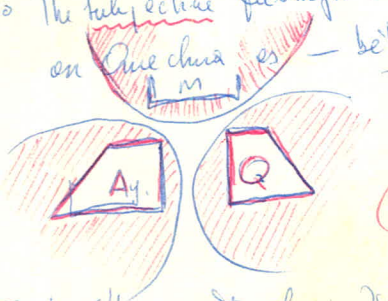
I° From the perspective of the mestizos A-Q are very similar if not identical: They are indians that they speak different languages.



~~Objectively this Hatunan isn't Mestizo.~~ ~~There exist many differences~~

II° Between "mestizos" and A-Q. objectively exist many differences

III° The subjective feelings of Ethnic-Differentiation, are just as strong between Aymara and Quechua as between the two groups and the Mestizos

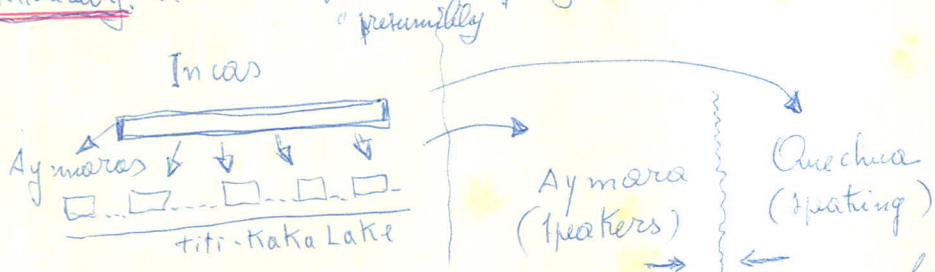


subjective - oppositions
(and objective similarity)

IV And there exist a fewer differences (objectively) between Aymara and Quechua.

The "relative absence of objective dialectic differences" does not to affect their personal calculus of Ethnic Identity. Such calculus seems to rest more on historical and situational factors.

(A) Historically: In the same region → To day:



It's very "probably" that many contemporary Quechua-speakers were formerly Aymara-speakers and vice versa.

Thus, altough the linguistic group have persisted, the groups themselves have varied. - Tantos cambios que han habido, antes y después de la conquista que seguramente los grupos presentes no son más que "parcialmente" los antiguos - Parece que la autoconciencia de cada grupo étnico se estableció definidamente solo después de la dominación española. Ambos conocen la existencia de los Incas pero no saben con exactitud qué relación la vincula con aquellos! Generalmente creen ambos que son descendientes de los Incas. Ninguno de los dos conserva "tradiciones" ni ha desarrollado costumbres que refuerzen esta identidad.

(B) Situacional factors:

1. Aymaras: ocupan dos centros [Huanuni / Chucuito] y una parte está en Puno
   Quechua: ocupa todo el resto del territorio de Puno - y una parte en Puno capital
   Mestizos: sobre todo en la capital, y algunos pueblos de paso

Area ocupada: →

* — Both are perceived themselves as "Peruvians" at the most general level. Despite the relative isolation, Both groups are perceived by a Peruvian counterparts much more as "Bolivians" than as fellow of Aymara or Quechua. — In fact Bolivian constitute a strong out-group which is frequently used by the A-Q. (Puno because part of Peru) - less than 150

Los Aymara de Chucuito - comunican con los Aymara de Bolivia atravesando el lago - La línea del confin divide el grupo linguistico en dos.

* Los "Aymaras" se consideran monoculidad y no hay variaciones locales en su lengua:
* Los "Quechuas" hablan 3 dialectos diferentes: que no siempre se entienden a uno a otro, presentan variaciones locales

En el camino hacia el norte los quechuas encuentran otra línea que los parte en dos, a los de

{ "arriba" = "cuzqueños" (era una división que separaba los Incas de los Aymara) pero hay varios grupos de quechuas.
{ "abajo" "Kollas"

↳ "son los del altiplano: (sin distinción) además con fama de gente atrasada.)

- Los Quechuas ahora solo son bilingues Español-quechua
- Los Aymaras tienen buen porcentaje de "trilingues" (lo aprenden cuando van a la escuela en donde solo se habla oficialmente español y de hecho quechua - Así que están en lo mas bajo de la escala de dominación

- Español = con ser monolingue les basta
- Quechua = con ser bilingue les basta
- Aymara = deben ser trilingue -

La complicada geografia en la cual se sitúan confunde mucho los grupos. - generalmente un grupo quechua o aymara se distingue del vecino por un rio o un monte = como "los del otro lado (que pueden ser de otro grupo o de ambos grupos.)

I° "Cooperaciones y conflictos"

« Publicos contactos entre los dos grupos »

(A) mercado →

En un mercado hay el encuentro de dos grupos. Ej: Huatiani
Generalm toman los dos.
Si no cada uno habla con la suya
Los Aymara del mercado han desarrollado una "market-quechua" (= lengua del mercado)

(B) Escuela → - Los niños Aymaras van a la escuela "del otro lado", porque esta más cercana.
aquí se realiza el fenómeno del trilingüismo.

(C) Los viajes: fiestas, mercados mayores, trabajo - visitas, periodos en la selva etc.
Para los Quechuas estos viajes son más faciles por su posición lingüística
La mayoría de los mestizos entiende Quechua
Entre los movimientos hay que incluir el servicio militar - Parece hay hostilidades entre Quechua - y Aymara en el servicio militar - parece que hay lucha y la razón es Etnica.
Posiblemente es solo una excusa para desecar por las tensiones de la situación militar -

(D) Otra situación: "inter-Etnica": el matrimonio. = "El compadrazgo" surje de estas relaciones y provoca nuevas.
La mayoría de los dos grupos son endógamos (40% exogamo)
Pero los matrimonios inter-étnicos = Aymara-Quechua son muy raros (7%)
Los hombres Aymara, más que los hombres Quechua, tienden a casarse en la región del otro (uxorilocalismo)
El sentimiento actual hacia la exogamia es indiferente o más bien favorable - Antes el contrario era condenado - Este cambio es reciente.
Existe portanto "compadrazgo entre individuos de los dos grupos". La mayoría de los compadres de Aymaras son de otra región.

II° Religión y Cultura:

Tomando lo que divide sus relaciones culturales: la Religión. La mayoría de Aymara son Adventistas (desde 1900..)
por otro lado el adventismo no ha penetrado en otras áreas. - ha desarrollado un aspecto más a la identificación de grupo -

La oposición entre Adventistas y católicos está en el activismo de los primeros. Esto causa varias operaciones de vida religiosa – Siguen de los talleres de otros.
Pero no afecta las relaciones interpersonales. En las cooperativas católicas la mayoría son adventistas

En la iglesia católica se usan las tres lenguas pero todo se canta en quechua. No hay asociaciones católicas que incluyan los tres grupos – El espacial sirve de terreno neutro entre los dos

III° Factor Psicológico

La etnicidad se revela más que todo a nivel psicológico – cada uno de los grupos posee del "otro" un concepto estereotipado bien claro

- Q → [A = cabeza gorda – holgazanes – buenos negociantes – inventores]
- A → [Q = tradicionalistas – arogantes menos educados]

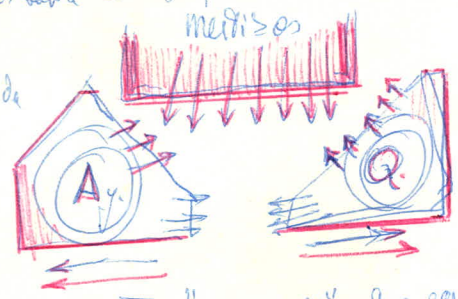
Unos piensan que los otros "viven diferente" – pero esta diferencia es sutil, apenas visible – solo dibujos o ciertas formas. – y las variaciones son regionales a veces se intercambian.

Características básicas:

1. Un fuerte regionalismo común a los dos.
2. La presencia de un grupo dominante – "de lengua hispánica" = los mestizos, que afecta a ambos.
3. La lealtad individual va directa a "su comunidad" más que al grupo étnico

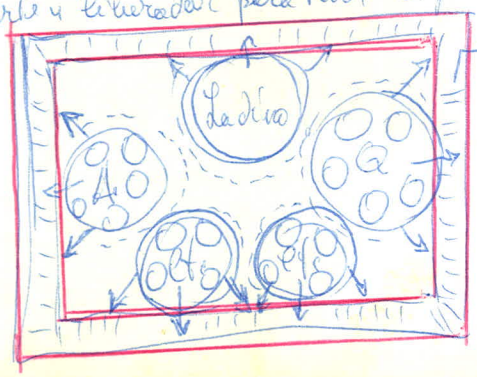
La presión de los mestizos sobre los dos grupos contribuye a marcar la oposición

Esto es un fenómeno que se da también en Guatemala:



Hay que buscar un medio para disminuir esta presión si se quiere que los diferentes grupos indígenas se sientan mayor unión

Para esto es necesario el «soporte "nacional"» que equilibre la "presión social" y establezca un marco de referencia fuerte y liberador para todos los grupos



→ "Sentido Nacional" = Este sentido no es un marco de violencia sino de fuerza y para que sea fuerte debe ser "dominado por todos los grupos = o sea poseer elementos de su cultura e identificación

I El "crecimiento de la identificación" nacional puede sintetizarse en elementos como

a) Ejercicio de poder político.

b) Comunidad de elementos culturales.

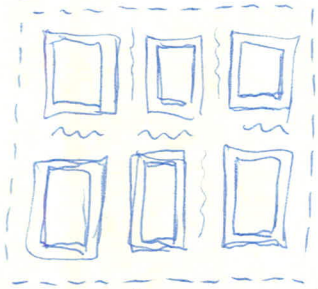
c) Relaciones de fuerza económica.

d) Abertura social y de derecho.

Automáticamente estos elementos que ahora afectan negativamente para identificar al grupo, se pierden como "elementos de identificación" → para convertirse en "elementos - comunes de la nacionalidad" O sea que las fronteras del grupo tienden a volverse blandas y difusas. - (Pero no en sentido negativo si no positivo [o sea no-agresivo].

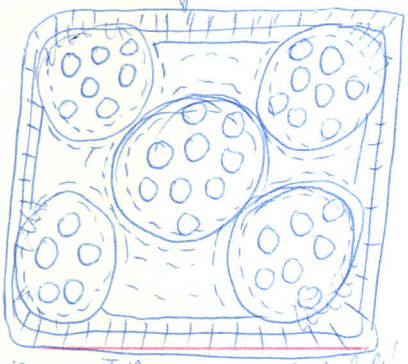
II En segundo lugar el grupo puede reaccionar → { a) perdiendo su identidad
b) o desplazando a otros elementos los criterios de identificación. lo cual generalmente hace apoyándose a diferentes aspectos culturales - históricos, de carácter, costumbre etc..

III En tercer lugar la presión nacional hace surgir "nuevos grupos" y nueva creatividad dentro de los mismos:



"escaso sentido nacional"
rigidez de límites de grupo

Toda la energía se gasta en la defensa del grupo - el individuo es anulado y vive en función del grupo lo pena de ser excluido y apenado



"crecido sentido nacional" - debilitamiento de las fronteras de los grupos - reforzamiento de las unidades aladeras y comunitarias - creatividad el individuo se identifica con su grupo - en armonía con los demás la presión de los demás es compensada por la seguridad de sus valores nacionales.

En el caso en cuestión el grupo "mestizo" actúa como "un cuerpo absorbente" – que incorpora los elementos emergentes de los otros dos grupos – sin que los mantenga siempre a un nivel de campesino sin poder económico político –

Los indígenas que adquieren "poder" pasan al grupo de mestizos y la situación fija como entero pasa. Cuando un indígena (educado) como maestro "aprende a su comunidad" "agrava como cholo y no como indígena y portanto "marginado" de la estructura de la comunidad indígena.

– En conclusión dos grupos como A y B que son "estructuralmente parecidos" acaban por ser étnicamente diferentes. Esta diferencia se manifiesta más que todo a nivel individual en sentido negativo más que positivo. Los dos grupos son similares pero no idénticos –

Benjamin S. Orlove: "Urban and Rural Artisans" (University of California - Berkeley.)
International Journal of Comparative Sociology XV - 3-4 Noviembre 1974 (p. 193)

Objetivo "examines the system of social stratification" (one economic factor: artisanry.)
artesanos son = un grupo social.
Hay que dar una mirada a la estructura social total de Perú.
Los artesanos, aunque trabajan en condiciones similares y elaboran los mismos productos
No forman un estrato social. – ni étnicos agrupados en unidad

"They are split into urban and rural segments, incorporated into the urban petty bourgeoisie and the peasantry respectively

Ethnic and cultural differences between the two groups are relatively unimportant.

Unity within each group and the opposition between the two are based in: { economic and political activity

« ARTESANIA: » Definición: "activity in which products, whether still in natural form or already processed are transformed on a small scale into other products for human consumption. (Definición "euroteica" que sirve para el área considerada)

Trades = the various specialization within "artisanry"

Distinción entre "artesanía e industria" { (a) pequeña escala ⟷ grande
(b) propiedad de los medios de producción ⟷ no propiedad.

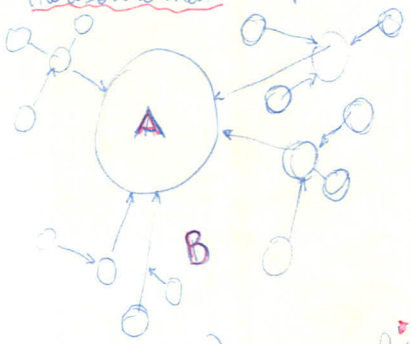
Otro carácter de la no artesanía: producir cosas de consumo doméstico inmediato — Solo aquellos productos que lo consumen fuera de la familia, en otra.

corresponde de cerca al sentido del término "artesano".
o sea los que poseen un "oficio" (ellos ofrecen "SERVICIOS" - como choferes de taxis y hasta los peluqueros son considerados de la categoría. - Todos se incluyen.

« Descripción contextual » El área es de Perú - al sur del Cusco.
Región bastante aislada - pero incorporada a la economía monetaria del país.

La gente produce sus bienes de consumo - pero una parte es guardado para el mercado - para intercambiar por objetos de necesidad: instrumentos - ciertos ingredientes de la dieta neutido y semejantes.

Horizontalmente la población forma 2 grupos como estados: { Rural / Ciudadano | Ambos hacen servicio militar y tomaron contacto con autoridades etc.



4% de área 75% de habit. minifundio

La región posee dos cuencas ecológicas: { baja: una tiza de la cerro del río 3400-3200 pies. (900-1200)
alta: más arriba 3700-6000 pies (1500-2000) —

(feeder-roads) (?)

{ Baja = buena agricultura [comunidades campesinas] "cercados" = stock raising of "alpacas" and cattle.
Alta = difícil agricult. escaso - nuclos separados The main productive activity.

Ambos producen para vender la mayor parte de su producto en comercio: { La zona alta apenas tiene carreteras
La " baja - buenas y fáciles

En la zona baja buscan complemento de su trabajo en artesanía
En la zona alta en poner algunas reses propia en la gran hacienda donde se emplean. (solo hay grandes haciendas.)

"Situani" es una especial localidad única urbana { - no pueblo campesinos -
- solo " artesano (y sede administrativa)
La actividad comercial es asociada al mercado -

Actividad Artesanal:

Tabla I Comparación de Generos – para ver qué clase de artesanía hay en cada tipo de lugar.

Zona urbana	Mixta	Intermedia	Mixta	Zona Rurale
qué generos hay	=	=	=	qué generos hay

Tabla II Como se distribuyen las personas dentro de los generos. (prescindiendo de divisiones locales

ciudad

campo

Los cambios que hay de un sitio a otro:

Algunas actividades: ① Hacer adobe – en un lugar son para construir en familia – en otro son para vender (= artesanía) –

② hacer "cholona" (= carne secada) – en un sitio es para la familia en otro es para vender

③ Preparar la chicha

Artesanos urbanos: Gremio (unidad)

son de tiempo completo
- todo el año – su unico medio de existencia
- Poseen un mercado comun de venta.
- Cada venta es una unidad productiva independiente
- No hay intermediario
- A uno tiene credito del banco –
- Generalm usan material ya preparado
- Los propietarios mismos son artesanos. Maestros
- pago para aprender

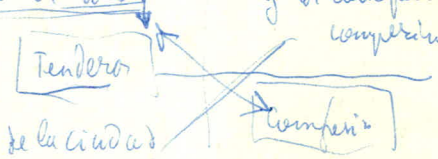
Binomio: es un ~~modelo que~~ maestro → artesano

aprendiz

se aplica a generos diversos de artesanías y otras actividades – el aprendiz

No hay pago semanal:
- el aprendiz se le da comida y un lugar
- al cabo de un año o 6 meses empieza a recibir algo = un porcentaje sobre el trabajo que se vende
- Los aprendices – Trabajan en el taller – se pagan – son por poco tiempo – no pasan de ser tales –

Las relaciones entre



y los campesinos es complementario: los tenderos ayudan a los campesinos y les dan servicios (construirle la casa) (y les venden los productos para su venta)

No así los de tenderos artesanos con ⟷ artesanos del campo

Los vendedores del campo se hacen problemáticos - y a veces crueles - en ciudad tiende a adaptarse para vender el producto del campo. Hasta les hacen barrer las calles - (Sinaní)

ARTESANOS:

Política de clase

En la ciudad se percibe la sociedad como dividida en estados - esto se manifiesta por hechos concretos e inconcretos.

El parte del: "modelo" de sociedad que el pueblo conoce.

ciudad

campo.

Se mira en los equipos de fut: en la ciudad se dividen por gremios - en el campo solo por localidad

La religión presenta grupos que reafirman el "estado"

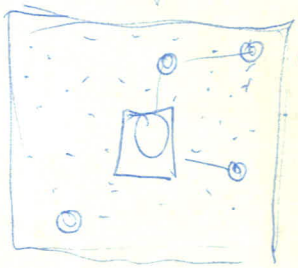
Hay organizaciones en este sentido que actúan políticamente. y presionan al gobierno local y piden tan una acción comunitaria: establecen precios, protestan por impuestos etc... (p. 206)

En teoría son gremiales - de hecho excluyen los artesanos del campo

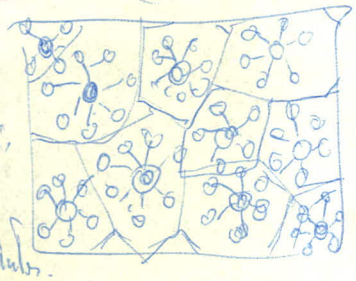
Los artesanos de la ciudad se asocian a - otros tenderos. pero no a los artesanos del campo.

En los mocrim entre polit: en el Perú hubo huelga en favor de los campesinos y ganaron mejoras. Pero en Sinaní los tenderos - artesanos nunca los apoyaron. los vieron como revoltosos

Idea - hoy en frente hay una "división horizontal" de este tipo:



hay que "cambiarla" en otra una descentralización "homogeneizada" con pequeños centros independientes.



"Unidad" de los artesanos: "sentido de un "propio grupo" y fronteras del grupo = "oposiciones" a los grupos del campo.

La naturaleza de las relaciones personales en este lugar "refuerza la oposición" ciudad → campo
rso que "fuera los límites del grupo".

En ambos casos existen duros confines de: | paralela economía
| "modelo de carrera"
| "interés políticos"

Esta división es concebida por los grupos
locales como base de unión política. | como he denunciado la oposición de los artesanos ciudadanos a los movimientos políticos del campo.-

En verdad que
El paso de una categoría a otra es posible y fácil pero esto no cambia nada al contrario refuerza la división

siempre un artesano del campo puede transferirse a la ciudad y abrir su propia tienda. pero entonces actúa como un artesano de ciudad o sea adopta las leyes del grupo.

Nota en la lucha para la "armonización" = no hay que invertir en "abrir paso", sino en "quitar límites" o sea cambiar situaciones. - El abrir paso sirve solo para hacer un alineado más.

No hay que hacer para el "indígena" o la "clase-oprimera", si no quitar la opresión. »

Generalmente el artesano del campo es más pobre que el agricultor del campo y su aspiración es hacerse agricultor de tiempo completo y no artesano de tiempo completo - esto debido a otra serie de problema, o bien a la ilusión de la propiedad de la tierra que le hace uno independiente y en cierto sentido libre.

Gordon R. Willey and Jeremy A. Sabloff: «A history of American Archaeology» London 1974
Ed. Thames and Hudson.

En la introd. el autor afirma que en America la Arqueología está en fase de expansión y desarrollando sus métodos. – El objetivo del libro es estimular una reflexión crítica y escrito teóricos en la materia.

Divide la Arqueología Americana en 5 periodos.

1. Periodo Especulativo (1492-1840)
2. Clasificador - Descriptivo (1840-1914)
3. Clasificador - histórico - (1914-1940) Interesado en la cronología.
4. Clasificador - histórico (1940-1960) Interesado en el contexto y funciones
5. Periodo explicativo (1960 ...)

p. 183 "La Nueva Arqueología". Algunas actitudes que sirvieron de fondo para el surgir de la nueva Arqueología –

1. Ha sido el producto de jóvenes arqueólogos – quienes se graduaron en la materia, han sido parcialmente entrenados por Antropólogos – sociales, tanto como por arqueólogos.
2. Su interés principal era el de aclarar el proceso – cultural."
   En el periodo anterior se hablo mucho de esto pero no fueron más que palabras
   Los nuevos arqueólogos sintieron que habría llegado el tiempo para dar un ataque a fondo a la cuestión del proceso.
3. Los nuevos arqueólogos son optimistas con relación a poder explicar las "leyes de la dinámica cultural"
4. En esta explicación pensaban encontrarían luz (del proceso – cultural) claridad no solo para el centro de la antropología, sino también para los problemas del mundo moderno.

«Carácter de la nueva arqueología:»

1. Ante todo posee un punto de vista "evolucionario" (o evolucionístico?) = Esto es característico del periodo explicador – y es importante en la nueva arqueología. – Las explicaciones dadas no habrían sido posible sin un esfuerzo de "evolución – cultural."
2. El avance se vincula a una "teoría sistemática" = o sea un punto de vista sistemático de la cultura y de la sociedad, con la interacción parcial de "sub-sistemas"
3. El tercer carácter de acción de la nueva arqueología es: "its stance of deductive" es lógico

-deductive reasoning. – la posición de razonamientos deductivos o lógico-deductivos.
Los demás aspectos de la nueva arqueología son extensiones o expresiones de estos tres básicos caracteres (approach)?
En la manera de conceptuar las visiones de los datos de la prehistoria.

«La posición evolucionística», aunque no siempre formulada, supone que: "la realidad "técnico-económica" de la cultura es primariamente "en primer lugar" lo que determina" en "el cambio", con el cambio "en segundo lugar" de la «realidad ideológica y social»

Esto señala una diferencia esencial de la época "desarrollo-histórico" [de Willey y Phillips]

El uso de la teoría-sistemática = ha conducido al estudio de la ecología y a la adaptación del concepto de "eco-sistema"
En esto el estudio de culturas relativamente simples ha sido de gran ayuda a los "nuevos arqueólogos". Pero ellos no se limitan a esto. – Los "NA" recusan toda limitación, en el tipo de información que el pasado puede contener. Arguyen que "cualquier sistema de interrelaciones, de la clase que sea, dejaría alguna sorta de traza directa o indirectamente en el material registrado.

Los "NA" pueden vincular estudios con la ciencia física y ciencias naturales – en una variedad de identificaciones y análisis materiales.
Y es también aquí dentro del campo virtual de su "visión sistemática de la cultura" que los estadísticos y los computers pueden jugar un papel importante.
Los "NA" prueba (tests) hipótesis sobre el pasado através de razonamiento deductivo, así opuesto a inductivo!
Mientras tales hipótesis pueden ser sugeridas por "datos etnográficos y etno-históricos = estas son consideradas como no-dependientes de estos datos.

No es la fuente de la hipótesis la que importa: sino el modo en que puede ser formulada, porque de (allow) para su deductiva < prueba o refutación – en el registro arqueológico.

Walter W Taylor ¿?: "The systemic-view of culture has been a basic premise of American Anthropology... including Archaeology since Malinowsky...

Estas ideas de Taylor (1920) son diferentes de la NA en 3 puntos:

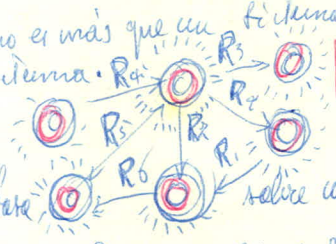
[NA = nueva arqueología]

La NA. y no la antigua es caracterizada por: :

1. Un punto de vista de "evolución cultural" (cultural-evolutionary)
2. Un modelo-sistema (más que sistemático) de cultura que incorpora este punto de vista evolucionario
3. Una historia de métodos nuevos, técnicas y ayudas que no se encontraban en 1948

Aquí es importante este concepto: "cultura" = no es una "cosa" si no un "proceso" (= proceso-evolutivo)
es un proceso en constante "evolución"

"La cultura como sistema" = no es más que un sistemas de relaciones, o sea su "contenido" puede que ni la efecta si se conserva-a-sistema.



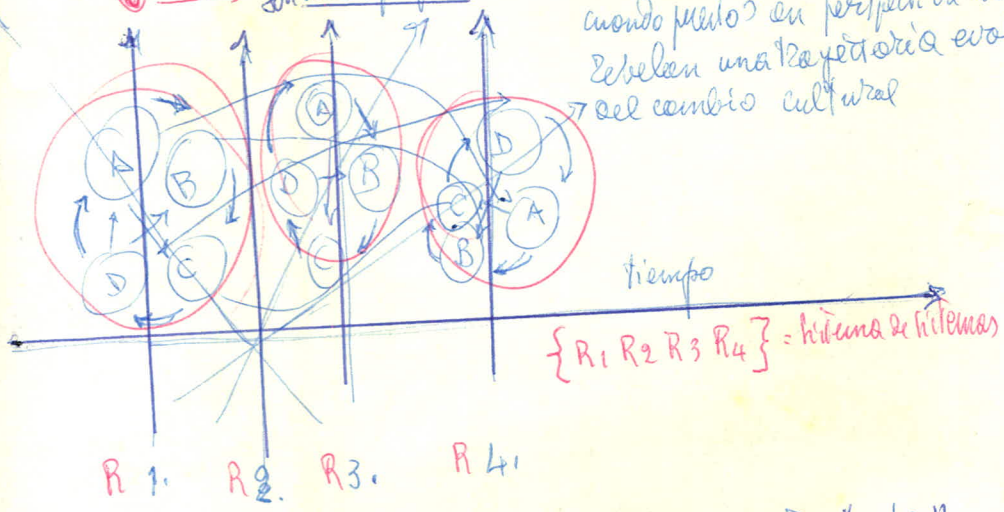
$[R_1 R_2 R_3 R_4 R_5 R_6 R_2]$ = Sistema de Relaciones

Si esta concepción de sistema no se basa sobre un concepto de (cultura-en-proceso / proceso-cultural) de tipo "evolutivo" sería severamente-limitado para entender el cambio cultural

Los funcionalistas (en esto se quedaron atrás) porque examinan la sociedad como "un modelo-en equilibrio inestable" como un reloj (que no posee un principio "interno" de cambio. - por lo tanto su tradición no hace más que reforzar su resistencia al cambio. (all feed-back is negatively reinforcing thereby maintaining the "status quo".

Estos modelos no son ideales para un estudio socio-económico [los de los funcionalistas]

Son más apropiados los: "Modelos-complejos-adaptables!"
cuando puestos en perspectiva diacrónica revelan una trayectoria evolutiva del cambio cultural



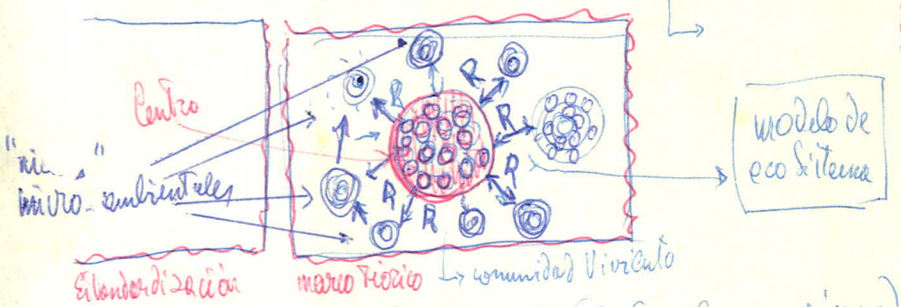
La "nueva arqueología" ha sido concebida exclusivamente con tales "modelos" y su "potencial-evolutivo".
Joseph R Caldwell 1959 y L.R Binford 1962.. son los teóricos de la NA.

Leslie White Betty Meggers
Kent V. Flannery.

« Concepto de "eco-sistema" (p. 189-190) »

Han trabajado en este sentido:
- William T. Sanders – concepto de "región-simbiótica" (México Central)
- Richard Mc Neish – en Tamaulipas en Tehuacán, Valley
- Yarnell – Great Lakes – prehistoric ecology
- Eeland – Jaune of region
- Mr. Pherron

«« "Ecosistema" »» puede definirse: como "interacciones" que envuelven "energía y materia" entre una población viviente (el hombre) – de una área o cualquier población viviente y la actividad no vivientes.



(1) Para adoptar el "eco-sistema" (el arqueólogo americano) como "un modelo" debe establecer un marco para sus investigaciones que defina "con claridad los límites"

(2) Debe unificar su "modelo" con el modelo de "otros científicos"

(3) y permite la "cuantificación de su material" (para usarlo en estadística y computadoras.)

Las ventajas de la estrategia del "eco-sistema" son muchas – la futura posibilidad de estudiar la evolución de los ecosistemas como proceso es ilimitada (con enfoque a la población humana.)

Esto hace posible la eliminación de la forma de pensar de los arqueólogos con los representantes de las demás ciencias.

(Flannery 1968) "artículo" Archaeological system Theory and Early Mesoamérica.

David Clarke: Analitical Archaeology. → otra vez regresamos al positivismo lógico: Hempel p. 194 –

✱ "El "eco-sistema" elige un "hábitat" (región) y explota un número (cantidad de núcleos) de "micro ambientales" "nichos" y estos se relacionan con el "centro" → permanente de habitación de la región ⇒ No se puede prever el final pero este es el programa para los próximos 20 años!

☐ Al final el libro insiste sobre la conservación el conocimiento de los sistemas ecológicos como parte de la política y base para evaluar los problemas presentes de la cultura.

→ « Ecological Generalization and Structural Transformation of Socio-Cultural Systems » ia

BABBOT. SEGRAVES « Basic Methodological and Classic : »

[Marshall D. Sahlins and Service (Ed) Elman R. 1960 "Evolution and Culture" Ann Arbor. University of Michigan Press.]

En el artículo p. 531

B. ABBOT SEGRAVES (University of Michigan) en « "American Anthropologist" » Vol 76 " N° 3 "Novemb '74"

el autor propone "to clarify and extend some of the basic ideas of "Evolution and Culture)

Preliminares sobre la naturaleza de los "sistemas - socio - culturales"

Los elementos de SS suelen identificarse
- (a) Population of human organisms
- (b) a network of patterned interaction, linking elements of human pop.
- (c) a material technology - which implement the network.
- (d) a set of codes - languages, which transmit information

Generalmente las Teorías socio-antropológicas no se dirigen a los elementos como tales, sino a los sistemas - particulares y los definen en Terminos de "variables" -

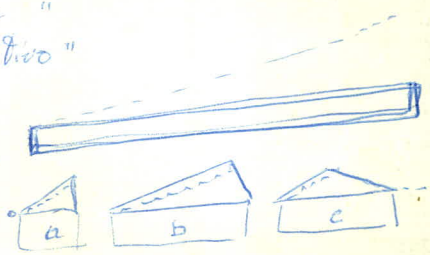
Ellas se preocupan de desarrollar teorías comprobables en un determinado contexto

El propósito de una teoría = es lo de "explicar" las intencias específicas de los fenómenos.

(El fenómeno sería un caso - particular = y la Teoría su generalización.)

Cuando uno desarrolla una teoría es porque está interesado en algo (el pana de las variables) - En el presente el autor se interesa de ellas:
- "Estabilidad estructural"
- "probabilidad de sobrevivir"
- "específico progreso evolutivo"

Los dos terminos fundamentales son:
- Progreso de la "evolución general.
- Progreso de la evolución específica.



El primero naturalmente es "a multidimensional construct", in that = a mutual contingence -

I Progreso evolutivo general

La exposición de Sahlin implica la existencia de 2 dimensiones de la variación estructural del sistema
- 1) organizativa = número de las partes funcionales (Totalidad de partes) = división del trabajo
- 2) ideológica = cultura = nivel informativo - (= Totalidad de símbolos) =

SISTEMA SOCIOLÓGICO

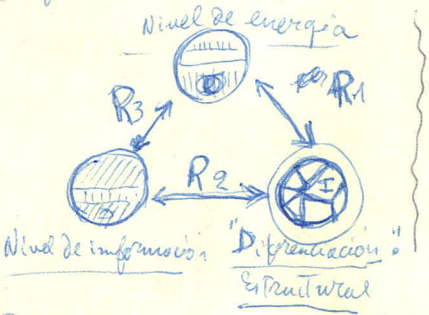
[está a cierto grado de su evolución debido a:]

Axiomas: deben ser válidos para que el sistema esté en pié - implícitos:

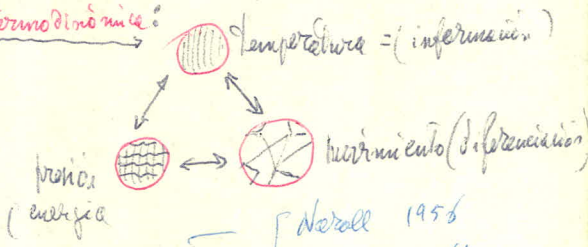
I La diferenciación estructural es una creciente función del nivel absoluto de energía del sistema, y al revés

II La diferenciación estructural es una función creciente del nivel absoluto de información del sistema y al revés

III El nivel absoluto de información es una función creciente del nivel absoluto de energía del sistema y viceversa



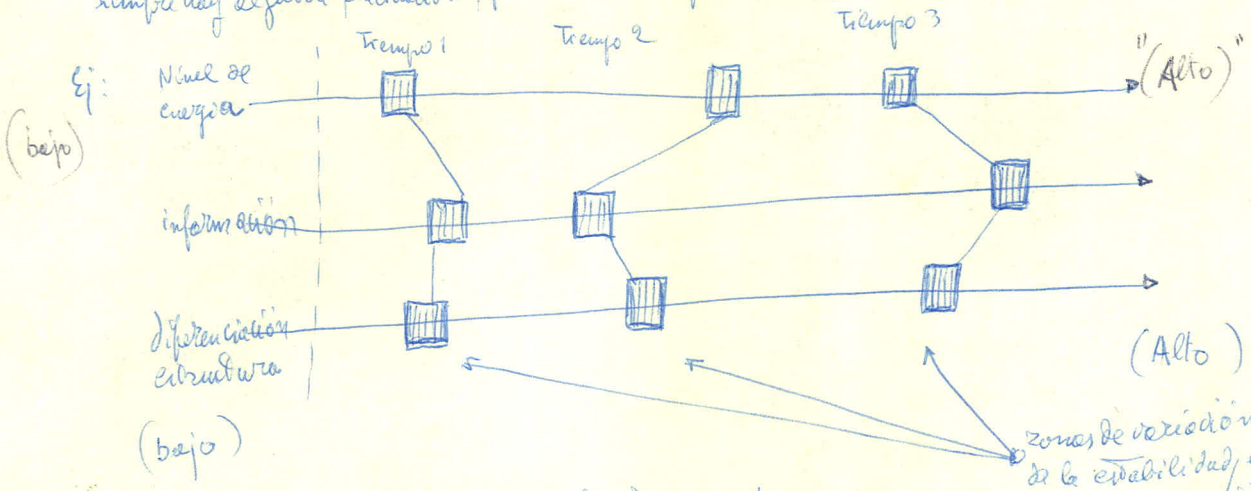
El modelo es derivado de las leyes de termodinámica:



El valor empírico de estos axiomas es esgrimido por una amplia serie de estudios [Nowell 1956, Carneiro 1967, MacCannell 1968, Blute 1972.]

The "external structural stability" = The tendence of the principal parameters of an "socio-system" to stabilize within identifiable regions. (of: energy, information, or structural differentiation)

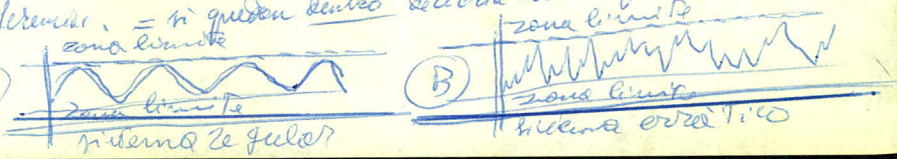
Siempre hay alguna fluctuación, pero esto no impide identificar un nivel



Tres instancias de la estabilidad estructural externa

The idea of external structural stability permits definition of "structural transformation to higher or lower levels of sociocultural information of sociocultural integration.

Se hablará de inestabilidad estructural interna si el sistema exhibe "fluctuaciones erráticas" dentro de dos niveles: inform. energ. diferenc. = si quedan dentro de cierta zona de fluctuación se llamará "estabilidad interna"



II Progreso Evolutivo "específico": «Specific - evolutionary process» »

No está claramente definido en "Sahlin".

En Sahlin se indica una "modificación de la palleación" que la capacita
lo cual constituye un avance (Esta modificación solo se refiere a interna)

- más confortable a mejor conducta frente al ambiente
- a explotar ese mismo ambiente más eficientemente

Según esta indicación este "avance" es multidimensional = pero esta forma de hablar confunde la definición con las consecuencias -

Conceptos que hay que definir:

1) "Generalización Ecológica" Un sistema-social es "ecológicamente universal" si sus recursos "son muy variados" si la
Esta confiabilidad de un socio-sistema sobre la base de varios recursos. en todo la variedad -
variedad es grande - más general es la ecología
Si la variedad se reduce a una o dos clases" entonces es «ecológicamente-especializado» »
El socio-sistema es especializado si hay limitada variedad de recursos -
No significa una adaptación "externa - o interna" - (p 538)

2) Survival probability - of a socio-system. =
Any environmental change of sufficient proportion to threaten the system's continuated utilization of a basic resource is understood as a "destabilization"
se da una clasificación -

3) The probability of a environmental destabilization
Environmental destabilization which overload the system with energy can of course destroy it directly
The definition doesn't exclude this possibility, but the emphasis is upon instance of energy exploitation.

Afirmaciones teóricas: "Theoretical Statements"

(First law of Structural transformations) (First law of System Stability)

(1) "Ceteris paribus" external Structural Stability is a decreasing function of internal Structural instability.

(2) " " The probability that a socio-c-system will undergo a Structural transformation to a higher level of socio cultural integration is an increasing function of his degree of internal Structural instability

(Second law of system Stability)

(3) " " internal Structural Stability is an increasing function of the degree of specific evolutionary progress

"First Law of Evolutionary Potential"

(1-3) (4) (corolario de 1-3) The likelihood of a socio-c-system will undergo a Structural transformation to a

higher level of sociocultural integration is a decreasing function of the degree of specific evolutionary progress.

(Third law of System Stability)

(5) " " Internal Structural Stability is a decreasing function of degree of ecological generalization.

(Second Law of evolutionary potential)

(6) " " The probability of a structural transformation, to a higher level of sociocultural integration is an increasing function of the system's degree of "ecological generalization". (second law of evolutionary potential)

(First law of environmental Instability)

(7) " " The likelihood of an environmental destabilization is an increasing function of time.

(First law of System Survival)

(8) " The likelihood that a sociocultural system will survive an instance of environmental destabilization is an increasing function of its degree of ecological generalization (redundancy on the resource base)

(7-8) → (9) (first law of cultural dominance)

" The relative frequency of ecologically generalized sociocultural systems is an increasing function of time

(Third law of evolutionary potential)

(10) In a population of sociocultural systems, the probability that at least one of them will experience a structural transformation to a higher level of sociocultural integration is an increasing function of time

(second law of cultural dominance)

(6-9) → (11) " " The relative frequency of ecological generalized sociocultural systems is an increasing function of absolute evolutionary progress.

(Fourth law of evolutionary potential)

(11) → (12) " " The likelihood that a sociocultural system will undergo a structural transformation to a higher level of sociocultural integration is an increasing function of its degree of general evolutionary progress.

(11) → (13) " The survival probability of a sociocultural system is an increasing function of its degree of general evolutionary progress. (2nd law of System Survival)

« INTERPRETATION (p. 543) »

Uno de los objetivos principales era expresar con claridad mayor lo que ya estaba contenido en el texto citado: "Evolución y Cultura" y sintetizar los aspectos salientes (salientes).

Han salido a luz 3 variables críticas bien identificables: Energía - Información - Complejidad para definir el "evolutionary progress" en términos de eficiencia = Termodinámica.

{ Temperatura - presión - movimiento = Termodinámica =
{ energía - información - complejidad = sociedad en procesamiento

continua a la pag

(continuación) **Conclusiones:**

(A) Este trabajo ha "sintetizado" en 1, 2, 3, y 5, referente a la relación; "estabilidad - inestabilidad" → Hardin 1960 Thomas G.: "Adaptation and Stability (in Evolution and Culture)

Lo cual es consecuencia de dos hechos diferentes

a) la relación entre el grado de "specific evolutionary program" y la estabilidad.

b) la ~~estabilidad~~ implicación que la especialización ecológica conduce a temperamentos resultados –

se ha agregado aquí la relación (comparación) con la termodinámica – y el concepto de inestabilidad interna – opuesto a la inestabilidad externa –

(B) Ha sintetizado la discusión de la Dr. Kaplan (1960) sobre "law of cultural dominance (prop. 2, 3, 8, 9.) y la conclusión: 10.11.12. "the empirical "measure" of "dominance" [is] an increase of adaptability to environmental variety."

(C) Se ha reinterpretado: Sahlins 1960 "Law of evolutionary potential". con cierta formalización

(E) La condición "ceteris paribus" – es la **nota** científica para eliminar cualquier otro elemento que podría entrar en conflicto. cuando existe la posibilidad de una "causación multiple" al efecto posible dejaría una posibilidad de explicación.

Realidad: Para poder poner a prueba las afirmaciones teóricas hay que compararla con la realidad. por ello es necesaria materia científicamente estudiada. – En algunos puntos, relación al pasado ya poseemos bastante materia analizada –

Solo puede confirmarse la teoría con ejemplos.

(1) La prop. "9" = "exige" que vayan desapareciendo las culturas a proteger "variedad de recursos"

a) de un solo recurso = Tienden (si viven)

b) ecológicamente especializadas; tienden a dedicarse a diferentes clases de "actividades":

= Conclusión para Gate: Si una nación quiere sobrevivir:

- la primera cosa es multiplicar los "tipos de actividades" = cuanto más "universalización de sistema"
  - Autonomías = existentes o nuevas
  - Comercio = interno o externo
  - Arte = y auto expresión.
  - Industria
    - enlatado
    - química agrícola
    - Biológica =
- la segunda buscar «nuevos recursos» → desplazamiento ecológico
  - policultivo!
  - ganadería
  - pescado
  - etc.
  - hidroeléctricas
  - minerales = metales
  - criar –

"La 2ª ley del potencial - evolutivo"

(2) "La prop. "6" nos dice que el origen del cambio en una cultura significativo de una transformación social en la historia generalmente nace en una nueva situación ecológica" "in ecological generalized system" (sistema generalizado)

Cita precisamente Mesoamerica (arqueología) como ejemplo. El material a este respecto es significativo en este lugar (data arqueológica)

La "food - production - revolution" tiene su origen en "Jitomas" cereal cosechado por una "mercado - generalización - ecológica."

