

159272

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

MODELO DE VINCULACION

ESCUELA - COMUNIDAD

TESIS DE GRADO PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA QUE SUSTENTAN:

BENITO HERNANDEZ OROZCO

Y

ALEJANDRO VICTORIA CERON

MEXICO D.F. 1991

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## PRESENTACION Y AGRADECIMIENTOS.

El presente trabajo fué realizado por Benito Hernández Orozco y Alejandro Victoria Cerón con el propósito de obtener el título de Licenciado en Psicología, a través de la alternativa de reporte de investigación.

Por tal motivo, ponemos a consideración del cuerpo dictaminador el Proyecto Educativo de Vinculación Escuela-Comunidad (Proyecto VEC), en el que los sustentantes han sistematizado las experiencias que se han dado en torno al mismo, habiendo participado desde su diseño en 1986\*.

El Proyecto de Vinculación Escuela-Comunidad ha permitido compartir junto con maestros, sociólogos, agrónomos y profesionales de diversas ramas las aspiraciones y responsabilidades en pos de mejorar la educación básica en el medio rural.

Agradecemos a las autoridades de la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Estado de Guanajuato (SECyR) los apoyos y facilidades otorgadas a los autores del presente documento, en la recopilación de información para la sistematización de la experiencia y en particular al Lic. José Trueba Dávalos, al Lic. Jesús Verver y Vargas, al Ing. Víctor Villanueva Vela, a la Profra. Martha Fabiola Carrillo, al Profr. Juan Hilario Hernández Vela, al Lic. Felix Cadena del Centro de Apoyo al Saber y a la Educación Popular A.C. (CLASEP), al Antr. Arturo Téllez (CLASEP), a

---

\* Benito Hernández Orozco como maestro del área de Ciencias Sociales. Escuela Secundaria de Atarjea (ciclo escolar - 86-87) y Alejandro Victoria, como investigador de CLASEP (1986-1987) y a partir de 1987 coordinador del proyecto.

la T.S. Leticia Garza, al personal del equipo central conformado por el Ing. Arturo Flores Z., a la T.S. Fabiola - Cervantes y al Psic. Antonio Lara García; así como al cuerpo de directores, personal técnico, administrativo y de - intendencia de las Escuelas Secundarias de Vinculación Co - munitaria (VEC) de Jerécuaro, Atarjea y Santa Catarina.

Por otra parte expresamos nuestro reconocimiento a la - atenta transcripción mecanográfica de las señoritas Bertha Patricia Landeros Santos y Sara ALicia Anguiano Ramírez.

A T E N T A M E N T E

BENITO HERNANDEZ OROZCO.

ALEJANDRO VICTORIA CERON.

A NUESTROS PADRES QUE CON  
CARIÑO Y DEDICACION APOYARON  
NUESTROS ESTUDIOS.

MARIA DE JESUS CERON

JOVITA OROZCO PEREZ

Y

ARTURO VICTORIA MANCILLA

A MI ESPOSA E HIJOS POR SU  
ESTIMULO CONSTANTE PARA LA  
CULMINACION DE ESTE TRABAJO.

MARIA INES TREJO P.

CITLALLI VICTORIA TREJO  
RIGEL ALEJANDRO VICTORIA T.  
OSCAR ALTAIR VICTORIA T.

A NATY POR SU GRAN APOYO Y  
COMO UN PRESENTE PARA MI  
HIJA ERANDI ANDREA OROZCO.

## JUSTIFICACION.

La formación universitaria provee de elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que deberán ser afianzados en el ejercicio profesional, conformando un Marco Referencial que orienta al egresado en los retos que se le presentarán a lo largo de su vida profesional.

Es difícil que una carrera (sea cual fuere la disciplina) provea de conocimientos totales, de tal manera que el futuro profesionista tenga la solución a los problemas que le plantea su práctica, únicamente, disponiendo del bagaje informativo y formativo de su carrera original. Su mismo ejercicio le ira dictando que nuevos campos de conocimientos deberán irse incorporando para mejorar la comprensión y aprehensión de los factores que inciden en una realidad dada, sean o no del campo de la carrera original. En este sentido uno de los aciertos en la formación del psicólogo de la ENEP-IZTACALA, es el carácter no especializado, pues se consideró (al parecer) que sería el propio ejercicio profesional donde se debería de conjugar el interés con la competencia lo que debería de marcar el derrotero y la especialización del profesionista, pero siempre bajo la premisa de afrontar con seriedad los retos que se le presentarán en el ámbito profesional, sean estos con poblaciones infantiles, juveniles, adultas, "normales", atípicas; en ambiente institucionalizados o no-institucionalizados.

De acuerdo con esta reflexión, la participación en el proyecto VEC, nos indujo a abordar los problemas de calidad

de la educación, no solo en su dimensión psicológica: aquellas derivadas de la problemática del aprendizaje, comportamiento y su contraparte con los problemas de la enseñanza y métodos didácticos; sino abrirlos a otras disciplinas, como la sociología y la pedagogía que posibilitarán una comprensión más cabal, tanto en su aprehensión, como en las alternativas que se derivarán en consecuencia. La interdisciplinariedad que se conjugó en torno al proyecto, enriqueció no únicamente nuestro marco referencial (de psicólogos en el área educativa) sino también la de otros profesionistas con los que se ha compartido la experiencia del proyecto VEC. Por tal motivo, consideramos que la alternativa de titulación a través de el reporte de investigación desarrollada es válida y valiosa, pues además de enriquecer la experiencia de los participantes amplía el espacio de desarrollo profesional del psicólogo en la educación escolarizada.



## I N D I C E

INTRODUCCION.

CAPITULO I.

IZT.

Antecedentes de la Educación Rural y Comunitaria en México y Situación Actual.

- 1.- Consideraciones Preliminares.
- 2.- Antecedentes de la educación en la cultura azteca.
- 3.- Características de la población al final de la época colonial y principios de la independencia y su reflejo en la educación.
- 4.- Situación agraria en el siglo XIX y durante el Porfiriato y los primeros intentos para atender la educación de las poblaciones rurales (las escuelas rudimentarias).
- 5.- La experiencia de educación rural Yucateca.
- 6.- Proyectos post-revolucionarios de educación rural y comunitaria.
- 7.- Reflexiones generales en torno a la historia de la educación rural y su situación actual.

## CAPITULO II.

Alternativas de superación de la problemática de la Escuela Rural centradas en la participación de la comunidad.

- 1.- Introducción.
- 2.- Proyecto Nezahualpilli. Educación Preescolar Comunitaria.
- 3.- Modelo de Educación Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- 4.- Modelo Alternativo de Educación para Zonas Rurales. Centro de Estudios Educativos, A.C.
- 5.- Proyecto de Desarrollo Experimental de una Estrategia de Atención Global al rezago Escolar en Escuelas Primarias Rurales (1985-1989).
- 6.- Proyecto de Formación en la Acción de Maestros Rurales.
- 7.- Conclusiones del Capítulo.

## CAPITULO III

Modelo de Vinculación Escuela Comunidad.

- 1.- Acciones iniciales para la implantación del proyecto.
- 2.- Primera etapa ciclo escolar 86-87.
  - a) Aspecto educativo.
  - b) Vinculación comunitaria.
  - c) Docentes.
  - d) Organización escolar.
- 3.- Segunda etapa del ciclo escolar 87-88.
  - a) Aspecto educativo.
  - b) Vinculación comunitaria
  - c) Docentes.
  - d) Organización escolar.
- 4.- Tercera etapa ciclo escolar 88-89.
  - a) Aspecto educativo.
  - b) Vinculación comunitaria.
  - c) Docentes.
  - d) Organización escolar.
- 5.- Resultados cuantitativos.
- 6.- Conclusiones.
- 7.- Impacto social y experiencias significativas.

Bibliografía.

Anexos.

Fotografías.

## INTRODUCCION.

El presente trabajo reseña las experiencias educativas que en el ámbito comunitario y rural se han desarrollado - en México a lo largo de su historia y en particular la sistematización del Proyecto de Vinculación Escuela-Comunidad (Proyecto VEC) que se aplica desde el ciclo escolar 86-87 en cuatro escuelas secundarias rurales en el estado de Guanajato.

El motivo que nos indujo a trabajar en el Proyecto de Vinculación Escuela-Comunidad es el ir explorando estrategias socioeducativas que aporten sugerencias teórico-metodológicas que coadyuven a superar el estancamiento y atonia en la que ha caído la educación en el medio rural, convirtiéndose en un factor más que favorece la inequidad del sistema socioeconómico del país y del paulatino desfase - entre el desarrollo del campo y de la ciudad.

En este sentido consideramos que si la actual escuela rural se debate en un proceso de anquilosamiento y falta - de relevancia entre lo que se enseña y lo que se aprende, esto no siempre ha sido así y las enseñanzas de la historia, así como la recuperación de experiencias actuales innovadoras han aportado pautas que es necesario revalorar; para - que, haciendo las adecuaciones pertinentes (en función de las condiciones locales y regionales propias de las escuelas y de su entorno) puedan ser implantadas, y apoyen nuevas experiencias. Esta renovación de los procesos alimentaría una teoría y práctica del cambio educativo, que al -

ir acumulando nuevos conocimientos: teóricos, metodológicos e instrumentales facilitarían la emergencia de una educación rural relevante y vinculada a los procesos comunitarios.

Por tanto, el trabajo presenta en su capítulo inicial los antecedentes históricos de la educación rural, tratando de caracterizar sus condicionantes y aportes, que alimenten una reflexión de aquellas propuestas que puedan ser revaloradas para mejorar la práctica escolar en el medio rural en la actualidad.

En época de crisis, en ocasiones el sentido común, pretende ver algunas alternativas que se dieron en el pasado como las ideales, que habría que volver a instaurar tal cual, como si las condiciones que las favorecieron y su contexto no se hubiera modificado. En consecuencia, la premisa de la que partimos no es mitificar al pasado y sus proyectos en educación rural como los idóneos, sino planteamos su reflexión crítica a la luz de su realimentación con nuevas experiencias en el ámbito rural que posibiliten la transformación y el cambio hacia una educación rural relevante y que promueva la equidad social; el conjunto de experiencias reseñadas en el capítulo II pretenden cumplir este objetivo.

Finalmente en el capítulo III reseñamos el planteamiento del proyecto VEC y las experiencias desarrolladas, que incluyen los ciclos escolares de 1986 a 1989; con el propósito de aportar desde la investigación y la acción elemen-

tos que tienden a mejorar la educación rural, en particular en lo referente al nivel secundaria.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DE LA EDUCACION RURAL Y COMUNITARIA

---

EN MEXICO.

## 1.- Consideraciones preliminares.

En las sociedades primitivas la educación no estaba confiada a nadie en especial, las escuelas no existían. Los miembros de la tribu se dividían las tareas de sobrevivencia y reproducción de su forma de vida asumiéndolas colectivamente. La educación de los niños y jóvenes era espontánea y vivencial, se proporcionaba a lo largo de la vida en la que éstos en su diaria interacción con los adultos, aprendían a comunicarse (lenguaje) comportamientos y hábitos sociales (valores) y destrezas que fueran útiles a su persona para desenvolverse en la comunidad y que paulatinamente fueran integrándose a las tareas comunales. Según Ponce A. (1976) en cuanto la sociedad primitiva fue evolucionando y sus necesidades se fueron multiplicando se adopto un nuevo tipo de organización social fundamentado en instituciones. Una de estas instituciones fue la educación que al objetivarse en escuelas se le adjudicaron tres funciones básicas:

- 1.- Formar de manera sistemática las nuevas generaciones en las capacidades que demandaba una nueva organización social más compleja.
- 2.- Reciclar la cultura y los valores que permitieran mantener las tradiciones y costumbres de la colectividad.
- 3.- Colaborar subsidiariamente con la familia en inculcar los valores y fomentar los rasgos de carácter que le ayudan a encontrar su lugar en el grupo humano.



Sin embargo, como propone Durkheim (citado en Ibarrola M. 1985) no se puede hablar en abstracto de la educación y de la escuela como si esta pretendiera cumplir los mismos fines sociales independientemente de las épocas y de sus propias circunstancias. es pues necesario revisar cuales han sido sus propias características de acuerdo a su evolución histórica.

Siendo nuestro interés caracterizar el origen y evolución de la escuela rural y comunitaria en México, delimitamos el marco histórico referencial de acuerdo a este objetivo, incorporando hacia el final, algunas consideraciones de cómo impactan los enfoques sociológicos actuales en las posibilidades de concebir una nueva dimensión de escuela rural y comunitaria.

## 2.- Antecedentes de la educación en la cultura azteca.

Si habríamos de urgar en el pasado, tal vez, el antecedente más remoto de la educación comunitaria en el México antiguo fue el templo-escuela que básicamente tenía dos variaciones: El Telpochcalli y el Calmécac que aunque no en términos estrictos, el primero era para los plebeyos y el segundo para los nobles.

El templo-escuela era un lugar de servicio donde el niño trabajaba para el dios tutelar en donde se les daba formación religiosa, conocimientos y se les moldeaba la moral. Era también un centro de producción en donde el joven participaba en labores agrícolas y de construcción de la ciudad: pero sobre todo iniciaba a los jóvenes en la guerra, que significaba para ellos la base del ascenso en la escala de una sociedad muy jerarquizada.

Moctezuma extendió los templos escuela a cada barrio o calpulli, donde éstos contribuyeron a darle mayor cohesión al barrio, así como en emisoras de los valores militares y religiosos estatales. (López A., 1985)

La pertenencia a un calpulli marcaba la ocupación u - oficio familiar, el joven era adiestrado por sus padres en la adquisición del mismo. Los templos escuela ubicados en el barrio y sostenidos por sus habitantes unieron sus esfuerzos a los progenitores para enseñar y adiestrar a los jóvenes en los oficios propios del calpulli.

El desempeño del joven en el templo escuela y en la guerra definía su sitio en la jerarquía social, aunque lo determinante era el origen noble o plebeyo.

Otro antecedente importante lo tenemos en la época de la conquista espiritual e ideológica de los pueblos sojuzgados con los hospitales-pueblo. La Corona Española y la Iglesia utilizaron la evangelización para imponer a los indígenas los nuevos patrones de comportamiento (sojuzgamiento y subordinación). Aún así se hizo cierta "concesión" a la antigua nobleza al organizar dos niveles de educación: la instrucción doctrinal para "Macehuales" o plebeyos y los internados conventuales para principales o "pipiltín". Los segundos además de doctrina cristiana, se les enseñaba las primeras letras, cantos litúrgicos y castellano, cumplían una función de dominio pues recibían el respaldo para ejercer funciones de mando en su comunidad.

Así en contraste con la obra educadora de los misioneros (Franciscanos, Agustinos y Dominicos) en los hospitales-pueblo de Santa Fe y Pátzcuaro, fundados por Don Vasco de Quiroga, no existían privilegios o diferencias, todos los habitantes (hombres, mujeres y niños) recibían instrucción en las primeras letras y doctrina cristiana, lo interesante de resaltar es que en los hospitales-pueblo se preservaba la vida comunitaria y todos debían trabajar en beneficio de la comunidad. La enseñanza de oficios y dedicación a tareas agrícolas era otro aspecto relevante. El sentido de cohesión en el hospital-pueblo se manifestaba también en la elección de autoridades locales escogiéndose en

tre aquéllos que sobresalían en actividades útiles a la comunidad.

Es sugerente comprobar que a pesar del tiempo transcurrido y de lo local de la experiencia de los hospitales-pueblo, las enseñanzas del Tata Vasco perduran en la vida comunitaria de los habitantes de la cuenca lacustre del lago de Pátzcuaro. La alfarería, talla de madera y los trabajos de cobre impulsaron la creación de una industria y comercio regional de cierta importancia.

Experiencia similar desarrolló el Cura Miguel Hidalgo en los pueblos de San Felipe y Dolores posteriormente.

3.- Características de la población al final de la época colonial y principios de la independencia y su reflejo en la educación.

A la llegada de los españoles a tierras del nuevo continente, conocido después como territorio de la Nueva España, había una población estimada en 25 millones de nativos, que constituían un mosaico étnico de más de 600 grupos indígenas que hablaban más de 80 lenguas, articuladas a 15 familias lingüísticas (Enrique Semo 1987).

La guerra de dominación española y el sistema de tributación de la población sometida a la Corona, redujo considerablemente la población nativa de 1519 a 1607 en un 95% (Borah y Sh. Cook 1962-63).

" Esta gente común de todas las indias, se van disminuyendo y acabando, dejan - perdidas sus casillas y haciendillas, - andan vagando o se meten en los montes y algunos se han ahorcado desesperados por la gran aflicción que tenían con los tributos y la cobranza de ellos (Zorita, citado por Georges Kluber en *Populati6n Movement in México.*)

Debido al aniquilamiento de la poblaci6n nativa, la Corona Española foment6 el comercio esclavo de Africa, pues hacían falta brazos en las haciendas, minas y diversas ocupaciones que demandaban trabajo intenso:

De esta manera, hacia finales de la colonia y a principios de la vida independiente del país, existía una heterogeneidad racial que había mezclado sangre india con española y negra, principalmente. Conservándose cierta diversidad étnica de grupos nativos como los nahuas, coras, huastecos, mayas, huicholes zapotecos, otomíes, tarascos, etc.

Así de un total de poblaci6n de 6'029 habitantes: 2% - era de europeos, 16% era de criollos, 22% de castas (criollo, mestizo y mulato negro) y finalmente los indios con - un 60%. (Meneses 1986)

A finales de la colonia, los europeos acaparaban el comercio, los puestos públicos y políticos importantes, los criollos eran propietarios de haciendas y ranchos y estaban

marginados de ocupar altos cargos administrativos, las castas confórmaban el proletariado urbano y los indios trabajaban las tareas mas rudas en minas, ranchos y haciendas.

En este contexto, el correspondiente índice de 99.38% de analfabetismo contra un 0.6% de alfabetizados, es congruente con las características poblacionales de aquella - época, la "ilustración" solo estaba reservada para las clases dominantes.

Al consumarse la independencia en agosto de 1821 se tenía por cierta que esta realidad respondía a "una malvada política llevada a cabo cuidadosamente por la Corona Española para mantener la ignorancia y el dominio político" - (Anne Staples, 1985)..

Ante esta situación urgía se definiera un proyecto político y su contraparte educativa para consolidar la independencia y remediar la casi nula educación y alfabetiza- ción del pueblo.

Se formaron dos poderosas corrientes para impulsar el proyecto de identidad nacional, la primera llamada hispanizante con un proyecto cuasicolonial, que conservando la - estructura política de la monarquía aspiraba al progreso - material de los Estados Unidos de Norteamérica, dando origen posteriormente al partido conservador; la segunda Norteamericana Europeizante, que hacia suyos los planteamien- tos liberales-democráticos de la revolución Francesa y propugnada por un estado republicano liberal federalizado.

Debido a la convulsa ideológica-militar que enfrentó a liberales y conservadores, los intentos de reformas educativas solo quedaron a lo más en planes y proyectos, la población mayoritaria seguía prácticamente igual.

" La instrucción escolar, aún después de efectuada la independencia, seguía siendo la misma desde los postreros años de la Colonia. El adelanto social se había - vinculado con la cultura de las clases - acomodadas y no con la educación de las masas". (Meneses 1988).

Dos hechos influyeron en la educación de aquella época: el primero la introducción en 1818 del Sistema Lancasteriano de instrucción, y el segundo, la delegación de la instrucción pública en los ayuntamientos, éstos a su vez se apoyaron en los curatos, conventos y vicarías para que en todos los pueblos y haciendas se crearan escuelas. Su tarea sería favorecer la enseñanza moderna que contemplaría el catesismo religioso y la enseñanza cívica. La pobreza del erario público del ayuntamiento se reflejó en las múltiples carencias de la educación elemental, por lo que Lucas Alamán en 1830 propone una Reforma en la que privilegia a la "ilustración" y la educación religiosa como el único remedio para resolver los males de la población rural: suciedad, embriaguez, pereza, etc. Esta postura extrema es duramente criticada por José María Luis Mora que rescata la propuesta original de los liberales, en el sentido que la educación del pueblo es lo que sustentará el -

sistema parlamentario, repúblicano y popular de México:

" El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de su razón, que no se logra sino - por la educación de las masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular. Si - la educación es el monopolio de ciertas - clases y de un número reducido de familias no hay que esperar ni pensar en un Sistema Representativo, menos Republicano y todavía menos Popular ".

El Dr. Mora propone 40 años antes, los principios que inspirarán la Reforma Juarista: libertad de enseñanza, la separación del clero de las tareas educativas y la planificación de la educación en todos sus niveles. Principios - plasmados en leyes en 1857.

Se podría concluir que en este período y hasta los Congresos Educativos de 1889 no se consideró seriamente a la educación rural comunitaria, pues aunque existían escuelas elementales en poblaciones rurales, dejaban mucho que desear. Así mismo, la cobertura escolar hacia 1857 indica - que de 1 557 403 posibles demandantes solo se atendía al - 11% y era una población principalmente urbana.

4.- Situación Agraria en el Siglo XIX y durante el Porfiriato.



No se podría explicar la débil respuesta a la educación popular y rural, sin considerar la situación agraria del país durante el siglo XIX. Durante este período se fueron creando las condiciones sociales, económicas y políticas que posibilitaron el desarrollo capitalista del país, subordinado a los intereses de los países de Europa central y principalmente a los Estados Unidos.

Las estructuras coloniales desaparecen y son sustituidas por nuevas estructuras fundamentalmente pre-capitalistas, durante el período que va de la independencia a principios del Porfiriato, se caracteriza por un proceso de transición a través del movimiento histórico de acumulación originaria de capital. Un factor importante en este proceso, fue la expropiación de los productores comuneros que a través de una serie de Leyes dictadas entre 1857 y 1907 (Lerdo, Juárez y Porfirio Díaz) acerca de la desamortización de los bienes del clero y la colonización de terrenos "baldios nacionales" adjudicaron a Compañías y particulares alrededor de 49 millones de hts. Ya en 1857 la Constitución Liberal había favorecido el proceso en el impulso a la venta de las tierras de las congregaciones religiosas. Juárez en 1861 y 1863 consolidó la tendencia de la desaparición de los sistemas comunales de producción al promulgar dos Leyes una de Colonización y otra de Terrenos baldios.

El limitado alcance del proceso desamortizador de los bienes eclesiásticos, no fue el resultado más importante de la Reforma, lo fue el reducir drásticamente la economía de la comunidad indígena hasta llevarla a la destrucción, liberando tierra y sobre todo el trabajo incorporado a ella,

expropiando masivamente a los productores de sus medios de producción.

Como consecuencia de este proceso de despojo, hacia - 1910, el último año del período Porfirista el 1% de la población poseía el 97% del territorio nacional, mientras - que el 96% de la población poseía el 2% de la tierra. (Stavenhagen, 1985)

Aunque la política agraria porfirista no pretendía ser feudal pues quiso limitar la propiedad a 2500 htas. La - ambición de los hacendados y extranjeros fue exagerada, de generando en una estructura agraria típicamente latifundista, en la que los dueños de las grandes haciendas (muchas de ellas abarcaban cientos de miles de htas.) constituían la aristocracia social y económica del país. La mayor parte de la población rural se encontraba enclavada entre los límites de la hacienda y carente de los más elementales de rechos civiles.

Para sobrevivir los antiguos propietarios (comuneros o pequeños propietarios), se vieron obligados a emplearse como peones en las haciendas o como obreros asalariados en - las minas o en las obras de expansión del ferrocarril y la pujante industria textil. La formación de obreros "libres" total o parcialmente despojados de sus medios de producción, creó las condiciones de acumulación capitalista, tanto en la industria como en la agricultura. Los bajísimos salarios y el ahorro forzoso (obtenido mediante la limitación física del consumo) hacían posible esta acumulación.

Algunas comunidades resistieron encarnizadamente, principalmente en Hidalgo, Yucatán y Sonora donde estaban asentados los Yaquis y Mayos. La resistencia armada en Yucatán impidió el despojo hasta tal punto de que la oligarquía local, promovió un movimiento separatista para lograr obtener armas para sofocar las rebeliones Mayas. En el Norte el -aniquilamiento de los Yaquis y Mayos se asemejó al genocidio de los Pielés Rojas en el Oeste Norteamericano, pues -se trataba de destruir a una población organizada y prácticamente independiente -una nación- para ocupar sus fértiles tierras y valles.

En este contexto de despojo y explotación, ¿es posible hablar de una preocupación por la educación de la población rural?, ¿no será ésta contraproducente a las intencionalidades de sometimiento y subordinación del indio?

Esta fue la tónica que al parecer se llevó durante el Porfiriato, pues aunque se haya dado un incremento espectacular en las escuelas primarias de 9200 en 1878 pasaron a ser 12 510 en 1910, éstas no llegaron a la población rural, sino a través de los mismos hacendados, pues según Silva -Hersog (1980) en algunas haciendas había un pequeño cuarto destinado a escuela donde el profesor (generalmente improvisado) enseñaba a unos cuarenta niños.

Datos dispersos confirman que las escuelas eran un componente normal de las haciendas de Aguascaliente y Jalisco (Sender, 1982).

¿Los hacendados preocupados por la educación? Es encla recedor el testimonio de Luis Cabrera en una hacienda pulquera de Tlaxcala cuando fue maestro rural:

" La escuela existe pero en condiciones tales, que en el año de 1895 en que yo serví como maestro de escuela en una hacienda pulquera, recibí como primeras - instrucciones del administrádor de la - hacienda que entre paréntesis no era - quien me pagaba mi sueldo, sino que era un empleado oficial, no enseñar más que a leer y escribir y el catesismo de la doctrina cristiana, con prohibición absoluta de la aritmética y sobre todo de esas cosas de instrucción cívica que - ustedes traen y no sirven para nada ".  
(Luis Cabrera, Cámara de Diputados, 3 de diciembre de 1911 citada en Silva Herzog, 1961).

Y en cuanto a su calidad, el mismo Luis Cabrera añade:

" No se conocía ahí la enseñanza de la lectura y escritura simultanea, ni el - método de las palabras normales, esto - lo pueden comprender los que son maestros de escuela y saben los adelantos que la pedagogía había hecho en aquella época. Encontré enclavado en la escuela el si

labario de Sn. Miguel, que en la mayor parte de la República había sido ya sustituído tiempo antes por el silabario de Sn. Vicente. Encontre gran resistencia de parte de los hacendados para la enseñanza de la aritmética y vosotros - comprenderéis por que esa resistencia. Y si esto pasaba en el año de 1895 aquí a las puertas de la capital a tres horas de ferrocarril, ya supondreis lo - que sigue pasando en muchas partes del país.

Por otra parte, en los círculos oficiales, durante el Porfiriato la educación de las poblaciones rurales e indígenas se vió como una cruzada de "mexicanización" en donde Justo Sierra expresa la urgencia de realizar la conquista espiritual de la mitad de los habitantes de la República.

" Allí es donde debemos llevar la escuela, al campo, a las tribus indígenas rezagadas de la civilización... el establecimiento de escuelas urbanas no representa serias dificultades... pero el de las escuelas que denominaremos rurales demandan gastos y sacrificios cuantiosos, aptitud, prudencia y abnegación en los que - han de servir, el profesorado. (Baranda, 1900. Citado por Meneses. 1986)

El haberse abierto un espacio en los Congresos Educativos de 1889 y 90 harían avanzar la idea de la educación mexicana que llevaba implícito el deseo de expandirla hacia el sector rural y según Martínez Jiménez (1973) tenía una intención liberadora, contrapartida del régimen dictatorial Porfiriano. Fue hasta 1909 en que Justo Sierra sin quitar el dedo del renglón promulga un acuerdo por el cual recomienda prestar especial atención a la educación rural. Su apreciación es fundamentalmente de asimilación de los grupos indígenas al progreso del país, caracterizando a las clases rurales de "atonía y pasividad". Sin embargo, un aspecto favorable fue el reconsiderar a la educación rural en cuanto a sus contenidos, proponiendo asignaturas que puedan servir para desarrollar elementos de vida y de progreso en cada localidad.

#### Las Escuelas Rudimentarias.

A principios del Siglo XX las cifras de analfabetas en edad escolar era de 3 615 320, si se sumaban los adultos, analfabetas que eran 6 709 164 arrojaban un total de 10 334 434 (Meneses op. cit).

De esta manera al conjugarse varios factores como fueron las malas cosechas debido a sequías y heladas, las postimerías de la crisis mundial de 1904 que provocó la caída de las exportaciones mexicanas, la disminución de la absorción de mano de obra en Estados Unidos y la comprensión del dictador para realizar reformas políticas y socia

les dió pie al surgimiento del mayor movimiento social en México del presente siglo: la Revolución Mexicana: que -- traía tras de sí el hecho de la extrema miseria y subordinación esclavista de la gran mayoría de los grupos campesinos e indígenas.

A la caída del régimen de Díaz, el Presidente Interino, Francisco León de la Barra resucita la Ley de Instrucción-Rudimentaria de Jorge Estañol que había sido promulgada poco antes de la salida de Díaz, el 10. de junio de 1911. - Francisco Belmar, presidente de la Sociedad Indianista Mexicana impulsor de que éste tipo de educación se extendiera a los grupos indígenas, expresa:

" Las autoridades mexicanas estaban demasiado ocupadas en asuntos administrativos, comerciales y religiosos por prestar atención a los problemas sociales de los indios, a no ser que obtuviesen así una - ventaja tangible. Se podían contemplar en las ciudades, edificios palaciegos y personas ricamente ataviadas junto a infelices indias que vendían chucherías en las esquinas. Las ciudades tenían - buenas escuelas, pero las zonas rurales - carecían por completo de medios educativos (Comas 1948, citado por Meneses, 1986).

