



✓
***Dialogar y Descubrir para Transformar:
propuesta de integración pedagógica -
cultural en educación comunitaria rural a
nivel primaria.***

Oscar Reyes Ruvalcaba

**Tesis para la obtención de grado de
Maestro en Pedagogía**

Colima, Col. julio de 1998

*A Zuzu,
Urzula,
y Jacobo.*

*A quién más,
sino a ellos.*

INDICE DE CONTENIDO

1. PROBLEMÁTICA GENERADORA	10
1.1 ANTECEDENTES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL	10
1.2 FORMULACIÓN O ENUNCIADO DEL PROBLEMA	12
1.3 OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA	13
1.4 CONCLUSIONES DE LA INTRODUCCIÓN Y DEL PRESENTE CAPÍTULO	16
2. ANÁLISIS CURRICULAR DEL CONAFE	17
2.1 EL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO	17
2.2 EL CAMPO EDUCATIVO DE CONAFE: LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL	17
2.3 EL SISTEMA DE CURSOS COMUNITARIOS	20
2.4 EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	21
2.5 ANÁLISIS PROGRAMÁTICO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	23
2.6 UBICACIÓN DE LA PROPUESTA DENTRO DEL CURRÍCULUM DE CONAFE	27
2.7 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	27
3. CAMPO PROBLEMÁTICO: EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL	28
3.1 CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA ECR	28
3.2 EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL: ANÁLISIS DEL DISCURSO INSTITUCIONAL	30
3.3 ANÁLISIS SOCIO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL	38
3.4 RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES	58
4. DELIMITACIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO CULTURAL	60
4.1 RECONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE LA CULTURA	60
4.2 RECONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA.	67
4.3 RECAPITULACIÓN: APORTES DEL CAMPO PEDAGÓGICO Y CULTURAL A LA PROPUESTA	81
4.4 CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO: LA SÍNTESIS CULTURAL	83
5. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA	84
5.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	84
5.2 DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN: RELACIÓN SUJETO-OBJETO	85
5.3 LAS RELACIONES SUJETO-OBJETO EN LAS RELACIONES AÚLICAS	90
5.4 PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA: DIALOGAR, DESCUBRIR, TRANSFORMAR.	92
5.5 RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.	100
6. OPERACIÓN DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA	101
6.1 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MEDIO DE RECONSTRUCCIÓN CULTURAL	101
6.2 MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN DE LA METODOLOGÍA	101
6.3 NIVELES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: INTRA, INTER, TRANS	102
7. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	109
7.1 CONDICIONES DE APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	109
7.2 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA EN EL NIVEL TRANSESCOLAR	110
7.3 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA EN EL NIVEL DE INTERESCOLAR	112
7.4 RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES	120
8 SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	121
8.1 ACOTACIÓN METODOLÓGICA	121
8.2 SEGUIMIENTO A LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	125
8.3 SISTEMATIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	129
8.4 SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA DEL DOCENTE.	131
8.5 RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES	140
9. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA DEL DOCENTE: NIVEL TRANSESCOLAR.	142
9.1 MATRIZ GENERATIVA DEL ANÁLISIS	143
9.2 COMPARATIVO GLOBAL	146
9.3 COMPARATIVO UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS POR COMUNIDAD	152
9.4 RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES	164
10. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	165
EPÍLOGO: EL BETO Y LA EVA	169
BIBLIOGRAFÍA	171
ANEXOS	176

INDICE DE ILUSTRACIONES (ESQUEMAS)

Ilustración 1 CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA PROPUESTA “DIALOGAR Y DESCUBRIR”	7
Ilustración 2 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	9
Ilustración 3 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	14
Ilustración 4 LA INVESTIGACIÓN ACCION COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA CULTURAL	15
Ilustración 5 CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL	30
Ilustración 6 EL IMPACTO DEL MODELO ECONÓMICO NEOLIBERAL EN LA POBREZA RURAL	50
Ilustración 7 PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DENTRO DEL PROYECTO NEOLIBERAL	57
Ilustración 8 DESARROLLO SOCIO HISTÓRICO DEL CAMPO CATEGORIAL DE LA CULTURA	62
Ilustración 9 TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE SKINNER	70
Ilustración 10 TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR SUSTITUCIÓN DE MODELOS: BANDURA	71
Ilustración 11 TEORÍA DEL APRENDIZAJE COMO PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN: GAGNÉ	72
Ilustración 12 TEORÍA GENÉTICA-CONSTRUCTIVA: PIAGET	73
Ilustración 13 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: AUSBEL	74
Ilustración 14 TEORÍA DE LA PSICOLOGÍA DIALÉCTICA RUSA: VYGOSTKI	75
Ilustración 15 DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE	80
Ilustración 16 LA INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO DIDÁCTICO	85
Ilustración 17 RELACIÓN SUJETO SUJETO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	90
Ilustración 18 MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA RELACIÓN SUJETO OBJETO	90
Ilustración 19 MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA RELACIÓN OBJETO SUJETO	91
Ilustración 20 MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA RELACIÓN OBJETO OBJETO	91
Ilustración 21 MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA RELACION SUJETO OBJETO SUJETO	91
Ilustración 22 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA LA OPERACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	92
Ilustración 23 TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA..	97
Ilustración 24 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL	99
Ilustración 25 PREMISAS EN QUE SE SUSTENTA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	99
Ilustración 26 TIPOS DE REGISTRO DE LA PROPUESTA	102
Ilustración 27 MOMENTOS DEL NIVEL INTRAESCOLAR	104
Ilustración 28 INTERCICLOS DEL NIVEL INTRAESCOLAR	105
Ilustración 29 FASES DEL NIVEL INTERESCOLAR	106
Ilustración 30 NIVEL TRANSESCOLAR	107
Ilustración 31 ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES DE OPERACIÓN DE LA PROPUESTA	108
Ilustración 32 CAMPO PROBLEMÁTICO DEL TALLER DE INTEGRACIÓN EDUCACIÓN Y CULTURA	111
Ilustración 33 MONOGRAFIA SOCIOCULTURAL 1. ASPECTOS GEOGRÁFICOS	134
Ilustración 34 COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES DE APRENDIZAJE: LAGUNITAS	139
Ilustración 35 MATRIZ GENERATIVA DEL ANÁLISIS	145
Ilustración 36 COMPARATIVO INTERCATEGORIAL	148
Ilustración 37 COMPARATIVO INTERCOMUNITARIO	151

INDICE DE TABLAS (CUADROS)

Tabla 1: CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA	5
Tabla 2 PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL CONAFE	18
Tabla 3 UBICACIÓN DE LA PROPUESTA DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE CONAFE	19
Tabla 4 ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA POR NIVEL	23
Tabla 5 INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	24
Tabla 6 HOMOLOGACIÓN CURRICULAR ENTRE LOS DIVERSOS NIVELES DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES	26
Tabla 7 ANALISIS DE LAS DIVERSAS MODALIDAD EDUCATIVAS	31
Tabla 8 COMPARATIVO SOBRE CONCEPCIONES DIVERSAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA	33
Tabla 9 UNIDAD DE ANÁLISIS: ÁMBITOS DE ACCIÓN DE LA ECR	35
Tabla 10 EJE: PAPEL DE LA ECR EN LAS COMUNIDADES	35
Tabla 11 EJE: PAPEL DEL AGENTE EXTERNO	35
Tabla 12 EJE: PROTAGONISTAS DE LA ECR	36
Tabla 13 EJE: METODOLOGÍA DE LA ECR	36
Tabla 14 EJE: OBJETIVO DE LA ECR	37
Tabla 15 EJE: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ECR	37
Tabla 16 PROYECCIONES EDUCATIVAS EN CONAFE	38
Tabla 17 COMPARATIVO DE LA DIVERSAS POLÍTICAS DEL ESTADO PARA EL CAMPO MEXICANO	58
Tabla 18 POLÍTICA CULTURAL DEL ESTADO MEXICANO	67
Tabla 19 DESARROLLO HISTÓRICO DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA	68
Tabla 20 LAS RELACIONES SUJETO OBJETO COMO RELACIÓN SOCIAL	86
Tabla 21 MATRIZ GENERATIVA DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA	94
Tabla 22 EJEMPLO DE REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO	112
Tabla 23 EJEMPLO DE REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO PARA SU USO PEDAGÓGICO	113
Tabla 24 EJEMPLO DE REGISTRO DE LA MONOGRAFÍA SOCIOCULTURAL	114
Tabla 25 INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMA EDUCATIVO DEL ÁREA DE C. SOCIALES	115
Tabla 26 INSTRUMENTO DE PLANEACIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL INTRAESCOLAR	117
Tabla 27 HERRAMIENTA DE REGISTRO DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN GRUPAL	118
Tabla 28 FICHA DE RECUPERACIÓN Y REFLEXIÓN DEL NIVEL INTERESCOLAR .	119
Tabla 29 MODELOS DE REGISTRO Y ORGANIZACIÓN DE DATOS	122
Tabla 30 MODELO DE SISTEMATIZACIÓN Y UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS PREDOMINANTE	124
Tabla 31 GUÍA DE SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DEL NIVEL INTRASECOLAR	126
Tabla 32 GUÍA DE SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DEL NIVEL INTRAESCOLAR	127
Tabla 33 TECNICA DE INVESTIGACIÓN: GRUPOS DE DISCUSIÓN	132
Tabla 34 EJE: PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	133
Tabla 35 PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL NIVEL TRANSESCOLAR DE LA PROPUESTA	135
Tabla 36 DESCRIPCIÓN DE LOS VALORES A ASIGNAR PARA EL ANÁLISIS TRANSESCOLAR	138
Tabla 37 CONCENTRADO DE SISTEMATIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA UNIDAD II	138
Tabla 38 BASE DE DATOS PARA EL ANÁLISIS DEL NIVEL TRANSESCOLAR	144
Tabla 40 UNIDAD DE ANÁLISIS: TRABAJO MULTINIVEL	152
Tabla 41 UNIDAD DE ANÁLISIS: APLICACIÓN DEL MÉTODO	154
Tabla 42 UNIDAD DE ANÁLISIS: AMBIENTE EDUCATIVO	156
Tabla 43 UNIDAD DE ANÁLISIS: VINCULACIÓN COMUNITARIA	158
Tabla 44 UNIDAD DE ANÁLISIS: PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	160
Tabla 45 UNIDAD DE ANÁLISIS: INVESTIGACIÓN SOCIOCULTURAL	162

INTRODUCCIÓN

La presente Propuesta Pedagógica se implementó en el marco institucional del *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (CONAFE), órgano federal responsable de la atención de la educación básica (preescolar y primaria) en pequeñas comunidades rurales del país. Dicha institución se apoya en un modelo educativo llamado *Educación Comunitaria Rural*, que se concibe como el quehacer educativo que intenta ir más allá del trabajo en el aula, promoviendo acciones que recuperen y fomenten la organización y la solidaridad entre los habitantes de las comunidades que atiende, principalmente a través de acciones sociales, culturales y educativas. Más que un marco conceptual la Educación Comunitaria Rural pretende convertirse en el eje de la acción educativa, a través de la presente Propuesta Pedagógica se buscó otorgar un nuevo sentido y una mayor concreción a dicho modelo.

Vista así, esta Propuesta Pedagógica que intitulamos *Dialogar y Descubrir para Transformar*, es una respuesta a la necesidad de diseñar estrategias que posibiliten la síntesis entre la dimensión pedagógica y cultural de la realidad social. Pretende aportar una alternativa educativa a los docentes que laboran en pequeñas comunidades rurales a partir de un quehacer pedagógico que respete su diversidad cultural e integre críticamente los elementos más avanzados del currículum oficial, en el entendido de que ello permitirá la construcción de una más compleja visión del mundo por parte de los participantes en este proceso.

Esta *Propuesta de Integración Cultural-Educativa* intenta desarrollar los elementos potenciadores implícitos en el concepto de Educación Comunitaria Rural a través de la incorporación de la Investigación-Acción como metodología didáctica. Para desarrollar esta metodología se ha construido un campo problemático a partir de los elementos que dan títulos a la propuesta:

*Propuesta de integración
Pedagógica - Cultural en
Educación Comunitaria Rural
a nivel primaria,
Dialogar y Descubrir para Transformar*

Propuesta Pedagógica

Cabe señalar, que para la presentación y desarrollo del presente estudio fue recuperada la concepción de Propuesta Pedagógica en diversos documentos de la Universidad Pedagógica Nacional, y a partir de los cuales desarrollamos una reconstrucción conceptual, entendido como el marco epistemológico y metodológico que orienta y da sentido a la Propuesta, esto es, nos permite comprenderla, explicarla y comunicarla a nuestros interlocutores académicos y comunitarios. En dichos documentos la Propuesta Pedagógica es definida como una *elaboración teórica-metodológica que se pretende constituir en una alternativa educativa en los procesos de apropiación, construcción y transmisión de conocimientos con carácter pedagógico*.¹ A partir estas orientaciones se elaboró este cuadro donde se incluyen los principales elementos y el sentido de la propuesta.

¹ TLASECA P. Martha Y PONCE R. Ernesto (elaboradores del documento para la antología) *Una definición de la propuesta pedagógica del área terminal* tomado de *Alternativas Didácticas en el Campo de lo Social*. "Antología Básica de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria", Plan 1985, U.P.N. 1ª edición, México, 1988.

Tabla 1: CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

- Lo que hace a una Propuesta Pedagógica son
 - ⇒ las **elaboraciones conceptuales** que el educador hace en torno a un problema de estudio
 - ⇒ y en torno a una **estrategia metodológica** que se formula como pertinente para resolverlo
 - Supone la reflexión de elementos
 - ⇒ epistemológicos
 - ⇒ socio-psicológicos
 - ⇒ y didáctico-pedagógicosque se pretende desarrollar a través de
 - ◇ directrices metodológicas
 - ◇ y estrategias didácticas
- ⇒ implica, entonces, necesariamente una explicitación sobre la **fundamentación teórica metodológica**
- ⇒ una elaboración sistemática que permita la **construcción sustentada del objeto de estudio**
- ⇒ incluye una reflexión sobre
 - ◇ congruencia de los elementos que la constituyen
 - ◇ entre estos y las conceptualizaciones- y sobre las condiciones en que se propone operar

Para la construcción de la propuesta se hizo uso, en un primer momento, del concepto de modelo desarrollado por Yurén (75) quien señala..

“Un modelo formal es la representación de una estructura idealizada (teoría) que se supone análoga (semejante) a la de un sistema real. Exhibe relaciones entre variables de los fenómenos que intenta explicar, y afirma que estas relaciones formales son semejantes a las que existen en la realidad.”²

Sin embargo, su insistencia a sujetarse en un marco teórico definido limitó su aplicación debido a que el estudio no tenía una finalidad teórica, sino práctica analítica. En un segundo momento, se retomó la posición de Covarrubias (95) sobre la construcción de un objeto de estudio, para quien..

“..un objeto se estudia para conocer el momento en que se encuentra, la conjugación específica de fuerzas que lo hace concreto, las posibilidades de afectación de las fuerzas contenidas, la posibilidad de interiorización de incidencias, las fases en que podría devenir..”³

Zemelman (92) intenta ir más allá del uso analítico de la razón ya que introduce la intencionalidad transformadora en el proceso de construcción de los objetos de estudio.

“..si lo que nos interesa es influir (..), entonces nos enfrentamos a un tipo de construcción gnoseológica que atiende, más que a diferencias sustantivas de contenidos disciplinarios y teóricos, a los modos en que los distintos planos de la realidad se articulan con la totalidad social y cómo ellos contribuyen a definir

² YURÉN, María Teresa. *Leyes, teorías y modelos*. Editorial Trillas, México, 1975, p.65.

³ COVARRUBIAS, V. Francisco. *Las herramientas de la razón: la teorización potenciadora intencional de procesos sociales*. pp. 220-221 UPN 1995, México

prácticas mediante las cuales se puede influir.”⁴

Es Zemelman quien precisa que la realidad no está estructurada por dimensiones teóricas, sino por planos de realidad articulados, aunque dichos planos sean representados por las distintas disciplinas científicas a través de construcciones categoriales a través de los cuales se trata de no sólo comprender la realidad, sino incidir en ella, de transformarla. Dicha concepción es cercana al concepto de *campo* elaborado por Bourdieu, para quien..

“Los campos se presentan.. como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen precisamente de su posición en dichos espacios.. En cualquier campo encontramos una lucha de intereses específicos.., lucha que va estructurando sus propias reglas⁵. Este mismo autor más adelante señala.. La estructura del campo es un estado de relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que intervienen en la lucha, o si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orientan las estrategias ulteriores.”⁶

Para este autor la realidad puede ser captada como un espacio social donde diversos agentes actúan desde una posición de fuerza en la definición y apropiación de un capital particular. Pero dichos campos no aparecen como realidad material sino que es necesario construirlos para que nos brinden una visión muy próxima al desenvolvimiento de la realidad (modelo en los términos de Yurén), aunque cabe señalar que para este autor *nombrar el mundo* es ya una forma apropiarnos del mundo. Es decir, el concepto de campo no es una categoría disciplinar sino una herramienta heurística que nos ayuda a discernir la forma en que diversos elementos se articulan para constituir una realidad particular.

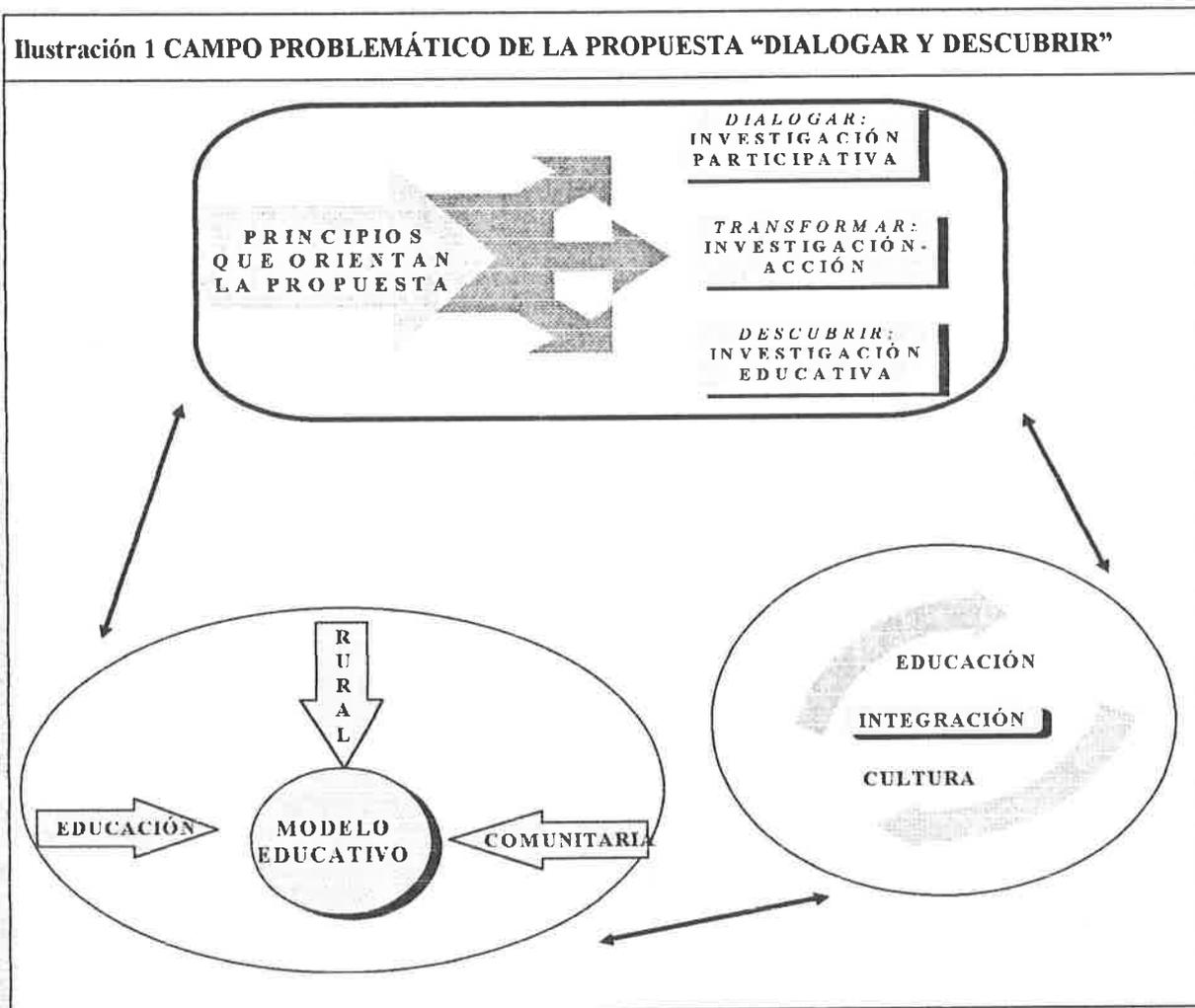
A partir de estos lineamientos de carácter metodológico es posible realizar un primer acercamiento al campo de la Propuesta Pedagógica.

⁴ ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón: dialéctica y apropiación del presente*. Editorial Anthropos, Barcelona, 1992, p.32

⁵ BOURDIEU, Pierre. *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo CONACULTA, México, 1990, p.135 .

⁶ *Ibid.*, p. 281.

Ilustración 1 CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA PROPUESTA “DIALOGAR Y DESCUBRIR”



Dialogar y Descubrir para Transformar

Este campo parte de tres principios orientadores de la propuesta. Estos principios están inspirados en la concepción dialógica de la pedagogía de Paulo Freire (69), ya que en su concepción pedagógica incluye estas tres elementos como sustantivos de su propuesta.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombre que, mediatizados por el mundo, leen el mundo (lo descubren) y lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos.”⁷

El primero de ellos se refiere a la dimensión dialógica de la cultura, esto es que toda acción social si quiere ser trascendentes sólo se realiza entre hombres (y mujeres) que se buscan, y se reconocen a través del diálogo. En este diálogo hombre y mujeres se descubren como humanos, este descubrir es aprender a leer el mundo, sin embargo, para que este mundo se convierta en nuestro mundo, es necesario aprender a escribir el mundo, esto es a transformarlo, sólo así nos transformamos como humanos. Operativamente este diálogo descubridor-transformador implica una investigación educativa, activa y participante como se verá en el capítulo correspondiente.

⁷ FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. Siglo XXI, México, 1973, p.46. (los subrayados son nuestros)

Educación Comunitaria Rural

El modelo educativo del Conafe es definido como Educación Comunitaria Rural, para su reconceptualización se utilizó el concepto de campo ya analizado, pero redefinido como campo problemático de acuerdo con el sentido que le otorga en Plan Institucional de Desarrollo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, de acuerdo a este documento esta categoría permite integrar a ..

*“..un complejo de **sujetos, ámbitos y procesos** que intervienen significativamente en la delimitación y definición de una realidad particular.”⁸*

Según esta categoría la realidad puede ser delimitada a través de la articulación de los sujetos, ámbitos y procesos que intervienen en dicha realidad. De esta manera el modelo educativo del Conafe se delimita por los sujetos que intervienen, es decir, los sujetos comunitarios (alumnos, padres y docentes, principalmente); por el ámbito en donde intervienen, esto es, en un ambiente rural, de pequeñas comunidades aisladas; y por los procesos que allí se desarrollan, en este caso preponderantemente educativos.

Integración pedagógica cultural

Continuando con esta conceptualización que inició como *modelo* (Yurén) *construcción del objeto de estudio* (Covarrubias), *articulación de planos de la realidad* (Zemelman), *campo* (Bourdieu), *campo problemático* (UPN), se desemboca de manera natural en la categoría de *campo problemático de la educación* trabajada por Adriana Puiggrós (1990), ya que amplia y, a la vez, concretiza el análisis, al realizar la vinculación entre los procesos educativos y los procesos culturales, e integra a lo educativo en una perspectiva histórica: la lucha por la hegemonía.

“Consideramos al campo problemático de la educación, tentativamente, poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías. La necesaria ubicación histórica de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos y los procesos sociales.”⁹

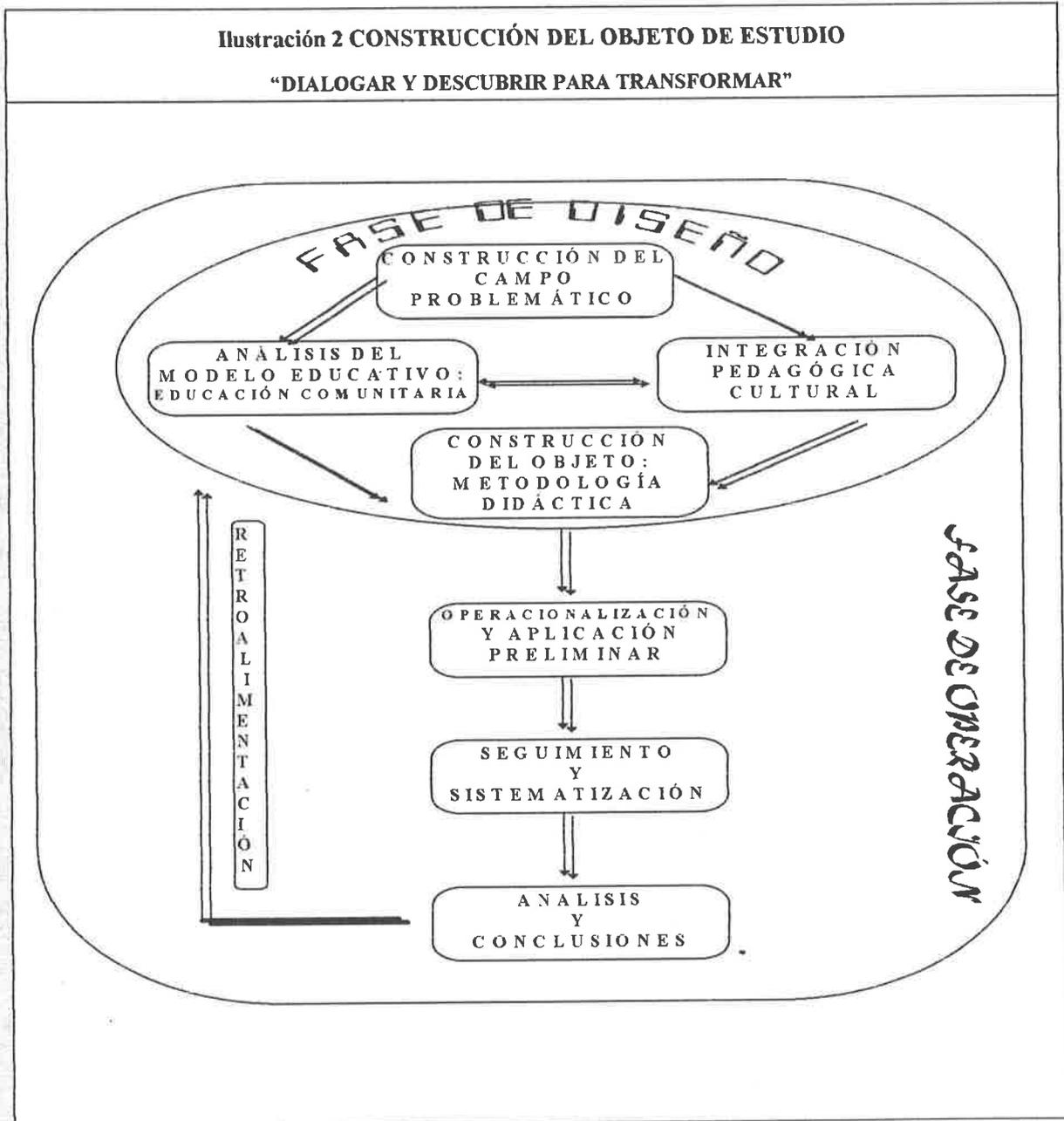
De acuerdo a esta perspectiva de análisis, la escuela no debe dejar ser considerada como una institución autónoma sino debe ubicarse en una dimensión histórico cultural, es decir, como un ámbito donde se realiza de una manera intensa la lucha por la hegemonía, como un ámbito donde se realiza un proceso de resistencia y dominación, donde se disputa un capital particular: el capital pedagógico. De allí, la importancia de que los docentes se den cuenta que son participantes a favor de un proyecto u otro, de una propuesta de integración pedagógica cultural. A través de una propuesta que permita el diálogo cultural, descubridor y transformador se puede llegar a una síntesis cultural en el sentido de Paulo Freire (70).

⁸ México, Secretaría de Educación Pública. *Plan Institucional de Desarrollo* (documento normativo interno). Universidad Pedagógica Nacional, México, 1993.

⁹ PUIGGROS, Adriana. *Imaginación y crisis de la educación en América Latina*. CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, pp. 36-37.

“La síntesis cultural es la modalidad de la acción con que se enfrenta a la fuerza de la propia cultura. A través de la síntesis cultural se resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos.”¹⁰

A partir de los elementos señalados es posible construir la propuesta pedagógica



¹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, México, 1970, pp. 237-238

CAPÍTULO 1

PROBLEMÁTICA GENERADORA

1. PROBLEMÁTICA GENERADORA

1.1 Antecedentes sobre la Investigación en Educación Comunitaria Rural

La investigación sobre educación comunitaria en áreas rurales es prácticamente nula, pese a los programas institucionales que han incursionado en la atención del rezago educativo en los últimos años como son: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y Escuelas en Solidaridad entre otros. Cabe destacar, sin embargo, los estudios que sobre educación rural ha venido realizando el Centro de Estudios Educativos (CEE)¹¹ desde hace más de 30 años y que se convierten en la referencia obligada para quienes nos interesamos en la educación básica de las áreas rurales. Por ello es conveniente realizar una breve reseña de su actuar en el campo de la educación rural y sus aportes principales.

En 1964, bajo la coordinación del Dr. Pablo Latapí, se realiza el “Primer Diagnóstico Educativo Nacional” y reconoce que el 50% de la población habita en zonas rurales y es allí donde la escuela primaria experimenta grandes desventajas cualitativas y cuantitativas, de tal forma que se estima que dichas escuelas mantienen un rezago histórico de 27 años respecto de las escuelas urbanas y el CEE propone que estas escuelas deben ser atendidas por medios no convencionales dadas sus características de escuelas incompletas en medios no urbanizados.

Diez años después, el mismo CEE propone un nuevo diagnóstico del Sistema Educativo Nacional, allí se concluye que la escuela lejos de ser un factor de movilidad social actúa como un segregador social ampliando la brecha entre ricos y pobres y por tanto la educación es un espacio social dependiente de otros factores como el político y el económico.

En la década de los 70's el CEE suspende los estudios sobre educación primaria rural e incursiona en la educación no formal de adultos, esto debido a que entra en una fase de reconceptualización del fenómeno educativo y llega a varias consideraciones de trascendencia en el horizonte comprensivo sobre la educación:

1. Desarrolla un enfoque “reconstructivista” que recupera también los aportes teóricos de Paulo Freire;
2. Como opción axiológica se define por una preferencia histórica por los oprimidos;
3. Pugna por un concepto de desarrollo inclusivo, esto es, que deba conducir a obtener mejores niveles de vida para la población menos favorecida;
4. La educación se ubica en el seno de una lucha por la apropiación de su proceso productivo y los recursos que genera;
5. Desarrollan un modelo educativo basado en la investigación-acción, donde vinculan la educación con los procesos de organización comunitaria;
6. Congruentes con estos planteamientos desarrollan una serie de experiencias de educación no formal con adultos básicamente, dejando de lado la atención a la educación formal.

En la década de los 70's el estado mexicano elabora diversos proyectos para el área rural,

¹¹ Una panorámica de las incursiones de esta institución en la investigación en educación rural puede verse en SCHELMELKES, Sylvia. *El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XVIII Numeros 3-4 pp. 35-80 Julio-Diciembre 1988, México.

destacando la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo que desde una óptica compensatoria de la educación rural intenta la búsqueda de la equidad educativa, sobre todo a través del programa de Cursos Comunitarios y el Preescolar Rural.¹² En esa misma década se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos con el propósito de atender el rezago en alfabetización, primaria y secundaria en población mayor de quince años.

A inicio de la década de los ochentas el CEE retoma las investigaciones en educación básica formal y realizan un estudio sobre rezago educativo, analizando cómo la escuela incide en los procesos de desigualdad e injusticia social, y el estudio concluye que la principal causa interna del atraso escolar obedece al sentimiento de futilidad que generan en los niños las actitudes (no conscientes) de discriminación de los maestros en sus relaciones áulicas. Con base a estos resultados el CEE realizó una serie de experiencias que tenían por objetivo la implantación de un nuevo modelo escolar basados en la inserción de la escuela en la comunidad y de la participación comunitaria en la gestión escolar, basados en la metodología de investigación acción. Cabe destacar entre estas experiencias el proyecto “Participación de la comunidad en la escuela primaria rural” que produjo dos series de manuales, unos para los maestros rurales y otros para los padres de familia. Otras experiencias fueron la implantación de un modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales basada en la operación de “unidades de aprendizaje investigación acción” (UAIA), así como la elaboración y experimentación de un “Cuaderno guía para la educación bilingüe-bicultural”. Dichos estudios generaron metodologías, instrumentos y materiales educativos que no han sido explorados adecuadamente.¹³

Sobre estos estudios realizados por el CEE merece especial atención el proyecto conocido como Educación Rural Comunitaria (ERCO) que se realizó en el estado de Guanajuato ya en la presente década.¹⁴ En dicha experiencia destacan los siguientes resultados:

1. Los docentes lograron construir explicaciones más complejas y profundas sobre su práctica docente y el rezago escolar;
2. Los docentes introdujeron innovaciones en la forma de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, preferentemente en la presentación del conocimiento escolar, y en el uso del lenguaje para la comunicación oral;
3. En el plano actitudinal resignificaron la función social de ser maestro, cambiaron su actitud frente a los padres de familia, así como mejoraron su relación con las autoridades educativas;
4. La falta de comprensión de los niveles medios del sistema educativo (directores, inspectores y funcionarios menores) limitó el potencial del modelo, lo que derivó en disgregación del equipo original.
5. El ERCO fue apoyado por diversas instituciones estatales y ONG's internacionales. Al término de la experiencia programada se existieron los recursos humanos y financieros para reactivar el modelo.

También en los 90's la política educativa del Estado ha dedicado un mayor énfasis en la

¹² CONAFE: educación comunitaria. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1982.

¹³ LAVIN, Sonia. *El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XVIII Numeros 3-4, pp. 129-143 Julio-Diciembre 1988, México.

¹⁴ NORIEGA, Margarita. *Evaluación de una experiencia de educación rural comunitaria en México*. U.P.N. Colección Educación No. 5, México, 1996.

¹⁵ Memoria del *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural*. CONAFE, México, 1996.

incursión en los programas compensatorios para el área rural como son el Programa Integral de apoyo al Rezago Educativo y Educación Inicial Rural, entre otros. Estos programas se inscriben en la lógica de la compensación y complementariedad educativa para zonas escolares con retraso y marginación educativa, es decir tienen una vigencia temporal, sólo en la medida en que se logre la “regularidad” educativa. Especial atención merece el “Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural”¹⁵ auspiciado por la UNICEF en el cual estudiosos y pedagogos de la educación rural intercambiaron análisis y experiencias para atender la desigualdad social en educación rural. Algunas de estas conclusiones fueron:

1. Más de 20 millones de niños de América Latina y el Caribe no tienen acceso a la educación primaria;
2. Para 1990 la eficiencia terminal de la región en su conjunto era del 47 por ciento, la más baja entre las regiones de todo el planeta;
3. Cada niño necesitó más de ocho años calendario para finalizar un ciclo escolar de cinco o seis años (dependiendo del país) de educación primaria;
4. El número de alumnos que repitieron el primer año aumento de 6.8 millones en 1980 a 8.5 millones en 1994.

Es en este contexto educativo que se realiza la presente propuesta pedagógica. Por las características y condiciones en que surge esta propuesta sus alcances son sumamente limitados, esto es, más que la implementación de un modelo educativo rural alternativo se trata de una incursión exploratoria en el diseño e implementación de innovaciones educativas que busca motivar a nuevos estudios que diversifique la oferta pedagógica para las áreas rurales cuyo rezago no es sólo escolar sino también de ideas y perspectivas pedagógicas.

1.2 Formulación o enunciado del problema

Ubicación de la propuesta pedagógica

La presente, es una propuesta de integración cultural educativa para la educación primaria en escuelas rurales bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que desde hace 25 años viene operando el programa denominado Cursos Comunitarios (educación primaria) a nivel nacional. Esta propuesta busca responder a la necesidad de diseñar estrategias metodológicas que permitan a los docentes integrar a su práctica educativa la dimensión cultural local, estableciendo un diálogo pedagógico cultural que permita enriquecer tanto las formas culturales comunitarias, así como potenciar la acción educativa.

Esta Propuesta Pedagógica se llevó a cabo durante el ciclo escolar 1996-1997¹⁶ con la participación de agentes educativos de servicio social (instructores comunitarios) quienes se involucraron en la dinámicas comunitarias para conocer el entorno natural y social, las formas de vida y las concepciones del mundo de las comunidades donde desarrollaron su práctica educativa. Para lograr tal fin intervinieron en un proceso de investigación educativa cultural basada en la metodología de investigación acción y fundamentada en una teoría dialógica de la enseñanza.

¹⁶ Las comunidades atendidas fueron: La Salada, Pintores, Lagunitas, Cruz de Piedra, Arroyo Verde, La Atravezada, 26 de Julio, Cañitas (La Cañita), Jiliotupa, La Coconal todas pertenecientes al estado de Colima.

De esta manera nuestros sujetos de intervención fueron de manera directa instructores comunitarios y a través de ellos los sujetos infantiles de las pequeñas comunidades rurales y su medio sociocultural inmediato, con quienes nos relacionamos bajo tres principios educativos: el **descubrimiento** infantil a través del **diálogo** cultural y en búsqueda de la **transformación** comunitaria, de tal forma que podemos condensar nuestro objeto de estudio-intervención bajo el siguiente nombre genérico....

Título

Dialogar y Descubrir para Transformar: una propuesta de integración pedagógica cultural en Educación Comunitaria Rural a nivel primaria.

Nuestro problema de investigación lo podemos enunciar bajo la siguiente interrogante:

- ¿Es posible desarrollar una Propuesta Pedagógica en educación primaria que respete y enriquezca la diversidad cultural de los alumnos que viven en pequeñas comunidades rurales?
- ¿Qué características tendría esta propuesta?
- ¿Cuál sería su fundamento epistémico?
- ¿En qué aportaciones teórico pedagógicas se sustentaría?
- ¿Qué metodología sería la más adecuada?
- ¿En qué proyección histórica de hombre y sociedad se fundamentaría?

Delimitación o alcance del problema

La presente Propuesta Pedagógica es un estudio exploratorio dentro del modelo educativo del CONAFE y es un precedente para posteriores estudios que tengan por objeto incidir en prácticas en educación primaria para el medio rural. Es una propuesta de integración educativa-cultural y de vinculación escolar-comunitaria para las pequeñas sociedades rurales del campo mexicano. Es decir, nuestro objeto de estudio e intervención se limitó a la implementación de una Propuesta Pedagógica que se piloteo en diez pequeñas comunidades rurales en el estado de Colima, en el área de Ciencias Sociales. Se establecieron estos límites de intervención y análisis dadas las posibilidades de espacio, tiempo y capacidad para realizar de una forma responsable y efectiva prácticas innovadoras pertinentes con el desarrollo de nuestro propósito. Dado el carácter propositivo y novedoso de nuestro estudio, sólo se realizó esta experiencia como un primer acercamiento exploratorio, y cuyos resultados pueden estimular su aplicación hacia nuevas áreas de conocimiento y a otros ámbitos de intervención.

1.3 Objetivo general de la propuesta

Diseñar e implementar, a nivel exploratorio, una metodología de intervención pedagógica en el área de ciencias sociales que propicie la integración del currículum oficial en educación primaria con los procesos de socialización de los alumnos/as que viven en pequeñas comunidades rurales del país.

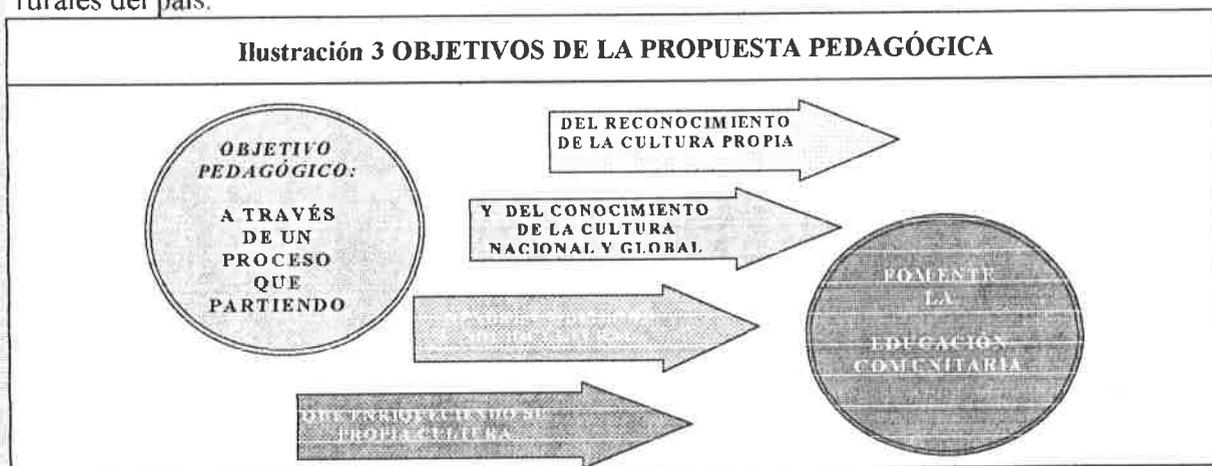
Objetivos particulares

- 1) Construir el campo problemático de la Propuesta Pedagógica “Dialogar y Descubrir para Transformar”, esto es, dar cuenta de los elementos técnicos

- y epistémicos que integran una propuesta de síntesis educativa cultural.
- 2) Realizar un análisis del modelo de Educación Comunitaria Rural operado por el CONAFE, en particular del área de ciencias sociales en el nivel primaria.
 - 3) Dar cuenta del instrumental metodológico utilizado en la implementación esta propuesta pedagógica.

OBJETIVO PEDAGÓGICO:

Siendo la comunidad el ámbito donde se desarrollan los procesos naturales de socialización, implementaremos entonces una metodología educativa que establezca el diálogo entre los saberes comunitarios de los alumnos/as y los contenidos programáticos en la perspectiva del enriquecimiento cultural de los participantes en este proceso. Mediante dicha metodología pretende potenciar el modelo educativo que el CONAFE realiza en las pequeñas comunidades rurales del país.



Tesis que dan sentido a la propuesta

La metodología que sustenta este trabajo no requiere de la elaboración de hipótesis estadísticas a ser confirmadas rechazadas¹⁷, sobre todo tratándose de un estudio exploratorio como el nuestro, sustentado en el paradigma crítico de análisis de la realidad educativa. Freire (70) se refiere a este aspecto cuando hace referencia a su investigación temática.

*"En verdad el concepto de "tema generador" no es una construcción arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. (..) La comprobación del "tema", como una concreción (existencia objetiva) es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial (empírica) sino también a través de una reflexión crítica sobre las relaciones hombre mundo."*¹⁸

Este autor resalta como la elaboración de hipótesis no es necesaria sobre todo en un trabajo de intervención debido a que no se trata de constatar (verificar) una realidad dada, sino de construir una situación posible, o el inédito viable en términos del mismo autor.¹⁹ Por nuestra

¹⁷ Nota aclaratoria:- los señalamientos de tipo cuantitativo que elaboramos sólo tienen un fin descriptivo y no inferencial como podrá observarse en el capítulo sobre el seguimiento a la propuesta (sección 7).

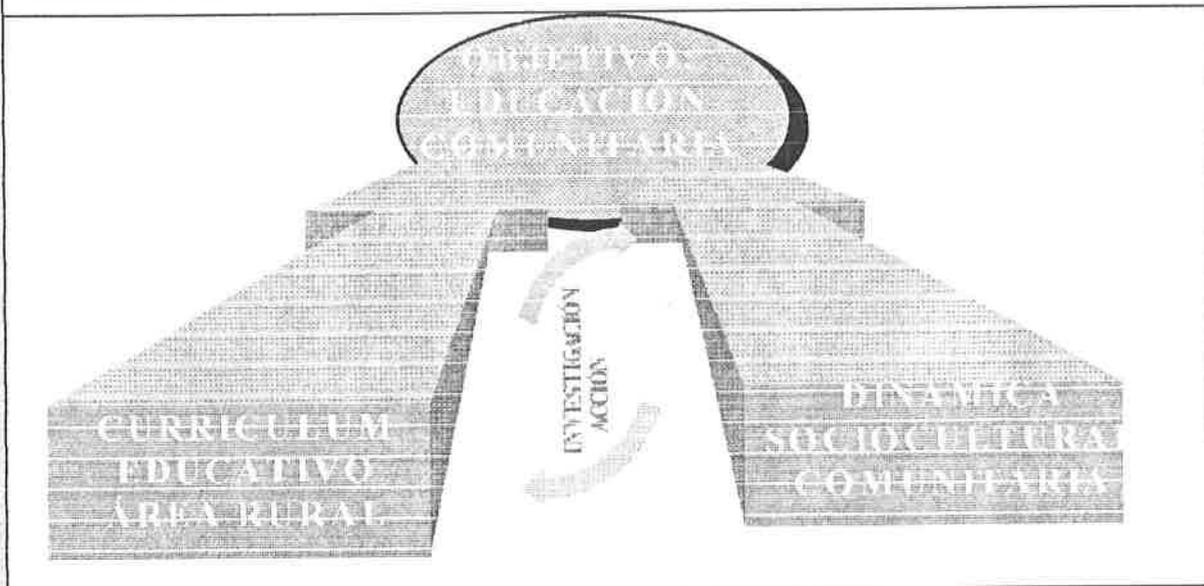
¹⁸ FREIRE, Paulo. La pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores, México, 1970, p. (113). Nota.- los subrayados son nuestros

¹⁹ Para Freire lo importante no es conocer la realidad dada (editada), sino una crear una situación posible (inédita y viable).

parte se ha recurrido a la construcción de un campo problemático para dar cuenta de la lógica que subyace a la construcción del objeto. Sin embargo, tomando esto en consideración podemos adelantar la tesis más general que orientan nuestro la construcción y la operación del objeto.