"La teoría racional" desarrollada por ciertos estudiosos de la materia: identifica explícitamente la homogeneidad de los recursos o "espectro de explotación" como primer factor o básico "pre-adaptación" que guía hacia una temprana domesticación.

La pluralidad de recursos ha sido también considerada una de las mayores razones de la urbanización - (revolución urbana)

Para el "sistema generalizado" (↳ universalización.)

D.R. ↳ Harris 1969 Agricultural System, Ecosystems and the origin of agriculture (in): The domestication and exploitation of Plants and Animals; Chicago 1969 P.J. Ucko and G.W. Dimbley (ed.)

↳ Flannery 1965, 1968, 1969 Aldine (in) New Perspectives in Archaeology. - Aldine.

Frank. Hole 1968 Evidence of Social Organization From Western Iran 8000-4000 B.C. — S.R. Binford and L.R. Binford (Eds) Chicago 1968 — Aldine.

Smith 1969 — Changes in population pressure in Archaeological explanations (in) World Archaeology 4 (1) 5-18

Meyers 1971 — J. Thomas

Gorman 1971 — "The origin of Agriculture: An evaluation of three hypotheses (in): Prehistoric Agriculture. — S. Struever (Ed) N.Y. 1971 - Garden City. The Natural History Press.

Sauer 1969 Carl. O. — (in) World Archaeology 2 (3) (p. 300)

Braid Wood and Willey 1962 — Agricultural Origins and dispersal: The domestication of Animals and Food-stuffs 2d edition. - Cambridge 1969 - MIT Press.

↳ R.J. and G.R. Willey: Conclusions and Afterthought (in): Courses toward urban life: "Archaeological considerations on some cultural Alternatives". R.J. Braidwood and G.R. Willey (Eds) Chicago 1962. Aldine

Para la "heterogeneidad de recursos" como base de la "evolución urbana": y la unión de ambos factores:

Lampard 1965 Eric. Historical Aspect of Urbanization (in) "The Study of urbanization" P.M. Rubin and Leo F. Schnore (Eds) N.Y. 1965. John Wiley. p. 519

Hawley 1971. Amos H. "Urban Society" >> An ecological Approach N.Y. 1971 Ronald Press.

Duncan 1964 O.D. Social organization and the Eco System. (in) "Handbook of Modern Sociology" L.E.R. Faris (ed.) Chicago 1964 Rand Mc. Nally

Lenski 1970

↳ Gerhard: Human Societies. N.Y. 1970 Mc Graw Hill.

continuamos el artículo del "American Antropologist 1.76 N°3 '74 nov.

B. Abbott Segraves: "Ecological generalization" ...

Otros ejemplos: Antes de 1950 a "composite ecological expansion" can be documented – a pre-adaptation to the "industrial age". Esta preadaptación no consistió ya en una explotación mejor de los fósiles (energía) pero sí en un aumento de control del flujo del material y de información

En el desarrollo del estado Islámico (Aswad 1970 – no permite por su estilo de análisis la verificación de la proposición 6.) pero proporciona el material para establecer que tenemos allí una "situation in which two socio-cultural systems receive the same stimulus to change; but of the two, only "the more ecologically generalized" responds favorably >> to the stimulus to change and undergoes a structural transformation.

Este es el caso de "ceteris paribus" – o sea igual nivel de desarrollo, nos hace pensar que la generalización ecológica de una de los dos ramas, fué la causa de la adaptación al cambio –

3 "La proposición" (11) nos permite una tercera clase de previsiones: "(expectations)" –
O sea que – Cuanto más alto es un sistema en la escala de la evolución – sería también:
tanto más "ecologicamente – generalizado.

Es una aplicación de las afirmaciones de:
M.D. Sahlins (1960) (in) Evolution and Culture. M.D. Sahlins and E.R. Service (Eds.) Ann Arbor 1960 Univer. Michig. Press
– T. Parsons (1971) "The System of modern societies" Engelwood Cliffs, New Jersey. 1971. Prentice-Hall.

Referentes a la "all-round" adaptability de los sistemas más avanzados. La prop. 11 solo indica que el punteo (nivel) el prado (= core) de esta "all-round adaptability" es la ecological generalization.

El estudio de Duncan 1954 deparia poco lugar a duda de que: "las sociedades industriales sean las más "resource-heterogeneous-systems" o sea los "sistemas-de-recursos-los-más-heterogéneos" >>> que se hayan dado en la historia humana.

4 La proposición 12 nos permite hacer otras previsiones:
o sea que un sistema "más arriba" en la escala evolutiva posee un potencial mayor para un "ulterior avance" que no los que están más abajo en la escala. (hum!... esto sí que no va con los hechos – porque entonces no habría regresión cultural !!!)

El autor admite que puede haber mucho escepticismo sobre el valor deductivo de esta proposición 12 sobre todo debido a la llamada "<< leap – frog >> argumentación. – pero dice que los hechos confirman la proposición.
"in strong agreement with the events" in those systems highest on the scale.

La razón de que "siguen subiendo" estas culturas es: — { The information explosion.
energy growth.
and ramification of structural differentiation.

que han sido puesto en "movimiento" por la "revolución industrial"

En este caso "revolución industrial" corresponde a la que antes fué "revolución urbana" — cuya fuente reconocida era la "generalización escalopica — juntamente con la "diferenciación de recursos" —

La razón por la cual la "revolución industrial no ha terminado" es (sería) porque la cultura que le corresponde ocupa el lugar más alto en la escala: "« energía — información — diferenciación estructural »

Comentario:

Estas deducciones si se comprueban son seguramente un conjunto más claro y organizado de enunciados y podrían conducir a una « Teoría Comprensiva. »

Su valor solo puede comprobarse a través de "systematic-Researches" « investigaciones sistemáticas »

Estos studios pueden ser realizados por { antropologos
sociologos - comparativos
y arqueologos - especialmente por estos

P.ej: la prop. 12 no ha sido puesta por que el autor la considere valido, sino porque es una lógica deducción de las anteriores. — Puede ser modificada en base a los hechos, pero para rechazarla o para confirmarla no bastan intuiciones. — Por otro lado era necesario hacerla para que se pudiera confirmar y rechazar.

La presencia de principios teóricos obligan a la investigación a que sea más seria y analíticamente precisa

Salzman 1971 "if theory without data is baseless, data without theory is trivial" — (p. 54 x)

↳ Introduction. "Anthropological Quarterly" 44 (3) (p. 104...)

(Continuación) de Gumperz: "Linguistic Anthropology"

Los estudios más recientes en "Sociolinguística" han sido: en el área de la semántica lexical: búsqueda sobre "universals of categorization process". (Kay's 1969) Studies on color's categories.

Berlin y Kay examinaron los términos de color en más de 100 lenguas. – buscando "regularidades" – Encontraron que el color es epitizado "into a limited number of classes" – de 2 – hasta 11.

Sistemas: El de dos → siempre: blanco – negro (o equivalente)
" de tres → siempre negro – rojo – blanco
" de 4 → negro – blanco rojo – [verde / azul]

como estos sistemas se encuentran en sociedades simples se ha establecido un patrón de progresión

y en paralelo entre "patrones temáticos" y "complejidad industrial"

que ha sido causa de grandes polémicas – sobre su validez a ver si un proceso lógico de complificación es el seguido por el crecimiento de la cultura

EJEMPLO:

En: American Anthropologist: [Vol 76 Nº 2 "June 1974" p. 300]
↳ Ronald Spores: (Vanderbilt University): "Marital Alliance in the political Integration of Mixtec Kingdoms"

El artículo presenta el "cacicazgo" mixteco como ejemplo de una oligarquía – endogama, de malla ancha que es comparable con la oligarquía que hoy domina en los pequeños estados de America (Central). el autor parte de la carencia de análisis sobre "Situaciones locales en vista de recabar "modelos originales para resolver los problemas de hoy" Nº 28"

NB: Estudios sobre sistemas políticos Mesoamericanos → especialm. Aztecas)

1 Moreno 1931: La organización política y social de los Aztecas. Mexico UNAM.
2 Barlow 1949: R.H: The Extent of the Empire of the Culhua – Mexica. Ibero-Americana
3 Soustelle J. 1956: La Vida cotidiana de los Azte cas en vísperas de la conquista. Mexico F.C.E.
4 López Austin 1961: – Alfredo – La constitución real de Mexico Tenochtitlan. Mexico UNAM
5 Katz: 1966: Situación social y económica de los Aztecas en los s. XV – XVI Mexico UNAM.
6 Adams 1966: The Evolution of urban society. Chicago. Aldine. (Richard M. Adams)
7 Gibson 1971: Structure of the Aztec Empire. in Handbook... p. 376-394 Vol 10.
8 Carrasco 1971: Pedro: Social organization of Ancient Mexico. In Handbook of Middle American Indians – R. Wauchope G. Ekholm and I. Bernal (Eds) Vol 10. Austin. University of Texas Press. p. 349 – 375.

Este artículo es interesante:
A) Por el planteamiento "Bibliográfico" → Analiza varios datos de estudios que contribuyen inadecuados
B) Por la intención comparativa con la situación actual y la idea de proporcionar modelos regionales – locales para nuevas soluciones.

Otros lugares de "Mesoamérica" (pero genéricos)

[Roys 1943 (?)]
Gibson 1952 The Aztecs in the XVI Century. New Haven. Yale University.
B. Dahlgren 1954 La Mixteca - su cultura e historia Prehispánica. México. Imprenta Universitaria
D. Lopez Sarrelange 1965 : La Nobleza Indígena de Pátzcuaro en la Epoca Virreinal. México UNAM.
Ronald Spores 1967 : The Mixtec Kings and Their People. Norman : University of Oklahoma Press.

* "The archaeologists have shown "less reluctance" (than ethnohistorians - sociologists of politics..) to consider Prehispanic Political Organization and patterns of "socio economic interaction." (usan el eco-modelo de proceso)

- T Proskouriakoff 1960 Historical implications of a Pattern of Dates at Piedras Negras. Guatem. En American Antiquity 25. p. 454-475
- W. Sanders and Price B. 1968 : Mesoamerica. NY. Random House
- K.V. Flannery 1967 - Farming System and Political Growth in Ancient Oaxaca. Science 158 (p. 445-454)
- K.V. Flannery 1968 - The Olmec and the Valley of Oaxaca : A model for Inter Regional interaction - Dumbarton Oaks Washington.
- W.L. Rathje 1971 → The Origin and Development of Lowland Classic Maya Civilization. "American Antiquity 36 (p. 225)
- Gair. Tourtellot and Sabloff 1972 : Exchange Systems among the Ancient Maya. American Antiquity 37. p. 126
- Joyce Marcus 1973 : Territorial Organization of the Lowland Classic Maya. en Science 180. (p. 911...)

Although immensely "stimulating" of anthropological insights propositions tend to derive" from "limited" Mesoamerican-archaeological-"data" and "processual"-models based on "no-American" ethnographic data

While such-procedures have "gained wide acceptance" it does not necessarily follow that there are not alternative and perhaps better!

[es decir]: "models" and rules for explanation, "derivable" from Mesoamerican tradition itself. »

General "comparative" studies of politics: (Generales) tentativas útiles pero generales no concentradas sobre los datos de un lugar especial

G.A. Almond and Powell 1966. Comparative politics, A development Approach. Boston. Little Brown
Morton. Fried 1967 : The evolution of political society. NY. Random House
G. Lenski 1967 Power an Privilege NY. Mc Graw Hill.
J. Southwell. 1965 La vida cotidiana de los Aztecas en vísperas de la conquista
Georges Balandier 1972 Political Anthropology. Baltimore. Penguin Book.
- that fail to consider the range of "Mesoamerican" political experience -

El "encargo" debería ir a los "Ethnohistoriadores" capaces de "manejar los documentos antropológicos" - y proporcionar una descripción apropiada de los documentos "del "complejo sistema político" como

que existieron en los tiempos prehistóricos e históricos de primera época.

Tal clase de estudios para Mesoamérica son muy escasos. Y tienen la manía de adoptar "modelos" derivados de situaciones "Africana", o Polinesiana, o Sud-este de Asia!...

O bien utilizan modelos "ya vencidos Aztecas o Mayas. o hasta modelos (inconscientes) etnográficos o sistemicos - que se entiende no son deseables o laudables para nada.

Los «Ethno Historiadores» deberian proporcionar "descripciones mas apropiadas y adecuadas - de los «sistemas - políticos - Mesoamericanos» «comparativamente»

Esto proporcionaria una sustancia básica para hipótesis comprobables, y bases inferenciales para consideraciones del "Origen", "Estructura", Interacción y relaciones entre las "instituciones políticas Pre-hispánicas"

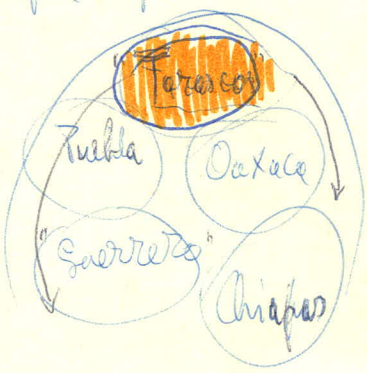
A la llegada de los Españoles los grandes conjuntos políticos poli-étnicos, tributarios:

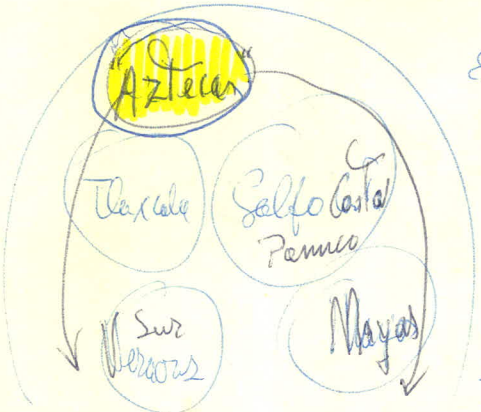
Entre los dos controlaban toda el área - hasta Mesoamerica y Chiapa -

Pero habia grupos intermedios muy bien definidos: [Tlaxcala - Puebla] [Costa del Golfo] E. Puebla

[Mayas] [Oaxaca - Guerrero]

Algunos de ellos habian conservado su independencia otros eran tributarios pero sin perder su propia organización.



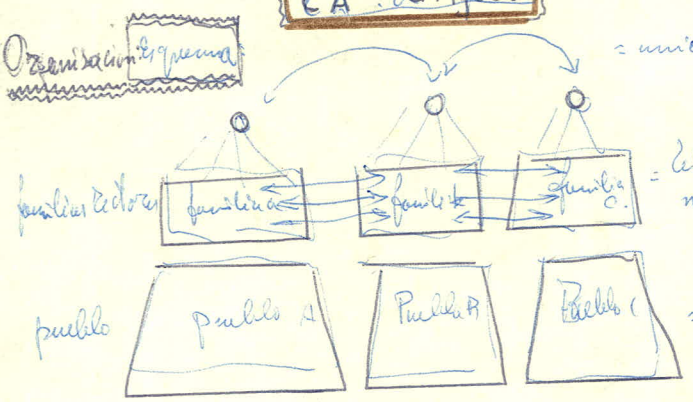


El artículo de Zeitlin a una "serie de poblaciones" que se disponen en una lengüeta intermedia a [Guerrero | ... | Oaxaca] hasta la costa - Estas pequeñas centrales políticas duraron por 500 años antes de los españoles, en una área llamada MIXTECA.

En esta área los diferentes grupos políticos estaban en constante interacción y complementación. A este nivel existía una integración política a través de una estructura de asentamientos ("pattern") que vinculaba las familias rectoras

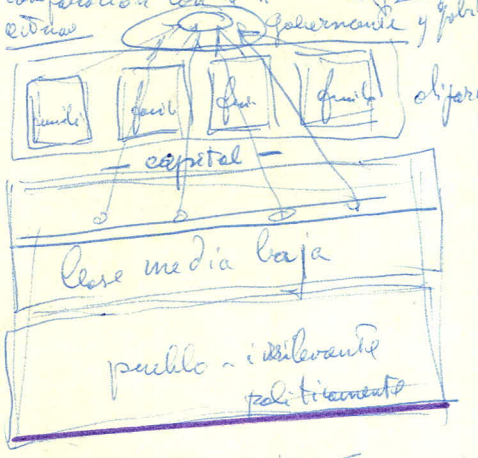
CA de Ayer:

Organización: esquema



« CA de Hoy: »

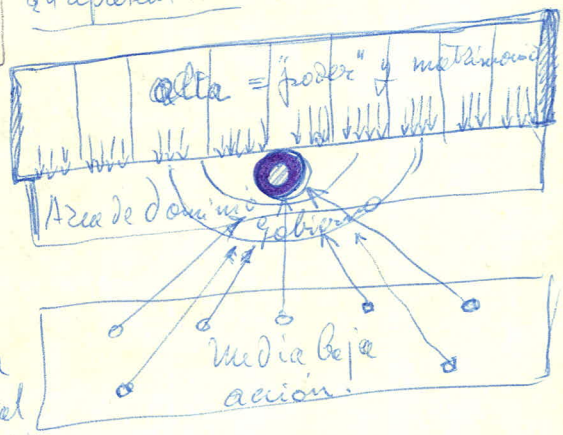
comparación con la situación política actual



* "El mecanismo" esencial de integración era el sistema matrimonial entre las familias de los rectores y consejeros –

[Hoy no es el vínculo familiar sino la clase – y el límite de clase es dado por el capital que se pasa y los intereses que mueven el capital en esta área.

a representación



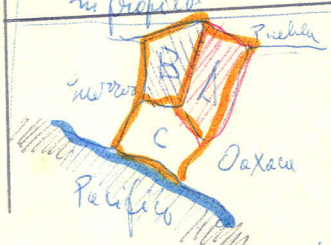
Este sistema proporcionaba los apoyos e intercambios deseables de clase a clase, grupo a grupo – comunidad a comunidad

para
- alianzas
- mercado
- trabajo en común
- servicios

* Los "modelos" de sucesión y herencia presentaban cierta flexibilidad dentro del modelo para cubrir todas las circunstancias – y permitía una respuesta "adaptacional" a la variedad de las circunstancias

* **Zonas: Descripción.**

El ejemplo Mixteco presenta 3 Zonas
- A = alta
- B = baja
- C = costera



(A) = dima templado, fragmentada por montañas
cultura clásica del maíz con alguna área de terracería – motivada humedad: Diviende maíz frijol – lacería pequeña – frutas cítricas.

(B) Más bajo – más seca más caliente – Mas frutas de árboles grandes – algodón – chile

(C) = costa tropical pero no húmeda como algodón - pájaros tropicales pescado conchas etc - en el Norte es más húmeda -

El aticuto de las poblaciones es menos conocido en B. que A.
La situación A es la más importante. - Por diferencia geográfica favorece en
No hay señal de una base de mercaderes como entre los Aztecas.

a) División en dialectos -
b) falta de comunicación
c) endogamia de cada grupo

"Sistema político"

Los estados eran definidos y organizados: (Cacicazgo!)
Los oficios políticos monopolizados por una clase
a) Suprema autoridad hereditaria
b) Rango bajo - nobleza hereditaria
c) La nobleza controlaba el poder - tributos -
Relaciones de obediencia y servicio de los subditos - de derecho y de manos de los "caciques" - dominio absoluto
Aspecto de unidad (fiestas, honores, conquistas) poder (negocios - alianzas) perpetuidad (adoptados)

Gran cisma social entre estratificados = una fuerte conciencia de clase -

* El "control político" se ejercía a través de un pequeño grupo de especialistas (de la familia)

- No vivían en ciudades
- No había compleja administración.
- No había ejército ni policía.
- Los estados Constaban de 30 a centro de cada uno, una área que podía ser atravesada en un día.
- Algunos como Yanhitlan eran más grandes 80 km² -

* Las fuentes de estos datos son
a) Crónicas indígenas
b) Crónicas de la conquista
c) Relaciones económicas

* Reglas de sucesión y Orden de sucesión..
Ceremonias de los matrimonios reales y sus contratos - (En los manuscritos Mixtecas "pictografía") - pero hay también documentos escritos - Los hijos de los señores se les fijaba una residencia (fondo?) - Esto sería también para vincular entre sí constelaciones políticas -

Así (p. 306) el hecho del "alta fragmentación" en Meso América no ha impedido el formarse de grandes conjuntos centralizados de los cuales eran tributarios, a través de vínculos familiares - (Relaciones de 1958 Michoacán (1971 Brand) Chad Wick 1971 Tamayo 1949

En ausencia de amenazas "externas" el sistema funcionaba con cierta flexibilidad pero se mantenía.
Si la amenaza era breve se oponía resistencia
Pero no había base para una resistencia de larga duración. El sistema se mantenía en pié pero cedía al tributo.

* El sistema Mexica se mantuvo ~~entre~~ con Tarascos, Azteca y después con Españoles. Su flexibilidad no rígida le permitía "adaptarse" y por tanto resistir a lo largo de los siglos. (La posibilidad de adaptaciones uno de los factores del progreso.

« Los factores del desarrollo son económicos? »

— Da relieve al elemento espiritual. —

David C. Pitt. « "Identity, Tradition and development" » (in) "Civilizations". Bruxelles. Vol XXIII - XXIV N.° 1/2
« de la Universidad de Auckland — Nueva Zelanda ». [Edic. Instit de Sociologie.] — 1973-74 —

Bibliography: G. Ness. 1970 The Sociology of Economic Development. N.Y. Harper and Row.

D. Weintraub 1971-9. "Developmental Change" (in) "Development and Change" vol 3. n°1. (p. 124)

R. Apthorpe: The new generalism. — (in) "Development and Change" vol 1°.

D. C. Pitt: "Tradition and economic progress in Samoa". Oxford University Press 1970 London.

D. Rhodes (Ed.): "Imperialism and Underdevelopment". London 1970 Monthly review Press.

A Schutz. The Phenomenology of the Social World 1972. London. Heinemann.

El tema estudiado son los "Samoas" el autor cree que el desarrollo debe nacer "en principios internos"

El problema de la Identidad ha sido muy descuidado en el 3er mundo. — Sobre todo cuando se confunde la tradición con el atraso: El objetivo de este estudio es "aclarar el problema".

Parte del desacuerdo generalm. existente sobre "qué instituciones sociales" "promueven" el desarrollo económico" (espec. en el 3° mundo)

Los supuestos implicados en estas afirmaciones son: El desarrollo implica cambio social
Las instituciones tradicionales deben ser "modernizadas"
Además recientemente se han hecho muchas críticas a "La tradición" —

Conceptos: Tradiciones: { algunas se oponen al desarrollo
pero hay varias que son la base del mismo

El desarrollo = yo quiero poner en claro que "that development is often internally generated rather externally imposed. (va de abajo hacia arriba más que al revés.)

Doy el valor debido al factor "identidad" y "status" en el proceso del desarrollo económico —

No debe afectar el estudio.

concepto de "polaridad" (Weintraub 1971) = el hecho de que un pueblo cree en Dios o no, no afecta el estudio en sí mismo

{ Un científico pregunta a la gente si cree y esto es suficiente para el científico
Así si la gente habla de tradiciones = esto es suficiente para que sea "Objeto de Estudio"

Para mirar así las diferentes tradiciones en un país en vía de desarrollo – debemos empezar a mirar al → con un "mundo desarrollado".
Las "Agencias del desarrollo" – de ordinario portan una idea "estereotipada de las tradiciones" (generalmente hechas sobre unas cuantas lecturas, vistas lejos.

Nota ¿No basta haber nacido en Guatemala = para conocer Guatemala.
Ni basta vivir en contacto con: grupos étnicos - costumbres - tradiciones: para conocer:
"qué es un grupo étnico, qué es una costumbre, que es o que valor tiene una tradición"?

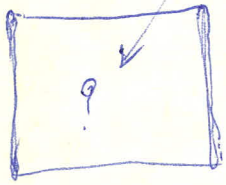
Conocer es: "explicar". – Dar una explicación no es lo mismo que "describir unos hechos".
Solo cuando uno "se explica" un hecho, este hecho se vuelve realmente "conocido".

Ahora qué es explicar o explicarse? Es una actividad que nos permite aclarar estructuras
* { construir "modelos lógicos" de relaciones
o sea dar razones y relacionar ≡

A veces el personaje que intente "desarrollar" ha pasado por unos "cursillos" o simplemente "ha estudiado las estadísticas".
del lugar donde va a trabajar – o ha leído los panfletos optimistas de la propaganda del desarrollo.

Los estereotipos oficiales seguido se muestran peyorativos: { tradición / subdesarrollo | se intercambian como fueran lo mismo
entonces no hay problema que "vayan unidos"

Además: las instituciones "tradicionales" son descritas de manera "simplista".
Se hace suponer que "el ideal de desarrollo" → es precisamente lo opuesto
the antitheses of what are supposed to be ideal type development
concomitants.



Traditional attitudes are seen to be static
and backward looking
there is seen to be a low demand of goods
work is regarded as sporadic and inefficient
{ capitalization whether in technology
health or education = is seen to be "insignificant"

No se podría encontrar allí el espíritu capitalístico, o el impulso a superarse no se podría hallar.

Esta actitud = se relaciona además a todo el "ambiente social", horizonte comunitario y municipal.
las instituciones miradas hacia adentro: a las trinchera debido a la actividad individual
movilidad and "oraves".

Esta estampa se propaga y aplica a cualquier aldea del 3er mundo = como una "explicación" (y general) del fracaso de los programas de desarrollo — para acusar crecimiento económico

Un fracaso que Apthorpe R [1971-2 - The New Generalism (in) Development Change V. 1° p. 52) ha descrito como "the greatest failure of the century".

Esta imagen "oficial" de la tradición puede ser encontrada (y seguro se encuentra) en algunos pueblos - pero prefiero pensar que la raíz profunda de tal situación es mucho más "compleja".
Hay otros pueblos, tradicionales, que sin embargo consiguen "pleno éxito". - Por ej: la nación "Polinesia" en Samoa del West. (Sur-Pacífico)

Descripción del Area:

Consiste en un "gran número de hermosas islas tropicales (1000 millas²)
Historia colonial — en 1900 colonia alemana - luego una liga de Naciones 1962 independiente Población (70) 150.000

Economía basada en "triad of copra, bananas, cacao
Comercio controlado por entidades ultramarinas.
En 1971 clasificada por ONU como una de las 27 menos desarrolladas
Producto per capita $100 (menos)
Pocos pueblos tienen instalación de agua y luz
Poca educación y sanidad

Echaban la "culpa" al "atrasado sistema tradicional. El control familiar y de los caciques se consideraba carente de estímulo para la actividad individual

Gobierno: reside al centro — ciudad Apia — no tiene contacto directo. - La "explicación" oficial del gobierno era
Compartida territorio — o por empleados públicos.

* No se hicieron grandes inversiones, por las dificultades internacionales - y la posición preponderante de negociantes europeos
* Lo poco que se dió no produjo efecto - por la incomprensión y distancia de posición social entre donante y receptente → y por la "imagen inapropiada" que se tenía del sistema social tradicional.

Descripción del Sistema Tradicional Social de Samoa:

1. No es particularmente tradicional o sea no es "una estructura social" que permanezca incambiada desde los tiempos pre-industriales
fa'a Samoa = the samoan way of life
2. elementos estructurales — 1) familia extendida ('aiga)
2) cacique (matai)
3) aldea (nu'u)
3) Una serie de elementos simbólicos y culturales relativos sobre todo a los alimentos:

foods - dances - ceremonials etc. —

(1) La gente admite que la [fá-a Samoa] es muy entrejera. Pero muchos elementos son modernos: no más de 100 años.
(actors. concept) (objetivo-analisis)

El algodón ha sustituido el bark-cloth (tapa)
el tiburón → el pescado crudo
el pan → el Taro
el acero → la piedra

En Gente:
el pan → la tortilla
el asado → al tacual
la verdura → el frijol
la fruta → a las frutas
la lana → el algodón bruto
el plástico → el barro
el corte de fabrica → el corte centrejero
la tortilla → a la hoja
la marquina → el machete
el horno de gas → el pollo
la camioneta → el ir a pie

(2) Aún los elementos estructurales básicos son nuevos no en su origen pero "si en la forma".
a) El numero de la gente que es cacique en una aldea ha aumentado tanto que se espera que un hombre lo sea almenos una vez en su vida.
b) El concepto de familia grande ha sido cambiado por el de familia pequeña que coincide casi con el nucleo natural.

(3) La institución actual mas importante del pueblo es la iglesia —

(a) Las cofradías podrían ser las familias grandes?
(b) quizás este elemento haya cambiado
Tendencia en gente.

(4) La solidaridad con el aldea y la oposición del aislamiento se han debilitado por las emigraciones (a Filipinas etc...)
Reciben "remesas" de los inmigrantes. [Hawaii, Nueva Zelanda] 25%

(5) El concepto de "fá-a Samoa" envuelve la identidad en asociado con los elementos distintivos del grupo — Esto no se aplica a los emigrantes, o a otros que han abandonado la forma de vida de los Samoa.
"Es el ideal de vida y de conducta del grupo" — Este norma por su antiguedad y tentidad puede gran "atractivo para el grupo". y un "imperativo".

". Elementos de identidad." Generalmente se expresan en negaciones (cosa que la gente no hace) (fá-a pologi)
Conducta negativa de individuo o de grupo.

Este concepto negativo tiene muchas aplicaciones
= a las costumbres occidentales
= a los "mismos Samoa" que se han dedicado a negocios y servicios publicos (son descendientes de mercaderes) = Part-Samoa en
= a un grupo Chino

Identidad es considerada relacionada con el "status" también como
"how is ranked subjectively by others." — Tanto la identidad como el "status" pesan importancia en actitudes hacia el desarrollo y las actividades ≡

Consecuencia: "En el marco del grupo "cabe" una gama inmensa de actividades" y conductas posibles —

El "in-group" (el elemento más importante para la referencia a identidad) no hace falta que sea grande puede ser una aldea o solo una familia o un tejido — segun los casos.

En estas circunstancias puede "haber ideas" [o bien desarrollos] absolutamente "contradictorias" → con la adaptiva

{ desarrollo
o métodos para alcanzarlo - según le → si se trata de un pueblo (región)
una aldea
o un distrito entero

En Guate el "Ing-grup": es generalmente: { un pueblo
una aldea
o una fracción de gente de la ciudad
o un tipo de trabajadores (peones) en cierto lugar

Las ideas de desarrollo pueden variar dentro del marco de la identidad.
- a) o sea indígena - [(fragmentada en familias]
- b) o sea ladina [fragmentada en circunstancias]

Esto hace que al lado de una comunidad muy lenta haya otra muy adelantada porque tiene una diferente mentalidad e idea sobre como manejar su propia actividad.

Se pensó que el ideal permanecía ideal - y la realidad cotidiana era por su cuenta. Las estructuras en Sololá quedan siempre un poco abiertas, hay posibilidad de recursos, de irse a otra parte etc... pero fundamentalmente queda un ideal y una comunidad que lo interpreta según los casos.

Las estructuras tradicionales pueden ser realmente flexibles y fluidas, y adaptarse a la necesidad { de la producción - y del mercado -

En Sololá en ciertos sitios la 'aldea funciona como "cooperativa - y el mayor es el administrador pero hay otras fórmulas también.

- Hay casos en que la tierra está dividida en títulos personales de propiedad
- Otros en que funciona como S.A. y el trabajador es un asalariado
- etc...

Algunas son verdaderas cooperativas legalizadas oficialmente.

- Otra ventaja: Estos pequeños núcleos meten a trabajar { mujeres, niños y ancianos { utilizándolas eficazmente - en cosechas ... manejo de cultivos elaboración de productos -

Conexión del caso estudiado - con el "Modelo"

- A través de estos elementos puede entenderse unos "modos" dentro de las formas tradicionales de institución de aplicar conceptos de proyecto y desarrollo económico - y su posibilidad.

Queda por hacerse la pregunta del "porqué" esto como muchas más permanecen en el subdesarrollo

-sarrollo.?

: « Sobre la realidad de Samoa nace "una necesidad": "expresar el status y a la identidad." »

(a) En unos lugares desarrollo - quiere decir fa'-palagi = "volverse europeo"

(a) En Guatemala: el concepto de desarrollo → volverse "ladino". (no permanecer en su "comunidad".

Esto ha provocado en Afro-Asia - fuertes reacciones contra el desarrollo.

En America Latina menos "evidente" - En Guatemala aparentemente hay esta reacción y originalmente fuerte

esta razón del fracaso de los programas "pasividad" { ¡y no solo entre los indígenas - el mismo ladino - desarrollarse = [alienarse / ser víctima de la organización / aceptar valores externos

Cual es la casa indígena?

no es una casa sino un conjunto de estar para familia - familia grande.

posee espacio - silencio - reservación entre puerta y casa

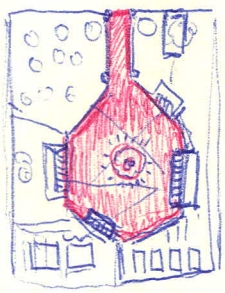
posee arboles y animales = naturaleza

posee divisiones | un lugar publico - cocina y esta / un lugar reservado

posee - movimiento y actividad de un lugar a otro. sentido colectivo

Como lograr su evolución natural? - R/ Respetando los conceptos de: { Separación: Movimiento. Distancia.

{ Contacto de la Naturaleza. Pequeños criaderos caseros. Flores.



= Espacio familiar

= Hay que dar mas valor: → a) los alimentos locales y a otros bienes: la gallina - pato, pájaros - ~~cerdo~~, el coche...

b) Ponen enfasis en valores de otra clase: la gente lo hace. → espíritu y su expansión / sentimiento y su satisfacción / ideas y su creación

c) Apreciemos la amistad que el comer bien. comunicación con los demas.

Frente a estas realidades el indicador de desarrollo de tipo occidental "no capta" la realidad.

Las estadísticas pueden ser una farsa.

- La sensación de pobreza como responde a diferentes valores es también diferente o en casos no existe.
La necesidad de "aumentar el número de cosas", crece cuando se compara un estado con otro de la sociedad. Como si los Samoanos van a Nueva Zelanda + Tratan de comprar mucho - bienes de consumo + lo que pasa de ordinario a los emigrantes - + = nueva identidad y nuevos valores
- Al contrario en la mera Samoa no hay demanda de tales = valores de otra clase - y son las mismas personas que han regresado a su patria han conservado su identidad -

- Parte del "prestigio" deriva de la capacidad de ostentar gran número de bienes en ciertas circunstancias religiosas (fiesta)
- En guate: El prestigio del cofrade deriva del lujo con que cortea la fiesta del patrono (

- Los alimentos generalmente ocupan la mayor parte en la economía - para obtener "ropa" tejidos de algodón comestibles -
- Algunos pueblos tienen fuerza para adquirir cosas europeas - razón para inmigrar a la capital
  - otros anhelan educación -
  - esto es razón de trabajo duro y prolongado
  - cuando tienen interés son muy trabajadores.

- Otro problema relacionado con identidad - adquisición de bienes, es la explosión demográfica -
Se ha dicho que la tasa de crecimiento es siempre más alta que la de la producción.
Pero hay otro aspecto: el crecimiento mueve la productividad - esto es también un valor en la cultura local.

Conclusiones:

No se ha hecho un verdadero esfuerso para acelerar el desarrollo de Samoa - Cuando se ha hecho algo se ha querido imponer estructuras sociales ajenas -
- Es posible "utilizar" la estructura existente puede partirse de una base favorable y obtener un éxito eficaz.
- Una "burocracia" centralizada ha sido impuesta a una "Etnocentrica situación" - que no es centralizada se no permeable: «Descentralización = etnocentrica (etnocentrismo - pluralístico) - » en contra del "monstruo-burocrático »
Una dirección burocrática (Etnocentrismo - unitario) no solo es ineficaz si no destructor.
« - Las autoridades externas tienden a frustrar la iniciativa local y rechazar sus proyectos - »

- Otra razón de fracaso: Los "desarrolladores" no presentan de ordinario objetivos definidos y no "encouragan" the participation. - Los proyectos no aprovechan de ordinario a las comunidades y aldeas si no aumentan el centro y dejan a los pobres más pobres.

- Esto ha sido una tentativa de ofrecer una alternativa a los proyectos y modelos
  - Mercados
  - organizacionales
  - o económicos
  - Todos ellos deterministicos.

« "CULTURES" » Revista de la UNESCO » Neuschâtel - Switzerland . 1974 . Vol I N°4. p.133

"Problems in Cultural Policy" Editors Note [G. Métraux] {= Este debe encontrarse en Guatemala en UNESCO.}

Cronologia de los eventos

"1970" at Cerisy-La Salle, France. "August": [a meetin of experts] 14 from eastern World and 8 from developing countries - under the auspicies of UNESCO and the international Social Science Council. " it became evident that both the theory and the empirical models elaborated from the experience of the { highly industrialized / highly urbanized - "modern" nations

(?) were of "doubtfully utility" for many of developing countries.

"Some countries face difficulties in creating a political identity based not only on constitutional and administrative provisions - "but on cultural and linguistic unification"

"1971" November. in Singapore : "Asian working party on State and Nation Building" under the auspicies of UNESCO and The International Social Science Council - At this meeting, it was agree. that the "western model" of development, which his current theory of modernisation - was not only invalid for developing countries, but was also a practical "threat" to their real autonomy and freedom.
(amenaza)

"hace enfasis"
His model stressed economical development of the mass media, spread of modern techniques etc... as the means of "modernizing" traditional societies

(a) Its efficacy is to be measured by high rates of growth in "Gross-National-Product" urbanization - and city culture, rational management and up-to-date technology.

(b) All of they cooperate to "dissolve traditional groupings - an promote a modern "social" mobilization.

Este problema fué considerado desde un punto de vista "puramente Asiático" -
Qué decir de un punto de vista Americano?

En 1971, estas naciones se dieron cuenta de que "no se le presentaba ninguna alternativa - sino la de seguir un "prouven-path" - of "socio-economic" progress - and that once these tasks are "performed" - political development i.e. "national-integration will follow.

Societies must therefore be "modernized" before states - and nations can be built "on them

(p.135)

Primero el cambio de estructura = económico - social y después la super-estructura

(*) Es el mismo concepto que presentan los sociólogos americanos a latinoamérica - los técnicos de la OEA UNESCO y ONU.

«Este MODELO determinístico» es basado sobre concepciones liberales:
- Libertad
- igualdad
- fraternidad ?
- revolución industrial
- creación de un mercado mundial
- moderna tecnología
- Socialismo
- etc.

Todas estas prerrogativas se colocan en "secuencia" necesaria" y inevitable, y constituyen un movimiento de progreso gobernado por "leyes" = previsibles y predecibles".

Consecuencia = La opción para dedicarse a "desarrollar la nacionalidad" es un problema "marginal" sus elecciones deben dirigirse principalmente a encontrar estas leyes = de la sociedad. Encontrar cómo estas operan en sus territorios y reconocer como y cuando su "aparente libertad" es solo la aceptación de una necesidad.

Esta NECESIDAD = exige que el país sea "modernizado" (en la forma de los Europeos y Americanos) etc.. urbanización - concentración - avance tecnológico .. en las manos de "Un grupo de directivos" (Perú) o de un "Estado Corporativo". (Cuba)

Esto exige: 1) una masiva burocracia. (Perú)
2) una intensa red de información - para establecer los objetivos económicos. (ovejas) - Oficina de Planeamiento
3) un "control racional" de hombres y materiales: Tecnocracia - (Marcuse)
4) un dominio de la "razón" y de la "inteligencia" - que puede ser "manipulada" y a su vez "manipular" (o sea orientar, mover y disponer artificialmente) tanto el mundo físico como la misma - naturaleza humana.

Con el crecimiento de este sistema, se desvirtúa paulatinamente el valor del estado y se confía el poder político y organizativo a "guardianes"
Estos operan desde algunas metrópolis y se preocupan del "bienestar" de toda la raza humana.

—

Parece que la {o muchas / mayoría} de las {"culturas" / naciones} asiáticas se oponen a esta visión mundial del progreso humano. "most cultures"

Aunque reconozcan que para el "atractivo" para algunas personas se la elite indígena - especialmente por razones ideológicas.

La "Asian Working Party" - considered that this model foreclosed the important "options", que deberían ser posibles a los líderes nacionales — y que esto "barría con ciertas realidades".

Consecuencia:

Si una nación en desarrollo buscaba "otro camino" para el progreso se habría de encontrar otras opciones (modelos) en el análisis - político cultural

que {se dirija hacia - y / encuentre las "fuentes" de la cultura nacional.
* {volviendo a "re-evaluar la herencia nacional y / adaptándola a las exigencias de los días actuales

---

"1972". El Secretariado de la Unesco recopiló el material que se presenta a continuación relacionado con el "contenido" vital - para la gente y los gobiernos de Asia, sobre la base de "reportes" originales

"1973". La División para el Desarrollo Cultural, de la UNESCO agregó otros documentos

1973. Desde el 10 Diciembre al 20. se realizó la "Intergovernamental Conference on Cultural Policies in Asia" — en Yog-yakarta. en donde este material fué discutido

Los problemas que surgen en estos documentos:
- desarrollo cultural
- expresión cultural e identidad
- educación.
- comunicación
- y otros ...

"are increasingly urgent throughout the world" but mar especially in Asia, in Africa, and to some extent, in Latin América.

* En todas estas areas la adaptación de antiguas "estructuras" se ha vuelto una necesidad para sobrevivir en el mundo actual.

Cada cultura lucha dentro de la continuación de sus tradiciones — buscando las soluciones para los problemas del cambio. Además: mientras los problemas pueden ser los mismos
Las soluciones son diferentes para cada "cultura implicada."

Este material hace reflexionar sobre un nuevo concepto de "desarrollo".
En un primer tiempo fué esencialmente: crescimiento económico GNP.
Ahora el "desarrollo" incluye: ideas, moral, ritos | Todos aquellos elementos en que consiste la forma y la calidad de la vida de una sociedad.

Esta evolución es una de las consecuencias de la "nueva conciencia" que se ha formado a propósito de "integridad cultural" y la entre los pueblos y la "necesidad de identidad basada en la cultura".

II° « CULTURAL DEVELOPMENT AND TRADITION »

"Es fundamental para el hombre la necesidad de crear valores tanto materiales como espirituales"
Porque: siente el deseo de un pleno desarrollo de la personalidad humana en todas sus posibilidades, contingencias y unicidad.

La actividad cultural — "materializa las aspiraciones creadoras" latentes o concientes en los

individuos y en los pueblos.

(A) Principio: « La libre creatividad de los individuos — manifiesta en el conjunto — "y expresa el derecho" de una nación de poseer y hacer conocer sus propios valores. »

(1) Estos "valores" se manifiestan en las formas y actitudes de la vida y de las instituciones tradicionales

(2) Si no se habla de una actitud - pasiva - de dependencia, de imitación, no solo no se logra una cultura original y válido - pero ni siquiera una cultura propiamente dicha!

(3) Qué hace la educación de estas formas y actitudes? Qué estamos haciendo ahora? — las ignoramos? las destruimos? las manipulamos? —

(B) En algunos países — "las culturas tradicionales son particularmente débiles" y expuestas a la erosión de los poderosos aparatos tecnoeconómicos de la moderna tecnología.
Pero en Asia las culturas son conscientes de su identidad y de su "base sólida" — pueden tomar medidas contra la disgregación de la masa-tecnológica, separando la parte mejor y más válida de la cultura tradicional.

(C) Se ha opuesto la dificultad de que las "culturas tradicionales poseen elementos de difícil adaptación." Esto ha retenido algunas culturas de entrar en el mundo moderno.

Se ha dicho que la conservación del "color" de lo "folklórico" está bien para los "turistas", pero la gente lo que quiere es mejorar su vida y desarrollarse.

R/: Es evidente que los gobiernos de Asia no se van a dedicar a sus antiguas culturas solo para beneficio turístico.

(D) La exigencia de identidad = no es "sacrosanta" — al contrario su base es tan "universalista" como los principios del ser humano. y pertenece al "modelo del progreso" → que no debe ser dependiente de un mal entendido "internacionalismo."