Se pretendía con estas escuelas, enseñar a los indígenas a hablar, leer y escribir en español, y a realizar opera

raciones básicas de cálculo; debería de impartirse en dos cursos anuales y no sería obligatoria, no distinguía sexo ni edad pudiendo asistir a ella cualquier persona que no supiera leer ni escribir en español. Se pretendía que para estimular la asistencia se distribuyeran alimentos y vestido a los alumnos, pensándose en abrir escuelas rudimentarias en los lugares con mayor porcentaje de analfabetas. - En principio se le asignó un presupuesto de 300,000 pesos de esta manera la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes extendió su radio de acción hacia los municipios.

Alberto J. Pani,<sup>\*</sup> (1911) Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes observa lo ambicioso de la empresa, - sobre todo si se toma en cuenta la diversidad étnica y linguística y lo exíguo del presupuesto asignado, señala críticamente los defectos técnicos del programa, considerando su poco valor para promover una educación integral (por la orientación de sus materias, escasez de personal docente, materiales y aulas) aunado a que los sujetos de esta educación sufrían de carencias vitales consuetudinarias. Proponiendo a su vez la creación de escuelas agrícolas e industriales que mejorarán la producción regional: cestería, - deshilados, etc. Así como la necesidad de formar docentes ex-profeso en las normales recomienda, por otra parte, dado lo exíguo del presupuesto atender la población en edad escolar y suprimir los alimentos. Ante este panorama poco - grato la Secretaría lo redujo en el próximo año fiscal -- (1911-1912) de 300 000 pesos del presupuesto a 160 000 pesos.

\* Publicó un estudio sobre la Ley de Instrucción Rudimentaria en el cual afirmaba que las mayores dificultades del proyecto se derivaban de: 1) Las condiciones especiales -



En la 3a. Reunión del Congreso Nacional de Educación - Primaria, realizado en Jalapa en octubre de 1912, los congresistas retomaron la idea de las escuelas rudimentarias, cuyo principal impulsor fue Gregorio Torres Quintero, reportando que se habían creado 86 escuelas y en breve se pondrían en servicio 118 más (instalándose 10 en Guanajuato). Se nombraron 36 instaladores que peregrinaron los lugares más pobres, instalando las escuelas en los lugares más apartados, pequeños e incultos. Sin embargo, el Diario del - Hogar (abril 30 de 1912) denunció que muchos de los instaladores eran ajenos al arte de enseñar. Además en muchos lugares no hubo instalación de escuela propiamente hablando sino traspaso de dueño, es decir, del Estado la escuela paso a la Federación; el Estado se reservó las mejores escuelas pero contrajo la obligación de impartir la instrucción con sus propios recursos.

A pesar de lo difícil de la situación Francisco I. Madero apoya a las escuelas rudimentarias y escuchando el - consejo de Pani se abrieron dos escuelas-granja para ense- ñar las técnicas de cultivo de temporal en los estados del Norte.

Durante la dictadura de Victoriano Huerta se dió un - fuerte impulso a la educación rudimentaria pues nombró -- como Secretario de la SIPBA a su creador Jorge Vera Estañol, (febrero-junio de 1913) que argumentado la necesidad educa tiva de 11 millones de mexicanos que no tenían acceso a la educación, solicitó y obtuvo el apoyo de \$4 545 356. 25 para construir 5000 escuelas rudimentarias. Lográndose

---

de nuestro pueblo; su nivel mental y la naturaleza de la población; 2)La estrechez del presupuesto y 3)Las imperfecciones de la ley.

instalar en el período de 1912 a 1913 200 escuelas rudimentarias. Sin embargo Huerta canceló el programa por considerar que las escuelas rudimentarias entrañaban un plan político de Vera Estañol para lanzar su candidatura presidencial y promovió la renuncia de Vera Estañol. No obstante, V. Huerta retomo el programa en 1914 expidiendo una - Ley en mayo lo. de 1914 donde establece que dichas escuelas tenían el objeto de instruir en los analfabetas, los conocimientos más indispensables y desarrollar en ellos las facultades intelectuales y morales para convertirse en ciudadanos útiles, señalando que el programa se cubra en tres -- años, ampliando las materias a nociones de geometría, estudio de la naturaleza, nociones de geografía e historia patria; dibujo, artes manuales, ejercicios físicos y labores femeninas para las mujeres, persistiría la no obligatoriedad y la presunción de proporcionar alimentos y vestido a los alumnos. (Meneses op. cit)

A la caída de Victoriano Huerta, el Presidente Carranza, nombró a Felix F. Palavicini (1914-1916) Secretario de Instrucción Pública quien sostenía que una tercera parte de la población, la clase alta, debía de afrontar y educar a las otras dos terceras partes a las cuales tachaba de peso muerto, y "cuyas expresiones de salvajismo se escuchaban en los plantíos de caña de azúcar de Morelos y en las abruptas montañas de Guerrero!" Dispuso, así mismo que las escuelas rudimentarias fundadas por el Gobierno Federal pasaran a depender de los gobiernos de los municipios y de los estados, con lo cual selló su suerte, pues éstos sin recursos para atenderlas, las dejaron morir por inanición.

##### 5.- La Experiencia de Educación Rural Yucateca.

Salvador Alvarado (enviado a reprimir al Coronel Argumedo), se dió a la tarea de destruir el feudalismo yucateco y se pronunció por un nuevo régimen social (influenciado por Flores M. y el PML) promulga el 26 de mayo la Ley de Enseñanza Rural cuyo objetivo era educar a hijos de campesinos y peones. La escuela rural se organizó en dos clases: la primera para niños de 7 a 12 años; la segunda para jóvenes de 13 a 21 años estableciéndose en corto tiempo 1000 escuelas.

Así para mantener vivos los ideales socialistas se fundó en junio de 1917 el Partido Socialista del Sureste, con Felipe Carrillo Puerto a la cabeza, que a su ascenso a la gubernatura impulsaron la corriente de la escuela racionalista.

La escuela racionalista yucateca se inspiró en Dewey, Ferrer y Aguayo, era esencialmente práctica y no educaba según un programa preconcebido y suministrado en forma serial, pues el hacerlo así equivaldría a aceptar la enseñanza dogmática y tener sumiso el espíritu del niño a la voluntad del maestro y, por otra, a mecanizar la enseñanza, o pretender inculcar conocimientos en un momento en que el espíritu del niño se abría para adquirir otros. (Mimenza - 1916 p 54 citado en Meneses, 1986)

De esta manera los planes anuales partían de las necesidades del hombre en relación con la familia, la sociedad,

los animales, las plantas, la tierra, agua, suelo y sol. - La escuela racionalista incluía entre otros elementos una sección de frutales y huerto hortícola.

6.- Proyectos Post-Revolucionarios de Educación Rural y Comunitaria.

A partir de la disposición de la convención de Querétaro en 1917 de suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Carranza consideró que ésta debería ser impulsada por los municipios. De esta manera, la enseñanza popular entra en decadencia, pues así como denunciaba Lucas Alamán en 1830; los municipios nunca tuvieron los recursos para impulsar la labor educativa. El desastre en la educación en esta época se refleja en la disminución de escuelas, pues si en 1910 existían 12 418 que atendían a 889 511 alumnos ¿Dónde estaban las escuelas para atender en 1920 a 3 293 401 niños en edad escolar (Chávez 1920 - pp 106-115 citada en Meneses, 1986).

El evidente retroceso educativo dió pie a que Vasconcelos propusiera la creación de una Secretaría de Educación que a nivel nacional coordinara e impulsara la labor educativa. Obregón finalmente en septiembre de 1921 firmó el decreto de su creación.

La Secretaría de Educación (SEP) consideraba la existencia de un departamento de educación y cultura para la raza indígena, a favor del departamento, Vasconcelos en 1921 argumentaba:

" El indio forma las dos terceras partes de la población del país, lleva una existencia miserable y era preciso enseñarle a vivir. La escuela rural le daría la parcela de tierra para aprender a labrar la... El aprendizaje de la lectura y escritura estaba subordinado a los imperativos de la vida del indio. Era menester primero ayudarle a vivir y después darle el libro o si fuera posible enseñarle al mismo tiempo a cultivar la tierra y también la lectura y escritura ".

Al frente de la SEP., Vasconcelos inició un programa - con el deseo vehemente de llevar los más altos valores de las culturas clásicas e hispánicas a los campesinos. Por otra parte las ideas dominantes en la SEP en los años veinte era el de integrar a los grupos campesinos a la economía del mercado.

En este contexto Rafael Ramírez, Enrique Corona Morfín y sus compañeros vieron la oportunidad de inducir la construcción de una sociedad a partir de la educación en el medio rural, fundando la corriente de la Escuela Rural Mexicana que pretendía el mejoramiento colectivo en todos los aspectos de la vida rural.

" En lo económico se proponía que se entregara la tierra a los campesinos y se modernizaran las técnicas agropecuarias,

se impulsaran las pequeñas industrias locales y se introdujeran otras nuevas. En el aspecto social le daba gran importancia al concepto de propiedad y trabajo colectivo. En el ámbito educativo además de lo estipulado para el nivel primario y alfabetización de adultos pretendía - enriquecer la vida rural con tareas recreativas, culturales y deportes (Jímenez 1986).

La escuela surge como elemento de liberación:

- Para educar es necesaria la acción, la práctica diaria de lo que se aconseja como necesario para alcanzar el mejoramiento de la vida individual, familiar y colectiva.
- Crea sus propias formas de organización, su propia pedagogía en cuya creación tuvieron rango de primera importancia la dignidad de la persona humana, la igualdad de la misma y la vigencia de la libertad y democracia en las relaciones de maestros, alumnos y vecinos.
- Rompió con la práctica de la escuela neutra, apolítica, sin partidos y se convierte en una escuela combativa, luchadora, pero siempre al lado de los pobres, en la tarea de conseguir, la tierra, el agua, los bosques, los caminos, los créditos, la cultura, la libertad y la organización.
- También rompió con la concepción de que nada más la escuela educa y consideró que la comunidad misma y otras

agencias educan tanto o más que la propia escuela.

Promovió el proceso de las comunidades rurales a través de una vinculación de la escuela con los problemas comunales, familiares y escolares.

Las misiones culturales (1923). Su labor encaminó a responder a los objetivos siguientes:

- Mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio.
- Mejoramiento de las prácticas domésticas de las familias.
- Mejoramiento económico de las mismas mediante la divulgación de la agricultura y de pequeñas industrias.

Las casas del pueblo (1923-1924).

- Se definió como: una escuela que fue en sí misma comunidad, escuela de la comunidad y para la comunidad, y la comunidad para la escuela.
- Se planteó participar en el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad.
- La casa del pueblo postuló y auspició formas de organización pedagógica y métodos funcionales con los cuales los alumnos eran dirigidos para actuar en sociedad, en función de necesidades, actuar con propia responsabilidad, favorecer la adquisición de hábitos de trabajo en común y servir a sus compañeros, a la familia y a la comunidad.

La Escuela Normal Rural (1922). Sus objetivos principales fueron:

- Formar toda clase de maestros, tanto rurales como misioneros, primarios y técnicos y educadoras para jardines de niños;
- Capacitar a sus egresados para la enseñanza de oficios y,
- Convertirse en un verdadero centro pedagógico nacional para orientar toda actividad educativa del país.

Las Escuelas Regionales Campesinas (1931). Narciso Bassols, señaló:

La Educación Rural deberá responder a cuatro sentidos:

- Culturalmente, para enseñar los adelantos de la ciencia y tecnología;
- Económicamente, para introducir métodos modernos de producción;
- Socialmente, para preservar la vitalidad espiritual de la herencia indígena y,
- Biológicamente, para impulsar el mejoramiento de la salud.

La Educación Socialista (1934).

- Se concibió como una educación que permitiera la transición de una organización social equitativa, e injusta hacia mejores formas de convivencia social y económica.
- Forjar una conciencia social capaz de impulsar la transformación del sistema.



- La escuela socialista se planteó como una escuela sin interrupción, que parte del jardín de niños, pasa por la Escuela Rural, hasta la escuela técnica y la universitaria, creando y manteniendo un estrecho vínculo de solidaridad entre las nuevas generaciones y los trabajadores.

La Escuela Socialista continuó la tendencia de la Escuela Rural, reforzó el nacionalismo, alimentó nuestra vocación de solidaridad internacional, contribuyó a vincular la educación con la producción, para el desarrollo social e hizo avanzar la conciencia de los sectores mayoritarios en relación a sus derechos de participación en el progreso del país.

Se suprimió la Escuela Regional Campesina y recobraron autonomía de las Escuelas Rurales, al advertir una serie de cambios en el gobierno del país, de los cuales se puede decir:

- El declive de la Educación Socialista coincide con la etapa del gobierno Cardenista, debido a la reacción que provocó su política de expropiación, nacionalización e impulso a las organizaciones populares, y por otra parte, con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial.
- El abandono de la Educación Socialista provocó que la Educación Rural se relegara.
- Durante los años siguientes la Política Educativa, del Estado Mexicano, dispuso atender prioritariamente la formación de profesionales y técnicos que hicieran fren

te al proyecto de desarrollo industrial que iniciaba - el país, centrándose así la atención escolar en las zonas urbanas, como consecuencia, se profundiza aún más la brecha entre el campo y la ciudad.

7.- Reflexiones generales en torno a la historia de la - educación rural y su situación actual.

La educación en México a lo largo de su historia ha - ido cambiando de acuerdo a las relaciones políticas y sociales de la época. En este sentido la educación para el pueblo y el medio rural, en general se veía de manera condescendiente de sacar del atraso e ignorancia al indio. En los albores de la independencia y fuertemente influenciados por la ilustración y las ideas de la Revolución Francesa - se concibió que la educación del pueblo, desde una perspectiva de la cultura occidental, crearía la unidad nacional y sustentaría el ascenso paulatino del país hacia la modernidad y progreso. Se veía a la población campesina como - un lastre feudal que impedía el desarrollo del país.

Las repercusiones económicas y sociales en la población rural durante el compulsivo siglo XIX, provocó una pauperización extrema generalizada que se originó en el despojo - de sus tierras, aguas y medios de vida por parte de terratenientes y hacendados que al sojuzgar al campesino se convirtieron en los nuevos conquistadores (de hecho no dejaron de serlo).

A pesar de que los distintos grupos gobernantes del siglo XIX insistían en la educación como panacea que resolviera los males económicos y sociales de México, la mayoría de las propuestas educativas se quedaron como ensayo teórico debido a la ya mencionada inestabilidad política y a la pobreza del erario público. La Educación Rural en estos tiempos se reducía a enseñar las primeras letras y enseñanza cívica.

El ministro Baranda ante el apabullante nivel de analfabetismo, se pregunta ¿Cómo hacer para incorporar al pueblo al "progreso y modernidad"? la salida natural fue establecer la obligatoriedad de la enseñanza básica. Es conveniente apuntar que el proyecto de modernidad que se planteaba, reducía la educación del pueblo a hacer mejores peones, mejores obreros. A pesar del movimiento armado de 1910 el proyecto nacional de modernidad por la vía capitalista se mantiene intacto, de hecho eliminada a las élites que entorpecían su cabal desarrollo.

La Educación Rural en la época post-revolucionaria, supera la visión tradicional de extensión educativa hacia el indio (Educación cívica y primeras letras) y se inscribe en una orientación ambivalente de incorporar al campesino a la economía de mercado o la creación de una sociedad alternativa más justa y equitativa proponiendo paralelamente una educación para introducir métodos modernos de producción, así como la instauración de una educación comunitaria combativa, liberadora al lado del campesino pobre para luchar por su tierra, bosques, agua, créditos, sobre la base de la organización.

En la época Avila Camachista (1940) esta ambigüedad se rompe y se centra en una tendencia preferencial hacia el desarrollo industrial dentro del marco del capitalismo dependiente de los centros mundiales hegemónicos. Las valiosas experiencias de educación rural y comunitaria son abandonadas; bajo el señuelo del desarrollo económico, la población campesina fue seducida en el sentido de que la educación le daría el pasaporte para salir de la pobreza. Las nuevas fábricas demandaban obreros, la emigración masiva - campo-ciudad fue inevitable.

Paulatinamente la educación adquirió personalidad y valor propio para participar, sobrevivir y surgir en el contexto de la sociedad.

---

" Ahora la educación se dá con el consentimiento de los oprimidos; a la solicitud de éstos. Y así se van desarrollando los sistemas nacionales de educación para promover la unidad e identidad nacionales - tratando de uniformar a distintos grupos. Así también se van perdiendo los elementos culturales propios de los pueblos, así como sus formas originales de educación o de transmisión de la cultura ya que representan un obstáculo para la incorporación plena de los miembros a la "sociedad", incorporación en una posición inferior y su balterna". (Rojas M. Y., 1983)

La emigración campo-ciudad y el consecuente abandono del campo de esas clases rurales "ociosas y pasivas" (según caracterización de Justo Sierra) provocó la caída de la producción agropecuaria arrojando una realidad de la vida rural polarizado y desolada en todos los órdenes: cultural, ambiental, económico y social. Las condiciones para la agricultura y ganadería son dominadas por empresarios agrícolas y éstos a su vez por las empresas transnacionales. En las zonas temporaleras, prevalece una economía de infra subsistencia y aún así en aquellas áreas en las que se puede obtener algún tipo de ganancia, los campesinos son explotados por diferentes mecanismos de apropiación de sus recursos.

Como reflexión general podríamos apuntar que a pesar de las pistas planteadas en la educación rural por Corona Morfín, Rafael Ramírez, N. Bassols y Cárdenas ésta ha caído en una irrelevancia y estaticidad de costumbres y formas, que ha reducido el quehacer educativo a una conotación de aprendizaje mecánico, donde no se fomenta la capacidad creativa y crítica del estudiante. Se concibe a la educación sólo en la dimensión instruccionalista de introducir datos e información que se desprenden de los programas de estudio como verdades absolutas, sin que medie la capacidad comprensiva y analítica del estudiante en torno a los mismos, sin que los entienda e interiorice cabalmente; así al identificar aprendizaje con memorización de información, la mayor de la veces desestructurada, inconexa e irrelevante provoca que el "conocimiento" así adquirido sea rápidamente olvidado, erosionando la capacidad de desarrollo cog

nitivo. Tirado S. F. (1986) constato que de una muestra de 897 personas con estudios universitarios que respondieron a un cuestionario de opción múltiple, el 16% no pudo reconocer la equivalencia de 48 multiplicado por 3, el 36% no logró identificar las fronteras del país, el 54% no pudo reconocer la ubicación de América y Asia con respecto al Continente Africano y el 72% no supo diferenciar el pronombre de una oración. Aunque esta investigación se refiere a una muestra tomada del nivel universitario, es indicativa de la baja calidad de la educación en México y es aún más reveladora pues la población que representa la cúspide de la pirámide educacional (que se caracteriza por una tasa alta de expulsión en educación básica y un porcentaje de egreso a nivel superior muy bajo). En una proyección realizada por Banamex se pronosticaba que de cada -- 1000 alumnos que ingresaban a educación primaria, solo 4 - alumnos egresaban a nivel superior. (En México Social 1988-1989, Banamex).

Actualmente existen dos tendencias a explicar los factores que afectan a la crisis en educación:

- a).- La tendencia exógena al sistema educativo.
- b).- La tendencia endógena al sistema educativo.

La primera tendencia se refiere a aquellos factores - que se encuentran en la realidad más amplia y que tienen - implicaciones en la calidad y eficiencia del sistema educativo entre otros mencionamos al costo de oportunidad (el - ingreso que deja de percibir el estudiante cuando asiste a

la escuela); el capital cultural con que ingresa (motivación al logro, conductas y habilidades cognitivas precurrentes que faciliten el aprendizaje) nivel nutricional y alimentación, estrato social de procedencia.

La segunda tendencia se refiere a aquellos factores - que influyen internamente en el sistema educativo en el - proceso de enseñanza-aprendizaje, como calidad y suficiencia de la infraestructura escolar, nivel de preparación del personal docente, métodos y apoyos educacionales utilizados en la enseñanza y en la evaluación de aprendizaje, etc.

Siendo tendencias que se influyen mutuamente, ha - existido una concepción marcada a privilegiar la primera - sobre la segunda, asignándoles un peso determinante en el deterioro de la educación, pues es notable su influencia en la calidad y eficiencia educativa. Sin embargo esta postura ha caído en un círculo vicioso, pues los analistas que se identifican con la determinación de los factores exógenos, de alguna manera inducen la creencia de que el sistema escolar podría funcionar bien si el sistema social corrigiera sus desviaciones (teoría reproductivista, Althusser) o fuera más racional en sus estrategias de costo-beneficio (teoría funcionalista, Talcoott Pearson y Shultz).

Siendo esto una problemática a nivel general, la situación de la educación en el medio rural es más crítica, pues aunado a los factores antes descritos, la escuela rural al ser una copia de la escuela urbana, deja por definición a las sociedades rurales y a los grupos urbano-marginales, -

**FALTA  
PAGINA**

**33**



pesina vaya disminuyendo su potencialidad productiva - despreciada por ineficaz, pero sin restituirla por ninguna otra, lo que deja al campesino en un estado de in capacidad productiva por falta de tecnología.

- f) No se desarrolla habilidades y destreza en los alumnos para incidir en los procesos productivos de la comunidad porque la educación esta concebida como un proceso propedeútico que les ha permitido ir pasando de un - año a otro, pero no para aprender a sobrevivir, a producir y desarrollar un sentido de autoestima por su - propia forma de ser y por sus propios valores, y en la pérdida de identidad cultural y en una ambigüedad respecto del sentido de la existencia y sus finalidades.

No queremos concluir esta primera parte del trabajo - acerca de la educación en el medio rural con una visión de la problemática actual demasiado pesimista, pues concordamos con la visión de Rockwell E. y Mercado R. (1982) que a pesar de todo, la permanencia en la escuela tanto para el alumno como para el maestro es una experiencia formativa que subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de la enseñanza y el aprendizaje y en las relaciones sociales que sustentan el proceso escolar. Por tanto desde el punto de vista de estas autoras, y haciendo una parábola de las "huellas, bardas y veredas" en relación con el proceso educativo y la escuela, se plantea que es necesario reflexionar acerca de aquellas "hue-llas" que deja la historia de la escuela, que pueden ser - "recibidas sin beneficio de inventario" y que han conformado lo que actualmente es. Considerar las "bardas" que su

gieren las múltiples limitaciones y condiciones externas e internas que obstaculizan a la escuela y los procesos educativos; y finalmente a las "veredas" que alude a la convicción de que no obstante esos obstáculos y limitaciones condicionantes, existen en la historia de la educación rural y comunitaria en México, elementos que empezaron a marcar y a hacer los caminos hacia una transformación de la escuela en su dimensión comunitaria y social.

CAPITULO II

ALTERNATIVAS DE SUPERACION DE LA PROBLEMÁTICA

DE LA ESCUELA RURAL CENTRADAS EN LA

---

PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD.

## 1.- Introducción.

En el capítulo anterior se vió como se fué consolidando el sistema educativo nacional (con la creación de la - Secretaría de Educación Pública en 1921). La educación rural planteo algunas propuestas para mejorar la educación - del pueblo, estas incluían la participación de la comunidad en el proceso educativo, en contrapartida de la educación - que se ofrecía, retomaba los intereses y necesidades de la población: de mejoramiento de la producción, del bienestar de la familia (salud, alimentación), capacitación en ofi - cios necesarios en la comunidad, entre otros. El maestro - formaba parte de equipos interdisciplinarios y cumplía una doble función: educadora con la población en la enseñanza - directa, y de coordinación con los maestros rurales de la región enseñando nuevas técnicas de enseñanza y en actuali - zación de contenidos de estudio y, por otra parte, de pro - motor de la organización comunitaria, esta opción fue cono - cida como "casas de pueblo", con la cual la comunidad se - identificaba, aportando recursos y "faenas" para la cons - trucción y sostenimiento de la escuela "casa de pueblo".

Es interesante observar como de las experiencias actua - les que buscan trascender la situación de la escuela rural revaloran la participación de la comunidad en los procesos educativos, en un estudio Le Boterf (citado en Prawda J. - 1984) ilustra una amplia gama de formas de participación - que van desde las actividades semipasivas, en que los pro - tagonistas reciben exclusivamente información, hasta los - procesos dinámicos de poder compartido.

Los casos analizados por Le Beterf incluyen tres campos de participación comunitaria:

- a) Financiamiento de la educación.
- b) Construcción, programación, localización y administración de los edificios y equipos escolares, y
- c) Gestión del proceso educativo.

En México y especialmente en las zonas rurales, las dos primeras opciones son las más frecuentes que se presentan. Según Schmelkes (1983) las comunidades soportan en muchas ocasiones el peso de construcción de las escuelas - aportando donaciones en especie: terrenos, mano de obra, algún tipo de equipamiento y otras donaciones destinadas al sostenimiento de gastos de operación. La misma autora decía anteriormente (1980), que además el Estado no destina los mismos esfuerzos por ofrecer educación en cantidad y calidad a aquellas zonas que poseen poca capacidad de presión. En lo referente a la localización, administración de equipos e inmuebles son raros. Pero aún son más raros aquellos que incluyen la participación comunitaria en el campo de gestión educativa, pues a decir de Prawda (op cit) la participación de las comunidades en el sistema escolarizado formal está casi siempre ligado a profundos cambios políticos y sociales como en los casos de Cuba, China y Nicaragua.

A pesar de esta aseveración, considera que es posible desarrollar alternativas microregionales que incluyan la participación de las comunidades en la planeación educativa asignándole tres características fundamentales a este

proceso de planeación participativa:



- Sistemática. Debe tomar en cuenta los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de la comunidad y de la región. "La efectividad de la educación que se imparta depende más de la inserción de esta en el contexto de la comunidad que de una concepción independiente de dicho contexto". **IZT.**
- Participativa. Al involucrar a los miembros de la comunidad en el diseño de su propia educación, permite relacionar a ésta con las necesidades y deseos del individuo y de la colectividad.
- Prospectiva. Porque debe de contribuir a concebir más y nuevas alternativas que incrementen las posibilidades individuales y colectivas de mejorar permanentemente y consistentemente la calidad de vida de la población.

En el ámbito de la educación no formal en México (principalmente con adultos y jóvenes) Cadena F., y Latapí P. y otros (1982) realizaron una sistematización de proyectos de educación no formal en el medio rural, identificando elementos interesantes de la participación comunitaria en procesos que rebasaban ampliamente la dimensión propiamente educativa, incluyendo lo social y político, en convergencia a una intencionalidad muy clara hacia el cambio social. Sin embargo, a pesar de la riqueza de esta vertiente, circunscribimos el análisis al campo de la educación escolarizada, por ser más cercana a nuestro interés en el presente trabajo.

Con la finalidad de presentar un panorama de las diferentes alternativas aplicadas en educación básica, incluimos cuatro experiencias innovatorias en el campo: la primera, en relación al Proyecto Nezahualpilli de Educación -- Preescolar Comunitaria; la segunda, del Programa de Instructores Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE-SEP); la tercera, del Proyecto de Secundarias - para zonas rurales: Modelo alternativo y por último un Proyecto de Atención Global a problemas de rezago escolar en primarias rurales con participación comunitaria y adicionalmente un Proyecto de Formación en la Acción de maestros rurales.

## 2.- Proyecto Nezahualpilli Educación Preescolar Comunitaria.

El proyecto inició en 1982 en Cd. Netzahualcoyotl, México y el objetivo primordial fue desarrollar, mediante una metodología de investigación-acción, un currículo de educación preescolar para zonas marginales de bajo costo, amplia cobertura y calidad con base en los marcos culturales de la comunidad y fundamentando su quehacer en la participación de la población. En este sentido los supuestos de los cuales partió la experiencia son los siguientes:

- La escuela se concibe como un espacio de reflexión para el análisis y el diseño de acciones en beneficio de la comunidad.
- Se pretende que la comunidad sea la que se convierta en agente educativo en el ámbito escolarizado. Para lo cual ha de organizarse para planear, ejecutar y eva

luar el trabajo educativo, así como para administrar - el centro escolar en todos sus niveles.

- La recuperación del saber popular y de la práctica social de una comunidad se posibilita a partir de la participación de los padres directamente en el salón de - clases, como transmisores de su saber a sus propios hijos.
- La dinámica de participación comunidad-escuela implica el reconocimiento de un intercambio horizontal en un - ambiente en el que todos aprenden de todos y en donde la reflexión-acción sobre el hacer educativo y la realidad se combinan e interpelan.

Por tanto el proyecto indujo la participación comunitaria para activar el papel de la familia y de la comunidad en el desarrollo del niño y demás agentes que participan - en el proceso educativo; pues se pretendió, que a través - de la problemática de la educación del niño, incorporar a los padres para que discutan y analicen su propia situación con el fin de que tomen conciencia de los factores sociales que inciden en el desarrollo del mismo y en la realidad de la familia y de la comunidad, así como para que definan algunos caminos que permitan enfrentar parte de esos problemas.

Colateral a la búsqueda de un modelo curricular preescolar con participación comunitaria se establecieron objetivos estratégicos para hacer viable la propuesta, estos - son:



## 2.1. Objetivos.

Generar estrategias que permitan a la comunidad, a través de sus diferentes miembros dirigir el proceso educativo (incluyendo aquí lo escolar) de los niños de 3 a 5 años.

Esto implicó:

- a) Ofrecer a los padres de familia un sistema que les permita participar activamente en la educación de sus hijos.
- b) Desarrollar una metodología que permita a las madres de familia, sin una preparación escolar, obtener logros psicopedagógicos adecuados con grupos de niños en edad preescolar (capacitación).
- c) Integración de los jóvenes de la comunidad alrededor del trabajo escolar.