La implementación de una propuesta pedagógica basada en una metodología de investigación acción permite a los docentes generar el diálogo entre los saberes comunitarios de sus alumnos con los contenidos programáticos del currículum oficial, respetando y enriqueciendo la diversidad cultural de los agentes que intervienen en este proceso.

Ilustración 4 LA INVESTIGACIÓN ACCION COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA CULTURAL



Esta metodología se implementa a tres niveles:²⁰

- como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje (nivel intraescolar);
- como herramienta de investigación-planificación de la figuras docentes (nivel interescolar);
- como instrumental teórico-pedagógico para las figuras institucionales susceptible de un análisis epistémico (nivel transescolar).

²⁰ Nota aclaratoria: el análisis de estos niveles serán desarrollados en el capítulo 6to. de esta obra.

1.4 Conclusiones de la introducción y del presente capítulo

- La presente propuesta pedagógica se pretende adscribirse en la pedagogía liberadora latinoamericana que tiene como su máximo representante a Paulo Freire. Esta sustentada , por lo menos, en los principios de la dialogicidad, del descubrimiento colectivo y de la transformación social.
- La propuesta fue construida como objeto de estudio e intervención retomando las categoría de *Campo* (Bourdieu) y de *Articulación de planos de la realidad* (Zemelman). Dichas categorías son retomadas como herramientas heurísticas, es decir, no como constitutivas de la realidad social, sino como instrumentos conceptuales que orientan la construcción del campo problemático de la propuesta, y fungiendo como guía interpretativa.
- Los estudios recientes sobre primaria rural son muy pocos, pero aun menos las experiencias de implementación de alternativas pedagógicas en este ámbito, por ello se vuelve necesaria la exploración de estudios y propuestas de atención para el medio rural.
- La propuesta respeta e impulsa la diversidad cultural de las comunidades rurales, por ello sostiene una posición que permita el diálogo entre los procesos de socialización y los procesos de inculturización educativa (Durkheim).
- La investigación de la propia realidad sociocultural, por parte de los docentes y los alumnos/as, elevada a metodología didáctica permite el dialogo entre los saberes comunitarios y la demanda de conocimientos del programa oficial. Esta es la tesis básica que sostiene esta propuesta.
- La propuesta tiene un carácter meramente exploratorio y descriptivo, lejano a la implementación de modelos educativos probados y/o explicativos del acontecer pedagógico.

CAPITULO 2

ANALISIS CURRICULAR DEL CONAFE

2. ANÁLISIS CURRICULAR DEL CONAFE

2.1 El Consejo Nacional de Fomento Educativo²¹

Estatuto
Legal

Tanto el Artículo 3º Constitucional como su Ley Reglamentaria establecen como principio fundamental, la obligatoriedad del Estado para proporcionar a la población Educación Básica, a fin de contribuir al desarrollo nacional. A su vez, la consagran como un derecho y una obligación para todos los mexicanos, como condición indispensable para contribuir a elevar sus niveles de bienestar y calidad de vida.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (de aquí en adelante CONAFE) es un Organismo Descentralizado del Gobierno Federal, de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado el 9 de septiembre de 1971, cuyas atribuciones se especifican en el decreto presidencial del 31 de diciembre de 1981, entre las que destacan:

- Investigar, desarrollar, implantar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural del país, de acuerdo con los lineamientos que al efecto determine la Secretaría de Educación Pública.
- Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de problemas educativos y culturales.
- Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación de la población.

Dichas atribuciones toman concreción en el Reglamento para la Educación Comunitaria publicada en el Diario Oficial de la Federación el 21 de agosto de 1981.

- La Educación Comunitaria se impartirá en las comunidades dispersas en el país, de escasa población o difícil acceso, podrá incluir los diferentes niveles de educación básica y la difusión cultural.
- Para el conveniente aprovechamiento de los recursos de la comunidad, la educación comunitaria comprenderá la educación activa de los padres de familia y de los demás miembros de la propia comunidad y en su impartición se aprovechará el servicio social de los estudiantes que se benefician de los diversos programas educativos del país.
- La Secretaría de Educación Pública aprobará los planes, programas y materiales didácticos específicos aplicables a esta modalidad educativa de acuerdo con las características de las comunidades participantes.

2.2 El campo educativo de CONAFE: la Educación Comunitaria Rural

Los
programas y
proyectos
educativos
del
CONAFE.

Los modelos educativos del CONAFE están diseñados considerando la heterogeneidad del medio físico, económico y social en que se desenvuelve la población objetivo. Son programas que pretenden la equidad educativa y buscan la pertinencia al ámbito rural, para ello se nutren de los saberes de las comunidades los que integran en sus estrategias pedagógicas y operativas.

Los diferentes modelos educativos se constituyen como Proyectos y Programas, y aunque cada uno de ellos tienen campos distintos de operación y una población objetivo distinta, así como materiales y contenidos distintos, todos comparten un mismo sentido que les da la

²¹ México, Consejo Nacional de Fomento educativo. *Normas Jurídicas*. Talleres Gráficos de la Nación, 1984.

Educación Comunitaria Rural, que se convierte en el eje articulador y el marco normativo general de la operación del quehacer del CONAFE desde sus distintos ámbitos. En la Educación Comunitaria Rural existen varias vertientes que constituyen el campo de intervención del Consejo, mismas que mostramos en el cuadro anexo.

Tabla 2 PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL CONAFE			
EDUCACIÓN COMUNITARIA	PROGRAMA EDUCATIVO	Cursos Comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> • Población infantil rural de 6 a 14 años en el nivel primaria en localidades de menos de 100 habitantes.
		Preescolar Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Niños de 4 a 5 años 11 meses en comunidades rurales con menos de 500 habitantes.
	PROGRAMA DE FOMENTO EDUCATIVO	Proyecto de atención a la población indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de educación comunitaria dirigido a la atención de la población infantil indígena en preescolar y primaria.
		Proyecto de atn. a la población infantil agrícola migrante	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de educación comunitaria dirigido a la atención de la población infantil agrícola migrante en preescolar y primaria.
		Centros Infantiles Comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación a los miembros de la comunidad para desarrollar destrezas y habilidades para el manejo de preescolar.
	PROGRAMA COMPENSATORIO	Programa para abatir el rezago educativo (PARE)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación a maestros y directivos, así como el estímulo a la docencia y el suministro de material educativo: 4 estados.
		Programa para abatir el rezago en educación básica (PAREB)	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la cobertura de atención al rezago educativo en 10 estados adicionales sobre la base operativa de PARE.
		Programa integral para abatir el rezago educativo (PIARE)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar la educación básica rural en todas sus modalidades mediante la capacitación y estímulo a maestros y directivos.
	PROYECTO CULTURAL Y DE BIENESTAR	Salud Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones para la preservación de enfermedades, promoción y cuidado de la salud.
		Programa Editorial	<ul style="list-style-type: none"> • Integración del acervo de bibliotecas comunitarias.
		Programa de recopilación de la tradición oral	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento del rescate, revaloración, investigación y difusión de la tradición oral.

Dado el enorme campo de acción del CONAFE, nuestro ámbito de intervención se restringe

tan sólo a la integración del Proyecto de Recuperación de la Tradición Oral con el Programa de Cursos Comunitarios a través de una metodología de investigación acción aplicada al área de ciencias sociales. Es por ello que en el cuadro anterior resaltábamos con recuadros grises los puntos de intervención de nuestra propuesta pedagógica que podríamos sintetizar en la siguiente secuencia:

Tabla 3 UBICACIÓN DE LA PROPUESTA DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE CONAFE			
	Programas Educativos	Cursos Comunitarios	
Educación Comunitaria			Ciencias Sociales
	Proyectos Culturales	Recopilación Tradición Oral	

En el diseño de los diferentes programas y proyectos se toman en cuenta muchos factores: los aspectos del desarrollo psicológico infantil; las condiciones particulares de vida y cultura que conforman el entorno de los destinatarios potenciales; los procesos y formas específicas que asume la dinámica de socialización infantil en los grupos rurales; el perfil del agente educativo que será el responsable de instrumentar las acciones en el campo. Retomando estas consideraciones se espera formar niños críticos, analíticos, participativos, propositivos y autónomos, identificados con las costumbres, tradiciones y organización productiva y social.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Para llevar a cabo su responsabilidad educativa, CONAFE instrumenta esta serie de proyectos y programas educativos para las comunidades rurales que se sustentan en una filosofía educativa llamada Educación Comunitaria Rural. En esta filosofía se reconoce que las necesidades y posibilidades educativas de la población rural están determinadas en gran parte por las condiciones de vida y por las concepciones del mundo que la comunidad construye y comparte, y que se manifiestan en las maneras de trabajar, convivir, organizarse, alimentarse, etc. Es decir, los programas y proyectos de la Educación Comunitaria Rural tiene como fin último, permitir el desarrollo de procesos de aprendizaje que partan de la vida comunitaria y amplíen su marco a la realidad local y nacional, la recuperación y aprovechamiento de los recursos comunitarios, el reconocimiento y revalorización de la cultura y la sabiduría comunitaria, así como facilitar a sus habitantes el acceso de una educación básica de calidad como derecho y obligación nacional, y coadyuvar, así, a mejorar sus condiciones de vida.

características de la educación comunitaria

De acuerdo a la institución, la Educación Comunitaria Rural se caracteriza por:

- Tener como punto de partida la realidad específica de la comunidad y los intereses de los habitantes de la comunidad
- Impulsar la concientización y la organización y la participación de la comunidad
- Busca mejorar las condiciones socioeconómicas de las localidades rurales, respetando su cultura y su entorno ecológico
- Promover la participación de la comunidad en la detección de sus necesidades y en la propuesta de solución a su problemática
- Promover la participación activa de sus miembros en la identificación de sus necesidades y la búsqueda de soluciones concretas

Objetivos de la educación comunitaria rural

objetivos de

1. Desarrollar procesos de aprendizaje vinculados a la vida comunitaria en lo que respecta a

la producción y bienestar social de los habitantes de las comunidades, de tal manera que atienda a sus problemas e intereses, pero que al mismo tiempo les permita construir y apropiarse de otros conocimientos para generar sus propios procesos de desarrollo.

2. Recuperar el carácter histórico comunitario a partir del conocimiento de su pasado, con la finalidad de fortalecer el sentido del conocimiento, pertenencia e identidad de las comunidades en el contexto nacional.
3. Contribuir a una mejor distribución de los recursos promoviendo formas de trabajo que armonicen al hombre y propicien la participación del sujeto educativo en la toma de decisiones con respecto a los procesos de producción.
4. Desarrollar procesos autogestivos a partir de la organización, participación y formación de una conciencia crítica, reconociendo la igualdad de los sujetos educativos en la toma de decisiones, para la solución de problemas que afectan a su propia comunidad.
5. Contribuir a la revalorización del conocimiento y la sabiduría popular reconociendo que las comunidades no son meros sujetos receptores dentro del proceso educativo comunitario.
6. Facilitar el acceso a la educación elemental de la población infantil, vinculando las actividades docentes a las propias de la comunidad, a manera que tal continuidad en el proceso educativo potencie a las comunidades en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas.

En el área de Programas Educativos se ubica el sistema de Cursos Comunitarios, así como el de Preescolar Comunitario. Algunos de los rasgos que comparten los programas que atiende esta área son:

- Parten de la posición psicogenética del desarrollo y conciben al aprendiz como un sujeto activo que construye progresivamente el conocimiento; en esta perspectiva se integra tanto el docente como el alumno;
- Destaca la organización multinivel de trabajo en el aula, cada nivel equivale a dos grados de la escuela primaria;
- Se trabaja con actividades directas e indirectas, favoreciendo a la vez la interacción y el autodidactismo;
- Se incorporan elementos culturales locales como contenido de enseñanza;
- La interacción y participación con la comunidad es una estrategia didáctica relevante que se trabaja bajo técnicas diversas;
- Existe flexibilidad en los horarios escolares, estos se adapta a las características de los niños y a las necesidades de la comunidad;
- Se trabaja con materiales especialmente elaborados para niños del medio rural, además de apoyarse en los libros de texto del programa oficial.

2.3 El sistema de cursos comunitarios

El sistema de cursos comunitarios está dirigido a la atención de niños en edad escolar que habita en comunidades rurales dispersas, de difícil acceso y menores de 100 habitantes. En estas comunidades los padres de familia constituyen una Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), quienes asumen el compromiso de brindar y equipar un espacio comunitario que fungirá como aula, se comprometen a alojar a un prestador de servicio social quien fungirá como docente y a quien se le proporcionarán los alimentos y el apoyo material indispensable para llevar a cabo su labor.

El sistema de cursos comunitarios se apoya en el servicio social realizado por jóvenes, con escolaridad mínima de secundaria, que ingresan al sistema como instructores comunitarios durante uno o más años, y luego continúan sus estudios. Para desempeñarse como instructores reciben cursos de capacitación y el apoyo del personal del Consejo. Para su operación, los cursos comunitarios se organizan en tres niveles, cada uno corresponde a un ciclo del sistema oficial, de tal forma que cada niño permanece por los menos un par de años en cada nivel. Los alumnos de cada nivel estudian juntos, siguiendo el mismo programa y realizando las mismas actividades, sin embargo, para abordar ciertos temas se pueden juntar dos o tres niveles a consideración del instructor.

Para llevar a cabo su labor, el instructor comunitario cuenta con los libros de texto gratuitos para sus alumnos, así como con los Manuales Dialogar y Descubrir, y otros materiales de apoyo que prepara el Consejo. El programa básico a desarrollar se encuentra en estos Manuales, en ellos se reorganizan los contenidos del programa oficial para poderlo trabajar por niveles, ya que en Cursos Comunitarios no se sigue la misma secuencia de las lecciones tal como están en los Libros de Texto.

Los contenidos que se abordan son equivalentes a los de la primaria oficial pero su organización y método de trabajo son diferentes, retomando las características socioculturales de la población a la que van dirigidos. Los contenidos de los programa de cursos comunitarios se organizan en cuatro áreas básicas - Ciencias Naturales y Sociales, Matemáticas y Español -, divididas en unidades y temas. Los propósitos y criterios de cada área y unidad ayudan al instructor a comprender lo que es importante enseñar y lo apoyan para evaluar el avance de los alumnos.

2.4 El área de ciencias sociales

objetivos del
área de
ciencias
sociales

Objetivo general del área de ciencias sociales

Que el niño conozca el desarrollo de la sociedad y los cambios y procesos que el desarrollo genera

Objetivos particulares del área

Introducir al educando en el conocimiento de las características más relevantes de su comunidad, de su país y del mundo, a saber ...

- que el niño se interese y comprenda los sucesos sociales que acontecen en su entorno
- relacionar los acontecimientos del pasado y del presente
- comprobar sus ideas realizando pequeñas investigaciones
- fomentar las nociones de tiempo y cambio histórico mediante el estudio de lo más cercano e inmediato hacia lo lejano

Las
unidades del
área

Las áreas Básicas están formadas por unidades. Las Unidades a la vez se dividen en tres o cuatro temas que tienen una relación entre sí para lograr los propósitos de cada unidad. El instructor sigue el orden indicado en los manuales de cada nivel, de esta forma logra adaptar los Libros de texto a las necesidades propias del área de ciencias sociales. Cada unidad tiene ciertos propósitos y conceptos importantes que orientan el desarrollo de la misma. Al finalizar cada unidad se evalúan los logros de los alumnos relacionados con los propósitos.

Los manuales incluyen una serie de actividades para cada tema, diseñadas para permitir que los alumnos de diferentes edades y experiencias escolares las realicen según sus capacidades. Dichas actividades pueden ser realizadas con todos los alumnos del curso, aunque cada uno lo haga a su manera, así los alumnos van aprendiendo a lo largo de la primaria los mismos temas pero cada vez estudiados con mayor profundidad. Se pretende que de esta manera los alumnos aprendan de una manera más significativa y duradera los contenidos fundamentales de la primaria.

Cabe señalar que muchas de las actividades de los Manuales..

- utilizan las lecciones de los Libros de Texto Gratuitos;
- se presentan como juegos para el aprendizaje de conceptos básicos del tema;
- proponen la elaboración de materiales especiales para el área rural;
- son compartidos con otros miembros de la comunidad;
- dentro de cada tema se encuentran actividades directas e indirectas:
 - Las directas requieren la presencia del instructor para explicar u orientar
 - Las indirectas el docente da las indicaciones al inicio y los alumnos avanzan solos

La propuesta de enseñanza para la enseñanza de las ciencias sociales lleva a cabo los siguientes ejes.

1. Al iniciar cualquier tema se plantea una actividad colectiva que apoye la **explicitación de las ideas** que los niños tienen sobre el contenido de la enseñanza. Para tal propósito se pueden utilizar la participación oral, textual o dibujo.
2. Se realiza la **interacción de los niños con contenidos sociales** a través de visitas, entrevistas, investigación documental o de tradición oral, pláticas con autoridades, ancianos, etc. Para el caso de los contenidos históricos se promueve el trabajo con imágenes cuya función es proveer información sobre las características de los distintos momentos históricos, los cuales se pueden comparar en sus diferencias y semejanzas.
3. Se vuelve a juntar a los niños para presentar e **intercambiar ideas** sobre el trabajo realizado y llegar a conclusiones de acuerdo a la capacidad y nivel de cada niño

Tabla 4 ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA POR NIVEL²²

NIVEL	UNIDAD	NOMBRE	TEMAS A DESARROLLAR
I Y II	2	MEXICO NUESTRO PAIS	2.1 LA COMUNIDAD Y EL PAÍS 2.2 COSTUMBRES Y TRADICIONES 2.3 ORGANIZACIÓN Y GOBIERNO
I Y II	4	EL CAMPO Y LA CIUDAD	4.1 LOS TRABAJO 4.2 VIDA RURAL Y VIDA URBANA 4.3 LA AGRICULTURA Y LA INDUSTRIA 4.4 EL MERCADO
I Y II	6	NUESTRA HERENCIA HISTÓRICA	6.1 LOS PRIMEROS POBLADORES 6.2 LAS ANTIGUAS CULTURAS 6.3 LA CONQUISTA Y LA COLONIZACIÓN
I Y II	8	INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN	8.1 LA INDEPENDENCIA 8.2 LA DEFENSA DE LA SOBERANÍA 8.3 LA REVOLUCIÓN MEXICANA
III	1	LA COMUNIDAD Y EL PAIS	1.1 NUESTRO PAÍS Y SU GOBIERNO 1.2 LA POBLACIÓN Y EL TRABAJO 1.3 SU HISTORIA Y SU CULTURA
III	2	LA HISTORIA ANTIGUA Y LA COLONIA	2.1 DE CAZADORES A RECOLECTORES 2.2 ANTIGUAS CULTURAS DEL MUNDO 2.3 VIAJES DE EXPLORACIÓN Y CONQUISTA
III	3	DE LA COLONIZACIÓN A REVOLUCIÓN	3.1 LA COLONIA 3.2 LA INDEPENDENCIA 3.3 DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN
III	4	MEXICO EN EL SIGLO XX	4.1 EL PAÍS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN 4.2 EL DESARROLLO DE LA INDUSTRIA 4.3 EL MÉXICO CAMBIANTE

2.5 Análisis programático del área de Ciencias Sociales

Con el fin de realizar la propuesta pedagógica se vio la necesidad de realizar un análisis exhaustivo de los contenidos programáticos del área. Este análisis permitiría realizar los ajustes necesarios a la curricula oficial para que permitiera la integración de los saberes comunitarios.

Se analizaron dos tipos de documentos: los *Manuales del Instructor Comunitario Niveles I, II y III*, en donde se señalan las actividades y contenidos que debe atender el docente en su trabajo cotidiano y los *Cuadernos de Trabajo de Ciencias* y las *Fichas de Trabajo para los Nivel I y II*, en éstos se encuentran los contenido sustantivos que abordan los niños de cursos comunitarios (primaria rural).

Cabe señalar que tanto los *Manuales* como los *Cuadernos de Trabajo* en la práctica se les utiliza propiamente como libros de texto, y no como herramienta auxiliar para el trabajo docente. Igualmente se utilizan otros apoyos documentales como la *Enciclopedia Colibrí* y otros libros editados por el CONAFE, así como los Libros de Texto Gratuitos.

Para organizar el material se elaboraron unos cuadros donde se vertió el contenido sustantivo de cada tema y clase, para así poder analizarlo con mayor detenimiento. Para este caso las *unidades de análisis* fueron..

²² *Manual del Instructor Comunitario Nivel I-II, y III.* CONAFE DIE-CINVESTAV., México, 1992.

UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS

1. Ubicación temática
2. Propósitos:
 - para el maestro
 - para el alumno/a.
3. Actividades propuestas.
4. Conceptos:
 - básicos
 - secundarios.
5. Criterios de evaluación.

Bajo estos cinco aspectos se organizó la información de todos los documentos señalados, los que nos permitió tener un cuadro completo de contenidos y actividades que comprende el curso de ciencias sociales para primaria rural.

La sistematización completa de este apartado se presentará en los anexos, sin embargo, a manera de ejemplo presentamos un cuadro (tabla 5) donde se organiza la información del contenido programático sobre un tema a abordar por el instructor comunitario.

Tabla 5 INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES					
UBICACIÓN TEMÁTICA: Nivel III Unidad 2. Historia antigua y colonial de México					
Tema 1. De los cazadores/recolectores a las aldeas agrícolas					
	PROPOSITOS	ACTIVIDADES PROPUESTAS	CRITERIOS EVALUACIÓN	CONCEPTOS BASE	CONCEPTOS SECUNDARIO
C L A S E 1	PARA EL DOCENTE: Que el alumno conozca como se pobló el planeta; el recorrido para poblar el continente americano y reconozca la vida de los cazadores recolectores.	1. Copia el mapamundi e identifica continentes, océanos, América, México 2. Identifica como se pobló el planeta, así como el recorrido realizado para habitar el continente americano 3. Narra como era la vida de los cazadores recolectores.	¿Identificó los continentes en un mapa? ¿Reconoció como se inició el poblamiento del continente americano?	MAPA MUNDO PRIMEROS POBLADORES DE AMÉRICA	Océanos Continentes Países Continente Americano Prehistoria Nómadas Estrecho de Bering Cazadores Recolectores
C L A S E 2	PARA EL DOCENTE: Que los alumnos reconozcan cómo el conocimiento de la agricultura permitió el surgimiento de las antiguas culturas del mundo PARA EL ALUMNO: Comprenderás la importancia que tuvo para los seres humanos aprender a cultivar las plantas.	1. Lee texto sobre la importancia de la agricultura entre los primeros pobladores 2. Realiza investigación sobre el tipo y la forma de siembra en su comunidad, así como los procesos de selección, almacenamiento, uso, venta y comercialización de lo cultivado en su comunidad 3. Analiza la vida de los primeros agricultores y la comparas con la de los cazadores/recolectores.	¿Explicó la importancia de la agricultura para el desarrollo de las antiguas culturas?	PRIMEROS AGRICULTORES	Agricultura. Domesticación. Sembrar. Cultivar. Sedentarios. Maíz. Formas de vida (Cultura).

Cabe observar que para la realización de la propuesta pedagógica se observó la necesidad de **ajustar la secuencia de la currícula** para primaria del CONAFE siguiendo la siguiente lógica. En una primera etapa se desarrollarían todos aquellos temas que tenían que ver con el conocimiento sociocultural de la comunidad, temas como *organización política comunitaria; quienes somos; relación campo ciudad; migración; tradiciones y costumbres*, son algunos de los capítulos abordados en una primera etapa.

En un capítulo aparte se agruparon aquellos temas que tenían un contenido propiamente histórico, como son: *la conquista, la colonia, la independencia, la reforma*. Este ejercicio había sido realizado durante la capacitación inicial, lo que facilitó su recomposición y aplicación. De igual manera se realizó junto con los instructores un ejercicio de homologación entre los temas de los tres niveles educativos, esto con el fin de facilitar el trabajo multinivel a los jóvenes docentes. El siguiente cuadro (tabla 6) muestra este ejercicio de ajuste secuencial y homologación temática de la currícula de la primaria rural.

Tabla 6 HOMOLOGACIÓN CURRICULAR ENTRE LOS DIVERSOS NIVELES DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

NIVELES I Y II			NIVEL III		
UNIDAD	TEMA	CLASE	CLASE	TEMA	UNIDAD
		110 MI HISTORIA PERSONAL Y FAMILIAR	411 UNA FAMILIA MEX. DEL S. XX	41 MÉXICO DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN	4 MÉXICO EN EL SIGLO XX
1. MÉXICO, NUESTRO PAÍS	1.1 PAÍS Y COMUNIDAD	1.1.1 CARACTERÍSTICAS DE MI COMUNIDAD	121 EL CENSO	12 POBLACIÓN Y TRABAJO	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
		113 COMUNIDAD, MUNICIPIO Y ESTADO	111 LOS MAPAS	11 MI PAÍS Y SU GOBIERNO	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
		112 LA REPÚBLICA MEXICANA	111 LOS MAPAS	11 MI PAÍS Y SU GOBIERNO	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
	12 TRADICION COSTUMBRES.	122 HISTORIA DE MI COMUNIDAD	131 HISTORIA DE MI COMUNIDAD	13 LA HISTORIA Y LA CULTURA	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
		123 TRADICIONES DE MI COMUNIDAD 121 COSTUMBRES Y REGIONES EN EL PAÍS	132 LA CULTURA DE MI COMUNIDAD	13 LA HISTORIA Y LA CULTURA	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
	13 GOBIERNO Y SU ORGANIZACIÓN.	131 ORGANIZACIÓN DE MI COMUNIDAD	112 CÓMO SE GOBIERNA MI COMUNIDAD	11 MI PAÍS Y SU GOBIERNO	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
		132 REPRESENTANTES Y PARTIDOS POLÍTICOS 133 LA CONSTITUCIÓN, LEYES Y SÍMBOLOS	113 EL GOBIERNO ESTATAL Y FEDERAL	11 MI PAÍS Y SU GOBIERNO	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
2. EL CAMPO Y CIUDAD.	21 LOS TRABAJOS.	211 LOS TRABAJOS	123 CANTIDAD DE HABITANTES Y OCUPACIONES	12 POBLACIÓN Y TRABAJO	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
	22 VIDA RURAL Y URBANA.	221 EL CAMPO Y LA CIUDAD	431 LA CD. DE MÉXICO A FINES DE SIGLO	43 MÉXICO EN UN MUNDO CAMBIANTE	4 MÉXICO EN EL SIGLO XX
	23 INDUSTRIA Y AGRICULTURA	231 LA AGRICULTURA	212 LAS PRIMERAS ALDEAS DE AGRICULTORES	21 CAZADORES Y RECOLECTORES DE ALDEAS	2 HISTORIA ANTIGUA Y COLONIAL EN MÉXICO
		232 TRABAJO Y EMIGRACIÓN	421 MÉXICO ANTE LAS GRANDES TRANSFORMACIONES	42 LAS CIUDADES Y EL DESARROLLO DE LA INDUSTRIA	4 MÉXICO EN EL SIGLO XX
		233 LA INDUSTRIA	422 LA INDUSTRIALIZACIÓN DE MÉXICO	42 CIUDADES Y DESARROLLO DE INDUSTRIA	4 MÉXICO EN EL SIGLO XX
	24 EL MERCADO.	241 MERCADO E INTERCAMBIO DE PRODUCTOS.	122 PRODUCCIÓN E INTERCAMBIO	12 POBLACIÓN Y TRABAJO	1 COMUNIDAD Y MI PAÍS
3 NUESTRA HERENCIA COLONIAL.	31 LOS PRIMEROS POBLADORES	311 PRIMEROS POBLADORES	211 MAPA DEL MUNDO Y PRIMEROS POBLADORES	21 CAZADORES Y RECOLECTORES DE ALDEAS	2 LA HISTORIA ANTIGUA Y COLONIAL EN MÉXICO
	3.2 ANTIGUAS CULTURAS	321 LAS ANTIGUAS CULTURAS	221 ANTIGUAS CULTURAS DEL MUNDO	22 ANTIGUAS CULTURAS DEL MUNDO	2 LA HISTORIA ANTIGUA Y COLONIAL
		322 CULTURAS DE MESOAMÉRICA.	222 LA CULTURA MAYA Y AZTECA	22 ANTIGUAS CULTURAS DEL MUNDO	2 LA HISTORIA ANTIGUA Y COLONIAL
	33 LA COLONIA	331 COLON Y LA CONQUISTA DE MÉXICO.	231 LOS GRANDES VIAJES DE EXPLORACIÓN 232 LA CONQUISTA 311 LA INVASIÓN DE AMÉRICA	23 LOS VIAJES DE EXPLORACIÓN Y LA CONQUISTA 31 LA COLONIA	2 LA HISTORIA ANTIGUA Y COLONIAL EN MÉXICO 3 DE COLONIA A INDEPENDENCIA
		332 LA COLONIA.	312 LA COLONIA	31 LA COLONIA	3 DE COLONIA A INDEPENDENCIA.
		333 LO QUE MÉXICO DIÓ AL MUNDO.	313 LA NAO DE CHINA	31 LA COLONIA	3 DE COLONIA A INDEPENDENCIA.
DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN.	41 LA INDEPENDENCIA.	411 LAS FIESTAS PATRIAS. 412 LA INDEPENDENCIA.	321 ANTECEDENTES DE LA INDEPENDENCIA	32 DE LA INDEPENDENCIA A LA COLONIA	3 DE COLONIA A INDEPENDENCIA.
	42 DEFENSA DE LA SOBERANÍA.	421 LA REFORMA.	331 DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN	33 DE INDEPENDENCIA A REVOLUCIÓN	3 DE COLONIA A INDEPENDENCIA
		434 DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN.	412 LOS 1º GOBIERNOS.	41 MÉXICO POSREVOLUCIONARIO.	4 MÉXICO EN EL SIGLO XX.

2.6 Ubicación de la propuesta dentro del curriculum de CONAFE

Como se puede observar la organización pedagógica de los cursos comunitarios en el área de ciencias sociales presenta la característica de abordar varios temas sobre la cultura local que permiten vincular los programas oficiales con las dinámicas de la vida comunitaria. Por otra parte, el CONAFE ha implementado en algunos estados el Proyecto de Investigación y Recopilación de las Tradiciones Orales Populares (PIRTOP), en donde se capacita a cierto número de instructores en la recuperación de la narrativa popular. Esto permite la posibilidad de unificar ambos Proyectos (Cursos y PIRTOP) en una propuesta pedagógica que potencie ambos programas significativamente. Es allí donde surge la *Propuesta Pedagógica Dialogar y Descubrir para Transformar*. Sin embargo, una propuesta no es tal si se olvida de las condiciones socioculturales concretas en que va a operar, ni contiene una fundamentación epistemológica y pedagógica de la misma. En los capítulos siguientes enmarcamos social y culturalmente la propuesta desde el punto de vista de la construcción del campo de la Educación Comunitaria Rural, lo que implica analizar este constructo tanto desde el punto de vista de su génesis institucional, como de su desarrollo sociohistórico. Hacemos ese análisis con el fin de reconocer las posibilidades reales de innovación pedagógica desde una visión de la sociedad como confrontación, lucha hegemónica. Es decir, esta propuesta se inscribe en la necesidad que sean las propias actores sociales quienes se apropien de los procesos educativos, ganando espacios de autogestión y autonomía educativa. La vinculación de los programas oficiales con las dinámicas socioculturales comunitarias puede ser un primer paso.

2.7 Conclusiones del capítulo

- El Consejo Nacional de Fomento Educativo es el organismo federal responsable de la atención en educación básica (preescolar y primaria) para las pequeñas comunidades rurales, con una orientación compensatoria.
- El concepto de compensatoriedad sociológicamente tiene un sesgo funcionalista, basado en las *teorías desarrollistas* desarrolladas por la CEPAL en los años sesentas y setentas. De acuerdo a dicha concepción a las comunidades rurales tienen un déficit cultural histórico que puede ser atendido compensando sus dichas ausencias con políticas sociales transitorias mientras logran adquirir ese capital cultural promedio.
- La propuesta rechaza dicha tesis ya desde la óptica liberadora, a la cual se inscribe la presente propuesta, que las comunidades no tienen un déficit cultural, sino una subordinación sociohistórica, que se manifiesta como resistencia cultural. Existe una disputa hegemónica entre las culturas comunitarias y una visión uniforme de la realidad.
- El campo educativo del CONAFE se define como Educación Comunitaria Rural. Por las finalidades y procedimientos que pretende desarrollar es necesario desarrollar un estudio más profundo de sus alcances e intereses a que responde.
- La propuesta curricular del CONAFE a nivel primaria contiene innovaciones en los contenidos programáticos susceptibles de ser trabajadas desde una metodología didáctica.
- Para la realización de una propuesta pedagógica dialógica es necesario realizar ajuste en la secuenciación de la curricula, con el fin de que se adecue a las dinámicas socioculturales de las comunidades objetivos y facilite, por otra parte el desempeño de los docentes.
- La existencia de un proyecto interesado por la recuperación de la narrativa popular (PIRTOP), permitió la inserción de una propuesta pedagógica que tiene como objetivo permitir el diálogo entre los saberes comunitarios y los contenidos programáticos.

CAPÍTULO 3

CAMPO PROBLEMÁTICO: EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL

3. CAMPO PROBLEMÁTICO: EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL

3.1 Construcción del campo problemático de la ECR

Los modelos educativos del CONAFE se adscriben en una concepción general de la educación que se sintetiza en el término de **Educación Comunitaria Rural**, entendiendo por ella..

“La Educación Comunitaria se define como un proceso educativo integral que abarca todos los aspectos de la vida humana en la que el hombre interactúa y actúa con los demás.”²³

Esta concepción por totalizante, se convierte en abstracta y vacía, ya que su grado de generalización es tal que toda acción del hombre cabe en esta categoría (*..abarca todos los aspectos de la vida humana..*), así como todos los hombres sin distinguir condición, genero, maduración psicogenética (*..en los que el hombre interactúa y actúa con los demás..*). Es propio de todo hombre su sociabilidad, el interactuar con los demás, por ello esta definición es mera tautología: *vida humana = hombre en interacción*. Esta definición no aporta elementos para comprender la especificidad del fenómeno educativo, menos aún la educación comunitaria rural. De allí que se de volver a cuestionar ¿qué es la educación comunitaria rural?. Un primer acercamiento a la educación desde el punto de vista social ayudará en esta tarea.

Las necesidades y posibilidades educativas de la población rural están determinadas en gran parte por sus **condiciones materiales de vida**, así como por las **concepciones del mundo** que los miembros de la comunidad construyen y comparten en un proceso siempre renovado, y que toman forma en la manera de trabajar, convivir, organizarse, alimentarse, festejar. De acuerdo a esta interpretación podemos hablar de la dimensión objetiva y subjetiva de la cultura²⁴. Pero, ¿cómo se da la relación entre concepciones del mundo y condiciones de vida?, ¿entre la dimensión subjetiva y objetiva de la cultura? y ¿cuál es el papel de la educación y de la escuela en dicho proceso?

Según el sociólogo francés Emile Durkheim, es a través de procesos de socialización como las pautas culturales son transmitidas de generación en generación, la educación cumpliría aquí la función de coadyuvar a la reproducción de las formas de vivir y concebir el mundo y la vida por parte de los sujetos que integran cualquier sociedad. De acuerdo a esta concepción funcional y positiva de la sociedad y la educación, no existen contradicciones entre cultura comunitaria y mundo escolar, entre socialización y educación. Por el contrario, la escuela sustituye a la familia en el proceso de socialización; el curriculum escolar asume la función de inculturizar a las nuevas generaciones, de acuerdo a la tradición histórica y a las necesidades que la sociedad demanda y según el proceso de complejización de la sociedad.²⁵

²³ O'Donnell, Natalie, selectora. *La Educación Comunitaria Rural: una experiencia mexicana*. CONAFE, México, 1996, pp.80-81

²⁴ GIMENEZ, Gilberto. *Cultura y Territorio*. Universidad de Colima. Colima, 1994.

²⁵ DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. Editorial Colofon, México, 1968.

Por el contrario, otro sociólogo francés, Bourdieu, nos ofrece una visión muy distinta del fenómeno escolar. Para él, la acción pedagógica consiste en la imposición de una **arbitrariedad cultural**, sea esta ejercida por los padres sobre los hijos, o bien por agentes que se han especializado en esta función (los maestros y los sacerdotes, por ejemplo). El sistema escolar ejerce de este modo una **violencia simbólica**, o sea, la imposición de una arbitrariedad cultural y la adquisición de un **habitus** (conjunto de esquemas de acción y percepción adquiridos por el contexto social particular) conforme al ordenamiento de las clases sociales. El sistema escolar asegura esta función legitimadora imponiendo a las clases dominadas el reconocimiento del saber de las clases dominadas. Cabe, sin embargo, recordar que esto no se realiza sin oposición de los sujetos pedagógico, sino como lucha y resistencia dentro de un campo de fuerzas específico: el campo educativo.²⁶

De acuerdo a estos dos enfoques más que asumir la escuela como un hecho dado, se debe problematizar el fenómeno educativo en la pretensión de construir el hecho educativo, esto implica para la educación comunitaria rural, conocer sus alcances e implicaciones; dar cuenta de su génesis y desarrollo; de su proyecto y de su historia. ¿Cómo construir la categoría de Educación Comunitaria Rural de tal manera que de cuenta de una realidad educativa particular?

La categoría de *campo problemático de la educación* construida por Puiggrós es muy pertinente para el caso que nos ocupa:

“Consideramos al campo problemáticos de la educación, tentativamente, poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías. La necesaria ubicación histórica de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos y los procesos sociales.”²⁷

La conceptualización de Puiggrós introduce una nueva perspectiva al campo de la educación ya que realiza por un lado la vinculación entre los procesos educativos y los procesos sociales, e integra la educación en la perspectiva histórica de lucha por la hegemonía.

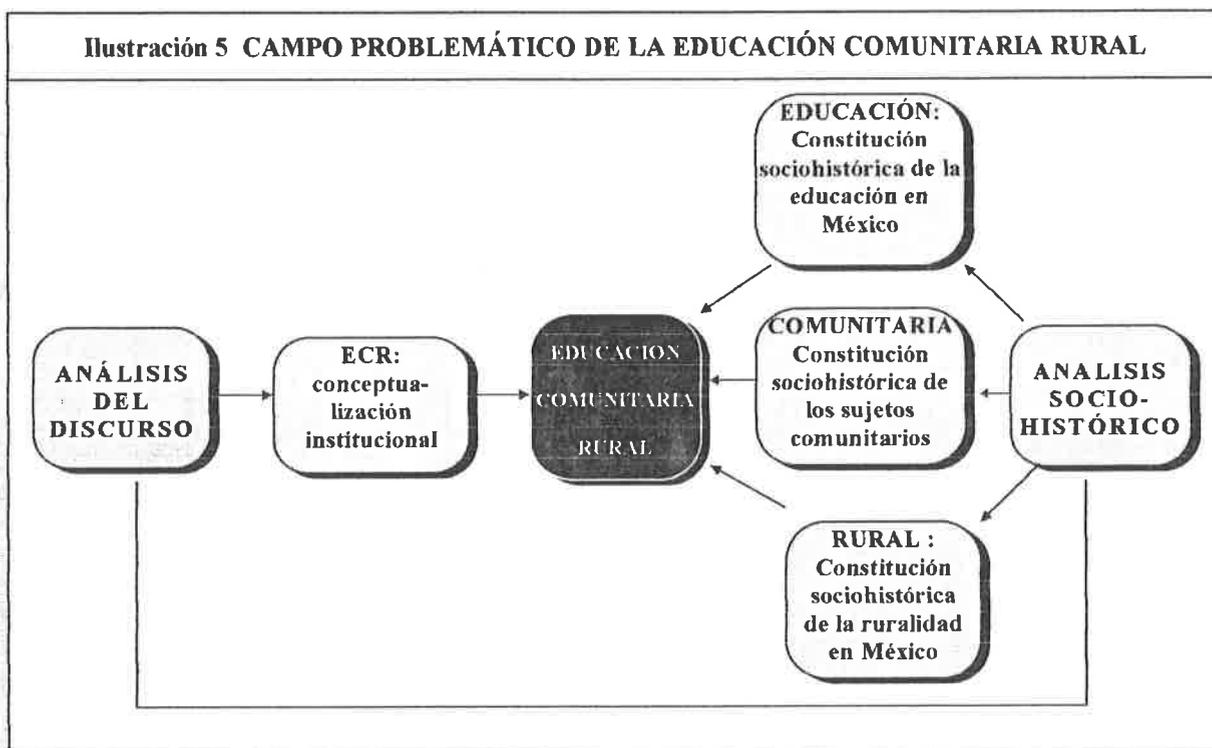
Desde estas perspectivas podemos construir el campo problemático particular de la Educación Comunitaria Rural como un entramado incidental articulado por *sujetos* (comunidades campesinas), *ámbitos* (la ruralidad) y *procesos* (educativos) que se han ido constituyendo históricamente a través de una serie de prácticas sociales e institucionales por el control hegemónico.

Una forma esquemática de presentar la construcción del campo problemático de la Educación Comunitaria Rural sería:

²⁶ BORDIEU, Pierre y Passeron, Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona, 1977.

²⁷ PUIGGROS, Adriana *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, pp. 36 -37

Ilustración 5 CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL



3.2 Educación Comunitaria Rural: análisis del discurso institucional

Modalidades alternativas a la educación oficial tradicional

Para brindar al lector una visión sobre estas tendencias educativas y ubicar allí el papel de la Educación Comunitaria ofrecemos esta taxonomía elaborada por Safa (95)²⁸, ya que nos permite ubicar el lugar de la Educación Comunitaria dentro de las modalidades alternativas de educación, de esa manera podemos problematizar y profundizar sobre el concepto particular de Educación Comunitaria Rural.

²⁸ En WUEST S. Teresa (coord.). *La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa: educación, cultura y procesos sociales*. volumen 7 UNAM, México, 1995, pp. 37-53

Tabla 7 ANALISIS DE LAS DIVERSAS MODALIDAD EDUCATIVAS			
Modalidad educativa	Significado	Características a partir de la práctica	
		Esenciales	Variables
EDUCACIÓN DE ADULTOS	Adultos pobres de 15 años o más.	Alfabetización primaria y secundaria. Compensatoria. Actor principal: el Estado	Certificación oficial. Metodologías: escolar/extraescolar, abierta/a distancia. Educación comunitaria y del trabajo
EDUCACIÓN NO FORMAL.	Organizada y sistemática. Fuera del sistema educativo oficial. Barata	Adultos y niños pobres. Ofrece oportunidades educativas con base en necesidades concretas. Sin certificación.	Contenidos de aprendizaje. Actor: Estado/ONG Fines sociales Medio rural/urbano Metodología
EDUCACIÓN POPULAR	Sectores populares marginados; sujetos colectivos	Objetivos: organización, conciencia, participación. Metodología dialéctica. Proyecto histórico alternativo.	Contenidos generadores diversos. Modalidad no formal y formal. Grupos comunitarios, organizaciones populares y civiles.
EDUCACIÓN COMUNITARIA	La comunidad	Resolución de necesidades inmediatas y servicios Metodología: necesidades sentidas; grupos de ayuda mutua.	Adultos y niños. Acento en mujeres. Actor: Estado/ONG Fines sociales

Educación Comunitaria:

El término alude a su destinatario, la comunidad, entendida como las relaciones interpersonales que se realizan en un espacio geográfico determinado. Sus objetivos pretenden atender las necesidades básicas, de subsistencia y desarrollo de las localidades en donde se ubican. Busca la participación comunitaria tanto en la detección de las necesidades, así como en su solución. Los agentes participantes en ella son tanto el estado, como asociaciones independientes. De igual manera su estilo de trabajo va desde prácticas asistenciales desmovilizadoras hasta la formación de sujetos colectivos movilizados por la transformación social.