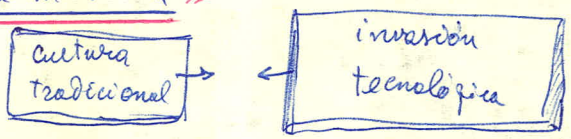
1) Los Guatemaltecos querrán vivir como Guatemaltecos aun estando en Nueva York y esto no es atraso o reacción si no derecho y "creatividad" del ser humano.

2) Identidad significa: seguridad, dominio, libertad y conciencia de sí.
Internacionalismo puede significar, vacío de sí, alienación, dependencia, inautenticidad.

3) Los gobiernos de Asia tratan promover aquellas formas de cultura tradicional que están más de acuerdo con el mundo actual — democráticas, igualitarias populares - progresistas.

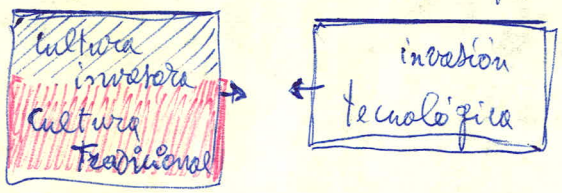
« Cultura Tradicional y Tecnología Moderna »

Es evidente que existe un contraste entre



en "Asia"

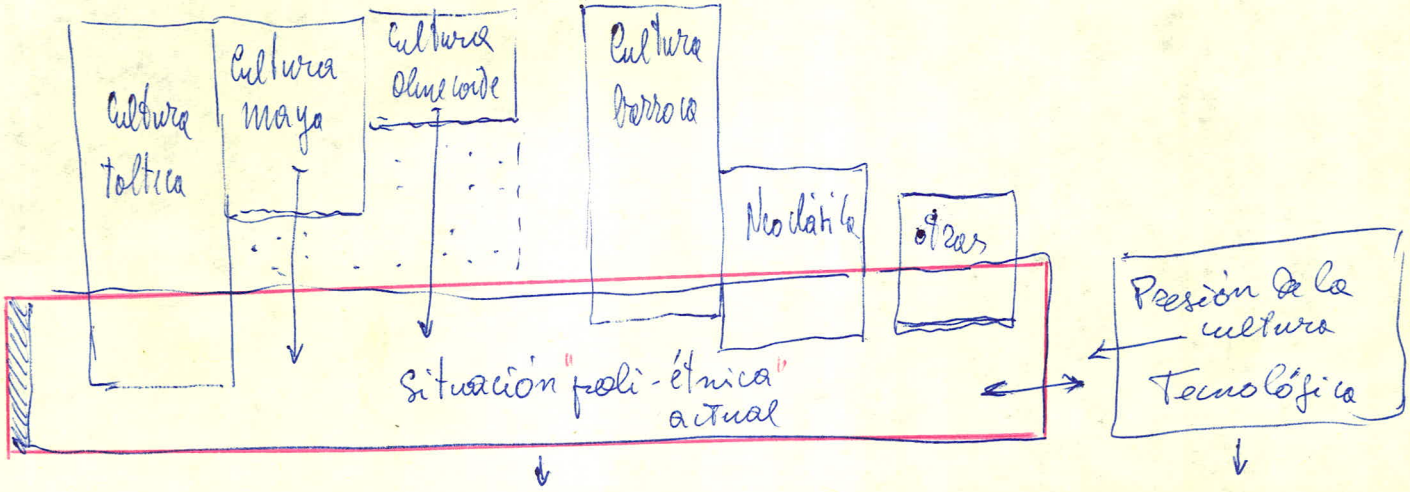
En los países "colonizados" esta invasión ya se realizó en otra época y por ello nos encontramos en una situación diferente.
El resultado o daño de la primera invasión ya es un hecho, no puede volverse atrás.



"en América" y Asia

Hay que tomar en cada caso la realidad como es ahora.
"Countries have to decide to what extent are prepared to go to formulating other measures to assert their national identity in the cultural domain." (p 139)

Las expresiones culturales antiguas han nacido como expresión de una determinada situación económico social y respondía a un equilibrio que se creó sobre tales condiciones.
En el cambio de la realidad actual – El esfuerzo de eliminar los inconvenientes coloniales de un sistema-policítrico – las nuevas naciones deberán elegir cuales elementos son "significativos" para ellas dentro de las diferentes tradiciones. (p 139) para crear un nuevo "lenguaje de identidad nacional", integración y desarrollo.



Hay que tener en cuenta que todos los elementos existentes en la tradición, en cierta medida afectan y por lo tanto "identifican" a todos los grupos del "sistema-poli-étnico", aunque en medida diferente. Algunos elementos como:

lengua - tejidos - costumbres - etc. solo identifican a algunos grupos, en forma directa — por "contraposición" otros elementos identifican a todos los grupos en forma directa: Conocimientos locales, jerga, adhesión a tipos de comida - musica, conveniencias sociales, ceremonias.

Aún los elementos que son "distintivos" de un grupo - son a la vez poseidos en forma de "valores" por todo el "sistema".

En varios países de asia se adaptan con exito formas tradicionales a las nuevas circunstancias y adquieren nueva vida. Hasta adquieren "nuevas connotaciones sociales.

Ejemplos: un elemento decorativo local - de tipo religioso se ha convertido laico y distintivo estilístico de una ciudad. Aquí hay infinitos ejemplos de las posibilidades que presenta la adaptación, tras los estimulos de impactos sociales y económicos. Cualquier impacto de estos puede haber el resultado de convertir elementos locales en "símbolos nacionales."

* En naciones de compleja estructura etnica, diferencia entre el campo - Tradicional y la ciudad - avanzado, existe un constante "desplazamiento" - que causa casi la "creación de un lenguaje" para el "progresivo - desarrollo", este "lenguaje - abre el camino - a la modernidad" que a la vez es deseada y temida. - Paradojalmente adquiere una [función - mediadora]

"a national culture - in a plurar State" is posible when that same vitality is summoning up its strenght to cope with the legacy of colonialisme.

« NATIONAL "IDENTITY" THROUGH CULTURAL POLICY »

La busqueda de una superior unidad national, especialmente en un sistema politico implica

a) La busqueda de un nuevo sentido de dignidad

b) Nueva búsqueda de ideas, a veces agitadas en tiempos pasados pero olvidadas por generaciones

c) Experiencia en el arte antiguo que alcanzó la perfección en tiempo anterior, y decayó en la colonización

d) Una resolución libre de utilizar o no elementos de la tradición en

su nueva cultura o rechazarlos en favor de ideas nuevas, como por ejemplo costumbres étnicas de construir la casa - elementos arquitectónicos, - tipo de agrupamiento y urbanización.

La protección de culturas tradicionales y su libre elaboración y proyección hacia el futuro, con el fin de iluminar y esclarecer, las aspiraciones nacionales en el mundo moderno - ~~son~~ es una necesidad y forma parte esencial del derecho y del deber hacia su propia cultura.

Una política nacional que se mueva en este sentido, promueve y dignifica su nación, y se guarda de estadizes y conservatorismos.

La cultura tecnificada posee la ventaja de ofrecer a grandes masas la liberación del hombre - analfabetismo y la esclavitud excesiva del trabajo — pero como contraparte es una "deculturación" una vida estandardizada y anónima.
Una vida coherente con un antiguo y esplendoroso pasado es perfectamente valida y en su pleno derecho.
La contradicción no puede ser resuelta magicamente - se exige un largo proceso de libre adaptación y asimilación. Y como el hombre no vive de solo pan, vale la pena superar este crisi para llegar a una situación más equilibrada y humana.

II° Cultural Development and "Social Change":

Las naciones de Asia frente a la perspectiva de adaptarse, culturalmente y socialmente al nuevo mundo después de las dos guerras y tipo del triunfo de la ciencia, han contestado de distintas maneras a la pregunta

- Qué clase de cambio social?
- Con qué medios?
- Cuales fines.

Generalmente de acuerdo que los fines son:

1. Integración Nacional.
2. Identidad y unidad.
3. Cambios en la distribución de los bienes - justicia
4. Comunidad nacional justamente distribuis.
5. = Justicia económica y social.

Generalmente difieren en la clase de cambio y en los medios para conseguirlo:

a) O aceptan el modelo tecnológico - y entonces enfrentan los riesgos de la "alienación" - es lo más rapido. Estos son los marxistas (Cuba)

b) O buscan algo más lento dentro del esquema cultural y social que permite una movilización que de resultados seguros. Esto pasa en las naciones en que la rigidez cultural es ya delgada y son politicamente libres. - Entonces intentan una nueva síntesis de proceso económico-y-social (como Mexico) - Esto impone un grave sacrificio cultural.

MOVILIZACIÓN SOCIAL

Todos saben que les espera el lizarse rapidamente a una situación tecnificada. - sociedad de consumos, masas embotadas - alienación - computerización, etc.

Si se toma una actitud pasiva: lo que sufre es la identidad nacional, y el avance social.

Si una nación se plantea el problema del enfrentamiento, entonces puede manejar sus elementos culturales en favor del cambio social y para cambiar a si misma.

Si la cultura es conciente de su función y de su cambio será un factor determinante del desarrollo - El flujo que viene de la tradición puede ser detenido, si se le contrapone un modelo ya preconcebido. - Será mas conveniente que la nación misma elabore su plan cultural de evolución, - adaptado

a su forma de ser - sus elementos valorativos - de conducta y de cambio
a sus medios de comunicación - estructuras culturales y sociales de contacto psicológico.
y a las nuevas formas de tecnología -

PARTICIPACIÓN

In present situation of technological societies - the circle of those who consume cultural benefits is constantly widening.
The "modern concept of culture": is a living experience which enlarges the individual's whole "way-of-life".
people have to be "participants" in the cultural process. - all they.
all they ough to be not only "consumers" but "creating".

"Participation" - what does it mean??

R/. « Individual is not only object of the spreading of culture but that « he acts » in the cultural process. »

and, in so doing, { he change himself. / and thus, his environment.

In Asia [the absolutism and royal - seigneurial patronage -] the traditional cultures were only one section city-culture producing fine art for a limited, privileged audience

In the villages the situation is in flux and socio-cultural agents of change exist.

In modern conditions - the authorities - play a leading rôle

They have to asses all the means for this purpose { : a) all the cultural material : actual or potential / b) instruments : as mass media

a) The whole "corpus" of the cultural traditions of a country:

1. The classical form -
2. The popular arts -
3. Oral traditions -
4. Rural plays -
5. Song and balads -
6. Dance and mime -
7. Costums, handicrafts, folk music

require to be recorded in appropriate form : [- film - Tapes - script. scenario -
- translation of old manuscripts
- and forgotten.
- classical on colonial works]

All this material will be then "available" for comparative studies and analysis. in cultural institutes forums - work-shops, seminars, specialized journals, etc.

for the purpose not only theoretical..

I This is fundamental work

II But also for transfer to the practical sphere as "Raw-Material" in creation of cultural activities "

Cultural activities:

1. Fixed exibitions
2. Travelling exibitions,
3. Organisation of City - District - regional or national Folk culture festival.
4. Adaptations of myths - legends - and epics. into theatrical or ballet terms. for use in town and country
5. Integration of material so treated into educational programmes in school - adult education and in universities. —

Pero lo más importante: es el reconocimiento de los valores profundos: de la familia - de la amistad de la tradición - su enfrentamiento con las personas, las cosas - el mundo.

Debe implantarse un estilo de vida tal que permita a las artes tradicionales "cumplir con su cometido". tanto en los pueblos como también, aunque sea de forma diferente, en las ciudades.

En los pequeños centros el arte (figurativo) adquiere un valor de expresión mas personal que colectivo: Tiempo de trabajo limitado a ciertas horas del día y descensos.

En las ciudades más colectivo que personal - confrontamiento de exposiciones escuelas y periódicos que permiten una socialización.

En la ciudad entra en campo la "comercialización": [film - salas de baile - teatros - y ferias]

Por el contrario este nuevo tipo de arte - de la ciudad debe ayudar a dar forma y modelar las nuevas y diferentes reacciones frente al mundo cambiante, como agente intermediario, que alterar le toda clase de elementos: de lo nuevo y de lo antiguo como "fuerzas generativas" en el proceso.

b) « - MASS - MEDIA »

un rol importante e inevitable en la "democratización" de la cultura lo pasan los "medios - de - información" Para bien o para mal existen y afectan hasta los lugares más lejanos. Y precisamente por ser medios di-gi-

dos a las "masas". Por sí "mismos" tienden a provocar una tendencia hacia la — socialización "de todo lo que tocan" —

- Estos no afectan solo las noticias (= objetos de la comunicación) [elementos del conocimiento o información]
- Si no afectan
  - la forma de pensar = (en común)
  - la conducta
  - la actitud frente a la vida

  que son elementos estrictamente culturales.

• Portanto: las autoridades políticas y educativas "deben" reconocer el impacto cultural de estos medios: [Radio - Cinema - Periódicos - Televisión] en el sentido de la calidad de cultura que aportan

Si esta es destructora de los valores nacionales, deben saber aprovechar y utilizar estos medios:
- (a) No solo como instrumento de información
- (b) Si no como factores de cultura:
  - Valores - Mentalidad - Juicios,
  - Sensibilidad fantasía,
  - Contenidos ideológicos.

Si un determinado valor presentado por estos medios posee el carácter de ser "mejor" que el correspondiente valor tradicional, en todo o en parte tiende a sustituirlo.

Por otro lado la presión de los medios de información puede ser contraproducente, y reconfirmar por contraposición los valores ya existentes. — Parece que no es tanto la insistencia en una determinada idea la que la impone, si no la variedad de aspectos con que se presenta

Esto debe también tenerse en cuenta. "The "physical mobility" - is cause and effect of the development of transport.

- En donde ya existía tal movilidad es aumentada: Mercados, peregrinaciones, fiestas, vida social
- En donde ya era grande se ha vuelto más rápida — y tiene el efecto de poner en contacto un número mayor de grupos étnicos.

Esto no quiere decir que tienda a destruir las diferencias étnicas. A veces las hacen más firmes.

* Además permite a elementos tradicionales adaptarse a la nueva forma de ser: por ejemplo la creación de Ventas, Bares, Tiendas de una determinada región implantados en la nueva tiende a crear el mito de la tierra y a perpetuar costumbres.

La eficacia real de los medios masivo no exige la "cantidad" de aparatos mecánicos o la multiplicación de los mensajes. —

The "nodding effect" – es very well known in Asia
The people listenes with extreme attentiveness en apparent assent, to eloquent appeals and then does nothing about them or something quite different. —

EDUCATION:

To obtain a real democratization of culture, education is the "foundation". But in general country tends to take a lower priority than heavy industry, defence, economics, et...

En algunos paises se ha intentado evitar el error de crear instituciones que fuesen la mera copia de otras instituciones culturales especializadas – con sus estructuras rigidas y especializadas que no se ajustan al constante proceso evolutivo del cambio. La concepción de espacios: "no-obligados" "multi-uso" – equipo movil, pueden ser superiores a la posibilidad tecnologica avanzada" de que otros disponen.

" El concepto central es que "arte y cultura" son "actividades-participadas", democrática, descentralizada, y virtualmente autónoma" (Lotral). pag 147
Esto dice está en perfecta consonancia con la antiguá tradición artística.
[La diferencia es que hoy existen los medios-masivos a disposición.]

« LA ECOLOGIA »

El primer elemento aprovechable en la conservación de caracteres nacionales es la ecología. Existen paisajes: barrios, pueblos, clases de Habitaciones que son demolidas sistematicamente para dar lugar a construcciones anónimas y alienantes.

Ej: La plaza de los pueblos.
Ciertos grupos y santuarios coloniales.
cierta forma de arquitectura popular...

Los gobiernos deben interesarse para que sean readaptadas sin perder su carácter
Las nuevas edificaciones pueden surgir "aparte, sin destruir lo antiguo

La existencia de estas poblaciones crea paisaje y refleja una cultura –

Ejemplo: La Antigua – Jocotenango – Parte de Escuintla – Parte de Quetzaltenango – Jalapa Antigua – Dueñas – Almolonga – Petzín – Tecpán

Salamá – S. Jerónimo – S. Agustín – S. Cristóbal Acasag. – S. Cristóbal Toto – S. Frco el Alto – S. Domingo Xenacoj – Santiago Sacatepéquez – S. Juan. Sacatep.

– Pueblos de Oriente.
– Camotán – Jocotán
– Las plazas grandes de pequeños pueblo
– S. Gabriel Mazatén –
– S. Estebán Mazatén –
– Barberena Antigua –
Etc....

Su destrucción o utilización comercial puede producir temporalmente y pronto utilidades monetarias. ⟷ Contra estas pueden colocarse

los problemas sociales que resultarían a corto plazo – "cuando hayan perdido toda traza de su propio pasado."

La presencia de estos núcleos antiguos en una ciudad – megalopolí y residencial – es siempre un vínculo con la historia, y un puente de transmisión de antiguos valores a las nuevas áreas en mechanismo de desarrollo – y a los habitantes del futuro.

Las autoridades ciudadanas deben explorar las posibilidades de conservar estos barrios. – De ordinario se preocupan de conservar ciertos monumentos, pero destruyen los edificios de la misma época que los acompañan.

Hoy en día se ha despertado la conciencia y va creciendo de que es mucho mejor conservar los grupos enteros, más que individuos aislados.

«Turismo cultural:»

Muchas naciones de Asia poseen un espléndido pasado – La conservación y el cuidado de tales monumentos conserva en la población una sentido de continuidad con su pasado.
Y lo relaciona con otros elementos que todavía duran como lengua – traje – costumbres y tradiciones, danzas y artes.

A) Defender lo antiguo y mantenerlo bien cuesta dinero
B) Pero la presencia de estos centros sostiene el turismo y produce entradas

Existe el { UNDP United Nations Development Program.
DB. = Development Bank
que están dispuestos a financiar programas de estos. - Pero estas restauraciones no son solo una inversión para aumentar el turismo. Son la legitimación visible del propio pasado.

Bibliografia:

Rajai Kothari : Considerations on National Building : "A third World Perspective"
Asian working party on State and Nation building. Singapore 22-25 November 1975

Ray Shaw : The "Cultural Animateur" in Contemporary Society" — Journal of World History XIV 3. (1972) p. 460-472.

James Brandon : The influence in the Performing Arts on the Mass-Media in Asia" (1973)

Lucien W. Pye : Communication and Political Development. Princeton University Press. 1963.

p. 175 The conflict of interest "between culture being imported from "outside" and culture created as an indigenous element of national and local life — has been defined : as "the right to culture versus the right of culture".

The right of culture to resist dilution by alien form will rest largely upon the ability of national communities to develop, record, and communicate the culture of their own people. This requirement will demand a diversified network of communication within the country and stretching beyond its borders. — Only thus can the community be returned to itself and a cultural identity established.

Culture is more than communication, it is more than creation, it is more than education. It is the ability of people to master the necessity of change and development without feelings of frustrations or alienation.

NB: The Recommendation N° O.I.1. The Journal of World history XIV. 3 (1972) p. 598-601

* Ivan Boldizar : "Mass Media and Cultural Policy". — (en el mismo volumen)

La opinión de las jóvenes generaciones asiáticas tiende hacia un pronto y general cambio
Ese cambio contempla dos cosas
a) La integración de la opinión de los jóvenes en todo el sistema directivo
b) La utilización de todos los elementos modernos y tradicionales ajustados en nuevos modelos de desarrollo.

La educación organizada debe ser remodelada por completo para transformarse en un elemento básico en un proceso que tiende a incluir (y no excluir) el mayor número posible en la vida cultural de la nación. — Y cambiar esta vida en términos que promueva la espontánea creación y la expresión, que no son nunca forzadas o ajenas — hacer la cultura un dominio de todos como fuera en el pasado.

Enfoque de la educación sobre el conjunto y el ambiente local: | físico, antropológico, humano

para hacer capaz a la gente de
- entender
- conocer
- apreciar
- y en último término modelar su propio ambiente.

Romper las paredes de la escuela y de cualquier otra institución cerrada — para hacer capaces a los alumnos a aprender de la realidad — y actuar en ella, haciéndoles más productores que pasivos entendedores.

La activa participación de los jóvenes en elaborar y orientar su propia educación.
La utilización, flexible de los demás recursos humanos "no-profesionales" y ofrecer iguales oportunidades de educación a todos los jóvenes de todas las clases.

- Hay que adquirir dominio sobre
  - medios de crear conciencia: fiestas - espectáculos - cultos - Teatro - danza
  - fuentes de trabajo — a todos los niveles — agrícola - industrial - comercio
  - tecnología que debe ser promovida o frenada según las necesidades

- Idea: una sociedad que está en su pleno poder - autoconciente
que no sufra ni de subdesarrollo ni de sobre desarrollo
que sea capaz a enfrentar los problemas en sus propios "términos" gracias a un autogenerado endógeno desarrollo — que
  - utiliza los productos externos y la tecnología o las rechaza - a la par
  - el contraste < nacional, versus, internacional | se coloca sobre bases nuevas.

El nuevo camino no se concibe como superioridad o inferioridad
Sino como acción multi-lateral con su específica identidad = en colaboración.

Tal vez quede por ahora es proyectos de solo un pequeño grupo dispuesto en varias naciones.
« Pero ya se ha convertido en un MODELO Filosófico coherente. »

(*) Además la tendencia a elaborar modelos que sean a la vez nacionales y modernos está tomando auge cada día más.
Puede convertirse en algo como un denominador común entre los pueblos de Asia y L. América - quizás hasta lo pro unificar esfuerzos. —

La prueba de esta vitalidad es que varias naciones asiáticas han sido capaces de afrontar y competir tecnológicamente con naciones avanzadas

El surgir de movimientos espirituales a variadas se ha sido también ejemplo de vida. — Aun en diversa confrontación con altas opciones Asia ha demostrado poder sin ello

Los japoneses han adoptado modelos occidentales para la Técnica, pero están creando unidades de vida y habitación que se armonizan con sus propias pautas de comunicación y vida Tradicional.

—

Bibliografía:

Syed Hussein Alatas: varios varios artículos sobre "Studi Malaysia" en "Archives Européens de Sociologie" - París.
un libro: "Modernization and Social Change" - Sidney (1970?) y Singapore.

Bùi-Xuân-Bào: Le roman vietnamien contemporain (Saigon 1972)
" " " « L'éducation "permanente" et l'Université de l'Avenir (Saigon 1972)

J.F. Conceicao - (Singapore) Varios artículos - artículo en el mismo Nº 4

Darius Shayegan: "Histoire de la philosophie indienne" (Téhéran 1967) 2 vols.

Todo el Nº 4 de Cultures = está dedicado a esta tema: se repiten muchas veces las mismas cosas.

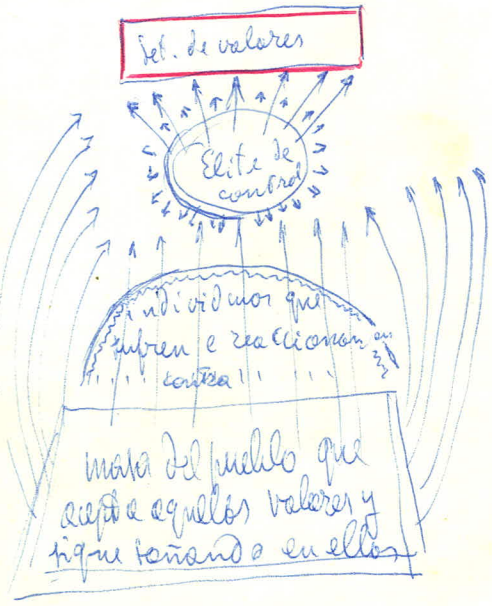
« Shuichi Nagata: » "Industrialization and Non-Western Values". p. 562. [in. American Anthropologist Vol. 76. N° 3. Sep. 1974]
(University of Toronto)

(Discusión polémica) con el prof Hsu en AA. 75 (1973) (p. 2050-1)

Hay algunas ideas interesantes:

a) Que las modernas sociedades industriales se rigen sobre un "consensus" aunque haya individuos lastimados y en contra (America p.ej.) → Especialmente: for increasing psychic costs of alienation and impersonality" — This cost alone may not be "sufficient" to destroy the "consensus" within.

b) En una sociedad dominada por una elite poderosa, — cuyos inmensos recursos — son capaces de mantener en pie un "conjunto de valores" "ficticios - inventados — es admirable el poder de aguante — "de absorber los costos psíquicos" que hay que pagar para perpetuar los mitos y los valores impuestos por lo establecido (establishment)



En esta sociedad la elite crea los mitos y con su inmenso poder los mantiene como ideales para la masa del pueblo

Algunos reaccionan y protestan por la alienación

Pero la masa del pueblo sigue creyendo en ellos y esperando que le toque el gran día la suerte de pegar un brinco y alcanzar el paraíso de la "elite dorada".

c) mi juicio sobre tales sociedades, dice, es de "To regard them as a dismal failure". "mirar a ellas como a "melancólico fracaso". Bit success of failure are difficult to determine. cupo

d) Polemiza con Hsu sobre el individualismo. Aquel afirma que no es correlativo a la sociedad industrializada, al contrario tiene sus raíces en la pre historia y hasta Budha! Shuichi contesta que el término usado así no posee ningún valor analítico — Para él el "individualismo occidental tiene sus raíces en la filosofía de Locke y Rousseau. Las bases de los valores de la industrialización deben buscarse "allí." — Las consecuencias de esta clase de ~~valores~~ sociedad es la imposición de esta clase de valores.

Japón ha sido citado como una excepción. — Pero no es cierto, si es una excepción es por que posee una capacidad de asociar otros Valores — Sin embargo allí también han aparecido fenómenos de lo que se produce en una escala de Valores occidentales.

No se puede predecir lo que será Japón pero queda el hecho de que todas estas naciones están amenazadas por la "confrontación con la economía poderosa de las naciones industrializadas lo cual obliga a estas nuevas a reaccionar y buscar los medios de hacerle frente ... con el peligro que entrañan...

[American Antropologist Vol 76. Diciembre '74]

EJEMPLO DEL EMPLEO DE "ECO-SISTEMA"

Dave D. Davis: "Patterns of early formative subsistence in southern Mesoamerica" 1500 - 1100 BC.
(p. 41) (in) MAN - Vol 10. N 1º March 1975 - Royal Anthropological Institute. London.
[Universidad de Yale] *

En la Barra y Ocós - los ocupantes de la costa en Guatemala - Chiapas - poseían una tecnología y cerámica diferentes de los del interior. -

Al final del Formativo Temprano este estilo decayó - por contacto con el interior y adaptación de su estilo -
La ~~posible~~ introducción de otro estilo desde el interior causó un cambio en la tecnología -

El cambio empezó a 1/2 Formativo.
La agricultura fué caracterizada por el cultivo de tubérculos. con posible intercambio con el interior.

"LA CULTURA DE LA MANDIOCA?"

Las comunidades de Ocós presentan:
- una red de contactos extra area
- una complejidad estructural interna

La pregunta del artículo es: hasta a qué punto en el Periodo Formativo Temprano, estas comunidades de Tierra baja de la costa - cultivaban la tierra?
qué cultivo hay cuya aparición acompaña el aparente ex nihilo aparecer de comunidades sedentarias en el periodo formativo temprano?
Se basa sobre evidencias indirectas.

Las conclusiones son:
(a) Poseían intensos contactos con otras regiones: interior de Puerto Hondo - Tehuantepec México
(b) Los pueblos del Formativo Temprano de Socoamisco no cultivaban maíz sino "Tubérculos" y otras plantas no-maíz. - en un grado "único en Mesoamérica". (prehistórica)

Las conclusiones no son ni ciertas ni altamente probables pero indican un camino para mayores investigaciones.
Son necesarias más excavaciones en Puerto - Colombia - Ecuador.

Los dos únicos estudiosos de esta "area" que han tenido cierto éxito son:

(a) M D Coe: 1961 — La Victoria an early site on the Pacific Coast of Guatemala (Peabody Museum Papers N° 53)
Coe Flannery 1967 — Early Cultures and Human ecology in south Coastal Guatemala (Smithson. Contribut. Anthrop. N° 3.)

(b) Green Dee — Washington Smithsonian.
Gareth Lowe 1967 — Altamira and Padre Piedra early preclassic sites in Chiapas Mexico (Fdn. Pap. 20) Provo. New World Archaeological Foundation

Otra bibliografía

- S.M. Eckholm 1969 Mound 30a and the early preclassic ceramic sequence of Izapa Chiapas México (Fdn. Pp. 25) Provo. New World Archaeological Foundation
- Eckholm - Miller S. 1973. The Olmec rock carving at Xoc. Chiapas México (Fdn Pap. 23) Provo. New World Archaeological Foundation.
- Lowe G.W. 1962. Mound 5 and minor excavations at Chiapas de Corzo. Chiapas México. Fdn. Pap. 12) Provo New World Archaeological Foundation
- * Lathrap D.W. 1973 (in) "World - Archaeology" 5. "p 170. (1973)

(Tipo.)

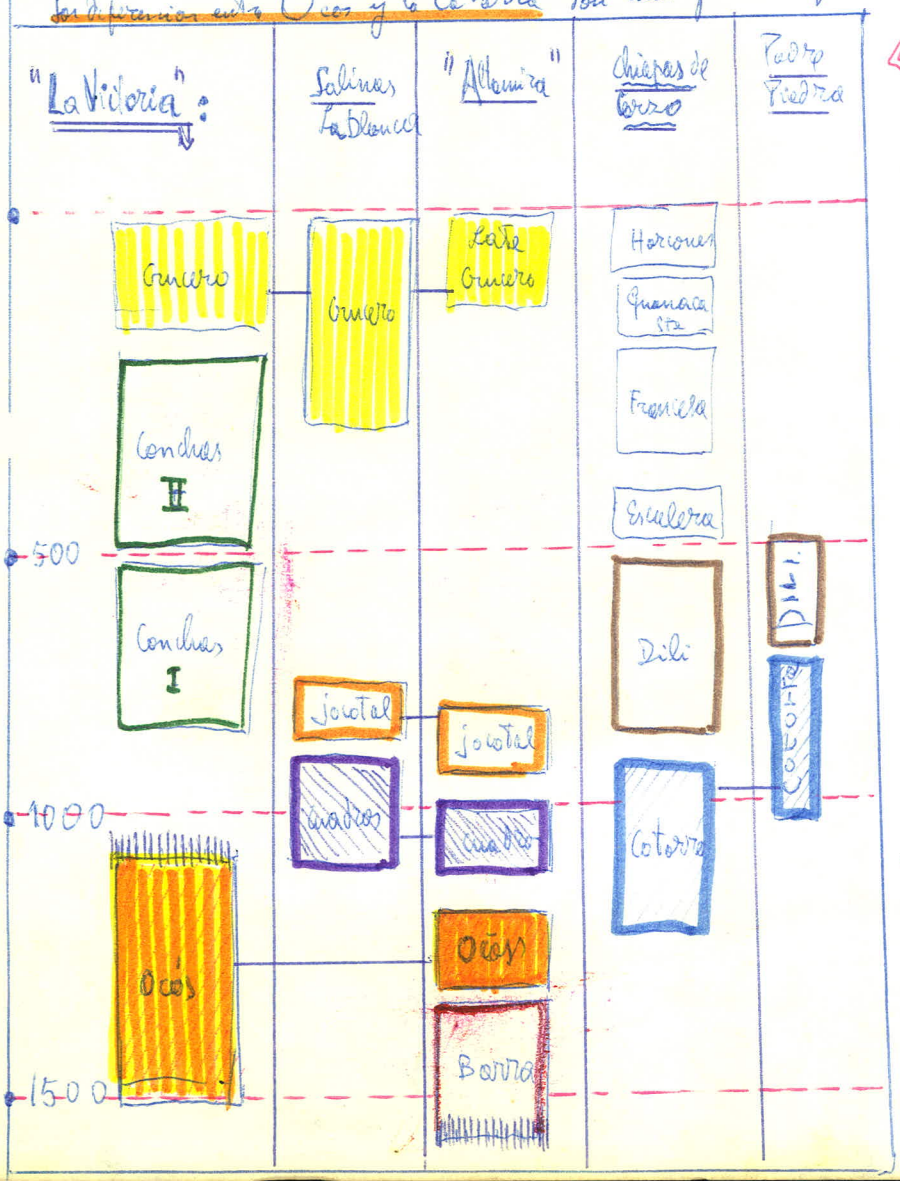
Descripción:

Dice que con solo el examen de la cerámica es "suficiente" a demostrar que Toda la fase "Ocós" es un "fenómeno distintivo" >>

cuyas principales "características" son escasamente representados al N. y al Este. de la zona costera —

Hasta Chiapa de Corzo contrasta con el Formativo Temprano de (la Cotorra) y Ocós. — —

Las diferencias entre Ocós y la Cotorra son más grandes que entre "Cotorra - y Madros" (p. 45)



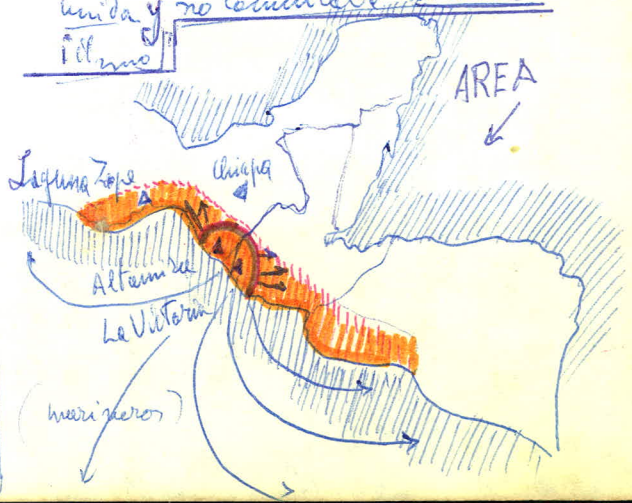
« Early - Formative »

La evidencia de la cerámica indica que las manifestaciones más completas eran restringidas a la Costa.

Mientras otras comidades del interior mantenían contacto con la Costa

"La comunidades costeras" parece "solo" comunicaban o estaban mis unidas "con Ocós" o su horizonte.

Parece más bien que toda la costa estaba unida y "no comunicaba ni con el interior"



There is evidence of a cultural division between the Isthmus and the Pacific Coast p. 43.

« "Middle Formative" » período del cambio en la cerámica por la adopción de patrones del interior.

The greater homogeneity between inland and coastal sites during this per. may well be due to an Olmec expansion across the Tehuantepec region and the consequent possibility that the "Cuadros Phase" is intrusive through this area.

Have been Cuadros time before a largely homogeneous material culture (decorative techniques) was widely shared across southern Mesoamérica.

David Grove has called my attention to general rock carving Olmec style, distribute throughout the Southern Isthmus area. – He notes that the corn "substitutes" is present (form of maize, cobs), in this carvings. There Olmec "corn-bearers" are of special interest for the hypothesis of influence from the North – during Cuadros Times. Una egemonía Olmeca sobre el Istmo y la costa del Pacífico explicaría esta extensión de escultura ofrecida en esta zona y fijada con símbolos del maíz.

"Para la época anterior a Cuadros – o sea en el Formativo Temprano" Costa ↔ Chiapa de Corso – (piedmont.).

El autor insiste en la diferencia de actividades entre la Costa y Chiapa de Corso – (piedmont.).

"Sugiere contactos marítimos de esta costa con muchos lugares del Nuevo Mundo."

El elemento básico era la mandioca que se intercambiaba por toda la región costera – [= yuca]!

– Lathrap 1973 – refuerza esta evidencia. Los vínculos con Sur-America habría que buscarlos con excavaciones en Nicaragua y Panamá.

De las Victorias no posee material arqueológico nuevo –

La situación de Las Victorias, en la desembocadura del río, hace pensar en un centro de redistribución de productos desde la Tierra – el Mar.

En: Altamira:
- No hay restos de huesos (= falta la fauna)
- También faltan las conchas.
- Ni flora.
- Ni hay metates
- Mucha obsidiana no trabajada.

Es difícil afirmar que el maíz fuera la base de la alimentación. Parece más bien el pescado por un lado del río y mar.

Los fococmetales encontrados parecen ser de Chiapa.

Con el variar la cerámica – aparece el polen de maíz y metates.

El cangrejo está por montones, y sería alimento corriente.

(p45) - 46 II History of Archaeological Research at Soconusco
III Early formative Style and typological affinities [Dave D Davis (Yale Univ.) (in) MAN Vol. 10(1) 1975]

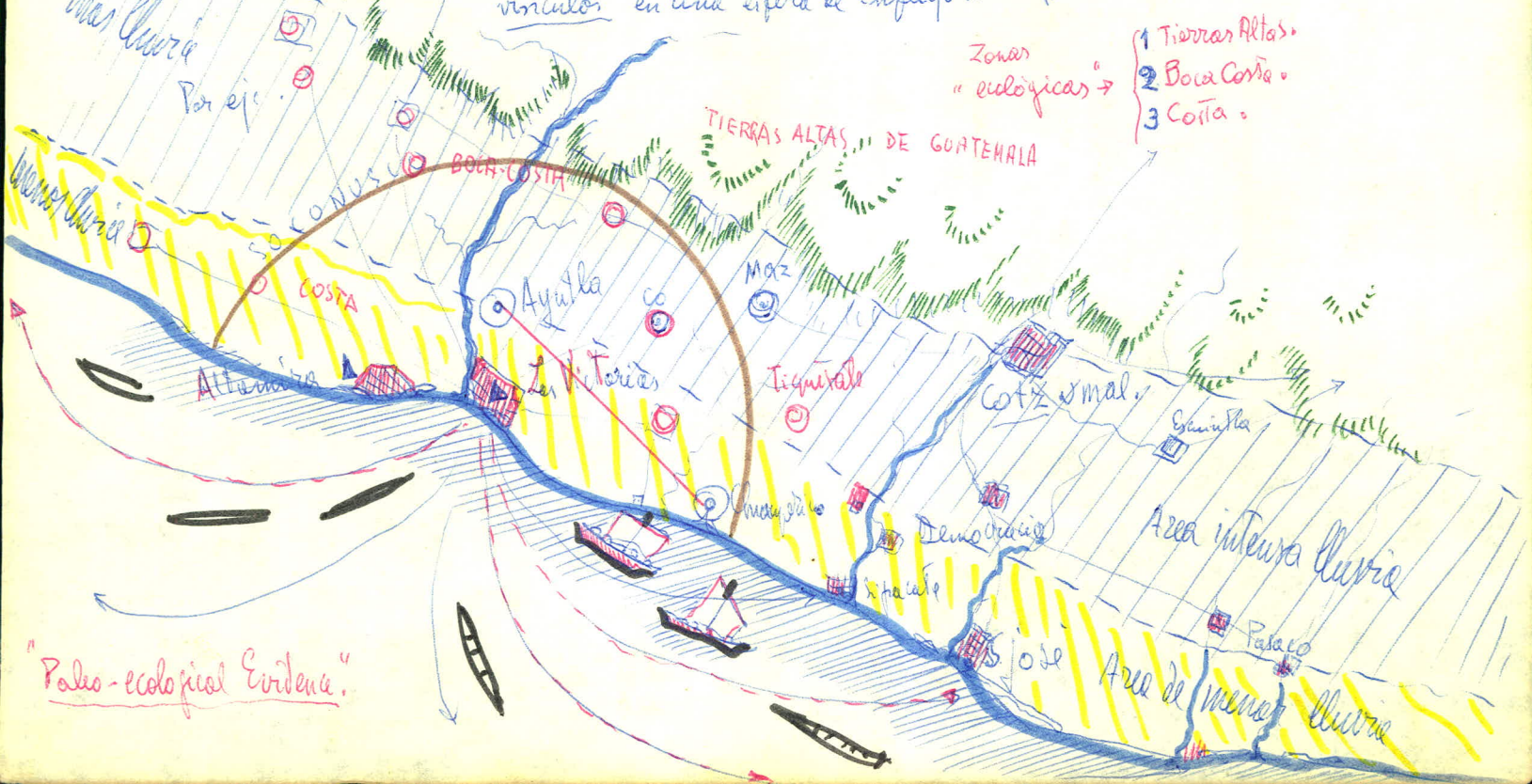
II El conocimiento de los contactos entre el Formativo Temprano y la Costa de Soconusco — con las regiones del Sur, quedan esencialmente los del Tiempo de Coe (1960: [Archaeological Linkages with North and South America at "La Victoria" Guatemala in ~~Annals~~ American Anthropologist 62 (p. 353-93)]

El grupo de argumentos es el expuesto por
- Coe. 1960
- Evans y Meggers 1958
- Strong. 1951.
- D. Solar 1966 — Interrelations of Mesoamerica and the Peru-Ecuador Area. (in) Kroeber Anthropology Papers. 34. (p. 31)

III Otros también aceptan la hipótesis de "[one time heterodoxy] los Aborígenes de Middle-Americans enjoyed extensive maritime contacts with much of the new World." (p. 46) — Esto para la fase "Ocós" y posib. "La Barra" un poco más antiguo — !

LaBrap (1973) ["The antiquity and importance long-distance trade relationship in the moist tropics of the Pre-columbian South-America: in World Archaeology 5. (170-86) 1973]
Infiere que la base de la alimentación de estos intercambios de larga-distancia fuera la mandioca
Pocos datos de esta clase han sido encontrados en la fase Ocós. Considera sin embargo a Ocós como un fenómeno con un "corazón-de-Tierra-baja"

IV De lo que se conoce de Ocós en el "Formativo-incipiente" por su cerámica demuestra un influjo de Ocós en toda el area de Soconusco — Altaneis de Chiapas.
y solo en forma esporádica en la tierra del interior
Es difícil hablar de "influjo de" con tan pocos elementos
Más bien podría ser que todas las poblaciones de esta area participaron de debiles vínculos en una esfera de influjo mutua.



"Paleo-ecological Evidence".

IV° Los medios de vida del "Formativo incipiente" – [incipiente / mediano / avanzado / Tardío] en Sur de Mesoamérica p 46.

a) En Altamira = fase Ocós y La Barra La ausencia de huesos de animales, huellas de vegetales (maíz) falta de conchas, ni hay semillas fósiles. – Estos sitios como Las Victoria están muy cerca del mar.

Se supone crisis de pesca y campesinos.

A niveles más recientes (Formativo medio) aparece el maíz (Cuadros) (Salinas La Blanca)
Lo que se ha dicho de Metates y manos de metate.

La variación sufrida por la cerámica es confirmada por otros artefactos: aparecer de los metates, ejemplos de polen de maíz - fosilizado etc.. - También esqueletos de animales en "la Cotorra" (venado - pecarí - Tapiro e iguana) armadillo y Sciurotolo -
En chiapa la vida del Formativo ha dejado prueba de la subsistencia a base de maíz no así en Barra - Ocós.
Al contrario en Altamira y Las Victoria (fase Barra - Ocós) solo pocos fragmentos de manos de metate y muchísimo de campesino - al parecer de grandes dimensiones - no adoptaron el modo de subsistencia de la gente del interior. al mismo tiempo que construían "la mejor cerámica" del Sur de Mesoamérica - y otros instrumentos.
Sea termina I El filo de la oxidiana! espectacular.
Conocemos poco de la "adaptación" que está a la base de tal desarrollo (= concepto ecológico!)
Solo aplicando "analogías etnográficas" y el examen más atento de los artefactos, proporciona la razón de la hipótesis que se ha establecido

V° Patrones de los medios de vida en la costa de Soconusco
Evidencia de los artefactos.
El autor utiliza aquí los numeros. La cantidad de puntas y otros utensilios de oxidiana calculada en numero de piezas según las fases – y otras piedras.