## 2.2. El Modelo curricular. Se describe en base a 3 características:

- 1a) Los contenidos de trabajo.

### - Finalidad.

Los contenidos se generan en función de la necesidad de vincular el trabajo de educadores y niños al interior del salón del clases con el conjunto de experiencias comunitarias. Su principio fundamental es que cualquier aprendizaje debe partir de la realidad socio-cultural de los sujetos, o sea de las necesidades, intereses, creencias y, en general del conjunto de significación

dos familiares y comunitarios relacionados con la vida del niño y,

- Los temas generadores.  
los contenidos así definidos se concretan en temas que parten de la situación específica de un grupo de niños y los padres de familia de la comunidad. Estos tienen las siguientes características:
  - Generan encuentros significativos del niño con su realidad, de modo que al ser problematizados permitan su desarrollo dentro de su marco cultural, esto es, generen situaciones de aprendizaje. En este sentido posibiliten una actividad de exploración por parte del niño, rescate los elementos culturales de la comunidad, aglutine intereses de trabajo.
  - Genere situaciones que impliquen un proceso de reflexión y análisis de los padres de familia y educadores en general alrededor de las situaciones de aprendizaje que se llevan al interior del salón de clases, propiciando reflexión comunitaria, por lo cual:
    - . Por parte de situaciones cuya problematización sea relevante para los miembros de la comunidad.
    - . Que la problematización se concrete en situaciones específicas.
    - . Que implique un proceso de reflexión grupal.
    - . Que permita una nueva problematización.
- 2a) La organización del trabajo en el aula y el papel del maestro.

La organización del ambiente de trabajo y de la rutina de actividades tiene por objeto ofrecer al niño un espacio para la interacción individual y grupal con un conjunto de opciones de investigación y recreación derivadas de la problematización de los temas. La distribución de los espacios físicos se da de modo que el niño pueda ubicar áreas de exploración y de trabajo. De este modo en un salón se encuentran espacios que permiten trabajar alrededor del lenguaje, ciencias naturales, actividades de expresión, juegos y dramatizaciones, clasificación y seriación, etc; así como un espacio para la realización de reuniones de grupo a modo de asamblea.

El trabajo por áreas no es programable sino en cuanto a problemas a investigar, y nunca en cuanto a soluciones a encontrar o a la realización de actividades específicas.

Se vislumbra en el trabajo por áreas, generar valores de exploración autónoma en los niños. El maestro para aquí a cumplir la función de facilitador del trabajo y de generador de posibilidades de búsqueda. Aún así tiene una labor primordial en la rutina de trabajo:

Primero se inicia con una discusión grupal (asamblea) y exploración de un tema entre los niños y el maestro. En ella se exploran los planteamientos del niño alrededor del tema y, a nivel grupal, plantean posibilidades de búsqueda. Estas frecuentemente se realizan en la propia comunidad, mediante la visita a casas y lugares de trabajo. Cada tema puede traducirse en una variedad de áreas y el maestro

procura que los niños se distribuyan en ellas durante el período de trabajo. Son fundamentales los momentos de juego libre, así como el juego de reglas. La rutina de trabajo, la distribución del espacio y sobre todo la actitud de búsqueda y respeto por parte del maestro, permite al niño desarrollarse en sus aspectos afectivos, motrices y cognoscitivos, así como cubrir conocimientos correspondientes a diversas áreas. Pero lo realmente importante es que todo esto se encuentra caracterizado por el abordaje de problemas y situaciones de la comunidad, mismas que se valoran como eje del trabajo.

3a) La organización del trabajo con los agentes educativos.

Se plantea que la comunidad y la escuela puedan funcionar sin una división radical sino mediante mecanismos de trabajo integradores para posibilitar que un conjunto de agentes educativos reales, se conviertan en agentes educativos dentro del ámbito escolarizado.

Este proceso incide particularmente en la madres en torno a ellas, el proyecto Nezahualpilli sostiene una práctica educativa que al ir creciendo en su capacidad de gestión, administración y operación educativa, asuman su conducción conjuntamente con los otros agentes de la comunidad, colocando al investigador como un asesor técnico del trabajo de las mismas.

En el siguiente cuadro se explicitan las funciones de desempeñadas por los diversos agentes educativos.

FUNCIONES DESEMPEÑADAS POR LOS DIVERSOS AGENTES EDUCATIVOS

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

### 2.3 La evaluación del proyecto.

- En la evaluación del proyecto, estos se presentan en dos aspectos.

1er. Aspecto. Evaluación de las habilidades perspectivas y cognoscitivas.

Los resultados obtenidos mostraron que un porcentaje significativamente alto de la población se podía ubicar en un adecuado nivel de desarrollo perceptivo visual, tanto en la coordinación ojo-mano como en relaciones espaciales. Lo anterior refleja que si bien no es posible atribuir al programa el nivel de desarrollo de las habilidades de los niños, estas pueden darse siempre y cuando el ambiente educativo lo permita, sin necesidad de reducir la práctica a una rutina de especialización. Por otra parte al aplicarse la prueba Detroit-Engel, que ha sido utilizada para pronosticar la capacidad de aprendizaje dentro de un marco cognoscitivista, los resultados indican que la población que terminó el proyecto Nezahualpilli y que en 83-84 se inscribiría a primaria, el 86% podría ubicarse en los niveles superiores y sólo el 16% en los inferiores, aunque obviamente el pronóstico se encuentra sujeto a las condiciones específicas en que cada sujeto se desarrollo en la primaria.

2do. Aspecto. La evaluación del proyecto.

La escuela puede convertirse en un mecanismo generador de alternativas de educación no-formal con los padres de

familia de la comunidad. La experiencia muestra que esto es factible cuando, el trabajo de los padres se vincula a una estructura escolar ya existente.

Es posible que un currículo se encuentre a partir de los contenidos y procesos comunitarios, obteniendo a través de esto, una adecuada calidad en el aprendizaje, propiciando un proceso de rescate de la identidad cultural de sus miembros.

La ampliación de este tipo de modelos debe realizarse en sus aspectos metodológicos, más que en los contenidos específicos del currículo. La organización de este debe priorizar los objetivos de proceso sobre el carácter eficientista de los objetivos de logros.

Los beneficios del proyecto no sólo incluye a la población infantil, abarca a los padres de familia, madres capacitadas para coordinar grupos de niños, jóvenes y demás participantes en el proceso educativo. Lo que el proyecto hace es contruir una metodología para que la comunidad evalúe y aproveche críticamente su propia experiencia. Así una alternativa de educación formal deja de tener un fin en sí misma para convertirse en un instrumento de una comunidad.

Es importante notar que proyectos similares se han aplicado, a partir de esta experiencia, en Michoacan (proyecto tzitzita-Nezahualpilli-Normal de educadoras) y en Guadalajara, Jalisco (proyecto Servicios Educativos de Occidente, SEDOC) así mismo, sus resultados son compatibles con las experiencias de Guayaquil, Col. Centro de atención preescolar comunitaria) Bucaramanga, Col., y en experiencias de

educación comunitaria en Perú.

### 3.- Modelo de Educación Comunitaria del Consejo Nacional - de Fomento Educativo. (CONAFE).\*

El modelo ha sido elaborado con el fin de promover la educación comunitaria a partir del programa de cursos comunitarios que se aplica a nivel primaria.

Esta experiencia se presenta tomando como fuente los documentos técnicos del programa y las experiencias desarrolladas por dos instructoras comunitarias\*\*. La reseña de la experiencia se sistematizó con la utilización del esquema de modelos de enseñanza de Joyce (1972), anexo 1 .

#### 3.1 Características Generales del Programa.

El programa de cursos comunitarios , es supletorio -- dentro del Servicio Educativo Nacional, se implanta y desarrolla en comunidades rurales donde el servicio educativo - de la SEP a nivel federal o estatal no llega debido en gran medida a sus condiciones de marginalidad, difícil acceso y - escasa población en edad escolar, (de 5 a 25 niños).

La ubicación de los servicios es flexible y se adapta a las necesidades educativas de las localidades. El calendario escolar se ajusta a las características de la región.

---

\* Organismo Público Descentralizado.

\*\* Las instructoras comunitarias consultadas fueron la srta. María Cristina Rodríguez que trabaja en la comunidad de San Joaquín, Mpo. de Silao y la Mta. María Isabel Carmona que trabaja en la comunidad de Buenavista, Mpo. de Guanajuato.



Se promueve la participación de la comunidad para instalar y apoyar el desarrollo de los servicios educativos.

Los maestros son jóvenes estudiantes egresados de secundaria o bachillerato, o alguna gente de la comunidad que domine la educación básica (los conocimientos de destrezas elementales) y ofrezcan un servicio a la comunidad. Por lo cual son retribuidos con una beca que les permite seguir estudiando.

### 3.2 Fundamentación de la experiencia.

#### a) Metas.

- Atender a los niños en edad escolar que por razones de aislamiento geográfico de su comunidad, no tienen acceso a las escuelas convencionales de Preescolar o Primaria.
- Ayudar a promover el desarrollo de la comunidad a partir de la organización de la población.
- Constituir el comité de promoción de educación comunitaria (COPEC) que se encargue de apoyar y supervisar el programa en la comunidad.
- Organizar el servicio educativo (Primaria o Preescolar) de acuerdo al modelo de instructores comunitarios.
- Realizar un reconocimiento (diagnóstico) en que identifiquen las principales características de la problemática comunitaria y puedan adecuar y diseñar las actividades del programa de educación comunitaria.

\*\* Sra. María Cristina Rodríguez que trabaja en la comunidad de San Joaquín, Mpio. de Silao y la Sra. María Isabel Carmona que trabaja en la comunidad de Buenavista, Mpio. de Guanajuato.

- Elevar la calidad de la educación, puesto que los programas se adaptan a las características propias de la comunidad y rescatar sus tradiciones y costumbres, es decir, su cultura.

b) Principales supuestos teóricos.

En primer lugar se considera que la educación de los niños y adultos en la comunidad puede favorecer un cambio significativo en el mejoramiento de las condiciones de vida, aunque se está conciente de las limitaciones de ésta, pues han visto en su experiencia como alumnos que cuando participen activamente en las discusiones escolares, se ven -- cohibidos cuando éstas se dan fuera de la escuela; por -- otra parte, las condiciones económicas y sociales externas limitan fuertemente las posibilidades de la escuela en promover cambios. Así mismo, la inmovilidad y conformismo de las comunidades es un factor inicial que es difícil de superar.

En cuanto al aprendizaje, se considera que el juego es un elemento importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando éste se incluya en momentos clave que faciliten la comprensión de conceptos o conocimientos novedosos.

Adicionalmente se considera que la teoría y la memoria no es lo importante en el aprendizaje, por lo que es necesario conjugar teoría y práctica en el conocimiento del mundo natural y social que les rodea a partir de su

propia realidad y la utilización, como material didáctico las propias oportunidades que ofrece el entorno y de preferencia en el lugar en que se encuentra. Parte del proceso de aprender es fomentar la duda razonada y la participación del mismo niño en contestar, fomentando valores de auto-estima y cooperación solidaria en la generación del conocimiento.

c) Principios subyacentes.

- Promover el desarrollo comunitario a partir de la educación con niños, jóvenes y adultos de la comunidad.
- Aprendizaje lúdico que facilite la apropiación y conceptos a partir de su propia realidad.
- Aprendizaje de procesos más que memorización de información.
- Aprender es demostrar la apropiación de conocimientos y conceptos en el planteamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, y no pasar de un nivel a -- otro solo por criterios de demostrar mayor eficiencia.
- La evaluación incluye la demostración de conocimientos y su aplicación en la propia persona: hábitos, actitudes, valores que el niño incorpore.
- Fomentar la confianza del niño en su propio desempeño, que le haga perder la inhibición y minusvaloración, y en alguna medida promover el autodidactismo individual y el aprendizaje colectivo.

d) Principales conceptos.

- Participación comunitaria.
- Reconocimiento de la inteligencia y creatividad natural del niño que hay que fomentar.
- Aprendizaje a partir de su propia realidad.
- Aprendizaje no serial, el alumno puede acceder a otro nivel si demuestra el conocimiento y habilidades previas.
- Aprendizaje no memorístico.
- Educación a adultos y padres a partir de sus intereses y apoyo al programa.

### 3.3 Operación.

---

La sintaxis (descripción de la experiencia).

La comunidad solicita a través de sus representantes - la instalación de la escuela. Ellos se comprometen a destinarse un local de la comunidad que cumpla tal fin.

A su vez, la institución (CONAFE) convoca a una asamblea comunitaria para establecer el convenio, en donde se nombra el Consejo de Promoción de Educación Comunitaria - (COPEC) que administrará y supervisará el programa en la - comunidad, quien recibe y canaliza los recursos y materiales educativos de la institución a la escuela y supervisa el desempeño del instructor en la comunidad. La comunidad

a su vez, se compromete en apoyar al instructor en la construcción o mejoramiento de la escuela, en las acciones del programa que demanden su participación y en proporcionar - al instructor el hospedaje y comida durante su estancia.

La institución CONAFE, se compromete a apoyar al instructor comunitario con una beca proporcionada por un Patronato Estatal. Además, apoyarlos con materiales educativos y en asesorías técnicas que faciliten su labor. Para tal fin organiza un curso introductorio intensivo de dos - meses en que proporciona los elementos fundamentales y entrega los materiales técnicos que guíen al instructor en su tarea comunitaria y escolar. En el seguimiento CONAFE realiza reuniones mensuales de intercambio de experiencias en las cuales los instructores expresan y apoyan mutuamente en los problemas que encuentran en su práctica y son - asesorados por los responsables del programa. Los asesores-capacitadores que establecen programas de visitas de acuerdo a las necesidades que se detectan.

El instructor comunitario.

Primeramente se relaciona con la comunidad, (en el caso - que no sea originario de ahí) realizando a la vez un censo de los niños que esten en edad escolar, por ser comunidades pobres, algunos padres se muestran reticentes a enviar a - su hijo(a) a la escuela porque le ayudan en la casa o con los animales, el instructor no se desanima y trata de convencer al padre o al niño de estudiar, "algunas veces (María Cristina, instructora comunitaria) voy hasta donde está pastoreando y ahí le doy la clase, hasta convencerlo -

de que vaya a la escuela, es muy importante de que todos -  
vayan".

El instructor realiza un diagnóstico de los niños para ubicarlos por niveles de acuerdo a la capacidad de leer, -  
escribir y de hacer operaciones básicas y de cálculo. En  
cuanto a la capacidad de expresión, sondea la habilidad de  
leer, de tomar dictado y elaborar oraciones. En el nivel  
I se ubica a los que dominan solo 1 ó 2 habilidades y en -  
el nivel II a los que dominan las tres habilidades.

En el nivel III se ubica a los alumnos que demuestren  
aceptablemente dominar la lectoescritura (no importando la  
ortografía) y la resolución de problemas sencillos que -  
impliquen el uso de operaciones básicas.

Por otra parte, el instructor acuerda con los padres y  
el Consejo Promotor de Educación Comunitaria (COPEC) el ho  
rario escolar que más convenga y el calendario, éste servi  
rá, para que el COPEC supervise la asistencia del instruc  
tor a sus labores.

La instructora Cristina Rodríguez tiene 14 alumnos en  
total organizados en tres niveles. Planea sus actividades  
de acuerdo al manual del instructor comunitario que la --  
orienta sobre las acciones a seguir aunque ella ha modifi  
cado y ampliado algunas de ellas tomando en cuenta al gru  
po y nivel de avance.

En forma regular organiza su calendario semanal, prepa

ra los temas que va a tratar con los diferentes niveles y el material didáctico que utilizará. Si es material que se encuentre fuera del aula, le pide a los niños que el día previsto lo traigan como tarea.

Lo primero que hace al llegar a clase es pasar lista de asistencia y un niño (la actividad se hace en forma rotativa) pone la fecha en el pizarrón. De acuerdo a la planeación de sus trabajos y de acuerdo a los temas a tratar con los diferentes niveles; proporciona indicaciones a aquellos que no vayan a trabajar directamente con ella, expone y asesora directamente al nivel que le corresponda de acuerdo a su programación. Nunca tarda más de una hora en la exposición directa de un tema (en promedio es de 30 a 45 mins.) a los alumnos más atrasados solicita que los ayuden otros niños que hayan entendido y posteriormente proporciona las instrucciones para que el grupo de este nivel continúe "sólo" los ejercicios, en parejas, en equipo, o individualmente según lo marque la actividad. La exposición y los ejercicios se hacen tomando en cuenta las características de la comunidad y aunque los libros de texto son los mismos de la primaria convencional, los contenidos están agrupados de tal manera que desarrollen sus conocimientos y habilidades de lecto-escritura y operaciones básicas; en torno a los temas de ciencias sociales y naturales como la vivienda, historia de la comunidad, la salud, plantas y animales, etc., en donde los alumnos investiguen, discutan y comparen las características de su propia realidad en contraste a lo que viene en los libros de texto de primaria.

El trabajo con el primer nivel no significa que los - otros niveles no hagan nada, pues se supone que están desarollando ejercicios individuales y en grupo, por lo cual es necesario que el niño comprenda que aunque su actividad personal o grupal requiera movimiento y diálogo con sus demás compañeros, esto no implica un relajamiento en la seriedad y disciplina en el trabajo. La instructora Cristina - Rodríguez les pide a los alumnos más avanzados que le ayuden a asesorar a los demás que tienen dificultades con sus trabajos; cuando se ha presentado el problema de rebeldía, lo resolvió hablando con el muchacho y asignándole el cargo de jefe de grupo.

La instructora va rolando la asesoría directa en un nivel con el seguimiento monitoreado a través de representantes de grupo. También plantea actividades comunes con los tres niveles que requiere de todos los alumnos en su participación en juegos educativos y/o discusiones. Estas actividades pueden ser en el aula, el patio, y otras veces en excursiones (por ejemplo cuando se vió el tema de vivienda en la comunidad). De acuerdo con su ubicación en cada nivel, el niño tiene que realizar ejercicios de síntesis: - hacer un texto libre, un dibujo, una composición, etc.

En Buenavista, Gto., la instructora comunitaria María Isabel Carmona atiende a 9 niños de I y II nivel, por lo - que tiene algunas ventajas en organizar sus actividades, - se apoya en los propios estudiantes en la exposición del tema, propiciando la expresión de dudas y animando a los niños a responderlas; sin embargo plantea que el niño de los



primeros niveles es muy cohibido y teme expresar su opinión por temor a que se burlen de él, por lo que parte de su labor es infundirle confianza.

Por otra parte, ha intentado realizar acciones de beneficio comunitario con los alumnos, pero por ser una comunidad dividida se ha encontrado con la resistencia de la población, aún así a través del trabajo escolar los niños - han aprendido a respetarse entre ellos y a valorar la convivencia mutua.

La ventaja de vivir en la comunidad da oportunidad a - realizar actividades fuera de horario normal, por ejemplo cuando se vió en Buenavista el tema del universo y los -- astros, en clase se identificaron las estrellas con los - nombres comunes que ellos les asignan y en la noche trata- ron de ubicarlos en la cúpula celeste, aunque no se pudo - totalmente identificar a varias estrellas y constelaciones.

Una labor importante que desarrollan ambas instructoras es el trabajo con los padres de la comunidad. En el - caso de Buenavista, en la sensibilización de la familia para apoyar a sus hijos y mejorar el bienestar del hogar en la alimentación, salud, vivienda, etc. En San Joaquín, - Gto., en el desarrollo de talleres de costura y manualidades con los padres. Adicionalmente esta actividad se ha - presentado para incidir en la modificación de la actitud - de los padrés todos sus animales y productos con potencia- lidad nutricional, en resguardar parte de él para mejorar la alimentación familiar.

### Asesoría y supervisión.

Se realizan mensualmente sesiones de intercambio de experiencias en las que participan todos los instructores de la región, se apoyan mutuamente y ahí se evidencian los - instructores que no hacen un trabajo cualitativo con los - niños, pues generalmente su aportación es nula en las discusiones grupales. Por lo que los asesores capacitadores realizan visitas más frecuentes a esas escuelas.

### El sistema social.

- Roles que desempeña el maestro y el alumno.

Con los niveles I y II el instructor es más directivo, los alumnos más pequeños al principio son más tímidos, aunque también los hay locuaces que no paran de hablar, en todos los casos se procura infundir confianza para participar en las actividades en pareja o en grupo. Las actividades de aprendizaje lúdico facilitan su socialización.

Los alumnos más avanzados en los niveles y en especial del nivel III son invitados a participar como monitores - que apoyen al instructor en la explicación del tema a sus compañeros (sobre todo en las sesiones de trabajo comunes a los tres niveles) o en la realización de ejercicios con los alumnos que tengan dificultades.

Los alumnos del nivel II y III por la internalización del procedimiento cotidiano y por su experiencia en los tra

bajos dentro y fuera de la escuela, son más susceptibles de trabajar más tiempo sin la asesoría directa del instructor. Sin embargo están al pendiente de sus dudas y necesidades cuando su presencia se requiere.

Un caso que ejemplifica esta situación fue cuando en Buenavista, María Isabel Carmona pidió un animal vivo para sacrificarlo (con motivo del tratamiento del cuerpo humano) y diseccionar sus órganos, e identificar las funciones que cumplen. Los alumnos del nivel II le ayudaron dibujando el ave en el pizarrón, mientras que ella hacía los cortes y extraía las partes, los niños ubicaban el órgano en el dibujo y entre todos decían "para que servía"; después los niños dibujaron un cuerpo humano e hicieron una analogía con los órganos del cuerpo humano y su funcionamiento.

El papel del instructor comunitario fue dirigir la práctica e impulsar la participación de los estudiantes en la expresión de sus dudas y cuando alguno de ellos hacía intento de contestarla, animaba la respuesta.

Por otra parte, con el fin de ganarse la confianza del niño, generalmente se participaba como un miembro más en los juegos espontáneos de la hora de recreo.

Principios de reacción.

Al niño se le concibe en su naturaleza inquieta y creativa, que aunque pueda parecer tímido al principio posee un conocimiento empírico de su comunidad, su hogar, los

animales de su casa y de la flora y fauna que le rodea, - que tiene una capacidad innata para aprender y por tanto - hay que facilitarle la expresión de sus capacidades y encausarla hacia el trabajo colectivo de aprendizaje y el autodidactismo.

Los niños a su vez pueden aprender de ellos mismos a través de juegos y de su curiosidad. En necesario que el instructor sea sensible a esta forma de ser y a la naturaleza inquieta de ellos.

El sistema de apoyo.

En la medida que el programa requiere de la participación de estudiantes que funcionen como monitores del instructor, éste los va capacitando sobre la marcha para que lo ayuden en las tareas grupales, aunque generalmente esta labor es espontanea y mientras unos son más diestros en - algún aspecto otros son en otra área por lo cual todos en encuentran oportunidad de apoyarse mutuamente. Es también - indispensable la labor de apoyo del COPEC, pues éste, canaliza los apoyos institucionales de materiales y en la organización de actividades comunitarias.

En relación al material didáctico que se usa en las sesiones de trabajo con los niveles, siempre se procura que sean de acuerdo a la naturaleza y condiciones de la región, "no se trae la realidad al aula, se asiste ahí donde se - encuentra el objeto de conocimiento" si es una planta, si

es un animal o si es una historia, etc., siempre se va a la comunidad: al río si es necesario o a observar el cielo (por las noches). Por tanto los materiales no son sofisticados, sino son los que se encuentran en la comunidad misma la mayor parte de las veces. Adicionalmente CONAFE provee de material educativo como la serie colibrí, cantaro entre otros que sirven para que el instructor realice ejercicios individuales y grupales.

#### 3.4 Resultados que se pretenden.

Se busca sobre todo favorecer un desarrollo comunitario a partir de la relación de la educación con la realidad cotidiana de los niños, involucrando a los padres y gente de la comunidad en actividades de organización para realizar obras y acciones de beneficio colectivo. Sin embargo, las inspectoras entrevistadas coincidieron en percibir lo ambicioso de la tarea social pero se deben realizar otras acciones complementarias que se conjuguen en un proceso más amplio de autogestión y promoción comunitaria.

En el ámbito educativo se busca promover un aprendizaje más relevante para el niño de la comunidad al agrupar en torno a temas que se adecuen a la realidad concreta de la región y rescaten el conocimiento experiencial del niño y de la población.

Se pretende desarrollar la capacidad de autoestima y de confianza en el niño promoviendo su creatividad y capacidad crítica. A través de juego y de la convivencia co

tidiana con sus compañeros inculca valores de respeto y de cooperación en la construcción común de conocimiento y en el desarrollo de habilidades útiles socialmente.

4.- Modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales. Centro de Estudios Educativos. A.C. - (1980-1983)

La presentación de esta experiencia se sustenta en la investigación realizada a partir de los materiales técnicos del proyecto, de una conferencia presentada por la maestra Lesvia Oliva Rosas en abril de 1990 (Universidad de Guanajuato) y el Lic. José Irene investigador del Centro de estudios Educativos A.C. en un taller de capacitación a maestros rurales de la misma entidad.

El proyecto fue realizado por el Centro de Estudios Educativos en el período comprendido de 1980-1983 en 8 comunidades del norte y centro del país\*.

El objetivo principal de este proyecto fue formular un modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales que ofreciera posibilidades de aumentar la capacidad y eficiencia del sistema, sobre todo, incidiendo en los factores cualitativos que influyen en la baja calidad educativa en el medio rural.

Algunos de estos factores se ubicaban en relación al plan y programa de estudios que se aplican indistintamente

\* Huichilhuayán, S.L.P.; San Juan Ahuehuenco, Hgo., Cabo Rojo y Carbono, Veracruz; Magiscatzin, Tamps.; y posteriormente se agregaron Chiconamel, Ver.; Baborigane y Mesa del Centro en Chihuahua.

a escuelas secundarias, sin considerar las particularidades propias de su propio contexto local-regional, aunado a las deficiencias propias de los programas (predominio de la teoría sobre la práctica, rigidez, contenidos no debidamente graduados y algunos obsoletos) estos apuntan hacia la conotación de un aprendizaje memorista y alejado de las necesidades de las comunidades rurales.

Por tal motivo, el diseño del modelo buscó general alternativas tanto de organización, como del currículo de la educación secundaria, que contribuyera al desarrollo social, económico y cultural, no sólo de las comunidades, sino también de cada uno de sus miembros. Por tanto, se diseñó el modelo pedagógico de tal manera que se aprovecharan:

- Los resultados y conocimientos que se generan en la etapa previa de diagnóstico comunitario para promover la reflexión de los alumnos de su medio circundante y formulación de soluciones a los problemas detectados en ese medio y su ejecución.
- La adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades asociados a la investigación-acción-reflexión, de manera que le permitan proseguir su educación dentro del sistema formal educativo.
- La adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes y habilidades que le permitan insertarse e influir en el desarrollo de su comunidad, como resultado de la educación secundaria.

Este proyecto concebía a la educación como promotora - del desarrollo personal y comunitario, a la comunidad como ámbito educativo y a sus miembros como agentes educativos, descartando así la idea de que la educación es quehacer - privilegiado de la escuela y sus profesionales. En este - sentido se procuró que la escuela secundaria rural aportara a la solución de problemas que se dan en la comunidad, a través de la promoción de procesos de organización comunitaria en torno a la reflexión de su problemática y sus - posibles soluciones.

#### 4.1 La estructura curricular fue la siguiente:

Se partía básicamente del concepto de aprendizaje a - través de la praxis, en el cual el estudiante aprendiera - los conocimientos básicos de Secundaria, a partir del análisis de su propio entorno, implantando acciones colectivas consecuentes que involucrará a los estudiantes, maestros y grupos de la comunidad en torno a proyectos comunitarios pertinentes a problemas relevantes detectados en la comunidad.

El planteamiento curricular se concretaba en las Unidades de Aprendizaje de Investigación-Acción (UAIA) que era el instrumento que consideraba un conjunto articulado de experiencias de aprendizaje que partiendo de un problema o tema comunitario relevante, proponía un plan general a seguir para investigar a profundidad y ejecutar acciones comunitarias. Los pasos para su construcción serían los siguientes:



- 1.- Detección del problema.
- 2.- Jerarquización de problemas y su ubicación en el área correspondiente:
  - a) trabajo
  - b) vivienda
  - c) educación
  - d) salud
  - e) recreación
- 3.- Planteamiento de hipótesis: preguntas que surgen del problema.
- 4.- Plan de investigación.
- 5.- Identificación de actividades de incidencia, acciones comunitarias en función del problema.
- 6.- Involucración en este proceso a personas de la comunidad.

---

- 7.- Formulación de la UAIA, en donde se formulaban los objetivos de aprendizaje, se identificaban los temas y contenidos y la evaluación. La relevancia de los contenidos de los programas oficiales se daba en torno a la pertinencia del mismo con los problemas comunitarios.

En el análisis de los problemas, éstos se ubicaron en las áreas arriba mencionadas, que a su vez se desagregaban en siete aspectos: tecnológico, social, político, económico, cultural, histórico y ecológico; con fines de planeación se tocaban con las áreas de contenidos oficiales: - Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español y Matemáticas.