La Educación Comunitaria tiene varias perspectivas de interpretación, de tal forma que puede ser considerada como:

1. el conjunto de actividades educativas orientadas a atender necesidades específicas en las comunidades: economía doméstica, capacitación para el autoempleo y agropecuaria;
2. la actividad educativa encaminada a fortalecer procesos de desarrollo de la comunidad y que implica la participación de la gente en la generación de soluciones y propuestas;
3. aquella que se deriva de la participación de la comunidad en la procuración de servicios de educación básica;
4. otra que señala la importancia de la acción productiva como eje dinamizador y estructurante de la educación, implementado bajo una metodología de investigación participativa, dándole un peso muy importante a la formación de promotores-investigadores.

La Educación Comunitaria en el CONAFE²⁹

Según el discurso institucional la Educación Comunitaria Rural se constituye no sólo como un eje categorial dentro del CONAFE, sino es el fundamento o razón de ser de esta institución y oficialmente el ámbito de intervención institucional de acuerdo al decreto

²⁹ México, Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Normas Jurídicas*. Talleres Gráficos de la Nación, México. 1984.

presidencial del 31 de diciembre de 1981, entre cuyas atribuciones figuran.

- Investigar, desarrollar, implantar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural del país, de acuerdo con los lineamientos que al efecto determine la Secretaria de Educación Pública.
- Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de problemas educativos y culturales.
- Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación de la población.

Dichas atribuciones toman concreción en el Reglamento para la Educación Comunitaria publicada en el Diario Oficial de la Federación el 21 de agosto de 1981 resaltando.

- La educación comunitaria se impartirá en las comunidades dispersas en el país, de escasa población o difícil acceso, podrá incluir los diferentes niveles de educación básica y la difusión cultural.
- Para el conveniente aprovechamiento de los recursos de la comunidad, la educación comunitaria comprenderá la educación activa de los padres de familia y de los demás miembros de la propia comunidad y en su impartición se aprovechará el servicio social de los estudiantes que se benefician de los diversos programas educativos del país.
- La Secretaria de Educación Pública aprobará los planes, programas y materiales didácticos específicos aplicables a esta modalidad educativa de acuerdo con las características de las comunidades participantes.

Sistematización de la conceptualización institucional sobre Educación Comunitaria

Si bien estas ordenanzas jurídicas señalan las funciones de la Educación Comunitaria, no definen las características ni los alcances de la misma, es por ello que hemos dedicado este apartado al análisis de diversos discursos que sobre Educación Comunitaria ha emitido el propio CONAFE. Al hacerlo hemos encontrado una gran cantidad de documentos oficiales que de manera directa o tangencial procuran dar una definición de este concepto. Para realizar esta sistematización se revisaron nueve documentos internos de la institución que se referían directamente a la conceptualización de educación comunitaria rural. De cada documento se retomaron los elementos básicos sobre el tema, se realizó la transcripción de contenidos y se elaboraron una serie de tablas para poder comparar el contenido. Las unidades de análisis a sistematizar fueron..

UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS

1. Conceptualización de ECR
2. Características Generales de la ECR
3. Objetivos de la ECR
4. Metodología de la ECR
5. Sujetos de la ECR
6. Ámbitos de la ECR
7. Participación Comunitaria en la ECR

Estos rubros permitieron organizar la información para realizar un análisis y determinar así cuáles son las diversas concepciones que sobre educación comunitaria se han gestado en la institución. Los resultados de la sistematización se presentarán en los anexos correspondientes pero a modo de ejemplo presentamos una tabla de sistematización:

Tabla 8 COMPARATIVO SOBRE CONCEPCIONES DIVERSAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA

<i>GUÍA DE TRABAJO, 1994</i>	<i>MEMORIA DE GESTIÓN 1988 Y 1994</i>	<i>PERSPECTIVA DEL ÁREA CULTURAL 1993</i>	<i>(ANEXO 7) CONAFE 1992</i>
Se llama Educación Comunitaria a los procesos formativos que abarcan todos los aspectos de la vida en donde el hombre interactúa, como son: el social, el educativo, el cultural, el político y el económico. Todo ello es tomado en cuenta para promover acciones que partan de los intereses y necesidades de la comunidad y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las familias y por lo tanto al desarrollo de la comunidad.	La ECR tiene como fin último, permitir el desarrollo de procesos de aprendizaje que partan de la vida comunitaria y amplíen su marco a la realidad local y nacional, la recuperación y aprovechamiento de los recursos comunitarios, el reconocimiento de la cultura y la sabiduría comunitaria, así como facilitar a sus habitantes el acceso de una educación básica de calidad como derecho y obligación nacional y coadyuvar a mejorar sus condiciones de vida.	Entendemos a la ECR como un proceso integral que abarca todas las cuestiones de la vida humana, en las cuales el hombre interactúa y acciona con sus semejantes y el medio físico a través de diferentes ámbitos: político, social, cultural, económico, histórico y educativo, y que constituyen un esquema analítico que expresa la interacción de estos factores en la realidad.	Es una serie de acciones que se llevan a cabo en una comunidad para propiciar un mejoramiento en su nivel de vida, en estas acciones se deben involucrar en forma coordinada las instituciones y los habitantes de las comunidades para impulsar un desarrollo en diferentes aspectos, tales como: educación, cultura, salud, servicios y acciones productivas. De tal forma que permitan a sus miembros revalorar sus costumbres y tradiciones.
<i>PROGRAMA OPERATIVO ANUAL 1995</i>	<i>EXPERIENCIA MEXICANA 1996</i>	<i>CENTROS INFANTILES COMUNITARIO 1996</i>	<i>EDUCACIÓN COMUNITARIA 1990</i>
En un principio la Educación Comunitaria Rural fue concebida como un esquema compensatorio y de carácter marginal, en tanto que el sistema formal lograra la cobertura nacional deseada.	La EC se define como un proceso educativo integral que abarca todos los aspectos de la vida humana, en la que el hombre interactúa y actúa con los demás. La EC pretende ser una estrategia integrada, una práctica educativa que permita reconocer, jerarquizar y promover la acción organizada de la comunidad hacia la solución de problemas y necesidades.	La Educación Comunitaria es un proceso educativo integral que abarca todos los aspectos de la vida en donde el hombre interactúa y se relaciona con los demás en el ámbito social, el educativo, el cultural, el político y el económico.	La Educación Comunitaria es un proceso educativo integral que abarca todos los aspectos de la vida en donde el hombre interactúa y se relaciona con los demás en el ámbito social, educativo, cultural, político y económico, mismos que se encuentran integrados y fusionados en el transcurrir comunitario.

Tendencias de la Educación Comunitaria Rural

Un análisis más minucioso sobre educación comunitaria rural se centro en la problematización de un texto que captura diferentes voces y perspectivas de la Educación Comunitaria Rural, nos referimos al libro:

*Educación Comunitaria: Consulta Nacional para la elaboración del Programa de Modernización Educativa*³⁰

Este documento tiene la ventaja de incluir la concepción educativa de varias figuras

³⁰ México, Secretaria de Educación Pública. *Educación Comunitaria: Consulta Nacional para la elaboración del Programa de Modernización Educativa* SEP/CONAFE, México, 1989.

institucionales, así como de expertos independientes, lo que brinda una gran riqueza de análisis sobre los diversos sentidos de Educación Comunitaria Rural. Cabe señalar que el texto mismo procura ser una *sistematización*, sin embargo, esta parece más bien una *memoria* ya que no realiza una discernimiento crítico frente a las diversas posturas asumidas; las refleja pero no las analiza, tal pareciese que el Foro sólo sirvió para legitimar políticas institucionales preestablecidas, y no como orientador de las mismas.

El texto, sin embargo, contiene una diversidad de visiones, prácticas y percepciones de lo que es el quehacer educativa desde la Educación Comunitaria. En esta diversidad de encuentran oposiciones, complementaciones, contradicciones, ambigüedades, que nos indican que la ECR es un campo problemático, abierto a la discusión pero aún lejos a su consolidación. Por nuestra parte nos preguntamos:

- ¿Qué posturas conceptuales se pueden discernir?
- ¿Qué elementos las caracterizan?
- ¿Cuáles son sus implicaciones práctico-pedagógicas?

Cabe aclarar que éste es un ejercicio meramente analítico y por tanto de abstracción, ya que en la práctica estas corrientes conviven, a pesar de las impugnaciones y contradicciones de una con respecto a otras. Esta ambigüedad es producto de prácticas educativas diversas y de las contradicciones de los diversos agentes que participan en el fenómeno pedagógico, sin embargo, conocer cuáles son estas posturas, sobre que bases se sustentan, que implicaciones tienen, ayudan a elaborar una política educativa consistente en sus fundamentos y consecuente con sus objetivos. Pasemos entonces a su análisis.

El análisis del texto referido inició con una lectura rigurosa y de acuerdo con el campo problemático construido se trabajaron las siguientes UNIDADES BASICAS DE ANÁLISIS:

- AMBITOS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA
- SUJETOS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA
- PROCESOS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

La riqueza de los textos llevó a una subdivisión de las unidades a los que nombremos con el término genérico de **EJES DE ANÁLISIS**, quedando el cuadro final de la siguiente manera.

1. Ámbitos de acción de la ECR
2. Procesos de la ECR
 - 2.1. papel de la ECR en las comunidades
 - 2.2. metodología de la ECR
 - 2.3. objetivos de la ECR
 - 2.4. conceptualización de la ECR
3. Sujetos de la ECR
 - 3.1. rol de los agentes externos en las comunidades
 - 3.2. protagonistas de la ECR

Con esto ejes de análisis realizamos una segunda revisión al documento referido entresacando los diferentes discursos referidos a esos ejes. Una vez agrupada la información por unidades, se ubicaba el sentido de los diversos textos para encontrar diferencias o semejanzas que permitieran descubrir tendencias o corrientes de concepción dentro de cada eje. Aquí sólo se muestran algunos de estos textos a manera de ejemplificación de estas corrientes, para que el mismo lector pueda emitir su propio juicio. A cada tendencia se le procuró categorizar con el fin de brindar una visión sintética de las tendencias descubiertas/construidas. Pasemos ahora al análisis de cada unidad.

Tabla 9 UNIDAD DE ANÁLISIS: ÁMBITOS DE ACCIÓN DE LA ECR

<ul style="list-style-type: none"> • La vida del hombre <i>La educación comunitaria es un proceso educativo integral que abarca todos los aspectos de la vida en donde el hombre interactúa... con sus semejantes y con el medio físico.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación de los miembros de la comunidad <i>La educación comunitaria involucra a toda la comunidad, pretende que sus miembros reflexionen en torno a los problemas comunitarios, y no sólo alrededor de la educación de los niños.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Las comunidades marginadas <i>La educación comunitaria está dirigida a las comunidades rurales aisladas, no sólo para poner a su alcance este servicio, sino para contribuir a su desarrollo y bienestar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La comunidad estratificada <i>La educación comunitaria conceptualiza a la comunidad (..) compuesta de diversos grupos interactuantes. Entonces el trabajo debe realizarse con los grupos de la comunidad y no con individuos aislados.</i>
--	---	--	---

Tabla 10 EJE: PAPEL DE LA ECR EN LAS COMUNIDADES

<ul style="list-style-type: none"> • Educación compensatoria <i>..la educación comunitaria rural fue concebida como un esquema compensatorio y de carácter marginal, en tanto que el sistema educativo formal logrará la cobertura deseada..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativa concientizadora <i>La educación comunitaria es una alternativa para que la comunidad adquiera conciencia de su situación... Habrá que llevar a la comunidad a considerar a la educación comunitaria como una verdadera alternativa, como un proceso capaz de fomentar mayor conciencia de su situación..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo comunitario <i>La educación comunitaria puede ser el eje en torno al cual se organizan los esfuerzos de desarrollo comunitario..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento del desarrollo <i>La educación no es en si mismo el motor principal del desarrollo sino un instrumento que asociado con otros mecanismos puede impulsar el desarrollo participativo integral..</i>
--	---	--	---

Observaciones: En este eje las posiciones se agrupan tanto en el contenido (de la educación al desarrollo), así como el énfasis puesto en cada uno (función supletoria o motora)

Tabla 11 EJE: PAPEL DEL AGENTE EXTERNO

<ul style="list-style-type: none"> • Agente educador <i>Hasta hoy, la práctica de la educación comunitaria en CONAFE ha sido entendida como la impartición de la educación básica en pequeñas comunidades aisladas. El Instructor Comunitario, conforme a esta concepción, contempla como punto medular de sus actividades el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador comunitario <i>Para que los instructores comunitarios cumplan el papel de orientadores de las comunidades, se les debe proporcionar información sobre las instituciones que operan programas comunitarios..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor del desarrollo <i>La labor del instructor deberá trascender al ámbito escolar y convertirse en promotor del desarrollo de la comunidad, en agentes de cambio, que además realice actividades encaminadas a buscar un mejor nivel de vida..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Animador de la autogestión <i>El promotor es sobre todo un animador que acompaña y que motiva al grupo en su proceso, pero en ningún caso es alguien que toma las decisiones en su nombre. Su tarea fundamental es ayudar a los grupos y sus integrantes a que por sí mismos develen su realidad, la expliquen y propongan acciones que contribuyan a modificarla..</i>
---	---	--	--

Observaciones: en este aspectos las posturas de diferencian por la función comunitaria del agente externo que van desde la meramente educativa formal, hasta la de gestoría y promoción.

Tabla 12 EJE: PROTAGONISTAS DE LA ECR

<p>• Niños y sus familias La educación comunitaria rural garantiza la continuidad y permanencia de la educación básica para la población infantil, fortalece la integración familiar, ya que padres e hijos participan en el proceso educativo..</p>	<p>• Jóvenes instructores La educación comunitaria ha encontrado un grupo de jóvenes entusiastas, con deseos de superación y espíritu solidario con la población rural marginada. Esto no sólo hace posible llevar a la comunidad el servicio educativo a nivel preescolar y primaria, sino además impulsar una serie de acciones de vinculación, en beneficio de la formación y el desarrollo de los individuos que participan en el proceso educativo, así como con la comunidad en su conjunto..</p>	<p>• Instituciones La educación comunitaria, ámbito de acción del CONAFE, forma parte del Sistema Educativo Nacional, para realizar su función comunitaria requiere de estrechar la coordinación interinstitucional a nivel nacional, estatal y municipal que la permitan la corresponsabilidad en tareas relacionadas con el bienestar social de la población rural</p>	<p>• Grupos dinámicos El sujeto de la educación comunitaria son aquellos grupos que potencialment e tengan capacidad para mejorar la vida de la comunidad y su entorno.</p>
---	--	---	--

Observaciones: las diversas tendencias ponen énfasis en diversos actores de la educación comunitaria, que van desde los educandos infantiles hasta las instituciones como impulsoras del desarrollo.

Tabla 13 EJE: METODOLOGÍA DE LA ECR

<p>• Escolar-infantil Para su implementación el instructor comunitario deberá tomar en cuenta: 1. los temas de interés del alumno 2. las etapas de desarrollo infantil 3. el carácter cíclico del aprendizaje 4. conocimiento y experiencia docente propia 5. selección de contenidos relevantes 6. tiempo de trabajo disponible 7. evaluación diagnóstica, intermedia y final</p>	<p>• Escolar-comunitaria 1. la educación comunitaria debe partir del reconocimiento de los problemas y necesidades comunitaria 2. esto implica abrir espacios dentro del programa educativo, en los que se inserten los temas de interés comunitario 3. se informa y capacita a los habitantes de la comunidad 4. con el fin de que lo que aprendan sea aplicable fuera del aula</p>	<p>• Comunitaria-institucional Se requiere capacitar a los habitantes de la comunidad sobre los medios de conservar y transformar sus recursos naturales 1. entrada a la comunidad 2. investigación diagnóstica comunitaria 3. socialización de resultados con los habitantes de la comunidad 4. planeación y programación de actividades 5. capacitación comunitaria 6. acción comunitaria e institucional 7. evaluación del proceso</p>	<p>• Comunitaria social La metodología fundamental de educación comunitaria es la investigación participativa 1. promover la participación de los miembros de la comunidad en la identificación de sus necesidades 2. partir de sus propias observaciones, conocimientos y experiencias (análisis) 3. obtener una visión global de su problemática (síntesis) 4. que los propios participantes propongan las acciones y la organización necesaria para transformar su realidad (praxis)</p>
---	---	--	--

Observaciones: las tendencias se diferencian en torno a las que se centran en las relaciones aúlicas-educativas, hasta las comunitarias-sociales; así como el papel protagónico de la comunidad o de los agentes externos.

Tabla 14 EJE: OBJETIVO DE LA ECR

<ul style="list-style-type: none"> • Educativa infantil <i>Facultar a los educandos, a través de un pensamiento crítico, científico y creativo, a enfrentar situaciones de la vida de la comunidad..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Educativa comunal <i>Proporcionar a los miembros de la comunidad los conocimientos, destrezas y actitudes básicas, para que aprovechen eficientemente los recursos que disponen, para así elevar el nivel de vida..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollista rural <i>La educación comunitaria debe participar en el mejoramiento de los aspectos como la producción, la salud, la alimentación, etc. Para que alcancen el desarrollo rural integral y contribuir así a la modernización del país..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Autogestiva popular <i>Desarrollar procesos autogestivos a partir de la organización, participación y formación de una conciencia crítica, reconociendo la igualdad de los sujetos educativos en la toma de decisiones para la solución de problemas que afectan a la propia comunidad.</i>
--	--	---	--

Observaciones: Al igual que en otros ejes las tendencias se agrupan entre quienes ponen mayor énfasis a la educación para la vida, y en el otro extremo aquellos que proponen la organización comunitaria, ya sea autogestiva o vinculada a los procesos de modernización nacional.

Tabla 15 EJE: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ECR

<ul style="list-style-type: none"> • Proceso formativo <i>La educación comunitaria es un proceso formativo integral que tiene como finalidad desarrollar y promover los aprendizajes relacionados con la vida comunitaria...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento educativo <i>La educación es un instrumento que tiene por objetivo terminal proporcionar a todos los habitantes de las comunidades rurales conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan avanzar en su desarrollo..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones de mejoramiento <i>La educación comunitaria consiste en una serie de acciones que se llevan a cabo en una comunidad para propiciar el mejoramiento del nivel de vida; es estas acciones se deben involucrar en forma coordinada las instituciones y los habitantes de la comunidad para impulsar un desarrollo en diferentes aspectos... (integral)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación comunitaria <i>La educación comunitaria es un proceso que parte de las necesidades, valores e intereses de la comunidad; pretende que esta se vaya apropiando de los instrumentos que le permitan resolver sus problemas para propiciar su participación en la tarea de mejorar el nivel de vida..</i>
--	---	---	---

Observaciones: Esta conceptualización viene a confirmar las tendencias encontradas en los otros ejes, aquella que pone atención en lo educativo-escolar, otra que enfatiza la educación-comunidad; otra que impulsa el desarrollo; y otra que busca apoyar los procesos autogestivos democráticos.

A partir de los diferentes ejes y su categorización podemos tener un cuadro más amplio de como estas tendencias conceptuales van configurando modelos educativos, con una concepción de sujetos, métodos y finalidades de la educación diferenciadas. A manera de resumen elaboramos el siguiente cuadro que de manera esquemática ordena los modelos educativos de educación comunitaria para áreas rurales.

Tabla 16 PROYECCIONES EDUCATIVAS EN CONAFE

UNIDAD	EJE	Educativa	Extensionista	Desarrollista	Autogestiva
Ámbitos		la vida educativa del hombre:	la educación de los miembros de la comunidad	las comunidades marginadas	la comunidad estratificada: grupos sociales
Sujetos	Rol del agente externo	educador infantil	orientador comunitario	promotor del desarrollo	animador de la autogestión
	Sujetos protagónicos	población infantil y sus familias	jóvenes entusiastas	instituciones y sus agentes	grupos comunitarios dinámicos
Proceso	Papel de la ECR	compensación educativa	concientización educativa comunitaria	desarrollo comunitario modernizador	apoyo complementario al desarrollo
	Metodología	escolar infantil	escolar comunitaria	comunitaria institucional	comunitaria social
	Objetivos	educación infantil	concientización comunitaria	desarrollo rural	procesos autogestivos populares

3.3 Análisis socio histórico de la Educación Comunitaria Rural

SUJETOS: la dimensión comunitaria de la educación rural en México:

¿Qué es una comunidad?³¹

A diferencia de categorías como sociedad, clase social, organización política o institución, que indican condicionamientos estructurales para los miembros participantes en dichos ámbitos, cuyas reglas y principios se dan independientemente de la voluntad de sus integrantes, el concepto de **comunidad** indica relaciones dinámicas, voluntarias y conscientes, en donde sus miembros no sólo actúan como elementos de la misma sino como individuos en toda la dimensión de este término.

Esto es, en las categorías sociológicas de clase e institución, por ejemplo, los individuos no actúan en toda su personalidad sino sólo en la medida en que lo exige la función social que desempeñan dentro de ese sistema (micro o macro). La comunidad es una categoría antropológica diseñada para captar todas aquellas disposiciones, acciones y formas de relación en los que los individuos actúan con naturalidad, en donde la persona está por encima de su función social. Lo anterior no quiere decir que en las comunidades no existan roles, ni estructuras, sino que estos se muestran lo suficientemente flexibles para dar cabida a aquellas acciones y conductas no necesariamente racionales en cuanto a la reproducción y ampliación del colectivo.

Es por ello que algunos autores hablan de comunidad como una relación próxima entre personas (“cara a cara”), quienes a través del diálogo y de forma libre (no contractual) actúan práctica, auténtica y cotidianamente como sujetos históricos.

³¹ Para un análisis de la dimensión comunitaria de las relaciones sociales véase DUSSEL, Enrique, *Ética Comunitaria*, Ediciones Paulinas, México, 1986.

La comunidad hace referencia a relaciones auténticas, donde se despliega la personalidad de los individuos, basada en una ética de la solidaridad, el servicio, la ayuda mutua y el desinterés, pero dentro de una dimensión histórica particular. Visto así, en realidad existen muy pocos espacios comunitarios, entre los que podemos encontrar la comunidad de hermanos, la comunidad de amigos, la comunidad de vecinos, la comunidad de compañeros, la comunidad religiosa, cuya característica común es la confianza, la intimidad, el despliegue de la subjetividad, y la acción solidaria colectiva.

Cabe agregar, que en un mundo secular y contractual como el nuestro los espacios comunitarios se reducen, dando lugar a asociaciones funcionales y anónimas. Sociedades a las que los individuos puede acceder por membresía, o por interés técnico y económico, que no constituyen espacios propios de intimación. Ante ello cabe preguntarnos:

¿Las poblaciones campesinas constituyen verdaderas comunidades rurales?

¿Qué son las comunidades campesinas?³²

La idea de unidad agraria tiene su sustento en la visión indígena de la comunidad que incluye en un mismo concepto al territorio, al lenguaje, a la historia, y se arraiga en el orden de lo sagrado. La comunidad no estriba en un orden democrático igualitario (idea moderna), sino en un orden jerárquico (idea tradicional) que tiene su fundamento en la búsqueda de un orden natural y persigue asegurar la subsistencia, el desarrollo y la reproducción del colectivo. Dentro de este orden el individuo moderno no tiene cabida (aislado, egoísta, autosuficiente), sino que el ser humano particular es definido conforme a los usos y costumbres del colectivo, mismo que le brinda dignidad y de acuerdo a su responsabilidad comunitaria.

En su mayoría las comunidades campesinas aún se organizan a través del parentesco: son familias unidas por consanguinidad, agregados afines o parientes políticos. La relación social del parentesco, que sirve a la reproducción social, es la que proporciona el marco organizativo para la división del trabajo y la toma de decisiones en la esfera social. En las comunidades campesinas existe pues una relación jerarquizada que establece un marco diferenciado por el control de recursos, de autoridad y poder; es también un conjunto de relaciones políticas que influyen en la actividad y comportamiento de cada uno de los miembros.

La fortaleza de la familia en la sociedad campesina no es simplemente un reflejo de la tradición y la costumbre sino un arreglo actual y vigente en la medida en que ningún individuo aislado puede emprender un proceso social o productivo. Es decir, la producción campesina se realiza en unidades colectivas complejas, llámese familia, rancho, ejido o comunidad agraria. Para cumplir con sus objetivos de subsistencia y reproducción, las comunidades tiene que planear, coordinar, ejecutar y supervisar la acción de sus integrantes como un conjunto orgánico. Los individuos no son uniformes ni intercambiables en el proceso productivo; por el contrario, cada uno desempeña una tarea específica y diferenciada dentro de una compleja división del trabajo.

Entre los campesinos, el parentesco es también una relación social de producción que se puede traducir también en una relación política. Es decir, la familia campesina tiene un

³² Un buen desarrollo de estos aspectos puede consultarse a GILLY, Adolfo *Chiapas la razón ardiente: ensayos sobre la rebelión del mundo encantado* Ediciones Era, México, 1997.

carácter también político en la medida en que, por ejemplo, el acceso a la tierra se obtiene a través de relaciones políticas con la comunidad campesina como conjunto (ejido, etc.). La presencia de la comunidad como el colectivo que regula el acceso al territorio se constituye como la condición obligada para el funcionamiento de las familias campesinas. Además del acceso a la tierra la comunidad es intermediaria de las relaciones de intercambio y redistribución productiva, con una lógica contradictoria con el mercado capitalista.

Por otro lado, la comunidad campesina también actúa como mediadora entre las instituciones políticas formales y el colectivo campesino, procurando una adecuación o un amortiguamiento de las contradicciones entre las instituciones políticas nacionales y las formas de organización campesina. Aunque con frecuencia la comunidad no tiene expresión institucional y permanece como una red informal que cumple sus funciones en base al apoyo consensual de sus integrantes.

Tres funciones parecen irrenunciables para la existencia de la comunidad:

1. el establecimiento de una red de relaciones que establece comportamientos diferenciados hacia “adentro” y hacia “afuera”;
2. el control de un territorio y la regulación del acceso del mismo;
3. y una representación política del grupo, que se manifiesta principalmente en la defensa del territorio pero que media en todas las relaciones de poder con el Estado.

Sin embargo, las familias campesinas que integran a las comunidades rurales no son homogéneas. Tienen diferencias en tamaños, posición, recursos bajo su control y niveles de bienestar y riqueza, sin embargo, su actuación colectiva tiende a ser homogénea y condensada. Lo mismo sucede con los integrantes de las familias campesinas, entre los que existe una gran variedad de opiniones personales que no expresan ni reflejan la acción objetiva del conjunto, que es unitaria y que se sobrepone a la diversidad individual.

¿Cuál ha sido el devenir las comunidades campesinas?³³

La comunidad agraria -- el calpulli -- había sido la célula básica de las sociedades prehispánicas: cada campesino disponía de una parcela de tierra labrantía que cultivaba para su propio sustento familiar, al tiempo que la colectividad aldeana contaba con un monte para el uso común y con terrenos cultivados comunalmente para sufragar necesidades u obligaciones comunes, tales como el sostenimiento del templo y del gobierno comunales y la entrega de tributos para el Estado.

Con la conquista las comunidades agrarias sobrevivientes recibieron la protección de la Corona española, que reconoció su propiedad común ancestral, facultándolas para comparecer en juicio para defender su tierras con la simple evidencia testimonial como prueba plena de sus derechos

Nuevas aldeas agrícolas se fundaron durante la colonia bajo un estatus similar a las comunidades agrarias españolas, con su área de poblado, sus propiedades comunales, así como las tierras de labrantía individuales. Estas aldeas libraron una lucha incesante de autodefensa contra la expansión de las grandes haciendas que culminó en la participación

³³ Para una visión más detallada consúltese a Arturo Warman señaladas en su libro *Ensayos sobre el campesinado en México*, editorial Nueva Imagen, México, 1985.

campesina en la lucha por la independencia, con la esperanza puesta en el ideario comunal de Morelos e Hidalgo, quienes a su modo postularon la recuperación de las tierras de los pueblos indígenas.

Sin embargo, los ejércitos campesinos de los insurgentes fueron vencidos y la independencia fue consumada por los conservadores, terratenientes y clérigos. Los campesinos volvieron a replegarse en sus pueblos reiniciando la lucha de autodefensa de sus comunidades, ante el embate de la expansión de los hacendados y de los gobiernos conservadores.

Fue con la Ley de desamortización en 1956 y la Constitución del año siguiente cuando los liberales proscribieron la propiedad agraria comunal. Sin embargo, fueron las huestes campesinas las que conformaban los ejércitos liberales contra los poderes opresores regionales, lo que llevó a que no se realizará ninguna campaña masiva de expropiación, aunque muchos campesinos terminaron enajenando individualmente sus lotes en favor de las haciendas.

No fue sino hasta la época porfiriana, bajo la dirección ideológica positivista de “los científicos” que se impulso una avalancha expropiatoria de tierras comunales bajo el amparo de las leyes porfiristas de *Colonización y de Baldíos*. Fue con la campaña deslindadora y en aras de la modernización que en ese periodo se adjudicaron cerca de 70 millones de hectáreas a favor de particulares latifundistas. Fue en ese escenario que Madero convoca a la revolución prometiendo restituir a los campesinos sus tierras despojadas

Las principales fuerzas revolucionarias formularon diversas propuestas agrarias (Plan de Ayala zapatista, Ley General Agraria villista y Ley del 6 de enero carrancistas), todas ellas ofrecen restitución de tierras, aunque con diferente sentido histórico. Esta gran revolución agraria es la que va a permitir el reconocimiento de la deuda histórica con el campesinado y el nuevo contrato social agrario plasmado en la Constitución de 1917, en su artículo 27 principalmente.

A partir de la Ley de Ejidos de 1920 se convino el reconocimiento de las comunidades agrarias para los núcleos de población que habían conservado sus tierras, y con el término de ejidos a los nuevos núcleos que recibieron tierras de dotación. Este reconocimiento sólo conservó masivamente forma hasta el periodo de Cárdenas.

En los años subsiguientes los gobiernos utilizaron políticamente su poder sobre las tierras para manipular a los grupos de campesinos a conveniencia. Junto a las comunidades campesinas fue creciendo el intermediario agrícola, el cacique y muy recientemente el empresariado agrícola. En el periodo del desarrollo estabilizador se dejó sobre la espalda del campesinado la industrialización del país, vía compra de la producción agrícola por debajo de su valor real y por medio de la venta de su fuerza de trabajo. El campesinado soportó esta carga a través de complicadas estrategias de sobrevivencia basadas en el carácter comunal de su relaciones.

En los años setentas emerge y se consolida un movimiento campesino que se configura organizativamente como un movimiento independiente de las corporaciones oficiales. La vertiente principal la constituyó, sobre todo en el primer lustro, la lucha por la tierra, ya sea

como recuperación o como dotación. Cabe señalar que la modernización del campo en esos años lejos de absorber la fuerza de trabajo la acrecienta, por lo que el campesinado retoma la batalla agraria para así asegurar por lo menos parte de su sobrevivencia. Pese a los avances logrados la respuesta del Estado fue en lo general represiva y culminará con modificaciones constitucionales en favor del neolatifundismo.

La reforma neoliberal del artículo 27 constitucional cancela de tajo el contrato social agrario de la Revolución Mexicana: suprimen el carácter inalienable, inembargable e imprescriptible de las parcelas y tierras de uso común de los ejidos; derriban los límites de la propiedad privada, permitiendo bajo la figura de sociedades mercantiles la concentración de tierras, regresando a la situación de las encomiendas coloniales, o de las haciendas porfirianas.

¿Cómo subsisten las comunidades campesinas?

Los campesinos, a diferencia de los empresarios, no buscan la reproducción de un capital por la ganancia sino la perpetuación y la reproducción de su comunidad, esto es, la subsistencia de la unidad productiva básica, la familia, el ejido, la asociación, etc. La actividad fundamental de los campesinos para el logro de sus objetivos es el cultivo de la tierra, del que derivan la base de su subsistencia. La cosecha autónoma de los campesinos, casi siempre de maíz como sustento de su dieta, representa un valor estratégico que supera ampliamente a su valor monetario a precios de mercado. Sin embargo, en las condiciones actuales, pocos campesinos logran cubrir sus gastos totales de consumo con el producto de sus cosechas. La gran mayoría, con pocos recursos territoriales y sin ningún capital, apenas obtiene del cultivo la base de su subsistencia. El complemento debe obtenerlo de la venta de su fuerza de trabajo o de actividades complementarias a la agricultura, con lo que integra el ejército laboral que recibe como salario sólo la diferencia entre su propia producción y el mínimo vital. De allí que el campesinado sea una combinación entre proletariado rural y campesino productor, entre otras cosas.

Actualmente el “sector moderno” de la agricultura no tiene la capacidad de absorber como verdaderos proletarios ni a los campesinos, ni a los marginados rurales que viven a su alrededor. Así, en la medida en que crece la fuerza de trabajo rural, el empleo eventual del que los campesinos obtienen el complemento de su subsistencia se va haciendo más escaso, inseguro y peor remunerado. Por ello, la lucha y defensa de la tierra sigue siendo esencial y prioritaria, ya que si bien se reconoce que menos de la mitad de los varones adultos son poseedores de tierra, en la práctica la mayoría de ellos tiene acceso a un territorio a través de la pertenencia a una familia, del arrendamiento de tierras o de su préstamo, o de la práctica de la medianía o la aparcería.

En la década de los noventa los pequeños productores rurales sólo han podido responder a su creciente pauperización incorporando más trabajo (el suyo y el de su familia) para compensar el descenso creciente de los precios, el aumento de sus costos y la inflación. Ya sea por la vía de la emigración a las ciudades, al vecino país del norte o a otras regiones agrícolas, o a partir de la incorporación creciente de la mujer y de los hijos a las actividades productivas y al empleo formal e informal, algunos los campesinos han logrado garantizar la reproducción límite de su unidad doméstica, los demás han iniciado el éxodo definitivo a las ciudades.

Se ha dado también lo que algunos autores han denominado la feminización de la pobreza rural: es decir, la intensificación de la participación de la mujer campesina en las actividades agrícolas, o su ingreso al empleo (principalmente al trabajo doméstico) en condiciones absolutamente desfavorables y de mayor precariedad que los hombres. La migración hacia el otro lado del río Bravo ha sido otro recurso utilizado sistemáticamente por este sector de los productores agrícolas para compensar su creciente pauperización. Desafortunadamente otra vía su subsistencia ha sido el cultivo y tráfico de enervantes, lo que implica nuevas formas de sujeción a un nuevo tipo de capital, el del narcopoder.

El dos mil ¿un milenio sin campesinos?: situación del campo mexicano en los 90's

En un breve texto publicado por el Calva (93)³⁴ se presenta el siguiente diagnóstico cuantitativo del campo mexicano:

- En 1989 México importa alimentos con valor superior de 4 000 millones de dólares.
- La cosecha *per capita* de granos básicos resultó inferior en un 35% que en 1981.
- La cosecha *per capita* de los diez principales granos resultó inferior en un 33.5%.
- La producción de leche fresca disminuyó en un 32.5%; la de carne de cerdo, 45.6% y la de bovino, 37.3%.
- La inversión de capital fijo rural disminuyó en 20% en relación a la diez años antes.
- El "Índice Nacional de Precios de Garantía" de granos básicos pierde en una proporción del 48.7% con respecto a los insumos agrícolas.
- El crédito agropecuario se reduce en un 42.6% en relación a 1980.
- Con respecto al "Índice Nacional de Precios al Consumidor" hay un saldo negativo hacia los productos agropecuarios en 34.6% en relación a los productos manufacturados.

Dos años antes Calva (1991) hizo una breve semblanza de las implicaciones en la salud de la política alimentaria durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1928-1988) y entre otros indicadores señala:

- El consumo de productos básicos disminuyó entre el 25 y el 45% en ese periodo.
- El consumo de proteínas de origen animal disminuyó en un 54%.
- El 50% de los niños durante los primeros años de vida sobreviven con defectos físicos y mentales debido a insuficiencias alimentarias.
- El 7% de nuestra población sufre algún tipo de deficiencia mental, provocada principalmente por malnutrición.

Ante esta situación el autor señala que no debemos preguntarnos porqué la abrupta caída de las variables económicas agropecuarias, sino más bien explicar porqué está caída del producto no ha sido más drástica. A lo que él mismo responde:

*"El secreto lo encontramos el alto peso específico de dos causas contrarrestantes:
Primera: la increíble capacidad de nuestros obreros agrícolas para no morir de hambre con salarios reales reducidos a menos de la mitad de los que tenían en 1981 y la apropiación de este remanente por los empresarios agrícolas, que de esta manera han podido mantenerse a flote en aquellas ramas de elevado insumo de*

³⁴ los datos de este apartado han sido retomados de CALVA, José Luis *La disputa por la tierra. La reforma del artículo 27 y la nueva Ley Agraria* ed. Fontamara, México, 1993.

mano de obra.

Segunda: la tristemente heroica capacidad de enormes masas de campesinos pobres para cultivar sus tierras en condiciones productivas empeoradas y con los estómagos más vacíos de lo que ya estaban antes de la crisis."³⁵

Sin embargo, en el sexenio siguiente, tras un erróneo diagnóstico el estado mexicano puso en el banquillo de los acusados al ejido y al minifundio y los declaró culpables del desastre agrícola, y como penitencia realizó modificaciones profundas al artículo 27 constitucional, permitiendo la libre competencia de tierras comunales. Los escenarios previsibles para el campo mexicano durante el próximo milenio son aún más desoladores.

Calva³⁶ señala los costos sociales de dicha reforma:

1. Se provocará la expulsión masiva de millones de familias campesinas, debido a la venta de parcelas ejidales.
2. Los precios de arriendo de parcelas van a disminuir debido a la sobreoferta de tierras, lo que provocará una disminución del ingreso del ejidatario por dicha vía.
3. La sobrepoblación sin tierras llevará a la disminución del salario agrícola, además de la mayor utilización de maquinaria que fuerza viva de trabajo.
4. La agricultura de contrato por parte de las agroindustrias disminuirá adscribiéndose al arrendamiento directo, disminuyendo el ingreso de los ejidatarios.
5. Las asociaciones de campesinos perderán fuerza frente al empresariado agrícola, disminuyendo su capacidad de interlocución con el estado mexicano.
6. Los resultados generales serán concentración de tierras, éxodo rural, desempleo y pobreza rural, entre otras.

¿Cómo responderán los campesinos frente a esta agresión neoliberal de Estado? Chiapas, Oaxaca y Guerrero lo han manifestado de manera contundente. ¿quién seguirá?

ÁMBITOS: la dimensión rural de la educación comunitaria

Lo rural ¿un espacio físico o social?

“La ruralidad puede ser considerada un tipo de ordenamiento social comunitario fundado por la agrupación preferencial de semejantes, la personificación de las funciones y un uso socialmente extensivo del espacio, donde se evita compartir o superponer derechos territoriales y, dado el caso, sólo se admite como resultado de lazos sociales previos.”³⁷

La historia de esta persistente ruralidad tiene su origen en los pueblos mesoamericanos y su herencia colonial. Para las comunidades agrarias la vinculación con un espacio concreto está relacionado con la memoria del territorio étnico perteneciente a cada pueblo y por otra parte tendrá que ver con la concepción del hombre como parte de la naturaleza y no como su amo y enemigo. Esta visión de la madre tierra, a la cual esta integrada cada individuo, dará a la

³⁵ CALVA, José Luis *La disputa por la tierra. La reforma del artículo 27 y la nueva Ley Agraria* ed. Fontamara, México, 1993. p. 85.

³⁶ Ibid.

³⁷ CORTÉS R. Carlos y DE TERESA Ana Paula en *La Sociedad Rural Mexicana frente al nuevo milenio II volumen*, editorial Plaza y Valdés, México, 1996, p.73.

ruralidad un fundamento no sólo racionalidad sino también sagrado, y hace de cada miembro de la comunidad un ser consagrado. Entonces, identidad comunitaria y sacralidad territorial vienen unidas.

Así, hasta hace muy poco la residencia de una familia en un espacio rural derivaba de su pertenencia a una comunidad, ya fuese a través del parentesco sanguíneo (familia) o territorial (ejido, comunidad agraria, etc.). En estas comunidades se convergía en una misma escala de valores, en intereses colectivos para la reproducción familiar; roles sexuales y de edad perfectamente diferenciados, etc., conformando todo ello una identidad colectiva arraigada en un espacio físico determinado. Pero insistimos es lo social (lo sagrado y comunitario) lo que da sentido a lo físico (la territorialidad). Además de que en México la forma de acceso a la tierra a lo largo de los siglos ha sido comunal, o al menos ha preservado rasgos fundamentales de su herencia comunal indígena.

Pese a esta resistencia de los campesinos por conservar su identidad rural esta se ha visto seriamente mermada ante los embates del capital que subsume las relaciones rurales (productivas, territoriales y culturales) a las necesidades de un capital urbano, internacional y transcultural. Así, son ya poco los pueblos campesinos que se adscriben a esta definición, pues que actualmente en la misma territorialidad campesina se realiza una densificación del espacio (agroindustrias, explotaciones del subsuelo, empacadoras, carreteras, etc.); desarticulación de la unidad doméstica (migración temporal, estacional o definitiva); diferenciación de las funciones de producción y consumo (producción exclusiva para la venta, no autoconsumo, y relaciones mercantiles de compra de insumos); involucramiento en un intercambio asiduo con múltiples sujetos sociales extracomunitarios (bancos, funcionarios, comerciantes, asociaciones, etc.). Es así como encontramos un “moderno” campesinado híbrido, es decir, permeado tanto por relaciones de urbanidad como de ruralidad, por la tradición y la modernidad.

Sin embargo, para comprender entonces la situación del campo mexicano y su impacto en la educación rural consideramos necesario primeramente analizar la política rural que el estado mexicano posrevolucionario ha implementado. El análisis de esa racionalidad nos puede brindar elementos para explicar las condiciones de la nueva “ruralidad” del campo mexicano y diseñar así estrategias pedagógicas acordes con las condiciones y los retos que actualmente vive el campesinado en México.

La política rural del estado mexicano ha sido variable a lo largo del presente siglo. Está caracterizada por los cambios, las movilizaciones, las alianzas y las divisiones entre los diferentes actores que buscan imponer un modelo de desarrollo económico rural. Lo que sí es común a todos los regímenes mexicanos es su búsqueda de control de las relaciones sociales rurales, ya sea por apropiarse de los beneficios directos, subsidiar a la industria, controlar el éxodo rural, el acaparamiento de tierras y beneficios de su renta, el compadrazgo político o por “modernización” de las condiciones de producción. Cada administración ha tenido para el campo una agenda peculiar que sintéticamente presentamos a continuación:

(1934-1940) impulsadas por Cárdenas. La incorporación de estas nuevas fuerzas campesinas a instancias paraestatales como lo fue la creación de centrales campesinas oficialistas brindó al Estado la fuerza suficiente para realizar expropiaciones de haciendas y latifundios. La creación de caminos rurales y de infraestructura para la producción, comercialización y consumo de productos agrícolas permitió crear las condiciones para la incorporación del campesinado a los mercados de abasto nacional. La legislación agraria durante su periodo brindó las bases para normar las relaciones entre los distintos actores del campo y de la producción.

Políticas y programas rurales de Manuel Avila Chamaco (1940-1946) Ofrece a las explotaciones agrícolas privadas seguridad e incluso ampliación en las regiones baldías. Favorece la explotación individual sobre la explotación colectiva. Favorece la inafectabilidad ganadera a través de la promulgación de una ley y la expedición de gran cantidad de certificados. Impulsa la modernización agrícola, principalmente a través de la infraestructura hidráulica y el riego. Fomenta el programa de “la revolución verde” incentivando la investigación y experimentación por expertos extranjeros hacia cultivos comerciales.

Políticas y programas rurales de Miguel Alemán Valdés (1946-1954) Se elimina la política agraria y se fortalece la agrícola, no más reparto sino aumento de la producción. Aumenta la población sin tierra y bajan los salarios agrícolas. Suprime el reparto de tierras e impulsa el amparo agrario, además de prorrogar por 25 años las concesiones de inafectabilidad ganadera. Ataca la colectivización agrícola e impulsa el neolatifundismo. Se aplican extensivamente paquetes de modernización agrícola, generando una infraestructura rural correspondiente. Se crean grandes proyectos de impulso agrícola e inversión privada, asesorados por expertos norteamericanos. Se dicta una nueva Ley de Colonización que privilegia a la propiedad privada y la concentración simulada de tierras. Para atacar la fiebre aftosa en la ganadería se realizó la campaña del “rifle sanitario” donde se sacrificaron cerca de 500 mil cabezas de ganada mayor, que atento contra la economía campesina de los pequeños y mediano productores. Se impulsa la industria alimentaria de corte extranjero.