Distingue entre { "artefactos" = hay pocos a todos los niveles (numero)
" products = hay en especie entre: manos, morteros, machacones, pesos, martillos cinceles - azadas - pero su numero es tan escaso que no permite deducciones – contienen útil información.

y instrumentos (pouding-tools) de peso y pequeños abrasivos

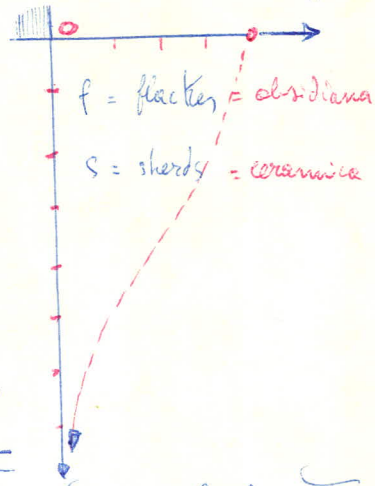
Carácter de la obsidiana p. 49. " dark grey translucent or black obsidian, with black or grey banding present in most instances.

= Altamira flakes = most show no sign of use

A few specimens were marked with one or two inclusion of white quartz of "plagioclase."
All flakes measured less than 3 cm. in maximum extension.

Distribución:

	Altamira	Las Victorias
Barra	f. 265 . s. 132	—
Ocós	f. 216 s. 315	f. 42 – s. 622
Cuadros	—	—
Jocotal	f. 218 s. 576	—
Concha I		f 52. s. 2276
Concha II		f 95 s. 1032



Comparando obsidiana con cerámica de cada lugar se puede deducir la relación respectiva de las dos actividades. (Como la obsidiana era de uso doméstico tanto como la cerámica)

[Si hay cerámica = hay población ⟶ debió haber obsidiana.]

La estadística muestra un declino constante del uso de la obsidiana con relación a la cerámica, con el pasar del tiempo: de lo antiguo a lo moderno.

1. De consecuencia se indica un declino de las actividades a las cuales se dedicaban con la obsidiana.
2. La aparición de obsidiana + cierto tipo de artefactos parece indicar el uso que se les daba en el sistema de subsistencia del período "Formativo incipiente"...
3. a) En Las Victorias la excavación no se hizo con esto en la mente y además es de un solo montículo no da mucho para sacar conclus, aunque las obsidiana van junto con ciertos artefactos
   b) En Altamira Lowe concluye: la industria de la obsidiana fué de fase Barra. y el Mound 19 es el centro de esta actividad.

Las obsidianas [Altamira - Victoria] { se dejan de construir el "final de Ocós" / al mismo tiempo aparecen los metates del mais 1200. BC.

El autor considera un poco precipitada esta deducción.
Coe nota "they can hardly be called metates." (1961)
Pero si se miran los demás fases, el declino de la obsidiana se ve constante (más que abrupto.)

¿Qué servían? *
1) No uso religioso (no tienen modelado)
2) Colocados sobre espadas (a la manera de los "macquahuitl-mexicanos
3) Usados en preparar la comida - = lo más probable. *

Ahora bien:
a) La caseria no era elemento importante
b) La fauna marina ocupaba un lugar secundario - (por tanto no debían usarla a preferir carne)
c) Ni servían de "debitage"

El resultado de este proceso especulativo: = Debían usarse para preparar Vegetales. (alimentos)

Coe y Lowe (personalmente) bautizaron la "Mandíbula":

- Está no es de uso en las Tierras altas de (Guat.) Mesoamérica
- Es usada en la costa del Caribe y Sur de México
- Es usada en CA no tanto como el maíz - en las Tierras bajas húmedas de Mesoamérica -
- Hacia el Sur adquiere un papel dominante en la franja tropical de Sur América - y Caribe -
- La antigüedad es bastante grande pero que se acomode a n/o caso

VI "Interpretación" « "EL EXPERIMENTO" »

Se hizo la hipótesis que en Altamira y (consecuentem. en) La Victoria debía haber restos orgánicos de Mandíbula

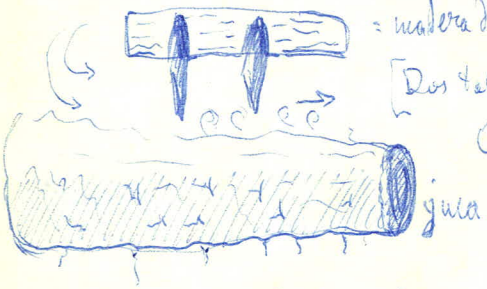
Se hizo un experimento para comprobarlo:

Se observó el "desgaste de los instrumentos" que a primera vista no aparece.

Raspando la mandíbula los objéticos adquiere un "patrón de desgaste".

Se hizo un examen al microscopio del filo de los instrumentos. (pero esto solo no decía mucho)

Se construyeron con objéticos instrumentos análogos a los encontrados y se usaron para hacer mandíbula - "Rayadores"

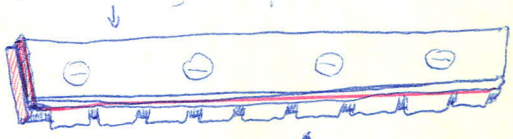


= madera de balsa = se comprobó que moviéndolos en una sola dirección (no adelante y atrás)

[Dos tablitas de madera de balsa y 60 piedrecitas en la zanja] [60 fueron usados]

Amarrita fue usada para darles el corte:

Espesor: 2 cm



"rayadera".

Los alimentos, según el uso de comunidades actuales fueron pelados antes de ser rayados

0'75 libras cada 20 minutos | pueden rayarse con este sistema.
2,25 libras por hora. | se trabajó por 4 horas con el instrumento.

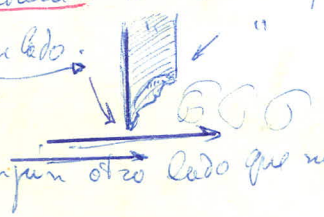
Al final se analizaron 10 fragmentos de la que más se parecían a Altamira. Se compararon con "Altamira-usadas"

Se compararon con 15 no usadas.

Se usaron unos para hacer carne (raspando los huesos.)

I "Se examinaron las Altamira" al microscopio 15X = no daba nada
30X = Se apreció un "defecto" de desgaste. en 9. fragmentos

a) Este "aparecía" solo en un lado.
b) El lado de la presión.



c) No aparecía en ningún otro lado que no hubiera sido usado a raspar

labio gastado por el rayado "al microscopio"

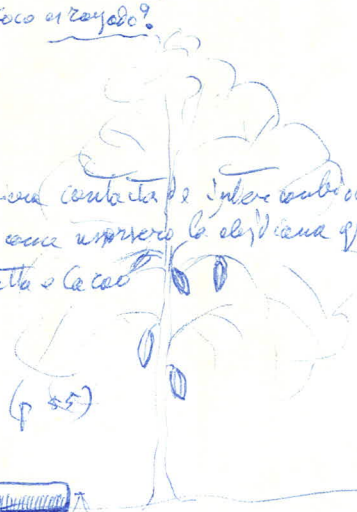
d) La identificación del "patrón" aparece algo difícil

e) El patrón estaba presente en 11 sobre 14 de los auténticos fragmentos de Altamira

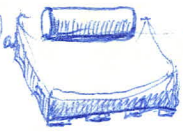
Observaciones..

No existen rompedores de Mandioca de alfareria en ningún lado hay
Generalmente la muelen o la machacan.
Los Chortis que trabajan con Wiltate, cultivan mandioca (arrisitado)
Se "carpa" hoy solo { a) en el Lacandón.
b) en Amazonas.

Revisar Interesante ver si en la costa hay entierros de comer — fina rayada
Otro alimento rayado que se hacen bolas
El coco es rayado?



* El uso de "Mandioca" es "escaso" en Guatemala — Solo variedades dulces —
En C.A es usada como un cultivo fundadorio — . El hecho de que la Tierra baja tuviera contactos e intercambio con la Tierra alta de Guatemala (como el periodo reciente - por la cerámica) puede significar como importante la alfareria que era precisamente lo que venía de la Tierra alta en cambio di prodotti agricoli, frutta e cacao

Las famosas "metates" de Ocós parecen más bien instrumentos para machacar (p 55)
son redondos como "pesos".  "ovoid" (ovoidales)
Los de Chiapa son más bien ——— cuadrados y con manos alargadas  aquarendad = cuadrangulares

Estas manos habría que analizarlas con el microscopio
para ver a que servían y si se usaban rodadas o golpeadas.

VIII "Paleo-ecological evidence" of "Early Formative Subsistence"

El autor comparando Aguilla con Chanperico distingue 2 zonas de Chuela { Boracosta = la más intensa
Costa = menos intenso - permite hasta tres cosechas al año

En la Barra no hay objetos indicadores de alimentación.
En ~~Alamos~~ Ra victorio particularmente el campesino.
El cultivo del maíz en cerro del mar se hace problemático todavía hay
Algunos han cambiado por algodón - ganadería - Aguacate y otras cosas -
Se cultivan (Coe) 4 variedades de Mandioca dulce - (Soconusco) presenta el lugar ideal para este tipo de cultivo.
Es una planta que agota el suelo rapidamente - Esta afirmación es discutible
Puede ser verdad lo opuesto = la Mandioca crece y toda crece en lugares agotados donde ninguna otra cosa produce.

En Malaria es la base primera de alimentación. Así de la India de Perú.
Se come el tubérculo - y también las hojas como ensalada.

La mandioca posiblemente se cultivaba en Honduras en el 2000 B.C. (Coe 1961)

La conclusión de estas evidencias "externas", que no encuentran "contradicciones" en ninguna de las excavaciones del horizonte conocido, induce a "avanzar esta hipótesis, que deberá comprobarse alterarse o modificarse con nuevas excavaciones.

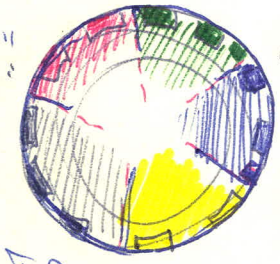
LA COMPAÑIA COMO SOCIEDAD.

Pregunta qué clase de "grupo" es un grupo-religioso.

Es: la institución de la Compañía

Hace funcionar en dos direcciones → = como estratificación social ↑ / → = como grupo étnico

a) Examinemos el grupo "étnico":



elementos de identificación

A) Ejercicios → estilo de vida

B) Vinculación con la Iglesia
- Votos
- Apostolado científico
- Misiones

C) Costumbres
- Hábito
- Casas religiosas
- Sociedad de contacto

Pongamos en orden estos elementos de una manera sistemática:

Frente a la Iglesia = { Votos / Tipo de noviciado / Tipo de formación }

Frente a la Sociedad: — { De clase social a clase social / La educación de cierta clase / El trabajo y el estudio - frente a cierta clase }

Frente a los Xtianos → { Su adición a Cierta figura de Xto / Su actitud direccional y apostólica - / Su disponibilidad a la misión y a los encargos duros. / Su hábito religioso / Sus actividades sacramentales }

Frente a la ciencia → { una visión del mundo completa (en la fe) aunque no "definido" del todo / Una metodología paritaria y al servicio de los principios.- (> con las ciencias) / una instrumentalización positiva (al parecer) de la ciencia para el apostolado }

Frente a su trabajo → El trabajo en la Comp. no es una elección personal si no una misión - encargo

El individuo colocado en un trabajo lo hace para la Compañía

En el trabajo lleva el "espíritu" y el estilo del jesuita - = lo transmite

El trabajo es la frontera de acción del Cuerpo de los jesuitas en un determinado ambiente. el día que mañana se retire ponen otro

El trabajo es un sector del ambiente entre otros jesuitas y en coordinación con ellos aunque se trate de un experimento único y solitario.

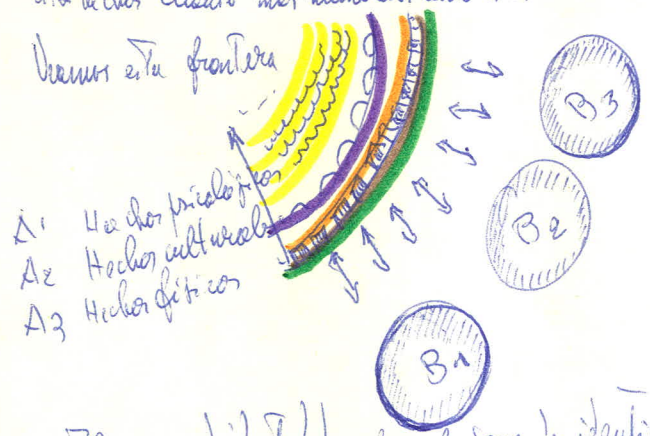
El trabajo debe estar dentro de los moldes de las costumbres.
- Horario y Comunidad
- Estilo y gente contactada
- Medios y vacaciones
- Seguridad o imprevistos
- Colaboración de entidades jesuíticas que se cuenta

Todos estos aspectos llevados a la realidad socio-cultural-política de uno forman la frontera del grupo que separa los que están dentro de los que están a fuera

La frontera es precisamente el lugar de las diferencias y oposiciones, es también el lugar de los hechos.

Estos hechos cuanto más numerosos tanto más matizan la identificación

Veamos esta frontera



A1 Hechos psicológicos
A2 Hechos culturales
A3 Hechos físicos

* { A = Relaciones de identidad = las relaciones de identidad permiten al jesuita reconocerse como tal
B = Relaciones de oposición = las relaciones de oposición le permiten separarse de los demás grupos y por tanto reafirmar su participación a este particular grupo"

Dominicos
Jerarquía
Laicos
Ateos
Militares
etc..

La zona límite es precisamente la más intensa en donde es más fácil hacer una distinción entre jesuita y el que no lo es, = es clara de los hechos.

Pero estos hechos envuelven e implican unos particulares principios:

* [Constituciones
Ejercicios
Votos
Formación ascética
fe y Caridad
Historia
Otros elementos culturales] → * Todo esto pertenece a la categoría "principios"

Ahora bien los principios = { fundan los valores y crean los actos y valores

Pero no deben confundirse con

"Los principios no-identifican" La identificación es como un coco lo duro es la parte externa y lo más blando hacia adentro

Definición de Grupo Étnico: [Conjunto de personas (excluimos aquí elementos genéticos y lingüísticos) poseen en común cierta clase de patrones - valores y otros elementos culturales y es capaz de reconocerse como perteneciente - y de reconocer la que no pertenece y es reconocida, como perteneciente, por gente que se reconoce como no-perteneciente al grupo.]

[Barth. Narroll, etc..]

Vemos que en la Compañía existen todos estos elementos de la definición.

Ahora qué sucede en una época crítica como la nuestra? R/ Lo mismo que a un grupo étnico en proceso de cambio

« EL SISTEMA DE "MERCADO" EN EL AREA DE "QUETZALTENANGO" »

* Carol A. Smith: Examining Stratification Systems Through peasant marketing Arrangements: et..
(en Quetzaltenango) Carol A. Smith: (Duke University) -

Análisis de la "estructura de mercado" en una región (como la de Quetzaltenango) de pronunciada estratificación.

El modelo "locacional" es derivado de una (Teoría de) "plaza central" ["central place Theory"]

El estudio trajo que: * El mercado tipo: "plaza-central" é un sistema estrictamente vinculado en Guatemala
* con el tipo de: "sistema-estratificado".

La pregunta básica fué: "Como en que medida la organización de un sistema de intercambio" — afecta la estratificación en una sociedad agraria

El autor se pregunta "cual es la base de la desigualdad económica en estas sociedades estratificadas en las cuales los medios de producción no han sido alienados del productor?"
El autor supone "la razón no está en las "relaciones de producción" - entonces está en las "relaciones de intercambio"

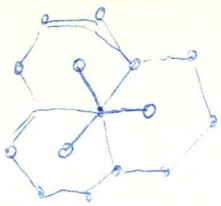
Otros ej: Indianos Mayas de Guatemala en:
- Colby y Van der Berghe 1969
- Indios Paez de Colombia. Ortiz 1968

El Autor maneja aquí "modelos" de intercambio y según él debería un modelo de intercambio ser capaz de explicar el por que de las diferencias económicas. »

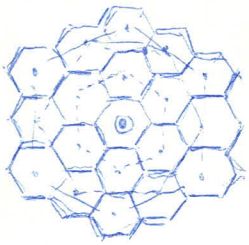
* La dificultad que les oponen generalmente son disparejos y no permiten pues encontrar la causa de la pérdida excesiva de unos con respecto a otro de los interesados en la "transación" { Cook 1971, Edel 1972 } es que los valores recíprocos del intercambio

* El autor cree encontrar la salida en la "estructura del Modelo" - pero determinar el porqué.

- Portanto empieza a hacer la teoría de los "modelos de intercambio" = "A - modelos de intercambio"
En su trabajo encuentro que en Quetzaltenango son aplicados: En diferentes periodos de tiempo y sectores. = Las diferencias en { espacio y tiempo } de los intercambios que afecta la estratificación.

Ej:  K=3  K=4  K=7

[Central-place-patterns] = classical

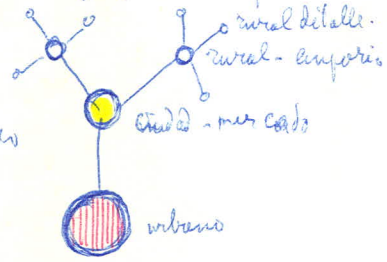


K 3.
K 4
K 7.
K 9.
K 12.

Las teorías del "modelo-plaza central", suponen una serie de condiciones bien especiales en orden a poder manejar el paisaje económico

1) paisaje isotrópico - una distribución de los compradores
2) racionalidad en orden a distancia - costo mínimo
3) Situación de perfecta competición entre provecho y recurso.

Modelo simplificado (dendrica



Da una larga descripción de la región
producción
vías de comunicación
historia

Después estudia los mercados existentes los clasifica y los agrupa y los reduce a "sistema"

p. 106 "The basic structure of the regional exchange-system is created by 19 large ladino-controlled market towns that are distributed regularly over the landscape-

V Central place patterns and their development:
su actualidad espacial.

VI Exchange and Stratification: es la última división y la más interesante porque pone en frente las dos estructuras: comercial - y social - política.

Al pensar p. 117. Solo cuando aparezcan en el lugar núcleos adquisitivos de "gran poder" = cambiaría la situación presente:

(adquisitivo)

Estos pueden ser:

- Cooperativas
- Centros comunitarios
- Centros Estatales

Tanto para la compra a los campesinos como para la compra de productos externos

---

También intervienen el fenómeno de la Diferenciación de la propiedad.

Bibliografía

Brookfield H.C. Colonialism development and independence N.Y. 1972. Cambridge Univer. Press.

Berry Brian: J.L. 1967 Geography of Market Centers and retail distribution Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Colby B.N. - P.L. vander Berghe 1969 Ixil country: a plural society in high land Guatemala Berkeley: University of California Press.

Cook Scott. 1971 Production Ecology and economic anthropology - Paper presented: San Diego "American Anthropology Society".

Davies Wayne K. 1967 Centrality and the Central Place hierarchy. - Urban Stud. 4 (p. 61)

« Sobre la "reforma social" y educativa de Perú. »

"Sean Conlin": « Participation versus Expertise ». (University of Sussex U.K.)

Socialy implies: giving freedom
yet maintaining order

"To give freedom" is understood by Peru Gouvernement,
as: realignement of structures.
i.e. relations of men → to "means of production"
"give peasants the land and they are free."

Therefore the gouvernement has defined society in terms of sociological class (in a Marxist sense)
The author believes that formula didn't "and the domination of the ["indians" peasants] by the [mestizos Townsman]

"It persists through { the "education-system" and
the creation of experts.

These have a control much more difficult to take away from them than that of the land.
There: i.e. "a set of ideas" defined as scientific (= and therefore "more valuable" than the type of knowledge available to a Indian peasant.)

"Domination" ← against the Gouvernement proposes domination → "Participation": a road to Freedom

Slaves

The means to instill in peasants the view that what matters [is the "process of education."]
but this negates the real meaning of the participation. ≪ it creates experts ≫
The experts are the "status" (they gain from higher education in order to control the peasants under the guise of "participation".

"Thus participation creates a more subtle form of dependence."
in which the peasants are given the form of power - without the instruments.

El problema de este estudio: «"the new guise of domination".»

[La educación a nivel primario (considerada un bien de alto valor y así enseñado)
La educación a nivel más alto = para los que tienen los medios = los que pueden volverse "técnicos" ⇔ "expertos" y respetados en todo

Los campesinos reciben una educación suficiente para que tengan respeto a los más educados = expertos con un disgusto para la vida del campo — listo a convertirse en basura de los suburbios de Lima.

Los intereses del autor son:

A. La forma en que la "participación" se convierte una nueva forma de dominación, o justificación legal de esta, en el proceso que el gobierno da por "revolucionario".

B La forma en que "the expansion of education inculcates the values of the dominant group" especialmente "that of education itself".

C. El experto es el enlace entre los dos
He has a control of the "scientific view which education has taught is the only way to interpret reality."
El sentido de científico aquí es racional
Cosas y personas deben ordenarse racionalmente. —
The man properly trained to carry out the operation are the "experts".
El otro sentido de científico = crítico Ha sido interpretado por el gobierno — para el momento actual del proceso: "el criticismo debe ser reservado a la fase "pre-revolucionaria".

Dos principios administrativos: [— racionalidad — y participación] Los Expertos poseen el control de la racionalidad = y así controlan la participación
De esta forma the preexisting system of domination continues. —

ESTUDIO: Como se planifica este estudio:

cooperativa S. Martín.

1º Determinación geográfica: una area: A dos niveles
una extensión más general y de conjunto
un punto focal: la cooperativa "S. Martín" — su formación.
que también es una area: ex-hacienda Huayno Grande.

El plan: La cooperativa en la mente de varios Ministerios debía ocupar la mitad del valle.
Pero la oposición de algunos "fundos" de diferente naturaleza = ha hecho prevalecer la división en "small scale holdings" — Además - muchos propietarios no se convencieron de las ventajas de poner juntas sus propiedades.
Así que resultó formándose con sus patrimonios (propiedades.)

□ - Los cultivos de la cooperativa son: maiz - papa - frijol - trigo

□ - Los dueños se reservaron algunas "chacras" - para uso propio y algo de vender (eran las mismas, de cuando la hacienda era una finca y los mozos tenían un su terreno para renovar.)

□ - El terreno es bueno, apto para agricultura - Pero la finca originaria no estaba totalmente dividida y tres de las propiedades no estaban entregadas. Aunque cultivaba un poco de colina -

2º The Rhetoric of Participation: La teoría propuesta por el gobierno.

Period de indoctrinamiento. Los promotores (ministro de Agricult. y SINAMOS) hacían hincapié que nada se haría sin los campesinos: nothing could be achieved without them: the promoters themselves were not imposing anything.

as set in Law: stimulating the creative capacity of, and helping to organise the population.

But the intervention of SINAMOS "was enshrined in law," and could not be deleted from the "by-law". —

In the decisions of trivial nature the peasants were allowed to participate.

But in that of such an important nature as whether or not should be farmed at all from the various estates, pressures was applied by government officials to bring about the desired decision....

3º The plan of production: La realización de la actividad de la cooperativa "S. Martín" (pseudónimo)

The engenieer announced their plans: They demonstrate their "expert-status"

By the second day of the inspection the peasants had learnt these lessons. - They also learnt something else about "participation" "namely that it required the free interchange of ideas by people with similar quantities and qualities of "expertise".

But while their expertise consisted in lifetime of experience - the engenieer's was composed of scientific knowledge gained through education. - "which was considered qualitative superior to the mere experience". — The Result: The participation was a dead letter.

Los campesinos ya no tuvieron interés en la planificación - y se sentaron al sol esperando que los técnicos pasaran al campo siguiente. Empezó de considerar a los campesinos como seres pensantes; los burócratas los valoraron como inútiles y incapaces de concentrarse por más de un momento en cosas vitales para ellos. — Evidentemente eran "indios" -

4°: "Expertise"

The relation: bureaucrats ⟶ peasants "is one of dependence"
and is maintained in "revolutionary situation".
The way it is maintained is author's the main "concern"

The continuing superiority of bureaucrats is "validated" by his control of specialized knowledge = i.e. "expertise".

The engineers hold a great "status"
↓

a) a kind of knowledge of agriculture which can be gained by studying for several years. They test the "correctness" of what has be taken in, -

b) The education ensures a better place in the world

c) The education "about-agriculture" which is important both for engineers and for peasants.

The peasants have great respect:
↓

a) for the wonders of education -

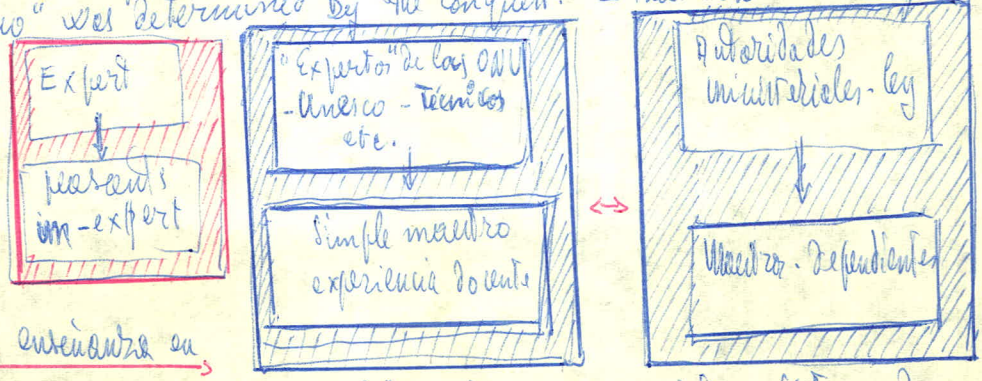
b) to go to college to learn specially about agriculture must mean that there is something special to learn.

c) The engineer has special knowledge about agriculture over and above that an ordinary peasant can learn in 40 years tied to the land.

and confirm the "expertise", which is, itself a legitimation of his "higher status"

because he has "expertise" ⟷ he has "a status" en because he has "a status" he is a "expert."

The two ideas have a perfect circularity to maintain the "status-quo".
The "status quo" was determined by the conquest." = that "determined" the system of:



Nuevo sistema revolucionario de operación

Nuevo sistema de participación

Antiguo sistema de dominación

Sistema colonial de operación

Aplicación a la enseñanza en Guatemala:

Se mantiene lo que Fuenzalida (1971, – p72-73) llama "cadena arborescente" – forked chain in which the peasant is at the bottom of every branch.

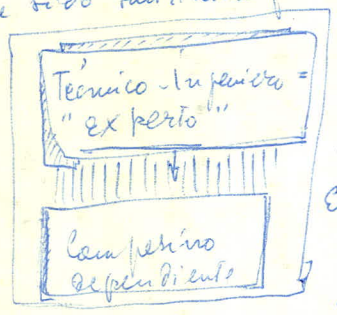
Sector ocupacional	Sector económico	Sector comercial	Administración	Educación
primario: intelectual	Jefe de grandes unidades	Comercio internacional	Hierarquía = jefes	Universitaria pluriling.
secundario: ejecutivo	Propietario Pequeñas unidades confederadas	Comercio nacional	Intermedios = Empleados	Secundaria
terciario: obreros	Semi-aislado. Bienestar	Comercio estallado y organizado	Burócratas	Enseñ. nacional
servil = mano de obra	minifundio desperdiciado Pobreza	Pequeño negocio fijo Ambulante vendedor de sus productos	Dependientes Campesinos = eliminados aislados de la burocracia	primaria monolingüe indígena

El nivel más bajo siempre es ocupado por el indio o el campesino →

al concepto de indio, en el nuevo "sistema-revolucionario-peruano" se ha sustituido el campesino a un concepto étnico se sustituyó un concepto sociológico – pero el sistema (status-quo) de explotación no ha cambiado.

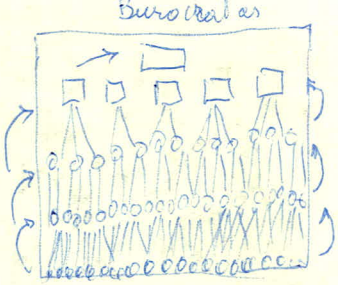
- En el caso del mapitero = A la autoridad política casual se ha sustituido una autoridad Técnica, superior, – Pero la relación Dominante → Dominado No ha cambiado El sistema de Explotación-Educativa sigue siendo el mismo = alienante y impuesto.

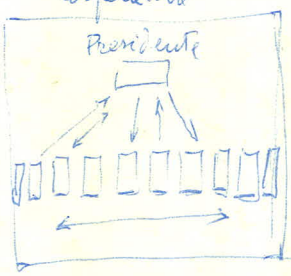
Esa estructura que en el Perú de hoy ha sido sustituida por otra – estructura estable = equivalente opresiva y conservadora del "status-quo" confirmada por la "ley". No hay mejora educativa capaz de cambiar esta situación (= realidad social) que solo podría interesar a "individuos aislados" mientras el campesino – como tal quedaría siempre a la base de la pirámide – El que escende se incorpora a la categoría de los "expertos".



* There is a break-off point between peasant-group – and-bureaucratic-group.
Lo mismo hoy hay una falla una fisura entre
Los que planean y dirigen la educación = grupo directivo-ejecutivo
↓
y los que piden y soportan la educación = grupo de familiares y alumnos

El movimiento ~~Dl~~ en el interior de ambos grupos tiene características diferentes

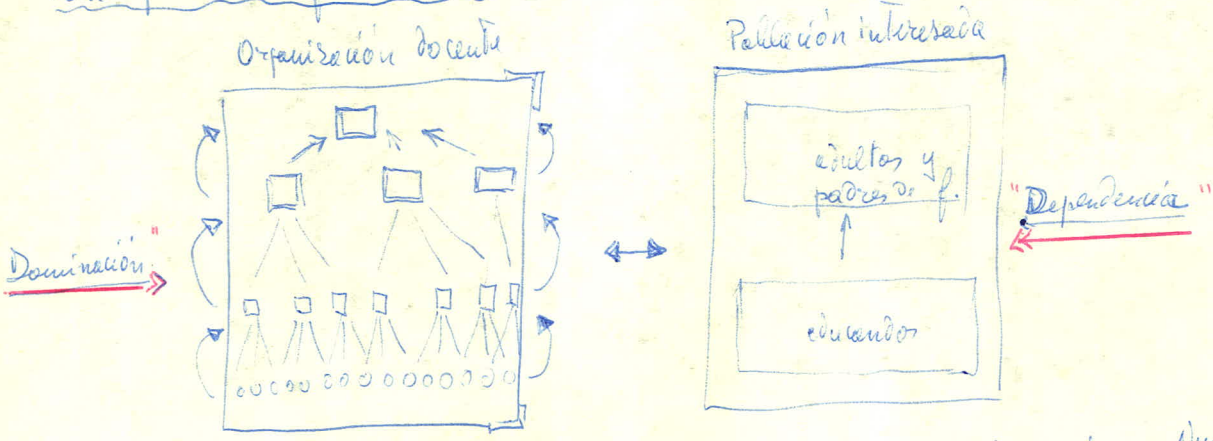




Si la cooperativa consigue buenos resultados
No hay movimiento en el sector campesino
A lo más puede un individuo ser elegido presidente y allí termina todo
Cada dos años hay elección de un nuevo presidente y cada uno regresa a su lugar - la ley prohibe la reelección.

Si la cooperativa consigue buenos resultados - el burócrata obtiene reconocimientos. Sube en la estructura social - mejora el sueldo - consigue distinciones - Puede llegar a ser jefe de sección - y jefe de departamento - o potenciar la actividad política -
El Presidente no tiene mayor aliciente que "debajo de la línea de promoción

Para seguir la comparación con la estructura educacional: Reflexión sobre nuestra estructura educativa:



Nunca los adultos llegan a conseguir un papel importante en la educación. - Nunca se le reconoce una experiencia como valida para el sector educativo. - Ellos están condenados a "compartir" = o sea recibir y ejecutar ordenes. Nunca a determinar y orientar la educación.

El "mayor peso" del argumento va en demostrar la "continuación" de la estructura opresiva o sea [dominación - dependencia] because the basic factor of expertise has not be changed by the work of "changing the structures" of society

Ahora pues si queremos entrar a fondo en el problema de la "expertise" - o de los "técnicos y expertos" = lo cual importa decir "clase de educación" = debemos preguntarnos: Como se dilucidará esta educación totalmente. El principal agente de dilucidación es el mismo "proceso - educativo".

5° **EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN** "concientización"

una distribución social injusta de los [illegible] → contra una distribución social injusta del "poder"

Situación colonial:

Finca → Trabajadores = Dura a sus trabajadores escasa posibilidad o nula de conocimientos → Escaso poder

Situación Revolucionaria:

Cooperativa ↔ Trabajadores = Da la posibilidad a todos de recibir la educación primaria → Poder limitado y escaso

Examinemos la educación:

A) Inculca un respeto para los Valores revolucionarios — y de los grupos establecidos
Y como uno de estos valores es la educación
Entonces los campesinos aceptan su inferioridad.
Naturalmente las personas que tienen la posibilidad de acceso a la misma (= grupo dominante)
convalidan su estado — Este "status" más alto queda confirmado" —

B) La educación no forma una conciencia crítica: (qué entiende aquí el autor?) "does — not teach a critical mind."

En la Reforma Educativa se toca precisamente la Dominación. Hay elementos cuyas bases Marxistas son "aparentes".

1) Reconoce que la reforma debe afectar toda la estructura social.
no solo lo referente a educación.

2) Considera que el aspecto educativo que se ha de cambiar era la separación entre la [académico — y lo práctico] en educación lo cual refleja la dominación.

3) Para corregirlo = toda la educación debe ser orientada al trabajo.
Naturalmente si esto se aplica con coherencia conduce a la pérdida de la libertad.

Para superar este escollo se concibe la "participación" = como medio "is meant to maintain liberty within the education process. —

Y esta participación al proceso educativo importa (en la gente) un inteligente conocimiento de la situación que se les plantea para el desarrollo del país

* El concepto de "participación" en la Ley de Educación está relacionado con el de libertad y conciencia del progreso para promover la revolución.
Aparece que "participar" importa un pleno igualitario — pero esta igualdad es negada enseguida después con la imposición de objetivos concretos de la Reforma Agraria y la productividad — el respeto a la autoridad y gobierno — lo cual destruye íntegralmente la posibilidad de la crítica y de la aportación libre y eficaz de su experiencia.

La expresión de conceptos fundamentales como "la importancia del trabajo agrícola"
"La labor comunitaria"
"La participación en el progreso".

desvirtúan por completo el aspecto libertador de la participación, por relegarla a nivel de un medio de cooperación de las nuevas estructuras =
Se da a las "instituciones" un papel autoritario — Se establece una ética general de obediencia a los padres y superiores en función de la "vida social". — Se señalan los límites a la libertad de ser "como debe ser" = que no es un deber hacia sí mismo sí no hacia la autoridad constituida.

Se establece la base del servicio; la alegría de servir: Dios sirve dando los frutos. Servir no es de dependiente — Es una simbiosis de "gobierno - gobernados".

— A qué se reduce pues el "espíritu crítico" el cual la reforma se refiere? — Parece que es mejor que no haya crítica — Los jóvenes se educan en la disciplina — Cooperativas - equipos todo debe ser disciplinado [Nadie se pregunta "disciplinado para qué?] (p. 153 del artículo)

6: CONCLUSIÓN:

Esta situación puede inducir a un falso concepto de educación:
Por ejemplo juicios positivos: "Nuestros hijos pueden estar mejor que nosotros"
Algunos han estudiado y adquirido el "estatus" de ingeniero = expertos.
La educación parece abrir la puerta del campesino hacia el estado de "burocrata"

* La educación así es una llave en mano de "individuos" más que de "grupos".
Parece que consigue el efecto de recojer lo mejor del grupo inferior (descremar) y pasarlo al grupo "superior". "creaming-off" of the few, while the majority will not achieve the desired status"

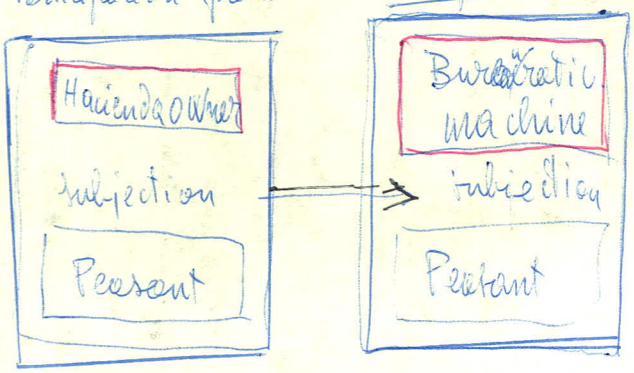
El campesino dentro de este sistema sigue siendo el anillo más bajo de la cadena — Sin embargo ya es un anillo en la evolución. — Ya no es marginado — Es integrado en el proceso.

Los individuos poseen mobilidad vertical — mayor posibilidad de ascender.

Pero en lugar de debilitar la estructura social de castas, la educación la hace más rígido — Los esquemas son más sutiles, aunque los individuos poseen mayor facilidad de paso de uno a otro. Los no-educados creen en la superioridad de los educados y aceptan su posición en fondo a la escala.

Por el gobierno la "participación" es base para la evolución — pero the Yil is participation "up to a point" And at that point is that people should not be "enemies of the evolution" — esto se refiere al criticismo hacia todo el proceso revolucionario.

Participación para crear "un tipo de servidumbre" que el pueblo pueda aceptar.



Domination has "changed his face". No longer it is the brute subjection of peasant to hacienda owner.
It is much less-personal. It is the subjection of the peasant to the bureaucratic machine accomplished under de guise of "participation".

The significa "ethos" — via education has changed the type of domination in two ways:

1) It has come as a release of rationality (which requires conformism.) Under its system the freedom is defined "anarchy". "real freedom" is within the context of government organization

2) Science via ~~organization~~ education, gives to the engineer a status above the rest of population, that all accept as legitimate.

The participation under these conditions does not substantially change the structure of domination.

« SOCIOLINGOISTICA »

"American Anthropologist" : December "1974" [Vol 76. N° 4 Washington DC. 20009 1703 New Hampshire Ave N.W.]

"John Gumperz" (Berkeley - Calif) « "Linguistic Anthropology in Society" "p. 784" »

Hace una introducción histórica 50-70 sobre el desarrollo de la socio-lingüística y luego plantea el Problema de la lingüística para estudiar los problemas de comunicación en las naciones "multilingues" y poli-étnicas p. 789

El gobierno está en manos de una pequeña élite que hablan un lenguaje occidental - o bien local pero extraño a la mayoría de la gente -

El desarrollo de la moderna administración exige la participación de todos - Hay un imperativo para aumentar los canales de comunicación - = Crear un medio lingüístico común (p 789)

"Como" hacer esto? (Das Gupta ; Gumperz 1968)

Considerando la prioridad y presupuesto a una lengua tradicional - esto acarrea { a) máximo costo b) mas daño cultural

Si se acepta el lenguaje local - { muy problemas administrativos. - Cuales dialectos hay que escoger? Como afecta esto la movilidad de los grupos y el empleo?

Otro problema es mantener los contactos con la comunidad mundial - El uso de un lenguaje occidental impide la comunicación entre { los administradores y la comunidad local

El problema de "planificación en el lenguaje" y de reconciliar los conflictos exige una prioridad

Mucho ha sido escrito sobre planificación del lenguaje { Fishman " Ferguson " Das Gupta 1968 Fubin and Shuy 1973 Haugen 1966

El encuentro de "variaciones lingüísticas" y cognoscitivas - con que tratar, ponen un importante "correctivo" a la tradición - para conocer el lenguaje de las comunidades y adaptarse

Es posible detectar las grandes entidades que realmente son "unas" para tomarlas como base de la adaptación

La mayoría de las "ciudades" en crecer "bajo-desarrollo" - pueden distinguirse por los "grupos", fiel a su lenguaje tradicional, o jerga.

* Solo en los "negocios y clase media" se usa el lenguaje común.
Las clases humildes y no-clase media están segmentados en vecindarios segmentados y culturalmente diferentes.

Para sobrevivir en tal sistema es necesario "correrse" constantemente entre diferentes códigos. "desplazamiento"
Estos grupos se convierten repetido en entidad política.
Parece que el lenguaje es simbólico y la raíz es socio-económica..
Solo el cambio de lenguaje no produciría ningún fruto.

Problema lingüístico en la "industrialización":
= Parece que las ciudades industrializadas no brindan oportunidad de empleo para todos los segmentos de la población.
La diferencia de grado educativo afecta las posibilidades de trabajo. | Cazden, John, Hymes 1972

La razón está "conectada" con | "el grupo étnico".
"la lengua".
"patrones culturales".

ej. → "Johnson 1970 cita el caso de una película educativa con problemas de lenguaje para grupos minoritarios"
"That is not a pencil" la gente dice "That aint no pencil" = y los niños no entienden otra cosa.

La incapacidad de los psicólogos para hacer hablar a los niños, es mucho mayor problema socio-lingüístico)
Sería necesario desplazar inversiones para innovar por estos aspectos de la comunicación - Ahorraría mucho dinero malgastado y fatiga-

"La socio lingüística" = ha recogido muchos elementos "to know social-indicators such as class, ethnic group, sex, etc..
- Patterns people have to evaluate what way they say.
Pero cuando se trata del real problema de la comunicación - no sirve la socio lingüística -
* → Todo lo que se ha hecho en N. America para taparar las barreras de grupo, clases - pedagogía etc. la experiencia demuestra que han dado resultado casi nulo! (p. 292)
Este problema es mucho más complejo (Continúa - Ver: Gumperz...)

"Life-long" Education and Asian cultural Development. in: "CULTURES" [p. 187 - Vol I N° 4.]
Rev. de UNESCO. Neuchâtel - Switzerland 1974

Se sugiere un tipo de educación "Life-long" - que se extienda por toda la vida, como solución al problema de adaptación de las antiguas culturas a la nueva "situación-de-desarrollo".

Si todos los recursos deben intervenir en este problema, la educación y las estructuras deben "responder" - ofrecer una agil colaboración - al cambio cultural-y-social" -

- Hay que plantear el problema educacional de manera "creadora".

Esto implica
(a) El deseo y la capacidad de adaptar metodos nuevos.
(b) Una evaluación práctica del actual sistema educacional en función de su "capacidad" a
llenar los "requerimientos"
y las necesidades-de educación
aunque estas sean expresadas en forma intermitente
y a veces contradictoria -
para la entera totalidad de la población.

Uno de los objetivos de la educación "~~Life Terms~~" Life-long" - "is to give all people the knowledge which will enable them
- (1) To develop their personality.
(2) To take an active part in society.

but the "prime" objective of cultural and educational promotion worth is
(1) "to "enable each individual" -
(2) and to "equip him" with the means
to acquire a critical "awarness" of his situation.
of his personal development as a member of a community.

En países como los asiáticos (agrega en parte América-Latina:) de sistemas - políticos y socialmente estratificados, el proceso de integración está en acto.

Existen: campesinos, mujeres, trabajadores oprimidos, sobrecargados, empleados excluidos de sus empleos, emigrantes, desempleados, grupos minoritarios, = todas fuerzas que están divididas, y a veces echazadas por las "estructuras del sistema educativo."

* En un país en formación como Guatemala = "Todos deben ser educados". El planteamiento debe hacerse sobre esta base
(1) en la conciencia de su situación.
(2) en los medios para utilizar en el enfrentamiento de su comunidad.

(A) "Ustedes" van a ser los "agentes estimuladores de este proceso" cuyas características son

(A) Creatividad

(B) Participación (= involvement.)

Sobre estos antecedentes habrá que decidir:
1) El uso de los medios.
2) El lugar de operación - y de encuentro
3) Los medios expresivos
4) Los métodos de trabajo

lo cual tomará el carácter de las diferentes circunstancias.