FIGURA 1. RELACION DE AREAS Y ASPECTOS.

| AREAS      | ASPECTOS    |
|------------|-------------|
|            | tecnológico |
| trabajo    | social      |
| vivienda   | político    |
| educación  | económico   |
| salud      | cultural    |
| recreación | histórico   |
|            | ecológico   |

FIGURA 2. RELACION DE LAS AREAS Y LOS ASPECTOS CON LAS DISCIPLINAS ACADEMICAS.

|          |   |                    |                             |
|----------|---|--------------------|-----------------------------|
|          | U | Ciencias Naturales | . Organización Escolar      |
| AREAS    | A | Ciencias Sociales  | . Vinculación Comunitaria   |
| ASPECTOS | I | Español            | . Adaptación de contenidos  |
|          | A | Matemáticas        | . Nueva Relación Pedagógica |

En la búsqueda de relevancia se reforzaron valores de solidaridad comunitaria, democracia y de la capacidad de aprender a aprender a partir de la transformación de su propia realidad. El maestro se concebía como un docente-investigador que facilitara los procesos de aprendizaje de participación comunitaria.

Se buscaba, por tanto, que la relación pedagógica no se circunscribiera únicamente a la relación maestro-alumno

dentro del aula, pues se consideraban los vínculos entre el sujeto y objeto de aprendizaje y la proyección de la escuela hacia la comunidad, que implicaba reconsiderar una actitud diferente del sujeto que aprender hacia el objeto de aprendizaje en la búsqueda de mayor criticidad y reflexión a partir de la realidad concreta.

Así mismo, el concebir una relación distinta de la escuela-comunidad, en el que se aspira a un ideal de escuela, como un recinto de "reflexión crítica" sobre los problemas de la vida cotidiana, incorpora en su quehacer educativo a todos los miembros y agrupaciones o instituciones de la comunidad que tengan algo que aportar o que puedan beneficiarse de ella.

#### 4.2 Evaluación.

La evaluación se concibe como un proceso permanente de recuperación, tanto individual como colectivo, en la búsqueda de la participación de los sujetos que intervinieron en el proceso socio-educativo (alumnos, maestros, padres de familia, comunidad), en una continua revisión de sus logros y fracasos, de una manera creativa y responsable. Por tal motivo, esta experiencia puso a prueba 3 opciones y niveles de evaluación.

- 1a) Una evaluación diagnóstica que pretendía captar las formas en que los alumnos interpretan y analizan críticamente su realidad.

- 2a) Una evaluación del proceso en la que los actores intervinientes (docentes, alumnos, comunidad) revisan los avances y/o retrocesos que se vayan dando.
- 3a) Evaluación académica del aprendizaje logrado, con fines de promoción de los alumnos.

Las estrategias buscaban no solo evaluar sus conocimientos y habilidades cognitivas, sino también los valores de solidaridad, pluralismo, apertura crítica lograda en los alumnos, así como sus destrezas mentales como motores que facilitarían la convivencia grupal y la acción colectiva en beneficio de la comunidad. En este sentido los instrumentos utilizados fueron aquellos que reflejaron las 3 dimensiones de la formación del alumno (cognoscitivo, valoral y de habilidades y destrezas motoras) en torno a actividades individuales o de grupo, dentro y fuera de la escuela: exposiciones, festivales, trabajos grupales, etc.

#### 4.3 Comentarios generales de la experiencia.

La escuela secundaria rural, buscaba ampliar las siguientes funciones:

- Una función académica que se realiza mediante un proceso educativo (reflexión-acción), y que implica combinar la teoría con la práctica; vincular el nuevo conocimiento con el ya validado con los años y las generaciones; integrar en un sólo proceso el educar con el educarse.

- Una función socializadora, puesto que involucra a los alumnos, a los padres y demás miembros de la comunidad en la búsqueda de conocimientos y soluciones alrededor de los problemas de la vida rural.
- Una función económica, el vincular el estudio con el trabajo.
- Una función formadora integral, el tratar de formar al alumno, a partir de sus necesidades, intereses y potencialidades, hacia actitudes de responsabilidad, cooperación y solidaridad.

Por otra parte, en cuanto al encuentro y participación de la escuela y comunidad, se consideró, que si bien se busca una relación creciente que impacte a ambas entidades positivamente, es necesario que desde la escuela, la comunidad sea considerada desde la perspectiva macro social: con sus conflictos y contradicciones internas, reflejos de la sociedad a nivel amplio y a nivel micros social revalorando los procesos comunitarios que intentan resolver su problemática, enriqueciéndolos y dinamizándolos con elementos que incrementan la capacidad crítica y constructora, de alumnos, padres y población en general.

Por tal motivo, ha de entenderse que este objeto es a largo plazo, pues será necesario que en la búsqueda de transformaciones sociales trascendentales, no basta una actividad educativa innovadora, sino el de ir la conjugando con otros factores (presentes o latentes) de carácter social, político y económico, en la región, a través de la -

participación organizada de la población.

En cuanto a la incidencia de la comunidad en la escuela, a través de su participación conciente y organizada debe generar una:

- a) Mejor organización interna de la escuela.
- b) Una mayor trascendencia de la educación formal.
- c) Una mayor apertura de la escuela a la participación de los padres de familia, no solo en aspectos formales, - sino en su ingerencia madura en la reflexión y aplicación de opciones que tienden a mejorar la educación de sus hijos.
- d) Favorecer el crecimiento de la escuela como instancia de servicio y reflexión de la problemática educativa, social, económica de la localidad y región.

#### 4.4 resultados de la experiencia.

Como resultados de la experiencia, se realizó la evaluación final del proyecto y los trámites para la evaluación y certificación de los estudios de secundaria para - los alumnos, ante las Direcciones Generales de Evaluación y Acreditación y de Contenidos y Métodos de la S.E.P. Esto constituyó una parte significativa del proceso pues entre S.E.P. - C.E.E. se trabajó para la conceptualización de la evaluación y la elaboración de instrumentos específicos - para el caso y la aplicación de los mismos. Se aclara -

que no se tuvo acceso a la información estadística\* sobre acreditación y certificación que permitiera conocer la eficiencia terminal.

5.- Proyecto de Desarrollo Experimental de una estrategia de atención Global al rezago Escolar en Escuelas Primarias Rurales (1985-1989)\*\*

Este proyecto es quizá el más completo que se ha desarrollado hasta la fecha en el país, pues retoma las experiencias acumuladas de los anteriores estudios, en especial el aplicado en primarias comunitarias de Guerrero y Michoacán, Shmelkes S. (1979), además a raíz de esa investigación se elaboraron dos productos: 1) Un manual para Padres de Familia (M.P.F.), que generalmente pretende orientar el trabajo con padres y madres de familia en torno al mejoramiento de la escuela y de su aportación en el aprendizaje de sus hijos tanto en actividades de apoyo a la escuela como de aquellos que se realizan en casa que propicien un ambiente más apropiado del aprendizaje, y 2) Un Manual para el Maestro Rural (M.M.R.) que es un instrumento de apoyo para facilitar la reflexión del maestro, que los sensibilice a revalorar su práctica docente y los induzca a reencontrarse con compromiso y vocación y aporte elementos en la identificación y tratamiento de aspectos que influyen en el aprendizaje de sus alumnos.

En este contexto, el proyecto de estrategia de atención global al rezago escolar en primarias rurales, pretendió -

\* Información que maneja la Secretaría de Educación Pública en las Direcciones ya mencionadas.

realizar un trabajo intensivo con las organizaciones de Pa  
dres y Madres para que paulatinamente y a través de la con  
solidación de su organización se logrará mayor participa  
ción en la escuela y el servicio educativo que ésta ofre-  
cía a la comunidad. Paralelamente se realizó un trabajo  
al interior de la escuela con los maestros rurales (18 maes-  
tros) en aspectos técnico-pedagógicos de tal manera que -  
asumieran una actitud pedagógica distinta ante el problema  
de rezago escolar.

Por tal motivo, en la primera fase del proyecto (1985-  
1987) se trabajó con los instrumentos generados en el pro-  
yecto de primarias comunitarias (op.cit). El MPF y el MMR  
que involucró a los maestros y padres de familia. En el -  
trabajo con padres se buscó que a través de su participa-  
ción se incidiera en los factores escolares y/o comunita-  
rios que determinarán el éxito o fracaso escolar (apoyo de  
los padres en el aprendizaje de sus hijos, condiciones  
de vida de la familia, participación en los organismios es-  
colares, etc). En cuanto al trabajo con los maestros rura-  
les, se procuró que a través de su reflexión en talleres y  
reuniones replantearan su práctica educativa que los lleva-  
rán hacia la construcción de aprendizajes útiles, relevan-  
tes y de buena calidad de acuerdo al contexto sociocultural  
de sus alumnos, propiciando la vinculación de la escuela -  
con la comunidad.

En una segunda fase del proyecto (1987-88) se buscó ga  
rantizar la permanencia de los procesos en las comunidades  
y en la escuela y adicionalmente, extender la experiencia

\* Centro de Estudios Educativos A.C. El proyecto se implantó  
en seis comunidades rurales del norte del país: Chihuahua,  
Cohahuila y Durango.



hacia otras regiones y escuelas; en este sentido, se incorporó al trabajo ya realizado con padres y maestros, el trabajo con jóvenes voluntarios de la comunidad y campesinos promotores de la experiencia.

La metodología que se emplea fue derivada de la investigación participativa que aportó elementos de reflexión - para la acción a los actores involucrados: padres, madres, maestros, alumnos, jóvenes y campesinos promotores.

La investigación preveía 3 elementos de desarrollo:

- 1) Rescate de organizaciones escolares y comunitarias que estuvieran presentes y/o latentes, para dinamizar su estructura orgánica y su acción, en el mejoramiento de su comunidad y/o escuela.
- 2) Consolidación de las organizaciones comunitarias: de productores, padres, maestros, jóvenes que fortalecieran a los grupos de su capacidad de planeación, organización, manejo adecuado de las relaciones y de la participación conciente y organizada de todos los agentes en la problemática escolar (rezago, reprobación, aprendizaje) y comunitarios (mejoramiento del nivel de vida y de los ambientes adecuados al aprendizaje).
- 3) Extensión. Este momento, preveía una transferencia de la experiencia, en tres niveles: la primera hacia otras organizaciones de la comunidad, la segunda hacia otras comunidades de base, la tercera, hacia comunidades que se encontraran en la zona de extensión. Este momento,

se trató de lograr a través de los agentes multiplicadores que se conformaron por jóvenes y campesinos promotores, - maestros voluntarios y madres de familia.

#### Resultados de la experiencia.

Esta investigación nos proporciona elementos para considerar que no se puede hablar de factores endógenos (los propios de la educación escolarizada: métodos de enseñanza, capacidad del maestro, material didáctico usado, etc) y de factores exógenos al sistema educativo (nivel de vida de - la familia, capital cultural, nutrición de los alumnos, - etc) como factores dicotomizados que explican aisladamente el problema de la calidad y eficacia de la educación y que en este sentido habría que considerarlos como factores que se influyen mutuamente y por tanto, si se pretende incidir sobre la problemática educativa habría que abordarlos integralmente.

De este modo, la propuesta de la presente investigación es el de incorporar el trabajo con padres, madres y otros agentes de la comunidad para que junto con los maestros, - apoyados por profesionales de otras disciplinas, como pedagogos y/o psicólogos, actúen complementariamente en una estrategia de atención integral.

Por otra parte, la investigación aporta experiencia - para considerar que es posible y deseable la participación de la comunidad en la escuela y los procesos educativos -

que de ella emanan, para apoyarlos y mejorarlos, sin embargo habría que considerar que antes de iniciar cualquier acción conjunta entre escuela y comunidad, habría que plantear la acción de los padres en su carácter de apoyo a la escuela y sus maestros, antes que de acciones de demanda. Así mismo es pertinente señalar que los padres de familia no se suman inmediatamente a un proceso que implica reflexión y acción organizada para participar en la escuela, - este es un trabajo lento y de largo plazo, en los que hay que partir de los propios intereses de los padres en la educación de sus hijos. La investigación concluye que Padres y Maestros son inseparables de una misma problemática, aunque en un momento determinado del proceso las acciones de uno serán más relevantes que las del otro. En este sentido, la extensión del proceso hacia otras escuelas-comunidades tiene que partir de ambos agentes: la extensión hacia padres desarrollada por padres, la extensión hacia maestros desarrollada por maestros.

#### 6.- Proyecto de formación en la acción de maestros rurales.

Por último consignamos, antes de concluir este capítulo de experiencias alternativas en educación con participación comunitaria, la investigación en proceso (1989-1991) que se está llevando a cabo por la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Estado de Guanajuato y el Centro de Estudios Educativos A.C. en 10 comunidades rurales de los municipios de Purísima, Manuel Doblado y Silao. Su importancia radica, en desarrollar una propuesta de aten

ción a la problemática educativa en el medio rural, con la reflexión sistemática de los maestros rurales de la zona - (40 maestros participantes) a través de un Programa de Especialidad en Docencia e Investigación, con valor curricular, acreditado por la Dirección de Educación Superior dependiente de la propia Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECyR).

En su estrategia pretende involucrar a los padres de familia para que a través de su participación organizada - fungan como instancias puente y generadoras de problemáticas y respuestas desde la comunidad a la escuela y desde - la escuela a la comunidad. Y adicionalmente establecer - una red de intercambio entre escuelas y comunidades que - están involucradas en el proyecto para facilitar la comunificación y la optimización de sus recursos entre maestros, - entre alumnos, entre padres y entre agentes de distintas - comunidades que participan en el proyecto.

Alternativas como la presente van aportando elementos técnico, metodológicos e instrumentales para mejorar, tanto las estrategias de formación magisterial, así como los mismos programas y su orientación. Pues un factor que -- esta presente en la baja calidad de la educación en el medio rural, es el tipo y calidad de formación del maestro - en las Escuelas Normales. Muchas veces se ha pretendido - revertir el proceso a través de programas de actualización docente pero sólo desde el planteamiento de sumar nuevas - materias al currículum, sin problematizar acerca de la pertinencia de los planes de estudio en su formación profesion

nal en función de las condiciones reales del ejercicio profesional en el medio rural. O por otra parte en la inducción del Sistema Escolar de llevar un continuum de actualización, sin que modifiquen ni un ápice la práctica profesional del maestro; en el Estado de Guanajuato, se han dado casos de maestros que suman a su expediente de formación profesional hasta 3 y 4 licenciaturas en diversas especialidades educativas. Cabría preguntarse: ¿habrán tenido impacto en su práctica docente?

#### 7.- Conclusiones del capítulo.

La explicación y tratamiento de los factores que determinan la situación de la educación en el medio rural, están obviamente influenciados por el paradigma teórico desde el cual se abordó su problemática.

Muñoz I, Lavín S. (1989) caracterizan tres paradigmas explicativos del fracaso y rezago escolar: el de la perspectiva funcionalista (liberal-economicista), el crítico reproductivista (perspectiva dialéctica) y el reconstruccionista (teoría de la resistencia) cada enfoque asigna diferente causalidad al problema educativo y las estrategias - que de cada uno se derivan, son por consecuencia parciales en algún grado.

La perspectiva funcionalista, congruente con su enfoque individualista de la educación prevaleciente, atribuye el fracaso escolar a la diferencia de "dones", "aptitudes" y "esfuerzos". Con algunas variaciones y distintos énfasis,



U.N.A.M. CAMPUS  
IZÁCALA

este enfoque considera que el hombre tiene un patrimonio - biológico de carácter hereditario que determina en gran medida su "inteligencia" y su desempeño escolar, determinantes que ni la escuela ni el ambiente pueden modificar en forma sustancial. La evaluación de la acción educativa da por resultado individuos "aptos" y "no aptos". La no incorporación, el bajo rendimiento y la deserción representan - una consecuencia individual casi fatalista de la ausencia de aptitudes intelectuales. Desde éste enfoque la escuela constituye un "filtro" necesario por el que debe pasar todo sujeto, y cumple una función de selección y promoción - de los "más capaces"; a través de este mecanismo se legitima la estratificación social.

IZT.

La perspectiva dialéctica, enfoque que se origina a partir de la teoría crítico-reproduccionista, que surge del análisis de la escuela capitalista en Francia, con Boudelot y Establet (1975), argumentan que bajo la imagen de una escuela igualitaria, se oculta la selección que opera en el sistema y que refleja claramente en la pirámide escolar. La desigualdad social resulta en gran medida determinante del fracaso escolar y se atribuye una importancia fundamental a los factores económicos, sociales y culturales que inducen al niño o joven al fracaso escolar. En este sentido, el fracaso escolar estaría determinado por condiciones estructurales propias de la lógica del sistema capitalista imperante y, por lo tanto las soluciones escapan del ámbito de la educación misma, ya que los factores que la determinan son inherentes a la estructura socioeconómica.

Contestataria a la teoría crítico-reproduccionista, surge la teoría de la resistencia que sostiene que los mecanismos de la reproducción social nunca son completos sino que se enfrentan permanentemente con elementos parcialmente realizados de oposición\*.

Tomando como sustento estos aportes, junto con otros elementos derivados de la sociolingüística, la pedagogía liberadora y la didáctica crítica, así como las nuevas tendencias teórico-metodológicas en la investigación social como la investigación participativa, la investigación-acción y la evaluación iluminativa de la acción cultural, surge la visión reconstruccionista que rescata la concepción de la "evolución valoral", pero la contextualiza en términos de la necesidad de que paralelamente se promueva un cambio, de las relaciones hacia una sociedad más justa. Así la escuela como función principal prepararía los recursos humanos, técnicos y de implantación necesarios para el cambio, apoyando éste en la iniciación de experiencias alternativas y su posterior evaluación y finalmente consolidándolo a través de una educación masiva y la generalización de innovaciones que se desarrollen. Muñoz I. (op.cit) plantea combinar la "educación en el cambio", con la "educación para el cambio", mediante la construcción de un modelo de sociedad antes de que desaparezcan las estructuras actuales... conjugando la educación con otros procesos sociales que tiendan a desarrollar las estructuras que se desea instaurar.

Es desde esta última perspectiva que se ubica este blo

---

\* A este respecto es interesante el estudio de Willis Paul (1979), que analiza los procesos de resistencia y contracultura en una escuela de la clase obrera en Inglaterra.

que de proyectos educativos que buscan sobre todo trascender la problemática educativa del medio rural, no sólo con una aproximación innovadora en su interpretación, sino también en sus estrategias para abordar la problemática, que incluye en la mayoría de los casos, la visión de los proprios actores involucrados en el proceso educativo a partir de su reflexión-participación conciente y organizada, no - solo como apuntaba Juan Prawda (1986) en cuestiones de instalación de la escuela en la comunidad para colaborar en su construcción ("faenas"), sino convocándolos a apropiarse del servicio educativo en su comunidad; y generando a - la vez una conjugación de esfuerzos con la escuela y los - maestros en torno a los factores de carácter endógeno y/o exógeno que inciden en el bajo rendimiento y calidad educativa de las escuelas rurales. Por tanto las propuestas - emergentes de esta serie de investigaciones dirigen hacia una teoría del cambio educativo, al revalorar las experiencias innovadoras y especialmente, el retomar el ámbito escolar, como un espacio propio de la comunidad y al servicio de su población, trascendiendo la estreches de las teorías funcionalistas y/o crítico reproduccionistas; en sus enfoques y métodos.



CAPITULO III

EL MODELO DE VINCULACION ESCUELA COMUNIDAD

EN SECUNDARIAS RURALES DE GUANAJUATO.

---

### 1.- Antecedentes

El proyecto de Vinculación Escuela-Comunidad se desarrolló conjuntamente por la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECyR) y el Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber y a la Educación Popular, A.C. (CLASEP A.C.) durante el ciclo escolar 86-87. Durante los ciclos escolares subsecuentes la SECyR continuó su aplicación a través del Departamento de Proyectos Especiales, que posteriormente dio origen al Departamento de Escuelas VEC y Educación Comunitaria que actualmente tiene a su cargo la coordinación y seguimiento.

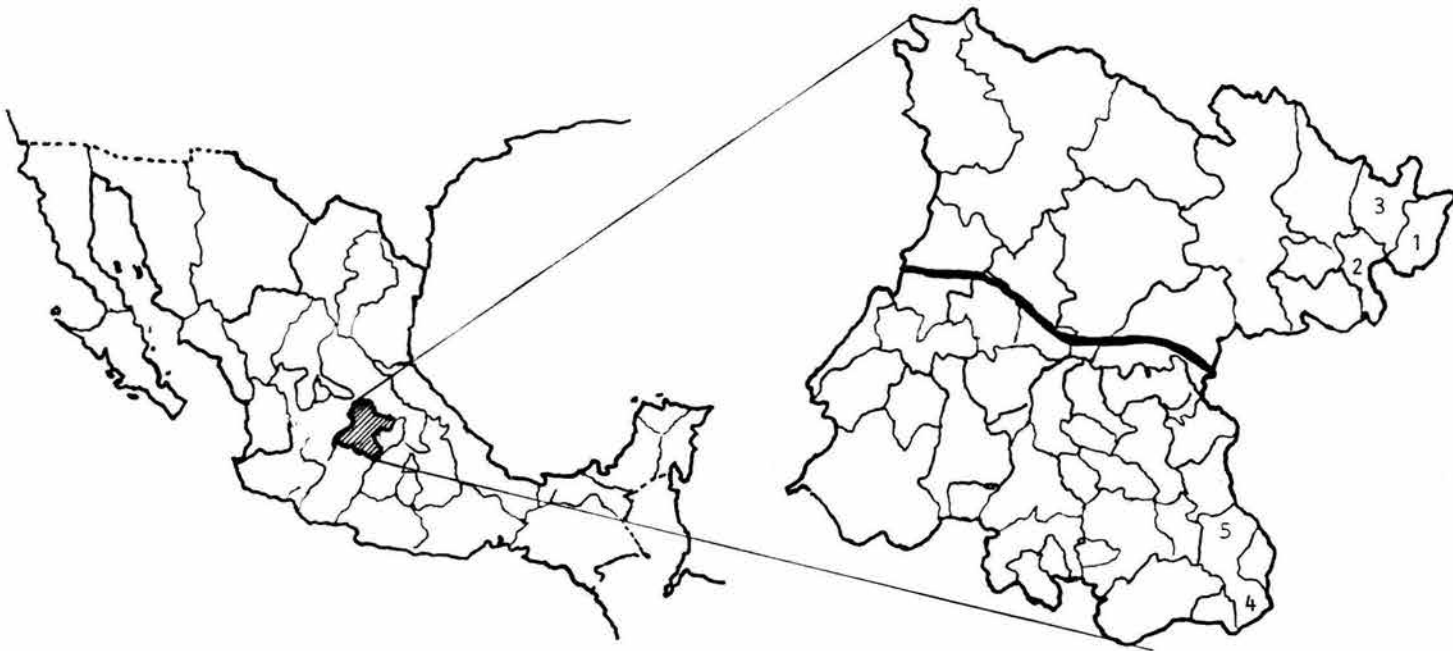
Cabe reconocer que de los antecedentes planteados en el capítulo II se parte de las experiencias del proyecto de secundarias rurales (del Centro de Estudios A.C.) cuyo planteamiento general fue modificado de acuerdo a las condiciones y contexto propio en que nace el proyecto VEC y de las experiencias de los participantes que se han incorporado a lo largo de su aplicación.

Localización de las escuelas y cobertura inicial.

El proyecto contempló la creación de cinco escuelas secun

darias (escuelas VEC) tres se encuentran en los municipios de Atarjea, Santa Catarina y Xichú\* del norte del Estado y dos se encuentran en el Sur, en el municipio de Jerécuaro (cabecera Mpal. y Ejido de San Lucas).

Fig. 3. Localización de las escuelas VEC en el Estado.



- 1 Mangas Cuatas, Municipio de Atarjea.
- 2 Santa Catarina, Municipio de Santa catarina.
- 3 Xichú, Municipio de Xichú.
- 4 Jerécuaro, Municipio de Jerécuaro.
- 5 San Lucas, Municipio de Jerécuaro.

---

\*La escuela de Xichú nos e integró al proyecto VEC, la se cundaria construida funcionó como plantel convencional.

## 2.- Contexto.

En el estado de Guanajuato, la diversidad regional y las políticas estatales y nacionales han derivado en un escenario muy heterogeneo y polarizado. En la región centro: Celaya, Salamanca y León se encuentra el más alto desarrollo agropecuario e industrial; en la región sur: Abasco, Pénjamo, Valle de Santiago, Cortazar, Jerécuaro, etc. La calidad de las tierras abajeñas y la disponibilidad de riego promueve una producción agropecuaria de altos rendimientos, aunque en general los cultivos están orientados a la exportación (ejem. fresa) o para abastecer a las industrias trasnacionales procesadoras y envasadoras de alimentos. En contraste, en la región norte: Xichú, Victoria, Santa Catarina, Tierra Blanca, Atarjea, etc., las actividades productivas que se presentan son propias de economías campesinas de subsistencias con una agricultura de temporal y una industria poco desarrollada y a nivel artesanal. Este región se caracteriza por ser semi árida, lo que aunado a su baja capacidad productiva son consideradas zonas de expulsión poblacional, pues hay carencias de fuentes de empleo, siendo muy importante el flujo poblacional hacia las regiones centro,

sur o Estados Unidos.

### 2.1.- Productividad.

En esta región la disponibilidad de agua para riego y en ocasiones aun para consumo doméstico, constituye un factor crítico que provoca frecuentemente la pérdida de las cosechas; en opinión de los campesinos de la región obtienen maíz como producto de su principal actividad Agrícola, sólo una vez en cada tres años de siembra, ya que en dos de éstos la cosecha se pierde por sequía, siendo también las heladas otro factor adverso contra la producción agrícola.

Cuando se cosecha maíz, sólo se obtiene un promedio de 300 Kg. por Ha., por lo cual, para alcanzar 1000 kg que representa la exigencia mínima de alimentación anual para una familia promedio, se deben trabajar entre 3 y 4 Has., superficie con la que frecuentemente no se cuenta.

Para trabajar 3 Has., se requiere una fuerza de tracción animal cuando menos, pero frecuentemente esta familias -

empobrecidas carecen del tronco de caballos o una yunta de bueyes, lo que se constituye en un obstáculo adicional - que se suma a la carencia de agua y a las superficies laborables de calidad.

Afortunadamente aunque en el grano de maíz se pierda, generalmente sí se logra aunque sea una raquítica cosecha - de rastrojo sin el cual muchos animales de los campesinos perecerían.

En la Consulta sobre la Modernización en el Campo realizada en febrero de 1989, el Secretario del ramo declaró: - "de 1960 a 1969 importamos 689,000 tons. de alimentos básicos. De 1970 a 1979 las importaciones alcanzaron 26 millones de tons. y de 1980 a 1989 llevamos importadas 60 millones de toneladas".

Estas cifras nos muestran la gravedad de la caída en la producción de alimentos y su consecuente impacto en la dieta de la familia campesina.

2.2.- Organización.

El progresivo empobrecimiento ha venido deteriorando la organización comunitaria, los problemas se pretenden resolver individualmente; frecuentemente los adultos jóvenes emigran temporalmente para emplearse como asalariados en las ciudades o regiones agrícolas de mayor producción, dejando abandonadas sus propias comunidades y ocasionalmente esta emigración se vuelve definitiva.

No hay estímulos, ni propósitos que los oriente a organizarse, perdiéndose así la plusvalía de ciertos esfuerzos conjuntos indispensables para mejorar la calidad de vida de estas comunidades.

### 2.3.- Capital de trabajo.

Se trata en la mayor parte de los casos de una población proletarizada con un capital de trabajo tan limitado que resulta prácticamente imposible producir y menos aun capitalizarse. Algunos cuentan con una pequeña parcela, muchos ni siquiera con ella; algunos pocos tienen animales para trabajar la tierra, muchos no cuentan con este recurso. Es muy difícil que estos campesinos reciban un crédito.

to bancario.

Suelen tener 2 ó 3 animales domésticos como cabras, bo - rregos, vacas o cerdos; habitualmente unas pocas galli - nas; suelen ser dueños de sus casas, las cuales tienen un solar o traspatio relativamente amplio entre 500 a 100 m<sup>2</sup>

#### 2.4.- Tecnología.

A los problemas anteriores hay que agregar la ausencia de una tecnología accesible que les permita asegurar cierta - producción agropecuaria.

Así la tecnología tradicional campesina va desapareciendo incompatible y desprestigiada por la "modernización", pero la nueva tecnología de los agroquímicos, los forrajes - balanceados y la mecanización les resulta inaccesible tan - to en términos de conocimiento, como de costos y aun en - términos de disponibilidad, ya que estas zonas depauperadas no existen comercios que provean de este tipo de in - sumos.



## 2.5.- Calidad de vida y del medio ambiente.

Los factores anteriores inciden en una disminución de la calidad de vida, primero por desnutrición, pero también por carencia o muy pobre calidad de los servicios de salud y educación, la falta de empleo, la degradación del medio ambiente por la tala inmoderada de árboles a fin de obtener leña, sobrepastoreo de las áreas de agostadero, la presencia de una ganadería raquítica y fámelica.

## 2.6.- Educación.

El modelo de vinculación Escuela-Comunidad (V.E.C.), parte del reconocimiento de que la educación formal que se imparte en los diferentes niveles educativos, ha sufrido un proceso de alejamiento de las necesidades, intereses y anhelos de la población a la cual pretende servir. La homogeneización de contenidos y métodos ha impuesto rigidez en el proceso educativo, cuyos principales efectos son:

- a) FRAGMENTACION DE LAS DISCIPLINAS EN EL ESTUDIO DE LOS FENOMENOS Y HECHOS SOCIALES Y NATURALES.

Existe una tendencia a la fragmentación o parcelamiento - de los contenidos de sus diferentes áreas del conocimiento; si bien dentro del proceso de avance de las ciencias - ha sido necesaria una especialización que garantice la - profundización de los conocimientos en algún aspecto, esta especificidad es cuestionada desde el punto de vista - de la educación en sus niveles básicos, donde la fragmentación sólo provoca que se perciba la realidad de manera - desarticulada y enajenante.