Políticas y programas rurales de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) Se caracteriza por el continuismo de los sexenio anteriores. Un contexto de crisis económica detiene la inversión rural y el alza de precios agropecuarios. Se crean las primeras organizaciones campesinas independientes a las que se reprime abierta o selectivamente. Se integra a la división mundial del trabajo en su papel de exportador de carne, frutas y hortalizas en detrimento de la producción de granos básicos. Se inicia un cambio en el patrón de cultivos, introduciendo el cultivo de granos forrajeros

Políticas y programas rurales de Adolfo López Mateos (1958-1964) Se inicia un proceso denominado de *reforma agraria integral*, que responde a las políticas desarrollistas impulsadas por los Estados Unidos para América Latina. Se pretende incorporar la campesino en la productividad general del país mediante la capacitación agrícola. El campesinado se convierte en un consumidor de insumos industriales para el campo, vía el crédito o el endeudamiento. Se moderniza y planifica las políticas agropecuarias

Políticas y programas rurales de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) Se mantiene el populismo agrarista iniciado el sexenio anterior, acelerándose la resolución presidencial a favor del reparto de cerca de 20 millones de hectáreas, de las cuales sólo se entregaron la mitad, en su mayoría no laborables. El presidente renuncia a la autosuficiencia alimentaria al incentivar el cambio de patrón de cultivos orientados al consumo animal, incentiva la producción ganadera y disminuye el precio de garantía del maíz y el trigo

aprovechando los excedentes de granos básicos durante su periodo. Apoya los procesos de tecnificación, y sobre todo de fertilización química para aumentar el rendimiento agrícola, principalmente de oleaginosas y forrajes.

Políticas y programas rurales de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)

Ante la pérdida de la autosuficiencia alimentaria y la creciente movilización campesina en este periodo se implementa una política conocida como “desarrollo compartido”, que consistió en la centralidad del ejido en la producción alimentaria del país. Para ella establece varias estrategias como son: la capacitación campesina; la modernización del ejido; la distribución de excedentes; el financiamiento productivo; y la legislación agraria, entre otras. Su política fue ambigua en la relación capital trabajo ya que incentivaba a la creación de agroindustrias colectivas y por otro lado favorecía la inafectabilidad de ganaderos y grandes productores, lo que provocó una mayor agudización de la luchas clasistas en el campo y no resolvió los problemas alimentarios del país.

Políticas y programas rurales de José López Portillo (1976-1982)

Bajo el lema de “alianza para la producción” López Portillo inicia una política que favorece a la burguesía agraria, por la cual toma partido reprimiendo al movimiento campesino. A la producción agrícola se le pretendió dar un giro empresarial basado en el eficientismo y la modernización, sin embargo la dependencia alimentaria lo lleva a renovar su política agrícola bajo el nombre de Sistema Alimentario Mexicano. Bajo el SAM intenta la reactivación productiva pero también elevar el nivel de vida de los campesinos, aumentando los precios de garantía de los granos básicos, interviniendo en los procesos de crédito, distribución y compra de los productos del campo, logrando en su ultimo año la autosuficiencia alimentaria.

Políticas y programas rurales de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)

Este periodo da fin la política de desarrollo estabilizador y se entra de lleno en una política neoliberal, esto es, de abandono de la producción agrícola a las fuerzas del mercado pero a nivel internacional. Recibe prestamos de la banca mundial con la que se compromete a realizar cambios estructurales en el campo mexicano: arriendo de tierras, la eliminación del minifundio, la liberación de precios, el rompimiento de barreras comerciales, crédito comercial bancario y no estatal, etc. Este proyecto fue obedecido al pie de la letra originando la dependencia alimentaria y la pauperización campesina.

Políticas y programas rurales de Carlos Salinas de Gortari (1982-1988)

En este periodo se consolidó la política económica iniciada en el sexenio anterior. El ingreso al GATT fue la antesala del TLC, y las recomendaciones de la Banca Mundial se convirtieron en ley al modificarse el Artículo 27 constitucional junto con una nueva Ley Agraria. Ello permite no sólo el arriendo de las parcelas ejidales, sino la venta de terrenos ejidales y la creación de latifundios agrícolas. A la modernización agrícola se le sumó una política social de créditos, micro-empresas campesinas y construcción colectiva de infraestructura campesina, conocida como “solidaridad rural”, que intentó paliar en mínima medida los efectos que los cambios estructurales traerían a los campesinos, y cuyas consecuencias se han analizado más arriba.

Políticas rurales del Estado Mexicano

Estas políticas rurales no obedecen al mero arbitrio de los gobernantes en turno, pese a su diversidad existe una lógica de acción común a todas ellas, una racionalidad, esta es la subsunción de la industria al campo dentro de las relaciones capitalistas de producción. Son entonces condiciones de carácter estructural, así como políticas económicas y sociales que buscan su reproducción las que explican la lógica del desarrollo de las relaciones productivas

en el campo mexicano. Resumiremos brevemente esta racionalidad rural como la subordinación de la agricultura al capital dominante en turno, al que denominamos en términos conceptuales como "vía de dominio".

la
racionalidad
de la política
rural:
contradicción
agricultura-
industria

La relación industria agricultura en el capitalismo se encuentra en una contradicción irresoluble, pues este vínculo implica el desarrollo de la industria a expensas de la agricultura. El dominio industrial se manifiesta en primer término en la sumisión a su lógica de funcionamiento de la producción y la fuerza de trabajo agrícola. En segundo término, la industria se apropia de masas de valor provenientes de la agricultura y a través de esta explotación define en ella una situación de atraso relativo. Esto implica que la relación agricultura-industria atraviesa por fases diferentes que tienen que ver con el grado alcanzado por el capitalismo en una situación histórica determinada.

la vía
política de
dominio
ciudad-
campo
(1930-1940)

Durante el periodo que va de 1921 a 1940, durante los primeros regímenes posrevolucionarios, se tiene la necesidad de cubrir los requerimientos de consumo urbano por parte de las poblaciones campesinas. Ante la desintegración de la estructura productiva de las haciendas y ante una economía débil, los gobiernos hicieron uso del control político regional para cubrir las demandas urbanas de bienes primarios y secundarios. El reparto agrario controlado por parte de los caudillos regionales y la adscripción de los productores en centrales campesinas oficialistas, permitió la intervención del estado en la orientación productiva y en el destino de dicha producción. Sólo en las regiones en donde no se realizó dicho control, la intervención estatal provocó rupturas que derivaron en nuevos levantamientos campesinos, como fue el caso de la rebelión cristera. Cabe señalar que con la política de masas del cardenismo, el reparto masivo de tierras y la creación de una gran central campesina nacional (C.N.C), dicho control político pasó de los caudillajes regionales hacia el centro del país, y se dieron las condiciones para una agricultura subordinada a necesidades extralocales durante el siguiente periodo.

la vía
comercial
de dominio
industria-
agricultura
(1940-1965)

Durante el periodo 1940-65 prevalece una forma particular de vínculo entre la industria y la agricultura basada en la esfera comercial principalmente. Surge ya una relación de subordinación en la cual la agricultura asume un papel de rama sojuzgada, pero persiste la separación histórica entre la rama agrícola y la rama industrial. Es decir, en esta fase la industria se sustenta en la extensión de las relaciones capitalistas que trae consigo el desarrollo del mercado interno: la ampliación de la producción mercantil en la agricultura y la constitución del proletariado industrial a través de la transformación de la población rural en urbana. Por su parte, el sector de los campesinos pobres fue subordinado por los capitales comercial y usurero, los cuales se apropiaron del excedente producido a través de la compra de sus productos a precios inferiores a su valor.

El abaratamiento de los granos básicos conseguidos de esta forma, contribuyó a mantener bajo los salarios toda vez que dichos bienes forman una parte fundamental de la canasta básica del consumo del obrero. Sin embargo, las adversas condiciones del mercado internacional no pudieron ser enfrentadas por las empresas agrícolas basadas en la explotación intensiva (absoluta) de la fuerza de trabajo, lo que llevó a que nuestro país perdiera competitividad con respecto a otras naciones que se basaban en la tecnologización rural, esto desencadenó ya en 1967 la crisis agrícola de granos básicos que a la fecha sigue sin resolverse.

via
productiva
de dominio
industria-
agricultura
(1965-1983)

A partir de esa fecha penetra en nuestro país las agroindustrias transnacionales sobre todo en alimentos balanceados y en derivados de la leche. Estas agroindustrias se relacionan directamente con el capital agrícola a través de contratos de producción sin intermediación del capital comercial. Por su parte los sectores medios cambian la vocación de sus tierras cultivables por la ganadería que tanto demanda el creciente consumo urbano, afectando terrenos ejidales y desempleando fuerza de trabajo. Esta inserción de las agroindustrias trajo consigo un cambio en, en la mecanización del campo, en la organización para el trabajo y en el tipo de cultivos.

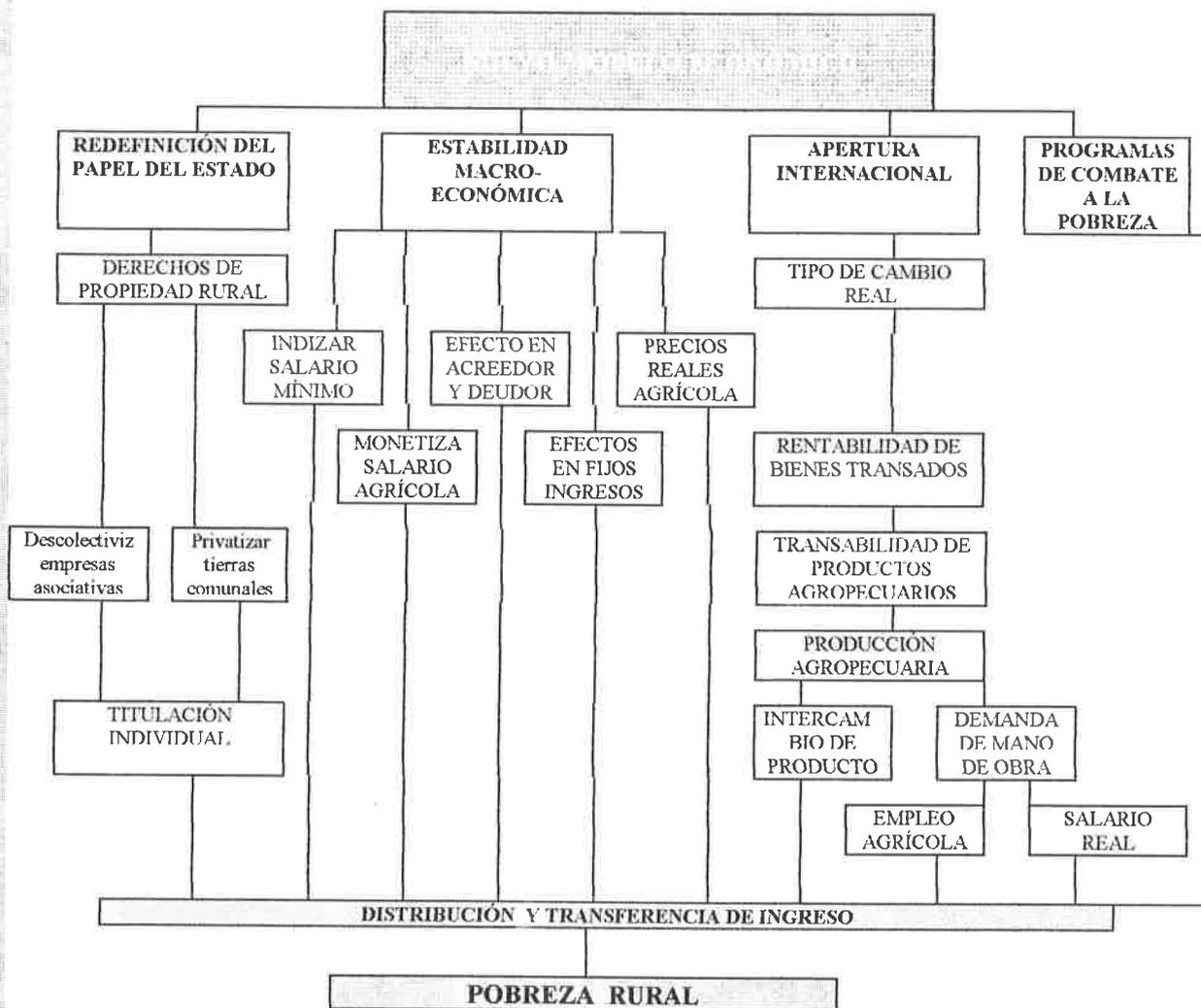
Esta transformación en la estructura productiva significó la desocupación agrícola, estos jornaleros se ocupan en las empresas agrícolas de punta, pero su trabajo estacional los lleva a demandar tierras para su ocupación temporal. La principal contradicción del periodo se da entre el aumento de la descampanización y el debilitamiento de la absorción de la fuerza de trabajo, lo que explica el aumento de la conflictividad del área rural en los setentas. Sin embargo, las crisis de los ochentas y el perfil liberal de los nuevos gobiernos lejos de resolver a exacerbado estas contradicciones.

via
financiera
de dominio
de la
agricultura
(1984-199..)

Fue sobre todo a partir de 1988, en el marco del acuerdo firmado por México con el Banco Mundial (donde se otorgó un crédito de 300 millones de dólares para la agricultura), y con la firma del Pacto de Solidaridad Económica cuando se establece una política de liberalización económica del campo según los lineamientos del gran capital financiero internacional, cuyos ejes centrales son: privatización y venta de paraestatales; liberalización de precios de productos no básicos; liberalización de precios de los insumos; congelamiento de precios de garantía en productos básicos; participación de la banca privada en el financiamiento rural; eliminación de subsidios; apertura comercial.

Esta política lejos de inventivas la producción la ha llevado a sus niveles más bajos de los últimos tiempos. La apertura comercial ha traído la dependencia alimentaria en prácticamente todos las áreas de la producción rural. El capital internacional incorporado al campo lo ha hecho en industrias como las refresqueras, enlatados, o productos de importación. El financiamiento al campo sólo ha sido especulativo, y con la crisis de 1994, ha endeudado prácticamente a todos los medianos productores, aumentando la tasa de tierras sin producir. El culmen de esta política ha sido la reforma al artículo 27 constitucional, donde se libera la fuente de la producción para los capitales especulativos.

Ilustración 6 EL IMPACTO DEL MODELO ECONÓMICO NEOLIBERAL EN LA POBREZA RURAL³⁸



PROCESOS: la dimensión educativa de las comunidades rurales

La situación de la educación rural en los 90's

México es un país de grandes disparidades geográficas y económicas y sociales. De sus más de 80 millones de habitantes, cerca de 25 se ubican en comunidades del medio rural, en las cuales se concentran los mayores índices de pobreza y de rezago educativo. El universo de trabajo de CONAFE son básicamente estas comunidades, que cuentan con menos de 500 habitantes.

Según cifras censales de 1990, ambos tipos de localidades abarcan el 89.7% del total de los asentamientos humanos del país; y en ellas vivían poco menos de 10 millones de mexicanos, el 12.3% de la población.

³⁸ Este cuadro es retomado de SCOTT D. Chris *El nuevo modelo económico en América Latina* en Cortés Carlos (coordinador) *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio* Volumen II ed. Plaza y Valdés México 1996

El Censo reveló que en 1990, 39 de cada 100 niños no asistía a preescolar; que un 13% de los niños en edad escolar no asistía a primaria; que había 6 millones de analfabetas; que cerca de 700 mil alumnos desertaban cada año de la escuela primaria y que 18 de cada 100 alumnos reprobaban el primer grado de este nivel.

Cuando menos el 70% de la población rural que habita en comunidades menores de 100 habitantes finca su subsistencia en actividades primarias, en estrecha vinculación con el territorio y sus recursos. Practica una agricultura tradicional diversificada, orientada a la obtención de alimentos y productos para el autoconsumo, principalmente. La cría de animales en el solar, la manufactura de artesanías, la caza y la tala clandestina, y sobre todo la venta de su fuerza trabajo familiar en el mercado local y en los circuitos migratorios nacionales o externos constituyen las principales estrategias de subsistencia de la unidad doméstica.

En este contexto es donde CONAFE, desde de su planteamiento general de Educación Comunitaria, desarrolla una serie de programas y proyectos encaminados a la búsqueda del desarrollo sociocultural de las pequeñas comunidades rurales.

Consideramos que el quehacer pedagógico rural debe partir del reconocimiento de las situaciones cotidianas de existencia de las comunidades rurales, así como del análisis de los condicionamientos históricos y estructurales que han conducido a un campo subsumido y dependiente de directrices económicas y sociales de poder, lo que ha llevado al campesinado a situaciones de verdadero rezago social y no sólo educativo. El estudio de este marco sociológico es condición indispensable de análisis para quienes queremos incursionar en el quehacer educativo rural.

La racionalidad educativa del campesinado mexicano

Gran parte de la antropología mexicana concebían a las comunidades campesinas como *sociedades tradicionales* y se caracterizaban por los siguientes aspectos:

- su vida estaba circunscrita al espacio agrario (la tierra de labor);
- existía una baja densidad de población en sus espacios de vida;
- la diferenciación social entre sus miembros era escasa, así como su movilidad social;
- sus relaciones sociales se basaban en la dependencia personal, ya sea a los padres o protectores (incluidos los caudillos y el padrinazgo político);
- la interacción social era directa y de carácter primario, es decir, hacía hermanos, primos, tíos;
- la cohesión social estaba sustentada en un fuerte principio de identidad comunal y solidaridad social;
- el comportamiento entre sus miembros era espontáneo, acrítico y personal, esto significa que no mediaban relaciones de tipo contractual o normativo jurídico;
- la familia era considerada la unidad de acción, los vínculos familiares propiciaban que se considerara a la familia como una unidad doméstica productiva;
- las relaciones sociales de producción tenían como sustento fundamental la posesión de la tierra, sobre cuya producción giraban el resto de las relaciones sociales;
- el liderazgo social consistía en relaciones patriarcales de dominio que se extendía hasta la tercera o cuarta generación;

A este cuadro idílico le correspondía unas formas de socialización ad-hoc, basadas en la tradición, en la costumbre y en su apego casi primitivo en la naturaleza, los mismos antropólogos³⁹ nos muestran que formas de educación comunitaria correspondían con esta forma de vida:

- la transmisión oral de los viejos de la comunidad era un rasgo de transmisión cultural predominante en las comunidades rurales;
- era una educación basada en la vida y para la vida comunitaria;
- la diferenciación educativa predominante estaba basada en la diferenciación de género, es decir, se daba una educación diferente al niño y a la niña;
- gran parte de la socialización era “naturalista” producto de la continua interacción de los infantes con su medio ambiente físico-natural;
- era una socialización eminentemente familiar, siendo los principales educadores los padres y tíos para los niños y las madres y mujeres adultas para las niñas;
- la socialización era práctica, se educaba en el “aprender haciendo”, lejana de los procesos de abstracción y condensación simbólica de la palabra escrita;
- los infantes aprendían utilizando principalmente los recursos de la observación y la acción, pocas veces utilizaban el cuestionamiento para su conocimiento;
- la educación moral era inducida a través de leyendas, supervisiones y rituales religiosos que normaban el comportamiento infantil;
- el acatamiento a disposiciones y a la autoridad de los adultos eran las formas de la enseñanza social, y no así la comprensión racional y condensada de su realidad;
- la socialización tenía como fin último la adquisición de un “status” comunitario específico dentro de la comunidad (de hombre o mujer respetable), cuya función consistía en ser miembros capaces para lograr la reproducción económica y social de la comunidad misma, respetando y preservando la herencia cultural de los ancestros;

En suma, el niño era educado en forma “natural y espontánea” de acuerdo a la simplicidad de las relaciones sociales comunitarias. En esta visión antropológica el mito del “buen salvaje” de Rousseau recobraba vigencia.

Actualmente, sin embargo, el carácter cerrado y aislado de las comunidades campesinas se rompe en varios frentes, ya sea con la migración, con la entrada de los medios de comunicación, la penetración de instituciones oficiales y extraoficiales, la integración a modelos productivos exógenos. Es decir, la sociedad tradicional simple ha dado paso a relaciones complejas y contradictoria resultado de la transnacionalización productiva y de los procesos de hibridación cultural que resultan de las nuevas situaciones sociales.

Podemos señalar que se evidencia un proceso de desagrarización y una pluriactividad rural-urbana, donde el campo ya no está integrado única ni fundamentalmente por productores campesinos, aunque, hasta hoy, no se trata de un fenómeno de extinción del campo sino de una reestructuración campo-ciudad y agricultura-industria producto de nuevas formas de inserción en el mercado laboral y social, lo que ocasiona la proliferación de actividades no agrícolas y el desplazamiento diario de población rural hacia las pequeñas o medianas ciudades en busca de empleo en el sector maquilador, el comercio o los servicios.

³⁹ para profundizar en esta visión véase a FUENTE, Julio de la. *Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1977.

La nueva situación del campo ha incentivado la emigración varonil hacia Estados Unidos o las grandes ciudades, mientras la madre y los hijos pequeños se quedan en los ranchos o poblados a cargo de la unidad doméstica desarrollando una serie de actividades agrícolas y extraagrícolas para apoyar su reproducción. Así, mientras los varones venden su fuerza de trabajo bajo formas proletarizadas, las mujeres adultas realizan traslados a maquiladoras cercanas, se emplean en manufacturas caseras (que incluye la mano de obra infantil), realizan pequeñas ventas a domicilio, o bien trabajo en servicios como empleadas, meseras o sirvientas. Esta nueva situación trae como consecuencia una refuncionalización de la unidad doméstica campesina, donde se observa un relajamiento de las tradicionales estructuras patrilocales; cambios en las formas de vida de acuerdo a los nuevos modelos promocionados por la t.v. y la cultura urbana; la migración estacional o permanente a las ciudades de algunos de los miembros de la familia; estimula la planificación familiar; la adquisición de nuevas religiones, etc.

La
educación
rural
actual

Las consecuencias que estas nuevas relaciones sociales traen a la educación infantil son múltiples, sometiendo a la escuela rural a nuevas lógicas y disfuncionalidades con el carácter campesino de algunos modelos propuestos⁴⁰:

- La nueva escuela rural no es un lugar homogéneo y tranquilo, por el contrario es un espacio en el que confluyen infinidad de contradicciones e intereses.
- Los infantes campesinos lejos de ser un grupo homogéneo producto de relaciones comunitarias estables, representa en contraste a una heterogeneidad de individuos que responden a condiciones diferentes de origen, de situación y de proyectos de vida.
- La escuela rural no es un ámbito de igualdad entre alumnos/as, sino es un espacio de presentación y representaciones, donde se validan y legitiman las diferencias sociales y personales; espacio de disputa y no de encuentro.
- Los bajos resultados educativos en las escuelas rurales no provienen de factores intrínsecos de los infantes sino de un complejo de situaciones entre las que destacan la desnutrición infantil, el trabajo infantil, el ausentismo docente, la inexperiencia docente, la ética del trabajo de los maestros.
- Si bien los contenidos educativos no corresponden a la realidad cotidiana rural, no les son del todo ajenos a los infantes, ya que la migración rural, los medios de comunicación y las relaciones mercantiles penetran desde el ámbito cotidiano al medio rural. La escuela pasa a ser un medio más de penetración de esa cultura urbana al campo;
- El infante rural no es sólo un sujeto pedagógico, sino también un sujeto productivo que se integra como fuerza de trabajo a las demandas de la unidad doméstica-productiva, o en relaciones laborales formales.
- La escuela rural actúa también como mecanismo de especialización y selección de fuerza de trabajo en la medida en que permite a los padres quienes tienen habilidades para el trabajo intelectual y quienes en el manual. A los primeros se les permitirá continuar sus estudios y los segundos se incorporarán tempranamente a tareas productivas, diversificando de este modo las estrategias de sobrevivencia.
- La escuela rural es percibida como una ventana al mundo urbano, por lo que los padres de

⁴⁰ En este apartado nos hemos apoyado en algunas observaciones realizadas en varias investigaciones del Centro de Estudios Educativos, véase por ejemplo FIERRO, Cecilia. *Ser maestro rural, ¿una labor imposible?* SEP (serie Libros del Rincón), 1ª edición, México, 1991.

familia la valoran según la capacidad de socialización a la cultura urbana nacional, a sus normas y sus símbolos, tan necesarios para una mejor inserción a los procesos laborales extra agrícolas.

- Existe una falacia al considerar gratuita la enseñanza rural, ya que representa una carga económica para las familias del campo en tanto que distrae a sus hijos y a ellos mismos de las actividades que le permiten su reproducción, además del desembolso que tienen que hacer por compras de materiales, cooperaciones y trabajo incorporado a la construcción de diversos servicios para el local escolar.
- Por otra parte la escuela rural desarrolla una serie de habilidades y conocimientos que son útiles, pero no para mejorar sus actividades en tanto campesinos, sino para sobrevivir en el mundo urbano, apoyando de esta manera a capacitar a un ejército laboral de reservas para las fluctuantes demandas urbanas.
- El bajo rendimiento escolar, aunado al sentimiento de inferioridad y futilidad que genera en los niños las actitudes prepotentes e irresponsables de algunos maestros, crea las condiciones subjetivas que permitirán su explotación.

En suma, la escuela rural lejos de brindar una educación comunitaria campesina es refuncionalizada por la gente del campo como forma de acceso al mundo urbano y como condición necesaria para el acceso al mundo laboral, lo que refleja la complejidad de las relaciones que se gestan en su interior.

La racionalidad de la política educativa del Estado

Política educativa del Estado Mexicano

La educación rural ha tenido un periodo largo de desarrollo llena de avances y retrocesos respondiendo a políticas educativas contradictorias y a nuevas condiciones sociales y económica del país y de su inserción mundial. En este apartado haremos un breve recorrido para conocer el devenir de las políticas educativas rurales del Estado mexicano para así entender sus repercusiones en la escuela rural actual.

1921-1934

La política educativa rural de influencia vasconcelista: civilizatoria popular.

Con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de José Vasconcelos se realiza un impulso serio de educación rural que tenía como propósito redimir a los indios e ilustrar a las masas campesinas difundiendo una cultura nacional con proyección universal. En esta época se pretende articular un nacionalismo que integrase las herencias hispánicas e indígenas bajo la égida de las grandes obras universales de la cultura. Para lograr tal fin se desarrollarían diversos modelos educativos entre los que destacan:

- Casas del Pueblo, son escuelas rurales basadas en la integración de los maestros a la dinámicas comunitarias para desde ahí iniciar los procesos de una educación dirigida a civilizar y liberar a la comunidades rurales.
- Misiones Culturales, eran consideradas escuelas normales rurales ambulantes en donde un grupo de expertos en agronomía, industria y trabajo social recorren el campo capacitando al maestro rural en la misma comunidad donde labora y atendiendo a las necesidades de la propia comunidad.

1934-1944

La política educativa rural de influencia cardenista: populista de masas.

Durante el régimen de Cárdenas y algunos años subsiguientes a la educación se le da un perfil proletarista o campesinista según el caso. Ya no se pretende llevar la alta cultura al pueblo,

sino desarrollar un educando de perfil clasista no una educación de carácter técnico.

- Desaparecen las Misiones Culturales para dar paso a las Escuelas Normales Rurales y a las Escuelas Regionales Campesinas que atenderían la formación de maestros con gran énfasis en la capacitación técnico-productiva.
- Se pretende cambiar la concepción de “casas del pueblo” por la de la “taller escuela”, enseñándosele a los infantes técnicas para la producción agropecuaria y se le inculca una conciencia solidaria con las clases trabajadoras.

1944-1970 La política educativa como nacionalismo desarrollista.

Como producto de los conflictos bélicos y bajo la nueva división internacional del trabajo, la política educativa da un giro hacia la unidad nacional, la solidaridad internacional y la búsqueda del desarrollo tecnológico del país. La educación rural queda desde ese momento abandonada o subordinada a las necesidades de industrialización del país, para ello se utilizan varias estrategias:

- Se fomenta un espíritu cívico nacionalista que bajo el emblema del fervor patrio escondía todas las contradicciones sociales y de clase en la búsqueda de una paz social que permitiera el desarrollo productivo
- La unificación de planes, programas y contenidos educativos que conllevaba una visión única del país, la domesticación de las conciencias y la disciplina sobre el cuerpo. Esto, suponían, apoyaría la creación de una fuerza de trabajo capacitada para insertarse en la naciente industria. El campo quedaba marginado de este proceso educativo, su papel sólo quedaba como subsidiario de la industria a través de proveer materias primas baratas y fuerza de trabajo estacional económica.
- La masificación de escuelas, maestros y recursos educativos que permitieran la cobertura nacional de la instrucción pública y permitiera la movilidad social a través de la calificación educativa.
- La creación y equipamiento de instituciones de nivel superior para la creación de cuadros especializados en la dirección productiva.

1970- 1982 Política educativa rural del neopopulismo.

En los setentas los regímenes en turno encontraron una sociedad donde se manifestaban las contradicciones sociales abiertamente a través de movilizaciones sociales y de formas subversivas de actuación. La política educativa vuelve al campo a través de programas especiales y de atención puntual, así como de otras estrategias para diluir las contradicciones sociales:

- Se crean instituciones especializadas para la educación rural y de adulto como son el Consejo Nacional de Fomento Educativo, el Instituto Nacional de Educación de Adultos. Asimismo se crea un plan nacional para zonas deprimidas (COPLAMAR) y se impulsa un sistema nacional de abasto (CONASUPO) para atender también las necesidades económicas.
- Se reforman los planes y programas de educación básica, así como se crea una ley reglamentaria de la educación, que permite y fomenta del pensamiento crítico, e impulsa la iniciativa personal y la autonomía cognoscitiva.
- Se impulsa la creación de instituciones medias y superiores de educación (tanto técnicas como humanistas) para permitir la movilidad social prometida por el sistema.

1982-199.. Política educativa tecnocrática-neoliberal.

La política económica de desarrollo estabilizador entró en franca crisis, y los recientes regímenes abandonaron la política educativa de corte nacionalista y populista por una sustentada en el pragmatismo, la eficacia y la eficiencia que demanda las nuevas relaciones de producción en un mundo en creciente globalización. Las estrategias implementadas han sido varias:

- La educación básica rural continuó semiabandonada y sólo fue atendida cuantitativamente más por la demanda de plazas de los nuevos egresados que por combatir el rezago educativo en el campo mexicano. Sólo en el último sexenio se está impulsando un Programa para Abatir el Rezago Educativo principalmente en áreas rurales.
- Se realiza un cambio de óptica educativa basado en un enfoque productivista de la educación básica, donde la sociedad sólo interviene en la supervisión del cumplimiento de las responsabilidades de los docentes, en tanto que los contenidos educativos vuelven a paralizarse dándose la mayor atención a las áreas de matemáticas y español.
- La descentralización del sistema de educación básica tendiente a volver más eficiente su funcionamiento, además de quitar fuerza a un sindicato de maestros cada vez más disidente y hacer participar a las entidades federativas en la administración y control de la problemática educativa.
- Se establece la secundaria obligatoria en la lógica de empatar los grados académicos que demanda la inserción del país en el Tratado de Libre Comercio, y sin indicios claros de mejorar la pésima calidad de la enseñanza en este nivel.
- Se reforma el artículo tercero constitucional para legalizar la participación del clero y de la iniciativa privada en las tareas de educación básica. Además a las instituciones privadas de educación superior se les impulsa como las formadoras de los cuadros dirigentes del país y ya no las universidades públicas.

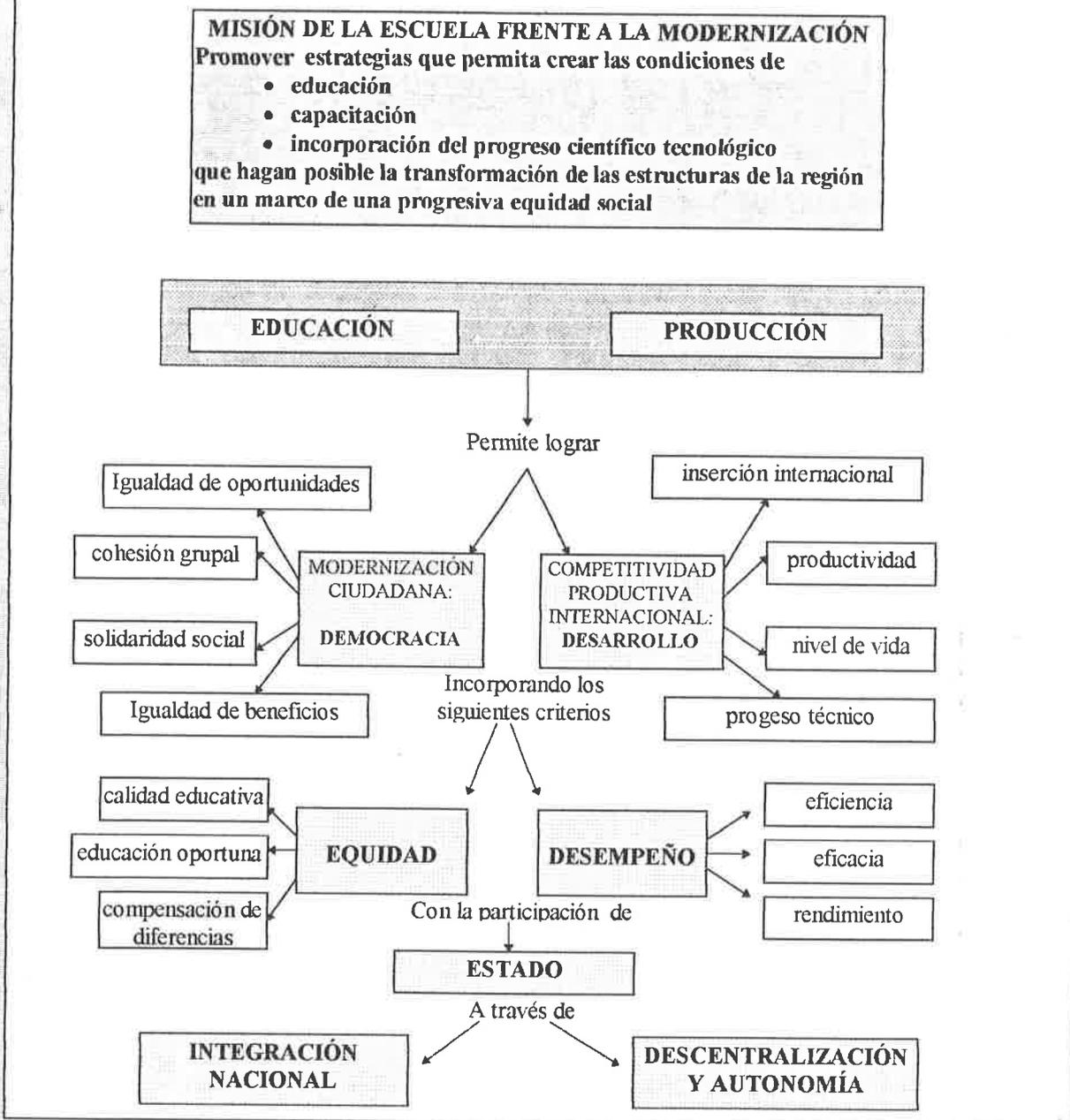
La nueva racionalidad del sistema educativo en México y Latinoamérica⁴¹

Como puede observarse la racionalidad subyacente a todos los periodos es la búsqueda de hegemonía para la nación en su conjunto. Las formas en que se ha desarrollado esta dominación cultural ha variado de un periodo a otro, así pasamos de una política democratizadora hasta llegar al neoliberalismo cultural. Cabe, sin embargo, preguntarse si la cultura ha subsumido a la educación, y esta ya no es la fuente del consenso social, entonces ¿cuál es la nueva función de la educación y la escolarización?, o en otras palabras, ¿cuál es la nueva racionalidad del sistema educativo?

Para responder a esta pregunta nos hemos valido de las propuestas educativas que la UNESCO y la CEPAL han impulsado para América latina, y que en gran medida han sido retomadas con algunas variantes en el “Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa”. Esta nueva racionalidad busca el encuentro entre educación y producción. Para dar cuenta de ello hemos elaborado un mapa conceptual que resume lo aquí señalado.

⁴¹ el presente esquema ha sido elaborado tomando en cuenta los postulados de la CEPAL para educación, consultese CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Coedición CEPAL-UNESCO, Santiago (Chile), 1990.

Ilustración 7 PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DENTRO DEL PROYECTO NEOLIBERAL



A manera de síntesis

A manera de síntesis presentamos a nuestros lectores un cuadro (tabla 17) donde resumimos las características principales de las políticas que el estado mexicano ha implementado para el medio rural de acuerdo a distintos periodos socio-históricos. Cabe señalar, que estos periodos sólo son tendencialmente coincidentes, pero cada política guarda cierta autonomía con espacio temporal con respecto a las otras. Valga el cuadro para tener una visión de conjunto, sin ser propiamente un esquema caracterizador.

Lo importante es reconocer las implicaciones que dichas políticas tienen para conceptualizar la Educación Comunitaria Rural.

Tabla 17 COMPARATIVO DE LA DIVERSAS POLÍTICAS DEL ESTADO PARA EL CAMPO MEXICANO

PERIODO	POLÍTICA EDUCATIVA	POLÍTICA RURAL
1921-1934	CIVILIZATORIA POPULAR <ul style="list-style-type: none"> • meta: civilizar al pueblo • medio: misiones culturales • maestro: misionero rural 	CAUDILLISTA <ul style="list-style-type: none"> • control político regional • dominio ciudad-campo • cultivos básicos
1934-1944	POPULISTA <ul style="list-style-type: none"> • meta: civilidad política • medio: educación cívica • maestro: politizador 	ESTATAL POPULISTA <ul style="list-style-type: none"> • control político central • movilización de masas • reparto agrario
1944-1970	NACIONAL DESARROLLISTA <ul style="list-style-type: none"> • meta: amor a la patria • medio: libros de texto • maestro: apóstol del saber 	COMERCIAL <ul style="list-style-type: none"> • dominio capital comercial • estado intermediario • inicia especialización productiva
1970-1982	NEOPOPULISTA <ul style="list-style-type: none"> • meta: ciudadano crítico racional • medio: educación científica • maestro: promotor del desarrollo 	PRODUCTIVA <ul style="list-style-type: none"> • subordinación a las necesidades industriales • cultivos especializados • desarrollo agroindustrial
1982-199..	TECNOCRATA NEOLIBERAL <ul style="list-style-type: none"> • meta: modernización ciudadana • medio: modernización educativa • maestro: profesionista 	FINANCIERA <ul style="list-style-type: none"> • dominio financiero transnacional • globalización productiva • alta tecnificación agrícola

3.4 Recapitulación y conclusiones

- Más que un modelo educativo perfectamente delineado la Educación Comunitaria Rural constituye un campo a ser problematizado.
- La noción de campo problemático como constituido de sujetos, proceso y ámbitos, es pertinente para la construcción del campo problemático de la Educación Comunitaria Rural.
- Las comunidades no constituyen en sí hechos dados, sino que llegan a constituirse como tales a través de complejos procesos de socialización y educación de sus miembros y sus relaciones.
- Lo rural no constituye en sí un espacio físico natural, es primeramente un espacio social integrado por la identidad de sus miembros, por las relaciones colectivas de convivencia, por la proyección histórica de sus miembros y por complejo ecológico territorial en que se desenvuelven.
- La relación campo ciudad se vuelve cada vez más dinámica y compleja por las irrupción de nuevas formas de producción y consumo en el campo y por la conformación de nuevas

identidades rurales en las ciudades, producto de la emigración no sólo física sino cultural. De tal manera que se puede hablar de una ruralización de las relaciones sociales urbanas y de una urbanización de las zonas rurales.

- Lo educativo no debe entenderse únicamente como relaciones de inculturización de las generaciones mayores y las instituciones hacia los jóvenes y niños/as, sino también como un proceso de disputa por legitimar algunas maneras de ver y actuar en el mundo de ciertos grupos sociales, o imbricada en relaciones hegemónicas en los términos de Gramsci.
- Al interior de CONAFE se pueden distinguir varios discursos en torno a la Educación Comunitaria, cada uno con una proyección histórica distintas, lo cual indica la existencia de una disputa hegemónica aun dentro de la misma institución. Se reconocen por lo menos tres discursos distintos:
 - Educacionista: maneja una concepción abstracta del hombre y la sociedad; para esta corriente la educación es la panacea que libera de todo rezago a los hombres, y por tanto se convierte en la principal tarea del Conafe.
 - Extensionista: para la cual la educación es un bien que el estado extiende (otorga) a las comunidades a través de sus instituciones, procurando la concientización de la población atendida.
 - Desarrollista: la educación es un instrumento más, dentro de un paquete de técnicas, que ayuda a que los comunidades marginadas y atrasadas se integren al desarrollo del país.
 - Autogestiva: otorga a los miembros de las comunidades la responsabilidad de su propio desarrollo, su sentido y las formas que quieran asumir. Sin embargo, reconoce la existencia de relaciones de poder y liderazgo entre grupos sociales aun al interior de las comunidades.
- Toda intervención pedagógica debe definir cual es su concepción de las relaciones sociales en el campo y los proyectos históricos en disputa. Por ello está propuesta realizó un revisión histórica del campo mexicano a partir del campo problemático de la educación comunitaria.

CAPÍTULO 4

DELIMITACIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO - CULTURAL

4. DELIMITACIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO CULTURAL

4.1 Reconstrucción del campo de la cultura

El hombre nace en la naturaleza pero no nace desde los elementos hostiles, ni de los astros o vegetales. Nace desde el útero materno y es recibido en los brazos de la cultura. El nacimiento se produce siempre dentro de una totalidad simbólica que amamanta igualmente a un recién nacido en los signos de su historia. La inmediatez madre-hijo se vive también siempre como relación cultura-pueblo.

¿En qué consiste esa red simbólica en la que nacemos y nos desarrollamos llamada cultura? ¿Qué relación tiene la cultura con los procesos de socialización y educación? Para contestar a estas y otras interrogantes es necesario hacer un breve recorrido sobre el surgimiento del campo de la cultura. Se optó por manejar parejas conceptuales según su origen histórico, lo que nos permitan dar un manejo dinámico a la discusión académica que se ha desatado en torno a este concepto.

1er. Dicotomía: ACCIÓN vs. PRODUCTO⁴²

El concepto de cultura proviene del vocablo latín *colo*, cuya significación es doble: habitar y cultivar. Por su parte el término cultivar admite dos acepciones, la primera se refiere a la **acción o proceso de cultivar**, y la segunda que se refiere al **estado o producto de lo que ha sido cultivado**. La agricultura constituyó entonces la génesis del término, y así fue utilizado hasta el siglo XV. Cabe señalar que en los siglos posteriores el término se fue resignificando para hablar entonces de “estar cultivado” (segunda acepción del término) para referirse a aquella persona que poseía una gran variedad de hábitos y conocimiento de las costumbres de las clases dominantes. Pero al mismo tiempo se inició el reconocimiento a los creadores de cultura (primera acepción del término) como seres privilegiados, iniciando de esta manera la relación entre cultura y arte. Esta doble acepción del término permitió una segunda diferenciación en el campo de la cultura.

2da. dicotomía: NATURALEZA VS. CULTURA

En esta nueva acepción se hizo una tajante diferenciación entre naturaleza y cultura, de tal forma que concebía a la cultura como toda elaboración del hombre, quedando fuera toda manifestación natural. Este término deja de lado que precisamente la naturaleza aporta el sustento material de la cultura y por tanto la naturaleza mantiene una relación dinámica con la cultura. Como crítica a esta posición Marx señalaba que el proceso del desarrollo humano ha tenido dos primogenitores, el trabajo como padre y la naturaleza como madre.⁴³

3ra. dicotomía CIVILIZACIÓN VS. CULTURA

Una corriente conocida como historicismo alemán diferencio el concepto de cultura del término de civilización. Por el primero entendían toda acción del hombre en cualquier tiempo y lugar, por civilización se referían al desarrollo logrado por las sociedades complejas propia de la naciente modernidad burguesa. Se conceptuó que entre más cerca estuviera la

⁴² GIMENÉZ, Gilberto. *La problemática de la cultura en las ciencias sociales*. Edición ITESO, colección teoría No. 2, Guadalajara, 1990.

⁴³ MARX, Carlos. *El Capital*. Editorial siglo XXI volumen 1, tomo 1, México, 1982.

humanidad de su estado natural su cultura era más simple o primitiva, y, por otra parte, entre más alejado de la naturaleza su cultura se complejizaba hasta adquirir el rango de civilización. Ya esta concepción mostraba un arraigado complejo colonialista, pero en pleno siglo de las luces Juan Jacobo Rousseau criticaba como la civilización nos alejaba de la felicidad, por lo que había que reivindicar la cultura de los simples.⁴⁴ Con la expansión colonialista del siglo XIX el análisis de la cultura se convirtió en un campo autónomo de conocimiento cuyos precursores asumieron posiciones divergentes sobre el fenómeno cultural.

4ta. dicotomía: RELATIVISMO VS. UNIVERSALISMO

Por un lado los universalistas asumen la posición de que el hombre ha evolucionado y con ello su cultura. Es decir, la cultura es no sólo universal sino que lleva un sentido progresivo y ascendente, esto es, existe un desarrollo histórico universal por el que pasan todos los pueblos, por lo que algunos se encuentran aún en estadios iniciales, y otros muy avanzados. Esta escuela guarda resabios de la posición civilista del siglo XVIII, y es reforzada por la teoría de la evolución surgida en el siglo XIX. Por su parte emerge una corriente de analistas que no enfocan la cultura desde el evolucionismo, sino consideran que toda cultura responde a las propias necesidades socio-ambientales, por lo que toda cultura cumple una función específica de acuerdo a sus propias condiciones sociales y naturales, de allí que no exista una continuidad cultural universal, sino sólo culturas particulares, esto es lo que se conoce como relativismo cultural. Según esta posición la expansión de ciertas culturas se debía a los diversos contactos culturales que se establecían a relaciones comerciales, sociales, etc., creándose lo que se llama difusionismo cultural.