En el caso de los nómadas, el mercado en donde la gente hace sus intercambios, donde las mujeres tejen o lavan - Las fiestas tradicionales en que se reúnen y se intercambian costumbres, recitaciones, historias. - Horas de descanso. - Dentro de los talleres + En las fábricas modernas - etc. ⊟

Por Ejemplo: "Educación-para-todos" puede operar
a) Por radio - de las 6-8 de la noche - cada día
b) Por reuniones a la misma hora todos los días
c) En las plazas los días de fiesta con un equipo organizado

A nivel más general: teatro, festivales, conferencias

Un modo práctico: Para universitarios.
Montar un equipo de cinco o seis
Llegar a una aldea - Tomar contacto - relacionarse con la población
Abrir una sesión
a) Proyecciones y charla = Tema como ser Tu cultura / Medios modernos de vida / Cultivos
b) Discusión sobre el tema
c) Discusiones sobre sociedad - política - trabajo.

No solo es una oportunidad para aprender y enseñar sino también de desarrollar nuevos medios de comunicación y materiales didácticos.

(B) En qué medida deberá utilizarse esta forma? R/. Tanto que alcance a todos! Hasta que la educación permanece "selectiva" - como en la realidad actual, solo una "elite" aprovechará de los beneficios de una promoción cultural. Mientras "Todos tienen el mismo derecho."

Las "sociedades-agrícolas", en las cuales pocos miembros tienen acceso a la educación, deben considerar a la educación como « uno de los bienes básicos » una prioridad.
Empezar con Educación de adultos - y uso de medios de información
Capacitación para el trabajo y la vida asociada
Educación alternata y partzones.

* "Así que la población rural adquiera la conciencia los entrenamientos técnicos y los conocimientos de que falta."

Un estado debe planificar esta "life-long" education - y no hacer programas al azar y superficialmente como está haciendo INTECAP = perdiendose millones de quetzales.

"Intecap" - no está organizado con criterios educativos si no demagógicos.
- Los entrenamientos son superficiales, y ademas orientados, sobre la base de las necesidades ocasionales de alguien de algun industrial y no sobre la necesidad imprescindible de los grupos "más abandonados"

Educar "toda-la-vida" - debe empezar por estos grupos e integrarlos a la comunidad social y de trabajo.

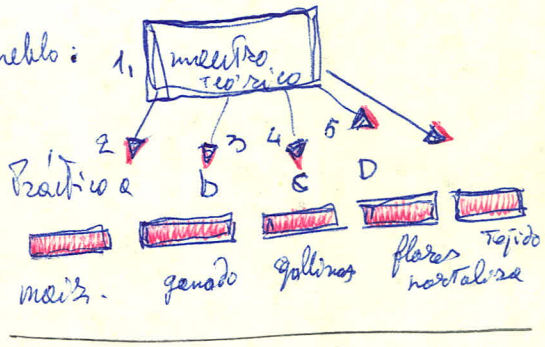
La receptividad que una comunidad presenta a las nuevas experiencias culturales es índice de la efectividad de los medios que se usan.

Hay que inventar terminos nuevos: escuelas - comunidades educativas - centros comunitarios - centros sociales - Educacion para la vida - Relaciones laborales - Actividad cultural - Promocion humana - Formación cívica -

* La descentralización es un punto clave! para que los entrenamientos sean eficaces y vayan al punto! No es el interés teórico quien debe prevalecer - sino el interés de la gente! Ellos deben aprender algo que quieren aprender!

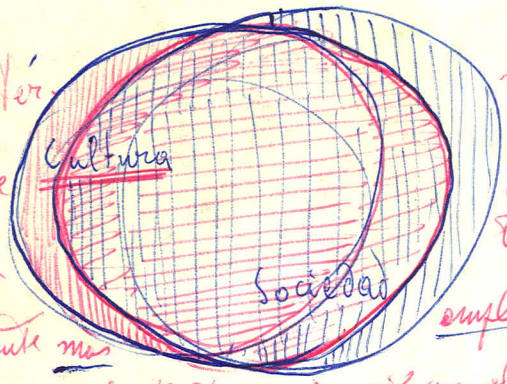
Los maestros deben adaptarse a diferentes niveles sobre una base social más amplia

p. ej en un pueblo:



Los objetivos de la [educación - continua] deben ser
desarrollo - social
- económico
- cultural

NOTA. Los dos términos de cultura y sociedad pueden entenderse de una manera tan amplia que casi coinciden y puede partirse indiferentemente de uno de ellos para llegar al otro. Pero yo creo que el termino cultura es especialmente más amplio y básico para ser termino de partida y en su nivel abstracto más agil que el termino sociedad, más encarnado en lo material y mas pesado: — Ciertos elementos de la cultura se deben a una situación social pero todo lo que es social se incluye en la cultura.



La "promoción" educativa tiene que ser interior y no externa a la comunidad y harmonizarse con su vida.

En la life-long education entre jóvenes y adultos se necesitan "experimentos" y teorías sobre la pedagogía-extra escolar!

{ El objetivo no es "agarrar" y meter dentro!
Sino - "satisfacer".

La gente, qué quiere?
- a) Salir de pobre - esto no se hace con una reforma bocadita.
- b) Ser libre, demorarse y pensar
  - Saber ir junto con lo primero
  - Tener crítica
  - Tener personalidad
  - Tener inventiva adaptabilidad
- c) Ser alguien
  - conocerse
  - relacionarse
  - comprender la vida
  - comprender el mundo.

- Suiza
- Holanda
- Alemania
- Noruega
- etc

Esto se le puede dar sin mayores especulaciones - y además eficazmente. <= Educar toda la vida - >>

Los adultos mas que nadie entienden
- a) la ecología = la necesidad de conservar elementos típicos del paisaje
- b) El progreso tecnológico = la irrigación, la creación de áreas verdes, la habitabilidad y el confort de la casa - el transporte - el mercado etc... y está en posición de cooperar.

Los demás elementos educativos
- conciencia cívica
- ejercicio de las artes
- orientación vocacional -

se desarrollan entonces sobre una base más amplia

AVERSIÓN A LOS MODELOS IMPORTADOS >>

En Asia, en los países que han sido colonizados por mucho tiempo existe la duda de la validez de la educación que se importa hoy en las escuelas.

Para mí no es duda sino "certeza de su inaptitud. >>

El descubrimiento - o redescubrimiento de la cultura tradicional juntamente con la nueva ciencia está creando un movimiento "en contra" de la "estructura formal" de la educación!

La escuela institución
- (a) no está dispuesta a conocer la cultura de los jóvenes.
- (b) los pobres y los campesinos = su forma de pensar no se tienen en cuenta! y trabajadores y sus aspiraciones profundas son ignoradas!
- (c) Impone formas de pensar - histórico - política - economía que son extrañas!

La sociedad tiene "algo que decir" en la Educación! - esta idea está a la base de la "life-long" education.

la enseñanza extra escolar - Las formas de comunicación directa y las tradiciones culturales deberían ser oficialmente apoyadas.

La estructura institucional de la escuela en lugar de sofocar de esta competencia pelo teorico aislajes, porque reportaría el contacto estimulo y confrontamiento de la realidad y sería questionada en su propia existencia.

Los grupos étnicos estarían estimulados a buscar sus propias experiencias sobre la base de sus tradiciones culturales.

Habría que hacer un análisis: de la estructura escolar con un "área de búsqueda":

A) Hasta que punto una educación institucionalizada puede servir para el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas?

B) Como puede superar el aduenimiento del pleno-empleo y explotación de los recursos nacionales?

C) Hasta qué punto no está separando los niños de su propio ambiente natural para trasladarlos a un mundo ficticio? - empobreciendo las relaciones humanas entre el campo y la ciudad?

D) Por otro lado como podría ser más profunda y humanamente más rica una actividad que salvaguarde los valores de una pluralidad cultural!

El sistema educativo debería - Tener en cuenta la "Base" o sea
- La dinámica, socio cultural de las familias del grupo - pueblo - comunidad!

El mejoramiento tecnico importa una serie de cambios sociológico y antropológico - Lejos de trabajo - clima - contactos - desplazamientos, que deberían ser puestos entre los elementos de la educación - Todo esto afecta los grupos sociales, la forma de vida y la comunicación

Los MODELOS extraños son también inconvenientes "desafío" del mismo proceso educativo con relación a contenido y metodo.

→ falta p. 190 - 191 - 194 - (vea dos páginas más adelante.)

« NUEVOS MEDIOS DE EXPRESION. »

Concebida de esta forma desarticulada y amplia la educación - como actividad - debe implantarse en el corazón mismo de la comunidad - Desde allí hacer los planes para interesar a todos

las fuerzas y diferentes grupos que la "integran" – Todas las categorías de personas y las diferentes culturas que la componen

Hay que buscar los lugares convenientes de encuentro plaza mercado cinema – y iglesia etc.
Diseñar las áreas educacionales que hay que crear
Buscar los medios: salas bibliotecas – laboratorios, campos experimentales.

Una idea: Por qué una fábrica no puede abrir sus instalaciones por vacaciones a un experto – para educación?

La promoción de la cultura también animará las diferentes formas de "expresión". La búsqueda de artistas, escritores, científicos, puede conducir al descubrimiento de nuevos campos de actividad.

Participación:

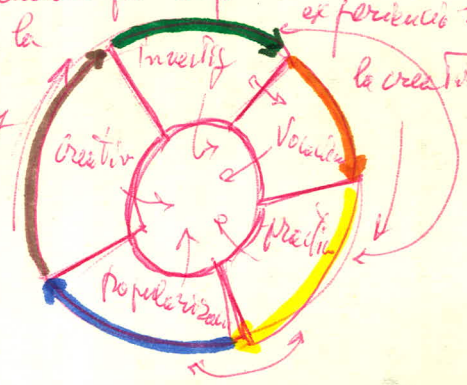
La comunidad se vuelve "responsable" de su "propio progreso" ≡ Ellos deberán participar como Directivos en este desarrollo – y tener influjo determinante, aunque no sea exclusivo

- Este empuje local se refleja en la actividad política.
- Los aprendices pueden actuar como educadores y organizadores de actividades culturales, en las estructuras educativas.

Las diferentes "estructuras de entrenamiento" han de ser "reconsideradas" y adaptadas:

1. Búsqueda e investigación
2. entrenamiento vocacional
3. Trabajo creativo o arte indust.
4. experiencia práctica.
5. popularización.

Deberían en lugar de presentar un orden jerárquico ser vinculados por un proceso circular – en movimiento así que la experiencia lograse a la creatividad de la fábrica Teoría y práctica a la



El individuo con su "personalidad" "emociones" y "aspiraciones" está en el fondo del progreso a la vez su reconocimiento y su relaciones con los demás son el estímulo constante y también "la realización misma del desarrollo".

Alexander Von Weithenan: Precolombian Terracotas. London 1969. Ed. Methuen. Publicado en Holland.

Ranney Edward: Stoney Work of the Maya. New Mexico 1974 University of Albuquerque Press.

Pál Kelemen: Art of the Americas. Ancient and Hispanic. NY. 1969 Ed Crowell.

Bliss Robert Woods: Indigenous Art of America. 1947. Ed National Gallery of Art Smithsonian Institute. Washington.

(continúa ....)

[[p. 190] « "CULTURES." nº 4 1974 UNESCO. Neuschâtel. >> injertar en la página anterior.]

« "Education and Work..." »

Work has technological, sociological and educational aspect to reflection on.

1 – The experience in china in which intellectual and manual work are not longer opposed.

2 – The experience in India which develops traditional methods of production in the light of economic needs and cultural aspirations

3 – The experience of Japan which in spite of imported models of industrial production, is developing his community structures by emphasising the importance of tradition –

There are, but a few examples, of varieties of solutions adopted.

Para Guatemala "podría" ponerse como "ejemplo".

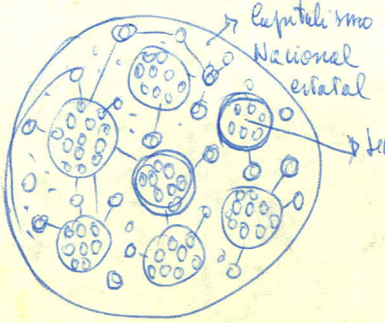
a) El desarrollo de los Tejidos, que no afecte realmente ni destroza la estructura social local

b) El cultivo de las plantas indígenas, primitivas o no

c) La fabricación de terracotas
- a) Tradicionales = chinautla - quiché
- b) modernas – el azulejo antigueño
- – la fruta "

d) La artesanía colonial
- a) hierro, rejas - faroles et.
- b) Madera bancas, artesonado
- c) vidrio – Vitrales, colorados -

e) Las formas cooperativas
- a) De ahorro
- b) De producción – cultivo comunitario – cultivos específicos: Cacao, Aguacate et hasta podría haber ingenios y algodoneras llevados en forma cooperativa.
- e) De servicios varios – Tienda – mercado et... – que no destruye la unidad familiar y le da alcance moderno =



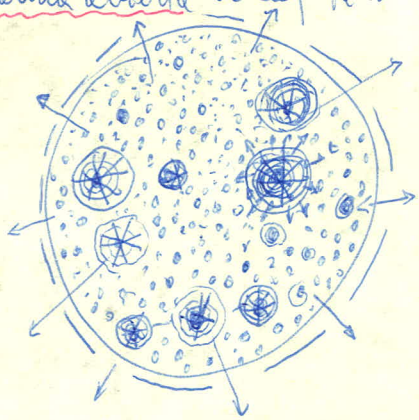
"Capital-sectorializado".

Crear "micro-unidades de poder: un micro-capitalismo cerrado y articulado opuesto al macro-capitalismo abierto

Podría funcionar como un sub-conjunto del conjunto capitalístico estatal

EL CAPITALISMO - CELULAR

* Forma abierta de Capitalismo: - Cada pequeño capital individual está abandonado sin control al impacto de los grandes grupos capitalísticos que nadie controla

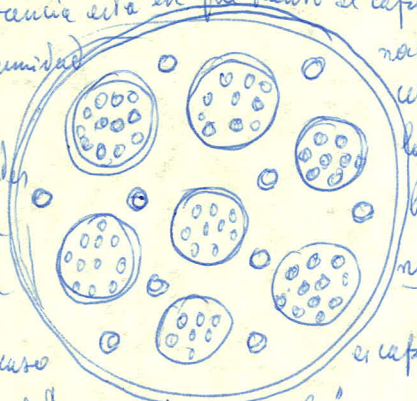


La defensa automática son las S.A. que pueden llegar a grandes unidades ellas también incontroladas

Se establecen dos cosas (A) Un control unitario - nacional que sea dominado por la comunidad nacional = establecer un control cerrado del capital nacional general

(B) Grupos capitalísticos de las pequeñas comunidades cuya "unidad - derivada del trabajo" - sí tracción - intereses otro control cerrado de las unidades capitalísticas locales

* Forma cerrada del Nuevo Socio-capitalismo:



La diferencia está en que tanto el capital cerrado de la unidad nacional como el capital cerrado de las comunidades locales funciona sobre la base del trabajo uno y de la nacionalidad el otro. En este caso el capital privado uno y público el otro - pero respeta los "grupos" y no los disgrega en el anonimato de la tecnología moderna. -

El capital nacional es capaz de imponer un control y un límite al tamaño de las unidades privadas. Más allá deberá separarse, o sea multiplicarse en dos unidades pequeñas que no rebasen los límites de control de los individuos que las componen.

« "Unidades limitadas de producción - capital y poder." » esta división facilitaría también el ejercicio de poder político efectivo por parte de las minorías.

Cada individuo dentro de la Unidad de trabajo posee sus títulos de Propiedad privada que puede ceder en ocasiones, o cambiar con los de otra comunidad pero no vender fuera de la misma -

Por otro lado la Unidad posee su propia estructura, límites, títulos y estatutos, dominados por la comunidad de trabajo.

« Cómo entra la educación »

El trabajador necesita día tras día desarrollar sus habilidades para mejorar el proceso de la producción Aumentar sus aptitudes creativas - enfrentar el cambio constante de la "sociedad"

A veces es: "el campo, el taller, la fábrica" = el mejor lugar en que se complete tu educación!
La "educación inicial (al niño) puede orientar hacia futuras formas de "aprendizaje" y de enseñanza en la "educación - permanente". =

No hay que confundir la variedad de funciones del trabajo con los "diferentes entrenamientos en los trabajos" (Ver el INTECAP. -
Es necesario un primer entrenamiento para que una persona pueda ocupar un puesto en la estructura comunitaria
Pero es necesaria la educación - permanente, para que la "comunidad funcione, se mueva, crezca y desarrolle las personalidades de sus integrantes.

LA CULTURA DEL "TRABAJADOR".

Un grupo de trabajadores forma una "Comunidad de trabajo", no una máquina. Ellos poseen una "cultura" que es la cultura de esta comunidad de trabajo.
y a veces es la cultura de este grupo étnico.

- Artesanos
- Obreros
- mujeres
- campesinos

→ pueden transformarse en educadores. y deben entrar como parte - efectiva en elaborar programas educativos.

La mirar de la educación es causado a veces por la falta de cohesión entre:
a) La cultura viviente, expresada por el ambiente de trabajo y
b) Las posiciones teoréticas institucionales

Esta cultura histórica y contemporánea no posee representación en las instituciones de educación y no hay correspondencia entre lo que se dice en clase y el ambiente social - familiar - circunstancial, el cual el niño debe enfrentarse y prepararse.
El educador debe ser constantemente entrenado en los aspectos sociológicos - psicológicos y culturales del mundo del trabajo - y pensar en qué modo las teorías pueden mejorar la vida de cada día.

«"Puesta al día de las tradiciones Culturales" (p. 190).»

La intención básica de la educación es la de hacer actuales las tradiciones culturales. = ponerlas en servicio de las nuevas generaciones.

El fracaso es a veces debido a factores { - culturales - y linguísticos

Ha sido demostrado que la "selección de la "sintaxis" y del "vocabulario" * "es un acto político."
Este acto puede extenderse a la cultura local o nacional = la comunidad tiende a extenderlo como "afirmación" de su identidad."

Esta identidad cultural facilita la educación - "Un grupo siente dignidad" cuando su identidad es reconocida por la escuela; esto favorece el proceso social y cultural. Por ello algunas naciones han

adoptado la lengua local y sus costumbres para la educación.
La riqueza y variedad cultural de los pueblos se debe a la gran diversidad de grupos que éstos poseen étnicos - sociales - religiosos etc....

- En la promoción cultural debe ponerse atención a estas diferencias - y a sus "formas expresivas"

el mutuo respeto,
el aprecio y el interés para comprender
el armonía que puede crearse sobre una base humana más amplia

Es necesario estimular a los individuos hasta que alcanzan la plenitud de desarrollo en la vida diaria sin que sean obligados a separarse o ponerse en contra de su ambiente cultural. -
Pero el peso de la tradición ordinariamente se opone al cambio.
Entonces se vuelven obstáculo. y si se conserva su poder así como está hacen imposible el desarrollo.

La educación tiene entonces un papel decisivo:

a) Hace un análisis crítico
- qué vale realmente?
- que no vale y debe cambiarse!
- que elementos de identificación pueden ser sustituidos?
- cuales pueden ser descartados?

b) Ella misma está implicada en la identidad. y en el cambio y puede utilizar todos los recursos locales para decidir. = la gente que se educa a sí misma.

Qué piensa realmente esa gente?
Cuales son las cosas que ellos no quieren dejar, por que son "muy suyas"?
Cuales piensan ellos que pueden cambiar sin ninguna pena! En su vida - en su economía en su trabajo en sus relaciones
Qué desean ellos mismos mejorar? ...
La educación debe saber todo esto! - La educación debe ser el instrumento en sus manos.

lo cual implica caminar en contra de los "métodos de élite" en educación y modernización. que tienden a aislar el educando de su medio. y de la tradición popular. - O sea métodos que no sirven para modernizar el pueblo dentro de sus propias ideas.

"El nuevo sistema sería mucho más rico", desarrollaría "esquemas nuevos", es más barato - Tendría una acción más capilar - Tendría a la mano sus propios elementos, para otros exigiría una más rapida movilización. (P. Ej. por correr un maestro especializado en "una cultura" de un país al otro

Exige que la comunidad ella misma tome mano en la dirección de la educación. Por tanto la descentralización no debe solo depender de una decisión institucional sino una actividad política — y un fenómeno social.

Sigue con " NUEVOS MEDIOS DE EXPRESIÓN "..

Bibliografía «Estudios etno-pedagógicos» SOBRE GUATE.

* Alexander Moore: Life Cycles in Atchalán: The diverse Careers of Certain Guatemalans. – Anthropology and Education Series. N.Y., London 1973 Teachers College Press.

Este parece mas interesante

Jane D. Sexton: Education and Innovation in a Guatemalan Community: San Juan La Laguna

Los Angeles 1972. Latin American Studies – Latin Americ. Center. Univ. of Calif. Press.

Este lo vi en la biblioteca.

Ambos revisados por Stephen G. Sellers. (Brandeis Univ) –
El segundo es casi todo un análisis cuantitativo de informaciones obtenidas de cuestionarios, 73 personas (1970) indios

Su modelo se basa en las variables de Educación:
- escuela
- contactos externos
- Educación económica
- contacto con Ladinos
- religiosa

El toma la palabra "innovación" como difusión de la cultura hispánica entre indios.
Su base documental es demasiado pequeña para sacar conclusiones.

Moore toca el "cambio"
- a nivel individual • Atchalán así al sur de Antigua. (1970)
- y nacional • Toca diferentes aspectos socio económicos de este pueblo – cultivo – carrera – uso tierra – deudas – cargos – posesión etc.

Concluye: (a) Un sistema nacional basado en un "Modelo igualitario" con movilidad social
ataques, mérito es consistente va de acuerdo con la modernización.

Preferible al sistema prevalente que está dicho con rígido jerarquización
de los modelos [indio – ladino]

Las escuelas (Gallías), teóricamente asumen el modelo igualitario, a nivel local
de hecho ofrecen "una oportunidad continuada de aprendizaje a los que lo desean

(b) Recomienda alguna alternativa curricular y en la política educacional
en la escuela formal. – Sobre todo consiste en la general necesidad de que la
escuela sea entrenamiento (en habilidades) más que credencial académica –

Mildred Adams (ed) «Evolution or Exploitation?» NY. 1963. – Dodd, Mead and Co.

Representa una etapa en la reflexión sobre la realidad L-A. Es la etapa de los '60 – posiblemente ya no es válida para los años 70.

60' Entonces se pensaba una L-A. que saliera de la época independentista para llegar a una "época Unitaria". Se criticaba la fragmentación. El poder militar: –
Se contraponía la Unidad de los EUA
la Unidad Europea
y la Unidad de URSS y socialista
y se proponía la Unidad de L.A. como una Comunidad fraternal en buenas relaciones con los demás grandes grupos.

'70 Hoy se piensa diferente: L-A. se compone de una serie de entidades políticas vacías inconstitucionalmente que están buscando un camino propio, cada una su camino, cada una su historia y su personalidad – cada una trata de identificarse y reconocerse en sus propios valores. – La primera entre ellas USA y los estados de Europa – P.ej. Inglaterra – el fracaso del Mercado Común. – Grito (1975) no es cuestión de soberanía
sino es cuestión de independencia (?!!) actividad propia, hacerse sus propios mercados, relaciones. (–!!!) = ¿esto no es soberanía?

En este libro: "Economic integration and Political reintegration"
Felipe Herrera (presidente entonces del BID) habla todavía dentro del "Kennedy sound". = es la idea de la ideología del '60 de las grandes unidades supranacionales:
Se cree que las naciones L-A en búsqueda de su autonomía en los siglos XIX-XX "all found inspiration in ideas from the Enciclopedia and adopted the "model" that had served to constitute modern Europe." –
The nation-states were born under a concept in which the nation was "vague" and consequently the state was frail.

Herrera cree que esta concepción fué útil en el período en que la independencia estaba en peligro y con amenaza de reconquista por parte de las grandes potencias.

Alcanzada la independencias, confluyeron varias circunstancias para mantener América "fragmentada" – una de ellas la gran dificultad de comunicación!

Aunque en los tiempos coloniales las comunicaciones eran más difíciles no producía el mismo efecto: porque entonces la economía era un sistema organizado para favorecer a las metrópolis – y no a los pueblos.
Ahora se ha cambiado de dirección y nace la fragmentación"

R/ Observa: Dentro de cada uno de los Estados (P. ej. Guatemala) Desgraciadamente el Sistema Económico sigue igual como en tiempo de la Colonia → organizado para servir a la Metrópoli
Que en este caso es el "Grupo que domina" en la Capital y sus intereses internacionales.

La urna de Contribuciones de Sevilla debe unidad con su monopolio económico a todas las naciones

El INFOM. – con su monopolio económico de las Municipalidades da unidad económica de explotación a todas ellas
Lo mismo pasa con → Amacafe –
→ A.S.O. Alpodemera
→ Azucareros –
→ Ganaderos
Estas entidades
Están unidas
En un grupo de accionistas de la capital. –

Cada municipalidad → es unida con el centro y depende del centro, así todas las fincas grandes – Pero no están unidas entre sí! No hay un centro provincial – departamental, o regional!

La acción de la "proporcionalización" ha sido conectarse cada nación con los mercados internacionales para proporcional "Raw-material" = materia prima" – que cada una produce, y obtener en cambio la cosas de consumo.

Entonces vino la idea de integración regional – punta del año 1961 | Briand, Herriot, Stresemann, Churchill
Pero en la Creación de Mercados Comunes se ha repetido el Modelo Europeo.
Herrera propone ('60) la integración "política" –
Esto en 1962

"Vista desde 1975" estas ideas de integración política ya se miran muertas.

Porqué: 2 razones
1) Una externa – El Kennedy Round terminó con fanfarria y solo ahora nos damos cuenta
Fuerzas que mataron a los Kennedy y a Luther King y promueven las guerrillas – hace 10 años y han tizado ahora el MEC –
2) Una interna: el sentimiento de orgullo cultural, la crítica a fondo de artistas, literatos y sociólogos en contra de "Modelos importados" y el surgir de una búsqueda nueva de los valores tradicionales en contra de valores importados y económica.

Este sentido nacional o búsqueda de identidad – no tiene mucho que ver con el llamado Nacionalismo de David Corio Villegas: en la pag 112 de este Volumen: International Tension and Preconditions of Economic and Social Development.
Un nacionalismo, según el autor absolutamente vinculado con la idea de "Soberanía" –

Hay que notar que en la campaña de Inglaterra para salirse del mercado común los oradores = declaradamente excluyen que la razón fue una "defensa de soberanía" – al contrario la expresan!

– Entonces la soberanía no sería un elemento ajeno con la salida o tan con la búsqueda de un camino propio = actividad y expresión libre y personal.

– Estamos frente a una declarada búsqueda de identidad en la G. Bretaña de 1975 –

"Lo que el artículo atribuye al lenguaje el Nacionalismo" (de mexico porque es un mexicano y juzga de este punto de vista) un valor político y la soberanía que busca Mexico (como gobierno) en la epoca 50-60 = es una liberación político-económica de los USA. – Dejo como gobierno no como pueblo. – Porque el pueblo recibió este nacionalismo como "impuesto" (en Mexico).

En otras naciones (como Perú y C.A) y otras de Sur A. – ni existió o si lo hubo se dio el modelo Mexicano. o fué también impuesto por "cierto grupo" < militares, políticos, conservadores | que lo usaron como bandera.

"el nacionalismo de que habla el autor" "was apparent not only in the military, political and moral rebellions which in 1825 led to independence of the present Lat. A. but also in more meaningful facts – L-A y bastante difundido : un nacionali. Negativo

Además hace referencia a otra 2ª clase de Nacionalismo – común a L-A

"... is of very unusual kind. It was seldom born from a tackled by faith in its own values, but was born, grew and flourished as a reaction of protest, suspicion, and even of hatred and contemp for the strongs done by foreign individuals, companies, and governments."

Este nacionalismo negativo en cierto sentido existe sobre todo en los momentos de enfrentamiento con la presión de otros estados, industria comercio etc... – Todo esto elementos que pueden conducir a una búsqueda de identidad pero no ha de confundirse con la misma. –

Si esta clase de nacionalismo ha sido una de las razones de la inefectividad de las Entidades internacionales – Todo esto se debiera a los años 50. y ya es historia

- El final de la AIDE
- Dos Technical Assistance
- De Special Fund
- De OEA
- Del BID. y [Inter-American Develop. B.]

El Artículo de Galo Plaza en el mismo libro está completamente dominado por un modelo educativo del "desarrollo" O sea en 1962 Galo Plaza no conoce un verdadero movimiento interno en la educación, sino solo un reajuste para hacerla más eficaz para la producción y dejar el modelo de un grupo de estudiosos no citados de US.

- aumento de las ciencias
- ayuda para programas rurales
- Investigaciones sobre las necesidades regionales
- establecimiento de cooperativas
- et. becas

* En la p. 211. Hay un artículo sobre el "Debilitamiento del nacionalismo en Europa" de: François Fontaine y de Max Kohnstamm - de la EEC.

Notan un gran desorden en la materia. De un lado se critica y del otro se legitima el nacionalismo. Pero la tendencia general está en favor de un "sentido super-nacional." —

p. 212. expone una idea curiosa: el nacionalismo es bueno para una nación en formación "at a certain stage of their intellectual development and technical growth, on that it is still good for several developing countries. (No totalmente tiene un concepto exclusivo de "nacionalismo" — un concepto agresivo y político.) But we believe that its creative impact in history decreases and changes direction when it has fulfilled his main function, which is to provide a framework and protection for societies in the early periods of technical growth!" — Esto es el indiscutible!

Demasiado claro de qué nacionalismo está hablando: un conjunto de barreras y de intereses puramente defensivos de una política todavía debil.
Además para él es una "defensa de la sociedad" o sea cierta estructura social
Y si cambia esta estructura? qué le pasa al nacionalismo? —

El ultimo artículo "Evolution or Explosion" es una evidente preparación hacia una L. A. supranacional (pero si no tiene nada adentro!) una coalición "y el prerequisito" for continued economic growth.

[Este volumen es una publicación de las ponencias de la "Conferencia on" Tensions in Development in Western Hemisphere] sponsored by the "Council on World Tensions with cooperation of the University of Bahia August 6-11. 1962.

Es interesante como termino de comparación: Aquellos ideales que debían guiar los pueblos de America por otros diez años se han denominado "misleading" — desviados y fuera de actualidad. De todo hay ya no tienen sentido para nadie — solo nos hacen comprender hasta qué punto los politicos pueden ser ciegos en crear trazar metas para sus pueblos! —

* F. La Mond Tullis "Politics and Social change in third world countries".

(Brigham - Young University) - N.Y. London 1973 John Wiley and Sons.

impreso en USA.

Este es un texto para jóvenes universitarios para que aprendan a analizar situaciones de cambio. Para ello se ponen los dos primeros capítulos teóricos. Lo demás es un ejemplo de análisis con diferentes casos que ponen de relieve los aspectos principales de las fuerzas nuevas que surgen y actúan en sociedades que se están.

Hay algunas cosas interesantes:

1) Recién a luchas particulares sobre los cuales "generalizar" sobre nuevas = es el desarrollo de enfoques más adecuados y específicamente -

2) El análisis de las fuerzas sociales toma estas en expresiones bastante genéricas e si que el factor local y específico casi no se nota y solo queda un elemento generalizado que se presta a servir de interpretación más que a hacer una interpretación.

3) Introduce el concepto de "modernización" en lugar de "desarrollo" lo cual para incluir elementos culturales y psicológicos además del factor económico - todo para no contribuir a clarear la situación al contrario la complica.

4) A mi parecer reduce el juego de las "fuerzas" sociales a "esquemas lógicos" que hasta parecen aceptables pero en la práctica son demasiado generales y vacíos para entender a fondo una situación.

Parte I Conceptos e instrumentos analíticos.

El planteamiento se hace sobre la situación internacional de 1960 en adelante. pero la visión queda fijada en un cuadro que refleja las condiciones 60-65 = o sea mas de 10 años atrás.

Entonces empezaron a verse revoluciones por todas partes y como no habría nada estudiado - hubo mucho dinero en esta actividad y se realizaron estudios en cantidades =

P.W. Musgrave (monash-univ.) : Knowledge, Curriculum and Change . London 1973
Angus and Robertson (Bibl. Educ. Dept int. London Univ : Mab Bex Ban

"By 1968 much had changed in the field of education in Britain , so that even a proclaimed sociologist of education was in some ways out of touch with recent developments"
... I suddenly realised that the curriculum had come to be one of the critical "foci" of educational thought and endeavour"...

El dice que la mayoría de sus investigaciones se habían ido en estudiar las fuerzas sociológicas que influyen en el cambio de curriculum. -
Este libro intenta, lo que nadie hasta ahora: "determinar" la - "curriculum generation" and change.

[owe = deber]

Contents :
1. The Stock of Knowledge = examina el contenido de conocimiento (stock)
2. The accessibility of Knowledge = examina a quién llega (dicho) estos contenidos
3. The Curriculum = como este contenido se refiere en los currícula de las diferentes instituciones?
4. The "curricular reconstruction of social reality = se pregunta si la vozes llegan al estudiante estos contenidos
5. Planning Curricular change = "el fenómeno más importante de la actualidad."

Desde 1960 Los sociólogos acostumbrados a estudiar los cambios, se dieron cuenta que los currícula empezaban a cambiar y pusieron su atención para "analize the "nature of curricula". »
Si algo cambiaba era necesario saber { qué cambiaba y por qué.

Cuando un grupo (el que sea) da vida a una cultura (compleja) su propia experiencia es "interpretada" en modo tal que "it seems meaningful to them".
Esta significación. = les guía a ellos en sus relaciones con otros pueblos - con el ambiente - otros grupos y culturas.
Así surge un "conjunto - de significaciones" que constituye el "contenido - de - conocimientos" que cada generación "transmite" (con mayor o menor exito) a sus descendientes. atraves de un proceso de educación = mas o menos consciente.

= Los diferentes grupos (sobre todo si se trata de culturas grandes) poseen un "stock" diferente de conocimientos - (por que sus experiencias del ambiente (environment) es diferente -
Un mundo de cazadores
Un ambiente de pescadores
Un paisaje de pastores
Una reja de agricultores
] son otras tantas fuentes de experiencias elementales que se reflejan en el conocimiento

Concepto de diferenciación cultural.

- Diferencia entre los conocimientos de Hombres ⟷ Mujeres (por el ambiente y relaciones diferente)
- Diferencia de grupo A ⟷ B ⟷ C
- Diferencia entre Jóvenes ⟷ Ancianos

De allí nacen 2 clases de diferenciación: { within societies / between "

Therefore, social definitions must exist of "who" is supposed to know "what"? In this way the structure of any society has implications
- a) for the stock of knowledge
- b) for its distribution

→ Within any one society "some knowledge" is generally relevant to all social positions.

* Estos son precisamente los "elementos destinados a "identificar" el grupo o la "nación o ambos", por ello deben ser poseídos por todo el grupo, y por toda la nación (o clase de la sociedad)

Identidad de grupo → { hombres / mujeres ⟷ ladinos / indígenas ⟷ burócratas / ciudadano ⟷ et.....

cada uno de estos grupos debe conocer lo que interesa su grupo y las relaciones con el otro.

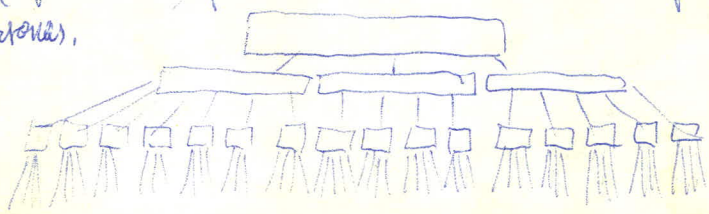
Identidad nacional —
- caracteres nacionales: históricos - físicos etc...
- relación con otras naciones
- La manera de tratar estos problemas determina la clase de conocimientos que adquiere el alumno.

Desde un punto de vista sociológico solo aparecen las clases y la perspectiva puede ser errónea - hay que agregar un punto de vista
- cultural
- antropológico
- político
- etnológico
- et.. psicológico

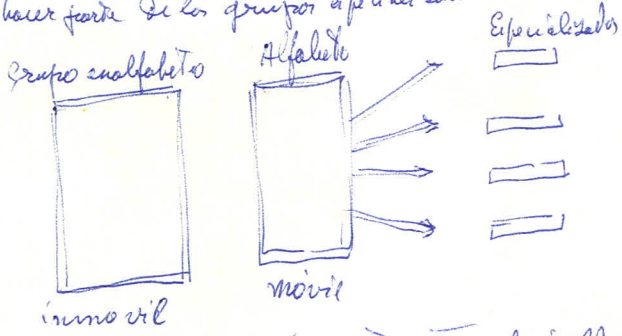
En una sociedad muy simple todos prácticamente comparten los mismos problemas y portanto necesitan el mismo contenido de conocimientos "stock"

En una más compleja el "stock" común es en menor grado "compartido" y aumentan los campos de diferenciación. y correspondiendo "proporcionado" — a las divisiones de trabajo —

La consecuencia: Cada grupo (especializado) posee un "stock" de conocimientos que es "significativo" para una cantidad cada vez menor de personas.



La importancia de el "alfabetismo" depende que el [grupo alfabeto] presenta la mayor movilidad para entrar a hacer parte de los grupos especializados



Porque que hay una correlación estadística entre el nivel de alfabetismo y el nivel de especialización (en las sociedades complejas.)

Parsons: divide la evolución de las sociedades en
- primitiva = grado de alfabetismo zero
- intermedia = " " variable
- moderna = " " Total

Solo de un total alfabetismo empieza una "sociedad moderna" (según el modelo occidental.)

El Alfabetismo posee ciertas características que = afectan y modifican "el stock de conocimientos".

Parece que la especulación elevada (China - India - Grecia) brote siempre sobre una base difundida de alfabetismo

En un plano ya avanzado el alfabetismo es un instrumento de comunicación que extiende, universaliza los conocimientos a todos los niveles - facilita la comunicación y abre los círculos de conocimientos científicos.

In general the stock of knowledge grows in complexity with the division of labour but the nature of this complexity depends
upon the nature of the division of labour.
and upon the ideology of the powerful members in any society.

La historia, y las costumbres del pasado pueden colocar límites a la difusión, y a la cantidad.

El stock de conocimiento posee 2 partes
1. Academico
2. Conocimientos de conducta, normas sociales valores

Hirst divide lo academico en siete formas de conocimiento - cada una es contradictoria porque posee ciertos grupos de conceptos centrales. (= posee una estructura lógica peculiar)

① Son: filos. 1 · histor. 2 · religion 3 · matemat. 4 · física 5 · ciencias humanas 6, literatura y arte 7.

② A veces la combinación de unas de ellas constituye un "forms-fours on "field" ej → medicin → engineering → geografia → educat.

Esta división ha sido muy criticado - pero para el sociólogo lo importante es que todas materias existen.

Cada renglón de estos es
- un set de conocimiento
- valores - ideas
- patrones y modelos

El análisis se debe en parte a los discípulos de "Kuhn"
Cita a Habermas "Knowledge - constitutive interests" - y Bourdieu sobre el estilo intelectual de los franceses.

Los modelos de estratificación social también influyen sobre "el estilo intelectual" — El caso de Los Negros de USA ha provocado toda una serie de estudios...
La clase social es la que más afecta

Como el mirador de Conducta: "Barnes" sugiere la noción de "paradigma" aplicado a la conducta.

Así habría un paradigma general = aplicable a toda la sociedad.
y paradigmas específicos aplicables a grupos.

La educación debe preocuparse: { tan del paradigma general de la sociedad que educa. (conducta normal)
como del paradigma del grupo específico que te educa. (creaciones del grupo)

La conducta normal → | Berger Luckmann | incluye la "recipe-knowledge" [= lo pragmático necesario" que se usa en la vida ordinaria sin pensar más.]

Mary Douglas distingue entre { group: = unidad social, familiar o más amplia
grid: = la forma de relacionarse de cada uno de los papeles de la sociedad con los demás papeles (= tejido) (griglia) =

Con relación a la transmisión de patrones de conducta.

En las sociedades el dominio del grupo sobre la conducta individual se ha debilitado y esto parece un fenómeno de la creciente industrialización

Por otro lado la industrialización ha estrechado los lazos y aumentado los contactos, por la cantidad de tiempo libre que deja a la gente fuera de sus horas de trabajo

Pero a parte cierta "respectabilidad" que se concede a ciertas clases de trabajo, debido a la especialización, los valores personales se han debilitado, aún en personas de gran alcance - y poder por tener en mano los medios motivos de comunicación

(*) Los cambios en la "cantidad de conocimientos"

Lo que se ha dicho se refiere a un concepto estático del stock de conocimientos. Hay necesario un concepto dinámico — Los cambios que se engendran en un sistema social sean que sean producto del mismo o introducidos desde fuera.

Algunas disciplinas | nacen por un desarrollo interno de los conocimientos (división de la ciencia)
o por problemas encontrados en la complejidad social (probl. laborales etc.)
≠ o por relación con otras sociedades que hacen conocer sus problemas

Mullkay y Turner han estudiado el cambio de conocim. en 3 situaciones | a) Religiosidad Musulmana del Norte de Africa
b) Los pintores franceses de fines del siglo
c) Ciencias naturales 1950

El cambio de conocimiento se debe a una evolución interna y a un estímulo circunstancial en los 3 casos.

La difusión en el cambio = conduce a la búsqueda de los canales de comunicación. | Contactos = guerras - pares - reuniones
mercado = intercambio feria
industria = necesidad de la máquina y hacerla func.
Viajes → = de acción - empresas

Cap. 2º "Accesibilidad del Conocimiento"

El caudal de conocimiento situado dentro de una determinada sociedad está a contante disposición de la gente.

Cada uno en su posición social sacaba en función de una serie de circunstancias y de la estructura social.

Como esta estructura está en constante cambio también "la distribución del conocimiento".

Es un hecho de que la "distribución es desigual" — las diferentes clases sociales poseen diversa oportunidad

El poder de controlar | el acceso al stock de conocimientos = a cierta diferenciación.
es controlado por el poder de tener acceso a cierta "clase social" = a cierto conocimiento.

Hasta que existe "una clase" que controla la educación → esta clase controla las diferencias sociales.

— tres niveles
- Acceso a la Universidad — También implicaba el acceso a cierto tipo de conducta — hoy no tanto por los medios masivos de comunicación —
- Acceso a la escuela — como medio de conocimiento.
- Acceso a otro tipo de ayuda — no escolar

En 1960 algunos estudiosos empezaron a hablar de "the educationally deprived" con relación a la posibilidad de obtener los mismos conocimientos en la escuela

Bernstein ha notado que esta propiedad se atribuía a niños venidos de una clase inferior en los cuales faltaban "ciertos presupuestos"

Los maestros trataron de dar a estos niños "un stock de conocimientos" - que ellos prescribían por ser propios - nados a la formación del maestro

* El maestro pertenecía a la clase media y considerado necesario "un set de ideas propias de la clase media.

La falta de estas era considerada una carencia en el conjunto de la formación del niño.

Cuando no conseguían remediar = consideraban que el estudio había sido un fracaso y los suspendían.

en lugar de considerar un fracaso el "propio-currículum".

Ahora se prefiere hablar de "the educationally differenced" en lugar de "deprived" -

O sea el alumno se presenta con básicas diferencias de conocimientos - de una clase frente a la otra

Por tanto debe estudiarse "un diferente "acceso" al estado de conocimientos de la sociedad.

Ha sido necesario reexaminar la "naturaleza" de los conocimientos ofrecidos a los niños.

* = Otro prejuicio era "querer preparar el niño para "su lugar en la sociedad" = o sea un lugar prefijado dentro de ciertas estructuras

* Hoy se ha visto que lo primero es su capacidad de análisis y su uso de la libertad y de sus energías - y luego el conocimiento de lo que la sociedad es para que él mismo pueda determinarse.

Seguramente sería un error desarrollar un sentido burocrático - sin una correspondiente "actitud" y capacidad para hacer - pero esta capacidad debe modelarse sobre las energías del alumno para que él pueda hacer uso de todas sus posibilidades. —

"Organizaciones subsidiarias de acceso al conocimiento"

Como programas de entrenamiento, contacto con instituciones culturales, preparaciones para oficios y empleos.