Ejemplo: Cuando el estudiante aprende los elementos y - características esenciales de la cadena trófica se aísla el concepto en forma "pura", en - las cuales los conocimientos de otras disciplinas no son relevantes. Así, siendo importantes los factores sociales económicos, políticos, - que, en un momento dado, confluyen con los naturales para su explicación, éstos no son tomados en cuenta.

b) DESVINCULACION DEL PROCESO EDUCATIVO CON LA REALIDAD.

Los contenidos formales de los programas de estudio han recibido un tratamiento mecanicista en el sentido de adoptar el enfoque lineal que atiende a la estructuración lógica de cada materia con independencia de las demás y la forma cíclica, que trata de coordinar la sistematización-lógica objetiva con la edad de los estudiantes: en los primeros años se atiende a los más simple y elemental de la materia para ir incrementando las dificultades a medida que aumenta la edad de los estudiantes. Al no existir un enlace entre las materias con la realidad, provoca una masa de conocimientos disociados, autónomos y por tanto sin capacidad formativa, lo que propicia en el mejor de los casos, un conocimiento erudito de escasa utilidad, además de inducir los siguientes inconvenientes:

- Favorecen pautas y modos de vida urbanos.
- Dejan de lado los saberes populares y las potencialidades didácticas existentes en los recursos locales.
- Fomentan una actitud pasiva o receptiva en los estudiantes, fortaleciendo los roles sociales establecidos.
- Concepción limitada en cuanto su incidencia e impacto en la realidad y mejoramiento de vida de la población.

c) APRENDIZAJE MEMORISTICO.

El aprendizaje es asumido en la práctica educativa como - aquél que se da, cuando el estudiante es capaz de reproducir verbalmente o por escrito información y datos relacionados con el objetivo de conocimiento. Opuesta a ésta concepción de aprendizaje se encuentra la didáctica "activa y participativa" que pretende que el alumno interactue con el objeto o fenómeno del conocimiento y asuma una actitud dinámica para percibir, transformar y construir el conocimiento. Por otra parte, la adquisición de datos e información, generalmente va correlacionada a métodos de enseñanza que limitan el desarrollo de la imaginación y creatividad, pues se sustituye el pensamiento crítico por la memorización.

d) DESCONEXION ENTRE LA FORMACION DE HABITOS, VALORES Y LA ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS.

En la escuela tradicional se pone demasiado énfasis en el cumplimiento de los objetivos programáticos; sin embargo, esto no asegura en el estudiante, la formación de actitu-

des, hábitos y valores acordes a la conformación de hombre que se plantea: madurez crítica y reflexiva, honesto, responsable, solidario, etc.

En el aprendizaje, el estudiante interviene como una totalidad: como un organismo biológico y como una entidad psíquica, de los conocimientos y hábitos depende la actitud-creativa, que resulta fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos y por tanto para el establecimiento de hábitos. A su vez conocimientos, hábitos y actitud creativa, influirán en los sentimientos, en la forma de valorar, pero estos sentimientos y valoraciones, serán determinantes de los comportamientos que permitan el aprendizaje de nuevos conocimientos, la adquisición de nuevos hábitos y habilidades; así como el aprendizaje del comportamiento creativo y su fijación como hábito y habilidad. La capacidad de analizar la realidad de desenrañar sus contradicciones, los sentimientos de solidaridad, la valoración de la justicia y las actitudes progresistas, determinarán en el educando una personalidad favorecedora del cambio social.

## e) DESVINCULACION CON LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD.

La institución escolar ha sacralizado conocimientos y saberes, legitimando que su función es transmitirlos y reproducirlos, desconociendo los procesos educativos que se dan fuera de la escuela y que han permitido a los grupos humanos sobrevivir y reproducirse en la dinámica que les impone el medio social y natural.

De ahí que los programas educativos no tengan referencia directa con las necesidades e intereses concretos de la comunidad, dándose así un divorcio entre la institución escolar y la población, que al no ver retribuída la expectativa de impulsar el desarrollo y mejoramiento de su comunidad, sólo le adjudican valor como un medio de promoción, a través del cual se tendría, eventualmente, la posibilidad de mejorar el status social. Por tanto se desvirtúa la esencia del proceso educativo formal y de la escuela y se induce que estas últimas sean concebidas como "islas" en las cuales se proporcionan informaciones y datos la mayor de las veces descontextualizados.

## f) RELACION VERTICAL MAESTRO-ALUMNO.

Se considera que el encargado de proporcionar los conocimientos necesariamente debe ser el maestro, mientras al alumno se le concibe como un ser vacío que debe ir llenando ese espacio con las enseñanzas del maestro y en consecuencia se establecen roles bien definidos para cada uno de ellos, que son avalados y reforzados por la misma sociedad:

- Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro asume el papel activo, mientras que al alumno le corresponde el papel pasivo.
- El maestro es el poseedor de la ciencia (conocimientos), mientras que el alumno está vacío de ellos.
- El maestro manda, el alumno obedece.
- Generalmente, para garantizar el "aprendizaje" el maestro asume una actitud punitiva, restringiendo su relación mediante una disciplina estricta.

En contraposición a lo anteriormente expuesto se desprenden los siguientes principios en los cuales se sustenta el modelo V.E.C.

### 3.- Principios.

- a) A partir del proceso educativo propiciar y formentar - la democratización de los procesos de la comunidad.
- b) Llevar a la práctica los aprendizajes que se van dando como producto de la dinámica educativa, vinculando la - teoría con la práctica.
- c) Desarrollar el análisis crítico o reflexivo de la realidad.
- d) Fomentar la participación activa y solidaria del cuerpo docente, alumnado y comunidad.
- e) Impulsar el aprovechamiento de recursos explotándolos - racionalmente y tendiente a la distribución equitativa - de los mismos.
- f) A través del proceso educativo, fomentar el uso efi - ciente de conocimientos y herramientas apropiados para - el aprovechamiento selectivo de recursos.
- g) Valorar los conocimientos producidos y asimilados por - la experiencia.
- h) Debe de llevar a la práctica educativa el tratamiento - interdisciplinar de los programas y contenidos formales para comprender y analizar la temática que se desprenda de sus intereses y necesidades cotidianas.



#### 4.- Objetivos.

La Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECyR) consideró importante explorar alternativas educativas que se fundamentaran en las características del estado y principalmente de la población rural que ha sido marginada de los beneficios del progreso.

En la implantación del proyecto, se realizaron reuniones con los comités promotores. Siendo escuelas de nueva creación, la población fué receptiva a adoptar un tipo de escuela que realmente tuviera una relación con las necesidades cotidianas y vitales de la comunidad. A partir de esta premisa se delinearón los objetivos del proyecto de Vinculación Escuela-Comunidad.

##### 4.1.- Objetivo General.

Construir un modelo educativo que fundamente su quehacer en las necesidades y anhelos comunitarios, agrupados en proyectos de bienestar, cultura, organización y producción para que a través de éstos se refuerce el flujo comunidad-escuela-comunidad y se de una transferencia bilateral

entre ambas entidades.

#### 4.2.- Objetivos de aprendizaje.

Facilitar la adquisición de aprendizajes significativos - en torno a situaciones concretas de su vida cotidiana.

Relacionar el proceso educativo formal con los procesos - comunitarios reales de tal manera que se incremente en el estudiante la capacidad de entender su realidad e interve nir sobre ella.

Adecuar los contenidos programáticos oficiales de las - áreas de estudio bajo criterios de interdisciplinariedad y su relación con las condiciones y características regionales.

Aplicar los conocimientos académicos a situaciones concre tas de su vida familiar y social que redunde en una mayor interiorización de los mismos.

#### 4.3.- Objetivos sociales.

Participar en los procesos comunitarios de tal manera de inducir o dinamizar la organización para: mejorar la producción, defender sus productos y su ingreso; mejorar su calidad de vida, recuperar y defender su cultura y tradiciones.

Generar en el estudiante una actitud de sensibilidad y - compromiso con la comunidad y su problemática.

Promover programas y proyectos de beneficio colectivo en respuesta a demandas y necesidades comunitarias.

#### 4.4.- Objetivos escolares.

Tráscenden la concepción tradicional de la escuela y la educación y hacer efectivo el ideal de escuelas de vinculación comunitaria.

Involucre a los padres de familia y comunidad en la solución de problemas y necesidades escolares y comunitarias.

#### 5. - Metodología.

La metodología se caracteriza por 2 componentes básicos:

- 1.- Establece una relación de los programas de estudio - con las características regionales, que le permitan - tener mayor relevancia en los fines educativos y contenidos que promueven.
- 2.- Fomenta la participación de los estudiantes y grupos de la comunidad en la reflexión de su realidad cotidiana que le permita comprenderla mejor y, eventualmente, realizar acciones que ayuden a superar los "problemas"\* que sean de su interés.

Para facilitar la integración de la educación formal con - los procesos propios de la comunidad se realizan 5 pasos metodológicos, estos son los siguientes:

|          |   |
|----------|---|
|          | 1. Diagnóstico Comunitario.                   |
| Pasos    | 2. Detección y jerarquización de "problemas". |
| Metodo   | 3. Planeación curricular y programación.      |
| lógicos. | 4. Vinculación Escuela-Comunidad.             |
|          | 5. Evaluación y Reprogramación.               |

Por otra parte, a lo largo de esta secuencia metodológica - se relacionan las áreas de estudio (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español y Matemáticas) con los procesos propios de la vida comunitaria. Para facilitar esta integración los procesos de comunidad se agrupan en los siguientes:

- a) Procesos de producción y de trabajo. Se refieren a aquellas actividades relacionadas con la economía regional: **sector primario, sector secundario y sector terciario;** así como los rasgos del trabajo que se derivan de ellos.

\* El término "problemas" es entendido en su asepción sociológica más amplia, que incluye los ámbitos de interés y/o situaciones de la vida cotidiana de la comunidad.

- b) Procesos de bienestar social. En esta categoría se incluyen los aspectos relacionados con el nivel de vida de la población: salud, vivienda, servicios, etc.
- c) Procesos culturales. Integra los rasgos de la vida comunitaria, considerando los valores, la concepción del mundo de la gente de la comunidad y en general sus tradiciones y festividades.
- d) Procesos organizativos. Se refiere a las instancias, mecanismos y entidades organizativas formales y no formales que la comunidad adopta para interrelacionarse y cubrir sus necesidades.
- e) Procesos de creación y/o adopción de tecnología. Incluye los aspectos relacionados con el tipo de técnicas, equipos y herramientas que la gente usa en relación a los procesos de producción y en general de uso en su vida cotidiana.

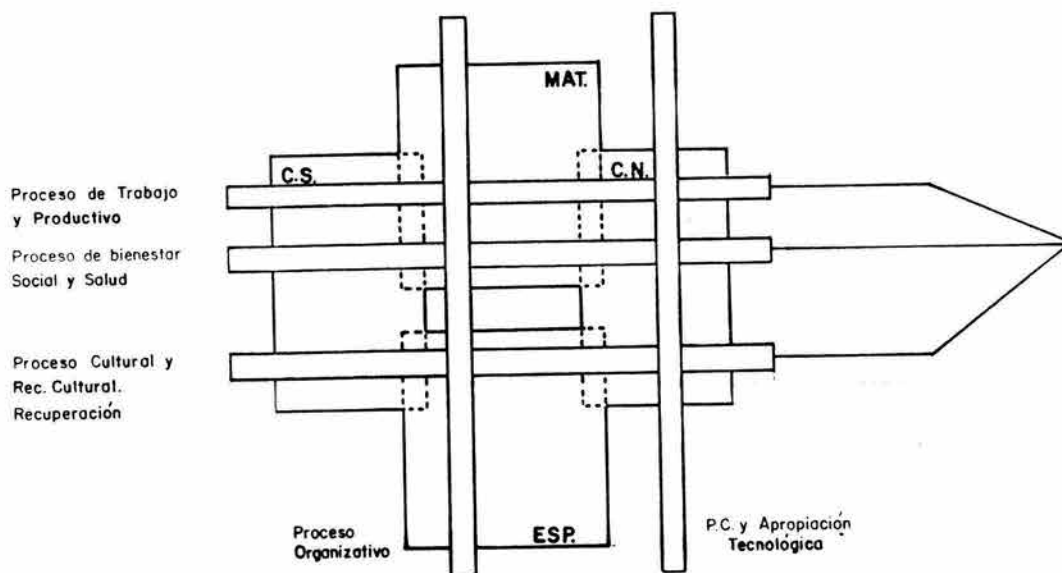
#### Descripción de los pasos metodológicos:

##### 5.1. Diagnóstico comunitario.

Realización de una investigación local-regional en las comunidades del área de influencia de la escuela, por parte de los estudiantes y maestros y eventualmente personas de la comunidad y padres de familia. Los aspectos a investigar son los anteriormente enumerados. Para realizarlo, se capacita a los estudiantes en técnicas de investigación documental y de campo relacionando los procesos de la vida comunitaria con las unidades de estudio.

En el siguiente esquema se representa gráficamente la integración de las áreas de estudio con los procesos comunitarios (figura 4).

#### INTEGRACION DE AREAS DE ESTUDIO Y PROCESOS COMUNITARIOS



Como se podrá observar, las barras horizontales que se refieren a los procesos de comunidad (producción, bienestar social y cultural) se cruzan con las áreas de estudio (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Español). Las Ciencias Naturales y Sociales se conciben como áreas a través de las cuales el estudiante adquiere conocimientos cognitivos y valorales que le ayudan a relacionar los fenómenos que se presentan en la realidad social y en la naturaleza; y en este sentido a comprender el mundo y a transformarlo. Las áreas de Español y Matemáticas se conciben como instrumentales que permiten la adquisición de lenguajes (comunicación y el lógico matemático) y que coadyuvan a que el estudiante desarrolle herramientas intelectuales y de comunicación. Las barras horizontales, ilustran la integración de los procesos y áreas con las acciones organizativas, así como con la capacidad de la población para crear tecnología.

5.2. Detección y jerarquización de temas de interés comunitario (temas generadores), o "problemas" que son tomados como eje de estudio y análisis de su propia realidad y paralelamente integre los diversos contenidos de las

disciplinas de estudio en torno al tema o problema comunitario sujeto a estudio.

Los criterios de selección para adoptar un tema o problema son los siguientes:

- a) Tener relevancia social.
- b) Suscitar interés en su comprensión y acción en los estudiantes.
- c) Ser susceptibles de ser abordados en forma interdisciplinar.
- d) Que permitan una acción en la comunidad.

### 5.3.- Planeación y programación.

La determinación colectiva (Maestros-estudiantes) de los temas o problemas sobre los que se desarrolla la acción socio-educativa, se toma como base, sobre la cual, el grupo docente diseña, planea y programa las acciones y actividades que, potencialmente, puede lograr los objetivos comunitarios y de aprendizaje que se pretenden con la temática adoptada.

El plan para abordar el tema generador o problema comunitario (Programa educativo) es sometido a discusión y crítica por el pleno de maestros, por lo que éste es susceptible de modificaciones y ajustes antes de su aplicación. El programa educativo sólo sigue en lo formal la lógica de la división en áreas y disciplinas, como ejes para organizar las actividades de aprendizaje. Se procura que se conformen programas educativos coherentes donde las unidades temáticas, actividades de aprendizaje, los tiempos, recursos y evaluación, tengan integración interdisciplinaria de acuerdo a los objetivos de aprendizaje planteados.

El programa educativo se puede organizar de acuerdo a tres opciones pedagógicas de adecuación curricular:

lra.- Aprendizaje a través de "problema" comunitario o actividad socialmente relevante (ASR)\*

La metodología que satisface a esta opción se adopta cuando el motivo o interés de donde emerge esta propuesta temática, tiene su origen en la satisfacción de una necesidad

\*Concepto introducido por el CONAFE.



dad o interés social, que eventualmente significa un problema o reto comunitario a resolver. Puede ubicarse en cualquiera de los ámbitos o procesos mencionados anteriormente (Procesos de producción y trabajo, bienestar, etc.) por ejemplo, problemas de plagas, fertilización, salud, etc.

De acuerdo a esta estrategia se desarrollarán las siguientes etapas:

- Detención del problema o ASR en la investigación local-regional previa.
- Problematización. Reflexión inicial del problema sujeto a análisis a través de diferentes técnicas grupales que propicien la discusión y participación del estudiante.
- Contextualización. Se busca encontrar la trama en la que se manifieste el problema comunitario, por lo cual se canaliza desde diversos puntos de vista: a) económico, b) psicológico.
- Antecedentes (causa) -Consecuencias (efectos) identificar las causas esenciales de las aparentes así como los efectos que provocan.

- Alternativas de superación y/o solución. Planteamiento de ensayos o estrategias que permitan superar o solucionar el problema de origen. Si esto no fuera posible, - por lo menos establecer salidas hipotéticas.
- Proyectos comunitarios-escolares de acción. Elaboración de un plan de acción de respuesta organizada al problema.
- Ejecución. Realización de las acciones planteadas, tomando en cuenta recursos, tiempos y participación organizada.
- Evaluación. Evaluación del proceso seguido y de los logros de aprendizaje grupal e individual.

La puesta en operación de la metodología fundamentada en el aprendizaje a través de problemas, supone la realización de actividades en aula y en la comunidad, ya que por la naturaleza propia de las etapas se requiere que el estudiante acopie y procese información; discuta y analice sus resultados; planea y organice sus acciones; ejecute y autoevalúe sus resultados. La dinámica de este proceso permitirá ir integrando al estudiante en un aprendizaje activo desde un principio, en la que intervendrán en investigaciones documentales, de campo, prácticas escolares

exposiciones, trabajo y equipo, etc.

2a.- Aprendizaje a través de tema generador.

La génesis de esta propuesta parte de las ideas de Paulo Freire (1969) y su método psico-social de alfabetización. Se trata de vincular el interés y motivación que despierta un hecho o fenómeno, social o natural en el estudiante; y encauzarlo en su tratamiento analítico a través de un proyecto educativo. Eventualmente desembocar en la realización de una acción comunitaria y/o escolar. Las etapas que considera son las siguientes.

- Apertura. Esta etapa es eminentemente reflexiva, expresa las ideas o evocaciones que despierte el tema. El estudiante manifiesta en ensayos escritos o manifestaciones grupales como sociodramas. El producto de esta etapa es un plan para dilucidar la casualidad que provoca el fenómeno. No es necesario que todos los estudiantes hagan lo mismo, sino que se organicen para que de acuerdo a su interés cada subgrupo o estudiante (bajo contrato de aprendizaje), se comprometa a investigar una parte del plan.

- Desarrollo. Cada subgrupo y/o estudiante realiza las actividades programadas para in tomando elementos teóricos- y prácticos que permitan desarrollar su unidad temática que cuando se articule con las unidades temáticas de - los demás se avance en la dilucidación de la explica - ción de los hechos o fenómenos motivo de la acción conjunta; Paulo Freire (op cit), llama a este proceso de develación (quitarle los velos) de la realidad que enmas- caran las causas reales, de aquéllas que son aparentes.
  
- Cierre. La reflexión propia de encontrar las relaciones pertinentes en la causalidad de los fenómenos es alta - mente gratificante, lo ideal es cuando este proceso se - completa con acciones consecuentes y busca transformar- los. La trascendencia del proceso socio-educativo radica según Paulo Freire en que no basta entender al mundo, es necesario transformarlo. (op.cit)
  
- 3ra.- Aprendizaje a través de la capacitación para la pro- ducción. Se organiza talleres agropecuarios y de elaboraa ción de productos de acuerdo a las condiciones y recur - sos de la región. Los programas educativos tienen la fi- nalidad de capacitar al estudiante en la forma de aprovee

char óptimamente los recursos de la comunidad. La relación que se establece con la comunidad es en la posibilidad de rescatar el conocimiento popular de producción y, a su vez, con el taller escolar de mejorar la producción campesina.

5.4.- Vinculación Escuela-Comunidad. Esta dimensión está a lo largo del proceso socio-educativo seguido. Sin embargo es particularmente relevante en las etapas finales de las opciones metodológicas. De manera primordial convoca la participación organizada de la población hacia el tema generador o problema comunitario que se investiga por la comunidad escolar. La mayoría de los proyectos de acción escolar, no tienen viabilidad de operación, si éstos no cuentan con el acuerdo y participación de la comunidad.

5.5.- Evaluación y reprogramación. La evaluación del proceso va implícita en la secuencia programática. Si bien se fundamenta en el logro de los objetivos de aprendizaje, se procura que se concreten en pequeños productos que reflejen el grado de dominio alcanzado en el (los) proceso

eje que sean analizados. Por tanto, son tomados como indicadores evaluatorios, la participación en sociodramas, ensayos críticos, reportes de investigación, etc. Así mismo se pone especial énfasis en aspectos de la personalidad que son subjetivos y difíciles de evaluar como son los valores de solidaridad, autoestima, confianza, etc. pero que son reconocibles a través de comportamientos "objetivos", como son la participación de los estudiantes en actividades grupales, acciones de apoyo en tareas y trabajos tanto en la escuela (parcela escolar, talleres) como en los proyectos comunitarios.

- Sistema Social.

Roles o papeles que desempeña el maestro y el alumno. El Maestro debe fomentar la participación del estudiante en las actividades programadas, facilitando el diálogo y la integración grupal. Por la naturaleza de las actividades de aprendizaje desarrollada donde se procuran adecuar los contenidos en torno a temas generadores o problemas comunitarios, se busca que el maestro realice una labor intensa de sus propios programas, donde necesariamente establece acuerdos y puntos de contacto con los programas de otros profesores; por lo cual, investiga documental y textualmente y diseñar en común actividades de aprendizaje -

y su forma de evaluarlos.

De acuerdo a los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr, el maestro aplica las técnicas de enseñanza - aprendizaje que le parezcan más apropiadas:

- Técnicas participativas de trabajo grupal para la reflexión, planeación, abstracción y solución de problemas, - etc.
- Técnicas expositivas.
- Técnicas tipo taller.
- Prácticas fuera de la escuela.

En este sentido, los roles que adopta el maestro son múltiples, de acuerdo a la mayor o menor estructuración de las actividades a desarrollar, por lo que algunas veces adopta - papeles de facilitador, otras de expositor con tareas bien establecidas u otras siendo más flexible en cuanto a la - iniciativa de los propios alumnos.

La característica más relevante de los maestros, es que se conforma un grupo profesional multidisciplinario, donde - se procura que cada profesor aporte el conjunto del traba-

jo académico y comunitario, la especialidad de su ciencia o técnica, concretados en proyectos escolares y comunitarios. Asimismo apoya y asesora a la población en aspectos - de mejoramiento de producción, comercialización, organizativos, etc.

Los maestros constituyen el consejo técnico escolar, que es la instancia que analiza los programas escolares, proyectos comunitarios y en general la práctica educativa y comunitaria, siempre procurando que se den los siguientes pasos: 1) planeación y reprogramación de actividades, 2)- sistematización y registro de acciones, 3) evaluación.

- Normas que se impulsan:

Ante todo se pretende que el alumno asuma una actitud personal y colectiva de sensibilidad y compromiso hacia sus propias comunidades, que se concreten en los siguientes - aspectos:

- Promover el reconocimiento de su propia cultura, su forma de ser y de expresarse.



- Reconocer sus propias necesidades y la potenciabilidad de sus fuerzas para inducir cambios positivos en su comunidad y familia.
- Fomentar la actitud del estudiante en el sentido de que uno de los significantes de la educación radica en que los contenidos promuevan la comprensión cabal de su realidad.
- Proponer alternativas,
- realizar acciones consecuentes, y
- en el ámbito cognitivo, acceder e interiorizar los aprendizajes propios de este nivel educativo, enfatizando la creatividad y análisis crítico.

En este sentido, las relaciones entre maestros y alumnos serán:

- 1) Reforzar las actitudes de respeto a las formas alternativas de pensamiento y de tolerancia a la opinión disidente.
- 2) Participar en trabajos grupales que fomenten la cooperación y compañerismo.
- 3) Realicen acciones que se fundamenten en necesidades comunitarias.

4) Impulsar los principios de la vida democrática en torno a la cotidianidad de la vida escolar.

- Principios de reacción.

El alumno se visualiza como una persona que es capaz de reconocer su contexto y actuar sobre él.

Se requiere fortalecer la toma de conciencia de su realidad, identificando las situaciones que signifiquen un reto o un problema en su comunidad. Se parte de la reflexión en torno a la situación general, y particular en el que es necesario ir clarificando a través de un proceso dialógico la causalidad global del fenómeno estudiado, que tiene los siguientes elementos:

--Investigación

--Mejorar la información de que se dispone para atender -  
mejor la causalidad del problema o tema a tratar.

--Descubrir posibles soluciones.

--Aplicar acciones y evaluarlas.

Como ya se había anotado anteriormente, el maestro promueve la participación de acuerdo al propósito de la etapa:

- a) Reflexión
- b) Planeación
- c) Solución de problemas
- d) Proposición de alternativas
- e) Evaluación

En las sesiones de clase se refuerzan los conceptos teóricos nuevos que se amarran a los conocimientos previos del alumno, dejándose tareas que faciliten la apropiación de:

- . Nueva información relevante a la situación analizada.
- . Conceptos que siendo ya conocidos, no se hubieran aplicado a la situación presente.
- . Tareas y ejercicios individuales y colectivos que refuercen los conocimientos básicos.
- . Cerrar en cada etapa la integración de conocimientos.
- . Autoevaluarse y programar las acciones.

El sistema de apoyo.

Elementos necesarios que apoyan el funcionamiento del modelo.

De acuerdo a los propósitos de las actividades de aprendizaje, el maestro define los recursos materiales o didácticos que se requieren. Para tal fin la ficha de planeación colectiva e individual (por cada maestro) es indispensable en su trabajo docente. En general, se prefiere ir a donde se encuentra manifestado el hecho, fenómeno o situación estudiada, la idea no es traer la realidad a la escuela sino ir ahí a donde ésta se manifiesta. Sin embargo, esto no es práctica fácil, por lo cual los maestros diseñan esquemas o materiales de apoyo que faciliten la exposición de un tema. Se organizan visitas o prácticas en la comunidad de acuerdo a las acciones planteadas en los proyectos comunitarios. Por otra parte, por ser los libros parte sustancial del conocimiento sistematizado se realizan actividades de investigación documental de manera grupal e individual.

En los talleres de producción agropecuaria o de manufacturas el estudiante manipula las máquinas y/o herramientas, donde el maestro de taller determina los pasos del proceso de producción.

- Efectos del modelo.

a) Directos y explícitos.

- Fomentar una actitud investigadora de su propia realidad, fortaleciendo la inclinación a realizar acciones viables que incidan favorablemente en la problemática de su familia y de su comunidad.
- Promover una dinámica tendiente hacia la organización comunitaria.
- Adquirir conocimientos y destrezas útiles para la vida en el medio rural.

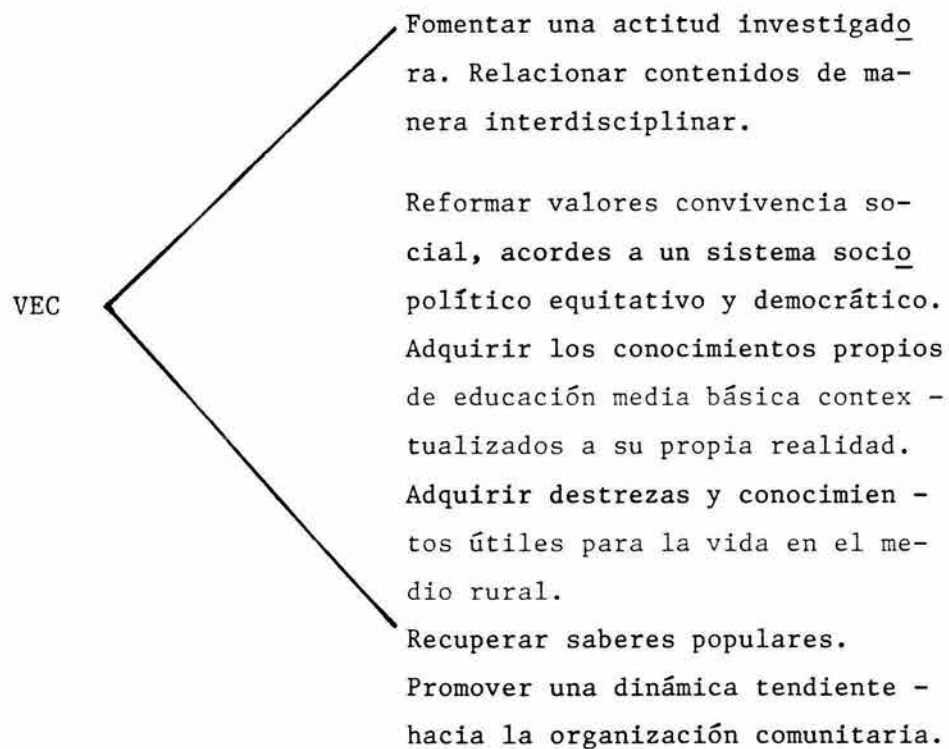
b) Indirectos e implícitos.