5ta. dicotomía: MATERIALISMO VS. SIMBOLISMO

Un desarrollo más reciente en el campo cultural fue la construcción de una posición que concibe a la cultura como producto de las condiciones materiales de vida, y de las normas que derivaban de ella. En esta posición se ubica, por ejemplo, el realismo cultural de Harris y la antropología estructural de L. Strauss. Como contraparte surge una posición que observa en la dimensión simbólica del hombre el campo específico de la cultura. Es una corriente fundamentada en la teoría de la comunicación y en la semiótica, y cuya representante más visible es Clifford Geertz.

6ta. dicotomía: SUBJETIVISMO VS. OBJETIVISMO

Otro desarrollo reciente muy ligado a la posición semiótica de la cultura es aquella que acentúa el análisis cultural la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva de la cultura. Es decir, C. Geertz dividía, para fines metodológicos, los signos como dimensión objetiva y a su significado como dimensión subjetiva. Algunos estudiosos han enfocado sus investigaciones en uno o en otro aspecto dividiendo el campo de análisis en estas dimensiones.

7ma. dicotomía: DOMINANTE VS. SUBALTERNA

En los años 30's Antonio Gramsci puso su atención sobre las implicaciones de la cultura en una concepción clasista de la sociedad. La discusión la centro en la relación que existía entre las clases dominantes y las clases subalternas, rebatiendo a los diversos populismos pero al mismo tiempo al elitismo cultural. Reconocía en las cultura dominantes una visión más compleja, integral y uniforme de la sociedad y de la vida. En las clases subalternas predominaba, según él, un visión simple, anacrónica y fragmentada del mundo, sin embargo,

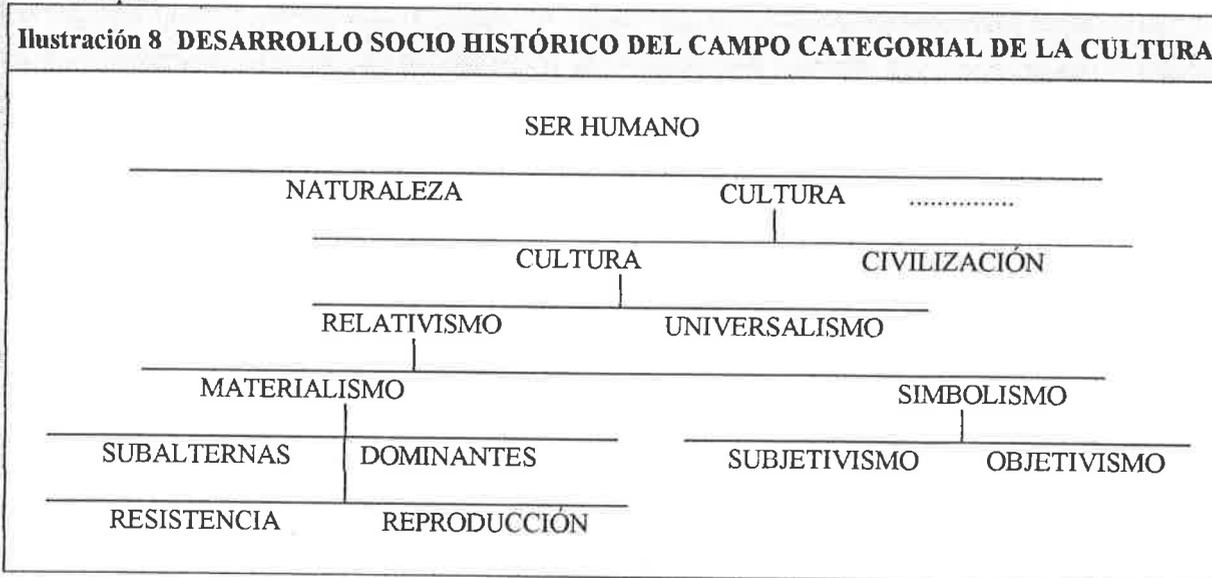
⁴⁴ ROUSSEAU, Juan Jacobo. *El contrato social*. Editorial Porrúa (colección sepan cuantos), México, 1968.

reconocía en esta memoria popular elementos dinámicos que apoyaban las luchas de liberación de las clases explotadas. Ha ambas culturas las ubicaba dentro de la categoría de hegemonía, esto es, de una lucha por expandir y legitimar sobre las otras clases la visión del mundo particular.

8va. dicotomía: REPRODUCCIÓN VS. RESISTENCIA

Para los reproducionistas franceses, con Bourdieu como representante, la cultura o arbitrario cultural se impone, a través de un proceso de violencia simbólica, a los diversos sectores de la sociedad, y este arbitrario es incorporado en forma de habitus (dispositivos o esquemas de acción y percepción), permitiendo la reproducción tanto social como de las condiciones de la producción (Althusser) de una sociedad clasístamente estructurada. Por otra parte, existe una corriente anglosajona (Thompson, Giroux, Scott, Apple, Mc. Laren, etc.) que critica el escepticismo de la escuela reproducionista por no reconocer que en toda acción social existen elementos de resistencia a la imposición cultural. En sus análisis tratan de identificar esos elementos de reivindicación clasista que se manifiestan en el habla, el baile y el imaginario popular. Dichos elementos pocas veces son expresados racionalmente, por lo que deben ser investigados e interpretados para poder hacerlos conscientes y comunicables. Un ejemplo claro de luchas reivindicativas desde el ámbito de la cultura las encontramos en el cine chicano, donde reivindica a “la raza” dentro de esa fuerte cultura de imposición norteamericana.

Bien, en un nuevo esfuerzo de síntesis presentamos un cuadro conceptual sobre el desarrollo del campo:



Esta breve genealogía sobre la cultura no permite ubicar adecuadamente a nuestro objeto de estudio en tanto reconoce a la educación como un campo de disputa cultural. Seguimos a Henry Giroux cuando señala “..las escuelas deben ser entendidas como instituciones determinadas por una red de culturas contradictorias que caracterizan a la sociedad dominante en la cual están inmersas.”⁴⁵ El siguiente apartado lo dedicaremos a analizar las diversas políticas culturales que el estado a implementado para la educación en México.

⁴⁵ GIROX, Henry y Mc LAREN, Peter. *Sociedad, Cultura y Educación*. UNAM Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (colección antologías ENEPARAGON No. 53), 1ª. Edición, México, 1989, pag. 68.

Racionalidad de la política cultural del Estado mexicano

Para comprender la racionalidad existente en los diferentes políticas educativas que el Estado mexicano ha implementado en el presente siglo consideramos conveniente enfocar éstas desde una óptica más amplia que las englobe y las explique por sus repercusiones simbólicas y sociales. Coincidimos con Henry Giroux y el movimiento de la pedagogía crítica quienes consideran a la educación como parte de un paradigma mayor, el de las políticas culturales del Estado y los grupos dominantes. Valga una larga cita de Mc Laren y Giroux en la obra citada (pp. 90-91) para ubicar nuestro objeto.

“Asignamos el término “política cultural” a nuestra presentación del curriculum sentimos que este término nos permite capturar el significado de la dimensión sociocultural de los procesos de escolarización. Más aún, el término nos permite resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre maestros y estudiantes que vienen de culturas dominantes y dominadas. Dentro de este contexto, la vida en la escuela es conceptualizada como un terreno cultural caracterizado por grados visibles de acomodación, disputa y resistencia. La vida en la escuela es entendida como un lugar en que las culturas del aula y de la calle chocan y en el que los maestros, estudiantes y administradores escolares frecuentemente difieren acerca de como las experiencias de la escuela y sus prácticas deben ser definidas y entendidas”

Partiendo de esta postura hemos recuperado la visión de Nestor García Canclini quien conceptúa a la **política educativa** como..

“...conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades de la población y obtener un tipo de orden o de transformación social”⁴⁶

Esta visión de la cultura nos brinda las pautas interpretativas para explicar la racionalidad interna de cada política educativa en tanto que éstas son un medio de implantación de una orientación simbólica a la sociedad con miras a imponer un cierto orden social, es decir, a lograr el control hegemónico sobre la nación.

Canclini nos ofrece un esquema de clasificación de políticas culturales que al ser aplicadas sincrónicamente a las políticas educativas del Estado nos arroja resultados interesantes de explicación, pues este autor valida esta aplicación ya que afirma.

“..sería legítimo indagar su origen en los proyectos fundadores en nuestros países, particularmente en políticas intelectuales, como Sarmiento o Vasconcelos, que desplegaron una estrategia de desarrollo cultural de la población y el desenvolvimiento económico”⁴⁷

1921-1934 Democratización cultural

⁴⁶ García Canclini Nestor *Culturas híbridas*, editorial Grijalbo-CONACULTA, México, 1990, p. 11

⁴⁷ *Ibid*, p.18.

Esta política concibe el quehacer cultural como un programa de distribución y popularización del arte, del conocimiento científico y las demás formas de alta cultura. Parte de la hipótesis básica de que una mejor difusión de la alta cultura corregirá las desigualdades en el acceso a los bienes simbólicos y materiales. A esta lógica responden los programas educativos y artísticos desplegados masivamente en México después de la Revolución, particularmente impulsados por Vasconcelos.

También durante el régimen de López Portillo se retoma en parte esta política cultural (FONAPAS, FCE, ILCE, etc.) fomentando la reorganización comunicacional en las industrias culturales, ampliando su mercado de bienes cultos a través de medios de comunicación de masas y promoviendo y popularizando los espectáculos cultos a las masas.

A esta tendencia se le pueden oponer tres críticas por lo menos:

- Esta democratización cultural divulgacionista implica una definición elitista del patrimonio cultural, y una imposición paternalista de la élite al pueblo por los sectores hegemónicos y el Estado.

1934-1946 Política cultural de estatismo populista

Para el populismo la identidad nacional se aloja en el Estado, éste aparece como el lugar social donde..

- ..se condensan los valores nacionales;
- se realiza el orden que reúne a las partes de la sociedad;
- se concilian los intereses enfrentados;
- se distribuye entre las partes los campos legítimos de acción.

Esta participación nacional esta sostenida por una estructura partidario estatal jerárquicamente cohesionada, que aparece como la totalidad protectora, dirigida por un liderazgo carismático que condensa en su persona el destino de la patria. Lo nacional entonces reside en el Estado que dice representar los intereses del pueblo, este no es el protagonista social sino el destinatario de la acción del gobierno. Es decir, se exige a las iniciativas populares que se subordinen a los intereses de la nación (fijados por el Estado) y se descalifican como traidores los intentos de organización independiente de las masas.

De esta manera es comprendida la política educativa del periodo cardenista cuyo influjo posterior permitió al nuevo régimen una política de reconciliación nacional que llevó a la reforma educativa constitucional de 1946. Esto es, aunque el cardenismo se da en los años treinta su influencia cultural se dejó sentir incluso en los años cuarentas y de tal forma que cuando las vanguardias populares quieren abandonar el círculo del Estado las masas ya se encuentran tan corporativizadas a la oficialidad que no logran la fuerza suficiente para romper el estatismo prevaleciente.

Para esta política la cultura popular es el conjunto de gustos, hábitos sensibles e intelectuales espontáneos del pueblo, es decir, no discrimina los verdaderos intereses del pueblo con aquellos que le fueron impuestos a través de la educación y la cultura. Por ello esta política acoge en un mismo recipiente el muralismo de Siqueiros, el cine de Orol, la música de Agustín Lara y la poesía de Pellicer.

El estado como dictaminador de los intereses y deseos del pueblo retoma los componentes

tradicionales de la nacionalidad para adecuarlas a las nuevas etapas del desarrollo capitalista y recompone la alianza de clases para atender los cambios socioeconómicos requeridos para dicho desarrollo.

1946-1970 Tradicionalismo patrimonialista (nacionalismo abstracto)

En esta nueva definición de la cultura se define a la nación por un conjunto de individuos unidos por lazos naturales e históricos, sin tomar en cuenta las diferencias sociales entre los diferentes sectores de la nación. Este “nacionalismo patriotero” consagra la identidad nacional al relacionar la naturaleza con la historia, así poco a poco se va diluyendo el concepto de nación como construcción histórica por el sentimiento nacionalista como tradición masiva mistificada: se consagra a los héroes patrios, al pasado indígena, al guadalupanismo mestizo y se institucionaliza la Revolución Mexicana. Es decir, se olvidan los conflictos o se les narra legendariamente, como ritos de pasaje necesarios para configurar las instituciones y las relaciones sociales que garantizan de una vez y para siempre la esencia de la nación.

La política cultural consiste en la preservación del patrimonio folklórico concebido como archivo cosificado y apolítico; tales tendencias pretenden encontrar la cultura nacional en algún orden quimérico de nuestro ser, en la sangre, en la tierra, en las virtudes del pasado pero desprendidos de los procesos sociales que los engendraron y los siguen transformando, es el tiempo del renacimiento de la literatura nacional, Ramos, Paz, Yañez, Rulfo, Castellanos, se esfuerzan por encontrar la ontología del mexicano. Sólo toman en cuenta las manifestaciones culturales de las clases subalternas para indagar tras ella las causas de nuestras desgracias y el destino de nuestro ser nacional. No es de extrañar que Agustín Yañez y Torres Boded promuevan una política cultural preocupada en infundir de fuerte nacionalismo *el alma* de los niños mexicanos.

Algunas corrientes indigenistas aíslan los elementos culturales -- danzas, indumentarias, ritos -- y los folklorizan en un sentido superlativo hasta convertirlo en espectáculo para turistas. Otros, asumen la posición de dejar “intactas” a estas culturas para preservarlas “puras”, olvidando que su estado actual es producto de cinco siglos de dominación y olvidando también que se les sustrajo de muchas de sus reivindicaciones históricas. La política cultural queda entonces encerrada en vitrinas museográficas, expuesta en el monumentalismo heroico y fijada en la historia nacional de los libros de texto.

1970-1982 Hibridismo político cultural

“...ni sí, ni no, sino todo lo contrario”, esta frase de Luis Echeverría resume la contrariedad cultural del periodo, producto de una sociedad en plena efervescencia y de una nueva búsqueda de consensos que el Estado busca a través de la atención particularizada de los diferentes sectores sociales para así retomar el liderazgo político mermado.

Una política que revive el populismo nacionalista a través del Estado benefactor y el mecenazgo cultural (véase por ejemplo el apoyo a los proyectos de cine durante el periodo). Retoma la política de democratización cultural a través de la incursión estatal a los medios de comunicación y de la regulación cultural de las televisoras comerciales; retoma la política del patrimonialismo nacionalista a través de la creación de nuevos espacios de conservación del patrimonio histórico y finalmente permite la expansión del monopolio televisivo cultural.

En esta época queda manifiesta que la lucha por la conciencias ya no se da más entre el Estado y la iglesia, sino entre aquel y la iniciativa privada aliada de los intereses transnacionales. La educación pública se realiza a través de dos instituciones la SEP y TELEVISA, cuya hegemonía sería evidente el periodo siguiente.

1982-199.. Política del neoliberalismo cultural

La corriente hegemónica en la actualidad obedece a la reorganización financiera internacional. bajo este nuevo modelo de acumulación internacional, además de eliminarse las áreas ineficientes de capital, se restringe el gasto público en servicios sociales, entre ellos el financiamiento de programas educativos y culturales y las inversiones para investigaciones no tecnológicas. De esa manera los escasos recursos son transferidos a la iniciativa privada, disminuyendo a participación estatal en el control ideológico de los sectores populares.

El gran capital financiero nacional y transnacional tiende a sustituir al Estado como constructor de la hegemonía, o sea, como organizador de las relaciones políticas y culturales entre las clases, en donde la iniciativa privada aparece como:

- benefactora y legitimadora de la producción cultural de todas las clases;
- defensora de la libertad de creación cultural frente a cualquier indicio de monopolización estatal;
- enlace entre la cultura nacional y la transnacional.

Junto con la emergencia del protagonismo cultural se promueve la norteamericanización de la vida pública y privada que permite la reproducción política y económica del sistema en su conjunto, algunas de sus consecuencias son:

- el incentivo al éxito individual frente a la solidaridad de clase;
- la promoción religiosa estridentista frente al catolicismo ritualista;
- la marginación o persecución del pensamiento crítico considerado anacrónico o conservador;
- educativamente el Estado se desatiende de la educación superior y coresponsabilizada a las entidades federativas, a la iniciativa privada y a las órdenes religiosas de la educación básica.
- el fin último de la educación de masas es ahora lograr una mano de obra mejor calificada que se pueda integrar de mejor manera a las exigencias de la nueva división mundial del trabajo producto de la globalización mercantil.

Para este neoliberalismo ya no existe el pueblo sino el público, su control se basa principalmente en el control de los medios de comunicación dictaminando sobre los valores de la ética, la estética y el conocimiento. La violencia simbólica penetra de forma masiva y despiadada constituyendo las nuevas formas de percibir, de hablar y de pensar.

Con respecto a la cultura compleja y vanguardista las actores del neoliberalismo la circunscriben a una estética elitista y espiritual desvinculada de los procesos y las contradicciones sociales. Estas "bellas artes" son realizadas a través del mecenazgo cultural de los grandes emporios financieros, así es como la Fundación Cultural Televisa se mezcla con el mercado artístico, persiguiendo siempre un rédito publicitario y ganando el consenso social. La formula más extensa es construir museos y salas de cultura, así como auspiciar

eventos que al llevar el nombre de los mecenas ostentan su poder o su riqueza, y así normar los campos de lo cultural: la de masas, la ilustrada, la autóctona, la internacional.

Tabla 18 POLÍTICA CULTURAL DEL ESTADO MEXICANO

PERIODO	POLÍTICA CULTURAL
1921-1934	<p style="text-align: center;">DEMOCRATIZACIÓN CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultura a masas como misión • universalismo cultural • el pueblo como tema
1934-1944	<p style="text-align: center;">ESTATISMO POPULISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultura a masas como deber • nacionalismo cultural • el estado como actor
1944-1970	<p style="text-align: center;">TRADICIONAL PATRIMONIALISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultura es patrimonio estatal • folklorismo museográfico • estado como dueño
1970-1982	<p style="text-align: center;">HIBRIDISMO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • estado y media culturalistas • tercermundismo cultural • estado como mecenas cultural
1982-199..	<p style="text-align: center;">NEOLIBERALISMO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicación de masas • modernización cultural • I.P. como mecenas cultural

4.2 Reconstrucción del campo de la pedagogía.⁴⁸

Una propuesta pedagógica que pretenda lograr el diálogo adecuado entre política cultura y acción educativa requiere fundamentar los principios teóricos y epistemológicos en que se va a sustentar. Para lograrlo se requiere hacer una revisión crítica de las principales teorías que dan cuenta de la pedagogía y así construir un campo propio desde el cual abordemos nuestro objeto de estudio. Este campo ha sido construido recuperando la dimensión filosófica de la pedagogía, es decir, comprendiendo el tipo de hombre, sus fines y su sociedad, según lo conciben las diferentes corrientes del pensamiento humano. Dentro de este horizonte comprensivo sólo se atienden las reflexiones sobre *sujetos, ámbitos y procesos* por ser las categorías más pertinentes para la construcción del objeto de estudio.

⁴⁸ El presente cuadro se realizó utilizando dos obras base. ABBAGNANO, Nicolas y otros. *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974. LAENG, Mauro *Esquemas de pedagogía*, editorial Herder, Barcelona, 1977.

Tabla 19 DESARROLLO HISTÓRICO DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA

POSICIÓN FILOSÓFICA	SUJETOS: CONCEPTO DE HOMBRE	AMBITOS: INSTITUCIONES RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN	PROCESOS: LA EDUCACIÓN COMO RESULTANTE PLÚRFACITORIAL
EMPIRISMO, SENSITIVISMO Y ROMANTICISMO: BACON, HUME, HOBBS, CONDORCET, CHALOTAI, ROUSSEAU, FROEBEL.	SER SENSIBLE: El hombre es un ser sensitivos, es decir, un ser abierto a recibir, a través de sus sentidos, las impresiones del medio; de la combinación de estas impresiones surge la experiencia y las ideas.	El estado es el supremo garante del desarrollo del saber y debe sustituir a las iglesias en fundar institutos superiores y universidades; debe defender la verdad de la experiencia y reprimir el error de las creencias sustentadas en tradiciones y costumbres.	Los factores preeminentes son sensibles y adquiridos, es decir, los factores biológicos (salud, presencia física, destreza, habilidad) están estrechamente unidos a la adquisición de ideas y generalizaciones, propias del pensamiento complejo.
RACIONALISMO E IDEALISMO: DESCARTES, SPINOZA, COMENIO, KANT, FICHTE, HEGEL, PEZALOZZI.	SER RACIONAL TRASCENDENTAL: El hombre es una unidad de cuerpo y espíritu; el sujeto empírico individual es sólo un momento del sujeto trascendental en su devenir universal espiritual.	El estado y la iglesia deben desarrollar los grandes espíritus; la educación debe tener una vocación universalista y debe incitar el continuo debate académico basado en la búsqueda de la verdad a través de la razón.	El aprendizaje es resultado de leyes objetivas e inmutables de la razón (reglas del método de Descartes, vgr.) o según las leyes subjetivas de la creatividad del espíritu (dialéctica hegeliana)
POSITIVISMO Y EVOLUCIONISMO: SPENCER, DARWIN, DURKHEIM, MILL, ARDIGÒ, DECROLY, CLAPARÈDE.	SER SUPERIOR: El hombre es el producto último de la evolución biológica, resultado de un complejo de actividad natural; su conducta social responde a las exigencias del desarrollo de la civilización.	El estado debe promover la instrucción y la civilización de forma laica, pública y agnóstica; debe promover la filosofía positiva. La iglesia debe abstenerse de promover la educación porque sólo enseña prejuicios e ideologías.	Según las leyes de evolución, el ser viviente aumenta asimilando del ambiente y organizándose de modo que la creciente multiplicidad forme parte de una cada vez más perfecta unidad del conjunto, de allí que la educación debe especializar a sus miembros según sus atributos
ESPIRITUALISMO Y NEO-IDEALISMO MAZZINI, GUZZO, PASCAL, HERBART, WUNDT, DILTHEY, RICKERT,	SER SINGULAR TRASCENDENTAL: El hombre singular pone en acción, a través de la historia, los fines del hombre trascendental; es esencial del hombre su capacidad creativa, lo que lo hace libre.	Las familias y particulares son depositarios del derecho natural de educar, las iglesias también tienen ese derecho; el estado debe coadyuvar a la tarea educativa a través de la subvención o manutención directa donde se requiera.	La educación es producto de un equilibrio entre factores activo espirituales (inteligencia y libertad) y pasivo naturales (corporeidad, sensibilidad); toda educación es autoeducación: el espíritu se realiza superando los obstáculos que él mismo crea
MATERIALISMO DIALÉCTICO MARX, LENIN, GRAMSCI, VIGOTSKY, FRENET, FREIRE, MAKARENKO, RUBENSTEIN,	SER MATERIAL TRANSFORMADOR: El hombre es materia que piensa y por tanto conciencia del universo, la base del desarrollo humano consiste en la transformación del mundo (praxis); la consciencia esta determinada por el ser social.	El estado "revolucionario" es el único responsable de la educación del proletariado; debe reforzar la ideología del proletariado, la cooperación de clase y la solidaridad internacional; la enseñanza tecnológica y científica es garante del desarrollo humano.	La educación es resultante de factores económicos (relaciones de producción, división de clases) y factores sociales (ser alienado, educación diferenciada, conciencia determinada socialmente).
EXISTENCIALISMO Y FENOMENOLOGÍA: HUSSLER, HEIDEGGER, SARTRE, JASPER, ROGERS, BORGHIL, FAURE.	SER INACABADO: El hombre es un ser individual enclaustrado en su propio cuerpo y está destinado a quedar inacabado; esa incompletud es el sustento de su libertad que desemboca en la negación o en el recurso exigencial de dios.	El hombre aprende en el mundo de la cotidianidad; el estado, la iglesia y la familia otorgan educación para brindar un falso sentido a la vida de los individuos, para llenar su vacío existencial; la escuela debe incitar a la reflexión sobre la "fatal libertad" del hombre.	Las situaciones existenciales son los límites y posibilidades de la educación. La educación pretende dar respuesta a la angustia existencial del hombre a través de la descripción y reflexión de su historia y sus productos (fenomenología pedagógica).
PRAGMATISMO Y NEOPOSITIVISMO: PIERCE, JAMES, SKINNER, BANDURA, RUSSELL, DEWEY, GAGNÉ,	ACTOR SOBRE EL MEDIO: La experiencia humana tiene su expresión fundamental en la acción, mediante la cual transforma el ambiente para resolver los problemas vitales individuales y a la vez permite la evolución del genero.	El estado, los particulares y la familia deben promover una educación en la libertad bajo dos principios inalienables: democrática y científica; el desarrollo técnico, una sociedad económicamente equilibrada y políticamente liberal son los sustentos de toda educación.	La interacción de los factores orgánicos (homeostasis y biopsíquicos) y socio-ambientales (grado de desarrollo: civilización) determinan la educación; la educación es más compleja según sea el grado de humanización de la naturaleza (civilización).

Las teorías del aprendizaje, una revisión crítica.

Dado que la intervención pedagógica está mediada por una serie de condiciones que rebasan la adscripción a una sola corriente de pensamiento, por ello, es necesario revisar las diversas teorías para recuperar aquellos elementos que contribuyan a construir nuestro objeto de estudio-intervención: *propuesta pedagógica dialogar y descubrir para transformar.*

El presente apartado tiene entonces la finalidad de realizar una revisión de las principales teorías del aprendizaje y del conocimiento fundamentadas en corrientes psicológicas y analizar su contribución a una visión de la educación que permita la aplicación de una propuesta pedagógica para el área de ciencias sociales en el nivel de primaria.

En otras palabras se revisarán las teorías del aprendizaje para reconstruir su aporte a las necesidades educativas de esta propuesta, para así realizar el pasaje de los principios a las prescripciones; de lo teórico a lo práctico; de lo educativo a lo didáctico, observando en su justa dimensión los aportes de la psicología para la implementación de una propuesta pedagógica que permita el diálogo entre los requerimientos de la curricula oficial y las necesidades de socialización de los niños y niñas de pequeñas comunidades rurales.

Nuestra aproximación metodológica a estas teorías será a través de la búsqueda de integración, diálogo y complemento a partir de los siguientes cuestionamientos:

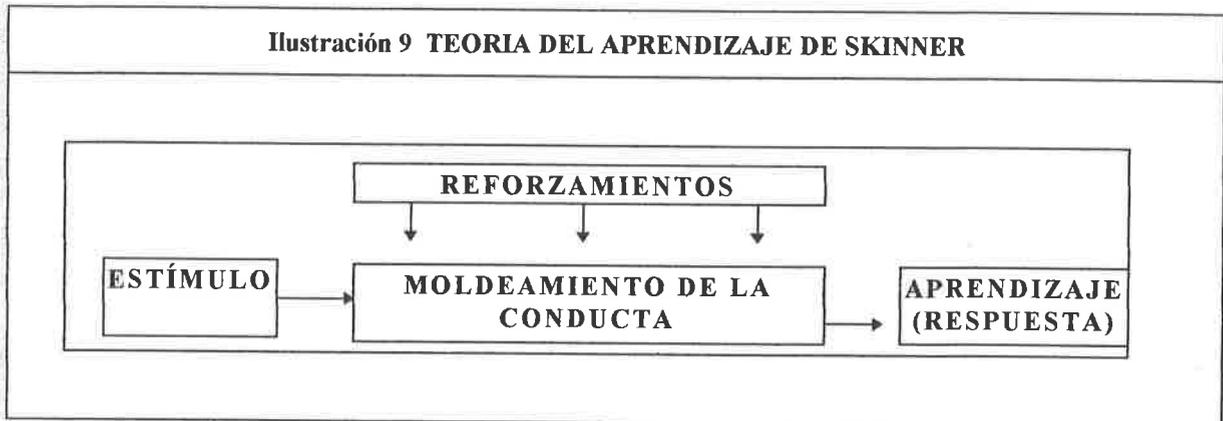
- ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza?
- ¿Cómo se realiza la enseñanza?
- ¿Quién son los sujetos de la enseñanza?
- ¿Donde se realiza preferentemente la enseñanza?

Es decir nuestras unidades de análisis son:

- Sujetos del aprendizaje.
- Ámbitos del aprendizaje.
- Procesos del aprendizaje.
- Finalidad del aprendizaje.

Teoría del aprendizaje operante de Skinner

Iniciaremos nuestro análisis sobre algunas de las principales teorías del aprendizaje, así como sus aportes a la teoría pedagógica. Para tal efecto se ha diseñado (reconstruido) ciertos esquemas conceptuales para obtener una visión conjunta de cada teoría aludida.



ELABORACIÓN A PARTIR DE LOS POSTULADOS DE LA TEORÍA DE SKINNER⁴⁹

Tesis Básicas:

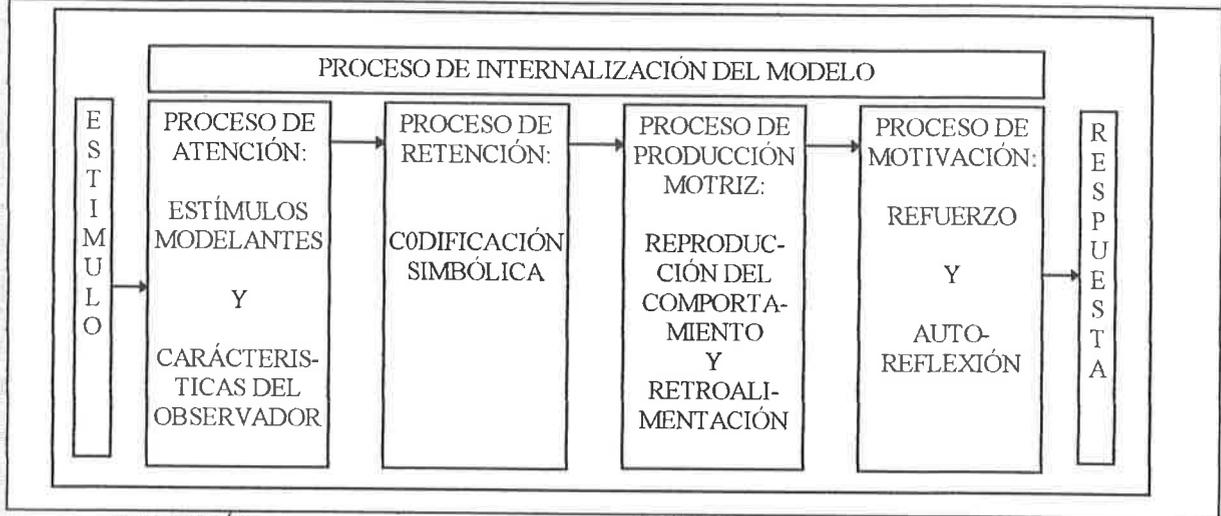
1. El hombre es el producto de su medio (condiciones ambientales).
2. El aprendizaje es un proceso de estímulos y respuestas a las contingencias externas.
3. El objeto de la psicología es el conocimiento del efecto esas contingencias sobre el comportamiento y su propósito es el de controlar en lo posible sus efectos y utilizarlos como reforzadores para el moldeamiento de la conducta humana.
4. El aprendizaje no se da fundamentalmente por el estímulo sino por el refuerzo intencionado y sistemático que permite el moldeamiento de la conducta para la respuesta esperada.
5. La educación entonces se convierte en una tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno.

Aportes a la teoría pedagógica:

- Esta teoría al poner énfasis en las condiciones del medio como elemento fundamental en el proceso educativo, resalta la importancia de no descuidar los factores ambientales al momento de realizar la intervención pedagógica
- Al resaltar, por otro lado, el reforzamiento continuo para el modelamiento de la conducta, nos pone atentos para recordar que la acción pedagógica no consiste solamente en aportar información, sino en un cuidado constante en la retroalimentación y verificación de la recepción de la misma
- En la historia de la teoría pedagógica se constituyó en un paradigma dominante por lo menos durante la primera mitad del siglo, y a sus expensas se desarrolló la tecnología educativa durante la década de los 60's y 70's.

⁴⁹ Skinner, B. F. (1968): *The technology of teaching*, Nueva York, Appleton, 1968

Ilustración 10 TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR SUSTITUCIÓN DE MODELOS: BANDURA⁵⁰



RECONSTRUCCIÓN A PARTIR DEL ESQUEMA DE ARÁUJO

Tesis básicas:

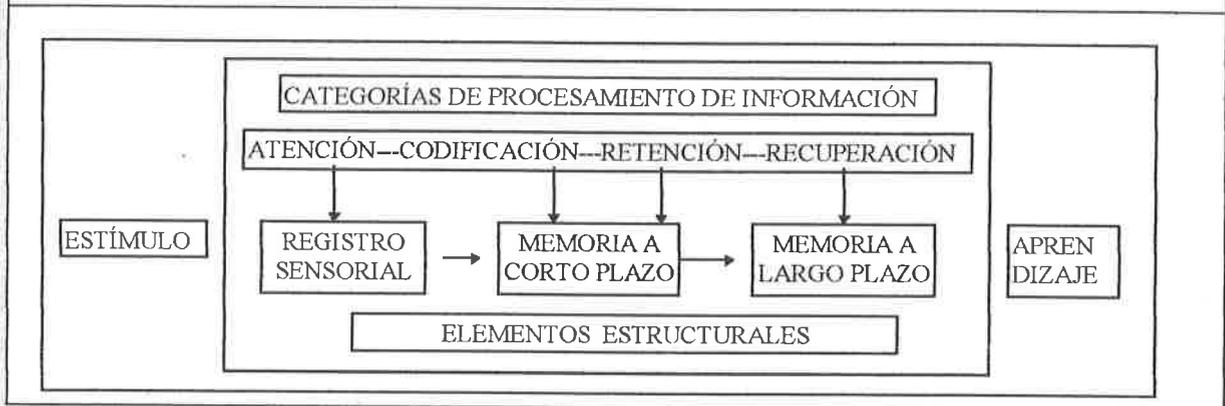
1. Sostiene que los individuos aprenden por la internalización y sustitución de modelos ideales de comportamiento o esquemas de acción, según el caso.
2. Resalta la importancia para el individuo de la observación de dimensiones significativas que sirvan de comportamiento modelo.
3. Vincula la observación significativa con la capacidad simbólica del individuo para el procesamiento de la información.
4. Al igual que la teoría del condicionamiento resalta la importancia de la repetición y el reforzamiento para que se logre la sustitución (internalización) del comportamiento deseado.
5. El aprendizaje se logra cuando el sujeto reproduce el comportamiento y se autoregula a través de él.

Aportaciones a la teoría pedagógica:

- Pone gran énfasis en la función del docente como el portador principal del modelo a internalizar.
- Complementa a la teoría del condicionamiento al incluir la observación significativa del discente en el modelaje del comportamiento.
- Introduce el procesamiento interno y la codificación simbólica para el logro de la respuesta deseada.

⁵⁰ Bandura, A. (1977): *Social learning theory*, Englewood Cliff, Nueva Jersey, Nueva Yersey, 1977.

Ilustración 11 TEORÍA DEL APRENDIZAJE COMO PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN: GAGNÉ



RECONSTRUCCIÓN DEL ESQUEMA DE PÉREZ GÓMEZ (1992)⁵¹

Tesis básicas:

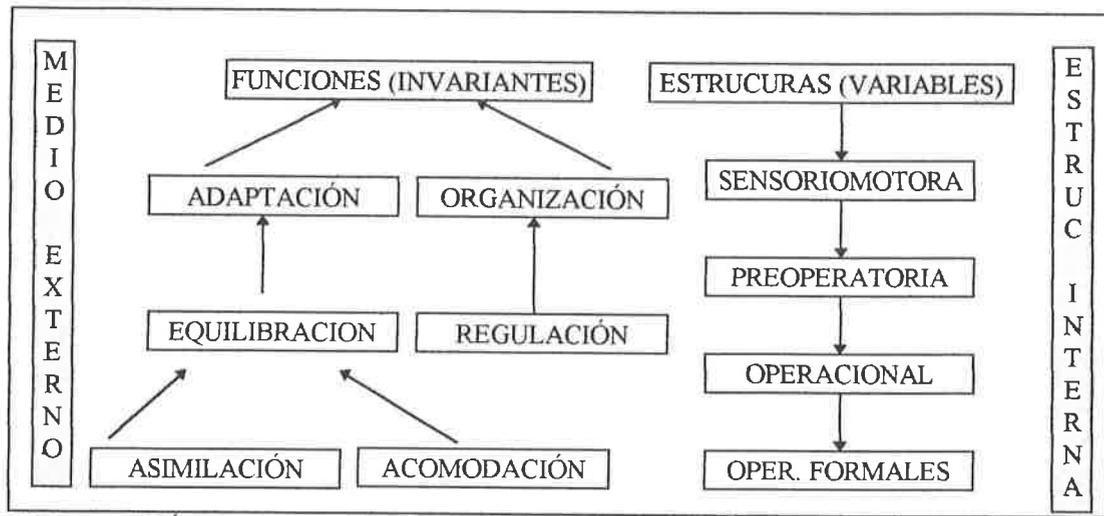
1. Considera al hombre básicamente como un procesador de información que recibe, elabora y actúa de acuerdo a ella.
2. Reconoce diferentes niveles de conocimientos del hombre, aunque se centra en conceptos, principios y resolución de problemas.
3. El procesamiento del aprendizaje constituye un sistema internamente organizado
4. El procesamiento de información pasa por cuatro etapas:
 - Selección de estímulos vía atención
 - Codificación y almacenamiento preventivo
 - Retención y recuperación, por la memoria a largo plazo
 - Organización y significación del material recibido
5. Se fundamenta en la teoría de sistemas.

Aportaciones a la teoría pedagógica:

- A diferencia de las teorías del condicionamiento, toma en cuenta los esquemas internos en la elaboración del aprendizaje.
- El aprendizaje actúa por mediación tanto de procesos internos como externos, resaltando el papel predominante de los primeros.
- Recupera las diferentes etapas a través de las cuales se logra el aprendizaje, dividiendo aspectos procesales y estructurales.

⁵¹ PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO Sacristan J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, editorial Morata, 1a. edición, 1992.

Ilustración 12 TEORÍA GENÉTICA-CONSTRUCTIVA: PIAGET⁵²



RECONSTRUCCIÓN A PARTIR DEL ESQUEMA DE PÉREZ GÓMEZ (1992)

Tesis básicas:

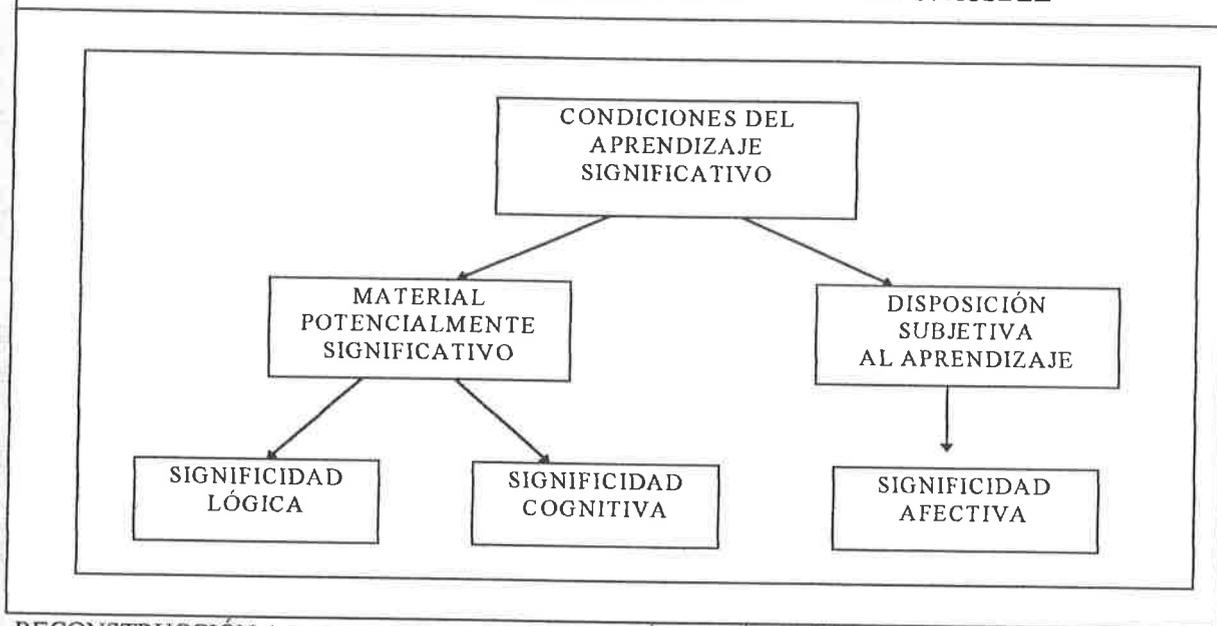
1. Las funciones cognoscitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son en principio resultados de procesos genéticos.
2. Existe una dialéctica entre medio y aprendizaje, debido a que los estímulos del medio son procesados por las funciones cognoscitivas. Y el aprendizaje, a su vez, provoca la modificación y transformación de las funciones del pensamiento.
3. El aprendizaje es resultado de un doble movimiento:
 - Asimilación: a través del cual los nuevos objetos de conocimiento se integran a las estructuras preexistentes
 - Acomodación: como consecuencia de la incorporación de nuevos objetos de conocimiento las estructuras se renuevan
4. El conocimiento no se realiza por la observación directa o el estímulo sensorial primario, sino requiere de un proceso de manipulación, exploración y participación activa del aprendiz.
5. El aprendizaje se constituye como una construcción subjetiva, que organiza la representación de lo real a través de los esquemas internos de conocimiento.

Aportaciones a la teoría pedagógica:

- El constructivismo genético se ha constituido en el principal oponente al mecanismo de las teorías de la conducta, abriendo otro paradigma sobre teorías del aprendizaje.
- Aporta, con su gran énfasis en la mediación subjetiva, conocimiento fundamental sobre los esquemas internos del desarrollo del pensamiento, tanto en el plano psicológico, como epistemológico.
- Ofrece un conocimiento pormenorizado de las etapas del desarrollo infantil.

⁵² Piaget, J. (1970): *The science of education and the psychology of the child*, Nueva York, Orion, 1970 (Título original de donde se tomaron las referencias).

Ilustración 13 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: AUSBEL⁵³



RECONSTRUCCIÓN A PARTIR DEL ESQUEMA DE PÉREZ GÓMEZ.⁵⁴

Tesis básicas:

1. Centra su análisis en el aprendizaje significativo de conceptos, principios y teorías de carácter principalmente académico.
2. El conocimiento para que sea significativo debe reunir tres condiciones mínimas:
 - significación lógica: coherencia interna del material;
 - significación cognoscitiva: vinculación con el conocimiento preexistente del sujeto;
 - significación afectiva: disposición del sujeto al aprendizaje (motivación).
3. El aprendizaje significativo funciona a partir de los organizadores, esto es, a partir de ideas generales con fuerte capacidad de inclusión y de esquemas procesales que indican la estructura y secuencia del aprendizaje.
4. El aprendizaje significativo se realiza a través de la participación activa del estudiante, y lo adquiere este como descubrimiento, aunque reconoce que no todo conocimiento puede adquirirse por descubrimiento.
5. El docente puede propiciar el aprendizaje significativo a través de la recurrencia a situaciones que problematicen al estudiante.

Aportaciones a la teoría pedagógica:

- A diferencia del reforzamiento por condicionamiento, esta teoría pone el acento en los actos significativos del propio conocimiento.
- Reconoce el carácter activo del sujeto del conocimiento, así como la función creativa del docente.
- Se interesa de forma expresa por el conocimiento académico y en ello basa su búsqueda de materiales y estrategias que propicien el aprendizaje significativo.

⁵³ Ausbel, D. (1978): *Educational Psychology: A cognitive view*, Nueva York, Rinehart y Winston, 1978.

⁵⁴ Op cit.

Ilustración 14 TEORÍA DE LA PSICOLOGÍA DIALÉCTICA RUSA: VYGOSTKI



ELABORACIÓN A PARTIR RUBENSTEIN⁵⁵

Tesis básicas:

1. Vincula dialécticamente el desarrollo infantil, con el medio sociocultural donde se realiza
2. La mediación de los docentes es fundamental para que los infantes se puedan lograr óptimamente su proceso de maduración cognoscitiva.
3. Los estadios de desarrollo están estrechamente relacionados con el contenido sociocultural que el niño aprende a dominar, es decir, entre aprendizaje y desarrollo existe una relación compleja.
4. El lenguaje es el vehículo fundamental para la transmisión de la experiencia histórica, además de ser el instrumento de la construcción del conocimiento.
5. El aprendizaje no se da como proceso individual, sino a través de la mediación de los otros, por lo que la interacción grupal juega un papel relevante en el quehacer educativo.