O sea los períodos de preparación para ciertos puestos burocráticos o administrativos:

- Muchos de estos exámenes son orales y suponen largas lecturas que a su vez suponen los libros

Existen todavía amplios sectores en que el niño no tiene acceso al libro entonces qué hacer?
Cómo es posible preparar otros exámenes.

— Apunta directamente: la estructura de la enseñanza
los métodos
y las áreas de aprendizaje, o sea el "curriculum"

Cap. 3 El Curriculum

Definición: "La serie de experiencias, cuya sucesión ha sido organizada intencionalmente, por las instituciones educativas formales."
(formales de educación.)

No necesariamente estas experiencias deben tomar lugar dentro de una organización que las fomenta. — P.ej: las excursiones pueden ser parte del curriculum.

Esto implica:
a) Como han sido organizadas = poseen objetivos.
b) Son organizadas "a través de instituciones formales" = crean el problema de la accesibilidad
c) Tales organizaciones no pueden trabajar como se debe sin un análisis que se haga de los objetivos y una funcionalidad del mismo —

1 - El curriculum determinado = Tiene el inconveniente de olvidar al alumno
En qué medida podría intervenir?

2. El curriculum euristico -
En una sociedad pluralística se plantea este problema.
No es posible imponer un curriculum hecho (Australia)
Los maestros tienen un determinado entrenamiento no pueden adaptarse
Para planificar es necesaria una Teoría —
Qué eficacia y qué valor puede presentar un curriculum "overpeado" de una situación variable? — De todos modos por este camino hay que ir.
Las nuevas experiencias pueden tender cambiar las definiciones.

3. El nivel psico - social:
Qué se espera de un curriculum?
En diferente lo que espera el alumno
y lo que espera el estudiante —
- Se han intentado modos diferentes con resultados variables
- uno es el aprendizaje de conocimientos
- otro el aprendizaje de la conducta

Hay diferente grados de formalidad y de organización para impartir clase

Pero es cierto una cosa: para alcanzar cierto nivel diferenciado de conocimientos es necesario un entrenamiento formal: fuera o dentro de una institución.

Pero como el tiempo de contacto de la gente está aumentando puede que la proporción cambie.

Los Scouts poseen un ejemplo de actividad extra-curricular basado sobre { = humanidad, religión, moralidad, etc

En la misma forma en la URPI hay grupos escolares fundados en la viviendas de ser buenos ciudadanos porque lo demos es de conveniencia – hay muchos condicionamientos

Siempre la base es la condición local y la intención en los niños y la comunidad.

Realmente si la Co-prueba entonces { el rol del alumno
el rol del Maestro
no habría feldado curriculum – o sea se haría un curriculum.

IV Curricular Reconstruction of Social Reality:

Revistas: Australian Journal of Education Vol 14 (1971): M E Poole: Social class difference in code elaboration.
British Journal of Sociology (Vol 19 (1968) J. Ford D. Young. S. Box: Functional autonomy: role distance and social class.
Paedagogica Europaea 1970-71 (Vol 6.) U. Dahllöf "Curriculum process analysis: comparative evaluation"
Sociology of Education Vol 37 (1964), 271 p. 9-26 (Sidney) W.B. Brookover ... "Self concept of ability"
Journal of Educational Psychology Vol 61 - (1970) J. E. Brophy: Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance
Canadian Review of Sociology and Anthropology Vol 7. (1970): R. Breton: Academic stratification
Journal of Research in Science Teaching Vol 3 (1965) E. Bracken "Intellectual factors in PSSC."
American Political Science Review Vol 62 (1968)
Brit. Political Studies Vol 16. (1968

Libros: H. Garfinkel: Studies in Ethnomethodology, N. Jersey 1967. Engelwood Cliffs.
B. Jackson and D. Marsden
R. Rosenthal and L. Jacobsen: Pygmalion in the classroom. NY. 1968
D.P. Ausubel (Ed) Readings in School Learning. N.Y. 1969
I Illich: Deschooling Society. London 1971.

Para analizar el valor de un currículum habría que partir del punto de vista de un auto-didacta o de un auto-hecho
auto-práctico.
Cada uno de ellos contenga la realidad psicológica fuera de las tendencias trazada por el currículum

En el primer caso (auto-didacta) se ha dado una versión - de la ciencia normal
En el segundo (auto-entrenado) la conducta ha sido observada e incorporada para conseguir un "status" más alto -

En ambos casos el actor es autor y difiere de otra persona que haya llegado por el camino corriente de la escuela - , También el concreto proceso de aprendizaje es diverso.

Los que aprenden para sí, primero experimentan la nueva conducta antes de adoptarla, analizar las nuevas circunstancias de éxito, después de haberse capacitado para adoptarla o no
Lo que Gorfinkel describe de una muchacha que aprende a ser mujer. - Se auto-hace (entrena) en la conducta.

Pero hoy en día la mayoría son entrenados en ciertos esquemas formales
Esta versión que se dá del "ciencia normal" "conducta normal"] → es el objetivo corriente del currículum
que el auto didacta o auto-hecho = se profundiza como problemático.

¿Qué se propone el currículum?

R/ Pasar cierto stock de conocimientos y cierto tipo de conducta al alumno!

O sea se da "una versión de la realidad social" — que es evaluada por los que "controlan la escuela"

Quizás un maestro se propone desarrollar el su currículum — generalm. no se propone "un cambio total - de la realidad social.

Ciertos aspectos como: dignidad honestidad justicia benevolencia
y muchos aspectos de "los conocimientos académicos | están fuera de cuestión.

- Puede fallar = en transmitirlos.

* { Si un maestro quiere reconstruir la realidad "tal cual" = puede topar con alumnos revolucionarios, reacios alborotados -
Si un maestro quiere introducir cambios en esta realidad = puede topar con alumnos conformistas.

En este capítulo se van a examinar algunos de los rasgos que condicionan o constituyen la reconstrucción de la realidad - a través del currículum -

- Esta reconstrucción es legítimamente "un proceso complejo" porque esta crea un "espacio" adicional para "hacer aprender" al discípulo - y que este aprenda - a nuevo conocimiento

Cada nueva experiencia de aprendizaje condiciona la sensitiva

- A lo que hablar de considerar

- ciertos importantes roles (papeles) aprendidos anteriormente están "latentes" en una particular situación - tanto que afectan el modo en que se intenta que los nuevos roles sean aprendidos

Roles Latentes:

El maestro catalogó todos los niños que vienen a clase en el papel de "alumnos"
y si ellos poseen otro papel más importante para ellos? — que lo académico?
especialmente si esto se refiere a su respectabilidad?

- Seguramente entonces ellos están sentados allí pero piensan en su cita de la noche
- o en la situación familiar desesperada
- o en una enfermedad que tienen. etc...

Ese papel sexual puede gobernar su conducta en lugar del papel de estudiante —

Debe identificarse el "papel latente" para que el maestro pueda dirigir su atención.

Existen textos suficientemente buenos para eso [B. Bernstein in: Directions... 1972]

El detectarlos es parte de lo que se llama "Síndrome-del-resultado - (achicamiento) académico -
que incluye también
a) el dominio sobre el ambiente
b) el énfasis dado a los individuos - por oposición al grupo
c) la visión del futuro

Naturalmente el alumno que tiene posiciones en forma conveniente para el "éxito" - es el que más aprovecha de las enseñanzas (se ha demostrado que de ordinario es el de la clase media)

Los hijos de obreros poseen ya por lo menos "un rol latente". y por tanto una desventaja (en clase de los motivos)

Familias con diferentes estructuras engendran diferentes formas de comunicación.

como lo demostrado Bernstein (al través del lenguaje. — Cada grupo social se constituye por ciertas expresiones y formas verbales —

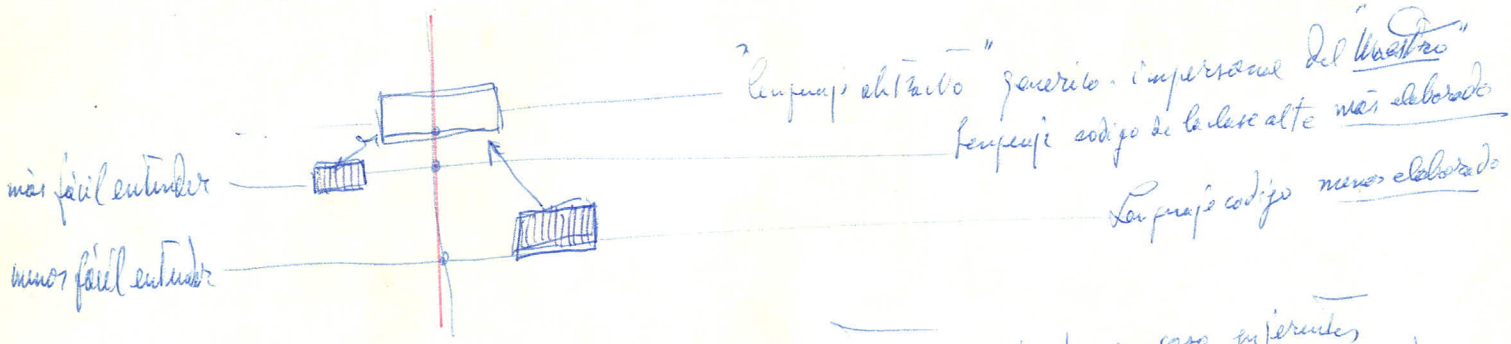
Es un nivel a nivel cognoscitivo (no solo emocional.) En el caso en que las familias están verbalmente definidas están también "obligadas" — es difícil introducir una forma diferente de pensar.

En las áreas indefinidas socialmente es posible ofrecer "alternativas".

P. ej: un hijo de propietarios ya está definido sobre el tema de la inviolabilidad de la propiedad!

En estos casos los niños aprenden un código (estrecho) o elaborado — de tipo lingüístico que los coloca en una clase y los diferencia de los demás

El maestro debe enseñar un tipo de lenguaje que abre el campo a un tipo más abierto y complejo de conocimientos — en este caso la clase más baja está en desventaja.



No es solo el lenguaje si no todos los términos de la presentación que sirve | en un caso inferentes, en otro caso no dicen nada

El sol latente de la clase social tienen otras desventajas, sobretodo si el currículum es poco definido

En el caso de la clase baja producen un sentido de alienación = porque todo lo que se enseña en clase es ajeno a su propia vida.

Crea una dependencia de los demás y no autonomía. (a quellos que se sienten en su mundo)

Posiblemente desarrolla en ti una sutil sensación de privación.

Que juega otro papel latente.

Estos son incapaces de "formar-structura" —

En una clase de "currículum - emergente" si esto sucede el maestro debe poner atención a la clase-laboratorio (en la forma en que están progresando) (se crean antagonismos en lugar de organizaciones)

— Muchos hijos de obrero que tienen éxito en clase, quedan alienados en su ambiente

- Otro papel la tiene el sexo ☒ A veces determina que uno no escoja su carrera "porque es de hombres" -
☒ La mujer es más conformista que el hombre en los USA y esto provoca disparidad de ideas

Es diferente el: "educational context" = en que se supone lo colocan los alumnos
y el "teacher's context" = en el cual realmente se encuentran -

a porcentaje de los suspendidos

Todo sistema educativo posee mecanismos de control que da un porcentaje de suspensos.
Lo mismo el sistema de quotas de ingreso a la U. que limita el número de un año a otro (Vea la Medicina)
Este sistema produce cierto número de implicaciones.

Una de ellas es "ajustar el currículum para ganar con éxito la entrada (o conseguir pasar, o el papel-diploma)

- Así las diferencias de "entusiasmo" en los grupos (sociedad)
A. si un grupo es muy social y acepta con facilidad = recibe mayores ventajas del curso
B. si un grupo es más crítico - progresa menos en el currículum
El criterio de juicio es "lo normal" de la ciencia establecida.
La diferencia es dada de los sabe-latentes

- El método establecido de lecciones parece ha surgido sobre la base de un rápido aprendizaje de conocim. académicos.
La organización se funda en el avance de "la mayoría" - de una unidad a otra. - lo cual crea una diferencia cada vez mayor entre grupos hasta el final que es máxima.
- También afectan las profecías - por las cuales uno es listo y el otro tarado -

El proceso de las etiquetas:

- Existen los dos procesos { especulativos
y ético conducta - entrenamiento.
Es difícil distinguirlos y mantenerlos separados - Si un alumno madura como conducta confundido con la especulación y al revés: - si es bueno en una cosa no quiere decir que lo sea en otra

El alumno posee un auto concepto de su propia habilidad en cierto sector que puede cambiar

El maestro también posee su concepto de esta habilidad. Es posible que la acción de los padres o tutor pueda afectar erroneamente dicho concepto

Otro problema es la comparación con un patrón Nacional

En Canadá se ha demostrado que se aprecia más entre los alumnos el resultado de ciertos selectivos que de otros

El criterio es el fundamento de la materia y no la capacidad de expresión que proporcionan y los intereses que suscita.

Este proceso afecta el plan de la enseñanza.

Esta situación afecta las aspiraciones hacia el futuro — desanima de ciertas actividades a gente que sería inclinada a ella y orienta a esas mismas gente que no la tiene real inclinación.

Lo mismo la organización de la ciencia propuesta en una determinada estructura puede cambiar la visión del mundo que el alumno adquiere.

- Es la Teoría de la inyección hipodérmica!
Qué sucede después que a un alumno se le ha inyectado cierta cantidad de conocimientos?

- Determinando el currículum [— Espec. ciencia y lenguaje] se da al alumno la posibilidad de ser creativo y preservar su individualidad - o quitársela.

- La creatividad puede ser encerrada en tantas normas que deja de existir.

La estructura del currículum ha sido siempre importante para los pueblos que organizan la escuela en modo de conseguir una élite.

Cuando los alumnos aprenden a determinar su escuela
Aprenden también a determinar su mundo político

Es más facil cambiar el estilo de docencia del equipo de una institución que "obtener que los alumnos "jueguen el papel de alumnos" en modo que se espera.

Los alumnos tienen una idea de deberse portar en cierto modo y que también los maestros deben de portarse en cierto otro

Como afectan estos roles latentes un "curriculum emergente"?

- lo condicionan y deben tenerse en cuenta

- otro límite: la credibilidad que el alumno conceda al maestro esto es importante para la conducta

En este caso juega un papel fundamental la conducta del que habla -

Si un maestro habla del humor = no impresiona

Si él practica la religión y habla de religión entonces impresiona

Las familias que practican son la que mayor efecto producen en la conducta -

V Planificación de los cambios:

Cualquier nación avanzada se preocupa del cambio constante en el curriculum. - Con las dimensiones que ha tomado la burocracia es difícil pensar de poder estar al día con el cambio

Es por necesario que el curriculum presente tanto variabilidad que sea capaz al cambio situacional.

En Bretaña el Education Act de 1944 pone el cambio bajo control de los maestros más que bajo el control de los examinadores

En uso en 1945. 1966.

- En muchos casos el cambio es el resultado de una demanda de los padres más que de los profesores.

- Hay reformas centralizadas otras descentralizadas.

a) Perspectiva sociológica

El cambio puede realizarse teniendo en cuenta la estructura social y su evolución

1) El "curriculer establishment

2) El cambio institucionalizado de curriculum

3) Los intereses industriales y el desarrollo

4) Los influjos metodológicos

b) La perspectiva Dinámica del cambio

a) La comunidad de trabajo y educación: un currículum puede conceptualizarse como un conjunto muy específico de normas que define "el rol del alumno" y la espera de la gente y del maestro - Ahora qué puede esperar la gente si su situación no está reflejada en el currículum y si sus propios intereses son ignorados? - que puede prestar el cambio una estructura abierta y flexible? - En qué medida las fuerzas del trabajo referían dictaminar sobre el currículum?

Las ciencias extracurriculares y de prácticas y la ciencia académica : son presentar una compenetración

No se trata de "inventar" un currículum, si no dejar que sea implícito y determinado por las complejas fuerzas existentes en la comunidad, humana, antes que las estructuras sociales le fallen.

Los nuevos currículum no son nuevos si no son "adaptables, el cambio que anima toda la estructura -

No existe una conducta normal adulta, sino normal - el movimiento como en la de los adultos.

Las normas = establecidas por la ecología - la psicología - la tradición son tendencias básicas para para encontrar nuevas perspectivas en el ejercicio del proceso

c) La perspectiva Interpersonal:

1) La base psicológica de adoptar nuevas ideas : El conocimiento debería llegar a todos los individuos. - esto proporciona enriquecimiento y problematicidad.

2) Las consideraciones estructurales (p.82) de la sociedad - pueden conducir al maestro un mínimo de movilidad -

3) La renovación del individuo p.83 = El psicólogo puede intervenir sobre todo en la secundaria para activar el proceso de la creatividad - El maestro puede tener contra imperfectibilidad, incertidumbre en el cambio de los elementos curriculares

La ciencia tecnológica debería descubrir la red de conexiones atrasadas la cual es de efecto la movilidad especialmente en: agricultura, comercio, sanidad, medicina, dietética, ciencia -

4) Los canales de comunicación p.83

En matemática los individuos innovadores son más jóvenes - la base experimental es siempre la palanca del cambio - Los individuos que se dedican a experiencia son beneficiados de cambio - Así el trabajo activo y la reflexión sobre las experiencias producen cambios - La solidez de una estructura social es más difícil en comunicar tradiciones, la más blanda es propicia a la innovación.

5) La educación progresiva p.84

La practica (Dewey) precede la generación de la teoría - La comunicación de experiencias pasadas y los conocimientos practicos son la base del progreso - La educación "progresiva" sigue esta trayectoria

Estrategias de la tensión -

1) Eliminar el uso de la fuerza para causar el cambio es la primera consecuencia

2) La "reeducación-normativa" = enfrentarse en la percepción del cambio de uno mismo y de los estudiantes es una fuerza que capacita el cambio orientado

3) Temporary - systems = cursos breves y constantes en grandes escalas para determinar un cambio de hábitos

4) Unir la escuela con la vida - el contacto de los dos ambientes producen cambio
vía las experiencias contrastantes abre posibilidades -

5) Vínculos entre el maestro implicado en el cambio y los de afuera - adecuada comunicación.

6) El maestro debe ser estimulado en el cambio con promociones -

Epílogo

¡No estamos en la edad de la ignorancia ¡y la información está regada no escasamente según los ordenes y tensiones y las funciones ¡y dependencias de la vida social; no podría nombrar a un hombre que yo pueda considerar realmente un ignorante - Los campesinos leen los derechos del hombre "en las montañas" ... eso decía un Tory de 1797 - citado por el autor.

Con ello trataba de expresar la expansión que distingue la cultura hoy - hoy se lee el hombre-unidimensional de Marcuse - "y 1984 de Orwell "en cualquier parte. o el Despotismo Americano - o el capital.

Esto quiere decir que la base de los nuevos currículos debe ser tan amplia como la problemática que esto debe representar.

- Osea los aspectos sociales del currículum deben entrar en la construcción del mismo si se quiere que ajustarse a la realidad

- Habría que hacer un "análisis sociológico de nuestros programas

- En la decisión que se toma sobre "qué enseñar - conciente o inconcientemente estamos de acuerdo con las miras, con las cuales ~~[illegible]~~ estamos de acuerdo o hacia las cuales forzosamente debemos movernos

- Estos objetivos van a "cambiar" la sociedad de un modo y otro

Si los maestros quieren que los alumnos construyan su propia realidad a través de un "currículum emergente" - es fundamental saber qué cambios puede implicar.

En todo caso: el planteamiento del curriculum, si hecho cerrado por las autoridades debe ser visto dentro de un contexto "sociológico".

En toda sociedad, en cualquier tiempo "existe" un stock de conocimientos { "tan académicos" / "que conductuales"

La naturaleza de tal stock depende { de la historia / y de la situación presente y la estructura actual de la sociedad

Tiene particular importancia tener en cuenta las { divisiones sociales del trabajo - / y las características. -

Cada uno { "tal-stock" de conocimiento (llamado disciplina académica) o bien estilo de conducta
→ está bajo el influjo de instituciones que poseen particular importancia

= Estructura de la sociedad que determina el curriculum.

= conjunto real de las disciplinas impartidas.

posibles motivos de enseñanza = posibilidades de elección del contenido.

stock existente como conocimiento de la sociedad en cuestión

Posibilidades que vienen de otras sociedades = stock importado e impuesto.

→ Las fuerzas sociales inherentes al "cambio de relaciones" conducen hacia "definiciones" de qué clase de conocimiento se ha que tenga { a cada tiempo. / para cada sujeto dado. / de un determinado "estilo de vida".

No es que el conocimiento sobre tal estilo de vida sea siempre general - pero estas "definiciones" y el sistema social que surge de ellas determinan el { a quien / y cuando } = de la "accesibilidad" el conocimiento sea accesible.

Además estas "definiciones gobiernan: lo que el estudiante debe aprender en "cada etapa" crea la sucesión de la estructura el proceso de aprendizaje de los conocimientos = crea el rol de "buen estudiante".

El concepto de rol crea la expectativa en los demás: de lo que deberá ser (la conducta de los demás se refleja grandemente en la actitud del "estudiante") -

Implica también que el maestro debe conocer los métodos para que el estudiante alcance estas metas

- Quiera o no todo currículum posee una alternativa:

A) O Reconstruir la realidad social de hoy en el futuro (más sólida y específica) – ahuecando en algunas de sus dimensiones –

B) o construir una nueva

Que escoja uno de los dos caminos dependerá – (A) De la conducta que "se espera" del alumno (que se le anticipa y pronostica)

(B) De los roles latentes que juegan en la clase

Así:
- El sexo
- La posición social
- El grupo étnico y su cultura
- Los problemas psicológicos

(C) Los sistemas de sanciones y exámenes –

(*) "Planificar" un currículum para el cambio quiere decir "dar a los maestros mucha mayor libertad – y crear un gran problema sin resolver con relación a los sistemas evaluativos. –

Un profesor puede pretender
- un currículum adaptado – acomodado
- o bien un currículum determinístico

- puede reforzar un currículum-emergente –
- o puede establecer exigencias componentes variables, en lo que el enseña

En el último caso también el maestro es movido (víctima) por el "sistema-de conocimientos que ha sido "socialmente determinado" y ahora es "socialmente definido" –

Si no quiere caer cégamente en la trampa debe hacer constante atención a este condicionamiento

Philip. H. Taylor y Jack Walton: (Eds) The Curriculum Research innovation and change
London 1971 Ward Lock Educational

Hay dos artículos con el término de "Keynotes lectures" y cinco secciones más – –

: The topic of Curriculum development y
The Curriculum for a World of Change
el 2º de Frank Musgrove

Dice que va a hablar de dos cosas relacionadas a) el post-industrialismo
b) la "sociedad-alternativa"

Piensa que la "alternativa-emerge" sería el tipo de currículum para el futuro

Education

Bibliography:

Bell Daniel 1968 Dedalus - Summer issue

* A. Carle 1972. Mystics and Militants. London. Tavistock

R.G. Gregory: The Grove 1971 (duplicated Wrekin Libertarians)

T. Roszak 1970 The making a counter culture London. Faber

Schon D A. 1971 Beyond the Stable State - London. Temple Smith.

A. Toffler: Future Shock. 1970 London. Bodley Head

E. ~~Marshall~~ Halsall 1973. The Comprehensive School. Oxford. Pergamon

* Young M.F.D. (ed) 1971 Knowledge and Control. London Collier - McMillan

AB. Hodgetts (1972): What culture? What Heritage? A Study of civic education in Canada Toronto. OISE

UNIVERSITY OF LONDON INSTITUTE OF EDUCATION

DIRECTOR: H. L. ELVIN, M.A. DEAN: PROFESSOR W. R. NIBLETT, B.A. B.LITT.

TELEPHONE: 01-636-1500

MALET STREET, W.C.1.

Dr. Posner

REPORT ON THE ORGANISATION OF A RESEARCH PROJECT ON WAYS OF IMPROVING PRIMARY EDUCATION IN THE RURAL AREAS OF BOLIVIA.

The following report is based upon six weeks of intensive visits to rural primary schools, teachers' training colleges, colonies and agricultural stations undertaken by myself and Señor Christoph Giercke in the principal agricultural areas of the departments of Cochabamba, Santa Cruz and Beni. My purpose in this paper is to focus on the critical relationship between the rural primary school (ciclo primario, ages 7 to 12) and the community that the school should be servicing. I do this in order to locate the main problems facing educational and community development in rural areas so that a future research project can be organised.

The origin of our study-voyage was a request from the planning department of the Ministry of Education to investigate what kind of help we could contribute to the rural educational programme. In our work in Britain with working-class children, we have developed some "techniques" and "insights" that might be of use to Bolivia. As I was interested in the role of the school as a catalyst to development programmes and problems of learning in developing communities, I accepted to tour the country and visit rural schools and development projects in an independent and unpaid capacity.

What I discovered, time and time again during our travels, was that the problems facing education in rural areas are "part of the much larger" problem of community development. Specifically, we found that one cannot begin to talk about improving the education system without specifying how one wants to develop the rural communities and without improving the quality of life in rural areas. In the opening sections of this report, I am extremely negative and even pessimistic. I am told that this is not the kind of attitude one expects from a visitor. I feel, on the contrary, that a true friend is one who speaks his mind. If the Emperor has no clothes, it must be said. Indeed, being negative is a necessary prelude to making concrete and realistic proposals. This is what I have tried to do in the concluding sections of this report.

Introduction

Learning to live together, learning to develop and change the natural and social setting cooperatively, learning to respect others, accept failures, develop the imagination so that creative solutions to pressing problems can be developed is what education should be about. Its priorities include a thorough understanding and respect for the natural and social environment, learning how to work together, live together and plan together in order to improve that environment as much as acquiring specific techniques. These are the essential criteria of a successful educational policy and judging by these criteria I will argue that until today education in rural Bolivia has failed miserably. I am talking not only about the failure of the formal educational system, the schools and literacy institutions but the more general failure of social policy and development in rural areas. The despoiling of the land on an unprecedented scale and the increasing exodus from the countryside, go hand in hand with the failure to devise a workable and meaningful system of rural education. Paradoxically, existing education encourages people to abandon their lands and communities and establish themselves in the slums of cities and towns where they lead non-productive and non-fulfilled lives.

I will argue that the present system of education does not conform to the needs of Bolivian society, that the priorities of social development have been wrong and that people have not thought creatively enough about the possibilities of rural education to see that the "school" can be the nucleus of community development.

Facts and Figures

Approximately 63% of the Bolivian population live in rural areas and 65% of the economically active population work in agriculture. If one adds the number of people whose livelihood is directly dependent

on the agricultural sector, such as market sellers, distributors, mechanics etc., we find that the figure approaches some 75% of the Bolivian population. Despite the fact that the land is neither poor nor overcrowded the country cannot feed itself. Every year an average of some £22m. is spent on imported foods that could easily be grown in Bolivia. Even then nutrition is poor. The protein intake, especially for children, is barely sufficient whilst the caloric intake is grossly inadequate. The situation appears to be worsening because of a combination of factors: (i) many of the best and most fertile lands have been converted to growing quick cash crops of little or no nutritional value; (ii) yields are not increasing rapidly enough (and in many cases are declining) because of insufficient fertilisation, drainage and rotation; (iii) lands that could be valuable, if properly cared for, have been abandoned (iv) increasing numbers have deserted the lands and their communities for the cities. Distribution is poor and the rush to the cities has created an imbalance. These tendencies demand rapid remedial measures.

The rural educational system was established in 1931, among other reasons, in order to increase agricultural production. Its aims were not changed until today. They are: (i) to teach new agricultural techniques to the rural population; (ii) to provide a "moral education"; (iii) to incorporate the rural population into the national economy.

Successive governments have concentrated on literacy and getting children to schools. Hence the successive economic and social plans (1953, 1964, 1962-71, 1963-4, 1965-66) have all aimed at increasing the percentage of children in rural areas who attend school by a considerable proportion. Generally the accepted percentage of such children who attend school is 40%. This figure is far in excess of the actual percentage because it is derived from those who have been registered and not those who actually attend for any period of time. All the plans have

set a target figure of 80%. As we will see this figure has hardly been reached.

Rural schooling is divided into cycles: (i) pre-escolar, or schooling for children between the ages of 4 and 6; (ii) the ciclo-primario (primary school) subdivided into basic, prevocational and finally specialised courses for children aged 7 to 12; (iii) secondary schooling composed of two cycles and destined for 13-18 year olds. Here we find colegios secundarios, escuelas professionales-femininas, escuelas industriales, escuelas commerciales, and escuelas normales (equivalent to teachers' training colleges); and (iv) higher education, the University system, the Escuela Normale de Sucre, and Instituto Normale de la Paz.

Over the years the principal aim of the educational programme has been to get more children to attend schools. Little attention has been paid to changes in curriculum. Only during the last period have commissions been established to investigate curriculum changes. The aim of the present plan is to unify rural and urban curriculums. It is felt that such unification will stop the stampede into urban areas.

Bolivia can take pride in the fact that fully 35% of her national budget is devoted to education. This is one of the highest rates in the world. Approximately £45.000 a day is spent on primary education. By 1969 the Bolivian government was spending some 91.117.900 pesos per annum on rural education or fully five times her 1960 expenditure of some 19.848.800 pesos. This is a tremendous increase. Yet by 1980 out of a potential rural school population of 729.260 only 332.504, or 40%, were actually registered. This represents no more than an 8% increase over the 1960 figures. At this rate the target figure of 80% will be reached in the year 2020; if expenditure must continue to increase at the same rate over that period of time, Bolivia will have to spend at least 2.275.000.000 pesos per annum in 2020.

Evidence points to the fact that few of the children in rural areas who enter a school remain longer than two years. Tracing the 6 year career of children who first entered rural primary schools in 1963, María Elba Gutiérrez found that over 39% left during the first year and only 48% returned to school at the beginning of their second year. By the end of the ciclo primario, the percent of children who remained was something less than 4%. There is little evidence that this final and most important figure is being improved upon.

Moreover, even today 60% of children in rural areas never set foot in a school. And evidence suggests that the percentage of people who cannot read and write in Bolivia's rural communities is something on the order of 70% (62% for the country as a whole).

Clearly the education system in rural areas has been a failure of the first magnitude. What are the reasons for the failure of the school system to attract, and more importantly, retain pupils despite an enormous increase in expenditure?

Situation in the schools.

Everyone agrees that the performance of the rural system of education is appalling. Teachers, inspectors and educationalists I have interviewed suggest that the problem can be remedied if better teaching equipment were provided. They universally complain about lack of text books and a permanent shortage of paper and writing materials not to speak of badly constructed school establishments. Others cite the long distances that many pupils must travel each day to reach school and that often they must remain at home to help their parents with the harvest or tend to housekeeping in the case of illness in the family. They are all bothered by the lack of stimulation the school curriculum provides, are worried about the apathy of their pupils, as well as the lack of discipline and absenteeism.

These are all important problems, Many schools I visited were not supplied with writing materials. Teachers were forced to improvise their lessons because of the lack of teaching materials. For example, counting tables were produced by the pupils themselves. Textbooks tended to be old, at best, or irrelevant. The layout of schools was poor. Dirt floors are the rule. Sanitary facilities are lacking. Some schools provided little protection during the rainy season. Desks were of poor quality and some pupils had to stand or sit on the floor. The children appeared to be listless, easily distracted from their work and many, in conversation, indicated they were anxious to get home where much work awaited them.

I think these problems are symptomatic of more fundamental problems. In those cases where the learning process is seen to be useful, meaningful, relevant to immediate problems and hence enjoyable, the problems of apathy and poor physical establishment can be easily overcome. In Tanzania where some interesting educational reforms have been tried and then generalised, it has been shown that under proper social conditions these difficulties can be overcome. Some of the problems mentioned by teachers are not really problems at all. For example, improvisation is something we do not have enough of in education. Too much material is pre-digested for the pupil. He learns by rote more than by experience. On one hand rather than learning about agriculture by being encouraged to experiment with plants or about carpentry by building, he is presented with a textbook and an over-rigid curriculum. On the other hand, it is impossible to construct a textbook that is sufficiently wide in its scope and flexible to be used in every community. Moreover, there is a body of evidence that suggests that pupils who make their own teaching materials understand much more quickly and clearly all the steps involved in the process as well as the general theory behind the process.

Apathy and lack of stimulation are products of the school being a

"foreign" element in the community. The school does not contribute directly to the welfare of the community. Parents shun the school because it rarely can help them with their problems. At best they regard it as a passport to the bright lights of the city for their children.

The one school I visited where the school tried to be part of the community and concerned itself with problems of community development, there was higher interest, higher attendance and more commitment as a result.

(i) Educational values

I found that education was seen as a process of impregnating the child with "facts", with abstract knowledge learned by rote and memorised. The fact that it had to be memorised demonstrated that it had little to do with the real world that the child lived in. Education was not treated as understanding or controlling the physical and social environment. It did not encourage creativity or audaciousness. It was not treated as the cooperative acquisition of communal values. It had little to do with the real problems facing the community of which the child was a member.

(ii) Curriculum or the content of instruction.

Curriculum in the rural schools is largely abstract and in many cases foreign to the world of the child. It is difficult to see the relationship between what the child learns in the classroom and the immediate needs and problems of his community. The result is that the child is estranged from his environment.

The study of abstract subjects occupy a disproportionate period of time in the classroom. Fully 80% of classroom time is spent on these and mechanical subjects that the child not only finds difficult to comprehend but cannot begin to relate to anything in his own Weltanschauung. Even practical courses are hopelessly abstract. The content of the courses on agriculture I examined dealt with plants that could not be grown in the immediate region of the school, presented complicated classiffcatory schema

rather than what kinds of plants were suitable to that region and how one could grow them. Techniques of agriculture were hardly touched on at all. The study of agriculture occupied less than 4% of classroom time.

I found that pupils often didn't know the names or properties of some of the commonest plants in their regions. Certainly they knew nothing about plants rich in vitamins and proteins that could be grown on their lands. The "how to" of learning was absent from their curriculum. In two schools that I visited I witnessed children being told to be quiet when they asked if they could build a plough that was pictured in one of their texts. I was told by the teachers that such activity was not part of the curriculum and would lead to classroom "indiscipline". A more effective way of stifling the child's curiosity I have never witnessed.

Most of the content of what the child learns comes from a textbook. Having examined a number of the textbooks in current use I again find them unsuitable for the rural community because: they speak in broad generalities, they are abstract, they do not relate to the rural community, and they emphasise values that, in many cases, are foreign to the norms and mores of the rural community. They are neither simple, immediate, nor do they deal with contemporary problems.

The model of man they present is that of man living in an urban community. Even the drawings depict a family in Western dress against an urban setting that I have yet to find even in the chicest quarters of La Paz. The only chapters of the text that deal with rural communities discuss rural folklore and customs.

Aside from vague discussions about the necessity of work, there are no clear and simple illustrations about what work means and how work could be organised and undertaken within the child's community. Rather than using the excellent method of recounting experiences of other successful communities, such as the cooperatives in Tanzania or the kibbutzim in Israel only the most general statements about how

work frees man and everyone enjoys work are made. Rather than encouraging the child to try things out for himself, by, for example, making his own garden with his schoolmates, to look at the land, understand his community and direct his utopianising towards developing that community, the textbook stifles his natural tendency to experiment. It kills his creativity. It's tone is authoritarian. It does not allow those kinds of doubts and uncertainties from which creative solutions can spring, to be born. The textbook does not encourage the child to test or develop what it says against reality. It erodes whatever curiosity and interest the child has in his community. It is no more than a preparation for his leaving the land.

(iii) The form of instruction

Our research has shown that a closed, abstract and remote curriculum can only be taught through a highly organised, stratified and demarcated form of instruction dependent upon a bevy of sanctions. In such a system the child learns rule adherence and rule playing at the cost of permanently impairing his curiosity and sense of experimentation.

According to the reports of teachers and the school inspectors, the school week is organised into distinct lessons dealing with civic history, social studies, mathematics, language, science, physical education, writing, reading, and agriculture. Each lesson is governed by the clock. Each is treated as a wholly independent and self-contained unit. When asked what was the logic of an hour of science followed by an hour of civic history and then an hour of writing, perplexed teachers replied that their task was to "get through" the subject material and the order that subjects were taken was either random or at best grouped so the hardest subjects could be broached when the children were likely to be most alert. Moreover, a schedule once decided upon was adhered to rigorously. One teacher proudly claimed that his schedule had not altered in ten years. As far as I could

observe, and my findings are corroborated by conversations with teachers and educationalists, no overlap of lessons is encouraged. Indeed, it is frowned upon and pupils who introduce material from one course into another are told to "stick to the point".

Most teaching is based upon memorisation of set texts, dictation, repetition of what the teacher says. The guide is the textbook. The sanctions for stepping out of line, more often than not, are severe.

Given the abstract and remote nature of the subject matter presented to the pupils in rural schools and that they are not allowed within the confines of the curriculum to experiment with the propositions presented to them, it is little wonder that teaching is by rote. Pupils learn solely from the teacher and the text. During one of my visits, a child raised some questions about the applicability of forms of measurement to farm land. He explained that his father was interest in demarcating his land. The teacher's reply was that such matters were not the concern of the school and that the pupil was there only to learn the curriculum. The world of work and the community, in other words, were never allowed into the classroom. Whilst some teachers do not go so far as this one teacher, there is an active discouragement of introducing community or practical matters into the classroom.

What is learned in such a system? (a) the respect for order and authority; (b) not to experiment and use one's imagination; (c) to follow and respect rules.

(a) The teacher is a figure who commands respect and the first reaction of the child is to please that figure. But if the teacher is transmogrified into a commanding and distant person, a superior being, by dint of his knowledge of foreign, abstract and remote material that the pupil must learn, the pupil becomes little more than a parrot. Separating ideas and subjects according to no set procedure of logic, the teacher

whether he wishes or not is transmitting a respect for an abstract order of things that the pupil has played no role in constructing and an order that he must accept without question because it makes no sense to him in the light of his own experiences. In other words, he is taught respect for authority for the sake of authority.

(b) Understanding and knowledge in the view of the pupils produced by this system do not refer to grasping the real and living relationship between objects or concepts but apprehending the ready-made universe of abstract material of an industrial world foreign to his own. Hence respect for knowledge is the same as respect for alien rules and the destruction of independence. My visit to rural schools was an event for the children that dislocated the tight structure of their day. I purposefully mixed the categories that they were used to separate rigidly when I asked to take over a class for a few moments. At first the children were terrified by the mixing of categories and refused to follow. When I asked questions of a practical nature seeking to see if they could apply or transform some of their abstract mathematical knowledge I was met by sullen silence. Only when I could spend several hours with the children were they able to see that there is such a thing as knowledge of everyday things and a knowledge that can be applied to their problems.

The school destroys or dehumanises their independent imagination the very quality it should be encouraging.

(c) At best the pupil learns to respect and follow rules without questioning either their origin or the necessity of obeying them. The first priority of education in a rural setting should be to encourage people to change that setting. The opposite is achieved by the education offered in rural schools. This is why the peasant is "apathetic" and this is why many abandon the land.

These are the "achievements" of the school when it is working well, when pupils attend continuously and when schooling is not interrupted. But this state of affairs is the exception to the rule. In practice, many schools function less than the minimum of hours required. In some areas it has been difficult to find teachers or they change too rapidly. In most areas attendance is both too low and too sporadic to continue the set curriculum. In many areas teachers are preoccupied with the question of attendance to the cost of a solidly based set of studies and with filling in reports for the school inspectorate whose prime motivation is to raise attendance.

(iv) The teachers:

The teaching corps is trained in the specially created normal schools. About 75% of the students come from rural areas. Since the closure of the University and difficulty in finding jobs in urban areas, a larger proportion of students in recent years come from urban centres. There is a considerable amount of prestige attached to a rural child being admitted to the teaching college. Admittance depends upon passing a selection examination designed to choose those suited to the vocation.

The idea behind the normal schools is to train a body of teachers who are thoroughly conversant in rural problems. Although motivation varies enormously from school to school, in recent years the tendency has been towards training teachers in rural science and community development so that the teacher can play a positive, if only contributory role in community development.

Unfortunately, the selection examination is skewed towards accepting those students who are good memorisers and can repeat "fact" rather than deal with problems that cut across the rigid separation of one unit of curriculum from another.

A major improvement over the rural school system in the normal school is that students actually come into contact with technical agricultural problems and discuss problems of community development. But the myriad of

written subjects they must study are not integrated into this structure. For the most part practical work takes a back seat to written work which, as far as I can see, is presented in much the same way it is in the rural school system. Another improvement is that students spend a fair portion of their school year working in the fields. But again the relation between the practical and theoretical is not all it should be.

For example, the discussions about cooperativism do not seem to have been taken very far. I was surprised to observe that none of the students in the schools I visited had anything more than a hazy notion of what cooperativism was about. More surprisingly none of the students had heard of the Kibbutzim movement in Israel. Even my sketching out a model left them puzzled. They found it difficult to even begin to adapt such a model to Bolivian circumstances. In other words, not only was there something missing from the content of their studies but the vital requirement of being able to relate and modify theories in the light of practice and experience was something they had not been taught or encouraged to do. Given some of the improvements in the normal schools over the last few years, this is a great pity.

Again we find a problem with the texts. The four year course is based largely on texts (when they can be supplied) and most of them are not relevant to Bolivia's problems. For example, the studies on agronomy are too general and often do not deal with problems found in Bolivia. The textbooks on pedagogy are designed specifically for a European teachers' training college where the purpose and problems of education is very different from Bolivia. The rudiments of the sociology and philosophy of education courses might be applicable to a highly industrialised country but again have little relevance in a country like Bolivia. The texts are a barrier to teaching how to teach. The location of the school and its isolation from the community enforce this barrier. The students do not feel part of a community and many from rural areas,-the peasant made good,- are too full

of a superior or, even noblesse oblige attitude, to the rest of the community. Large numbers of students complain about their isolation and the difficulty in applying what they have learned. They realise the barriers to their becoming leaders of community development created by their own education as well as the salient fact that the means to transform the community are not very available.

They are trained to teach subjects in a way whereby they cannot make contact with the community. At best they can become mediators between those values and the values of the community - a very unpleasant role. Given that many of these values are seen by the peasants, rightly or wrongly, as underminers of their communities, they not only see little value in them but react in a fairly hostile manner to the interventions of the teacher. On one hand, the school provides their children with an education whereby they can gain enormous prestige and leave the rural community. On the other hand, it destroys families and the community. Hence contact between the teacher and community is usually governed by suspicien.

Many of the teachers trained in the normal school start off as idealists anxious and eager to apply what they have learned. They rapidly become disillusioned when they see they cannot do this. Their unhappiness takes the form of loudly complaining about their pupils' lack of interest in education and the school and a refusal, themselves, to read and study. Restricted by the form and content of what they teach, they have no choice but to become strict disciplinarians. As many as possible, take up residence in adjacent cities to espape their dilemma. They lose whatever contact they had with the community in which they work. The teacher loses hope. His creative potential is destroyed and he becomes little more than a robot. The community loses his knowledge because neither he nor they have the impetus or training to apply it. It is a terrible waste. At best the teacher can hope to become a school inspector or find a job in the towns. He cannot but communicate these negative feelings about the

rural community to his pupils. Indeed, this becomes the chief message of the educational system.

(v) The pupils and their future

In conclusion, the failure of the education system is really a failure of community development. A system of education can no more than reflect the dominant norms and values of its society and when these are in "flux" education suffers disproportionately from that confusion. The agrarian communities are increasingly governed by the principle of "slash-and-burn" agriculture. They are increasingly unsettled. They feel themselves culturally inferior to the urban communities with their consumption goods, forms of distraction and promise of riches. One cannot expect rational people to remain in a community whose values are eroded by the content and form of the instruction they are receiving. The rural education system is admired by no one, neither its teachers nor its pupils. Those pupils who persevere, and they are only 4% of their age group, do so in the hope of acquiring skills that will allow them to establish themselves in cities and towns. But even they will be disappointed because the crafts and trades they learn will help them little in their future lives when they are irrelevant to their living conditions and so long as there is no possibility of employment. In short, rural education trains them to be illiterate in two cultures and hastens the disintegration of what remains of the rural communities.