- Adquirir los conocimientos formales de educación media-básica, enriquecidos y contextualizados a su propia realidad.
- Recuperar el saber cultural de la población, permitiendo reforzar y valorar los saberes populares, reafirmando el sentido de pertenencia y cohesión comunitaria.
- Fortalecer los valores de convivencia social acordes a-

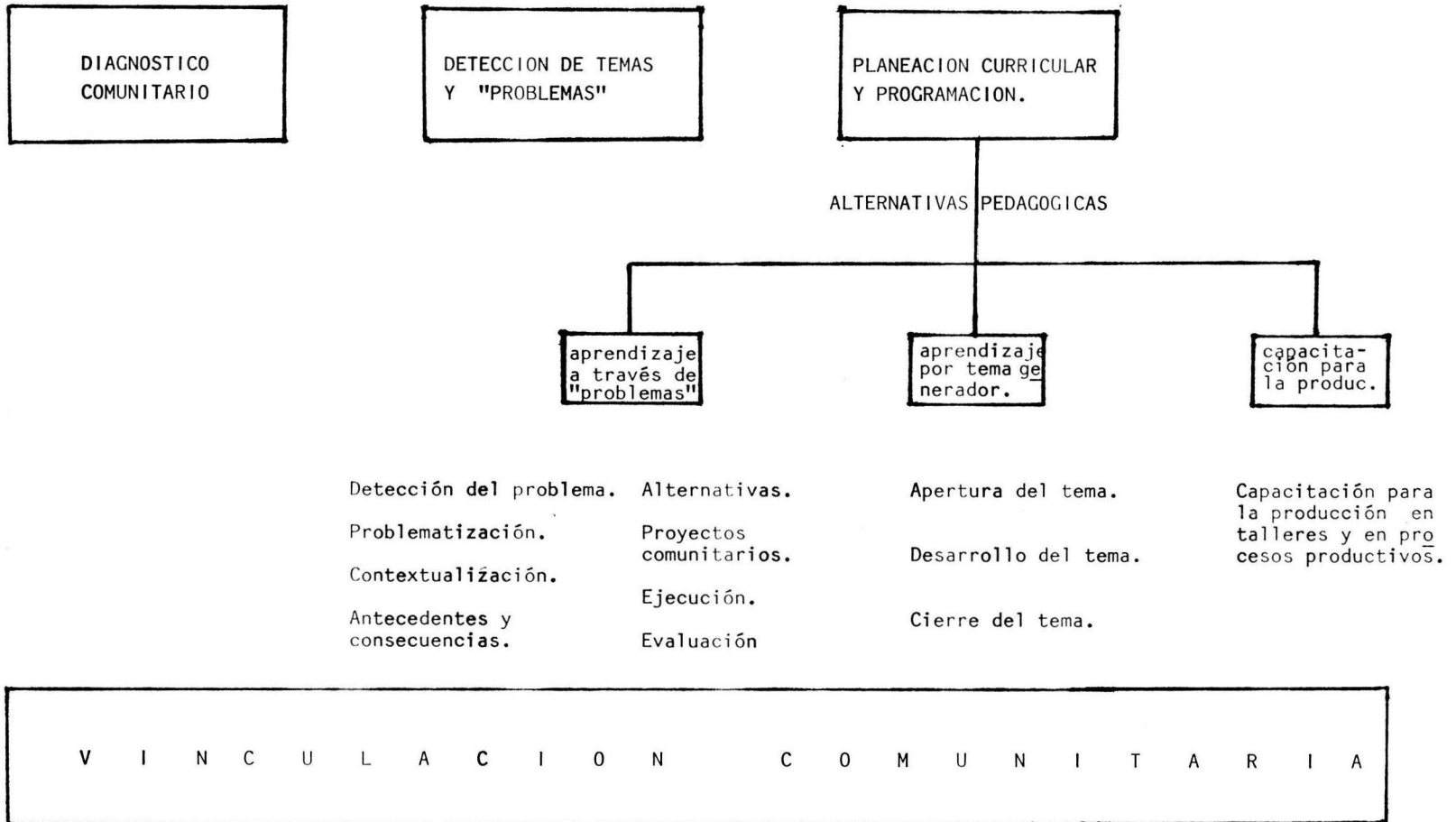
- un sistema socio-político, equitativo y democrático.
- Fomentar la participación de la comunidad en los procesos educativos.

Figura No. 5. Efectos del modelo.

VINCULACION ESCUELA- COMUNIDAD



SECUENCIA METODOLOGICA DE VINCULACION DE LA EDUCACION FORMAL CON LOS PROCESOS COMUNITARIOS



## 6.- DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

### 6.1 Acciones iniciales para la implantación del proyecto.

#### a) Construcción.-

La secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECyR) realizó las gestiones necesarias para que la Secretaría de Desarrollo Urbano y Obras Públicas para la asignación de presupuesto en la construcción de las cuatro escuelas. Adicionalmente se propuso a esta Secretaría, que la obra fuera realizada por administración municipal para aprovechar las ventajas del uso racional de los recursos asignados, y a la vez, poder realizar la obra con diseños arquitectónicos más apropiados y facilitar la interacción grupal en el trabajo educativo.

La SECyR y SDUOP firmaron un convenio con las autoridades de los tres municipios (Atarjea, Jerécuaro y Santa Catarina) para la construcción; SDUOP aportó el presupuesto, SECyR apoyó en los aspectos técnicos y administrativos que las autoridades municipales le demandaron y los municipios ejecutaron la obra buscando abaratar la construcción al utilizar recursos de la región (arena, piedra, grava, etc), así como la contratación de mano de obra de la misma comunidad. (Ver fotografía No. 1).

#### b) Promoción.-

Se realizó un trabajo intensivo de promoción por perso



nal de la SECyR, en el que paralelamente se realizó un estudio diagnóstico de la demanda potencial para nivel Secundaria. En esta se planteaba el modelo de secundaria que se pretendía establecer; sus objetivos, tanto educativos como comunitarios y la vinculación de la escuela con la problemática de la región. Posteriormente se realizaron asambleas con la finalidad de aclarar a la población las características del modelo educativo, a implantar y sondear su opinión sobre el lugar en donde fuera más conveniente instalar la escuela.

La determinación del lugar se basó en las propuestas de la población y se confrontó con el estudio técnico, se propuso que fuera en lugares céntricos en donde era viable su instalación (servicios de agua, luz eléctrica) y que garantizara una mayor afluencia de los estudiantes dado lo incomunicado de estos servicios, ubicándose en los ejidos de Mangas Cuatas en Atarjea, San Lucas en Jerécuaro y en las cabeceras municipales de Jerécuaro y Santa Catarina.

Las comunidades aportaron el terreno de estas escuelas y facilitaron algunos locales para poder iniciar las clases; así como los apoyos mínimos necesarios para su funcionamiento.

c) Acciones de apoyo comunitario.-

En la región de Atarjea se contó con la posibilidad de contratar, con seis meses de anticipación del inicio del proyecto, a dos maestros para realizar estudios de viabili

dad y los trabajos de promoción anteriormente mencionados. Así mismo, se inició un estudio regional que permitió orientar el trabajo comunitario, con el cual la escuela y el proceso educativo pudieran vincularse.

En ese sentido se detectaron posibilidades de trabajo comunitario con los recolectores de orégano y otras plantas aromáticas, explotación comercial de maderas muertas, piñón, etc., por lo cual se hicieron convenios de colaboración para incidir sobre estos asuntos con la Subsecretaría Forestal de la SARH a nivel Federal y Estatal y se exploraron - alternativas de apoyo con organismos no-gubernamentales.

Estos trabajos marcaron un buen precedente para la iniciación de actividades escolares posteriores.

En otras escuelas, las acciones de promoción para la - organización comunitaria se iniciaron con diagnósticos regionales elaborados por los equipos docentes, trabajadoras sociales y alumnos, al inicio del ciclo escolar.

d) Selección y contratación de maestros.-

Se convocó y seleccionó a profesores que correspondieran al perfil que requería el proyecto, cuyas características generales fueron:

- 1) Poseer conocimientos pedagógicos y experiencia docente.
- 2) Acreditar conocimientos y capacidades técnicas afines a los propósitos del proyecto. Estas pudieran ser del

área pecuaria, agrícola o de alguna tecnología específica.

- 3) Tener experiencia en proyectos educativos o de promoción social con estudiantes, jóvenes o adultos del medio rural.
- 4) Demostrar motivación hacia modelos educativos innovadores y hacia la educación en el medio rural.

#### CONTRATACION E INTEGRACION DE EQUIPOS DOCENTES.

Se procuró integrar en cada escuela equipos interdisciplinarios, con el fin de posibilitar la retroalimentación y apoyo mutuo en las acciones educativas y comunitarias a desarrollar, quedando integrados en su primera etapa de la siguiente forma:

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Maestros del área social | 3 |
| " " " técnica            | 8 |
| " " " educativa          | 6 |

Adicionalmente se contó en la primera etapa con el apoyo de un grupo de quince Trabajadoras Sociales en Servicio Social Profesional, apoyadas por COSSIES\*.

(Ver fotografía No. 2 en anexos)

- a) Capacitación de maestros.-

Se aplicó un programa de capacitación para maestros y

---

\* Consejo de Servicio Social.

personal técnico involucrado en el proyecto, éste incluyó cuatro eventos realizados en el Centro de Capacitación para el Magisterio de Guanajuato (Obrajuelo, mpio. de Acámbaro); el primer evento procuró, que el personal de maestros y trabajadoras sociales interiorizaran los aspectos fundamentales del proyecto VEC, en lo referente al trabajo educativo y comunitario y planearan las acciones técnicas, administrativas y logísticas que le dieran viabilidad a su instrumentación. En los eventos restantes realizados a lo largo del ciclo escolar las reuniones fueron principalmente de intercambio de experiencias y retroalimentación del quehacer desarrollado por los equipos en sus escuelas.

Esta modalidad de intercambio de experiencias se ha conservado en el proyecto, alternándose con sesiones de capacitación sobre temas específicos que han surgido de las necesidades que la misma práctica ha generado, por ejemplo, administración escolar, métodos de globalización e interdisciplinariedad de las áreas, participación de la comunidad en los procesos educativos entre otros; para lo cual se ha contado con la participación de ponentes especializados en la temática.

## 6.2 Resultados cualitativos.

En este trabajo se consignan los resultados obtenidos de la aplicación del proyecto VEC, durante el período de 1986 a 1989 que incluye tres ciclos escolares.

Con la finalidad de facilitar el análisis se hace una exposición descriptiva global por etapas, cada una correspondiente al ciclo escolar respectivo en cuatro aspectos: aspecto educativo, vinculación comunitaria, docentes y organización escolar.

A) Primera etapa: Ciclo escolar 86-87.

a) Aspecto educativo.-

Una de las propuestas fundamentales del proyecto VEC - era el de relacionar los objetivos programáticos del plan de estudios oficial para secundaria con las características geográficas, económicas y socio-políticas de la región, esta adecuación de contenidos se realizaría a partir del diagnóstico inicial y el trabajo en academia de los maestros, sin embargo, durante el primer semestre del ciclo escolar únicamente se trabajó con programas diseñados por un departamento de la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación cuya orientación era solamente hacia la producción agropecuaria, agrícola, agroindustrial, etc. Las demás áreas fueron trabajadas de acuerdo al programa oficial, sin vincular los contenidos con las características regionales.

En encuentros de intercambio de experiencias, se acordó realizar el diagnóstico comunitario regional que permitiera la adecuación de contenidos "oficiales" con los procesos comunitarios. Paralelamente, se llevó a cabo una evaluación para determinar el nivel de conocimientos de

los estudiantes y aplicar un programa de reforzamiento de contenidos básicos que permitieran al estudiante poseer - los elementos necesarios para efectuar la investigación co munitaria.

La investigación regional tenía un doble propósito:

- 1o. Alimentar a los maestros en la planeación curricular y,
- 2o. Que el estudiante tuviera una visión global de la pro blemática regional y se sensibilizara en su superación.

En el segundo semestre, se empezó a trabajar con la me todología propuesta inicialmente, en donde la planeación - curricular tomó como punto de partida un problema-eje comu nitario, definiendo unidades temáticas que eran abordadas de manera interdisciplinaria. Los problemas comunitarios detec tados en el diagnóstico fueron: escasez de agua, erosión, comercialización de plantas aromáticas, etc. (Ver anexo 5 ejercicio de planeación curricular). Sin embargo, en algu nos casos se desarrolló en forma parcial.

Cabe reconocer algunos aciertos y logros en este proce so en los ámbitos educativo y comunitario; así como, en - el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Se logró la participación y colaboración comunitaria - en los trabajos escolares, los estudiantes fueron desarro llando la capacidad de entender su realidad y adoptar algu nas actitudes propositivas para mejorar el trabajo en la - escuela y buscar algunas alternativas para la solución de

su problemática, así como la detección y jerarquización de problemas comunitarios.

Algunos problemas que se presentaron para desarrollar la labor educativa, fue el no contar con las instalaciones adecuadas.

En Atarjea se trabajó en una choza de chiquiñá\* y una bodega; en Santa Catarina en dos galerías para cría de pollos; en Jerécuaro, en la Casa del Campesino y en San Lucas en una casa semidestruída. Todas funcionan con mobiliario improvisado (tablas y ladrillos) que obviamente no ofrecían las condiciones para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje eficientemente.

b) Vinculación comunitaria.-

Se realizaron algunos trabajos de vinculación comunitaria en las escuelas de Jerécuaro, Santa Catarina y San Lucas, en el caso de Atarjea se continuaron las acciones iniciadas en la etapa de promoción. Esta labor involucró la participación de alumnos y personal del equipo de trabajo de la escuela, empezando con la realización de una investigación regional monográfica que incluyó a las comunidades del área de influencia. A pesar de haber realizado una etapa preparatoria con la población para explicitar las características del modelo educativo que implicaba que los alumnos realizaran trabajo de investigación y de estudio fuera de las aulas, esta situación fue aprovechada por grupos de poder que se sintieron potencialmente afectados por

\* Vara espinosa que alcanza una altura hasta de 2 metros, y que solamente se da en la región. Esta se ordena y amarra en hilera y sirve como pared de la choza, el tejado se cubre de tablas o láminas de cartón.

el trabajo promocional organizativo que se inició, fue particularmente difícil en la región de Atarjea, pues al tener un mayor avance las acciones de promoción comunitaria en torno a la comercialización del orégano y plantas aromáticas y del piñón no solo en la etapa diagnóstica sino en acciones concretas como el de encontrar mercados mejor pagados, resultó en que estos grupos de poder cuestionaran - en que los alumnos realizaran trabajos fuera de la escuela, desacreditándola en cuanto a la validez de sus estudios y confundiendo a la población pues argumentaban que la enseñanza se debería de realizar en el salón de clases y "no perder el tiempo" en otras actividades.

Por otra parte, los alumnos se mostraban muy entusiasmados ya que estas prácticas rompían con los esquemas tradicionales de enseñanza, pudiendo realizar un estudio diagnóstico de su comunidad, combinando la investigación documental y de campo.

Por otro lado, también se criticó el que los equipos docentes estuvieran conformados por profesionales de distintas disciplinas.

Esta primera etapa fue particularmente desgastante para los estudiantes y principalmente para los equipos de trabajo, puesto que por una parte se trataba de implantar este proyecto educativo y por otra, había que enfrentar los conflictos y obstáculos de carácter político que se presentaron.



En este contexto, se contó con el apoyo constante de autoridades de la SECyR para intentar conciliar a las partes en conflicto, aunque estos problemas se siguen presentando en la actualidad, los equipos docentes han logrado tener cierta presencia en la comunidad, lo que les ha permitido negociar en términos más favorables, evitando caer en conflictos y enfrentamientos abiertos.

c) Docentes.-

Los problemas que enfrentaron inicialmente los maestros para dar inicio al trabajo escolar, se basaron principalmente en que no se tenía una idea clara de la metodología y del proyecto en su conjunto.

Esta carencia se solventó en las reuniones de intercambio de experiencias y evaluación que se realizan periódicamente promovidas por el equipo coordinador. Estas reuniones permitieron la reflexión del conjunto de maestros que posibilitaron retomar experiencias significativas que se dieron en algunos momentos del proceso.

En relación al proceso de selección de los maestros, pudo detectarse cierta ineficiencia, ya que se contrato personal que no tenía el perfil adecuado para este proyecto, ocasionando que se infiltraran algunas personas cuya única finalidad era la de contar con un trabajo que les permitiera la obtención de ingresos y no por convencimiento ni por vocación, acentuando aún más la dificultad para desarrollar la metodología propuesta y provocando que en al

gunos casos estos maestros se unieran a los ataques de grupos externos hacia la escuela dificultando su funcionamiento.

Desde un principio se buscó que la coordinación y planeación fuera participativa para lograr la integración del equipo de maestros y que las acciones se desarrollaran en forma integral y coordinada. Los obstáculos que se señalan, causaron que en algunos casos esto no se lograra, lo que consecuentemente originó que hubiera una fractura en los procesos y proyectos planteados.

Aún así el núcleo básico de los maestros comprometidos con el proyecto, logró asumir y llevar la vanguardia en las acciones establecidas.

#### d) Organización escolar.-

En esta etapa se presentaron dificultades y desorientación de los alumnos debido precisamente a la innovación metodológica del proyecto, principalmente porque los alumnos provenían de un nivel donde la organización escolar es muy rígida, lo que provocaba apatía y cierta predisposición a la anarquía cuando se les inducía a que tuvieran participación en la toma de decisiones con respecto a la organización para el trabajo escolar y/o comunitario.

Esta situación presentó todo un reto para el equipo de maestros, ya que el planteamiento del modelo pretende -- ampliar los espacios de democracia en el proceso educativo de los estudiantes.

Para este ciclo no se contaba con una organización formal de los estudiantes, únicamente se nombraron representantes grupales, excepto en la secundaria de Atarjea, que aunque no contaba con ningún representante u organización formal, la comunidad estudiantil participaba activamente en las decisiones que les concernían.

En relación a los horarios escolares, éstos se asumieron rígidamente, limitando la posibilidad de articular el proceso educativo con los procesos comunitarios, ante esto, se buscaron algunas alternativas para enfrentar esta situación, entre ellas cabe destacar que se procuró ubicar las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (que eran las que por la naturaleza de sus contenidos, fundamentalmente alimentaban la reflexión en torno a los problemas - eje), se agruparon para los diferentes grados, en los mismos espacios de tiempo; de tal forma que los problemas -- abordados fueran tratados a diferentes niveles de profundidad y posibilitar así las actividades fuera del aula (algunas veces, en las mismas comunidades si fuera necesario).

Por otra parte, en este período, la escuela secundaria de Atarjea se dió a la tarea de organizar desayunos escolares, siendo esta una forma de poder enfrentar el problema de la alimentación de los estudiantes, quienes generalmente llegaban sin comer, pues provenían de comunidades alejadas de la escuela (entre cinco y nueve kilómetros algunas de ellas). Originalmente se comenzó con algunas limitaciones pero a través de negociaciones con la Presidencia Municipal y el DIF, se logró mejorar sustancialmente la elabo

ración de desayunos escolares; construyéndose posteriormente un local rústico exprofeso para esta actividad.

(Ver fotografía No. 3)

B) Segunda etapa: Ciclo escolar 87-88.

a) Aspecto educativo.-

Esta etapa se inició con las instalaciones de las es cuelas, puesto que casi estaba terminada la primera etapa de su construcción, con algunas limitaciones en cuanto al servicio de agua, luz, sanitarios, mobiliario y equipo pa ra talleres. (Ver fotografía No. 4)

La metodología de interdisciplinariedad de las áreas - de estudio que permitían su integración en torno a un pro blema comunitario, se había implementado en la segunda fa se de la primera etapa con más regularidad. Esta metodolo gía fue adoptada del estudio de los trabajos de Zemelman H y Col. (1985) que proponen el acercamiento integral a la - realidad desde la perspectiva de tomar un problema como - eje de atención, el cual se analice en sus diferentes di mensiones (social, política, económica y cultural). Al - adoptarse esta metodología al proyecto e integrarse con - otros aportes emanados de la tecnología educativa en lo re ferente a la planeación y sistematización de la enseñanza se diseñó conjuntamente instrumentos que así lo permitieran denominados "fichas pedagógicas". Estos instrumentos con tenían diferentes elementos en su diseño, en su inicio y - posteriormente se fue adoptando uno común a todas las escue l

las (Ver anexo No. 6 formato de fichas pedagógica).

La implantación de las fichas pedagógicas apoyó en dar una mayor consistencia del quehacer educativo en lo referente a la integración a las áreas de estudio y la problemática comunitaria, teniendo en general mayor oportunidad de determinar los temas, sub-temas, actividades de aprendizaje (dentro y fuera del aula), métodos de enseñanza, material didáctico a utilizar y productos de evaluación. Permitió identificar con mayor claridad el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades de aprendizaje hasta su evaluación y programación y las responsabilidades de cada maestro. En los métodos usados para promover el aprendizaje aún se conservaron aquellos centrados en el maestro (exposición verbal) teniendo poca apertura a otros métodos que estuvieran centrados en la participación del alumnado.

Para superar esta situación se proporcionó a cada equipo docente un fichero de técnicas para el aprendizaje grupal que integraban las propuestas acerca del aprendizaje activo (IMDEC, 1982). En este segundo período la planeación conjunta y la utilización de fichas de planeación pedagógica fue más regular, acciones que redundaron en la formación de los estudiantes.

Por otra parte, se iniciaron hacia el segundo semestre de este período la formación más consistente en el estudiante en el área tecnológica, principalmente en relación a la producción agrícola y pecuaria en pequeña escala. Esto fue posible por el acondicionamiento de los terrenos que se encontraban dentro de la escuela.

En la escuela de Atarjea fue una experiencia muy significativa y formativa el que los maestros y alumnos diseñaran y construyeran terrazas para cultivo de hortalizas; en la escuela de Santa Catarina se construyeron seis camas - biodinámicas para el mismo fin; en las escuelas de Jerécuaro, se consiguió un terreno ejidal donado como parcela escolar y en la escuela de San Lucas se cultivó trigo, maíz y avena en su parcela que consta de 4 hectareas de riego. Estas actividades fueron apoyadas en insumos e implementos agrícolas por la Dirección de Educación Tecnológica de la SECyR. Así mismo se apoyó con una parvada 50 gallinas de la raza Rhode Island y posteriormente se donó a la escuela de Atarjea una vaca con su becerro. Sin embargo, el peso de las actividades pecuarias no fue muy importante.

(Ver fotografía No. 5)

En cada escuela se contemplaba la existencia de uno o varios talleres de formación tecnológica y producción de acuerdo a los procesos de producción de la zona.

Para conseguir el apoyo del gobierno del Estado y la SECyR para la construcción y equipamiento de los talleres, se solicitó al equipo docente de cada escuela y en particular a los maestros del área tecnológica, la elaboración de proyectos para la instalación de talleres. Por lo que en cada etapa se elaboraron y canalizaron estas propuestas a la Dirección de Educación tecnológica. En respuesta a los mismos, la Dirección dotó de equipo y maquinaria para un taller de Carpintería en la escuela de Jerécuaro, un equipo de Costura en la escuela de Atarjea y equipos de Plome-

ría y Soldadura a las cuatro escuelas.

Los talleres de estas últimas modalidades (manufacturas y servicios) no fue posible arrancarlos inmediatamente debido a dos obstáculos principales:

La primera, debido a las dificultades para su instalación, carencia de locales y de energía eléctrica trifásica, y la segunda por no contar con los maestros de taller que los operaran.

Estos obstáculos se fueron superando con la participación de los padres de familia y en algunos casos con el apoyo de las autoridades locales.

Algunas de las acciones educativo-tecnológicas que se realizaron durante este ciclo fueron en resumen las siguientes:

- , Construcción de terrazas y camas biodinámicas para el cultivo de hortalizas.
- Reforestación de entorno escolar.
- Programas de aprovechamiento y manejo técnico y legal para capacitar a los alumnos como organizadores de sus comunidades.
- Industrialización de productos y frutas regionales (conservas):
- Fabricación de fogones para iniciar en forma rústica con el taller agroindustrial.

- Prácticas de tecnología alternativa (germinados).
- En la secundaria de Jerécuaro se inició en el segundo semestre con el taller de Obrajería en forma muy rústica (con equipo y material prestado).
- Se realizaron investigaciones sobre rescate histórico-cultural que culminó con la formación de un pequeño museo en dos escuelas (Atarjea y Jerécuaro).

b) Vinculación comunitaria.-

El trabajo con la comunidad se dio de acuerdo a dos alternativas. La primera como una extensión de las actividades de aprendizaje en torno a un problema de la comunidad que implicaba una investigación de campo por parte de los estudiantes (asesorados por sus maestros) de aquellos aspectos relevantes en los que se manifestaba el problema y las posibles causas que lo provocaban. Esta investigación se realizaba consultando a personas de la comunidad: líderes e informantes calificados.

Posteriormente esta información era ordenada por los estudiantes como producto de constatación de habilidades y conocimientos que dieran cuenta del aprendizaje logrado.

La segunda alternativa de trabajo comunitario surgía del trabajo directo de los maestros con los grupos comunitarios sin que mediara el trabajo de los alumnos. Esta alternativa cumplía el objetivo de generar la participación de los padres en la escuela y favorecer su sensibilización



hacia una nueva concepción de escuela y de la labor del - maestro en la comunidad.

En la primera alternativa las acciones de investiga- ción-aprendizaje no se limitaban a buscar un mayor conoci- miento del problema por parte del estudiante sino que in- tentaban generar la participación organizada de la comuni- dad para su solución y/o superación. Para lograrlo se di- fundían los resultados de la investigación previa, a la co- munidad y se promovía acciones concertadas.

Este proceso de dió de manera más consistente en la es- cuela de Atarjea y en menor escala en las demás escuelas, se reseñan a continuación los proyectos comunitarios que - se iniciaron en las comunidades del área de influencia de las escuelas: (Ver anexos Nos. 2,3 y 4).

- Proyecto para el mejor aprovechamiento del agua: consumo humano y pequeños cultivos de riego (Mangas - Cuatas, Mezquital y parcela escolar Atarjea).
- Campaña de saneamiento, control de basuras y contaminan- tes: (Santa Catarina y Jerécuaro).
- Actividades socioculturales (todas las escuelas).
- Proyecto de construcción de olla de agua para la capta- ción de aguas pluviales (El Carricillo, Atarjea).
- Proyecto de construcción de pozo y tanque de almacena- miento y distribución (red hidráulica El Mezquital, - Atarjea).

- Se intervino en algunos ejidos para resolver problemas de distribución de agua (San Antón, Atarjea).
- Promoción, organización y asesoría para la comercialización y manejo de algunos productos regionales (San Antón, Atarjea).

Para poder llevar a cabo estas actividades, los alumnos y maestros contaron con el apoyo de comunidades y padres de familia así como algunas instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Lógicamente se presentaron problemas con grupos que vieron lesionados sus intereses, pero en virtud del apoyo con que contaron las escuelas se pudieron salvar estos obstáculos.

c) Docentes.-

Durante el segundo ciclo y aún en la actualidad existe el problema de la carencia de maestros (sobre todo en las escuelas del Noreste). Los hay quienes no reúnen el perfil y más aún la carencia se da porque pocos son los que se quieren trasladar a aquellas regiones.

En las escuelas de Atarjea y Santa Catarina este problema ocasionó que al inicio del ciclo escolar los equipos docentes no estuvieran debidamente conformados por lo que el aumentar el trabajo académico (por la inscripción de alumnos a primer grado) ésta se concentró en el personal ya existente dificultando el impulso de programas en la comunidad y el desarrollo de proyectos educativos y productivos al interior de la escuela.

En las escuelas de Jerécuaro y Santa Catarina, se fué conformando un equipo de maestros muy consistente, en la - de Atarjea, se reforzó con un Pedagogo, un Técnico Agrícola y una Trabajadora Social. En la escuela de San Lucas, el equipo de maestros desarrolló un trabajo educativo de - corte convencional circunscribiéndolo al trabajo en aula implantando el estudio de los programas tradicionales sin que tuviera una contextualización y mucho menos el extenderlos hacia la comunidad. Cabe señalar que lo rescatable del trabajo de esta escuela fue en relación a la parcela escolar, en donde se sembró trigo y maíz y se reforestó el entorno escolar con nopal tunero, los alumnos intervinieron activamente en el desarrollo de estas prácticas. Aún con estas dificultades, el maestro de Matemáticas asesoró a campesinos en la gestión de créditos con el Banco Rural y en la vigilancia de sus ministraciones.

A lo largo del segundo ciclo escolar se realizaron reuniones de intercambio de experiencias en el Centro de Capacitación para el magisterio (Obrajuelo, Gto.), en donde se pretendía apoyarse mutuamente para la superación de dificultades y tomar en cuenta aspectos que permitieron el -- avance del programa.

d) Organización escolar.-

En cuanto al trabajo escolar, los estudiantes en algunos casos particulares fueron extendiendo más la naturaleza del Proyecto VEC y adoptaron actitudes favorables y de participación en los trabajos que se realizaron en la Secundad

daria, sin embargo no es posible generalizar este proceso de concientización y participación que se requiere en todas las escuelas.

En este período se formalizó la organización estudiantil en la secundaria de Atarjea, aunque cabe reconocer que ésta se dió sin que mediara un proceso previo de motivación entre los estudiantes. Aún así, este proceso de organización estudiantil se concretó en la elaboración de un reglamento por los estudiantes, en el resto de las escuelas se nombraron representantes escolares que participaron en la integración del Consejo estudiantil. Para más consistencia a este proceso se elaboró un programa de organización estudiantil y educación cooperativa.

Por otra parte, cabe destacar la participación de maestros y alumnos en los trabajos comunitarios por lo que la práctica exigía mayores niveles de coordinación y de adecuación del horario escolar y otras de orden interno tendientes a impulsar los proyectos escolares.

En todas las escuelas se realizan reuniones periódicas siendo éstas de dos tipos: planeación general y evaluación del estado de avance de los programas; otras son reuniones de academia donde se discuten y analizan las propuestas de adecuación curricular en base a la metodología, temas generadores, parámetros de evaluación, etc.

En general en las escuelas, se tiene aún problemas de adecuación de horarios de las actividades curriculares y -

comunitarias, acrecentándose en algunos casos por falta de maestros para que cubrieran las plazas de las escuelas alejadas.