Aportaciones a la teoría pedagógica:

- Hace énfasis en el carácter socio-histórico del conocimiento, así como el de la construcción social del conocimiento.
- Rompe el individualismo educativo, y resalta la importancia de la mediación grupal y del docente en la construcción del conocimiento.
- Resalta la importancia del conocimiento socialmente relevante.
- Reconoce el estado embrionario de cada etapa de maduración intelectual infantil, y señala las posibilidades de desarrollo por mediación social y/o escolar (zona de desarrollo próximo)

⁵⁵ Rubenstein J. L. (s.f.): *Principios de psicología general*, Academia de Ciencias Pedagógicas de la U.R.S.S. (en español editorial Grijalbo, México, 1ª edición, 1960).

Aportaciones para una teoría de la enseñanza

Cada una de las teorías realiza aportes específicos para la comprensión del aprendizaje, aunque cabe aclarar que, si bien entre comprensión e intervención existe una relación, esto no significa que su relación sea directa, antes bien está mediada por diferentes aspectos, de allí que entre aprendizaje y enseñanza exista una relación dialéctica. Así, al extrapolar las teorías al ámbito de la enseñanza podremos descubrir dimensiones que no fueron originalmente abordadas en el horizonte de comprensión en que emergieron, pero por su grado de riqueza conceptual aportan elementos para la formación de una propuesta pedagógica. Para determinar el potencial didáctico y la consistencia pedagógica de estas teorías las someteremos a prueba confrontándolas con las siguientes interrogantes fundamentales para la definición de una teoría de la enseñanza. Insistimos en señalar que les haremos preguntas ajenas a su propio campo de acción, pero valga el ejercicio con la finalidad de exploración conceptual y de aporte a la teoría pedagógica:

1. ¿CUÁL ES LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA?
2. ¿CÓMO SE REALIZA EL PROCESO DE ENSEÑANZA?
3. ¿DONDE SE REALIZA LA ENSEÑANZA?
4. ¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS DE LA ENSEÑANZA?

1. ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza?

- Para Skinner el objetivo de la enseñanza consistiría en el moldeamiento de conductas, en el regir sobre los comportamientos. Se puede señalar que esta teoría del condicionamiento operante no se preocupa por el *qué y para qué* enseñar, y enfatiza en el *como enseñar*, es decir en la determinación de las disposiciones técnicas que puedan incidir sobre el comportamiento. Sin embargo, esta “despreocupación” por los objetivos de la enseñanza, esta acomodación técnica a cualquier requerimiento profesional encierra la finalidad misma de esta teoría: colaborar con el sistema vigente al control de las conductas y al condicionamiento social, según los requerimientos de los aparatos administrativos y financieros. Esta teoría esta estrechamente ligada a las teorías del capital humano y a los modelos de proceso-producto que atiende las necesidades de capacitación de recursos humanos insertos de forma directa en el aparato productivo.
- Bandura es más explícito en cuanto a la finalidad de la enseñanza ya que su teoría de la transferencia de modelos de corte conductista expresa su credibilidad en los valores de civilización del occidente, por lo que esta sociedad se muestra como el modelo ideal que deben internalizar los educandos y el docente es el portavoz y portador de dichos valores.
- Por su parte, tanto Piaget como Gagné no hacen explícita la finalidad social del aprendizaje, aunque ambos comparten su atención a problemas sobre competencias cognoscitivas, uno por el desarrollo de la inteligencia, otro por el desarrollo de habilidades y la resolución de problemas, a esta última preocupación de suma Ausbel. El desarrollo de la cognición, así como la competencia en el manejo adecuado de estrategias para la resolución de problemas de conocimiento se constituyen en la finalidad de estos teóricos.
- La psicología dialéctica de Rubenstein, Wallon y Merani consideran la finalidad social del aprendizaje y la enseñanza, esta consiste en facilitar los procesos que permitan a los aprendices adquirir los elementos más relevantes de la cultura humana, lo que les permitirá reconstruir y trascender el propio momento socio-histórico.

2. ¿como se realiza el proceso de enseñanza?

- Para la teoría del condicionamiento operante la adquisición de conocimiento se realiza de forma mecánica, ya que la conducta observable es lo único sobre lo que podemos ejercer un control con el fin de lograr cambios en el comportamiento. Es decir, como la finalidad es el moldeamiento de la conducta, para lograrlo se deben de operar una serie de dispositivos (reactivos) que sistemáticamente aplicados, refuercen la conducta deseada.
- Bandura, por su parte, antepone como estímulo determinante la propia conducta del docente, así como el manejo técnico que este haga de los procedimientos de las disciplinas científicas, ya que estas deberán ser internalizadas por el educando. Cabe aclarar que estos estímulos deberán ser operados sistemáticamente para lograr su objetivo. Así mientras que para Skinner la ingeniería conductual es la forma adecuada de la instrucción, para Bandura es el comportamiento del propio docente o de figuras que sirvan como sujetos ejemplares y sean constituidos en vehículos de la enseñanza.
- Sobre la psicología dialéctica cabe señalar que también recupera la importancia de la participación activa del docente, así como del colectivo educativo para que pueda realizare la enseñanza, ya que ambos se constituyen en mediadores entre el contexto socio-histórico y el aprendizaje del educando. El papel de estos mediadores es el de brindar los andamiajes culturales que permitan la propia reconstrucción cultural y la autonomía (desarrollo próximo) del educando.
- Ausbel y Piaget comparten la estrategia de poner en situación de conflicto cognitivo al niño para que ponga en operación sus recursos internos para incorporar el nuevo conocimiento y la resolución del problema planteado; el primero habla de proceso de descubrimiento, el segundo de proceso de equilibrio-desequilibrio-nuevo equilibrio que se realiza a través de los procesos de asimilación-acomodación. Además, el primero pone énfasis en el diseño de material y situaciones que sean potencialmente significativas y ambos en que sea adecuado al desarrollo evolutivo del niño.
- Finalmente Gagné se ocupa de las características del objeto de la enseñanza y de las funciones cognoscitivas que potencialmente es capaz de desarrollar. Para que se verifique un adecuado procesamiento de información se requiere conocer de antemano las destrezas desarrolladas previamente por el educando. Comparte con Ausbel y Piaget la necesidad de problematizar como estrategia principal de la enseñanza.

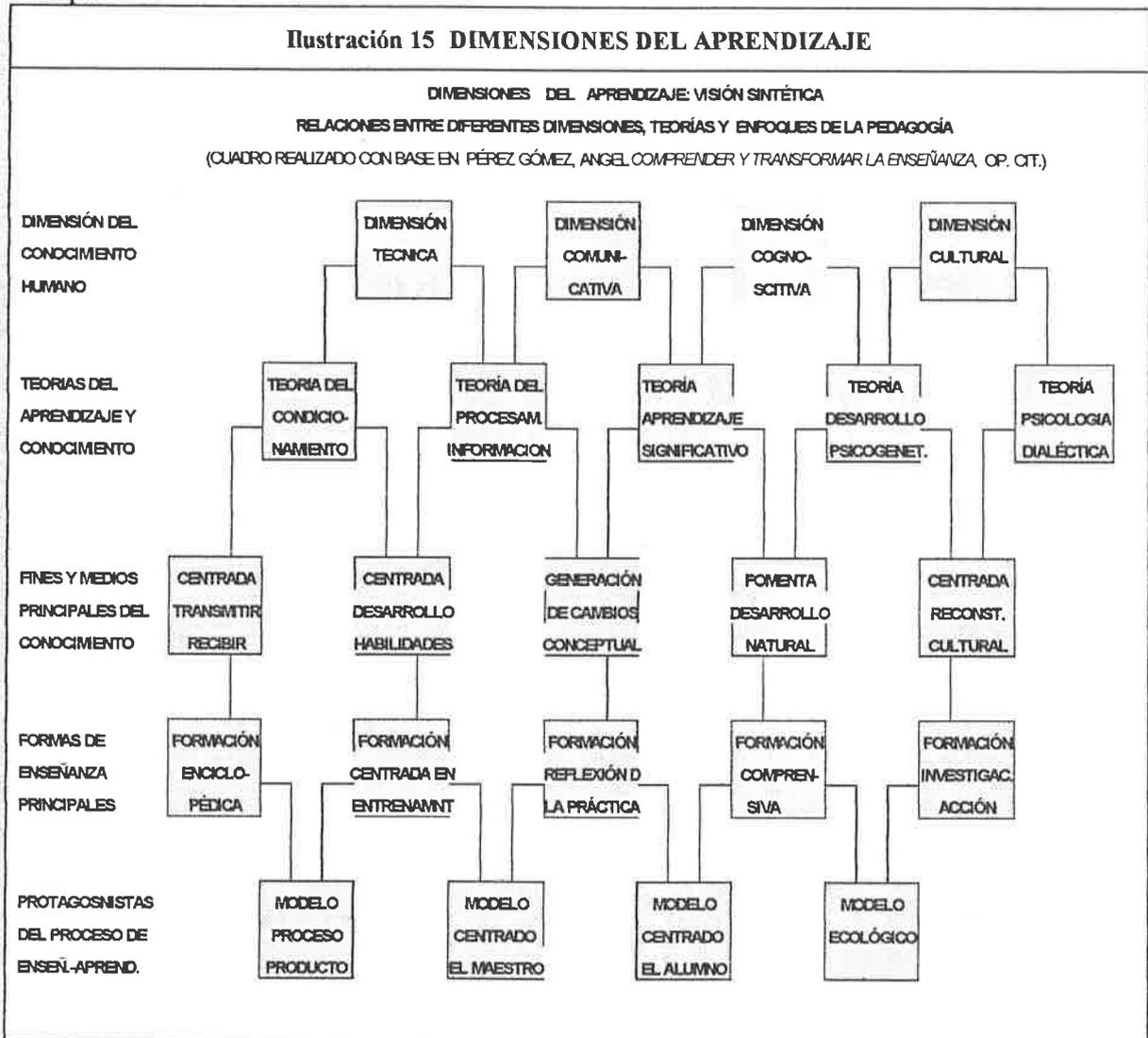
3. ¿donde se realiza el proceso de enseñanza?

- Para los teóricos del condicionamiento operante la enseñanza puede sustituir a los estímulos que generan las condiciones ambientales externas, para ello se deben evitar las contingencias que el medio pueden ocasionar al aprendizaje. Esas condiciones óptimas es posible reunir las a través de la creación de medios artificiales y del cautiverio de individuos y que estén sujetos a permanente supervisión, las escuelas reúnen ese requisito. La función de una y otras es el modelamiento de conductas que permitan el autocontrol de los sujetos y aún en condiciones de relativa libertad y autonomía se intenta ese moldeamiento; en este último caso por medio de aparatos ideológicos como la t.v. y otros medios de comunicación actúan como reforzadores permanentes de aquellas conductas socialmente aceptadas. La creación de hábitats artificiales para el control de las contingencias y el estímulo adecuado, es el lugar donde se desarrolla la educación: la escuela
- Caso contrario sucede con la psicología genética y la dialéctica, donde la interacción directa con el objeto de conocimiento puede ser un gran impulsor de los esquemas internos de pensamiento en la construcción del conocimiento. Cabe señalar que la mera observación del objeto de conocimiento, según dice Bandura, no es una actividad de enseñanza, sino un momento de la misma, ya que también se requiere la participación activa del educador sobre el educando.
- La escuela de la psicología dialéctica soviética comparte su preocupación por un espacio especializado para la enseñanza (aula) pero da una prioridad invaluable al lenguaje como vehículo que condensa la experiencia histórica de la humanidad y de la cultura propia, de allí que la experiencia directa con la realidad sociocultural no sea justamente valorada, ya que puede ser sustituida por medio de la actividad lingüística, y así la relación directa con el objeto de conocimiento puede quedar mediada, otorgando a las escuelas como el lugar privilegiado donde se realiza el hecho educativo.
- En el caso de Gagné si bien no menciona un ámbito adecuado donde se realiza la enseñanza, ya que el procesamiento de la información es una actividad cotidiana de cualquier sujeto. Cabe señalar que al igual que Ausbel se preocupa por el procesamiento de las habilidades cognoscitivas superiores del hombre y estas se desarrollan en ámbitos académicos preferentemente, de allí la necesidad de crear espacios sociales especializados (escuelas, laboratorios) en la enseñanza conceptos, principios, teorías y otras competencias de cualidad superior. Ya sean escuelas o laboratorios, lo importante es contar con las condiciones y recursos adecuados para que se realice la enseñanza.

4. ¿quiénes son los sujetos de la enseñanza?

- Para Skinner no es relevante quiénes son los sujetos de la enseñanza, ni del aprendizaje. Ya que el educando se convierte en un objeto cuya conducta se manipula, sin embargo el docente tampoco es un sujeto de la enseñanza ya que es sólo el medio a través se refuerza la conducta, es un técnico que opera diversos procedimientos para el modelamiento de conductas y que debe actuar según prescripción de un manual, “científicamente validado”. Si acaso existe un sujeto es el científico que analiza los comportamientos y que genera las tecnologías del condicionamiento, pero aún este actúa sólo como profesional al servicio de intereses superiores que demandan su intervención. Una teoría sin rostro, objetual, que no considera sujetos como participantes activos en el acto de enseñanza-aprendizaje.
- Para Bandura la participación del docente es indispensable para la enseñanza, es el sujeto de la enseñanza. El educando se muestra como un receptor pasivo que debe ser inducido con el fin de que internalice el modelo que le mostró el maestro. Sin embargo, el propio docente no se muestra como sujeto libre, sino que actúa de acuerdo a un modelo, a un papel que debe rigurosamente que representar con el fin de que sea asimilado correctamente por el alumno. El docente como dramaturgo y portador de formas de comportamiento es lo que esta teoría entiende a los sujetos de la enseñanza.
- La psicología dialéctica soviética, por el contrario asume la importancia de la participación del docente, del grupo escolar y del propio alumno en el acto de la enseñanza, aunque cabe aclarar que al educando le corresponde el papel pasivo, mientras que al docente le toca el papel protagónico. Conviene señalar que dada la importancia que da esta escuela a la reconstrucción social, es posible el reconocimiento de otros sujetos en el proceso de la enseñanza, aquellos que con su trabajo e intervención han ayudado a construir la cultura en la cual docente y discente se encuentran inmersos.
- Para Gagné el docente se puede convertir en un sujeto importante de la enseñanza en la medida en que diagnostique correctamente los esquemas preexistentes en los educandos, para así diseñar estrategias que permiten procesar correctamente la nueva información recibida. Así el énfasis de la enseñanza viene dado por el diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación del proceso educativo, sin importar mucho la participación activa del profesor. Por su parte, el alumno es quien procesa la información, sin embargo, no interviene en la definición de los objetivos de la enseñanza, sino sólo en su asimilación.
- Para la psicología genética el énfasis se centra en los educandos, quienes por su propio proceso evolutivo generan las competencias que les permiten captar los nuevos conocimientos. Podemos decir que para esta teoría no importa tanto la enseñanza sino el aprendizaje. Ausbel se preocupa por dar a esta corriente mayor fundamentación didáctica, ya que el aprendizaje significativo sólo lo es potencialmente y depende de la capacidad de enseñanza del docente y de la adecuación del instrumental didáctico para su realización.

Presentamos a manera de síntesis un cuadro (ilustración 15) que brinda una vista integral de las diferentes teorías del aprendizaje y del desarrollo cognoscitivo y sus implicaciones en el campo de la educación.



- En la presente revisión inferimos ciertos nudos problemáticos que nos permiten ubicar dos grandes posiciones teóricas sobre el aprendizaje:
 - posiciones objetivistas que enfatizan conductas observables y por tanto reconocen en el medio externo el factor principal del aprendizaje y su búsqueda es por el control de estas condiciones, y consideran la intervención externa como determinante en los procesos de aprendizaje. En esta corriente se adscriben la teoría del aprendizaje operante de Skinner y las teorías del aprendizaje social (por imitación) de Bandura principalmente, y en alguna medida la psicología dialéctica soviética, con Vygotski y Rubenstein como algunos de sus representantes.
 - posiciones subjetivistas que observan en los esquemas de procesamiento interno el aspecto determinante del aprendizaje. Piaget y su constructivismo genético, Gagné y su énfasis en el procesamiento de la información, serían corrientes con énfasis en este aspecto.

4.3 Recapitulación: aportes del campo pedagógico y cultural a la propuesta

Toda reflexión pedagógica debe considerar cuáles son los ámbitos, los sujetos, las formas, los contenidos y, por supuesto, la finalidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Las teorías revisadas resaltan de forma explícita una u otro aspecto, así por ejemplo Bandura pone énfasis en *los sujetos* de la enseñanza y desde una posición diferente lo hace la psicología dialéctica; *los ámbitos* son retomados principalmente por Ausbel desde el punto de vista del sujeto y de forma implícita por Skinner con intencionalidad contraria; por su parte *las formas del proceso de enseñanza aprendizaje* son recuperadas por Gagné en toda su complejidad y con un enfoque más mecanicista el propio Skinner; una preocupación de Piaget se ubica sobre qué *contenidos* son los más adecuados al desarrollo cognoscitivo de los sujetos, Ausbel sin embargo es quien mayores aportes realiza en ese sentido; con respecto a la *finalidad social* de la enseñanza nos encontramos frente a tres posiciones de difícil reconciliación, la apología a los valores de la civilización occidental de Bandura, la mirada científica de Piaget y Gagné y la visión crítica de reconstrucción cultural de la escuela dialéctica soviética.

A partir de este recuento valorativo de las *teorías del aprendizaje y del desarrollo cognoscitivo* se han podido clarificar conceptos para la implementación de estrategias para la intervención educativa básica en comunidades rurales. La necesidad de depurar principio, teorías y conceptos tiene su origen en la búsqueda de los sustentos que nos permitan diseñar e implementar una metodología didáctica para la intervención institucional en el medio rural mexicano.

Así por ejemplo, con respecto a *los sujetos* la posición dialéctica educador-educando, puede ser un buen principio de desarrollo para una metodología didáctica que una visión compleja de la pedagogía, esto es, que reconozca que la educación también implica a otros sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje como, por ejemplo, los miembros de la comunidad, la familia e incluso instituciones que intervienen en la reproducción social y cultural de los discentes. El análisis de los sujetos de la educación como dialéctica educador-educando puede ser reforzado con los aportes que realiza Paulo Freire en sus diferentes obras.⁵⁶

Con respecto al *ámbitos de la enseñanza* de forma crítica se debe señalar que la disposición de la mayoría de las teorías por preferir ámbitos cerrados al abierto se debe al carácter mismo de las teorías psicológicas, debido a que su fundamentación científica se realizó en espacios tipo laboratorios o en las escuelas mismas (no es el caso de Piaget), lo que no ha permitido el desarrollo de experiencias en espacios abiertos, o en ámbitos sociales y comunitarios. Esta propuesta pedagógica debe aventurarse a explorar nuevos ámbitos donde se propicie el conocimiento, se despierte el interés por el propio entorno y sobre todo se pueda realizar la integración pedagógica cultural. Esto se potencia cuando los educandos se presentan al lugar mismo donde se genera la problemática. ámbitos cotidianos como una cocina se pueden convertir en verdaderos laboratorios para observar fenómenos físicos, químicos y biológicos, por ejemplo.

Sobre *el proceso educativo*, de manera propositiva señalamos la importancia de recuperar un

⁵⁶ Se recupera FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial siglo XXI, México, 1970.

proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga por centro la relación dinámica Sujeto Pedagógicos-Contexto Sociocultural y a partir de esta interacción el docente se reconozca como mediador sociocultural, esto es, como un sujeto que apoyándose en el conocimiento comunitario y en el manejo del contenido curricular propicie en los alumnos la elaboración de estrategias de aprendizaje para la resolución de problemas *culturalmente significativos* y *socialmente relevantes*.

Sobre la finalidad de la educación hablamos de problemas *culturalmente significativos* y contenidos *socialmente relevantes*, en el sentido que la propuesta pedagógica debe permitir el diálogo entre las posturas de Desarrollo Cognoscitivo y las de Reconstrucción Cultural, esto es, no negar los aportes al desarrollo humano que ha realizado nuestra civilización (Piaget y Gagné), pero sometidos a una crítica socio-histórica (Vigostsky y Rubenstein), esto con el fin de que los aportes sean en el sentido de la construcción de una sociedad más respetuosa de la diversidad cultural.

En un plano más general sobre la integración entre pedagogía y cultura debemos asumir por lo menos las siguientes consecuencias para la propuesta pedagógica:

1. Permitir el diálogo entre las teorías de la reproducción y de la resistencia. Ya que la primera hace énfasis en el papel de la educación en la conformación de un habitus de clase que permite la producción de sujetos dominados quienes van a reproducir, a través de relaciones sociales, la sociedad clasistamente diferenciada. La teoría de la resistencia reconoce esta función de la escuela pero insiste en los elementos de resistencia de los sujetos pedagógicos a la imposición del arbitrario cultural (contenidos ajenos a los intereses del educando, por ejemplo).⁵⁷
2. Por otra parte, la propuesta pedagógica debe romper los límites de la psicología educativa y asumirse en su dimensión histórico cultural, es decir, asumir los retos de la reconstrucción cultural.
3. Esto implica que la pedagogía debe de considerar los mecanismos metodológicos para que los sujetos pedagógicos se apropien de sus propias historias, su cultura y sus biografías, es decir, debe crear las condiciones educativas para que los sujetos realicen la reconstrucción de su propia cultura en el contexto de la globalización social.
4. El ámbito escolar debe ser considerado como un sitio socioculturales, es decir, como un espacio social en donde se realiza una lucha por el control hegemónico. Esto es, un ámbito en donde se disputa, con relativa autonomía, un proyecto histórico de liberación o dominación y que adquiere la forma concreta de medios, fines, sujetos y recursos de la enseñanza-aprendizaje (a esto le llamaremos capital pedagógico).⁵⁸
5. La propuesta pedagógica apoyará la constitución de un sujeto pedagógico que se convierta en un sujeto de sí y para otros. Es decir, un sujeto que recupere la dimensión política de la educación y la utilice como una herramienta en el proceso de liberación

⁵⁷ GIROUX, Henry *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, editorial siglo XXI, México, 1992

⁵⁸ Una excelente obra sobre la dimensión hegemónica de la escuela y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje el lector puede consultar a DELVAL, Juan *Creer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*, ediciones Paidós, Barcelona, 1991.

sociocultural. Esto implica hace de la educación una cultura política y una política cultural, en los términos en que los asumía Paulo Freire.⁵⁹

6. Una propuesta pedagógica que estimula la reconstrucción sociocultural será consecuente en sus fines y en sus métodos, por ello partirá de un proceso de recuperación de la cultura propia, de su análisis crítico, hasta llegar a su reconstrucción enriquecida. En términos operativos deberá conformar en un sólo proceso dos momentos: la teoría y la práctica. Una metodología didáctica basada en los principios de investigación y acción puede ser el medio más idóneo para responder a estos requerimientos.

4.4 Conclusión del capítulo: la síntesis cultural

Paulo Freire acuñó el término *síntesis cultural* como la principal característica del proceso de acción de su teoría pedagógica:

“La síntesis cultural es la modalidad de la acción con que se enfrenta a la fuerza de la propia cultura: A través de la síntesis cultural se resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos. La síntesis cultural no niega las diferencias entre una y otra visión, sino, por el contrario, se sustenta en la interacción de ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra.”⁶⁰

A modo de conclusión de este capítulo diremos que la integración entre pedagogía y cultura se resuelve como *síntesis cultural*, entendida esta una categoría heurística que nos permite acercarnos al campo pedagógico desde una visión cultural. Llamamos heurística a dicha categoría en el sentido de que no es un concepto que nos de cuenta de una realidad dada, sino que permite visualizar una situación inédita pero viable (inédito viable) a partir de la construcción de estrategias que permiten el diálogo entre las culturas comunitarias y los propósitos más avanzados del curriculum para las primarias rurales. Es decir la tarea de reconstrucción cultural apenas inicia. O retomando las palabras de Freire en la misma obra

“La investigación de los temas significativos del pueblo se instaura como el punto de partida del proceso de acción (pedagógica), entendida como síntesis cultural. El objetivo fundamental (de dicha investigación) es la captación de los temas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido programático para el desarrollo de cualquier acción pedagógica.”⁶¹

⁵⁹ FREIRE, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, editorial siglo XXI, México, 1969.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, México, 1970, pp. 237-238.

⁶¹ *Ibid.*, p.235.

CAPITULO 5

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

5. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Como se anotaba en el primer apartado una Propuesta Pedagógica requiere diseñar una metodología que explicita las estrategias didácticas ya que son los procedimientos que hacen posible la operatividad de los conceptos y la aplicación de principios pedagógicos. A este conjunto de principios, estrategias y esquemas orientadores para la acción educativa es lo que se conoce como metodología didáctica.

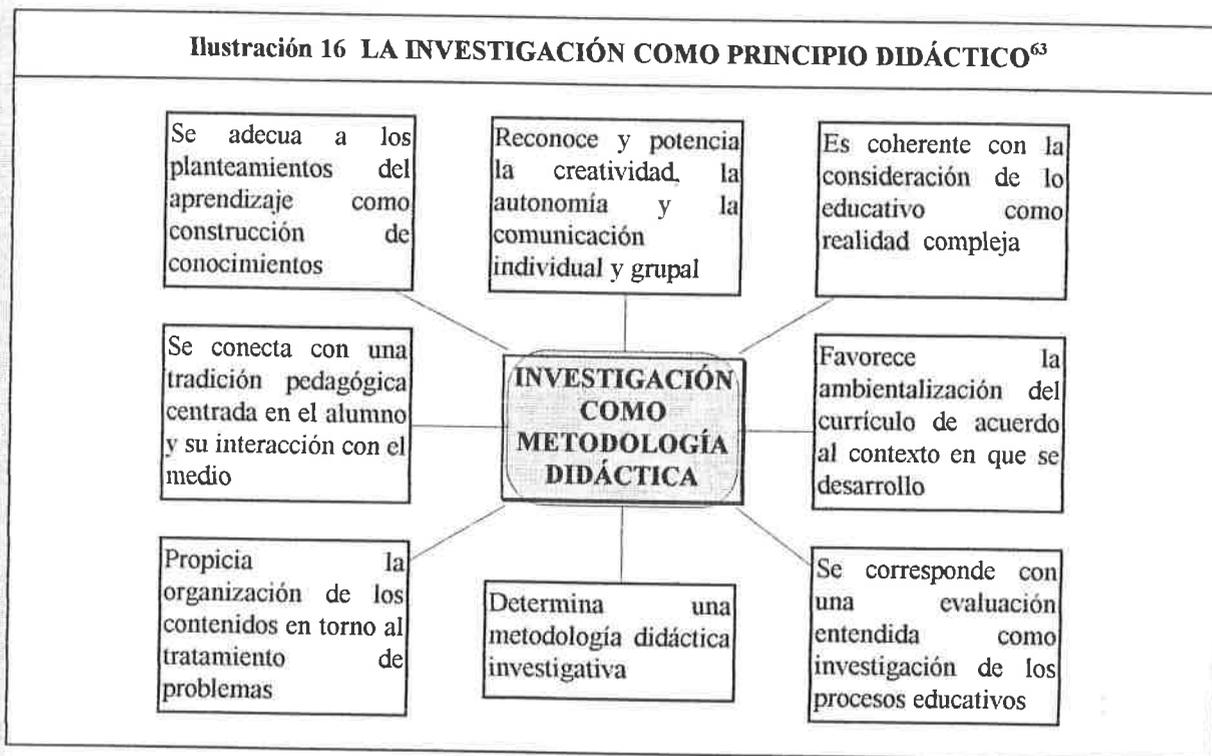
Para el caso de la presente propuesta pedagógica dicha metodología se va a sustentar en la investigación acción por ser el instrumental más congruente con nuestro objeto de estudio e intervención. Señalaremos también los fundamentos epistemológicos de esta propuesta (relación sujeto-objeto), así como los principios que orientan su acción (dialogar, descubrir y transformar), es decir este apartado fundamenta el diseño de la metodología de la propuesta pedagógica.

5.1 Características de la Investigación Acción⁶²

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales vivenciadas por los profesores como:
 - inaceptables en algunos casos (problemáticas);
 - susceptibles de cambio (contingentes);
 - que requieren una respuesta práctica (prescriptivas);
 - es decir, la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de problemas teóricos definidos por los investigadores.
2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.
3. La investigación acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de hechos que se implican unos a otros. Las relaciones entre los diferentes hechos se “iluminan” mediante la descripción concreta, es decir, mediante el “estudio de los casos problemáticos concretos”
5. La investigación acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, y éstas se interpretan en relación con las condiciones en que surgen.
6. “Lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” por el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida diaria.

⁶² ELLIOT, John. La investigación-acción en educación, Ed. Morata, Madrid, 1990.

7. La investigación acción implica necesariamente a los participantes en la reflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes y hacer interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación forman parte de cualquier informe de investigación-acción.
8. Como la investigación-acción incluye el diálogo entre el investigador y los participantes, debe haber un flujo de información entre ellos. Es decir, los participantes tienen libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones. Por eso la investigación acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rijan la recogida, el uso y la comunicación de los datos.



5.2 Dimensión epistemológica de la investigación acción: relación sujeto-objeto

Desde la óptica de la investigación acción partimos de que el investigador docente se involucra con la comunidad y desde allí busca promocionar las actividades docentes y comunitarias, cuyas finalidades para la educación comunitaria rural son entre otras:

- las tareas propiamente educativas con los alumnos;
- el reforzamiento de las dinámicas socioculturales existentes;
- apoyo a los procesos de autogestión y organización popular.

Dimensión subjetiva

Estos objetivos son, sin embargo, muy difíciles de implementar, debido primeramente a que su realización depende de la propia actitud del docente hacia su comunidad de adscripción; es

⁶³ reconstrucción del cuadro a partir de GARCIA J. Eduardo. *Aprender Investigando*. Editorial Diada, serie práctica num. 2, Madrid, 1989.

difícil reconocerle a la comunidad su capacidad de autogestión, ya que nosotros mismos fuimos educados en un esquema diferente, que tendía al verticalismo, la mediatización, el autoritarismo, la imposición o la manipulación; de ahí que frecuentemente en nuestra práctica docente caemos en esos mismos mecanismos a superar, o aún más, los reproducimos sin tener plena conciencia de ello. Por eso un primer paso para evitarlo es la de mantener una actitud de autovigilancia; estar abierto al cambio, con una actitud de disposición creativa y crítica a la vez; en esto la evaluación colectiva y permanente y la crítica grupal constructiva juegan un papel de primer orden.

Dimensión objetiva:

Sin embargo, no todo proceso educativo parte de la voluntad del docente. Es decir, aunque toda comunidad tiene un proceso peculiar de organización y autoregulación, es frecuente que en las redes comunales de socialización existan muchos vicios de chantaje, subestimación, liderazgo, imposiciones, que perturban un proceso como el que pretendemos reivindicar. Son pues estas condiciones sociales adversas en las que se desarrollan los colectivos educativos. Ante esto el análisis constante de la realidad sociocultural particular, el tener conciencia de sus virtudes y limitaciones, de sus alcances y posibilidades, nos ayudan a no hacer programas desligados de una realidad objetiva muy peculiar.

Un breve esquema (tabla 20) nos ayudará a comprender mejor lo aquí mencionado y servirá de guía para evitar situaciones previsibles.

Dinámica socio-educativa:

Relación docente-comunidad

Por sujeto entendemos el aspecto dinámico de toda relación social. Sujeto es todo aquel que mantiene y ejerce su capacidad de decisión, y por lo tanto de actuar sobre su medio para transformarlo, no para solamente adaptarse a él. En el proceso pedagógico el sujeto será aquel agente activo que incide sobre una relación educativa dada. El aspecto objetivo de esta relación, se refiere a la realidad que no se transforma a sí misma, sino que es transformada a través de los sujetos, además esta realidad (la social) es una realidad de una calidad especial, pues esta realidad objetiva está contenida por sujetos que ellos mismos tienen capacidad de razón y decisión y una necesidad de superación; y por ende, no se quedan inmóviles ante la manipulación o imposición. El objeto (grupo escolar, por ejemplo) es el ente a transformar, a modificar, a superar, es el objetivo de nuestra intencionalidad. En apariencia se nos presenta como un ente pasivo sobre el que, a través de su modificación, logramos nuestros propósitos.

Sin embargo, cabría preguntarnos: ¿cuáles son las características de la relación sujeto-objeto en el proceso pedagógico? El siguiente cuadro puede orientar la discusión siguiente:

Tabla 20 LAS RELACIONES SUJETO OBJETO COMO RELACIÓN SOCIAL		
DOCENTE	DINÁMICA SOCIO-EDUCATIVA	TIPO DE RELACIÓN SOCIAL (SUJETO - OBJETO)
SUJETO	OBJETO	RELACIÓN VERTICAL
OBJETO	SUJETO	VERTICALISMO INVERTIDO
OBJETO	OBJETO	MANIPULACIÓN DOBLE
SUJETO	SUJETO	RELACIÓN HORIZONTAL

PRIMERA RELACIÓN: SUJETO-OBJETO

En esta relación el docente es el sujeto activo de la interacción y la comunidad educativa es el objeto pasivo a transformar. Aquí se da el caso del docente quien para llevar a cabo sus metas es capaz de manipular o imponerse a la comunidad. Sin embargo, la realidad comunitaria es de calidad especial, porque aunque objetiva, está contenida por sujetos que se niegan a la manipulación. Si pese a ello logra realizarse este fenómeno *educativo* cobra las siguientes características:

1. Las actividades realizadas por el docente en realidad no inciden sobre la comunidad educativa, son vistas por esta con extrañeza, como ajenas y exteriores, sin ningún significado para la dinámica interior.
2. Cuando logran alguna incidencia toma la forma de imposición y lejos de romper la actitud de desconfianza o de apatía, la refuerza, a lo más que puede aspirar es a beneficiar particularmente a algunos individuos que tienen la capacidad de capitalizar los bienes culturales para a la larga ir generando ciertos liderazgos y estratificaciones al interior de la comunidad.

Las consecuencias para el docente de esta forma.

- Bajo la forma de docente-sujeto incide negativamente sobre la comunidad educativa-objeto; y el sujeto mismo termina por objetivarse, volverse objeto, por su forma de intervención manipulada a la colectivo educativo, la usa como objeto de su propia finalidad, es su objetivo. Por tanto se mira al colectivo como cosa, como objeto, como simple instrumento del humano. Sin embargo, la educación es de calidad muy distinta, la comunidad educativa implica el vivir en comunidad, en comunión, en comunicación, en diálogo con nuestros semejantes. En la relación sujeto-objeto se rompe esta identificación; esta semejanza del “yo” con el “otro”; se corta la comunicación, el diálogo y sólo queda un sujeto aislado, sólo frente a una comunidad educativa-objeto ajena, extrañada y además manipulada.
- Cabe señalar que en la mayoría de estos casos el promotor mismo es el objeto de las políticas institucionales que le son impuestas; y éste pierde desde allí su condición de sujeto y se convierte en simple portavoz (instrumento-objeto) de decisiones burocráticas tomadas en otro nivel. Por tanto, para el mismo docente significa sacrificar su propia capacidad de razón y voluntad transformadora, o digamos, de praxis.

SEGUNDA RELACIÓN: OBJETO-SUJETO

En esta relación el docente es el objeto de la acción del colectivo, y es este el que se presenta como sujeto aparente de la acción. Debemos reconocer que la dinámica educativa es por demás compleja, los colectivos han aprendido a vivir en la subalternidad, en la sombra, en condiciones de dominación y manipulación. Para contrarrestar esta tendencia recurren a estrategias diversas, una de ellas es la manipulación de los agentes institucionales que a ello se prestan.

Existen programas institucionales y docentes bien intencionados que al insertarse en la comunidad toman como interlocutores a agentes hábiles para aprovechar los recursos y beneficios de los programas con fines particulares. Muchos comités educativos, por ejemplo, están permeados por sagaces sujetos en el arte de la negociación, capitalización y chantaje institucional; “líderes naturales” que ante la apertura del docente pronto lo convierte en objeto de fines particulares, del que hacen uso, pero no lo retoman en toda su humanidad, sino sólo en aquello en lo que se puede “aprovechar”; es pues una forma de manipulación

invertida, del chantaje emocional y político.

Estos agentes comunitarios-sujeto no son en sí, ni representan verdaderamente, los intereses comunitarios. Ciertamente la comunidad educativa puede darles su respaldo pasivo o hasta activo; esto último sólo en la medida en que la comunidad pueda sacar provecho de ello, pero en la mayoría de los casos la comunidad misma es manipulada por estos agentes, que se convierten en mediadores entre los aportes institucionales y las necesidades sociales, aprovechan su posición privilegiada para la capitalización personal. Esta estrategia promocional refuerza liderazgos, intereses particulares y sujetos manipuladores de la red de relaciones sociales comunitarias. Desde el punto de vista de la comunidad global esta estrategia solidifica las formas mediatizadoras y aquellas relaciones sociales de signo negativo.

Algunas consecuencias de la forma objeto-sujeto.

- El docente en realidad queda parcializado como sujeto: su buena intención no logra abrir el diálogo, su apertura se vuelve en su contra, aprovechada por sus interlocutores comunitarios, para quienes el promotor se convierte sólo en objeto, medio, para sus fines particulares, el promotor deviene objeto.
- La comunidad misma se convierte también en objeto, ya que cuando logra recibir algún beneficio, lo hace de una forma pasiva o vergonzante y en la mayoría de los caso manipulada por algunos agentes de su propia comunidad. Comunidad ella misma dividida entre una mayoría de objetos y una élite de sujetos.
- Estos últimos, a fin de cuentas, tampoco son sujetos ya que lograr sus fines acuden a estrategias que lesionan su dignidad humana y la dignidad de otros. El chantaje, la presión, la manipulación, desvirtúan la subjetividad humana, deforman al sujeto, lo hacen parecer sujeto irracional, objeto.

TERCERA RELACIÓN: OBJETO-OBJETO

En esta relación el docente es objeto de la comunidad educativa y ésta a su vez es objeto del docente. La aparente igualdad de la relación existe, pero es de signo negativo, ya que no está abierta al diálogo entre las partes, sólo está abierta al intercambio por interés particular mutuo, no por compromiso con el otro. Para realizar las finalidades institucionales el docente acepta, se adecua o incluso promueve la relación y reglas de intercambio con ciertos agentes comunitarios o con el colectivo en su conjunto. Estos ven en estos programas formas de capitalizar ciertos beneficios, ya sean de culturales, infraestructurales, de subsistencia e incluso de compensación psicológica personal. De tal manera que de este intercambio el docente obtiene logros meramente simbólicos, como por ejemplo cumplir sus metas, llenar programas, que pueden repercutir en otros planos, como el ascenso, la retribución económica, etc.

Por su parte, las agentes comunitarios aceptan en apariencia el contenido de la propuesta en tanto les “reditúa” particularmente y sólo en segundo término al colectivo. La comunidad es receptora indirecta de la propuesta, pero en el intercambio es más lo que pierde que lo que gana, pues a fin de cuentas es el motivo de la transacción, el objeto de la negociación y con ello pierde por partida doble, le es negada doblemente su condición de sujeto, de actor maduro y capaz de su propio desarrollo. es mero espectador, no del cambio social, sino del intercambio objetual, ya que en realidad no es el actor, ni siquiera el espectador de la relación

social, es el objeto mismo de la transacción. Desafortunadamente esta forma de relación ha sido la predominante en nuestra política educativa y social.

Consecuencias de la forma objeto-objeto:

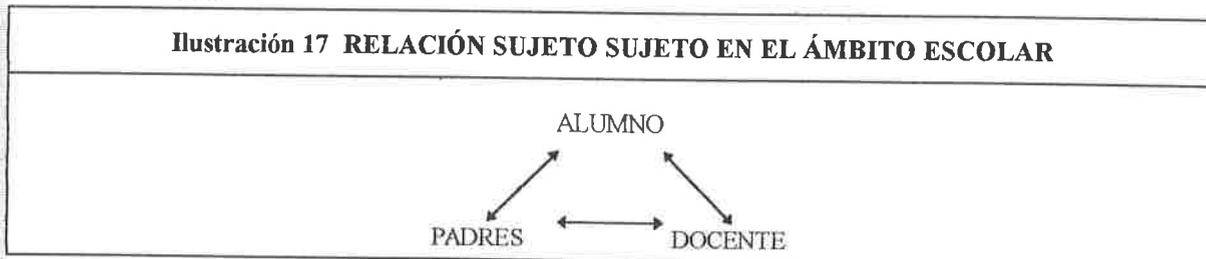
- Dado que la relación no se basa en el diálogo, en la puesta en común de las necesidades radicales de los sujetos en cuestión, sino en la rentabilidad inmediata del intercambio, no se genera una verdadera transformación de la realidad social, sino la perpetuación de su situación de subalternidad, lejos de transformar las relaciones sociales de dominación, las reproduce.
- No se combate a la marginalidad, sino mantiene la integración de la sociedad clasista y a las estructuras de explotación-dominación. En el seno de la propia comunidad refuerza los cacicazgos, mismos que se reconocen como meras instancias de transacción, como su “cuota de poder”; no como agentes de vitalidad humana; desarrollan un aspecto, el mercantil; no es el intercambio dialógico de inquietudes humanas (subjetivas), sino el intercambio de objetos y por ello esos agentes llegan a ser infra-sujetos, o bien mediadores, revendedores de la mercancía humana.
- Los agentes institucionales se convierten en mercenarios de la educación, verdaderos mercaderes de productos sociales que ofrecemos al mejor postor. Aún más, sólo somos los mandaderos de la tienda, meros objetos de este super-objeto, que por estar más allá de la dimensión humana, de la subjetividad, se convierte en supra-objeto. El objeto más codiciado de las políticas educativas de la cifra y el quantum deshumanizantes.

CUARTA RELACIÓN: SUJETO-SUJETO

Bajo esta forma de relación tanto el educador como la comunidad educativa son sujetos activos de la transformación mutua y solidaria. Aquí se parte de la disposición del docente y el colectivo al diálogo. Se trata de una comunidad educativa en busca de su transformación no individualista sino colectiva, que busca enriquecer la cultura propia y modificar las condiciones de dominación por relaciones sociales que permitan la participación crítica y responsable de la comunidad. Se trata también de un educador que desea comprometerse con esta lucha; un promotor no sólo cargado de buena voluntad, sino de apertura a la comprensión de la dinámica y la cultura viva de la comunidad; se trata de un docente que verdaderamente se involucra en la red de relaciones comunitarias.

¿Cómo un docente puede involucrarse consciente y responsablemente en la dinámica comunitaria, sin aparecer como agente externo y por tanto como un ente extraño y perturbador? Se trata, por un lado, que primeramente sea el propio docente quien reconozca rasgos de madurez y capacidad en ciertos espacios de la dinámica comunitaria, aunque críticamente también observe sus alcances y limitaciones. Por otra parte, se trata que el educador descubra esos aspectos y los apoye consecuentemente, buscando su reforzamiento y maduración; no se trata que el docente cree instancias ajenas que lejos de apoyar pueden violentar las relaciones internas de la comunidad. En tercer término, para que la relación entre el sujeto-docente y la comunidad-sujeto sea sana, se debe buscar un punto de identidad mutua, que se reconozcan como sujetos de una misma problemática o situación social. Es este punto de identificación el vínculo a través del cual se van a ir desplegando todas nuestras acciones, ya no sólo “las mías” sino “las nuestras”. Este punto de encuentro será pues el objeto y el objetivo de la mutua relación sujeto-docente con la comunidad-sujeto.

A manera de ejemplo de un punto de identidad puede considerarse aquel que de forma inmediata establece la relación escuela-comunidad: en este binomio la relación se da a través de un denominador común, que tiene la forma de alumno/hijo, este es el primer sujeto pedagógico. Cuando es adecuadamente conducida la relación pedagógica, la comunidad reconoce en el "maestro" un agente importante con una función social comunitaria única. Desafortunadamente es triste observar como muchos docentes desaprovechan este punto de identidad privilegiada y se quedan regularmente en un binomio vertical maestro/alumno, en vez de la triada:

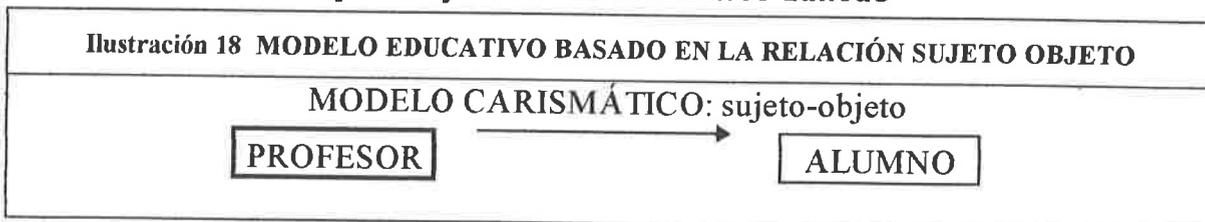


Cuando se logra dar con esta relación triádica la educación logra trascender su ámbito de cautiverio por una dimensión comunitaria, es entonces cuando cobra sentido el concepto de Educación Comunitaria Rural. La participación comunitaria en actividades como festivales cívicos o juntas de saneamiento, es síntoma de esta forma de relación.

Cabe señalar que para lograr esta forma de relación el educador será sensible a las necesidades y demandas de la población. Atender una necesidad en la que no esté involucrada la comunidad es volver al paternalismo, pero involucrar a la comunidad en una necesidad de satisfacción no posible, es crear la desconfianza no sólo en el docente sino, peor aún, en la propia capacidad organizativa.