The situation in the rural communities

(i) Economic overview

It is difficult to generalise about the development of agriculture and the evolution of the established rural communities and the new colonies owing to enormous regional variations. Nonetheless certain salient similarities emerge. Since the enactment of 1953 Reforma Agraria, when the land was divided, for the most part, into peasant smallholdings, the rural economy, in the tradition of laissez-faire economics, has been left largely

to itself. Grants, technical assistance, seed and fertiliser were not generally made available to the established rural communities. Most peasants had little idea how to adjust to their newly won freedom or how to manage their lands. For example, enormous savings could have been made had community facilities been shared from the outset, duplication of crops could have been avoided, new crops noted for their nutrient content could have been substituted, the benefits from the economy of scale in rural areas could have been reached. In all areas, the enthusiasm occasioned by the Reforma Agraria initially led to a spurt in agricultural production. Since that time agricultural production, relative to population has been in decline. Today the per capita production of barley, milk and eggs is less than it was in 1950. Production of potatoes, maize and wheat are no more than 5% above 1950 figures. This has entailed a fall in the per capita production of beef by 16,5% and mutton by 31,2% hardly compensated by a slight rise in the production of port and poultry.

(a) In the already established agricultural centres close to the capital, the peasant communities originally benefited most from the land reform. Yields rose for some time after the reform and initially there was a tendency to concentrate on foods rich in nutrients. In the last few years, however, the trend has been reversed for a series of reasons: (i) cheap communal transport and equitable marketing facilities were not provided by the government; these were concentrated into the hands of middlemen to whom the peasant gradually became indebted in various ways. For this reason they have not seen the value in increased and more varied production; (ii) the largest share of their earnings were deflected to the city, thus increasing still further the evident disparity between rural and urban areas, encouraging a flight from the land, a loss of manpower and a lack of funds for communal development; (iii) rather than dealing with the root of the problem, successive governments have encouraged the peasants to leave the land and

e establish themselves in new colonies. Potentially rich land has been, and is being, abandoned and left to erosion.

(b) The valleys of Cochabamba, the other major established centre of rural population suffered even more from a too rapid division of lands. The major crops of the region, maize and wheat are best suited to large scale cultivation. Here more than anywhere else peasants should have been encouraged by all possible incentives to work together. Here more than anywhere else the lack of investment and foresight in planning has not only led to the colossal growth of Bolivia's food deficit and import bill but to an almost irreversible deterioration of the land, a drop in both acreage and yields, the failure of wheat and maize crops spreading to a reduction in the finest herds in Bolivia and finally a rapid and increasing emigration from the countryside. Relative to the rural population less government funds have been invested in Cochabamba than in any other region and as a result the once rich breadbasket of Bolivia is in serious economic decline. A chance to build up industry based upon local resources has been thrown to the winds. The human problem is told in the growth of large slums on the outskirts of the major cities.

(c) The compensatory schemes for these policies have been the colonisation programmes in the Yungas, the region of Santa Cruz and now in the Chapare region of Cochabamba. Whilst again it is difficult to generalise these programmes seem to have failed in both economic and human terms.

The original idea behind the colonisation programme was to move people from the overcrowded altiplano to the potentially rich lowland and valley regions. In the light of the failure of the principal established agricultural regions, they have been joined spontaneously by peasants from those regions, thus

overloading the programme, subsequently reduced to total chaos. The planners had in mind establishing self-sufficient individual farmers. But they did not provide the resources needed to set up such a form of agriculture. Nor did they pay sufficient attention to land ecology , technology, economic efficiency, motivation or training. In most areas the individual farming was not the social form of agricultural organisation best suited to the region or rapid economic and social development. The programmes were not thought through sufficiently, not integrated, and starved of funds. For example in the region of Montero funds were only sporadically available for the very basic needs of light and water. There was no money for retraining, irrigation, seed and transport. Schemes, like that devised by the armed forces, that provided for such things, were rejected as being too ambitious. Schools that could have served as nucleii of community development were used in the tried and tested way of teaching the approved rural curriculum that we examined above. For example, in the Santa Cruz region, the migrant peasants have found it impossible to make ends meet and have deserted their lands to seek work as day labourers in the sugar and cotton estates. The land is not sufficiently looked after. The large estates, interested in quick profit, have almost exhausted the extremely thin layer of top soil - cotton and sugar are notorious defertilising agents. A sensible plan would have restricted the number of such crops and rotated them, for example, with such crops as soya both protein rich and valuable for its nutrients and fertilising effect. Shortsightedness means that land that could have been used to overcome Bolivia's calorie deficit is being irrevocably turned into barren savannah. People who with a little encouragement could have become productive farmers are being converted into day labourers.

Unfortunately, the Chapare region gives every indication of being a repeat story of the Santa Cruz region. Without training, without cheap and dependable transport, peasants do not and will not see the sense of producing more than they need for their own subsistence.

In purely economic terms alone, this adds up to a picture of poor and even scandalous planning. Without the technical, social and communal training, without the investment and stability that would make it worthwhile for the peasant to develop his lands, there is no hope of Bolivia ever producing the kinds of food she so urgently needs.

This need not be the case. Dedicated Bolivian agronomists, working in experimental stations in such places as Riberalta and Belén have demonstrated beyond any reasonable doubt that Bolivia can produce an abundance of protein and vitamin-rich foods not only for herself but for many of the Andean nations as well. If steps were taken to stop the erosion of the altiplano, the valleys of Cochabamba and the lowlands plains of Santa Cruz as well as preventing the ruin of the new lands in Chapare and Beni, the situation could be reversed. But these are expensive programmes unless popular enthusiasm for these projects can be created. Action must be taken quickly. And here a revised educational programme that takes all these factors into account becomes a vital necessity for Bolivia.

(ii) Life in the rural community

There are no organic rural communities of any note left in Bolivia. Under the attrition of economic change the older communities, the ayllus, have either broken down or are in the process of dissolution. The newer settlements are unstable. It is difficult on the whole to characterise present-day rural communities as anything more than settlements composed of conglamorations of individuals.

In the previous sections I said that technical assistance and grants are insufficient to the task of rural development: firstly, because there isn't enough money available and secondly because they do not attack the

problem of social reform. The performance of the rural communalisation programme in Tanzania provides a good example of what I mean.

With little money and much enthusiasm other developing have been able to provide the beginnings of rural development that will eventually provide enough food for the country and also establish stable rural communities with sufficient centres of attraction and interest so that people wish to remain in the countryside. The lesson to be drawn from such experiments is that whilst infrastructural development, economic planning and technical aid are clearly important, social reforms leading towards intensive co-operative effort are probably even more important in the long run. Rural communities were vested with the power to determine the pace of their own development, planning started at the community and not the ministerial level and the rural community was treated as more than just a supplier of food. The lesson to be learned is that once confidence and pride in the community have been created, many of the obstacles to social and economic development disappear.

The rural communities in Bolivia, as we have seen, suffer from all these accumulated ills and many more. Human waste is tremendous. For example, the atomisation and devaluation of the rural community creates such uncertainty that each family persists in raising all of the crops it needs to guarantee its own subsistance rather than combining efforts, specialising and even producing crops together. Each wife looks after her own children and does the fainly cooking. Eighty households have eighty householeepers and cooks. In many cases older children have to help with these tasks, when families are large, and are withdrawn from school. Clearly, communal crèches and dining facilities would free women and children from this kind of work and would also be beneficial for the education and health of their children.

Community development plans have hitherto been haphazard, in the best of circumstances. They have paid scant attention to experiments in other countries. I was surprised to find almost every official I met, connected

with community development programmes in Chapare or Montero had never heard of either the Tanzanian experiment, or more inexcusable, the experiments that have been going on in Israel for over 50 years. Most community development programmes have little funds. The director of the colonisation scheme for the entire Chapare region was not even provided with enough money so that he could visit the region he was in charge of settling. At best community development is concerned with providing only very basic facilities and education is limited to building a school building. Things are clearly very bad indeed when the director of the colonisation scheme in Montero could not even explain what the purpose of his work was.

The peasants are suspicious of these plans. They observe that the planners have little understanding of their problems and the possibilities of agricultural development in their areas. I visited one area where officials were adamantly insisting that a coffee plantation could be set up despite the peasants' rejoinder that the land was unsuitable for growing coffee. In other regions, I was told of planners promising all kinds of grandiose projects which, of course, never materialised. Sadly this suspicion has made the peasants intractably reject any kind of cooperation that seems to come from outside their community. No one has yet paid any attention to the needs of the peasants nor has anyone asked them what they would like. Lack of respect for others is not only a disillusioning and alienating experience of the person on the receiving end but when he has little real power, robs him of his own initiative. Imaginative dreams become impossible dreams and the apathy current in the communities of Santa Cruz, Cochabamba and Beni will remain the rule until the real problem is tackled at its roots.

(iii) Learning and the community:

The adult and the child in the rural community share the problem of a situation where their initiative and imagination are deprecated and devaluated.

The failure of schooling must be seen in the wider context as a failure of the community and community planning. Social priorities about community

planning and its relationship to economic development have not been thought through deeply and clearly enough. One cannot begin to broach the subject of a viable system of rural education until one realises that the rural communities must be changed. One cannot begin to correct the economic and social ills stemming from "underdevelopment", until something is done to breathe life and confidence into these communities.

As I said at the outset, education is learning to live together, learning to develop and change the natural and social setting cooperatively, learning to respect others (and thereby oneself), accept failure and develop the imagination so that creative solutions to pressing problems can be envisaged and put into action. My purpose in presenting this dismal picture is to indicate how one must begin to rethink the problem of the community school, the purpose of education in the light of the economic and social problems of the rural communities, and how one can begin to teach techniques so that they can be absorbed willingly and adapted by the communities themselves. It is clearly far more than problem of the school and of teaching techniques and methods. It comes down to a problem of creating that kind of social setting in which each community would want to begin to solve its problems.

Diagnosis

My discussion of the problems confronting the development of education in rural areas have taken me - necessarily - rather far from the school itself and far beyond the original problem I set myself: How can one devise a curriculum for rural schools that is efficient in a technical sense and will encourage people to remain in the countryside. The problems of the school are symptomatic of the problems confronting rural communities. Any programme aiming to improve the school must start with improving the quality of communal life. In the Bolivian context, education must be seen not only as a problem of teaching the young but as a problem of feeding the country and of the peasant and his own needs. Any kind of educational reform will fail unless these social problems are tackled root and branch.

I will now go on to propose what steps can be taken in this direction.

My purpose is not to propose reforms, but to suggest what kind of experimental project can be devised, what kinds of questions must be asked and what kinds of educational improvements can be made. But as a minor footnote, I feel compelled to suggest that certain kinds of institutional reforms will probably be necessary in the not too distant future.

Broadly speaking, any kind of reform that will aid the development of the rural communities is welcome. Power must be devolved to the local communities. They must have complete control over the all important means of transport, marketing and strict control on money lending. Priority must be placed on raising the protein and vitamin-rich crops that Bolivia requires even at the initial cost of decreasing the production of export crops like sugar and cotton. The Agrarian Reform Laws should be modified to encourage the development of cooperatives on the lines of those set up in other countries facing similar problems. The activities of the Ministry of Education should be combined with those of other Ministries that have dealt with segments of the rural problem, like the Ministry of Agriculture, the Ministry of Economic Development etc. to set up some kind of consultative committee that would be responsible for coordinating the work of the rural communities. But again final responsibility must lie in the hands of the rural communities themselves.

To review my main points and to draw some conclusions:

(i) Reform of curriculum is not the answer. The proposal to unify urban and rural curriculum, in my view, is mistaken. A change in the formal educational system will only treat the symptoms. It will not effect the cure. It would be detrimental to the development of the child in rural areas. As we have seen 65% of children do not attend schools and 50% drop out after the first year. The reasons for this are far deeper than wrongly constructed curriculii.

Looking at the problem, in the first instance, from the most restricted of frameworks; the school as an institution-in-itself, abstracted from

the society in which it is situated and from the course of its development; we find that in some countries where unified curriculuii have been introduced the drop-out rate has not been improved and the exodus from rural areas continues unabated. Why?

A unified curriculum does not tackle the real problem, the need to overcome the social disadvantages of the campesino. The relative cultural poverty and the lack of prospects are not cured. Indeed, any change in the system of teaching and learning is only likely to increase the rural child's sense of alienation, and put forward the date of his departure from the countryside. Until the rural community becomes a real community with its own attractions, it makes little sense to talk about curriculum changes as a panacea. What is required, I will argue below, is a radical re-thinking of the purpose, organisation and structure of the school within the context of each individual community.

Any kind of curriculum that is not based firmly and squarely on the development of agriculture and of the agrarian community is totally unsuitable to rural areas. The social problems of the rural communities cannot be solved without paying attention to the concrete and day-to-day problems and prospects of each individual community.

The school must be an aggregator of community development and not merely a re-tinkered photocopy of the tranditional positivist model of the school. What is required is flexibility and diversity rather than educational monism.

(ii) In the first section of this paper, I mentioned a series of problems all of which are interrelated: the failure of the rural school, the flight from the countryside, the "apathy", as some call it, of the peasants, the continuance of subsistence economics in potentially rich areas, the constant and dangerous despoilation of the land, the wastage of materials, the failure of Bolivian agriculture to produce needed foods, and the lack of any coherent plan, if not concept, of development. As usual, the system of education reflects the fundamental problems of a society and the failure of the rural system of education is rooted in these many problems. The role of

education should be to overcome these problems. This is what I mean by rooting the problem in its total context. This is why one must clearly state one's priorities instead of taking half measures. And the starting point is a radical re-structuring of the form as well as the content of education. A failure to do so, I believe, will lead not only to human wastage at a still higher rate than the one experienced today but with the constitution of still larger barios (slums) a still more volatile political and social structure and, in all probability a real rate of growth that fails to keep pace with the increase in population.

In the context of a lack of a coherent system of planning that is both foresighted and democratic, what an educationalist can do is limited. Under these circumstances I propose that any form of future collaboration take the form of experimenting with a radically different concept of school, under scientific conditions, rather than engaging in still more surveys. To put the matter bluntly, we have too many surveys and not enough actual projects. Research must take the form of initiating and experimenting with changes not of engaging in still another survey.

Proposals

The essence of my proposal is the organisation of an experiment in community education, that would encompass all age groups and would begin to indicate, as it progressed, how many of the problems facing Bolivia today, could be solved efficiently and inexpensively. A school and its total catchment or feeding area would be put under the control of a team of sociologists and educationists, with experience in community development and agronomists with an intimite knowledge of the area. They would assume responsibility for the education programme of that area for a set period of time, egs., 5 years, and would be directly responsible to the Ministry of Education and not to the local authorities. This is because such a programme calls for flexibility and long-term effort -gaining and maintaining the confidence of the community calls for continuity and a minimal of

interference from outside. The team must base itself in the catchment area and not in the cities. It must be accessible because the demystification of techniques is one of the most necessary elements in the encouragement of community inventiveness and confidence. Finally, as conditions vary enormously from region to region; solutions, too, will probably vary. For that reason, under ideal conditions, it would be best to constitute three or four such centres or nucleii: one in the valleys of Cochabamba where agriculture is in decline, one in the region of Montero or Chapare, one in the region of Trinidad and one on the altiplano of in the Yungas.

The purpose of the experiment is to find out under what conditions and with what changes, the community could be organised as an efficient and self-governing unit of production. The method would be adapting education to the needs of the community. The school would be transformed into a community centre for development and would operate on two axes; the classroom workshop, where skills would be taught according to the needs of the community and at a pace determined by its own discovery of the need for improvement and in the fields to which an experimental agricultural station would be attached. All activity would take place between these two centres. The potential benefits of close cooperation, the division of labour, and interchangeability of tasks would not be preached but demonstrated through the learning process itself. This is one of the reasons why I said that the technicians and educationalists must be flexible and must be approachable and on the spot. Cooperation would grow from the logic of the development of the community itself.

This means that the school would be transformed to face the immediate needs of agrarian communities in Bolivia. It would cease to be an institution that teaches children, as we have seen it to be, but as a nucleii that would also draw in their parents through its programmes and teach them the techniques of agricultural development, and, by example, community organisation.

In the initial phases of the programme, the experimental agricultural station established within the school precinct would play a crucial, if not determining, role in introducing the peasants in the educational catchment area to the possibilities of community development by example and demonstration. It would start by presenting the most basic and immediate problems: how to raise the yields of the crops that the community depended upon, how to introduce other crops, suitable to the area and valuable for their vitamin and protein content as well as those crops that could be marketed and finally how to go about efficient farm management. In the opening phases of the programme the curriculum of the established school for children would be drastically modified. Its locus would be the work of the agricultural station. The content of instruction would be modified and the pupils would spend a large amount of their time in the agricultural station. The parents would thus be introduced into the school by means of a two-pronged offensive: through their immediate interest in agriculture and through their understanding of the work of the station communicated to them by their children.

At that point the second phase of the programme leading towards community development could be started. As the interest of the community in the possibility of agricultural development grew and as they took the first tentative steps towards the school, they could be introduced to agricultural techniques and skills. The pace at which their interest developed would determine how they would be introduced to the work of the station. The role of the programme would gradually begin to shift ground in order to respond to the questions and problems raised by the peasants.

Their wish to copy and develop the work of the station would naturally raise many complex technical and organisation problems: how can land be converted quickly and efficiently, who and under what conditions was to raise or specialise in which crops, how could the supply of tools and skills be distributed efficiently and cheaply? How could agricultural techniques be mastered? These highly technical questions would demand two

very different kinds of responses and changes in the community: (i) some would demand the intervention of the technicians to provide information (ii) others would require the beginning of discussions about community organisation. Here the educationalists and sociologists would have to intervene to begin to present different models of community development so that the peasants could discuss them and try to adopt from each those elements that suited their immediate need. It would become quickly apparent that the technicians would not have the time to answer all the technical questions. Some would be interested in proceeding to subjects that others would not reach for some time. Others would be interested in questions and problems that would be of such a specialised nature that the technicians could not spend sufficient time with them to even embark on a discussion.

At this point the need to absorb information in a concentrated form, books, texts etc., would become paramount. At this point the need to read and to write would become meaningful to the community for the first time in the lives of the vast majority of members. Research has shown that people learn rapidly when what they must master is instrumental to obtaining a given end. Under these conditions the need to read and write would be created by the very impetus of the peasants' involvement in development, and literacy could be rapidly introduced into the community. The will to learn would arise from the peasants' own interests and the learning process would grow from their own needs.

During this phase a host of activities would be taking place between the school, the agricultural station and the farm. Technical discussions, organisational discussion, classes devoted to particular problems and work in the fields that would not only be their application but also modif the initial theories. The school would no longer be restricted to the building but would be expanding into the community as it was seen to be relevant to improving the quality of life and likewise the community and its needs, for the first time, would enter the school and transform its hitherto abstract and theoretical concerns into the day-to-day effort to

solve immediate problems by applying those ideas that could secure a solution.

The third phase would be the institutionalisation of this process marked by the establishment of the agrarian community. Problems of the division of labour, economic and social efficiency would begin to raise problems about community organisation. Indeed, the process of learning itself that I have outlined above already implies the direction that such community organisation could take. During this phase the community as a working unit would be established. By this time the work of the technicians and educationalists could begin to be phased out because they will have achieved their task of introducing techniques into the community, seeing that they were adapted and seeing that the community was organised as a solid organic unit.

It should be clear that this process of learning calls for a particularly inventive curriculum and an alert, responsive and inventive staff who must not only be willing and able to adopt their particular skills and areas of knowledge to the circumstances and demands of each community but must themselves be willing to learn from the day-to-day experiences of the community.

The curriculum, or content of learning, would be largely composed of agronomy, as it applies to the particular geographical area, the artisan skills that would subsequently be required by the community, hygiene and household management. Texts would have to be modified by experience, and in a sense, each community must write its own textbook. The manuals discussing crop rotation, working procedures would have to be drawn up cooperatively by the community drawing together the skills and knowledge gained through work.

Efficient work would probably require a central crèche for the youngest children so that the women could be freed from childminding. As the creche could be organised so that authority was rotated, each could also learn the rudiments of these techniques. The same could be said

for the organisation of some kind of communal food service and medical centre.

The production of teaching materials, and ensuring that time-saving services were initiated and managed, the necessary interchangeability of tasks and jobs that would grow from this would not only ensure that these techniques and gains would be preserved but the very process of working together and learning together (the form of education) would foster communication, cooperation and community solidarity.

In that way, the school must be as open and transformable as possible so that it could house a host of activities. These transformations could be managed and initiated by the community as it began to see the necessity for them (here indeed is the essence of the form of education). This would inculcate the idea of belonging to a viable community and the need for some kind of continuous flexible and open community structure. In that way the form as well as the content of education and the logic of the entire educational endeavour would foster community solidarity.

Cultural activities would play an important part here. On one hand they emphasise the importance and continuity of local culture, customs and ways of life. Such would encourage the feeling that the community as a whole played a vital and important role in one's life and that one's future was in the community. On the other hand the activities, themselves, would be presided over or coordinated by those members of the community who possessed a certain skill and excelled at certain tasks. This rapid interchange in role between student and teacher is important because those who were teachers would be given confidence and as most members of the community, in one way or another, would at some time occupy such a position, articulateness leading to confidence and forthrightness in discussion and proposals would be encouraged. In other words not only the content but the form of the learning process would demonstrate cooperation by example.

The role the technicians would play in the community would be more that of coordinators than of instructors. They would work and share the community's experiences and problems to a maximum. Their day-to-day

involvement in community projects would give their critiques and suggestions a cutting edge of reality not usually prominent in the theoretical discussion of development or agronomy they produce. Their technical knowledge would be introduced in the form of presenting alternatives to problems when they arise so that they can be debated. The debate is absolutely essential to the development of the community. Decisions must be the common property of all members of the community. Knowledge must not be an abstract body of thought welded into a predigested programme if the creativity of the community is to be encouraged. The technical staff must demonstrate both the greatest possible humbleness and accessibility and it must form a part of the community sharing its duties and reaponsibilities. In that sense the initial staff must be trained well in order to involve the pitfalls inherent in a technicians' role in the past. Eventually should this form of instruction prove successful, it would call for a radical modification in the normal training schools.

You may have noticed that in my schema, I have not drawn a clear distinction between different age groups as educationalists commonly do. This I have omitted purposefully because in such a community of work it is not clear where such distinctions lie. Much of our educational programmes for young people are constructed to integrate them into an already existing social structure. When, as is the case in an experimental rural community, such structures do not exist it is important to allow young people, too, to play a role in the construction of the community. Moreover, there is little firm support for the theory, inherent in our educational systems, that children are not ready for a full and responsible role in communities. The role that they assume depends very much on the role we allow them to assume. Secondly, the first priority in the rural community is social development and this involves all age groups. There are some indications that the mixing of age groups and responsibilities makes learning faster and more effective. Finally, the school and community, it should be apparent, must be one and the same. Starting with immediate technical

problems, the community could grow, at its own chosen pace, towards co-operation and self-government until it reaches the point where, hopefully, it could manage its own affairs and provide its own form of instruction.

If this works we would have a model for both educational and community development that could be applied through rural Bolivia. The point is to constitute what are at the same time community of learning and of doing. I have been purposefully schematic in drawing up this programme for the creation of educative nucleii in rural areas because it is, as I emphasised, an experiment - but one I believe that must be undertaken. The details can be worked out later. What is vital is that something be done. Originally my purpose was to explore the grounds and identify areas of interest that could lead to the launching of an investigative process. I hope that I have proved that the time for merely looking and examining is past and this must be combined with doing.

I end with a plea. Bolivia is today what many people call an under-developed country. By underdevelopment they mean that she has not acceded to the level of industrial attainment (and one should add its horrific social problems) current in North American and European countries. Copying such a model of development is by no means a solution to Bolivia's problems. Above all, the inferiority complex it creates can prevent one's being sufficiently open to finding creative solutions. Such an attitude can condemn an entire generation. There is no reason for such an attitude in a culture such as Bolivia's. But unless solutions come rapidly and shibboleths are tossed to the winds, and unless a human model of development and social education is found a natural disaster of tragic proportions will surely come.

Finally, I should like to thank the following people and institutions for the help they gave me in the preparation of this report: the Rural Education authorities in Trinidad, who labour under the most difficult conditions I observed anywhere and yet have managed to face their problems more forthrightly than education authorities in other areas in the country.

I should particularly like to thank Sra. Maria Elba Gutierrez for making her excellent reports on rural education available to me and allowing me to use them extensively in this paper. I would also like to express my thanks to Prof. Camacho and his staff in Santa Cruz for their help. I should also point out that our research in the Cochabamba areas was done, for the most part, independently, of the Rural Education authorities, who were most uncooperative and unresponsive. Finally, I alone bear the responsibility for the way I have adapted and used their findings and suggestions.

C.M. Posner
London
28 November 1972.

University of London – Institute of Education.

– " Invisible – pedagogy " –

Dr. Posner

Acknowledgements

This paper was written on the suggestion of Henri Nathan for a Meeting on the effects of scholarisation, itself, a part of the International Learning Sciences Programme, C.E.R.I., O.E.C.D. I am grateful to Henri Nathan for his insistence on the need to understand the artefacts of learning.

The basis of this paper was written whilst I was a visitor to the Ecole Practique des Hautes Etudes (Centre de Sociologie Europeenne under the direction of Pierre Bourdieu). I am very grateful to Peter Corbishley, graduate student in the Department of the Sociology of Education for his help in the explication of the concept of an "interrupter-system". The definition used in this paper owes much to his clarification. Finally I would like to thank Gerald Elliot, Professor of Physics (Open University) who whilst in no way ultimately responsible assisted in the formal expression of an "object-code".

Class and Pedagogies: Visible and Invisible

Basil Bernstein, June 1973.

I shall examine some of the assumptions and the cultural context of a particular form of pre-school/infant school pedagogy. A form which has at least the following characteristics:

(1) Where the control of the teacher over the child is implicit rather than explicit

(2) Where, ideally, the teacher arranges the context which the child is expected to re-arrange and explore.

(3) Where within this arranged context, the child apparently has wide powers over what he selects, over how he structures, and over the time scale of his activities.

(4) Where the child apparently regulates his own movements and social relationships.

(5) Where there is a reduced emphasis upon the transmission and acquisition of specific skills (see Note I).

(6) Where the criteria for evaluating the pedagogy are multiple and diffuse and so not easily measured.

Invisible Pedagogy and Infant Education

One can characterise this pedagogy as an invisible pedagogy. In terms of the concepts of classification and frame, the pedagogy is realised through weak classification and weak frames. Visible pedagogies are realised through strong classification and strong frames. The basic difference between visible and invisible pedagogies is in the manner in which criteria are transmitted and in the degree of specificity of the criteria. The more implicit the manner of transmission and the more diffuse the criteria the more invisible the pedagogy; the more specific the criteria, the more explicit the manner of their transmission, the more visible the pedagogy. These definitions will be extended later in the paper.

If the pedagogy is invisible, what aspects of the child have high visibility for the teacher? I suggest two aspects. The first arises out of an inference the teacher makes from the child's ongoing behaviour about the developmental stage of the child. This inference is then referred to a concept of readiness. The second aspect of the child refers to his external behaviour and is conceptualised by the teacher as busyness. The child should be busy doing things. These inner (readiness) and outer (busyness) aspects of the child can be transformed into one concept of "ready to do". The teacher infers from the "doing" the state of "readiness" of the child as it is revealed in his present activity and as this state adumbrates future "doing".

We can briefly note in passing a point which will be developed later. In the same way as the child's reading releases the child from the teacher and socialises him into the privatised solitary learning of an explicit anonymous past (i.e. the textbook), so busy children (children doing) releases the child from the teacher but socialises him into an ongoing inter-actional present in which the past is invisible and so implicit (i.e. the teachers' pedagogical theory). Thus a non-doing child in the invisible pedagogy is the equivalent of a non-reading child in the visible pedagogy. (However, a non-reading child may be at a greater disadvantage and experience greater difficulty than a "non-doing" child.)

The concept basic to the invisible pedagogy is that of play. This is not the place to submit this concept to logical analysis, but a few points may be noted.

(1) Play is the means by which the child exteriorises himself to the teacher. Thus the more he plays and the greater the range of his activities, then more of the child is made available to the teacher's screening. Thus, play is the fundamental concept with "readiness" and "doing" as subordinate concepts. Although not all forms of doing are considered as play (hitting another child, for example) most forms can be so characterised.

(2) Play does not merely describe an activity it also contains an evaluation of that activity. Thus, there is productive and less productive play, obsessional and free-ranging play, solitary and social play. Play is not only an activity, it entails a theory from which interpretation, evaluation and diagnosis are derived and which also indicates a progression. A theory which the child can never know in the way a child can know the criteria which is realised in visible pedagogy. Play implies a potentially all-embracing theory, for it covers nearly all if not all the child's doing and not doing. As a consequence, a very long chain of inference has to be set up to connect the theory with any one exemplar ("a doing" or a "not doing"). The theory gives rise to a total - but invisible - surveillance of the child, because it relates his inner dispositions to all his external acts. The "spontaneity" of the child is filtered through this surveillance and then implicitly shaped according to interpretation, evaluation and diagnosis.

(3) Both the means and ends of play are multiple and change with time. Because of this, the stimuli must be, on the whole, highly abstract, available to be contextualised by the child, and so the unique doing of each child is facilitated. Indeed, play encourages each child to make his own mark. Sometimes however, the stimulus may be very palpable when the child is invited to feel a leaf, or piece of velour, but what is expected is a unique response of the child to his own sensation. What is the code for reading the marks; a code the child can never know, but implicitly acquires. How does he do this?

(4) The social basis of this theory of play is not an individualised act, but a personalised act; not strongly framed, but weakly framed encounters. Its social structure may be characterised as one of overt personalised organic solidarity, but covert mechanical solidarity. Visible pedagogies create social structures which may be characterised as covert individualised organic solidarity and overt mechanical solidarity. (See later discussion).

(5) In essence, play is work and work is play. We can begin to see here the class origins of the theory. For the working class, work and play are very strongly classified and framed; for certain sub-groups of the middle class, work and play are weakly classified and weakly framed. For these sub-groups, no strict line may be drawn between work and play. Work carries what is often called "intrinsic" satisfactions, and therefore is not confined to one context. However, from another point of view, work offers the opportunity of symbolic narcissism which combines inner pleasure and outer prestige. Work for certain sub-groups of the middle class is a personalised act in a privatised social structure. These points will be developed later.*

Theories of Learning and Invisible Pedagogy.

We are now in a position to analyse the principles underlying the selection of theories of learning which invisible pre-school/infant school pedagogies will adopt. Such pedagogies will adopt any theory of learning which has the following characteristics.

(1) The theories in general will be seeking universals and thus are likely to be developmental and concerned with sequence. A particular context of learning is only of interest in as much as it throws light on a sequence. Such theories are likely to have a strong biological bias

(2) Learning is a tacit, invisible act, its progression is not facilitated by explicit public control.

(3) The theories will tend to abstract the child's personal biography and local context from his cultural biography and institutional context.

(4) In a sense, the theories see socialisers as potentially, if not actually, dangerous, as they embody an adult focussed, therefore reified concept of the socialised. Exemplary models are relatively unimportant nd so the various theories in different ways point towards implicit than explicit hierarchical social relationships. Indeed, the plar is transformed into a facilitator.

ies can be seen as interrupters of cultural reproduction onsidered by some as progressive or even revolutionary.

*This can be seen if we examine a school class, visible pedagogies create homogeneous learning contexts, invisible pedagogies create differentiated learning contexts.

Notions of child's time replace notions of adult's time, notions of child's space replace notions of adult's space; facilitation replaces imposition and accommodation replaces domination.

We now give a group of theories, which despite many differences fulfill at a most abstract level all or nearly all of the five conditions given previously:

Piaget	1	2	3	4	5
Freud	1	2	3	4	5
Chomsky	1	2	3	4	5
Ethological theories of critical learning	1	2	3	4	5
Gestalt		2	3	4	5

What is of interest is that these theories form rather a strange, if not contradictory group. They are often selected to justify a specific element of the pedagogy. They form in a way the theology of the infant school. We can see how the crucial concept of play and the subordinate concepts of readiness and doing, fit well with the above theories. We can also note how the invisibility of the pedagogy fits with the invisible tacit act of learning. We can also see that the pre-school/infant school movement from one point of view is a progressive, revolutionary, colonising movement in its relationships to parents, and in its relationship to educational levels above itself. It is antagonistic for different reasons to m.c. and w.c. families, for both create a deformation of the child. It is antagonistic to educational levels above itself, because of its fundamental opposition to their concepts of learning and social relationships. We can note here that as a result the child is abstracted from his family and his future educational contexts.

Of central importance is that this pedagogy brings together two groups of educationists who are at the extremes of the educational hierarchy, infant school teachers and University teachers and researchers. The

consequence has been to professionalise and raise the status of the pre-school/infant school teacher; a status not based upon a specific competence, a status based upon a weak educational identity (no subject). The status of the teachers from this point of view is based upon a diffuse, tacit, symbolic control which is legitimised by a closed explicit ideology the essesce of weak classification and weak frames.

Class and the Invisible Pedagogy

From our previous discussion, we can abstract the following:

1) The invisible pedagogy is an interrupter system, both in relation to the family and in its relation to other levels of the educational hierarchy.

2) It transforms the privatised social structures and cultural contexts of visible pedagogies into a personalised social structure and personalised cultural contexts.

3) Implicit nurture reveals unique nature.

The question is what is it interrupting? The invisible pedagogy was first institutionalised in the private sector for a fraction of the mc. - the new m.c. (see note II). If the ideologies of the old m.c. were institutionalised in the public schools and through them into the grammar schools, so the ideology of the new m.c. was first institutionalised in private pre-schools, then private/public secondary schools, and finally into the state system, at the level of the infant school. Thus the conflict between visible and invisible pedagogies, from this point of view, between strong and weak classification and frames, is an ideological conflict within the m.c. . The ideologies of education are still the ideologies of class. The old m.c. were domesticated through the strong classification and frames of the family and public schools, which attempted, often very successfully cultural reproduction. But what social type was reproduced?

We know that every industrialised society produces organic solidarity. Now Durkheim it seems to me, was concerned with only one form of such solidarity - the form which created individualism. Durkheim was interested

in the vicissitudes of the types as their classification and framing were no longer, or only weakly, morally integrated, or when the individual's relation to the classification and frames underwent a change. His analysis is based upon the old m.c.. He did not foresee, although his conceptual procedures make this possible, a form of organic solidarity based upon weak classification and weak frames; that is, a form of solidarity developed by the new m.c.. Durkheim's organic solidarity refers to individuals in privatised class relationships; the second form of organic solidarity refers to persons in privatised class relationships. The second form of organic solidarity celebrates the apparent release, not of the individual, but of the persons and new forms of social control. (see Note III). Thus, we can distinguish individualised and personalised forms of organic solidarity within the m.c., each with their own distinctive and conflicting ideologies and each with their own distinctive and conflicting forms of socialisation and symbolic reality.* These two forms arise out of developments of the division of labour within class societies. Durkheim's individualised organic solidarity developed out of the increasing complexity of the economic division of labour; personalised organic solidarity it is suggested, develops out of increases in the complexity of the division of labour of cultural or symbolic control which the new m.c. have appropriated. The new m.c. is an interrupter system, clearly not of class relationships, but of the form of their reproduction. In Bourdieu's terms, there has been a change in habitus, but not in function. This change in habitus has had far reaching effects on the selective institutionalisation of symbolic codes and codings in the areas of sex, aesthetics, and upon preparing and repairing agencies, such as the family, school, and mental hospitals. In all these areas there has been a shift towards weak classification and frames (see Note IV).

This conflict within the m.c. is realised sharply in different patterns of the socialisation of the young. In the old m.c., socialisation is into strong classification and strong framing, where the boundaries

convey tacitly critical condensed messages. In the new m.c., socialisation is into weak classification and weak frames, which promote through the explicitness of the communication code, far greater ambiguity and drives this class to make visible the ideology of its socialisation; crucial to this ideology is the concept of the person not of the individual. Whereas the concept of the individual leads to specific, unambiguous role identities and relatively inflexible role performances, the concept of the person leads to ambiguous personal identity and flexible role performances. Both the old and the new m.c. draw upon biological theories, but of very different types. The old m.c. held theories which generated biologically fixed types, where variety of the type constituted a threat to cultural reproduction. The new m.c. also hold theories which emphasise a fixed biological type, but they also hold that the type is capable of great variety. This, in essence, is a theory which points towards social mobility - towards a meritocracy. For the old m.c., variety must be severely reduced in order to ensure cultural reproduction; for the new m.c., the variety must be encouraged in order to ensure interruption. Reproduction and interruption are created by variations in the strength of classifications and frames. (see Note V). As these weaken, so the socialisation encourages more of the socialised to become visible, his uniqueness to be made manifest. Such socialisation is deeply penetrating, more total as the surveillance becomes more invisible. This is the basis of control which creates personalised organic solidarity. Thus the forms of socialisation within these two conflicting fractions of the m.c. are the origins of the visible and invisible pedagogies of the school. We have a homologue between the interruption of the new m.c. of the reproduction of the old and the interruption of the new educational pedagogy of the reproduction of the old; between the conflict within the m.c. and the conflict between the two pedagogies: yet it is the conflict between and interruption of forms of transmission of class relationships. This point we will now develop. The new m.c. like the proponents of the invisible pedagogy are caught in a contradiction; for

*from the a type of

their theories are at variance with their objective class relationship. A deep rooted ambivalence is the ambience of this group. On the one hand, they stand for variety against inflexibility, expression against repression, the inter-personal against the inter-positional; on the other hand, there is the grim obduracy of the division of labour and of the narrow pathways to its positions of power and prestige. Under individualised organic solidarity, property has an essentially physical nature, however, with the development of personalised organic solidarity, although property in the physical sense remains crucial, it has been partly psychologised and appears in the form of ownership of valued skills made available in educational institutions. Thus, if the new m.c. is to repeat its position in the class structure, then appropriate secondary socialisation into privileged education becomes crucial. But as the relation between education and occupation becomes more direct and closer in time then the classifications and frames increase in strength. Thus the new m.c. take up some ambivalent enthusiasm for the invisible pedagogy for the early socialisation of the child, but settle for the visible pedagogy of the secondary school. And it will continue to do this until the University moves to a weaker classification and a weaker framing of its principles of transmission and selection. On the other hand, they are among the leaders of the movement to institutionalise the invisible pedagogy in State pre-schools and often for its colonisation of the primary school and further extension into the secondary school. And this can be done with confidence for the secondary school is likely to provide both visible and invisible pedagogies.* The former for the m.c. and the latter for the w.c.

The Class Assumptions of the Invisible Pedagogy

We can now begin to see that because the invisible pedagogy had its origins within a fraction of the m.c., it pre-supposes a relatively long educational life. Inherent within this pedagogy is a concept of time - middle-class time. Of equal significance because it originates within the m.c., it pre-supposes a communication code (an elaborated code) which

orientates the child early towards the significance of relatively context independent meanings, whether these are in the form of speech or of writing. Thus the development of specific educational competencies can either be delayed because of the longer educational life, or the child will achieve them early because of the focus of the communication code. But this does not complete the class assumptions of the invisible pedagogy. We have so far suggested two: a long educational life, and an elaborated code. There is a third.

The shift from individualised to personalised organic solidarity changes the structure of family relationships and in particular the role of the woman in the socialising of the child. Historically, under individualised organic solidarity, the mother is neither important as a transmitter of physical or symbolic property. She is almost totally abstracted from the means of reproduction of either physical or symbolic property. The control of the children is delegated to others (nanny, governess, tutor). She is essentially a domestic administrator, and it follows that she can be a model only for her daughter. She was often capable of cultural reproduction, for often she possessed a sensitive awareness of the literature of the period. This concept of the abstracted maternal function perhaps re-appears in the concept of the pre-school assistant as a baby minder, and the governess as the teacher of elementary competencies. Thus individualised organic solidarity might generate two models for the pre-school or infant school:-

1) The abstracted mother -> Nanny - baby minder

2) The governess -> teacher of elementary competencies.

Under personalised organic solidarity, the role of the mother in the rearing of her children undergoes a qualitative change. As we have noted earlier, with such solidarity, property has been partly psychologised and it arises out of forms of inter-action - forms of communication - which are initiated and developed and focussed by the mother very early in the child's life. Thus the mother under personalised organic solidarity is transformed into a powerful and crucial agent of cultural reproduction who provides

in the vicissitudes of the types as their classification and framing were no longer, or only weakly, morally integrated, or when the individual's relation to the classification and frames underwent a change. His analysis is based upon the old m.c.. He did not foresee, although his conceptual procedures make this possible, a form of organic solidarity based upon weak classification and weak frames; that is, a form of solidarity developed by the new m.c.. Durkheim's organic solidarity refers to individuals in privatised class relationships; the second form of organic solidarity refers to persons in privatised class relationships. The second form of organic solidarity celebrates the apparent release, not of the individual, but of the persons and new forms of social control. (see Note III). Thus, we can distinguish individualised and personalised forms of organic solidarity within the m.c., each with their own distinctive and conflicting ideologies and each with their own distinctive and conflicting forms of socialisation and symbolic reality.* These two forms arise out of developments of the division of labour within class societies. Durkheim's individualised organic solidarity developed out of the increasing complexity of the economic division of labour; personalised organic solidarity it is suggested, develops out of increases in the complexity of the division of labour of cultural or symbolic control which the new m.c. have appropriated. The new m.c. is an interrupter system, clearly not of class relationships, but of the form of their reproduction. In Bourdieu's terms, there has been a change in habitus, but not in function. This change in habitus has had far reaching effects on the selective institutionalisation of symbolic codes and codings in the areas of sex, aesthetics, and upon preparing and repairing agencies, such as the family, school, and mental hospitals. In all these areas there has been a shift towards weak classification and frames (see Note IV).

This conflict within the m.c. is realised sharply in different patterns of the socialisation of the young. In the old m.c., socialisation is into strong classification and strong framing, where the boundaries

convey tacitly critical condensed messages. In the new m.c., socialisation is into weak classification and weak frames, which promote through the explicitness of the communication code, far greater ambiguity and drives this class to make visible the ideology of its socialisation; crucial to this ideology is the concept of the person not of the individual. Whereas the concept of the individual leads to specific, unambiguous role identities and relatively inflexible role performances, the concept of the person leads to ambiguous personal identity and flexible role performances. Both the old and the new m.c. draw upon biological theories, but of very different types. The old m.c. held theories which generated biologically fixed types, where variety of the type constituted a threat to cultural reproduction. The new m.c. also hold theories which emphasise a fixed biological type, but they also hold that the type is capable of great variety. This, in essence, is a theory which points towards social mobility - towards a meritocracy. For the old m.c., variety must be severely reduced in order to ensure cultural reproduction; for the new m.c., the variety must be encouraged in order to ensure interruption. Reproduction and interruption are created by variations in the strength of classifications and frames. (see Note V). As these weaken, so the socialisation encourages more of the socialised to become visible, his uniqueness to be made manifest. Such socialisation is deeply penetrating, more total as the surveillance becomes more invisible. This is the basis of control which creates personalised organic solidarity. Thus the forms of socialisation within these two conflicting fractions of the m.c. are the origins of the visible and invisible pedagogies of the school. We have a homologue between the interruption of the new m.c. of the reproduction of the old and the interruption of the new educational pedagogy of the reproduction of the old; between the conflict within the m.c. and the conflict between the two pedagogies: yet it is the conflict between and interruption of forms of transmission of class relationships. This point we will now develop. The new m.c. like the proponents of the invisible pedagogy are caught in a contradiction; for

access to symbolic forms and who shapes the disposition of her children so that they are better able to exploit the possibilities of education. Thus as we move from individualised to personalised organic solidarity so the woman is transformed from an agent of physical reproduction to an agent of cultural reproduction. There is, however, a contradiction within her structural relationships. Unlike the mother in a situation of individualised solidarity, she is unable to get away from her children.* For the weak classification and weak frames of her child-rearing firmly anchor her to her children; for her interaction and surveillance is totally demanding and, at the same time, her own socialisation into both a personal and occupational identity points her away from the family. These tensions can be partly resolved by placing the child early in a pre-school which faithfully reproduces the ambience for her own child-rearing. Thus the m.c. mother in a context of personalised organic solidarity provides the model for the pre-school infant school teacher. The pre-school, however, amplifies the messages, and wishes to extend them in time. Here we can see a second contradiction for such an amplification brings the m.c. mother and the school into conflict. The public examination system is based upon a visible pedagogy as it is realised through strong classification and strong frames. It is this pedagogy which transmits symbolic property. If access to visible pedagogy is delayed too long, then examination success may be considered to be in danger.