C) Tercera etapa: Ciclo escolar 88-89.

a) Aspecto educativo.-

Se ha afinado la metodología de adecuación de programas y contenidos de estudio relacionándolos con los procesos comunitarios. Aún así resulta difícil asumir por parte del cuerpo docente, la aplicación de métodos didácticos no tradicionales.

En la formación estudiantil se ha procurado que las actividades de aprendizaje se integren en torno a proyectos escolares: educación ambiental, cooperativas, periódico escolar, programa socio-cultural, etc.

Se aprecia que todavía es insuficiente la formación del estudiante en cuanto al incremento de su capacidad crítica, creativa y de sensibilidad social. Sin embargo, a nivel significativo se han podido formar grupos de jóvenes que investiguen y analicen con seriedad sus comunidades y se comprometan con ellas.

b) Vinculación comunitaria.-

Se ha consolidado el trabajo comunitario que desarrollan las escuelas por lo que es común la búsqueda de asesores

ría y apoyo por parte de grupos comunitarios hacia la misma.

Esta actitud depende mucho de la solidez y compromiso que la escuela haya tenido en su trabajo comunitario, por lo que podríamos apreciar que solo en una escuela la Vinculación Comunitaria fue poco relevante (San Lucas, Jerécuaro).

El incremento de la matrícula y el cúmulo de trabajo comunitario, empezaron a rebazar la capacidad humana de los maestros, por lo que se estableció un convenio con la UNAM., para conjuntar esfuerzos con su programa de brigadistas rurales.

En la parte anexa se reseñan los proyectos comunitarios desarrollados por las escuelas VEC.

c) Docentes.-

A nivel escolar se ha conformado un grupo importante de Profesores comprometidos con su labor educativa y comunitaria, pero aún no se logra sumar en forma íntegra al proyecto a los Profesores en su conjunto.

Los maestros han mejorado su organización a través de la constitución de los Consejos Técnicos Escolares, asumiendo una actitud más autogestivo con respecto a la coordinación del proyecto, en este sentido integraron dos comisiones inter-escuelas:

La primera para trabajar la dimensión del quehacer comunitario, en donde se han intercambiado experiencias y se han mejorado los proyectos comunitarios (en este rubro se ha contado con asesoría de Flavio Rojo, Cecilia Fierro y - José Irene del Centro de Estudios Educativos A.C.).

La segunda comisión interesuelas es para reflexionar y elaborar propuestas de mejoramiento de la parte organizativa y académica.

Por otra parte cuatro maestros están cursando estudios de postgrado tomando como objeto de analizar cuatro temas de investigación que pretenden en el mediano plazo implantar el proyecto VEC. Estos temas son:

- 1) La participación de la comunidad en los procesos educativos.
  - 2) La administración y comunicación en los procesos escolares.
  - 3) El currículum de Secundaria en el medio rural.
  - 4) El área tecnológica y proyectos productivos rurales.
- d) Organización escolar.-

En el tercer ciclo se impulsó el programa de organización estudiantil, para darle un carácter orgánico y sistemático a la participación de los estudiantes en la vida escolar. En la escuela de Atarjea fue una experiencia importante que incluyó la discusión del reglamento escolar, foro

mas de representación ante el consejo estudiantil y planes de trabajo. En otras escuelas solo quedó en nombrar representantes de grupo ante consejo.

Los horarios escolares han impuesto rigidez al proceso educativo y ha condicionado las posibilidades de relacionar más naturalmente el proceso educativo con los proyectos comunitarios. Se han explorado alternativas favorables que han aportado a su superación parcial.

La organización de los profesores se ha mejorado estableciéndose reglamentos internos que norman su funcionamiento técnico-operativo, aunque aún falta consolidarlo más.

La participación de los padres de familia se ha reducido en general al trabajo con los comités, no se ha podido establecer una interacción constante con el grueso de integrantes.



SINTESIS DE LOGROS EN CADA ETAPA

| ASPECTOS | 1ER. CICLO ESCOLAR  | 2DO. CICLO ESCOLAR  | 3ER. CICLO ESCOLAR  |
|----------|---|---|---|
| E        | .Realización de una evaluación diagnóstica de los conocimientos básicos de los estudiantes.   | .Adopción de la metodología de planeación curricular a partir de "problemas-eje" y sistematización del proceso educativo en "fichas pedagógicas". | .Afinación de la metodología de planeación curricular que relacionan el proceso de educación formal con los procesos comunitarios.  |
| D        | .Aplicación de una metodología de planeación curricular.  | .Mayor apertura para incorporar metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.  | .Elaboración y ejecución de proyectos escolares:  |
| U        | .Realización de la investigación regional por los estudiantes y maestros.   | .Inicio de la capacitación para la producción en talleres agropecuarios y de tipo semi-industrial:  | Educación ambiental.<br>Educación cooperativista.<br>Periódico escolar.<br>Programa sociocultural.  |
| C        | .Incidencia y participación de los estudiantes en diversos procesos comunitarios realizando proyectos de comunidad.                             | .Construcción de terrazas y camas biodinámicas para el cultivo de hortalizas.   | .Incidencia en la formación de un estudiante crítico y creativo, aunque no a nivel general si de manera significativa. Situación que se percibió por su participación en diversos proyectos escolares y comunitarios que incluyeron el estudio de un tema y/o "problema" hasta su concreción en un plan de acción para superarlos.  |
| A        | .Iniciación de los procesos de construcción de las escuelas. Motivando la participación de los padres de familia y las autoridades municipales. | .Reforestación.   | .Incorporación de nuevos talleres a las escuelas VEC: carpintería (1); obrajería (1); corte y confección (2); tecnologías alternativas (1); apicultura (1); producción de plantas y árboles frutales (2); agroindustrias (1); cestería (1). Cabe mencionar el premio que obtuvo el taller de obrajería (Jerécuaro) para financiar sus actividades por Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. |
| T        |   | .Industrialización de productos y frutos regionales.  |   |
| I        |   | .Prácticas de tecnologías alternativas.   |   |
| V        |   | .Realización de gestiones con el gobierno del Estado y otras instituciones para apoyar acciones comunitarias.                                     |   |
| O        |   | .Inicio de acciones de rescate cultural.  |   |
|          |   | .Terminación de la primera etapa de construcción.   |   |

SINTESIS DE LOGROS EN CADA ETAPA

| ASPECTOS   | 1ER. CICLO ESCOLAR   | 2DO. CICLO ESCOLAR  | 3ER. CICLO ESCOLAR  |
|--|--|---|---|
| V<br>I<br>N<br>C<br>U<br>L<br>A<br>C<br>I<br>O<br>N<br><br>C<br>O<br>M<br>U<br>N<br>I<br>T<br>A<br>R<br>I<br>A | <ul style="list-style-type: none"> <li>.Realización en todas las escuelas.</li> <li>.Realización de proyectos comunitarios con grupos sociales y productivos de la región en Atarjea: Ejidatarios y pequeños propietarios, para comercialización de orégano y otras plantas aromáticas. En Santa Catarina y Jerécuaro en la promoción de campañas de salud y de saneamiento ambiental.</li> <li>.Gestión de proyectos ante organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para obtener apoyos técnicos y financieros.</li> <li>.Promoción de opciones con autoridades municipales y padres de familia para terminar la construcción de las escuelas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>.Mayor consolidación de las actividades de vinculación comunitaria, que se concretaron en esta etapa en los siguientes proyectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>.Proyecto para el mejor aprovechamiento del agua en el uso doméstico y para la producción agrícola.</li> <li>.Campañas de saneamiento y control de basuras.</li> <li>.Programas de actividades socioculturales.</li> <li>.Programa para la comercialización de plantas aromáticas (2da. fase).</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>.Continuación de los proyectos comunitarios iniciados en los ciclos escolares anteriores. En el proceso se fueron incorporando nuevas iniciativas en proyectos de beneficio social, de carácter cultural y productivo. Estos proyectos se enumeran en los anexos 2,3 y 4 de este documento.</li> <li>.Convenio UNAM-SECyR para realizar acciones de promoción comunitaria.</li> <li>.Asesorías puntuales de carácter productivo y de apoyo a diversas gestiones para beneficio de la comunidad.</li> </ul> |
| D<br>O<br>C<br>E<br>N<br>T<br>E<br>S   | <ul style="list-style-type: none"> <li>.Consolidación de un grupo básico de maestros en cada escuela que impulso el proyecto de vinculación comunitaria.</li> <li>.Realización de reuniones de intercambio de experiencias.</li> <li>.Integración de un equipo de 15 trabajadoras sociales al trabajo de campo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>.Complementación de los equipos de maestros con técnicos agrícolas, pecuarios, de tecnologías semi-industriales y maestros del área educativa que se sumaron a la planta docente original en la realización de las actividades educativas y comunitarias.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>.Mejoramiento del nivel organizativo de los maestros a través de la constitución que los Consejos Técnicos Escolares (máximo órgano escolar en materia académica) y la definición de estructuras colegiadas para la toma de decisiones.</li> <li>.Incorporación de 4 maestros a estudios de postgrado y 5 de licenciatura en diversas especialidades educativas.</li> <li>.Integración de comisiones interesuelas para mejorar el trabajo educativo, organizativo y comunitario.</li> </ul>                |

SINTESIS DE LOGROS EN CADA ETAPA

|          | 1ER. CICLO ESCOLAR  | 2DO. CICLO ESCOLAR   | 3ER. CICLO ESCOLAR  |
|----------|---|--|---|
| ASPECTOS |   |  |   |
| O        | .Nombramiento de representantes grupales.   | .Constitución de Consejos Estudiantiles en las 4 escuelas.   | .Impulso de un programa de organización estudiantil.  |
| R        |   |  |   |
| A        | .Integración orgánicas de los maestros de las áreas de Ciencias Sociales y Naturales para realizar programas interdisciplinarios.           | .En Atarjea se elaboró un reglamento para normar las actividades de los estudiantes, en el cual ellos mismos establecieron las reglas y sanciones. | .Mayor trabajo con los Comités de Padres de Familia en las tareas de gestión para las obras de construcción en tres de ellas: Jerécuaro, Santa Catarina y Atarjea han contribuido con trabajo directo y aportaciones de faenas. |
| N        |   |  |   |
| I        | .Organización de desayunos escolares, con participación de los maestros, autoridades municipales, padres de familia y estudiantes (Atarjea) | .Planeación y coordinación de acciones más eficaces para realizar los proyectos escolares y/o comunitarios.  | .Los maestros han Constituido el Consejo Técnico Escolar para realizar las tareas de planeación de sus proyectos y programas.   |
| Z        |   |  |   |
| A        |   | .Formación de Comités de Padres de Familia.  |   |
| C        |   |  |   |
| I        |   |  |   |
| O        |   |  |   |
| N        |   |  |   |

### 5.- Resultados Cuantitativos.

El índice de ingreso-egreso (eficiencia terminal) fue en las escuelas secundarias VEC de 53.7% en promedio. Como se observa en el siguiente cuadro los índices por escuela variaron de 40.0% de eficiencia terminal en Santa Catarina, al 61.1% en Jerécuaro, San Lucas y Atarjea. (ver anexo 5 cuadro de matrícula escolar, movimientos y eficiencia terminal).

| Escuelas              | Indice |
|-----------------------|--------|
| Atarjea               | 61.1   |
| Santa Catarina        | 40.0   |
| Jerécuaro (cabecera)  | 52.7   |
| Jerécuaro (San Lucas) | 51.1   |
| Promedio              | 53.7%  |

Cuadro No. 2 Eficiencia terminal por escuela.

Comparando este índice con el promedio estatal, tomando como base un período de 10 años (1976-1988) y las 3 modalidades

des de secundaria, se encuentra una ligera variación (no significativa), pues el promedio estatal es de 53.83% de eficiencia terminal, presentándose de la siguiente manera en las 3 - modalidades:\*

| Modalidad          | Indice |
|--------------------|--------|
| Telesecundaria     | 67.8%  |
| Secundaria General | 48.1%  |
| Secundaria Técnica | 42.8%  |
| Promedio           | 53.83% |

Cuadro No. 3 de Eficiencia Terminal por modalidad de secundaria.

Aun con la limitante de sólo poder comparar los datos de la primera generación con respecto a datos recolectados en un período de 10 años, se podrá observar que en términos generales, la opción de vincular los programas educativos con los procesos comunitarios, no implica un demérito de los niveles de eficiencia, pues la modalidad de las escuelas VEC, se sitúan abajo sólo de la modalidad de telesecundaria, que

---

\* Información obtenida en el Diagnóstico Educativo 1988, - elaborado por el Depto. de Planeación de la SECyR.

tiene el índice más alto con 67.8%.

Por otra parte, en lo que respecta a los índices de Deserción y Reprobación, los resultados son los siguientes:

| Escuela        | Deserción | Reprobación |
|----------------|-----------|-------------|
| Atarjea        | - -       | 1.4         |
| Santa Catarina | .02       | 17.7        |
| Jerécuaro      | .03       | 12.9        |
| San Lucas      | .01       | - -         |
| Promedio       | .01       | 8.0         |

Cuadro No. 4. Índices de Deserción y Reprobación en las Escuelas Secundarias VEC.

El promedio estatal es de 6.8% en deserción y 28.1% en reprobación, según datos obtenidos en un período de diez años (1976-1988), en las tres modalidades de educación básica:

| Modalidad        | Deserción | Reprobación |
|------------------|-----------|-------------|
| Telesecundaria   | 9.3%      | 10.5%       |
| Secundaria Gral. | 5.2%      | 41.7%       |
| Secundaria Téc.  | 6.0%      | 32.2%       |
| Promedio         | 6.8%      | 28.1%       |

Cuadro No. 5. Índice de Deserción y Reprobación en las tres modalidades de secundaria.

Como se observa, la modalidad de telesecundaria tiene el menor índice de reprobación (10.5%) en comparación con el 41.7% y 32.2% de Secundarias Generales y Técnicas respectivamente; las escuelas secundarias VEC, se ubican un poco - debajo de este índice con 8.0% de reprobación. Sin embargo, este indicador habría que tomarlo con muchas reservas, pues no es lo mismo acreditación que aprendizaje.

Por otra parte, la misma modalidad de telesecundaria presen

ta el índice más elevado de deserción con 9.3%, con respecto al 5.2% de secundarias generales, y 6.0% de secundarias técnicas, situación que contrasta con su alto nivel de eficiencia terminal y su bajo índice de reprobación. Las escuelas secundarias VEC, a este respecto se ubican con un índice de .01%, que es muy bajo y se puede explicar, en parte, debido a la participación comunitaria en el proceso educativo, a algunas iniciativas realizadas por los maestros para facilitar el transporte, alojamiento de alumnos y desayunos escolares y en general, a la responsabilidad mostrada en la asistencia y realización de actividades escolares y comunitarias.



## 6.- Conclusiones e Impacto Social.

El proyecto VEC requiere de consolidar su metodología, principalmente en lo que se refiere a la relación entre lo educativo (programas-métodos) y los procesos comunitarios. Siguiendo pesando el dilema de que es más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje: adquirir un conocimiento enciclopédico que se deriva de la memorización mecánica de los contenidos oficiales o desarrollar en el estudiante su capacidad creativa de aprender a aprender propiciando métodos de búsqueda y creación de conocimientos. Es indudable que la opción del proyecto VEC es en la segunda alternativa, sin embargo la tendencia de algunos maestros tradicionalistas es hacia la primera. Aun así, se puede apreciar en los cuadros 1 y 2 en donde se resume los proyectos y acciones comunitarias promovidas a través del trabajo regional de las escuelas VEC. En algunos casos se han contado con recursos en especie de Fundaciones y de la Embajada de Holanda, en otras con recursos municipales o de la SECyR. La participación de la comunidad y de los estudiantes ha sido importante, de estos últimos su aportación básicamente es en el estudio del problema comunitario y en la promoción a su resolución parti

cipativa y organizada. Al cumplirse 3 ciclos escolares en cada escuela los aciertos y los errores han variado de acuerdo a factores que podemos agrupar en los siguientes:

- 1.- Constitución de equipos de maestros investigadores.
- 2.- Condiciones sociales y políticas de la región.
- 3.- Participación comunitaria y estudiantil en el proceso educativo-organizativo.
- 4.- Estrategia establecida en lo particular por cada equipo de maestros.

---

En relación a los logros y aciertos en general se pueden mencionar los siguientes:

- a) Avance cualitativo en la formación de jóvenes estudiantes que investiguen con seriedad y compromiso sus comunidades.
- b) Recuperación y revaloración de la cultura y tradición propia que favorece la pertenencia e identidad comunitaria, a través del estudio e investigación de las civilizaciones de origen prehispánico: cultura, Chupícuaro (Mesa Central) y Chichimeca (Sierra Gorda).

- c) Recuperación de festividades, tradiciones y música.
- d) Constitución y/o revitalización de organizaciones comunitarias.
  - Comités culturales o de salud.
  - Organización para la introducción o mejoramiento de servicios.
- e) Construcción de represa para la captación de aguas pluviales (Carricillo).
- f) Construcción de pozo, depósito de agua y red de distribución (El Mezquital, Atarjea).
- g) Mejoramiento de la vivienda (Alamos Atarjea).
- h) Organización comunitaria en la construcción de cercas para controlar a los cerdos deambulantes (San Lucas).
- i) Organización comunitaria para el control de basuras y desechos contaminantes (Jerécuaro)
- j) Asesoría en las obras de captación y uso de agua (El Aguacate, Santa Catarina).
- k) Producción, industrialización y comercialización de productos de la región.
- l) Proyecto de construcción de camas biodinámicas y terrazas para incrementar la producción agrícola (Mangas Cuatas).

Sin embargo, no todos son aciertos, se han tenido altibajos en el desarrollo del proyecto, debido a diversas circunstancias: en un principio a la imagen estereotipada que la gente tiene de la educación y de la escuela, por otra parte al bajo nivel educativo y de capacidades básicas con que ingresan los estudiantes a secundarias; a la falta de experiencia de los profesores en desarrollar metodologías educativas alternativas y a la falta de una asesoría más constante y eficaz. Aun así se considera que el saldo es positivo y alienta a seguir esforzándose para lograr arraigar en los jóvenes estudiantes y en la población el compromiso que se genera a partir de las comunidades rurales y su problemática; 'Que la educación y sus beneficios no sólo son para los que están en la escuela, sino para quienes comparten con ella sus problemas, necesidades y anhelos!

APORTES DEL MODELO DE VINCULACION COMUNITARIA AL MODELO DE ENSEÑANZA CONVENCIONAL.

| Aspectos Modelos | Modelo de enseñanza convencional.   | Modelo de Vinculación Comunitaria   |
|------------------|---|---|
| Pedagógico       | <p>.Los programas de estudio del nivel secundaria están diseñados para que el maestro los aplique, sin importar la pertinencia del contenido en relación al contexto socio-cultural del estudiante.</p> <p>.Se estimula el individualismo y la competencia en la formación valoral del estudiante.</p> <p>.Se utilizan metodologías de enseñanza-aprendizaje que están centradas en la memorización de información y la acreditación como finalidad de aprendizaje.</p> | <p>.Las estrategias pedagógicas que establece el Modelo VEC, trata de recuperar el contenido relevante de los programas oficiales, de acuerdo a los intereses de la comunidad y su contexto local-regional.</p> <p>.Se enfatiza la formación ética-social del estudiante en valores de cooperación y solidaridad con la problemática de sus comunidades.</p> <p>.Se combinan las metodologías de enseñanza tradicionales con las "activas" para generar procesos de reflexión-investigación en los estudiantes.</p> |

| Aspectos<br>Modelos  | Modelo de enseñanza convencional.   | Modelo de Vinculación Comunitaria  |
|----------------------|---|--|
| Sociológico          | <p>.La escuela es ajena al contexto socio-cultural en la cual está inscrita.</p> <p>.La escuela limita la participación de los padres de familia en el proceso educativo.</p> <p>Promueve actividades socio-culturales, generalmente en festivales escolares y fiestas cívicas.</p> | <p>.La escuela se involucra en los procesos comunitarios e impulsa proyectos productivos y de beneficio social que coadyuven a mejorar el nivel de vida de la población.</p> <p>.La escuela favorece la participación de la comunidad en las actividades escolares.</p> <p>.Los maestros promueven proyectos con la comunidad, aun si los grupos con los que trabajan no tienen hijos en la escuela.</p> |
| Organizati -<br>vos. | <p>.Los maestros están contratados por horas/clase, por lo cual imparten su asignatura sin relacionar su programa con las demás áreas de estudio.</p>   | <p>.Los maestros están organizados en el Consejo Técnico Escolar, instancia a través de la cual integran sus programas y acciones comunitarias.</p> <p>Por otra parte, su contratación por 3/4 de tiempo y tiempo com-</p>   |

| Aspectos<br>Modelos | Modelo de enseñanza convencional.   | Modelo de Vinculación Comunitaria.   |
|---------------------|---|--|
|                     | <p>.La organización estudiantil se limita a la instancia formal de la sociedad de alumnos.</p> <p>.En la escuela convencional la toma de decisiones es función exclusiva de la dirección escolar.</p> | <p>pleto , les permite realizar tareas de diseño, de programas y promoción comunitaria.</p> <p>.La organización estudiantil incluye representantes al Consejo Técnico Escolar.</p> <p>.En el Modelo VEC, la toma de decisiones se asumen por instancias internas colegiadas.</p> |

## BIBLIOGRAFIA.

1. Bartra, R. Estructura Agraria y Clases Sociales en México. Ed. Instituto de Investigaciones Sociales. U.N.A.M. México, 1974.
2. Cadena, Felix y Latapí, Pablo. La Educación no Formal en México, un estudio de sus metodologías. Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo. -- CEESTEM. México, 1982.
3. Diagnóstico de la Situación Educativa del Estado de - Guanajuato. Secretaría de Educación, Cultura y Recreación. Departamento de Planeación Educativa, versión - tercera, Guanajuato, Gto., 1988.
4. Freire, P. La Educación como Práctica de la Libertad. Ed. Siglo XXI, México 1969.
5. Gutelman, M. Capitalismo y Reforma Agraria en México. Ed. Era. México 1974.
6. IMDEC. Técnicas Participativas para la Educación Popular. Instituto Mexicano para el Desarrollo Educativo y Cultural A.C. Ed. Alforja, Guadalajara, Jal. 1981.
7. Ibarrola, M. Dimensiones Sociales de la Educación. - Ed. El Caballito, México 1985.
8. Jiménez Alarcon, C. Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana. Ed. El Caballito, México 1986.
9. Joyce Brace y Well M. Models od Teaching. 2da. Ed. Prentice Hall, Inc. Englewood oliffts, New Jersey, 1972.
10. Lavín Arrive S. Proyecto Educativo Rural Comunitario - Integral: en busca de una educación básica relevante.



Investigación en Proceso. Centro de Estudios Educativos A.C. Guanajuato, México. 1990.

11. López Austin Alfredo. La Educación de los Antiguos - Nahuas. Tomos 1 y 2. Edit. El Caballito, México - 1985.
12. Manual de Instructor Comunitario I y II. Departamento de Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV. CONAFE, México. 1980.
13. Meneses Ernesto y otros. Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911. Edit. Porrúa, México 1983.
14. Meneses Ernesto y otros. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934. Edit. Centro de Estudios Educativos A.C. México 1986.
15. México Social. Banamex, México. 1989.
16. Muñoz Izquierdo C. Calidad, Equidad y Eficacia de la Educación Primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina. Ed. Centro de Estudios Educativos A.C. México 1988.
17. Oliva Rosas L. Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales. Ed. Grupo de Estudios Sobre el Financiamiento de la Educación. Centro de Estudios Educativos A.C. 1982.
18. Pérez Alarcón J., Abiega L. y otros. Nezahualpillí. Educación Preescolar Comunitaria. Centro de Estudios Educativos A.C.

19. Ponce A. Educación y Lucha de Clases. Ed. Edición Sudamericana- L.I.D.A. Bogotá 1972.
20. Prawda Juan. Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Ed. Grijalbo. México 1985.
21. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal. Talleres de Encuadernación- Progreso S.A. de C.V. México 1989.
22. Rockweel Elsie (1982). De Huellas, Bardas y Veredas: Una historia cotidiana en la escuela. Cuadernos de Investigación Educativa. Departamento de Investigaciones en Educación, CINVESTAV-POLI, México 1982.
23. Rojas M. Yolanda. La Cultura, la Educación y el Currículum de los Latinoamericanos. En alternativas de Educación para Grupos Culturales Diferenciados. Estudios de Caso. Organización de Estados Americanos, 1983.
24. Schmelkes, S; Margarita Cervantes; Pablo Spraukin; - Pablo González y Margarita Márquez. Estudio exploratorio de la Participación Comunitaria en la Escuela Básica Formal. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. IX No. 4. México, C.E.E. 1979.
25. Schmelkes. S. y Cols; La Participación de la Comunidad en el Gasto Educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XII No. 1 México, C.E.E. 1983.
26. Schmelkes S., Muñoz I. Y Conde S. Desarrollo Experimental de una Estrategia de Atención Global al Rezago Escolar en Escuelas Rurales. Informe Final.

Centro de Estudios Educativos A.C. México 1990.

27. Silva Horzog Jesús. (compilador). La Cuestión de la Tierra 1911-1912-1913. Colección de folletos para la Historia de la Revolución Mexicana. Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas. México 1961.
28. Staples Anne. Educar: Panacea del México Independiente. Ed. SEP-CULTURA. Ediciones El Caballito, México 1985.
29. Stavenhagen R. y otros. Neolatifundismo y Explotación De Emiliano Zapata a Anderson Clayton and Co. Ed. Nuestro Tiempo México 1985.
30. Texto Básico de Capacitación a Instructores Comunitarios. Consejo Nacional de Fomento Educativo. CONAFE, México 1986.
31. Tirado Segura F. La Crítica Situación de la Educación Básica en México. En Revista Ciencia y Desarrollo. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología No. 71, México 1986.
32. Willis, Paul E. Learning to Labour: how working class Hids get working class jobs. Saxon howse 1979.
33. Zemelman, H. y Martínez, A. Conocimiento y Sujetos Sociales (Contribución al Estudio del Presente). Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México MIMEO, México 1983.

## Apéndice 1.

Acerca del trabajo del Psicólogo en el Proyecto de Investigación-Acción de Vinculación Escuela-Comunidad.

Los principios básicos de la Investigación-Acción, se plantean en torno a poder trascender una problemática socio-educativa, que sea compartida por un grupo con fines de superarla, a través de la reflexión, entendiendo los factores que la provocan y asumiendo un compromiso colectivo en su resolución.

En este sentido, en la implantación del proyecto VEC, un grupo interdisciplinario que estaba integrado por dos instituciones: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación y el Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber y a la Educación Popular A.C., asumieron el compromiso de crear una alternativa de Educación para el medio Rural, dado que en general, se diagnosticaba una problemática en este nivel educativo que hacía suponer una cobertura y eficiencia baja en el servicio; así como una educación poco relevante para las necesidades, intereses y características de la población ubicada en el medio rural.

La oportunidad de una incidencia real, se presentó -- cuando la Secretaría de Educación en el Estado (SECyR), -- decidió abrir cuatro escuelas secundarias en zonas rurales, abocándose este grupo a labores de investigación, diseño e instrumentación del proyecto. Que incluyó estudios de-

factibilidad técnica, recuperación documental de experiencias previas, concertación y coordinación de las diversas áreas educativas y administrativas de SECyR y sobre todo en tareas técnicas en lo relacionado al diseño del modelo educativo específico que incluyó:

- . Organización escolar.
- . Planeación curricular.
- . Estrategias de participación de la comunidad.
- . Capacitación a maestros.
- . Seguimiento y asesoría de la experiencia.

Las funciones que se fueron asumiendo en el proceso,-- en lo correspondiente a la formación profesional del Psicólogo fue a varios niveles.

El principal fue el de participar en las reuniones de diseño e instrumentación del modelo de vinculación Escuela-Comunidad. Para tal fin, la formación inicial en el área de Psicología Social y Trabajo Comunitario fue especialmente importante, así como la experiencia profesional previa que en esta línea se había desarrollado en la Secretaría de Reforma Agraria, la Dirección General de Organización de Productores Agrícolas y Forestales ( SARH ) y en diversos proyectos de organización y desarrollo comunitario.

Por otra parte, la posibilidad de aportación estuvo específicamente relacionado a el área educativa que permitió

diseñar y operar un Programa de Capacitación a docentes, fundamentado en la estrategia de intercambio de experiencias, donde la aplicación de diversas opciones de dinámicas grupales permitieron a los maestros participantes evocar sus experiencias en la instrumentación del modelo VEC y aprender colectivamente de las mismas.

En este mismo espacio educativo, se hizo mancuerna -- con un antropólogo social ( Lic. Arturo Téllez ) en el diseño de la metodología de planeación curricular, que permitió relacionar el proceso de educación formal a través de los Programas oficiales de secundaria con los procesos comunitarios reales, que se enmarcan en el contexto regional donde se ubicaron las escuelas.

Así mismo, además de la sugerencia de métodos de aprendizaje que trascendieran el enfoque tradicional del verbalismo y memorismo como sinónimo de aprendizaje, se participó directamente con los grupos de alumnos en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Atarjea), elaborando fichas pedagógicas que relacionaban interdisciplinariamente esta área con las de Ciencias Naturales, Matemáticas y Español, en vinculación con los problemas comunitarios detectados - y participando consecuentemente en las acciones comunitarias que se desprendían de su investigación y estudio.