En realidad con esta concepción estamos dando fundamento no a una epistemología de investigación-acción, sino propiamente estamos entrando al terreno de la investigación-acción-participativa. Ahora bien las consecuencias prácticas pedagógicas de estas posiciones epistemológicas se traducen en formas de relación maestro-alumno en la cotidianidad del aula en lo que el Pedro Fontan⁶⁴ califica como modelos educativos. Hemos retomado de este autor algunas ideas básicas pero las hemos ajustado a partir de nuestra realidad como *exteriores* a los centros de poder.

5.3 Las relaciones sujeto-objeto en las relaciones áulicas



De acuerdo a este modelo el centro del proceso educativo recae en el maestro, ya que posee el monopolio del saber y del poder, frente a alumnos que nada saben. La disposición material del salón refleja esta relación disimétrica de saber, donde el centro es el maestro. Es una educación monológica y bancaria en términos de Freire, de relación sujeto-objeto en los

⁶⁴ FONTAN Pedro, *La escuela y sus alternativas de poder*, CEAC, 1ª edición, Barcelona, 1978

términos aquí planteados.

Ilustración 19 MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA RELACIÓN OBJETO SUJETO

MODELO DE AJUSTE: objeto-sujeto

PROFESOR



ALUMNO

Este modelo ya no está centrado en el maestro sino en el alumno. El profesor ajusta su quehacer (se ajusta) a las necesidades y posibilidades del alumno. Al colocar en primer plano al alumno como persona en una relación negativa, él mismo se niega como ser. En una falsa autogestión, se abandona a los alumnos en su proceso de maduración, desarrollando liderazgos para una sociedad jerarquizada.

Ilustración 20 MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA RELACIÓN OBJETO OBJETO

MODELO RELACIONAL: objeto-objeto

PROFESOR

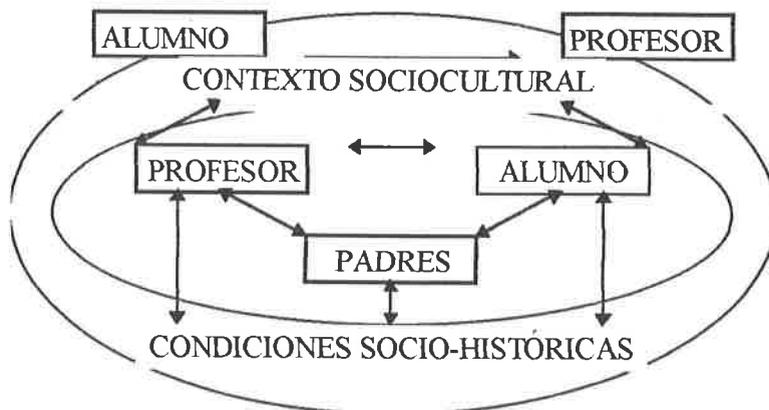


ALUMNO

A diferencia de los otros este modelo no está centrado en ninguno de los dos polos sino en su relación mutua. Es un modelo extraído del campo terapéutico (terapia grupal Gestalt y grupos de encuentro de Carl Rogers) y aplicado a la escuela, por ello no se centra en la apropiación de conocimientos, ni de desarrollo de liderazgos “autónomos”, sino en el desarrollo particular de la personalidad. Pese a sus bondades este modelo es producto de sociedades liberales desarrolladas, donde el ser individual (ser para mí) es el valor máspreciado. En estas interacciones cada uno de los participantes sólo sirve como espejo de los otros y al hacerlo se miran así mismos, ya que sólo observan lo común, no lo diferente. En una sociedad no igualitaria, un modelo como el señalado que sólo se preocupe por el desarrollo individual, sin preocuparse por el contexto sociocultural y las condiciones sociales de producción de las desigualdades llevan a la alienación individual y reproducen las situaciones de enajenación social.

Ilustración 21 MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA RELACION SUJETO OBJETO SUJETO

MODELO DIALÓGICO: sujeto-mundo-sujeto



Este modelo de interacción recupera del modelo anterior las relaciones de horizontalidad entre los sujetos participantes del proceso educativo, sin embargo, no olvida las condiciones

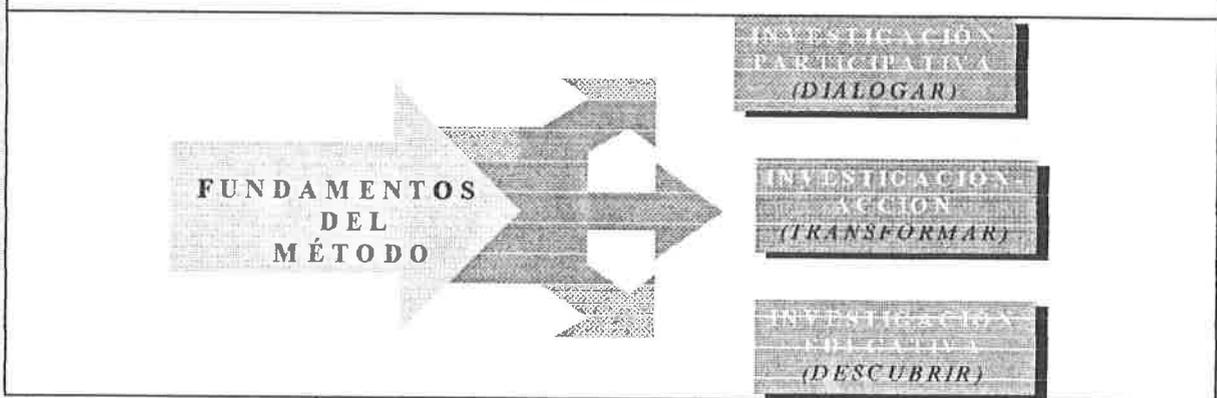
socio-históricas que nos han conformados como sujetos en relaciones disimétricas con respecto a los centros de poder. No es, por tanto, el mero desarrollo de la personalidad individual lo que importa, sino el desarrollo como sujetos históricos. Esto es, busca la liberación de aquellos seres que emergen en situaciones de opresión producto de una historia de desigualdad. La relación sujeto - sujeto es dialógica en el sentido señalado por Freire: "El diálogo es el encuentro de personas mediadas por el mundo"⁶⁵, ese mundo existe pese ha nuestra voluntad, las relaciones educativas no deben olvidar la proyección histórica que nos corresponde como latinoamericanos, esto es la necesidad de transformar *ese mundo* para convertirlo en *nuestro mundo*.

5.4 PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA: Dialogar, Descubrir, Transformar.

Proponemos la metodología educativa como un proceso donde los niños se preguntan sobre su realidad, indagan, descubren y actúan en consecuencia, para transformarla

- Se fundamenta, por una parte en la metodología de investigación participativa ya que incluye a los niños y demás gente de la comunidad en el proceso investigativo. (DIALOGAR).
- Así mismo recupera el método de investigación - acción ya que su pretensión es la de realizar acciones para la transformación de la comunidad (TRANSFORMAR). A partir de la lectura crítica que los sujetos educativos hacen de su realidad.
- Sin embargo, se trata de un método eminentemente educativo ya que se encamina a lograr el aprendizaje de los participantes del proceso a través de la investigación (DESCUBRIR).

Ilustración 22 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA LA OPERACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA



DIALOGAR Y DESCUBRIR PARA TRANSFORMAR.

¿Qué es el diálogo?

Paulo Freire parte de una concepción de la teoría pedagógica como acción dialógica, de la cual no dejó un marco conceptual acabado, sino una matriz abierta que permite varias lecturas y desarrollos, su eje son los temas generadores, como temas problematizadores que se desdoblaron de acuerdo a la situación histórico existencial de los sujetos que entran en diálogo a través del mundo. Pero, ¿en qué consiste ese diálogo?; ¿qué es el diálogo?

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, México, 1969.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos.”⁶⁶

Indaguemos el trasfondo filosófico que encierra esta afortunada definición:

“..es el encuentro amoroso de los hombres..”

El encuentro sólo se puede dar entre iguales que se buscan, sujetos que se necesitan, un yo que reconoce en un tú a otro yo, por lo cual no puede ser una relación de dominio u opresión, pues rompería la horizontalidad que esta máxima demanda, y si ese fuera el caso uno de los polos rompería solidariamente (amorosamente) la supresión de esa disimetría para que se lograra el encuentro.

“..que mediatizados por el mundo..”

Es interesante observar como el autor le puede dar a los agentes de la interacción el estatus de sujetos, en tanto ubicados en una realidad que forma el contenido de su relación, dándoles con ello temporalidad y corporeidad como sujetos existenciales, no así sujetos supra-históricos y metafísicos. Es este mundo el que los conforma y el que les brinda la posibilidad de su encuentro, es el medio de comunicación, su comunión.

“..lo pronuncian, esto es, lo transforman..”

El mundo no es sólo esa realidad (estructura) que nos conforma; en la alfabetización de la vida el mundo se lee y se escribe; lo escribimos con los pies (lo actuamos) y lo leemos con nuestros ojos críticos (lo reflexionamos), aunque las más de las veces leemos lo que no escribimos, y escribimos sobre lo que no sabemos. Así leer y escribir no es acto sólo escolar, sino existencial, saber pronunciar el mundo, es comprender nuestro actuar en él y prepararnos para una mejor escritura (acción) en él. Es por ello que pronunciación (lectura) y transformación (escritura) son indisociables, es lo que Freire entiende como Praxis Pedagógica.

“..y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos..”

En este párrafo Freire añade a la dimensión existencial, la dimensión histórica. La transformación de nuestro entorno cultural no debe ser un acto egoísta, sino abiertamente social. En el acto de transformación dialógico que realizan los hombres particulares, se está definiendo lo genérico del hombre; sobre la espalda de cada uno recae la humanidad entera. Un acto verdaderamente dialógico no es sólo un actuar entre los hombres, sino para los hombres, en esta búsqueda de ir construyendo una identidad humana. De igual forma no sólo se transforma el mundo, sino el mundo del hombre. Los hombres transforman el mundo para el hombre.

⁶⁶ FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. Siglo XXI editores, 1ª. edición, México, 1973, p. 46.

⁶⁷ FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, México, 1969, p. 104.

Bien, hemos recuperado otra atinada definición que nos va a aportar algunos trazos de lo que sería la teoría de la acción dialógica.

“Diálogo es una relación de simpatía entre los polos, en busca de algo, que se nutre de una matriz crítica y genera crítica.”⁶⁷

¿A qué matriz crítica se refiere Freire? Hemos hecho un esfuerzo para recuperar los elementos en la obra del autor conformando esta matriz que puede ser expresada en forma gráfica así:

Tabla 21 MATRIZ GENERATIVA DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA			
<i>MATRIZ CRÍTICA QUE..</i>	<i>SE NUTRE DE..</i>	<i>Y GENERA..</i>	<i>A TRAVÉS DE..</i>
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	Amor Humildad Confianza Esperanza Fe	Colaboración Unión Organización Síntesis Cultural Integración Crítica	Problematización hombre-mundo Praxis (acción/reflexión) Codificación/Descodificación Lecto/Escritura Temas Generadores

“Diálogo es una relación.. que se nutre de..”

El autor parte de un principio básico: la creencia en el hombre y en los hombres. Sin esta premisa todo su pensamiento pierde sentido. El mismo se ubica como un humanista, pero como un humanista crítico, que parte de los sujetos particulares en situación de opresión, frente al humanismo abstracto que ve al ser intemporal como idealización del hombre. Humanismo científico, que reconoce las posibilidades del hombre en su transformación frente al humanismo ingenuo cuya buena intencionalidad cae en desesperanza ante la inviabilidad de su proyecto. En fin, un humanismo dialógico, que compartiendo visiones del mundo dice “vamos a hacer”. En esta óptica los elementos de amor, confianza, humildad, etc., son los medios y productos de dicho humanismo.

“..y genera..”

Freire critica muy duramente el pensamiento fanático y opone la radicalización del hombre crítico al sectarismo del hombre uniformizante. Por otro lado, opone la integración crítica del hombre en situación frente al acomodamiento acrítico del ser adaptado. Sostiene una fuerte tensión por lograr la correcta ubicación del hombre como ser a la vez rebelde e integrado, que sin desaforsarse de su realidad comprende los retos de su época para transformarla. Lucha contra el voluntarismo egoísta que sin ubicarse en su mundo se vuelve mesiánico y por tanto, impostor. Sólo en este nudo de tensiones se puede ubicar la colaboración, la unión, la organización del pueblo en la búsqueda de una nueva síntesis cultural, es decir, de transformación histórica.

“..a través de..”

Aquí el autor resalta el aspecto metodológico que, por otra parte, no puede ser separado de su teoría (principio), ni de su acción (generación de..), ya que la metodología propiamente es

la bisagra que unifica el hacer y el pensar; la teoría y la práctica. Aquí el autor va a tratar de unir varias aristas en una totalidad dialógica. Por un lado problematiza la relación hombre-mundo, dando al concepto de cultura el fundamento de esa interacción, pero también temporaliza esa relación; de tal forma que contextualiza en espacio y tiempo a la interacción hombre-mundo, o más bien la intercomunicación de los hombres mediatizados por el mundo.

Lo importante es descubrir entonces las tareas o temas determinantes que nuestra época y entorno cultural reclaman, sólo así llegaremos a constituir a los sujetos pedagógicos en verdaderos sujetos históricos.

¿Qué es descubrir?

*"Nadie descubre el mundo al otro, cuando un sujeto inicia el descubrimiento de los otros, es preciso que éstos se transformen también en sujetos en el acto de descubrir. acto de descubrimiento del mundo y de sí mismos."*⁶⁸

1. El descubrimiento es el encuentro con algo que ya existe pero que se encontraba encubierto para nosotros (así se habla de descubrimiento del fuego o de la célula). En el descubrimiento hay el reconocimiento de un elemento desconocido, pero para que ese reconocimiento pueda producirse es necesario en el sujeto una preparación, una búsqueda. Sólo hay descubrimiento en la medida en que somos conscientes de que hemos descubierto algo.
2. Para Tabá el acto de descubrimiento ocurre no en el momento en que obtenemos una nueva información, sino cuando el alumno capta los principios organizadores incorporados a un caso concreto, contempla ante sí la relación de hechos, comprende el porqué de los fenómenos y puede relacionar lo que ve con el conocimiento anterior. Implica entonces un proceso de crisis y superación del conocimiento anterior frente a una nueva evidencia de hechos.
3. A partir del renacimiento y sobre todo desde la ilustración se forjó la idea dominante de que ha sido a través de la observación y la razón como el hombre puede descubrir las leyes de la naturaleza. Este es el surgimiento de una nueva epistemología que sería llevada al campo de la educación por los pedagogos modernos
4. Para el estructuralismo genético en el acto de descubrimiento se parte del principio que los conocimientos no se adquieren ya hechos sino que son construidos por los sujetos. El sujeto asimila algún aspecto del medio y se acomoda a él de tal manera que sólo es capaz de comprender aquello que es capaz de asimilar porque dispone de los elementos para hacerlo.
5. Cuando hay un verdadero aprendizaje siempre hay un descubrimiento o reconstrucción. El sujeto que aprende está descubriendo ese nuevo conocimiento aunque ya haya sido descubierto a lo largo de la historia. Afortunadamente la reconstrucción que hace el niño no pasa por las mismas etapas por las que pasó la humanidad y es mucho más rápida.
6. En ese sentido señala Bruner que la escuela se debe convertir en una comunidad especial donde cada uno de sus miembros hace descubrimientos empleando su inteligencia estratégicamente. Para él la tarea de la educación es el desarrollo de procesos de pensamiento que permitan trascender la cultura cotidiana por el individuo, recreando o reconstruyendo cada uno incesantemente su propia cultura.
7. Sin embargo, Ausbel argumenta que el empleo de técnicas de descubrimiento para impartir

⁶⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, 1ª. edición, México, 1970, p. 218

del contenido de una materia sólo se justifica didácticamente cuando los alumnos están principalmente en la etapa operacional concreta del desarrollo cognoscitivo, o cuando la tarea del aprendizaje es más difícil o poco familiar, ya que mejora la significatividad intuitiva intensificando y personalizando tanto lo concreto de la experiencia como las operaciones reales de abstraer y generalizar con base a datos empíricos.

Dialéctica del descubrimiento

1. Se trata entonces de un procedimiento que exige actividad por parte del sujeto ya que en vez de suministrarle el resultado de su trabajo se le dan los elementos para que llegue a él. Este se caracteriza por dejar al alumno más libre para que actúe y se le dan mayores oportunidades para que llegue por sí mismo a lo que se pretende que aprenda.
2. Tenemos que organizar el trabajo en el aula de tal manera que el sujeto explore, que sea activo para que de esta manera pueda formar sus propios conocimientos que son los únicos que le van a ser útiles.
3. Sin embargo esta construcción cognitiva no es sólo individual sino colectiva también, por ello es conveniente que el trabajo educativo se realice en equipos. La actividad del niño se potencia por la actividad de sus compañeros y el trabajo de crítica se ve favorecido cuando hay que discutir las propias opiniones, las propias conjeturas, con las conjeturas de otros.
4. El trabajo además de ser exploratorio no debe evitar las contradicciones. Precisamente la función del docente ha de ser, en muchos casos, llevar al sujeto a contradicciones entre sus conocimientos y la realidad, entre su punto de vista y el ajeno, pues eso le obligará a buscar otras explicaciones y a ampliar sus perspectivas de lo real.
5. Sin embargo, no se le debe dejar al alumno completamente abandonado, sino que deberemos ir observando en que medida ofreceremos un el mayor o menor grado de orientación alumno para la realización de trabajo formativo.

¿Qué es transformar?

Para realizar este apartado hemos tomado como fundamento al educador latinoamericano Paulo Freire, en tanto que desarrolla una pedagogía libertaria fundamentando a la vez una teoría pedagógica como acción dialógica. Para conocer en que consiste esta pedagogía debemos partir de la concepción ontológica del autor.

“Partíamos de que la posición normal del hombre era no sólo estar en el mundo, sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación, o del enriquecimiento que hace el mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones de la realidad y en realidad traba el hombre una relación específica -- de sujeto a objeto -- de la cual resulta el conocimiento expresado en el lenguaje.”⁶⁹

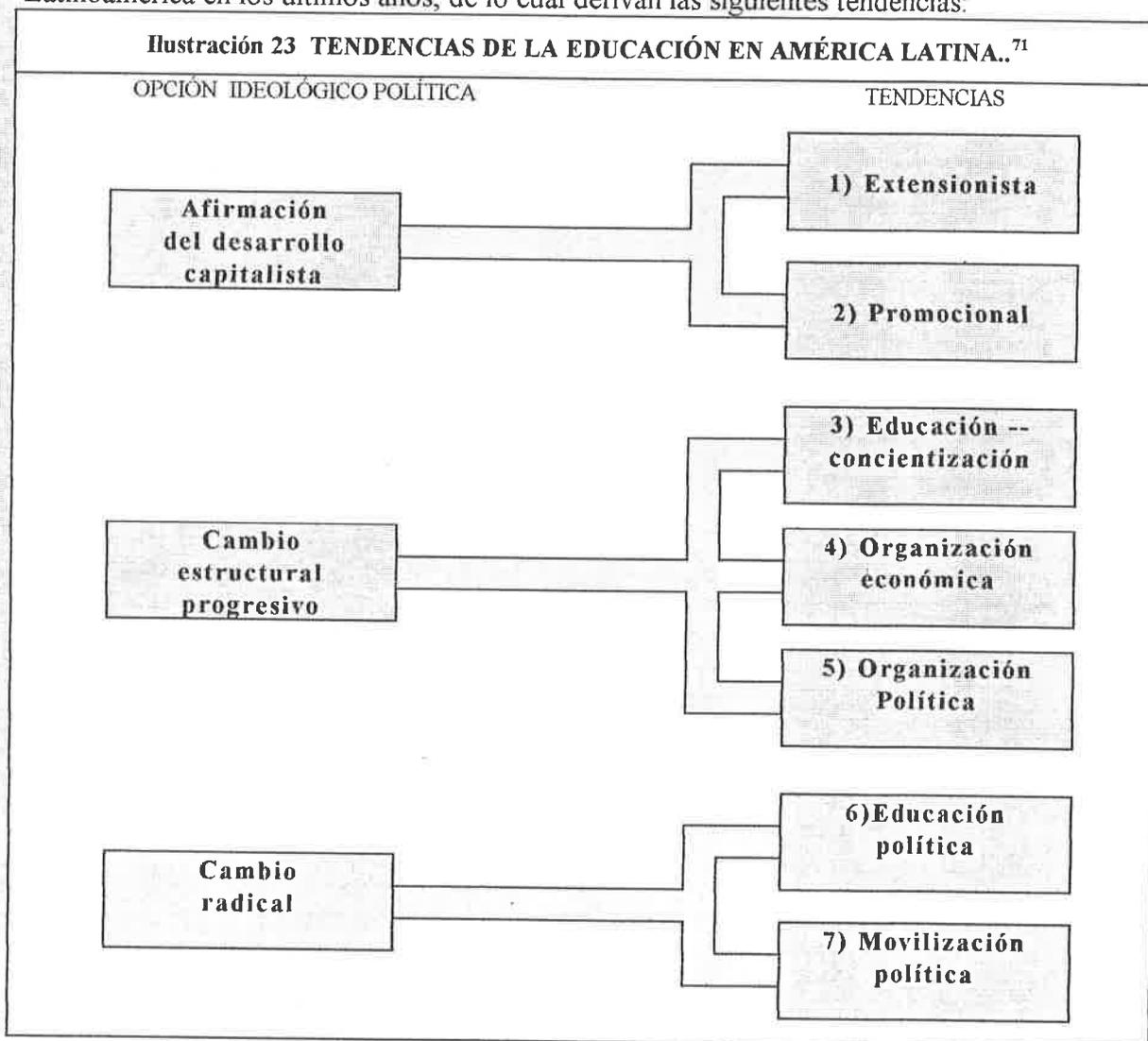
El autor nos lleva a los fundamentos antropológicos de su teoría, pues parte del ser humano como sujeto inacabado que busca incesantemente su relación con el mundo, modificándolo, en búsqueda de lograr su plenitud, su angustiada armonía. Así su relación con el mundo no es una relación natural (de acomodamiento), sino histórico cultural (de integración crítica), siempre en transformación, generando nuevas interrogantes (problematizaciones) y ensayando renovadas respuestas (acción), que generarán a su vez nuevas inquietudes. El ser

⁶⁹ FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*, editorial Siglo XXI, México, 1969, p.56.

humano es conformado en un mundo culturalmente dado (estructural) pero al que las nuevas generaciones buscan transformar. Así, Freire transita del hombre/objeto (conformado) a los hombres/sujetos (transformadores). Es por ello que Freire necesita pasar de lo óntico a lo histórico, pues *el hombre* tiene un tronco común como ser humano o como sujeto genérico, los sujetos particulares (*los hombres y las mujeres*) somos siempre seres renovados, sujetos de transformación. Es aquí donde el autor ve la gran tarea de nuestra época, y la función de una verdadera pedagogía liberadora.

*“Lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento..”*⁷⁰

¿En qué consiste esta transformación por medio de la educación? Pablo Latapí ha realizado una sistematización de los principales modelos educativos que se han desarrollado en Latinoamérica en los últimos años, de lo cual derivan las siguientes tendencias:



⁷⁰ Ibid., p. 78.

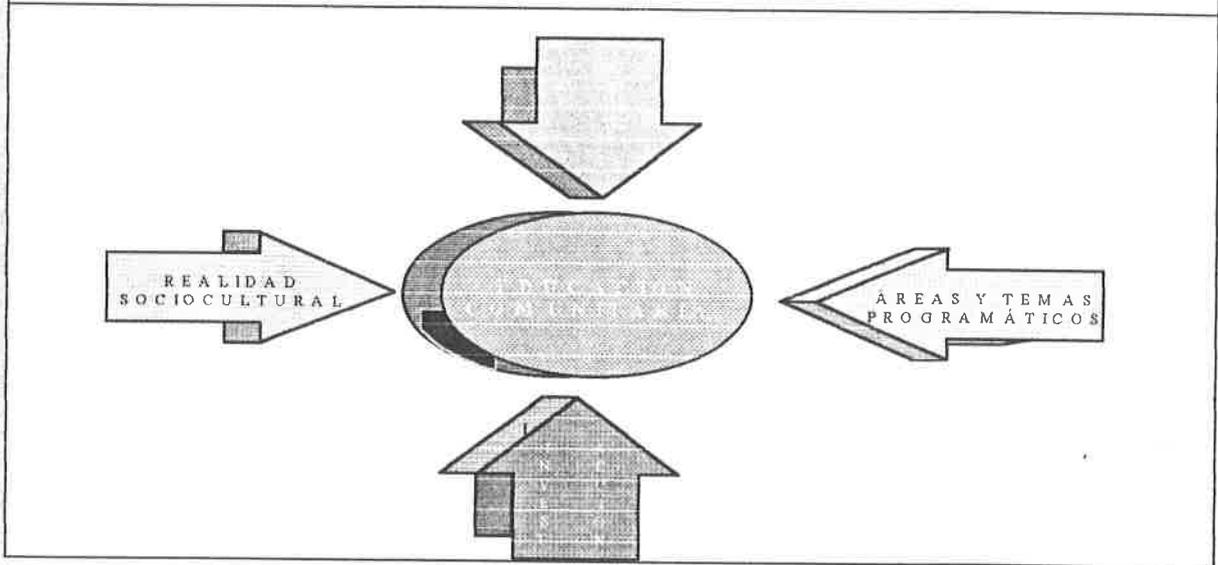
⁷¹ cuadro elaborado por LATAPÍ, Pablo en *Prospectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza de América Latina Revista Educación de Adultos* vol.3, num. 2, abril-junio de 1985, México.

- 1) Tendencia Extensionista: contempla el mejoramiento de las prácticas productivas, centrandose en los procesos de capacitación para el trabajo. La inserción política de la acción educativa es meramente instrumental para mejorar la producción; pretende refuncionalizar y modernizar la fuerza de trabajo para integrar los "sectores marginados" a la economía nacional.
- 2) Tendencia Promocional: se orienta a apoyar la organización comunitaria para la satisfacción de necesidades básicas y la elevación de los niveles de vida. A través de la educación se pretende apoyar a acciones grupales y comunitarias interpelando a la conciencia colectiva, para convertir a las comunidades en "sujetos de su propio desarrollo". Se intenta transformar las actitudes y valores de las personas, lo cual lleva a cuestionar las relaciones sociales de la comunidad.
- 3) Tendencia de Educación-Concientización: en la cual la acción educativa se orienta en hacer avanzar la toma de conciencia -- incluyendo la conciencia de clase -- de los grupos populares para que se constituyan en sujetos de acción social y política.
- 4) Tendencia de Organización Económica: privilegia la acción económica y vincula los procesos educativos a acciones productivas autogestionarias, con un marcado carácter de clase y de negociación política frente al estado
- 5) Tendencia de Organización Política: enfatiza la organización política, orientando los procesos educativos a este fin. De acuerdo a su concepción de cambio social, la superación de la pobreza requiere la transformación de las relaciones actualmente asimétricas entre los grupos sociales.
- 6) Tendencia de Educación Política: La dimensión política de la educación se concibe como elemento de apoyo y orientación de la lucha de clases. Esta se concibe como acumulación de fuerza social en la perspectiva de un cambio radical de sistema político.
- 7) Tendencia de Movilización Política: Postula un cambio estructural de forma violenta, donde se promueve la movilización para la acción política directa, encaminada a la toma del poder por las clases populares. La movilización y la lucha popular es concebida como el mejor medio educativo.

Con independencia de las tendencias educativas de carácter abiertamente transformados, en el mismo artículo Latapí señala los retos educativos que demanda la situación social, el entorno cultural y los retos de nuestra época, que sintetizó brevemente en los siguientes puntos:

- Incrementar la toma de conciencia de los grupos populares para que sean capaces de asumir su historia y convertirse en protagonistas de su propio proyecto de desarrollo. Esa toma de conciencia debe desembocar en un nuevo poder popular real.
- El proceso de toma de conciencia deberá manifestarse particularmente en el orden de la actividad económica de los grupos populares; no basta incrementar el ingreso de las familias, sino logra la articulación de los trabajadores para lograr un desarrollo autosostenido con orientación y dirección propia.
- La educación deberá apoyar el desarrollo de mecanismos amplios de cooperación, solidaridad y reconocimiento de los derechos humanos y sociales de los grupos populares, incrementando su poder de negociación.
- Se deberá incidir en los medios de comunicación para reorientar la política comercial de estos por una verdadera política cultural educativa
- Esto no se podrá lograr sin el decidido apoyo político y de recursos de los órganos nacionales y multinacionales de desarrollo

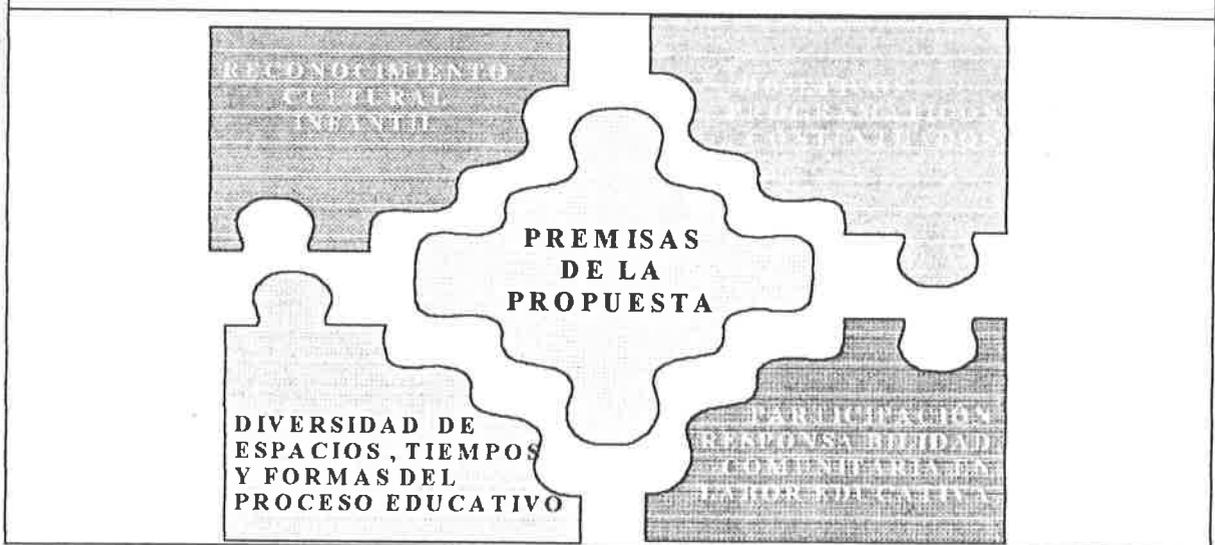
Ilustración 24 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL



Presupuestos Pedagógicos

- La propuesta pedagógica parte del reconocimiento que los niños tienen de su propia realidad sociocultural.
- Los objetivos programáticos consideran el contexto cultural comunitario.
- Los niños y la comunidad son sujetos activos del proceso educativo.
- Se deben considerar los espacios de la comunidad más idóneos para desarrollar las actividades educativas y no sujetarse al espacio escolar (aula).
- En el desarrollo de los diferentes temas se pretende hacer partícipes y corresponsales a los miembros de la comunidad, sobre todo a aquellos que tengan conocimiento sobre los contenidos tratados.
- Se considera un horario flexible de acuerdo a las necesidades del tema y a las posibilidades de la comunidad.

Ilustración 25 PREMISAS EN QUE SE SUSTENTA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA



5.5 Recapitulación y conclusiones del capítulo.

- La características de un objeto como la presente propuesta pedagógica que se construye como objeto de estudio y de intervención requiere de la definición de los principios que orientan su aplicación y dan sentido a su interpretación.
- La metodología de investigación contiene algunos elementos de comprensión y principios de intervención que permiten su adecuación como metodología pedagógica (didáctica).
- Una metodología didáctica basada en la investigación debe controlar los elementos epistémicos que intervienen en su construcción, en especial debe vigilar que la relación científica sujeto-objeto derive en una relación comprensiva sujeto-sujeto, que va a confluir en el modelo dialógico de relaciones escolares.
- El diálogo entre los sujetos participantes de este proceso es un principio que orienta la propuesta, a este principio se le denomina la dimensión participativa de la metodología didáctica.
- El descubrimiento colectivo, a través de la investigación temática, es un paso necesario para una propuesta innovadora.
- La aplicación pedagógica con miras a la transformación social es el otro principio que orienta esta propuesta, esto es propiamente la dimensión activa de la metodología.
- La metodología de investigación como principio didáctico debe servir como medio que permite la reconstrucción cultural de los saberes comunitarios con los contenidos programáticos escolares.

CAPÍTULO 6

OPERACIÓN DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

6. OPERACIÓN DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

6.1 *La investigación-acción como medio de reconstrucción cultural*

Cada una de las comunidades rurales tiene sus propias características culturales e históricas, así como una dinámica social particular, que demanda para su estudio y comprensión un análisis contextual específico. De ahí que cualquier acción institucional dirigida a promover la Educación Comunitaria deberá conocer e investigar las condiciones sociales, culturales, políticas, históricas, económicas y educativas de la realidad comunitaria.

Lo anterior justifica que el docente sea el mediador de un proceso educativo de investigación pedagógica cultural, que establezca los vínculos necesarios entre los miembros de la comunidad y los contenidos educativos, convirtiéndose así en un facilitador de la Educación Comunitaria Rural. Implementaremos entonces una metodología educativa que establezca el diálogo entre los saberes comunitarios y los contenidos programáticos en la perspectiva de la reconstrucción cultural. Mediante dicha metodología se pretende potenciar la propuesta de trabajo que consolide la labor educativa y comunitaria que los docentes que prestan sus servicios en las comunidades rurales que atiende el CONAFE.

Un proceso educativo de este tipo requiere de interés y destreza por parte del educador para adentrarse en la vida cotidiana de la comunidad y realizar actividades que aporten datos relevantes sobre sus aspectos sociales y culturales, para ello es necesario brindarle herramientas adecuadas que le permitan ejecutar esa tarea de la mejor manera, con tal propósito hemos implementado el *método de investigación acción* desde una perspectiva educativa, potenciando, de esa manera, las posibilidades subyacentes en la concepción de la Educación Comunitaria Rural y en el modelo educativo del CONAFE.

6.2 *Modalidades de investigación de la metodología*

El ciclo escolar se plantea como el proceso educativo que se realiza en base de una permanente de investigación cultural y pedagógica. La investigación se lleva a cabo en los niveles de investigación educativa e investigación cultural, en las cuales se da una interrelación continua.

1) *Investigación Educativa*

- La investigación es realizada por todos los participantes en el proceso educativo (alumnos, instructor y de ser posible contar con la participación de miembros de la comunidad). Los temas de investigación serán determinados por temas planteados en el programa curricular. La investigación será el medio a través del cual los educandos se apropian del contenido curricular en base a la confrontación de los saberes comunitarios con los contenidos programáticos. La herramienta básica de esta investigación serán las fichas de planeación y registro educativo y la responsabilidad de su llenado recae en el docente comunitario.

2) *Investigación sociocultural*

- La investigación cultural tiene como propósito elaborar un *diagnóstico sociocultural* que

permita al agente educativo conocer las formas de vida y comprender la visión del mundo de los sujetos que participan en el proceso educativo. Así mismo, sirve de base para establecer los centros generadores de interés y conocimiento para realizar las actividades educativas. El diagnóstico será elaborado principalmente por el Agente Educativo quien recopilará, profundizará y sistematizará los procesos culturales que dan identidad a la comunidad.

3) Investigación introspectiva (diario de campo).

- Un tercer elemento de análisis es el registro que realice el agente educativo sobre su acontecer cotidiano. Este contiene la descripción de acontecimientos, anécdotas, reflexiones y todo aquello que resulte significativo para el docente. A través de este registro podremos darnos cuenta que elementos de su propia formación, de su trabajo y de su inserción comunitaria son los que valora el joven y nos servirá de punto de reflexión sobre las características del agente educativo y del potencial humano como figura docente.



6.3 Niveles de intervención educativa: intra, inter, trans

Hemos recuperado la triada categorial **intra, inter, trans** que Piaget (82) utilizó para dar cuenta de las relaciones existentes entre la psicogénesis y la epigénesis⁷². En dicha obra utiliza dichos prefijos con un sentido categorial dando una nueva riqueza incidental a los conceptos. Por el término **intra** (de cuya raíz *dentro* su significado etimológica viene su significado es *dentro*) el autor reconoce los aspectos básicos del análisis cognoscitivo referido a la relaciones de tipo objetual, esto es, la relación entre los elementos de un objeto o proceso. Por el prefijo **inter** (*entre*) el autor reconoce el aspecto relacionar entre las partes, que apuntan ya al todo que los contiene. Lo **trans** (*atrás o más allá*) se refiere a aquellas relaciones de conocimiento que vinculan las partes con el todo y dan cuenta de la lógica del todo.

Extrapolando para este estudio se asigna el término de *intervención pedagógica cultural intraescolar* a todas aquellas relaciones escolares que tienen directamente una finalidad educativa y que se centra en la relación docente-alumno. *Intra* porque se lo que sucede dentro del ámbito escolar. En adelante sólo se le denominará **nivel intraescolar**.

⁷² PIAGET, Jean. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI editores, 1ª edición, México, 1982.

La **intervención interescolar** se refiere a todas aquellas relaciones que se rebasan el ámbito escolar, pero que se inscriben en la necesidad de relación el ámbito pedagógico y el cultural. Es decir, son todas aquellas actividades que realiza el docente tanto para planear sus sesiones, así como para conocer las dinámicas sociocomunitarias. En adelante se le denominara **nivel interescolar**.

Las relaciones **trans** rebasan los escolar comunitario y se refieren a la capacitación, seguimiento e intervención por parte del responsable de esta propuesta. Es entonces un metaproceso que intenta determinar la operación del conjunto. Es a este nivel donde se realiza la sistematización de la propuesta y reconoce los fundamentos epistemológicos e histórico sociales de la propuesta pedagógica. A nivel de intervención (transescolar) sólo anotaremos los procesos de sistematización de los resultados de la propuesta así como las condiciones de su operación.

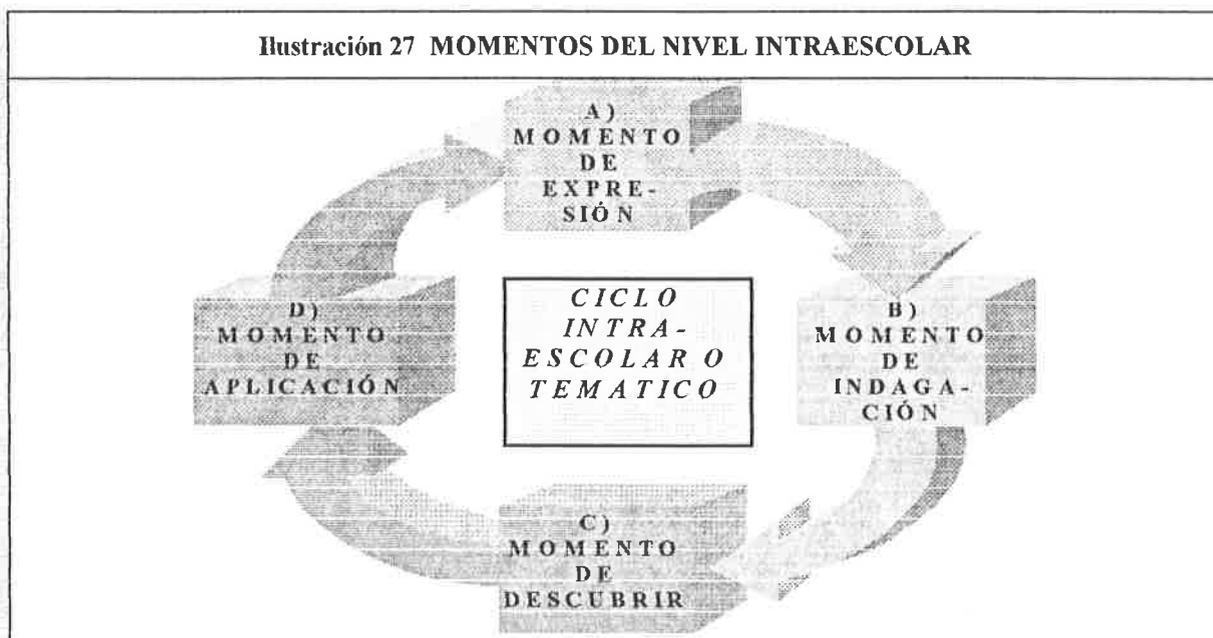
Resumiendo: la propuesta considera **tres niveles** de intervención educativa, cada uno se centra en la figura de un agente educativo.

1. **Nivel intraescolar: la sesión grupal escolar** está centrada en la **figura del alumno/a** y cuenta con la aplicación de ciertas estrategias didácticas que tienen secuencias o **momentos**.
2. **Nivel de interescolar:** centrada en la **figura del docente** y que recorre cuatro **fases** de un proceso peculiar de investigación acción;
3. **Nivel de transescolar:** que corresponde propiamente al **seguimiento** y sistematización de la propuesta y su responsabilidad recae en el diseñador **de la propuesta**. En este nivel igualmente reconocen cuatro **etapas**.

1. Nivel: intraescolar.

- En relación a la **figura del alumno** dentro del ámbito escolar, el proceso se desarrolla en cada una de las sesiones educativas grupales (intraescolar), la metodología de investigación acción se aplica durante todo el proceso. En este nivel es el Instructor el que lleva a cabo el proceso y para lo cual utiliza como material básico la guía de planeación de la clase, además de llevar el registro permanente del proceso intraescolar. Proponemos la metodología educativa como un proceso donde los niños se preguntan sobre su realidad, indagan, descubren y actúan en consecuencia. Es decir, una investigación que realizan los sujetos educativos sobre su propia realidad para el enriquecimiento cultural y la transformación comunitaria.

Ilustración 27 MOMENTOS DEL NIVEL INTRAESCOLAR



Operación del método en las sesiones intraescolar.

La **aplicación del método como estrategias didácticas** se puede dividir operativamente en las siguientes momentos:

1. Momento de expresión : parte de las inquietudes, necesidades e intereses del niño en relación al tema programado. En este momento los sujetos educativos expresan dudas, preguntan y cuestionan. Asimismo dan respuestas tentativas que los sujetos educativos hacen sobre el tema en cuestión a partir de la "cultura propia".

1.1 Sensibilización: partir de las inquietudes, necesidades e intereses del niño en relación al tema programado.

1.2 Problematización: en este momento los sujetos educativos expresan dudas, preguntan y cuestionan.

1.3 Hipótesis: son las respuestas tentativas que los sujetos educativos hacen sobre el tema en cuestión a partir de la "cultura propia".

2. Momento de Indagación: es el momento en que se hace la definición de técnicas, instrumentos, etc. que permitirán la indagación. Indagación caracterizada por la búsqueda de información bibliográfica, de campo, así como procesos de experimentación y registro de la misma.

2.1 Estrategias: es el momento en que se hace la definición de técnicas, instrumentos, etc. que permitirán la indagación.

2.2 Indagación: caracterizada por la búsqueda de información bibliográfica, de campo, así como procesos de experimentación y registro de la misma.

3. Momento de Descubrimiento: consistente en la sistematización, ordenamiento y selección de la información registrada. Seguida de la confrontación entre las respuestas tentativas con la información obtenida. Momento en que los educandos generan conclusiones a partir del proceso de síntesis entre hipótesis e información obtenida.

3.1 Sistematización: ordenamiento y selección de la información registrada.

3.2 Confrontación: en este momento se analiza la relación entre las respuestas tentativas con la información obtenida.

3.3 Descubrimiento: es el momento en que los educandos generan conclusiones a

partir del proceso de síntesis entre hipótesis e información obtenida.

4. Momento de Aplicación: Consistente tanto en la determinación de acciones a realizar y acuerdos sobre los recursos necesarios. Así como por el acceso y/o elaboración de productos culturales. Lo que permitirá la exposición de los resultados en el proceso educativo hacia la comunidad, que se puede realizar a través de acciones, presentaciones, promoción, etc. Cabe señalar que estas aplicaciones no se realizarán necesariamente al cierre del tema, sino en el momento que se considere más idóneo por parte del colectivo escolar.