We have now made explicit three assumptions underlying the invisible pedagogy. There is a fourth. The size of the class of pupils is likely to be small and the teacher-pupil ratio very favourable.

1) It presupposes a m.c. conception of educational time.

2) It pre-supposes an elaborated code of communication.

3) It pre-supposes a m.c. mother who is an agent of cultural reproduction.

4) It pre-supposes a small class of pupils.

Thus the social significance of the invisible pedagogy will be crucially different according to the social class of the child.

We started this section by abstracting the following points from our initial discussion of the invisible pedagogy.

1) The invisible pedagogy is an interrupter system both in relation to the home and in relation to other levels of the educational hierarchy.

2) It transforms the privatised social structure and cultural contents of visible pedagogies into a personalised social structure and personalised cultural contexts.

3) It believes that implicit nurture reveals unique nature.

We have argued that this pedagogy is one of the realisations of the conflict between the old and the new m.c., which in turn has its social basis in the two different forms of organic solidarity, individualised and personalised; that these two forms of solidarity arise out of differences in the relation to the division of labour within the m.c.; that the movement from individualised to personalised interrupts the form of the reproduction of class relationships; that such an interruption gives rise to different forms of primary socialisation within the m.c.; that the form of primary socialisation within the m.c. is the model for primary socialisation into the school; that there are contradictions within personalised organic solidarity which create deeply felt ambiguities; as a consequence, the outcomes of the form of the socialisation are less certain. The contemporary new m.c. are unique for in the socialisation of their young is a sharp and penetrating contradiction between a subjective personal identity and an objective privatised identity; between the release of the person and the hierarchy of class.

Whereas it is possible for school and University to change the basis of its solidarity from individualistic to personalised, i.e. to relax its classification and frames, it is more difficult for those agencies to change their privatising function, i.e. the creation of knowledge as private property. It by no means follows that a shift to personalised organic solidarity will change the privatising function. Indeed, even the shift in the form of solidarity is more likely to occur in that part of the

educational system which either creates no private property as in the case of the education of the lower working class, or in the education of the very young. We are then left with the conclusion that the major effects of this change in solidarity will be in the areas of condensed communication (sex, art, style) and in the form of social control (from explicit to implicit).

Transition to School (a) Class Culture Power and Conflict

The shift from visible to invisible pedagogies at the pre-and primary levels of education changes the relationships between the family and the school. We have already noted the ambiguous attitude of the m.c. to such a shift. In the case of the w.c., the change is more radical. The weak classification and the weak framing of the invisible pedagogy potentially makes possible the inclusion of the culture of the family and the community. Thus the experience of the child and his every day world could be psychologically active in the classroom and if this were to be the case, then the school would legitimise rather than reject the class-culture of the family. In as much as the pacing of the knowledge to be transmitted is relaxed and the emphasis upon early attainment of specific competencies is reduced, then the progression is less marked by m.c. assumptions. In the case of visible pedagogies early reading and especially writing is essential. Once the child can read and write such acts frees the teacher but of more importance, once the child can read he can be given a book, and once he is given a book he is well on the way to managing the role of the solitary privatised educational relationship. The book is the preparation for receiving the past realised in the text book. And the text book in turn tacitly transmits the ideology of the collection code: for it epitomises strong classification and strong frames. The text book orders knowledge according to an explicit progression, it provides explicit criteria, it removes uncertainties and announces hierarchy. It gives the child an immediate index of where he stands in relation to others in the progression. It is therefore a silent medium for creating competitive relationships. Thus socialisation into the textbook is a critical step towards socialisation

into the collection code. The stronger the collection code, that is the stronger classification and frames, the greater the emphasis on early reading and writing. The m.c. child is prepared for this emphasis, but not so in the case of the w.c. child. The weakening of classification and frames reduces the significance of the textbook and transforms the impersonal past into a personalised present. It would appear that the invisible pedagogy carries a beneficial potential for w.c. children. However, because the form we are discussing has its origins in a fraction of the m.c., this potential may not be actualised.

This point we will now develop. From the point of view of w.c. parents, the visible pedagogy of the collection code at the primary level is immediately understandable. The basic competencies which it is transmiting of reading, writing, and counting, in an ordered explicit sequence, make sense. The failures of the children are the children's failures not the school's for the school is apparently carrying out impersonally its function. The school's form of social control does not interfere with the social control of the family. The infant school teacher will not necessarily have high status as the competencies she is transmitting are, in principle, possible also for the mother. In this sense, there is symbolic continuity (or rather extension) between the w.c. home and the school. However, in the case of the invisible pedagogy, there is possibly a sharp discontinuity. The competencies and their progression disappear, the form of social control may well be at variance with the home. The theory of the invisible pedagogy may not be known by the mother or be imperfectly understood. The lack of stress on competencies may render the child a less effective (useful) member of the family, e.g. running errands, etc. .. However, there is a more fundamental source of tension. The invisible pedagogy contains a different theory of transmission and a new technology, which views the mother's own informal teaching, where it occurs, or the mother's pedagogical values, irrelevant if not downright harmful. There are new reading schemes, new mathematics replace arithmetic, an

expressive aesthetic style replaces one which aims at facsimile. If the mother is to be helpful, she must be re-socialized or kept out of the way. If it is the former or the latter, then the power relationships have changed between home and school: for the teacher has the power and the mother is as much a pupil as the pupil. This in turn may disturb the authority relationships within the home: this disturbance is further facilitated by the use of implicit forms of social control of the school. Even if the pedagogy draws its contents from the class culture, basic forms of discontinuity still exist. If the mother wishes to understand the theory of the invisible pedagogy, then she may well find herself at the mercy of complex theories of child development. Indeed, whichever way the w.c. mother turns, the teacher has the power: although the mother may well be deeply suspicious of the whole ambiance.*

Where, as in the case of the visible pedagogy there are, for the w.c., relative to the m.c., implicit forms of discontinuity and explicit forms of inequality in the shape of the holding power of the school over its teachers, the size of class and possibly streaming: in the case of the invisible pedagogy, there is also an <u>explicit</u> symbolic discontinuity which may well go with inequalities in provision and quality of teaching staff. The teacher also has difficulties, because the invisible pedagogy presupposes a particular form of maternal primary socialisation <u>and</u> a small class of pupils <u>and</u> a particular architecture. Where these are absent, the teacher may well find great difficulty. Ideally, the invisible pedagogy frees the teacher so that time is available for ameliorating the difficulties of any one child, but if the class is large, the socialisation, from the point of view of the school, inadequate, the architecture inappropriate, then such individual assistance becomes infrequent and problematic. Here again we can see that such a pedagogy, if it is to be successfully implemented in its own terms, necessarily requires minimally the same physical conditions

* This does <u>not</u> mean that <u>all</u> teachers wish to have the power or use it.

of the middle class school. It is an expensive pedagogy because it is derived from an expensive class: the middle class.

From the point of view of the middle class, there is at least an intellectual understanding of the invisible pedagogy if not always, an acceptance of its values and practice. Further, if the middle class child is not obtaining the basic competencies at the rate the mother expects, an educational support system can be organized through private coaching or through the mother's own efforts. The power relationships between the middle class mother and the teacher are less tipped in favour of the teacher. Finally, the middle class mother always has the choice of the private school or of moving near a state school of her choice. However, because of the middle class mother's concept of the function of secondary education, she is likely to be anxious about the acquisition of basic competencies and this will bring her into conflict with the school at some point.

Finally, in as much as age and sex statuses within the family are strongly classified and ritualised, then it is likely that the acquisition, progression and evaluation of competencies obtained within the school will become part of the markers of age and sex status within the family. For example, there is a radical change in the status and concept of the child when he is transformed into a pupil. Now to the extent that the infant/primary school fails to utilise age and sex as allocating categories either for the acquisition and progression of competencies or for the allocation of pupils to groups and spaces, then the school is weakening the function of these categories in the family and community. Visible pedagogies not only reinforce age and sex classification, they also provide markers for progression within them. Invisible pedagogies are likely to weaken such classifications and in as much as they do this they transform the concept of the child and the concepts of age and sex status.

(b) Class, Pedagogy and Evaluation

Interesting questions arise over the system of evaluating the pupils. Where the pedagogy is visible an "objective" grid exists for the evaluation of the pupils in the form of (a) clear criteria and (b) a delicate measurement procedure. The child receives a grade or its equivalent for any valued performance. Further, where the pedagogy is visible, it is likely to be standardized and so schools are directly comparable as to their successes and failures. The profile of the pupil may be obtained by looking across his grades. The pupil knows where he is, the teacher knows where he is and so do the parents. The parents have a yardstick for comparing schools. When children change schools they can be slotted into place according to their academic profile. Further, it is difficult for the parent to argue about the profile for it is "objective". Clearly, there are subjective elements in the grading of the children, but these are masked by the apparent objectivity of the grid. In the case of invisible pedagogies, no such grid exists. The evaluation procedures are multiple, diffuse and not easily subject to apparently precise measurement. This makes comparison between pupils complex and also comparisons between schools*. Firstly, the invisible pedagogy does not give rise to progression of a group, but is based upon progression of a person. Secondly, there is likely to be considerable variation between infant/pre-school groups within the general form of the pedagogy. There is less difficulty in slotting a child into a new school because there is no explicit slot for him. Thus the mother is less able to diagnose the child's progress and as a consequence she cannot provide specific educational support. She would be forced into providing a general educational millieu in the home and this she may only be able to do if she had fully internalised the invisible pedagogy's theoretical basis. As we have previously argued, this is less likely to be the case where

* Paradoxically, this situation carries a potential for increasing competitiveness.

the parents are working class. Thus these parents are cut off from the evaluation of their child's progress. More, they are forced to accept what the teacher counts as progress.

Because an apparently objective grid exists for the evaluation of the visible pedagogies, then this grid acts selectively on those dispositions of the child which become candidates for labelling by the teacher. Clearly motivation and interest are probably relevant to any pedagogy, but their significance will vary with the pedagogy, and certainly their consequences. In the case of visible pedagogies, the behaviour of the child is focussed on the teacher so that, in this case, attentiveness to, co-operation with, the teacher become relevant: persistence and carefulness are also valued by the teacher. Further, it is possible for there to be a conflict between the child's academic profile and the teacher's evaluation of his attitudes and motivation. These objective and subjective criteria may have different consequences for different class groups of pupils. Either criteria, irrespective of their validity, are likely to be understood by working class parents. In the case of invisible pedagogy, as more of the child is made available, and, because of the theory which guides interpretation, diagnosis and evaluation, a different class of acts and dispositions of the child become relevant. In the case of visible pedagogies we have argued that, the attention of the child is focussed on the teacher, however, in the case of invisible pedagogies the attention of the teacher is focussed on the whole child: in its total doing and "not doing". This can lead to discrepancies between the teacher and parents' view of the child unless the parents share the teacher's theory. Indeed, it is possible that the dispositions and acts which are subject to evaluation by the teacher may be considered by some parents as irrelevant or intrusive or inaccurate or all three. Where this occurs the child's behaviour is being shaped by conflicting criteria. From the point of view of the teacher, the child becomes an innovating message to the home. The invisible pedagogy is not only an interrupter system in the context

of educational practice, but it also transforms the child, under certain conditions, into an innovating message to the family.

This pedagogy is likely to lead to a change in the school's procedures of evaluation, both objective and subjective. Where the pedagogy is visible, there is a profile which consists of the grading of specific competencies and a profile which consists of the grading of the child's motivation and work attitudes. It is likely that the latter will consist of rather short, somewhat stereotyped unexplicated judgements. In the case of invisible pedagogies, these highly condensed, unexplicated but public judgements, are likely to be replaced by something resembling a dossier which will range across a wide variety of the child's internal processes and states and his external acts. Further, the connection between inner and outer is likely to be made explicit. In other words, there is likely to be an explicit elaborated account of the relationships between the child's internal states and his acts. It is now possible that the school will have a problem of secrecy. How much is to go into the dossier, where is it to be kept, how much of and in what way is its contents to be made available to parents or to others in the school and outside of it? Thus invisible pedagogies may also generate covert and overt forms and contents of evaluation. Such a system of evaluation increases the power of the teacher to the extent that its underlying theory is not shared by parents and even when it is shared.

Finally, the major analysis in this section has been of idealised pedagogies. If, however, the argument is correct, that there may be a disjunction in the forms of socialisation between primary and secondary stages, or between secondary and tertiary stages, then behind weak classification and weak frames may well be strong classification and strong frames. Thus we can have a situation where strong Cs and Fs follow weak Cs and Fs, or where weak Cs and Fs follow strong Cs and Fs, as , possibly, in the case of the training of infant school teachers in

England. It is important not only to understand continuity in the strength of classification and frames, but also disjunction and when the disjunction occurs. It is more than likely that if we examine empirically invisible pedagogies we shall find to different degrees a stress on the transmission of specific isolated competencies. Thus the "hidden curriculum" of invisible pedagogies may well be, embryonically, strong classification, albeit with relatively weak frames. It becomes a matter of some importance to find out which children or groups of children are particularly responsive to this "hidden curriculum". For some children may come to see or be led to see that there are two transmissions, one overt, the other covert, which stand in a figure-ground relation to each other. We need to know for which teachers, and for which children, what is the figure and what is the ground. Specifically, will middle class children respond to the latent visible pedagogy, or are they more likely to be selected as receivers? Will lower working class children respond more to the invisible pedagogy or receive a weaker form of the transmission of visible pedagogy? The "hidden curriculum" of invisible pedagogies may well be a visible pedagogy. However, the outcomes of the imbedding of one pedagogy in the other are likely to be different than in the case of the transmission of any one pedagogy. From a more theoretical standpoint, the crucial component of visible pedagogy is the strength of its classification, for in the last analysis, it is this which creates what counts as valued property, and also in so doing regulates mental structures. Frame strength regulates the modality of the socialisation into the classification. In the microcosm of the nursery or infant class, we can see embryonically the new forms of transmission of class relationships.

Let us take a concrete example to illustrate the above speculation. An infant school teacher in England may experience the following conjunctions or disjunctions in her socialisation:

1) Between socialisation in the family and between primary and secondary

school.

2) Between secondary school and teacher training. The higher the qualifications required by the college of education, the more likely that the socialisation in the later years of the secondary school will be through strong classification and frames. On the other hand, the socialisation into the college of education may well be into classification and frames of varying strengths.

Transition Between Stages of Education

We have examined aspects of the transition to school; there is also the question of transition between stages of education, from pre-school to primary, from primary to secondary. These transitions between stages are marked by three inter-related features:

1) An increase in the strength of classification and frames (initiation into the collective code).

2) An increase in the range of different teachers; that is, the pupil is made aware of the insulations within the division of labour. He also learns that the principle of authority transcends the individuals who hold it, for as teachers/subjects change his role remains the same.

3) The weak classification and frames of the invisible pedagogy emphasises the importance of ways of knowing, of constructing problems, whereas the strong classification and frames of visible pedagogies emphasise states of knowledge and received problems.

Thus there is a crucial change in what counts as having knowledge, in what counts as a legitimate realisation of that knowledge and in the social context.

Thus the shift from invisible to visible pedagogies in one phrase is a change in code; a change in the principles of relation and evaluation whether these are principles of knowledge, of social relationships, of practices, of property, of identity.

It is likely that this change of code will be more effectively made (despite the difficulties) by the new middle class children as their own socialisation within the family contains both codes - the code which creates the manifestation of the person and the code which creates private property. Further, as we have argued elsewhere, it is more likely that the working class children will experience continuity in code between stages of education. The class bias of the collection code (which creates a visible pedagogy) may make such a transmission difficult for them to receive and exploit. As a consequence, the continuation of the invisible pedagogy in the form of an integrated code is likely for working class children, and its later institutionalisation for the same children at the secondary level.

We can now begin to see that the conditions for continuity of educational code for all children, irrespective of class, is the type of code transmitted by the University. Simply expanding the University, increasing differentiation within the tertiary level, equalising opportunity of access and outcome will not fundamentally change the situation at levels below. We will only have expanded the size of the cohort at the tertiary level. From another point of view, although we may have changed the organisational structure we have not changed the code controlling transmission; the process of reproduction will not be fundamentally affected. To change the code controlling transmission involves changing the culture and its basis in privatised class relationships. Thus if we accept, for the sake of argument, the greater educational value of invisible pedagogies, of weak classification and frames, the condition for their effective and total institutionalisation at the secondary level is a fundamental change of code at the tertiary level. If this does not occur then codes and class will remain firmly linked in schools.

Finally, we can raise a basic question. The movement to invisible pedagogies realised through integrated codes may be seen as a superficial

solution to a more obdurate problem. Integrated codes, are integrated at the level of ideas, they do not involve integration at the level of institutions, i.e. between school and work. Yet the crucial integration is precisely between the principles of education and the principles of work. There can be no such integration in Western societies (to mention only one group) because the work epitomises class relationships. Work can only be brought into the school in terms of the function of the school as a selective mechanism or in terms of social/psychological adjustment to work. Indeed, the abstracting of education from work, the hallmark of the liberal tradition, or the linkage of education to leisure, masks the brutal fact that work and education cannot be integrated at the level of social principles in class societies. They can either be separated or they can fit with each other. Durkheim wrote that changes in pedagogy were indicators of a moral crisis; they can also disguise it and change its form. However, in as much as the move to weak classification and frames has the potential of reducing insulations in mental structures and social structures, has the potential of making explicit the implicit and so creating greater ambiguity but less disguise, then such a code has the potential of making visible fundamental social contradictions.

NOTE I

This raises a number of questions. We cannot consider skills abstracted from the context of their transmission, from their relationships to each other and their function in creating, maintaining, modifying or changing a culture. Skills and their relationship to each other are culturally specific competences. The manner of their transmission and acquisition socialises the child into their contextual usages. Thus, the unit of analysis cannot simply be an abstracted specific competence like reading, writing, counting but the structure of social relationships which produces these specialised competencies. The formulation "where there is a reduced emphasis upon transmission and acquisition of specific skills"could be misleading, as it suggests that in the context under discussion there are few specialised repertoires of the culture. It may be better to interpret the formulation as indicating an emphasis upon the inter-relationships between skills which are relatively weakly classified and weakly framed. In this way any skill or sets of skills are referred to the general features of the socialisation.

NOTE II

We regard the new middle class as being represented by those who are the new agents of symbolic control, e.g. those who are filling the ever expanding major and minor professional class, concerned with the servicing of persons. We are not saying that all occupants are active members of the new middle class, but that there is a structural change in the culture which is shaping their transmissions. It is a matter of empirical research to identify specifically which groups, concerned with what symbolic controls, who are active representatives. In earlier papers I suggested that there were two forms of an elaborated code, object/person and that these were evoked by different class based forms of family socialisation, positional and personal. It is now possible, at least theoretically, to show that such families vary as to the strength of their classification and frames and that such variation itself arises out of different forms of the transmission of class relationships and represents an ideological conflict within the middle class.

NOTE III

It is a matter of some interest to consider changes in emphasis of research methodologies over recent decades. There has been a shift from the standardised closed questionnaire or experimental context to more unstructured contexts and relationships. It is argued that the former methodology renders irrelevant the subjective meanings of those who are the object of study. In so doing, the researched offer their experience through the media of the researchers' imposed strong classification and strong frames. Further, it is argued that such a method of studying people is derived from a method for the study of objects and therefore it is an outrage to the subjectivity of man for him to be transformed into an object. These arguments go on to link positivist methods with the political control of man through the use of the technology of social science. The new methodology employs apparently weak classification and weak frames, but it uses techniques (participant observation, tape-recordings, video tapes, etc.)., which enable more of the researched to be visible, and its techniques allow a range of others to witness the spontaneous behaviour of the observed. Even if these public records of natural behaviour are treated as a means of dialogue between the recorded and the recorder, this dialogue is, itself, subject to the disjunction between intellectual perspectives which will shape the communication. The self-editing of the researcher's communication is different from that of the researched, and this is the invisible control. On the other hand, paradoxically, in the case of a closed questionnaire the privacy of the subject is safeguarded, for all that can be made public is a pencil mark which is transformed into an impersonal score. Further, the methods of this transformation must be made public so that its assumptions may be criticised. In the case of the new methodology, the principles used to restrict the vast amount of information and the number of channels are often implicit. One

might say that we could distinguish research methodologies in terms of whether they created invisible or visible pedagogies. Thus the former give rise to a total surveillance of the person who, relative to the latter, makes public more of his inside (e.g. his subjectivity) which is evaluated through the use of diffuse, implicit criteria. We are suggesting that the structural origins of changes in the classification and framing of forms of socialisation may perhaps also influence the selection of research methodologies. The morality of the research relationships transcends the dilemmas of a particular researcher. Research methodologies in social science are themselves elements of culture.

NOTE IV

It is interesting to see for example, where the invisible pedagogy first entered the secondary school curriculum. In England we would suggest that it first penetrated the non-verbal area of unselective secondary schools. The area which is considered to be the least relevant (in the sense of not producing symbolic property) and the most strongly classified: the area of the art room. Indeed, it might be said that until very recently, the greatest symbolic continuity of pedagogies between primary and secondary stages lay in the non-verbal areas of the curriculum. The art room is often viewed by the rest of the staff as an area of relaxation or even therapy, rather than a space of crucial production. Because of its strong classification and irrelevance (except at school "show-off" periods) this space is potentially open to change. Art teachers are trained in institutions (at least in recent times) which are very sensitive to innovation and therefore new styles are likely to be rapidly institutionalised in schools, given the strong classification of art in the secondary school curriculum, and also the belief that the less-able child can at least do something with his hands even if he finds difficulty with a pen. We might also anticipate that with the interest in such musical forms as pop on the one hand and Cage and Stockhausen on the other, music departments might move towards the invisible pedagogy. To complete the direction in the non-verbal area, it is possible that the transformation of physical training into physical education might also extend to movement. If this development took place, then the non-verbal areas would be realised through the invisible pedagogy. We might then expect a drive to integrate the three areas of sight, sound and movement; three modalities would then be linked through a common code.

NOTE V

We can clarify the issues raised in this paper in the following way. Any socialising context must consist of a transmitter and an acquirer. These two form a matrix in the sense that the communication is regulated by a structural principle. We have suggested that the underlying principle of a socialising matrix is realised in classification and frames. The relationship between the two and the strengths show us the structure of the control and the form of communication. We can, of course, analyse this matrix in a number of ways:

(1) We can focus upon the transmitter.

(2) We can focus upon the acquirer.

(3) We can focus upon the principles underlying the matrix.

(4) We can focus upon a given matrix and ignore its relationship to other matrices.

(5) We can consider the relationships between critical matrices, e.g. family, peer group, school, work.

We can go on to ask questions about the function of a matrix and questions about the change in the form of its realisation, i.e. changes in the strength of its classification and frames. We believe that the unit of analysis must always be the matrix and the matrix will always include the theories and methods of its analysis (see Note II on research methodology). Now any one matrix can be regarded as a reproducer, an interrupter, or a change matrix. A reproduction matrix will attempt to create strong classification and strong frames. An interrupter matrix changes the form of transmission, but not the critical relationship between matrices. A change matrix leads to a fundamental change in the structural relationship between matrices. This will require a major change in the institutional structure. For example, we have argued that within the middle class there is a conflict which has generated two distinct socialising matrices, one a reproducer, the other an interrupter.

And these matrices are at work within education for similar groups of children up to possibly the primary stage, and different groups of pupils at the secondary stage. However, in as much as the structural relationship between school and work is unchanged (i.e. there has been no change in the basic principles of their relationship) then we cannot by this argument see current differences in educational pedagogy as representing a change matrix. In other words, the form of the reproduction of class relationships in education has been interrupted but not changed. We might speculate that ideological conflict within the middle class takes the form of a conflict between the symbolic outcomes of reproduction and interruption matrices. If one takes the argument one stage further, we have to consider the reproduction of the change in the form of class relationships. In this case, the reproduction of an interrupter matrix is through weak classification and weak frames. However, it is possible that such a form of reproduction may at some point evoke its own interrupter i.e. an increase in either classification or frame strength, or both.

A Note on the Coding of Objects and Modalities of Control.

The Coding of Objects

The concepts of classification and frame can be used to interpret communication between objects. In other words, objects and their relationships to each other constitute a message system whose code can be stated in terms of the relationship between classification and frames of different strengths.

We can consider:-

1) The strength of the rules of exclusion which control the array of objects in a space. Thus the stronger the rules of exclusion the more distinctive the array of objects in the space; that is, the greater the difference between object arrays in different spaces.
2) The extent to which objects in the array can enter into different relationships to each other.

Now the stronger the rules of exclusion the stronger the classification of objects in that space and the greater the difference between object arrays in different spaces. In the same way in which we discussed relationships between subjects we can discuss the relationships between object arrays in different spaces. Thus the stronger the classification the more the object arrays resemble a collection code, the weaker the classification the more the object arrays resemble an integrated code. The greater the number of different relationships objects in the array can enter into with each other the weaker their framing. The fewer the number of different relationships objects in the array can enter into with each other the stronger their framing*.

We would expect that the social distribution of power and the principles of control be reflected in the coding of objects. This code may be made

* If the objects in the array can be called lexical items, then the syntax is their relationships to each other. A restricted code is a syntax with few choices : an elaborated code a syntax which generates a large number of choices.

more delicate if we take into account:-

1) The number of objects in the array

2) The rate of change of the array.

We can have strong classification with a large or a small number of objects. We can have strong classification of large or small arrays where the array is fixed across time or where the array varies across time. Consider, for example, two arrays which are strongly classified; a late Victorian middle-class living-room and a middle 20th century trendy middle-class "space" in Hampstead. The Victorian room is likely to contain a very large number of objects whereas the middle-class room is likely to contain a small number of objects. In one case the object array is foreground and the space background, whereas in the second case the space is a vital component of the array. The Victorian room represents both strong classification and strong framing. Further, whilst objects may be added to the array, its fundamental characteristics would remain constant over a relatively long time period. The Hampstead room is likely to contain a small array which would indicate strong classification (strong rules of exclusion) but the objects are likely to enter into a variety of relationships with each other; this would indicate weak framing. Further, it is possible that the array would be changed across time according to fashion.

We can now see that if we are to consider classification (C) we need to know:-

1) Whether it is strong or weak

2) Whether the array is small or large (x)

3) Whether the array is fixed or variable (y)

At the level of frame (F) we need to know:-

- Whether it is strong or weak (p); that is, whether the coding is restricted or elaborated.

It is also important to indicate in the specification of the code the context (c) to which it applies. We should also indicate the nature of the array by adding the concept realisation (r). Thus, the most abstract formulation of the object code would be as follows:-

$$f\left(s, r, C(x,y), F(p)\right)$$

The code is some unspecified function of the variables enclosed in the brackets.

It is important to note that because the classification is weak it does not mean that there is less control. Indeed, from this point of view it is not possible to talk about amount of control only of its modality. This point we will now develop.

Classification, Frames and Modalities of Control

Imagine four lavatories. The first is stark, bare, pristine, the walls are painted a sharp white; the washbowl is like the apparatus, a gleaming white. A square block of soap sits cleanly in an indentation in the sink. A white towel (or perhaps pink) is folded neatly on a chrome rail or hangs from a chrome ring. The lavatory paper is hidden in a cover and peeps through its slit. In the second lavatory there are books on a shelf and some relaxing of the rigours of the first. In the third lavatory there are books on the shelf, pictures on the wall and perhaps a scattering of tiny objects. In the fourth lavatory the rigour is totally relaxed. The walls are covered with a motley array of postcards, there is a various assortment of reading matter and curio. The lavatory roll is likely to be uncovered and the holder may well fall apart in use.

We can say that as we move from the first to the fourth lavatory we are moving from a strongly classified to a weakly classified space: from a space regulated by strong rules of exclusion to a space regulated by weak rules of exclusion. Now if the rules of exclusion are strong then the space is strongly marked off from other spaces in the house or flat. The boundary between the spaces or rooms is sharp. If the rules of exclusion are strong, the boundaries well marked, then it follows that there must be strong boundary maintainers (authority). If things are to be kept apart then there must be some strong hierarchy to ensure the apartness of things. Further, the first lavatory constructs a space where pollution is highly visible. In as much as a user leaves a personal mark

(a failure to replace the towel in its original position, a messy bar of soap, scum in the washbowl, lavatory paper floating in the bowl, etc.) this constitutes pollution and such pollution is quickly perceived. Thus the criteria for competent usage of the space are both explicit and specific. So far we have been discussing aspects of classification; we shall now consider framing.

Whereas classification tells us about the structure of relationships in space, framing tells us about the structure of relationships in time. Framing refers us to interaction, to the power relationships of interaction; that is, framing refers us to communication. Now in the case of our lavatories, framing here would refer to the communication between the occupants of the space and those outside of the space. Such communication is normally strongly framed by a door usually equipped with a lock. We suggest that as we move from the strongly classified to the weakly classified lavatory, despite the potential insulation between inside and outside, there will occur a reduction in frame strength. In the case of the first lavatory we suggest that the door will always be closed and after entry will be locked. Ideally no effects on the inside should be heard on the outside. Indeed, a practised user of this lavatory will acquire certain competencies in order to meet this requirement. However, in the case of the most weakly classified lavatory, we suggest that the door will normally be open; it may even be that the lock will not function. It would not be considered untoward for a conversation to develop or even be continued either side of the door. A practised user of this most weakly classified and weakly framed lavatory will acquire certain communicative competencies rather different from those required for correct use of the strongly classified one.

We have already noted that lavatory one creates a space where pollution is highly visible, where criteria for behaviour are explicit and specific, where the social basis of the authority maintaining the strong classification

and frames is hierarchical. Yet it is also the case that such classification and frames create a private although impersonal space. For providing that the classification and framing is not violated the user of the space is beyond surveillance.

However, when we consider lavatory four which has the weakest classification and weakest frames it seems at first sight that such a structure celebrates weak control. There appear to be few rules regulating what goes into a space and few rules regulating communication between spaces. Therefore it is difficult to consider what counts as a violation or pollution. Indeed, it would appear that such a classification and framing relationship facilitates the development of spontaneous behaviour. Let us consider this possibility.

Lavatory one is predicated on the rule "things must be kept apart" be they persons, acts, objects, communication, and the stronger the classification and frames the greater the insulation, the stronger the boundaries between classes of persons, acts, objects, communications. Lavatory four is predicated on the rule that approximates to "things must be put together." As a consequence, we would find objects in the space that could be found in other spaces. Further, there is a more relaxed marking off of the space and communication is possible between inside and outside. We have as yet not discovered the fundamental principles of violation.

Imagine one user, who seeing the motley array and being sensitive to what he or she takes to be a potential of the space decides to add to the array and places an additional postcard on the wall. It is possible that a little later a significant adult might say "Darling, that's beautiful but it doesn't quite fit" or "How lovely but wouldn't it be better a little higher up?" In other words, we are suggesting that the array has a principle, that the apparently motley collection is ordered but that the principle is implicit and although it is not easily discoverable

it is capable of being violated. Indeed, it might take our user a very long time to infer the tacit principle and generate choices in accordance with it. Without knowledge of the principle our user is unlikely to make appropriate choices and such choices may require a long period of socialisation. In the case of lavatory one no principle is required; all that is needed is the following of the command "Leave the space as you found it." *

Now let us examine the weak framing in more detail. We suggest that locking the door, avoiding or ignoring communication, would count as violation; indeed anything which would offend the principle of things must be put together. However, in as much as the framing between inside and outside is weak then it is also the case that the user is potentially or indirectly under continuous surveillance, in which case there is no privacy. Here we have a social context which at first sight appears to be very relaxed, which promotes and provokes the expression of the person, "a do your own thing" space where highly personal choices may be offered, where hierarchy is not explicit yet on analysis we find that it is based upon a form of implicit control which carries the potential of total surveillance. Such a form of implicit control encourages more of the person to be made manifest yet such manifestations are subject to continuous screening and general rather than specific criteria. At the level of classification the pollution is "keeping things apart; at the level of framing the pollution is "withholding"; that is, not offering, not making visible the self.

If things are to be put together which were once set apart, then there must be some principle of the new relationships, but this principle cannot be mechanically applied and therefore cannot be mechanically learned. In the case of the rule "things must be kept apart", then the apartness of things is something which is clearly marked and taken for granted in the process of initial socialisation. The social basis

and frames is hierarchical. Yet it is also the case that such classification and frames create a private although impersonal space. For providing that the classification and framing is not violated the user of the space is beyond surveillance.

However, when we consider lavatory four which has the weakest classification and weakest frames it seems at first sight that such a structure celebrates weak control. There appear to be few rules regulating what goes into a space and few rules regulating communication between spaces. Therefore it is difficult to consider what counts as a violation or pollution. Indeed, it would appear that such a classification and framing relationship facilitates the development of spontaneous behaviour. Let us consider this possibility.

Lavatory one is predicated on the rule "things must be kept apart" be they persons, acts, objects, communication, and the stronger the classification and frames the greater the insulation, the stronger the boundaries between classes of persons, acts, objects, communications. Lavatory four is predicated on the rule that approximates to "things must be put together." As a consequence, we would find objects in the space that could be found in other spaces. Further, there is a more relaxed marking off of the space and communication is possible between inside and outside. We have as yet not discovered the fundamental principles of violation.

Imagine one user, who seeing the motley array and being sensitive to what he or she takes to be a potential of the space decides to add to the array and places an additional postcard on the wall. It is possible that a little later a significant adult might say "Darling, that's beautiful but it doesn't quite fit" or "How lovely but wouldn't it be better a little higher up?" In other words, we are suggesting that the array has a principle, that the apparently motley collection is ordered but that the principle is implicit and although it is not easily discoverable

it is capable of being violated. Indeed, it might take our user a very long time to infer the tacit principle and generate choices in accordance with it. Without knowledge of the principle our user is unlikely to make appropriate choices and such choices may require a long period of socialisation. In the case of lavatory one no principle is required; all that is needed is the following of the command "Leave the space as you found it." *

Now let us examine the weak framing in more detail. We suggest that locking the door, avoiding or ignoring communication, would count as violation; indeed anything which would offend the principle of things must be put together. However, in as much as the framing between inside and outside is weak then it is also the case that the user is potentially or indirectly under continuous surveillance, in which case there is no privacy. Here we have a social context which at first sight appears to be very relaxed, which promotes and provokes the expression of the person, "a do your own thing" space where highly personal choices may be offered, where hierarchy is not explicit yet on analysis we find that it is based upon a form of implicit control which carries the potential of total surveillance. Such a form of implicit control encourages more of the person to be made manifest yet such manifestations are subject to continuous screening and general rather than specific criteria. At the level of classification the pollution is "keeping things apart; at the level of framing the pollution is "withholding"; that is, not offering, not making visible the self.

If things are to be put together which were once set apart, then there must be some principle of the new relationships, but this principle cannot be mechanically applied and therefore cannot be mechanically learned. In the case of the rule "things must be kept apart", then the apartness of things is something which is clearly marked and taken for granted in the process of initial socialisation. The social basis

of the categories of apartness is implicit but the social basis of the authority is explicit. In the process of such socialisation the insulation between things is a condensed message about the all-pervasiveness of the authority. It may require many years before the social basis of the principles underlying the category system is made fully explicit and by that time the mental structure is well-initiated into the classification and frames. Strong classification and frames celebrate the reproduction of the past.

When the rule is "things must be put together" we have an interruption of a previous order, and what is of issue is the authority (power relationships) which underpin it. Therefore the rule "things must be put together" celebrates the present over the past, the subjective over the objective, the personal over the positional. Indeed when everything is put together we have a total organic principle which covers all aspects of life but which admits of a vast range of combinations and re-combinations. This points to a very abstract or general principle from which a vast range of possibilities may be derived so that individuals can both register personal choices and have knowledge when a combination is not in accordance with the principle. What is taken for granted when the rule is "things must be kept apart" is relationships which themselves are made explicit when the rule is "things must be put together." They are made explicit by the weak classification and frames. But the latter creates a form of implicit but potentially continuous surveillance and at the same time promotes the making public of the self in a variety of ways. We arrive finally at the conclusion that the conditions for the release of the person are the absence of explicit hierarchy but the presence of a more intensified form of social interaction which creates continuous but invisible screening. From the point of view of the socialised they would be offering novel, spontaneous combinations.

Empirical Note

It is possible to examine the coding of objects from two perspectives. We can analyse the coding of overt or visible arrays and we can compare the code with the codings of covert or invisible arrays (e.g. drawers, cupboards, refrigerators, basements, closets, handbags, etc.). We can also compare the coding of verbal messages with the coding of non-verbal messages. It would be interesting to carry out an empirical study of standardised spaces, e.g. L.E.A. housing estate, M.C. suburban "town" house estate, modern blocks of flats, formal educational spaces which vary in their architecture and in the pedagogy.

I am well aware that the lavatory may not be seen as a space to be specially contrived and so subject to special regulation in the sense discussed. Some lavatories are not subject to the principles I have outlined. Indeed some may be casually treated spaces where pieces of newspaper may be stuffed behind a convenient pipe, where the door does not close or lock, where apparatus has low efficiency and where sound effects are taken for granted events.

References

Bernstein, B. (1967) Open Schools, Open Society? New Society, Sept. 14.

Bernstein, B., Peters, R. & Elvin, L. (1966) Ritual in Education Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B, 251, No. 772.

(1) Bernstein, B. (1971) "Class, Codes and Control" Vol. I Part III. Routledge & Kegan Paul, London. * Socio-linguistic

Boltansky, L. (1969) Prime Education et Morale de Classe Paris - La Haye Mouton, The Hague

Blyth, W.A.L. (1965) English Primary Education Routledge & Kegan Paul, London, Vol. I & II.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970) La Reproduction; elements pour une theorie du systeme d'enseignement Les Editions de Minuit, Paris.

(2) Brandis, W. & Bernstein, B. (1973) "Selection and Control": a study of teachers' ratings of infant school children Routledge & Kegan Paul, London, (appendix) *

Cremin, L. (1961) The Transformation of the School, Knopt, New York.

Chamboredon, J-C. & Prevot, J.Y. (1973) Le Metier D'Enfant Définition sociale de la prime enfance et fonctions differentielles de l'école maternelle. Centre de Sociologie Europeenne, (Basic paper).

(3) "Douglas, M." (1973) Natural Symbols. Allan Lane, London, (Revised edition) *

Durkheim, E. (1933) The Division of Labour in Society Transl. George Simpson, MacMillan Publishing Co. New York.

Durkheim, E. (1938) L'Evolution Pedagogique en France Alcan, Paris.

Durkheim, E. (1956) Education and Sociology Transl. D.F. Pocock Cohen & West, London (chapters 2 & 3) *

Gardner, B. (1973) The Public Schools Hamish Hamilton, London.

Goldthorpe, J. & Lockwood, D. (1968) Affluence and the Class Structure Sociological Review *

Green, A.G. (1972) Theory and Practice in Infant Education, a sociological approach and case study M.Sc. dissertation Un. of London Institute of Education Library (for discussion of "busyness"). *

Halliday, M.A.K. (1973) Exploration in the Function of Language
Edward Arnold, London.

Houdle, L. (1968) An Enquiry into the Social Factors affecting the Orientation of English Infant Education since the early Nineteenth Century. MA. dissertation Un. of London Institute of Education Library. (excellent bibliography)

Plowden Report (1967) Children and Their Primary Schools
A report of the Central Advisory Council for Education (England) H.M.S.O. Vol.I.

Simon, B. ed. (1972) The Radical Tradition in Education in Britain
Lawrence & Wishart, London.

Shulman, L.S. & Kreislar, E.R. eds. (1966) Learning by Discovery; a critical appraisal
Rand Mc Nally & Co. Chicago.

Stewart, W.A.C. & McCann (1967) The Educational Innovators
MacMillan, London.

Zoldany, M. (1935) Die Entstehungstheorie des Geistes,
Donau, Budapest.

INSTITUTE OF EDUCATION: [Department of Education University of London]

We are a group of sociologists, agronomists, economists and educationalists who, as a result of our individual experiences in rural development and rural planning programmes in developing countries, want to set up a working group that could make some kind of contribution towards overcoming the overwhelming and almost fatal tendency towards failure that seems to be the fate of most community development projects.

Our immediate aim is to help in the construction of communities that are neither self-sufficient nor autarchic, but have developed the social confidence and social imagination to play a vital role in the decision-making processes of their country as a whole as well as being able to resist a return to the old system of social control that underwrote their own underdevelopment. Attaining such a level of confidence, imagination and creativity entails not only rethinking the meaning and use of technology and science, our own specialist areas, but, more importantly, the ways in which these techniques are introduced and the ways their introduction and application are organised. Here our work must be circumscribed by the need for a new pedagogy or, a strategy of intervention and application, and the adaptation of our scientific techniques by the growth of the decision-making processes in the communities themselves.

Our purpose is thus to initiate, advise, counsel and train both in Britain through the Institute of Education of the University of London and on-the-spot those involved in drawing up projects for rural and eventually rural-based industrial development as well as preparing a form of pedagogy, or practical sociology (for want of a better term) for the communities themselves.

Our starting point is that the development of contemporary rural communities into viable and confident social units depends upon the marriage of economic development, defined as the best disposition and use of material and human resources in the light of community decision, and the development of an ambiance that encourages the growth of creative solutions on the part of the community itself to its own problems. We will be concerned in our work with the problems of introducing our scientific techniques in such a way as well as developing a strategy for the introduction of such techniques.

For the reasons listed in our preamble above, our work will be of a practical rather than a theoretical nature and will involve us in as much "on-the-spot" activity as possible. There will be three general aspects to our work:

(i) Practical: The introduction of techniques; the drawing up and vetting of research and development programmes;

(ii) Pedagogical: The training of personnel; devising a schema for what one could call "practical social planning and participation".

(iii) Initiatory: The drawing up of new programmes and schema based upon our strategy of intervention and application.

Our working base will be the Institute of Education in the University of London which will provide all the day-to-day facilities we need. As a large section of our work will be pedagogical it will provide us with the ideal setting and contacts.

We propose to work as follows:

(i) We will constitute and train teams for development programmes along the lines of the propositions we drew up with the Chilean

government. We would also offer our services and facilities to the planning organisations, agencies and educational institutions of other developing countries.

(ii) We would undertake to assess and evaluate programmes in hand and newly proposed programmes both for the Ministry of Overseas Development and for other organisations and agencies of both the British and other governments that request our services.

(iii) We would make first-hand proposals for rural, economic, and educational reforms in the light of studies we will undertake ourselves. An example of such work is the enclosed report drawn up for the Bolivian government.

(iv) We would attempt to develop a better strategy, emergining from our assessment work, for the introduction and application of development programmes in order to achieve a greater measure of success as well as effecting a considerable economy.

Dr. Posner