El objetivo principal en el proceso pedagógico, fue el ir considerando a la educación y al aprendizaje, no únicamente en su dimensión personal (superación del alumno), si

no también en su dimensión social, en la cual el alumno - los maestros la escuela y la comunidad deben de asumir -- su compromiso de promover un desarrollo comunitario equitativo y justo. Bajo este principio, nuestra propuesta - como Psicólogos Educativos fue el considerar al aprendizaje como un proceso grupal, en donde se le debe dar al sujeto a oportunidad de confrontar sus ideas con las de -- otros, en relación a problematizar sus propios asuntos y temas de interés, que vaya favoreciendo el incremento de su capacidad de pensamiento creativo y crítico mediante la vinculación de la investigación con el estudio y el trabajo comunitario.

Anexo 1.

Esquema de Joyce para la sistemátización de Modelos de Enseñanza (Joyce,1987).

- 1.- Supuestos teóricos y/o conceptuales de la cual parte la experiencia.
- 2.- Fundamentación de la experiencia:
  - a) Metas
  - b) Principales supuestos teóricos
  - c) Principios subyacentes que la orientan
  - d) Principales conceptos.
- 3.- Operación.
  - a) La sintáxis. Descripción general de la operación del modelo de enseñanza.
  - b) El sistema social. Roles que desempeña el maestro y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - c) Principios de reacción. Elementos que se pueden - presentar en la aplicación del modelo de enseñanza- y como se tratan.
  - d) Sistema de apoyo. Apoyos diversos y material didáctico que el modelo de enseñanza requiere para su - aplicación.
- 4.- Resultados que se pretenden lograr.



RESULTANTES DEL PROCESO DE LAS SECUNDARIAS-UEC.

ANEXO 2

| PROYECTO   | COSTO DE LA OBRA O PROYECTO PRODUCTIVO  | APORTACIONES DE LA COMUNIDAD   | APORTACIONES DE ESTUDIANTES  | APORTACIONES INSTITUCIONALES GUBERNAMENTALES   | APORTACIONES INSTITUCIONES NO GUBERNAMENTALES                                 | APORTACIONES SECyR   | ESTADO DE AVANCE   | No. DE FAMILIAS BENEFICIADAS  |
|--|---|--|--|--|---|--|--------------------|---|
| 1. CONSTRUCCION DE OLLA DE AGUA PARA CAPTACION DE AGUAS PLUVIALES. (ATARJEJA EL CARRICILLO).                                   | \$ 16'000 000.00<br>* A PRECIO DEL 87.  | \$ 6'500 000.00<br>FUNDAMENTALMENTE MANO DE OBRA Y APORTACIONES PARA GASTOS DE GESTION           | \$ 300 000.00<br>APORTACION CALCULADA EN EL SUELDO DE MEDIO TIEMPO DE 3 PROMOTORES SOCIALES POR ESPACIO DE UN MES  | \$ 1'500 000.00<br>APORTACION HECHA POR LA PRES.MPAL. POR CONCEPTO DE ACARREO DE MATERIALES.                       | \$ 7'200 000.00<br>APORTACION HECHA POR LA EMBAJADA REAL DE LOS PAISES BAJOS. | \$ 500,000.00<br>APORTACION CALCULADA EN LA ACTIVIDAD /TIEMPO DE LOS MAESTROS EN LA COMUNIDAD. ASESORIAS Y GESTIONES.  | 90 %               | 105 FAMILIAS  |
| 2. CONSTRUCCION DE POZO Y TANQUE DE ALMACENAMIENTO E INSTALACION DE RED HIDRAULICA PARA AGUA POTABLE (ATARJEJA, EL MECQUITAL). | \$ 24'500 000.00<br>* A PRECIO DEL 88.<br>* EL COSTO DE LA OBRA SE INCREMENTO POR EL ENSOLAMIENTO DEL POZO DEBIDO A LAS CRECIENTES ORIGINAADAS POR LAS LLUVIAS. | \$ 10'000 000.00<br>FUNDAMENTALMENTE EN MANO DE OBRA Y APORTACIONES PARA COMISIONES DE GESTORIA. | \$ 600 000.00<br>APORTACION CALCULADA EN EL SUELDO DE MEDIO TIEMPO DE 4 PROMOTORES SOCIALES POR ESPACIO DE UN MES. | \$ 2'500 000.00<br>APORTACION HECHA POR LA PRES.MPAL. POR CONCEPTO DE ACARREO DE MATERIALES Y PAGO DE 2 ALBANILES. | \$10'200 000.00<br>APORTACION HECHA POR LA EMBAJADA REAL DE LOS PAISES BAJOS  | \$1'200 000.00<br>APORTACION CALCULADA EN LA ACTIVIDAD /TIEMPO DE LOS MAESTROS EN LA COMUNIDAD. ASESORIAS Y GESTIONES. | 100%               | 28 FAMILIAS   |
| 3. COMERCIALIZACION Y CONSERVACION COMO RECURSO DEL OREGANO (ATARJEJA SAN ANTON)   | \$3'000 000.00<br>ESTE COSTO ES CALCULADO EN BASE A LAS ACTIVIDADES DE PROMOCION, ORGANIZACION, ASESORIA Y GESTION.   | \$ 800 000.00<br>GESTORIA Y FAENAS PARA LA CIRCULACION DE POTREROS.                              |  | \$ 800 000.00<br>APOYO DE LA FORESTAL  |   |  |                    | 45 DE MANERA DIRECTA Y EXTENSIVAMENTE MUCHAS MAS AL SUBIR EL PRECIO DE COMPRA EN LA REGION. |
| 4. INTRODUCCION DE AGUA POTABLE (LAS CRUCITAS, JERECUARO)  | \$15'000 000.00   | \$10'000 000.00<br>MATERIAL Y MANO DE OBRA.  |  | \$14'000 000.00<br>ACARREO DE MATERIAL POR LA PRES. MPAL.  |   | \$ 1'000 000.00<br>3 DOC. 1/2 TIEMPO PROMOCION, GESTORIA Y ASESORIA  | 100%               | 40 FAMILIAS   |
| 5. INTRODUCCION DE ENERGIA ELECTRICA<br>a) LA VERBA BUENA<br>b) EL CLARIN<br>c) COL. SAN MIGUEL                                | AUN NO SE HA COTIZADO POR LA CFE.   | a) CONSTITUCION DE UN FONDO DE \$5'.<br>b,c) INICIO DE GESTIONES Y CONSTITUCION DE FONDO.        |  |  |   | \$ 350 000.00<br>ASESORIA DE DOCENTES  | a) 60%<br>b,c) 10% | a) 30<br>b,c) 90  |
| 6. APROVECHAMIENTO DE AGUA (EL AGUACATE, STA. CATARIANA)   | \$ 8'000 000.00   | \$5'000 000.00<br>MATERIALES Y MANO DE OBRA  | \$ 1'400 000.00<br>PROMOCION   | \$ 800 000.00<br>APORTACION MPAL.  |   | \$ 800 000.00<br>ASESORIA TECNICA DOCENTE  | 100%               | 60 FAMILIAS   |
| 7. TALLER DE CORTE Y CONFECCION  | \$ 2'000 000.00   | \$ 100 000.00<br>LOCAL Y E. ELECTRICA  | \$ 300 000.00<br>CAPACITACION  | \$ 1'000 000.00<br>DIF. MAQUINAS DE COSER.   |   | \$ 850 000.00<br>MAQUINAS DE COSER   | 100%               | 15 FAMILIAS.  |
| 8. TALLE DE CARPINTERIA.   | \$30'000 000.00   | \$ 1'200 000.00<br>E. ELECTRICA Y LOCAL  | \$1'500 000.00   |  |   | \$ 29'000 000.00<br>MAQUINARIA, EQUIPO INSUMOS BASICOS.  | 100%               | 20 FAMILIAS   |

PROYECTOS PRODUCTIVOS Y DE OBRA PUBLICA

RESULTANTES DEL PROCESO DE LAS SECUNDARIAS-UEC.

ANEXO 3

| PROYECTO   | COSTO DE LA OBRA O PROYECTO PRODUCTIVO  | APORTACIONES DE LA COMUNIDAD  | APORTACIONES DE ESTUDIANTES                                       | APORTACIONES INSTITUCIONALES GUBERNAMENTALES                   | APORTACIONES INSTITUCIONES NO GUBERNAMENTALES          | APORTACIONES SECyR  | ESTADO DE AVANCE | No. DE FAMILIAS BENEFICIADAS |
|--|---|---|---|--|--|---|------------------|------------------------------|
| 9. TALLER DE OBRAJERIA (JERECUARO)   | \$5'000 000.00  | \$750 000.00<br>APORTACION DE UN TELAR INCOMPLETO.                  | \$ 300 000.00<br>CONSTRUCCION DE LOCAL PROVISIONAL E HILADORA.    |  |  | \$ 1'500 000.00<br>COMPLEMENTACION DEL TELAR Y TIEMPO COMPLETO DEL MAESTRO.       | 80%              | 40 FAMILIAS                  |
| 10. TALLER DE CESTERIA (SANTA CATARINA).   | \$ 4'742 000.00<br>CONSIDERANDO EL TIEMPO DESDE QUE SE INICIO.                          | \$ 900 000.00<br>SE CONSIDERA SOLO LA MATERIA PRIMA Y HERRAMIENTAS. | \$ 350 000.00<br>SOLAMENTE LA COMFECCION DE OBJETOS               | \$ 900 000.00<br>CONVENIO ESCUELA-PRESIDENCIA MPAL.            |  | \$ 2'592 000.00<br>*SUELDOS DE CAPACITADOR.                                       | 50%              | 34 FAMILIAS                  |
| 11. PRODUCCION HORTICULTORA (SANTA CATARINA)   | \$ 3'580 000.00<br>CONSIDERADO AL AÑO   | \$ 80 000.00<br>MATERIALES COMO ABONO, ETC.                         | \$ 6000 000.00<br>EN TRABAJO.                                     | \$ 2'800 000.00<br>PAGO A PERSONAL CALIFICADO.                 |  | \$ 100 000.00<br>INSUMOS Y PESTICIDAS.  | 80%              | 150 FAMILIAS                 |
| 13. PRODUCCION DE MAIZ, POR EL SISTEMA DE RIEGO POR TRASPORTO  | \$ 2'650 000.00   | \$ 100 000.00<br>EN MATERIAL ORGANICO.                              | \$ 1'500 000.00<br>EN TRABAJO.                                    |  | \$ 600 000.00<br>ANADEGES, APROXIMADAMENTE EN INSUMOS. | \$ 450 000.00<br>TRABAJO DE TRES TECNICOS EN 3 DIAS                               | 80%              | * INVESTIGACION              |
| 14. PROCESAMIENTO DE PRODUCCION HORTO-FRUITICOLA (ESTE PROYECTO SE INICIO EN EL MES DE SEPTIEMBRE, LOS DATOS QUE SE DAN SON LOS ESTIMADOS HASTA EL MOMENTO). | \$ 86'000 000.00<br>CONSIDERANDO QUE ES EL PRIMER AÑO Y QUE LA PRODUCCION ES INCIPIENTE | \$ 300 000.00<br>EN MATERIA PRIMA                                   | \$ 100 000.00<br>EN JORNALES.                                     | \$ 84'000 000.00<br>*COSTO APROXIMADO DEL EQUIPO.              |  | \$ 1'600 000.00<br>PAGO A TECNICO ESPECIALIZADO 2 MESES.                          | 2%               |                              |
| 15. ACUEDUCATO PARA RIEGO. (ATARJEJA)  | \$ 42'500 000.00  | \$ 2'500 000.00<br>GASTOS DE GESTION Y MANO DE OBRA.                | ACCIONES DE PROMOCION.  |  | \$ 34'500 000.00<br>EMBAJADA DE HOLANDA.               | \$ 6'400 000.00<br>SUELDO DE MAESTROS PARA APOYAR ACCIONES DE ASESORIA Y GESTION. | 35%              | 22 FAMILIAS.                 |
| 16. HUERTO FRUITICOLA (ATARJEJA)   | \$ 5'500 000.00   |   | \$750 000.000<br>MANO DE OBRA, CALCULADA EN SUELDO DE 1/2 TIEMPO. | \$3'500 000.00<br>DELEGACION AGROPECUARIA, FORESTA Y DE PESCA. |  | \$1'500 000.00<br>SUELDO DE MAESTROS ACCIONES DE ASESORIA, SUPERVISION Y GESTION. | 100%             | 30 FAMILIAS.                 |
| 17. CAPACITACION DE CORTE Y CONFECCION. (ATARJEJA)   | \$14'000 000.00   | \$ 2'300 000.00<br>MATERIA PRIMA Y MANO DE OBRA.                    | \$ 900 000.00<br>SUELDO DE MEDIO TIEMPO.                          | \$ 8'800 000.00<br>22 MAQUINAS APORTADAS POR EL DIF.           |  | \$ 2'400 000.00<br>SUELDO MAESTROS Y 8 MAQUINAS.                                  | 100%             | 36 FAMILIAS.                 |
| 18. CAPACITACION DE CARPINTERIA. (ATARJEJA).   | \$ 3'800 000.00   | \$ 880 000.00<br>MATERIA PRIMA.                                     |   | \$ 3'000 000.00<br>SECRETARIA DE DESARROLLO ECONOMICO          |  |   | 30%              | 20 FAMILIAS.                 |

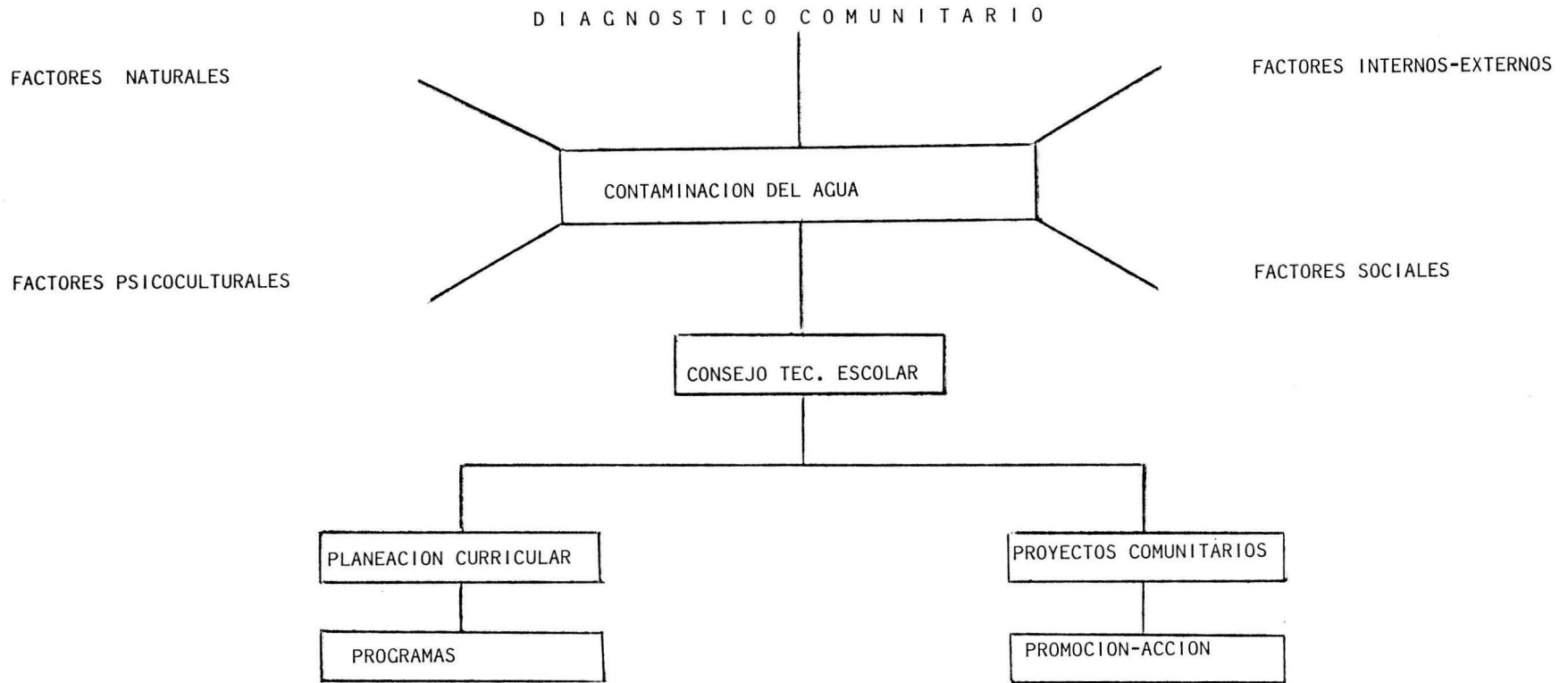
# PROYECTOS DE BENEFICIO SOCIO-CULTURAL

ANEXO 4

| PROYECTO   | BENEFICIO SOCIAL O CULTURAL   |   | APORTACION<br>COMUNIDAD  | APORTACION<br>ESTUDIANTIL  | OTRAS<br>APORTACIONES |
|--|---|---|--|--|-----------------------|
|  | DIRECTOS  | INDIRECTOS  |  |  |                       |
| 1. VIVERO (SANTA CATARINA)   | a) CAPACITACION DEL ALUMNO SOBRE EL MAJEJO DE UN VIVERO<br><br>b) REPRODUCCION Y PROPAGACION DE ESPECIES VEGETALES PARA LA REFORESTACION DEL ENTORNO ESCOLAR. | a) MEJORAMIENTO GENETICO DE LAS ESPECIES DE LA REGION TENDIENTES A MEJORAR LOS HUERTOS FRUTICOLAS DE LA REGION.<br><br>b) OBTENCION DE MATERIAL VEGETATIVO PARA REFORESTACIONES EXTRAESCOLARES. | \$ 2'250 000.00<br><br>* SE CALCULA POR EL TERRENO PRESTADO TRADUCIDO A UNA RENTA ANUAL DE ESE MONTO, 450 MIL POR 5 AÑOS.  | \$ 1'000 000.00<br><br>* SE CALCULA A RAZON DE 100 FAENAS A \$10 000.00 POR FAENA.         |                       |
| 2. APROVECHAMIENTO DE LA BASURA (SANTA CATARINA)                         | a) APROVECHAMIENTO DE LA MATERIA ORGANICA.<br><br>b) LIMPIEZA ESCOLAR   | a) DESTINO DE LA BASURA INORGANICA Y UN INCINERADOR Y NO AL AIRE LIBRE<br><br>b) LIMPIEZA EN LA COMUNIDAD.  |  | \$ 300 000.00<br><br>* POR CONCEPTO DE FAENAS PARA PREPARACION DE COMPOSTAS E INCINERADOR. |                       |
| 3. PERIODICO COMUNITARIO (SANTA CATARINA)                                | a) FOMENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ALUMNOS.<br><br>b) INCREMENTO DE LA HABILIDAD DE EXPRESION EN LOS ALUMNOS.  | a) DESARROLLO DE UN MEDIO DE EXPRESION Y COMUNICACION EN LA COMUNIDAD.  | * EL PERIODICO ES AUTOFINANCIABLE, SE VENDE EN LA COMUNIDAD Y SE RECUPERA LA INVERSION.  |  |                       |
| 4. MUSEO ESCOLAR (JEREQUARO)   | a) PROFUNDIZACION DEL ESTUDIO DE SU CULTURA.<br><br>b) VALORACION DE SU CULTURA   | a) RESCATE Y PERMANENCIA DE VALORES Y TRADICIONES EN LA COMUNIDAD.  | * AUN ESTA EN PROCESO DE DESARROLLO Y NO SE ESTIMA SU COSTO EL COSTO FIJO DE ESTE PROYECTO ES EL SUELDO DE UN PROMOTOR CULTURAL ABSORVIDO POR LA SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y RECREACION DEL ESTADO DE GUANAJUATO. |  |                       |
| 5. TALLER DE COMUNICACION. CONCURSO 'HISTORIAS DE MI PUEBLO' (SAN LUCAS) | a) PROMOVER LA ACTITUD INVESTITADORA DE LOS ESTUDIANTES<br><br>b) ESTIMULAR PROCESOS DE REFLEXION E INCREMENTO DE HABILIDADES DE EXPRESION DE LOS ALUMNOS.    | a) RESCATE Y DIFUSION DE LA CULTURA.  | APORTACION DE INFORMACION Y PREMIACION DE LOS 3 PRIMEROS LUGARES.  | REALIZACION DE ACCIONES DE PROMOCION.  |                       |
| 6. PERIODICO ESCOLAR (JEREQUARO)   | a) ELABORACION DE UNA PUBLICACION PERIODICA.<br><br>b) DESARROLLO DE HABILIDADES DE REDACCION Y ELABORACION DEL PERIODICO.                                    | a) ABRIR ESPACIOS DE COMUNICACION A LA COMUNIDAD.   |  | DIFUSION DE INFORMACION A LA COMUNIDAD.  |                       |

EJERCICIO DE PLANEACION CURRICULAR

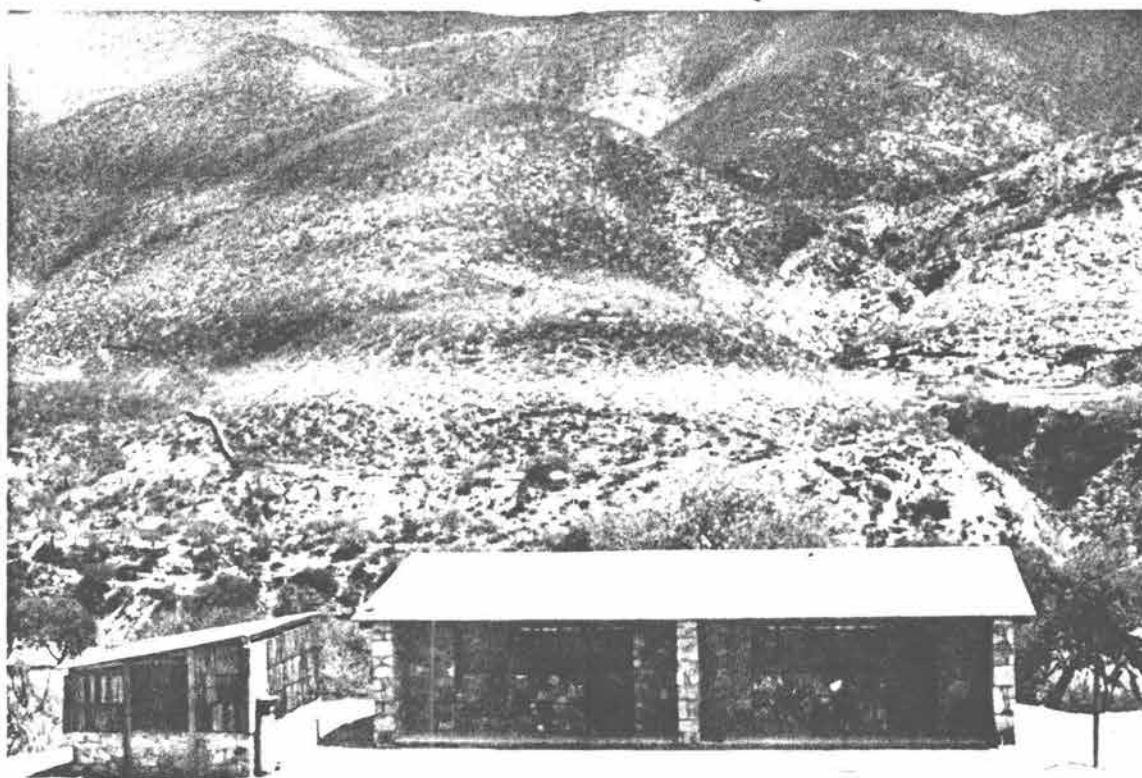
Anexo No. 5





## CUADRO DE MATRICULA ESCOLAR, MOVIMIENTOS Y EFICIENCIA TERMINAL

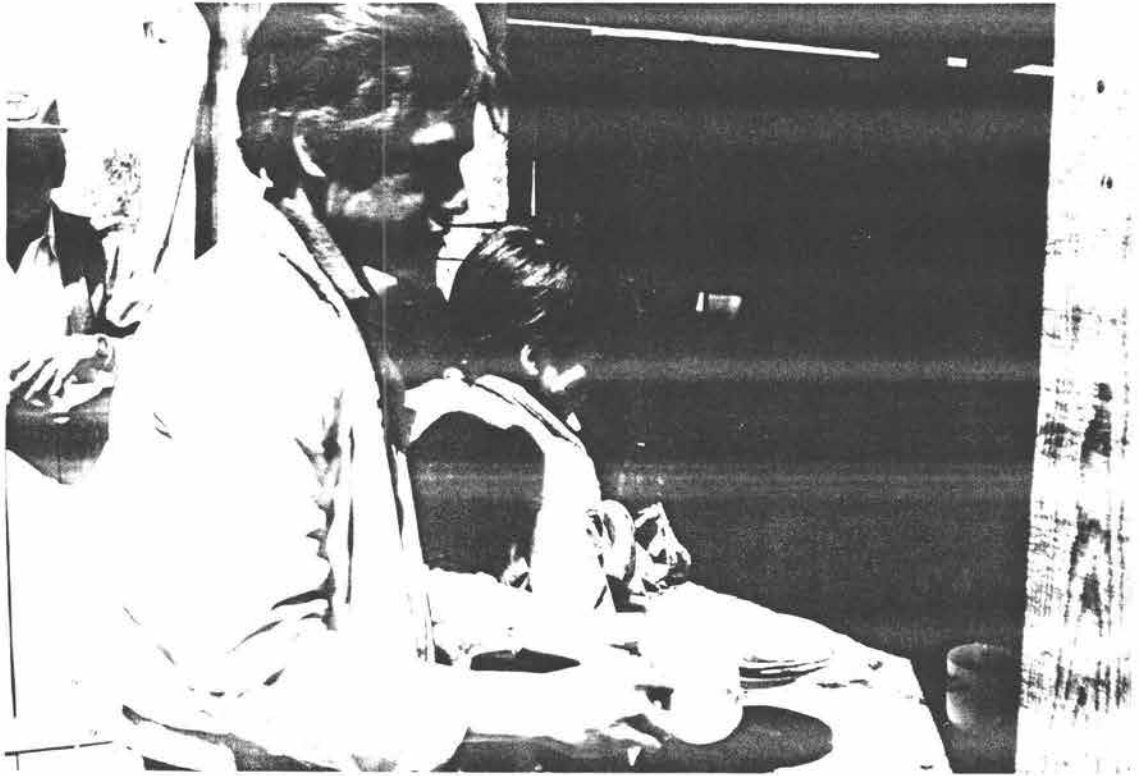
| SEC.                            |    | G. | INSC. | TOTAL | APROB. | REPR. | BAJA | INSC. | TOTAL | APROB. | REPR. | BAJA | INSC. | TOTAL | APROB. | REPR. | BAJA | EFIC.TERM. |
|---------------------------------|----|----|-------|-------|--------|-------|------|-------|-------|--------|-------|------|-------|-------|--------|-------|------|------------|
| A<br>T<br>A<br>R<br>J<br>E<br>A | 1° |    | 67    | 56    | 46     | 9     | 1    | 32    | 30    | 27     | 3     | 2    | 38    | 38    | 32     | 6     | -    |            |
|                                 | 2° |    | -     | -     | -      | -     | -    | 46    | 44    | 34     | 10    | 1    | 27    | 27    | 26     | 1     | -    |            |
|                                 | 3° |    | -     | -     | -      | -     | -    | -     | -     | -      | -     | -    | 42    | 42    | 41     | 1     | -    | 61.1       |
| J<br>E<br>R<br>E<br>C<br>.      | 1° |    | 108   | 93    | 56     | 37    | 15   | 65    | 65    | 48     | 17    | -    | 61    | 54    | 36     | 18    | 7    |            |
|                                 | 2° |    | -     | -     | -      | -     | -    | 88    | 88    | 61     | 27    | -    | 61    | 51    | 25     | 26    | 6    |            |
|                                 | 3° |    | -     | -     | -      | -     | -    | -     | -     | -      | -     | -    | 75    | 71    | 57     | 14    | 4    | 52.7       |
| S.<br>C<br>A<br>T<br>A<br>.     | 1° |    | 45    | 39    | 15     | 24    | 6    | 52    | 47    | 26     | 17    | 5    | 101   | 84    | 51     | 19    | 17   |            |
|                                 | 2° |    | 74    | 68    | 48     | 20    | 6    | 33    | 29    | 15     | 13    | 4    | 38    | 35    | 20     | 10    | 3    |            |
|                                 | 3° |    | -     | -     | -      | -     | -    | 63    | 63    | 53     | 10    | -    | 30    | 29    | 18     | 8     | 1    | 40.0       |
| S.<br>L<br>U<br>C<br>A<br>S     | 1° |    | 54    | 48    | 43     | -     | 5    | 16    | 12    | 7      | 5     | -    | 30    | 27    | 22     | 5     | 3    |            |
|                                 | 2° |    | -     | -     | -      | -     | -    | 18    | 15    | 13     | 2     | -    | 19    | 18    | 16     | 2     | 1    |            |
|                                 | 3° |    | -     | -     | -      | -     | -    | -     | -     | -      | -     | -    | 34    | 33    | 33     | -     | 1    | 61.1       |



FOTOGRAFIA 1 " NUESTRA ESCUELA EN CONSTRUCCION.



FOTOGRAFIA 2 "LAS TRABAJADORAS SOCIALES EN UN DESCANSO ANTES DE CONTINUAR CON SU TRABAJO".



FOTOGRAFIA NO. 3. DESAYUNOS ESCOLARES.



FOTOGRAFIA NO. 4. PRACTICAS APICOLAS.





FOTOGRAFIA 5 " CONSTRUYENDO TERRAZAS PARA EL CULTIVO DE HORTALIZAS".