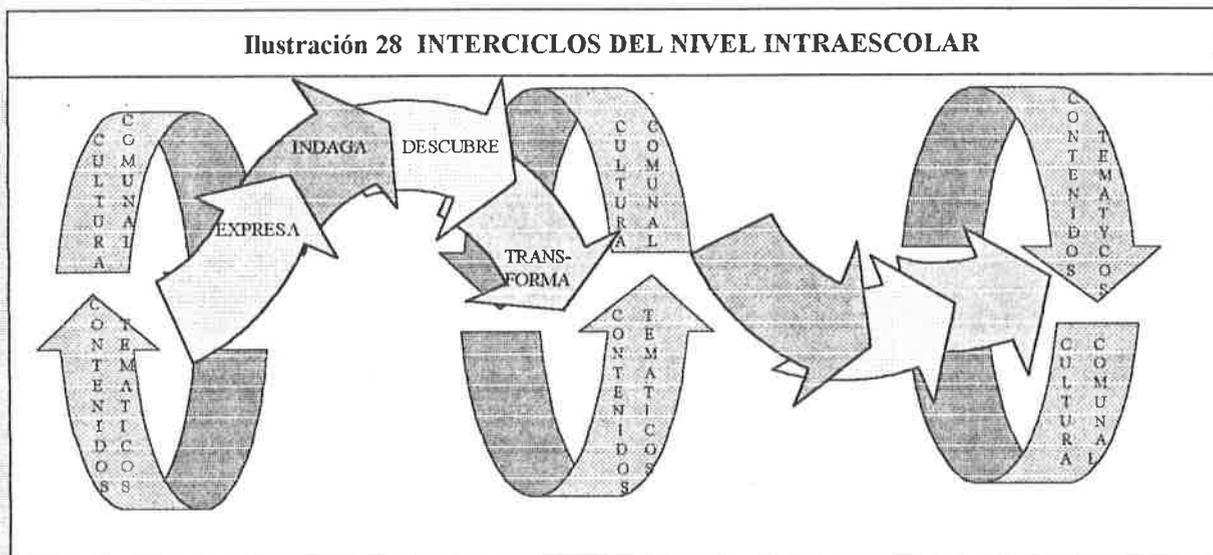
4.1 Planeación: determinación de acciones a realizar y acuerdos sobre los recursos necesarios.

4.2 Preparación: consiste en el acceso y/o elaboración de productos culturales.

4.3 Ejecución: exposición de los resultados en el proceso educativo hacia la comunidad, que se realiza a través de acciones, presentaciones, promoción, etc.

Ilustración 28 INTERCICLOS DEL NIVEL INTRAESCOLAR

desarrollo
entre
unidades
temáticas
(intersesión)



Como puede observarse el desarrollo de cada tema puede coincidir en términos temporales con la duración de una sesión grupal o se puede desarrollar en varias sesiones, de allí que el término central es el de *unidad temática*. Ahora bien, cada unidad temática puede constar de cuatro momentos de desarrollo temático, el cierre de estos momentos permite el inicio de un nuevo tema o unidad temática dando paso a un nuevo ciclo, y así sucesivamente.

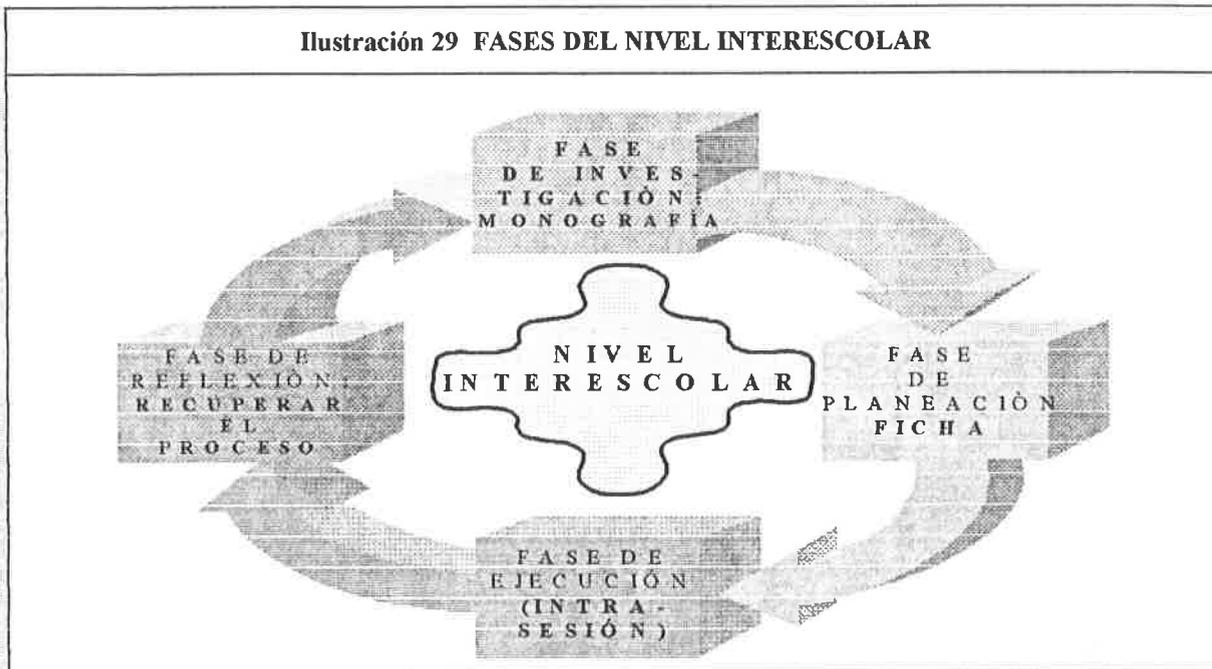
2. Nivel: interescolar

- En relación a la **figura del docente** se propone observación y registro de los siguientes **fases**:
 1. **Investigación**, para lo cual se propone la revisión y llenado de los temas de la monografía sociocultural con el propósito de que se obtengan algunos elementos de la dinámica de vida comunitaria que favorezcan en la realización de las clases.
 2. **Planeación** de la sesión grupal en función de los elementos que fueron posibles de registrar y que de alguna manera favorezcan al desarrollo de la misma estableciendo un vínculo con los saberes comunitarios.
 3. **Ejecución** de la planeación (fase que incluye el proceso de la figura del alumno).
 4. **Reflexión**: Registro y sistematización del proceso grupal. Como parte inicial de esta fase se encuentra la realización del diario de campo y el registro del proceso de las sesiones que se describe en las fichas de planeación, como parte complementaria a la reflexión del

agente educativo se propone una ficha que de indicadores para la reflexión sobre su labor y que sea retomada en su práctica.

5. El proceso de desarrollo de este nivel se realiza en una semana (se propone que se asigne un día a la semana exclusivo para desarrollar la sesión grupal del área de ciencias sociales)

Ilustración 29 FASES DEL NIVEL INTERESCOLAR

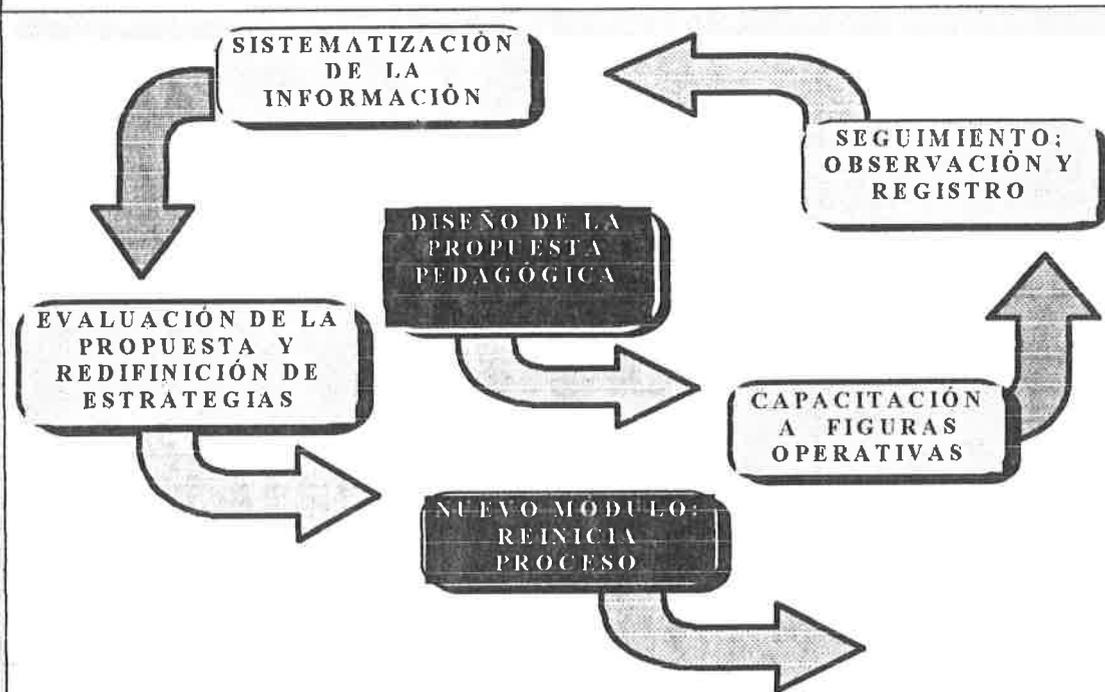


3. Nivel transescolar.

En relación a la **figura responsable de la propuesta:**

1. El proceso inició con el **diseño de la propuesta** (proyecto).
2. En la **etapa de capacitación** se proponen los elementos básicos para el desarrollo del trabajo por parte de los Instructores
3. La etapa de obtención de datos (propia del **seguimiento**) se desarrolla cada mes en las visitas a comunidad en las cuales se observan y registran ciertos indicadores propuestos.
4. La última etapa corresponde a la **sistematización** de la información que se obtenga y la elaboración de los informes y conclusiones al término de cada unidad temática (aproximadamente cada cuatro meses).
5. El **replanteamiento del proyecto** responderá al análisis de los procesos que influyan de manera importante en el desarrollo de las actividades en los tres ámbitos planteados.

Ilustración 30 NIVEL TRANSESCOLAR



CAPÍTULO 7

APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

7. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

7.1 Condiciones de aplicación de la propuesta

Cabe destacar que la implementación de la propuesta fue posible debido a que en el Estado de Colima se venía piloteando un proyecto intitulado “*La educación comunitaria y la recopilación de las tradiciones orales en el estado de Colima*” que consistía básicamente en la capacitación de algunos instructores comunitarios en técnicas de observación, registro y clasificación de narrativa oral popular. Por ello se contó con el responsable de dicho proyecto como apoyo para la implementación de esta propuesta.

Antes de iniciar el ciclo escolar 1996-1997 se presentó a la delegación estatal del CONAFE en Colima los primeros esbozos de la presente propuesta pedagógica. Cabe mencionar que en un principio el plan era más ambicioso ya que pretendía incluir todas las áreas básicas de primaria (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales), sin embargo las condiciones institucionales y las propios recursos personales sólo permitió su aplicación en el área de ciencias sociales. La delegación seleccionó diez comunidades en el estado para la aplicación de la propuesta, dichas comunidades fueron: La Salada, Pintores, Lagunitas, Cruz de Piedra, Arroyo Verde, La Atravezada, 26 de Julio, Cañitas (La Cañita), Jiliotupa, La Coconal.

La propuesta inicial de capacitación proponía capacitar a los jóvenes instructores durante un mes y en dicha capacitación se incluían todas las áreas básicas de conocimiento, sin embargo, dada la emergencia de la propuesta sólo se contó con una semana (primer semana de septiembre) para capacitar a los diez instructores participantes. Cabe señalar, sin embargo, que durante los dos meses anteriores todos los instructores habían recibido una capacitación por parte de la institución donde se abordaron algunos puntos que coincidían con la metodología de la presente propuesta.

La expectativa inicial era capacitar al personal de apoyo (coordinadores académicos y tutores capacitadores) para que fueran ellos quienes implementaran la propuesta, sin embargo, existió desde un principio un fuerte recelo profesional que mantuvo al margen esta propuesta del resto de la dinámica educativa institucional. Esto se hizo evidente, por ejemplo, cuando invitamos a las figuras institucionales a que hicieran seguimiento sobre la operación del área de ciencias sociales en diez comunidades para poder comparar sus resultados (a modo de población testigo) con aquellas comunidades donde se implementó la propuesta, lo cual fue rechazado argumentando exceso de trabajo. De igual manera por la propia dinámica institucional no fue posible tener reuniones mensuales con los instructores que operaron la propuesta, estas reuniones se realizaron sólo en dos ocasiones. Para solventar este déficit se realizaron visitas mensuales a las comunidades y en sitio se realizaba la observación del proceso, se hacía retroalimentación y se brindaban las orientaciones pertinentes a cada caso.

Es importante señalar por problemas de tiempo y de recursos la actividad de seguimiento de realizó principalmente con la figura del instructor comunitario, ya que de él obteníamos los principales elementos para realizar la sistematización del proceso. Un trabajo ideal hubiera sido aquel que hubiera podido hacer trabajo etnográfico intenso de las relaciones áulicas, así como enrolarse en la vida comunitaria.

Valga la autocritica para señalar que fue un error no haber contemplado las relaciones interinstitucionales como un factor determinante en la operación de la propuesta pedagógica, es decir, sólo se contempló su operación en las comunidades, pero no se considero que las relaciones sociales al interior de una institución pueden dificultar o incluso llevar al fracaso la operación de una propuesta. Fue un error considerar que la aceptación de esta propuesta por parte del delegado estatal era suficiente para la implementación de la misma, sin embargo, en su operación los niveles medios de la institución se negaron a participar e incluso obstaculizaron la realización de la misma, como, por ejemplo, no permitieron trabajar mensualmente con los instructores argumentando que los requerían para realizar otras tareas de la institución.

La propuesta se realizó en condiciones de marginalidad institucional, es decir, estando al margen de las dinámicas institucionales predominantes. Otras experiencias de aplicación de propuestas pedagógicas han corrido igual suerte, es decir, su implementación fue obstaculizada por las relaciones intrainstitucionales y la aplicación de la propuesta se tuvo que realizar de forma paralela a la dinámica “regular” de la institución. Al parecer esta situación de “celo institucional” es muy recurrente en las propuestas de implementación de propuestas de innovación pedagógica, como se puede constatar en otras experiencias de práctica pedagógica.⁷³

El conocer las dinámicas institucionales y valorar su incidencia en la educación es un tema de investigación importante y por demás interesante que rebasa los objetivos del presente estudio, sin embargo, se señala para considerar su incidencia en la aplicación de la presente propuesta pedagógica, y ser considerada para nuevas aplicaciones.

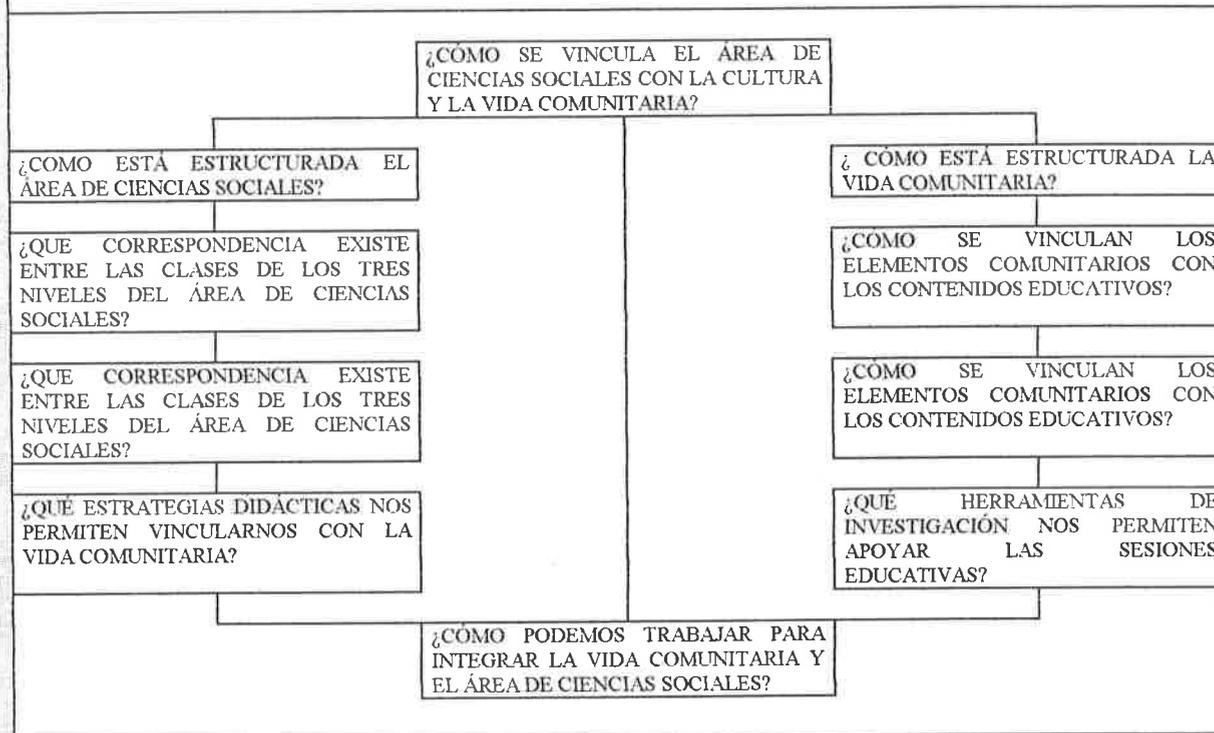
7.2 Aplicación de la propuesta en el nivel transescolar

Capacitación de instructores comunitarios

Durante la primer semana de septiembre de 1996 se realizó la capacitación a diez instructores comunitarios que fueron seleccionados por la institución para implementar la propuesta pedagógica. Dado el recorte del tiempo de capacitación de un mes a sólo una semana, el plan original de instrucción se modificó substancialmente centrándose básicamente en el análisis de la relación de la currícula oficial (que apenas iban a conocer los jóvenes) con la dinámica sociocultural comunitaria. Se elaboró el campo problemático a atender de tal manera que “el curso” se convirtiera en un taller de investigación acción, donde el muchacho se cuestionara, indagara y sacará sus propias conclusiones. A continuación se presenta el cuadro problemático que orientó el taller.

⁷³ Véase, por ejemplo, los comentarios de los prólogos en NORIEGA, Margarita. *Evaluación de una experiencia de educación rural comunitaria en México*. U.P.N. Colección Educación No. 5. 1996, México. También en FIERRO, Cecilia *Ser maestro rural ¿una labor imposible?*, SEP, colección Libros del Rincón, México, 1991.

Ilustración 32 CAMPO PROBLEMÁTICO DEL TALLER DE INTEGRACIÓN EDUCACIÓN Y CULTURA



Durante el taller los jóvenes docentes iniciaron un triple proceso. Por un lado, conocer la curricula que incluía el área de ciencias sociales en los tres niveles que maneja el modelo educativo de CONAFE. Por otro lado, determinar los elementos y características de las dinámicas socioculturales comunitarias, a las que se le otorgo el término de *vida comunitaria*. Finalmente realizaron una labor de síntesis al integrar ambas dimensiones de la educación comunitaria rural.

Como puede observarse el programa educativo del CONAFE⁷⁴ contienen señalamientos de actividades, propósitos y formas de valorar el conocimiento adquirido. Los jóvenes iniciaron a conocer estos documentos y a entresacar lo substancial de los mismos, para en un segundo momento cuestionarse de qué manera puedo apoyar a que los alumnos/as vinculen estos temas con su propia realidad sociocultural.

Después de realizar una dinámica de como se estructuran las comunidades rurales, los instructores realizaron un breve ejercicio etnográfico, así como un registro en su diario de campo con la finalidad de que se habilitaran en el manejo de estas técnicas y las utilizaran como apoyo para la implementación de la propuesta en las comunidades.

Presentó una anotación del diario de campo de un instructor durante el transcurso de la capacitación.

⁷⁴ ROCKWELL, Elsie coord. *La experiencia de ser instructor; Manual del instructor, niveles I, II y III; Cuadernos de trabajo del nivel; Libro de juegos Niveles I, II y III*. Edición CONAFE-DIE, México, 1993.

Tabla 22 EJEMPLO DE REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO

Pueblo Juárez, 02 de septiembre de 1996.⁷⁵

Eran las 7:00 y yo enmochilaba las últimas pertenencias. Ella se mantenía rígida y fuerte como un soldado en batalla. Yo la observaba de reojo, cariñoso.

- Ya me voy mamá.

De sus ojos una lívida gota se escapo y cayó en un mar de inseguridades...

Tomé su mano y la mire fijamente a sus ojos. Humildad, respeto, seguridad emanaban de mi vista, de mis ojos, de lo más profundo de mi corazón. Solté su mano, ella tranquila. Avance a la puerta y me retiré sin voltear atrás. En ese momento, mientras cargaba la mochila, me di cuenta que en su interior se despedía sin palabras (-hijo.-). Yo continué hasta perderme en la obscuridad.

8:10 hrs. El camión se acomoda en el carril lentamente. Junto a mi asiento observo a Maribel, en su cara una silueta se dibuja. Nos comunicamos con la vista, creo que tenemos algo en común. Ambos estábamos en el mismo campo de batalla, conocíamos al mismo enemigo: la ignorancia.

Santiago Ramírez

Como puede observarse el registro del diario de campo tiene una carga reflexiva, en donde se incluyen sentimientos, cavilaciones, observaciones y otros datos que nos hablan de la visión de los jóvenes sobre su cotidianidad y sobre su quehacer educativo. La importancia del registro sistemáticos de estos aspectos fueron resaltados en esa reunión de capacitación.

Por lo demás la capacitación aunque breve fue intensiva, aunque cabe señalar que el exceso de contenidos no permitió darle mayor carga significativa a cada uno de los apartados que integraron el taller, por lo que se tuvo que recurrir a visitas comunitarias para complementar aspectos que no se trataron suficientemente durante las sesiones de capacitación.

El siguiente etapa consistió en dar **seguimiento** a los jóvenes docentes en el desarrollo de la propuesta. Este seguimiento se realizaba a través de visitas mensuales en donde se observaba y registraba las formas de implementación de la propuesta. Para llevar cabo un seguimiento sistemático se elaboró un instrumento que permitía orientar las observaciones de una forma más focalizada.

Una última etapa correspondió a **la sistematización** realizada al seguimiento realizada por los instructores comunitarios. Por la importancia y el volumen de los resultados obtenidos otorgaremos un apartado especial a esta etapa.

7.3 Aplicación de la propuesta en el nivel de interescolar

Una herramienta permanente durante todo el ciclo educativo es la elaboración del diario de campo donde en joven docente escribe aquellos aspectos de la vida comunitaria que más impactan a su persona, así como reflexiones que el propio joven hace sobre su estancia en la

⁷⁵ Diario de campo del instructor comunitario Santiago Ramírez

comunidad. Muchos de estos “testimonios” podrán ser usados por el mismo instructor en sus sesiones educativas. Seleccionamos, como muestra, un narración de un docente sobre su estancia en la comunidad que se verá después reflejado en su trabajo educativo.

Tabla 23 EJEMPLO DE REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO PARA SU USO PEDAGÓGICO

<p>COMUNIDAD: 26 de Julio, Colima NOMBRE: Miguel González FECHA: 06 de octubre LUGAR: La casa de doña Reyna EVENTO: Dichos de la comunidad</p>
<p>OBSERVACIÓN: Al elaborar mi ficha quise saber un poco más acerca de dichos que comúnmente escuchaba en la comunidad. Para saber más fui a la casa de doña María y doña Lupe y empecé a platicar dichos que yo sabía esto con el único fin de obtener información, mientras platicamos Erasmo se metió a la cocina y me sirvió de comer y doña Lupe al ver lo que hacía le dijo <i>-Oye Erasmo, el que hambre tiene a la olla le atiza-</i> Y me puse a pensar que significado tenía pues nunca lo había escuchado, y le pedí a la señora que mencionara algún otro dicho porque me gustaría saberlos, y aquí me anoto algunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>No supiste ni por donde te cantó el gallo</i> • <i>A la vuelta de la esquina se me prendió el foco</i> • <i>La calma de Juana mató a Chana</i> • <i>El burro no se vio las patas</i> <p>Estos son algunos de los dichos que hasta el momento he captado, lo que atrajo de ellos es que los escucho muy seguido.</p>
<p>REFLEXIONES: Al estar platicando con las señoras al principio noté que no querían darme su confianza para hacerme los comentarios, pero aproveché su estado de ánimo y eso me ayudó a que entraran en confianza. Cuando corté la plática, las señoras estaban bien agusto y hasta me dijeron que cuando quisiera fuera con ellas a platicar.</p>

Además de realizar el diario de campo cada instructor desarrolló una serie de pasos que integran la intervención pedagógica en este nivel de interescolar. La **primer fase** consistió en la realización de una **investigación sociocultural** (reconocimiento cultural) con el propósito de conocer las características comunitarias para recuperarlas en su trabajo aúlico y así permitir la reconstrucción cultural por parte de los discentes. Dicha investigación debía seguir una secuencia de acuerdo a las exigencias temáticas de la currícula escolar ajustada.

Para facilitar el trabajo del instructor se diseñó una **monografía sociocultural** que seguía la nueva secuencia temática y permitiría al docente realizar una investigación sociocultural apegada a la temática del curriculum oficial. En esta investigación se hacía uso de diversos recursos como la encuesta, la entrevista, la observación y otras técnicas de acuerdo con la capacitación recibida al inicio del ciclo. Mostramos un tema investigado por un docente como ejemplo de lo desarrollado durante el ciclo escolar.

Tabla 24 EJEMPLO DE REGISTRO DE LA MONOGRAFÍA SOCIOCULTURAL

MONOGRAFÍA SOCIOCULTURAL ⁷⁶		
6. CULTURA LOCAL, TRADICIONES Y COSTUMBRES		
En este apartado se abordarán los aspectos culturales de la comunidad. Las formas de recreo personal, los juegos, la música, el deporte, las fiestas, la religión, etc. Gran parte de la información de este apartado recuperará la tradición oral de la comunidad.		
6.4 TRADICIÓN ORAL	NIVELES I Y II U2.T2.C1	NIVEL III U1.T3.C2
¿Existen relatos, leyendas, cuentos, creencias, adivinanzas, refranes, dichos, modismos, etc. propios de la comunidad? (incluir a quien, lugar, como y cuando se recuperaron dichos relatos).		
<p><i>Doña Ramona es al auxiliar de salud en la comunidad por lo tanto estoy en frecuente relación con la señora pues me apoyo de ella para realizar cualquier tema de salud, gracias a esta relación he logrado obtener confianza de la señora y su familia y en algunas tardes me voy a su casa a platicar un rato y entre plática y plática mencionó alguna vez que ella tiene una libreta con algunas canciones que su hijo Manuel había componido (así dijo ella), así como algunos versos y refranes compuestos por la señora misma y la mamá de la señora, por ende me interesó más tener su confianza, así que el día 14 de octubre le pedí que me prestara su cuaderno para apuntar los versos y canciones, ya que me gustaría tenerlos como recuerdos y por fin conseguí ese cuaderno del que copié lo siguiente.</i></p>		
ALGUNOS VERSOS		
Amarillo es el oro, blanca la plata, y azules los ojos de la que a mí me mata.	Pongo mi nombre para que no corra fama, la que te quiere tu ya sabes como se llama.	En la puerta de mi casa está un chincharrero cómo quieres que te quiera si pareces chicharronero.
Yo vivo en mi casa no vivo en el llano soy un muchacho guapo y me llamo Manuel Méndez Montejano.		Del cielo cayó un cuchillo rebanando una sandía como quieres que te olvide si te sueño noche y día.
ALGUNAS CANCIONES		
La guerita	El corrido de Luisillo	
Dime que tienes guerita, que me miras poco a poco, con esa miradita, me estás volviendo loco.	Voy a contar un corrido, lo que pasó en Tecomán, agarraron a Luisillo, no se me va a olvidar.	
Eres perlita bien fina, que hasta brillas cuando pasas, quisiera estar junto a ti, para darte un abrazo.	Le dieron de golpanazos, y hasta lo quisieron rajar, ya Marcelino está contento, adentro de un restaurante, echándose una cerveza, que sorpresa va a llevar.	
Yo me casara contigo, pero tu hermano se enoja, mejor vente conmigo, y a ver como se pone.	Que cosas tan más horribles, por no trabajar legal, el quiso ganar dinero, y a la cárcel fue a parar, y ahora está prisionero, sabrá dios cuando saldrá.	
Ya casi tienes tres meses, que te veniste conmigo, hay que ir por la respuesta, para casarme contigo.	Primero estaba en Colima, y ahora en Coalcoman.	
Perro que ladra no muerde, por eso no tengo miedo, hay que decirles si quieren, que sino así te quiero.		
Autor: Manuel Méndez Montejano	Autor: Manuel Méndez Montejano	

El manejo adecuado de la indagación cultural permite al docente poner atención en el potencial propio de la cultura comunitaria y sobre las posibilidades de su vinculación con los contenidos temáticos escolares. Así en la parte superior de la monografía aparecen dos

⁷⁶ tomada de la monografía realizada por el Instructor Comunitario Miguel A. González Casillas.

recuadros en gris donde el instructor anota la relación de los temas de investigación con respecto a los temas escolares, por ejemplo, en esta monografía el docente anotó las claves para el Nivel I y II: U1=unidad 1 (*México nuestro país*), T2=tema 2 (*Costumbres y tradiciones*) C1=clase 1 (*tradiciones de mi comunidad*). Para el nivel III anotó la clave U1 (*La comunidad y mi país*), T3 (*La historia y la cultura*) y C2 (*La cultura de mi comunidad*). Así para el desarrollo de las sesiones grupales se puede utilizar el propio material recopilado por el instructor en la comunidad el cual puede sustituir o complementar los contenidos temáticos de los “manuales y de los cuadernos de trabajo”. Este ejemplo clarifica una forma como se puede realizar el proceso de integración pedagógica cultural. Este es una parte fundamental dentro del proceso pedagógico ya que nos permite recuperar el universo simbólico de la comunidad y vincularlo a su propio proceso de educativo.⁷⁷

Una vez realizada la investigación, el joven docente pasa a otra fase del nivel interescolar, en esta etapa debe realizar la planeación de su sesión educativa integrando los elementos culturales recuperados para así realizar la reconstrucción cultural junto con sus alumnos/as. En el proceso de planeación el instructor debe vincular los objetivos y contenidos exigidos en el programa educativo con el universo sociocultural de los educandos. Ahora bien, el docente debe respetar los objetivos generales del programa oficial, pero puede modificar los propósitos particulares a realizar y sobre todo puede incidir en el manejo de las formas como cubrirá dichos objetivos. Veamos un ejemplo de como están estructurados los contenidos programáticos, para poder observar como un instructor realizó los ajustes necesarios en su planeación educativa.

Tabla 25 INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMA EDUCATIVO DEL ÁREA DE C. SOCIALES					
Manual del Instructor. Niveles I y II. Unidad 2. Tema: 2. Las costumbres y las tradiciones					
	PROPÓSITOS	ACTIVIDADES PROPUESTAS	CRITERIOS EVALUACIÓN	CONCEPTO BASE	CONCEPTO SECUNDARIO
C L A S E 1	PARA EL DOCENTE: Que los alumnos aprecien y comparen la diversidad de costumbres y tradiciones del país	1. Comparan sus costumbres con las otra región 2. El IC explica como el compartir costumbres nos hace pertenecer a un grupo o nación 3. Cuentan o escriben una historia de su región	¿Descubrió diferencias entre costumbres y tradiciones de diversas regiones?	TRADICION COSTUMBRE	GRUPO DE PERTENENCIA A NACIÓN
C L A S E 2	PARA EL ALUMNO: Conocer la historia de su comunidad	1. Se invita a una persona que narre la historia comunitaria 2. Los niños reúnen textos sobre tradiciones e historia de la comunidad y las incluyen en el periódico comunitario	¿Relato lo que le contaron sobre el pasado de su comunidad?		

⁷⁷ Para un estudio profundo sobre el proceso de recuperación del universo simbólico puede recurrirse a FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, México, 1969.

Manual del Instructor comunitario. Nivel III. Unidad 1. Tema: 3. La historia y la cultura					
	PROPÓSITOS	ACTIVIDADES PROPUESTAS	CRITERIOS EVALUACIÓN	CONCEPTOS BASE	SECUNDARIOS
C L A S E 1	<p>PARA EL DOCENTE: Que los alumnos desarrollen el interés por conocer la historia de la comunidad y la región</p> <p>PARA EL ALUMNO: Vas a investigar los cambios más importantes que ha tenido tu comunidad a través de los años.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Realizan investigación sobre la historia de la comunidad con guía ya elaborada. Analizan los cambios tenidos y lo que permanece Elaborar texto libre de los cambios que observo en su comunidad Realizan investigación sobre los restos de edificios antiguos y hacen dibujos al respecto elaboran colectivamente una historia de su comunidad. 	¿Reconoció algunos cambios que ha tenido su comunidad desde que se fundo?	HISTORIA COMUNITARIA	ANTEPASADOS VESTIGIOS CULTURA TRADICIONES RELATOS ORIGEN MEMORIA HISTÓRICA HACIENDAS
C L A S E 2	<p>PARA EL DOCENTE: Que los alumnos valoren la diversidad y riqueza de la cultura regional y nacional</p> <p>PARA EL ALUMNO: Se trata de que recuerdes muchas cosas que conoces porque las has vivido y de que las reconozcas como parte de tu cultura</p>	<ol style="list-style-type: none"> Realizan dibujos y aplican cuestionario sobre los rasgos culturales comunitarios tradicionales Llenan cuadro sobre las preferencias de los programas transmitidos por los diferentes medios de comunicación. Describen las costumbres de otro lugar Reflexionan sobre el origen de las costumbres 	¿Descubrió oralmente o a través de dibujos algunas manifestaciones de la cultura de su comunidad?	CULTURA	TRADICIONES COSTUMBRES FIESTAS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIVERSIDAD CULTURAL CEREMONIAS JUEGOS
C L A S E 3	REVISIÓN Y REPASO	<ol style="list-style-type: none"> El IC da lectura al cuento y pregunta si los niños conocen algún cuento tradicional El IC resalta la importancia de conservar la memoria comunitaria 			

De acuerdo al análisis del programa oficial los temas a desarrollar es “La historia y la cultura” para el nivel III y “Tradiciones y costumbres de mi comunidad” para el nivel I y II, el cual se debe desarrollar en dos sesiones aunque a nivel III le añaden una sesión para revisión y repaso. Sin embargo de acuerdo al ajuste curricular realizado durante la capacitación se observó que existía una coincidencia temática entre las clases 221 del nivel I y II con respecto a las clases 132 y 133 del nivel III, por lo que se considero desagregar lo programado en dos temas: el primero que se denominó “historia de la comunidad” y un segundo al que se le nombró “cultura, tradiciones y costumbres”. Posteriormente el joven docente pasa a realizar la programación de su siguiente sesión de ciencias sociales. Para ejemplificar seguiremos el caso del instructor Miguel González.

Tabla 26 INSTRUMENTO DE PLANEACIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL INTRAESCOLAR

HERRAMIENTA DE PLANEACIÓN PARA EL ÁREA DE C. SOCIALES ⁷⁸		
COMUNIDAD:	INSTRUCTORA:	SESIÓN
26 DE JULIO	MIGUEL ANGEL GONZALEZ	Cultura, tradiciones y costumbres
PROPÓSITO GENERAL:		
"Que los alumnos recuerden las costumbres y tradiciones que hay en su comunidad y valoren la importancia que tienen para la vida del pueblo"		
PROPÓSITOS POR NIVEL		
NIVEL I Y II	NIVEL II	NIVEL III
QUE LOS ALUMNOS RECONOZCAN ALGUNAS COSTUMBRES DE LA COMUNIDAD Y LAS PUEDAN REPRESENTAR EN DIBUJOS	QUE LOS ALUMNOS VALOREN LA IMPORTANCIA DE SUS COSTUMBRES Y RECONOZCAN ALGUNOS ELEMENTOS QUE LA COMPONEN.	QUE LOS ALUMNOS VALOREN SU CULTURA Y LA PUEDAN COMPARAR Y COMUNICAR A OTRAS COMUNIDADES.
MATERIALES DE APOYO	MATERIALES DE APOYO	MATERIALES DE APOYO
Libro integrado de 1º, <i>Costumbres y tradiciones</i> ; pp. 74-75; 165-167. Libro integrado de 2º, pp. 40-41; 122-127; 164-165.	Cajas, botes, piedras, hojas, lápices.	Cuaderno de trabajo de Ciencias (ejercicio 6); papel crepé; papel de china, cartoncillo y pegamento.
MOMENTO DE EXPRESIÓN		
Solicito a los niños que platicuen sobre el altar que pusimos el día de muertos y sobre otras fiestas que se realizan en la comunidad, sobre todo de la peregrinación al señor de la expiación.		
SENSIBILIZACIÓN		
PROBLEMATIZACIÓN	Recuerdan alguna historia o leyenda que se cuente sobre las fiestas del pueblo.	En parejas les pido que recuerden algunas canciones que se cantan durante la fiesta. Y que recuerden otras más que canten en el pueblo
		Les Pido que comenten en grupos de tres ¿cómo se organiza? y quienes la organizan?
MOMENTO DE INDAGACIÓN		
DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS	Del libro de Español de 2º les leo una leyenda sobre otra región del país y les pido me digan alguna "historia" que se cuente en la comunidad.	Les solicito que busquen a Manuel Méndez e investiguen las canciones que el compuso. En dos grupos copiaran la letra de una canción y se aprenderán la tonada.
		Con base en el ejercicio 6 del libro de Ciencias, divido a los alumnos/as en dos grupos para que investiguen las diferentes expresiones de la cultura de la comunidad y las que se realizan en otras comunidades cercanas..
MOMENTO DE DESCUBRIMIENTO		
Selección una leyenda de la que hacen dibujos y a cada dibujo le escriben un nombre	Se dividen los niños de nivel I y II en dos grupos y cada grupo pasa la letra de un canción en limpio.	Ordenan su información y comparten los resultados de lo que investigaron: fiestas, tradiciones, dichos, refranes, formas de vestir, etc.
SISTEMATIZACIÓN	Cada nivel expone al resto del grupo lo que recopiló y explican su significado (nivel III). Reflexionan sobre la importancia de las costumbres, las tradiciones y la cultura de la comunidad.	
MOMENTO DE APLICACIÓN		
Elaboran mascararas de papel sobre la leyenda que van a contar.	Elaboran instrumentos con cajas, ligas, botes, piedras y ensayan una de las canciones recopiladas.	Representan la fiesta, la peregrinación o un altar, utilizando los diversos materiales de la comunidad.
Exponen a l grupo el trabajo realizado y se ve la posibilidad de exponer sus trabajo en la próxima reunión del APEC (padres de familia).		

Como puede observarse en esta ficha, en el trabajo de planeación se debe relacionar los contenidos temáticos del programa educativo con la realidad sociocultural de los alumnos/as, ya que ello permite sensibilizar al alumno sobre el tema; que el conocimiento le sea

⁷⁸ Ficha elaborada para su aplicación en la comunidad del 26 Julio durante la primera sesión de Ciencias Sociales: septiembre de 1996

significativo; problematizar la realidad de los educandos; construir colectivamente un conocimiento; realizar personalmente un descubrimiento y motivar a la aplicación del conocimiento, en un proceso áulico de investigación acción infantil.

La siguiente fase es propiamente la ejecución de lo planeado. Un instrumento importante para su análisis es lo que nombremos *ficha de registro*. En ella se muestra la diferencia entre lo proyectado y lo realizado. Da cuenta de los logros y los fracasos; de los aciertos y errores. La importancia de esta herramienta consiste sobre todo en que es fuente de reflexión para el docente como puede observarse en el siguiente instrumento.

Tabla 27 HERRAMIENTA DE REGISTRO DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN GRUPAL		
COMUNIDAD:	INSTRUCTOR(ES):	SESIÓN:
26 DE JULIO	MIGUEL ANGEL GONZALEZ	<i>Cultura, tradiciones y costumbres</i>
PROPÓSITO		
El propósito general si se alcanzo aunque cuando se trabajó con todos juntos hubo mucho desorden e impidió que se desarrollaran todas las actividades.		
NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
Si se logró el propósito pero me costó mucho trabajo controlar a este nivel porque me demanda mucha atención.	Si se logró el propósito, aunque algunos alumnos no entendían las diferencias entre refranes, dichos, adivinanzas y versos.	Algunos alumnos trabajaron muy bien, pero otros flojearon mucho. Ya al final trabajaron todos, pero no realizaron bien las instrucciones.
MOMENTO DE EXPRESIÓN		
En un principio todos comentaron lo que sabían con mucho entusiasmo y después les pedí a los alumnos del nivel III que expusieran a todo el grupo cómo se organizan las fiestas, y empezaron a hablar de un en uno, pero se enfadaron cuando se dieron cuenta que los de los otros niveles no le hacían caso. Trabaje mejor por niveles separados.		
Trabaje directamente con este grupo por ser el que se distrae más fácilmente y todos quieren hablar al mismo tiempo.	Les di las indicaciones y me fui a trabajar con nivel I	
MOMENTO DE INDAGACIÓN		
Trabajé en forma directa con el libro de segundo y e libro integrado sobre tradiciones en la ciudad de Mérida	Salieron a investigar las canciones de Manuel y no tuvieron ningún problema pues yo ya les había avisado que íbamos a ir.	Les costó mucho trabajo redactar, sólo Evelin escribió. Y Lilibian fue la que más comentaba del otro grupo.
MOMENTO DE DESCUBRIMIENTO		
Contaron el cuento de la aparecida en el río y todos la querían platicar al mismo tiempo.	Recitaron algunas estrofas de una canción, pero se equivocaban mucho al leerla.	Finalmente resolvieron el ejercicio correspondiente a la cultura de su comunidad y presentaron algunas ilustraciones.
MOMENTO DE EJECUCIÓN		
Los del nivel uno elaboraron las mascararas y empezaron a jugar con los del nivel dos, por lo que tuve que pedirles que se pusieran quietos.	Aunque elaboraron instrumentos y ensayaron su canción no quisieron escribirla porque les resultaba muy enfadosa esa actividad. Además les daba vergüenza presentarla.	El grupo no entendió bien lo que se quería pues hicieron una especie de maqueta sobre el pueblo y sus alrededores y no de las tradiciones de la región.
Se presentaron las mascararas pero cuando se quiso cantar la canción todos hicieron mucho desorden por lo que tuve que distraer al grupo y lo saqué a limpiar la escuela, por lo que no se terminó el momento de aplicación.		

Para el caso que nos ocupa, se puede observar como el docente utilizó los resultados de su investigación cultural para aplicarla, sobre todo con el nivel II. Por otro lado se observan las

diversas estrategias que utilizó el instructor para llevar adelante su sesión escolar, los que resultó adecuado y lo inoperante. Los resultados recopilados a través de estos instrumentos permitirán al docente reflexionar sobre su práctica y realizar los ajustes necesarios para el siguiente ciclo interescolar. Para desarrollar la fase de reflexividad se elaboró otro instrumento para facilitar este proceso.

Tabla 28 FICHA DE RECUPERACIÓN Y REFLEXIÓN DEL NIVEL INTERESCOLAR .	
ÁREA DE INVESTIGACIÓN	
¿CÓMO REALICÉ MI DIARIO DE CAMPO?	¿EN QUE ME APOYÓ LA ELABORACIÓN DEL DIARIO?
El diario lo hice en las noches antes de dormir. Cuando veía o escuchaba algo interesante lo anotaba en una libreta y ya en la noche lo pasaba en limpio. En el diario sólo anote las cosas que me parecen interesantes o ideas que se me vienen a la cabeza, pero hubo veces que no sucedía nada y esos días no anotaba nada.	El diario me ayuda a recordar las cosas más importantes que me suceden en la comunidad, aunque la verdad es muy cansado hacerlo todos los días. Me sirve porque allí también anoto las cosas que me gustan y me disgustan, y todo lo que pienso de mi trabajo y de la gente. Esta vez me sirvió porque anoté historias que después utilice para mis clases.
¿CÓMO REALICÉ MI MONOGRAFÍA?	¿CÓMO ME AYUDÓ LA MONOGRAFÍA EN EL TRABAJO EDUCATIVO?
Esta vez pude recopilar muchas cosas para la monografía, pues la encargada de salud de la comunidad me prestó una libreta donde venían muchos versos, adivinanzas y canciones que después utilice en clases.	Como ya conocía un material de canciones y versos de Manuel Méndez, les pedí a los niños del segundo nivel que le pidieran unas canciones que después utilizaron para la clase, aunque se armó mucho alboroto cuando quisieron cantarlas porque los del nivel tres se burlaban y reían de ellos.
ÁREA EDUCATIVA	
¿QUÉ DIFICULTADES TUVE PARA PLANEAR LA SESIÓN?	¿CÓMO REALICÉ EL TRABAJO EDUCATIVO?
La planeación fue fácil porque las clases de nivel 2 y nivel 3 eran muy parecidas. Para nivel uno y dos el manual pedía que revisáramos unas tradiciones de Yucatán, pero preferí que vieran historias del pueblo y las canciones de Manuel.	Al principio los muchachos participaron muy bien, pero ya después se inquietaron los del nivel uno y tuve que separar al grupo. Yo me hice cargo de los más pequeños y los otros niveles trabajaron solos y lo hicieron bien. Pero cuando les pedí que le contaran al grupo lo que habían hecho volvió el desorden. No se como hacerle para que trabajen juntos.
¿CÓMO ME DOY CUENTA DE QUE LOGRÉ CUBRIR LOS PROPÓSITOS DE LAS SESIONES?	¿PORQUE MIS PROPÓSITOS NO SE LOGRARON CABALMENTE?
Todos los alumnos trabajaron muy bien en el trabajo por nivel e hicieron todo lo que se les pedía, sólo los del nivel tres se desorientaron un poco cuando se les pidió que hicieran un trabajo sobre las tradiciones de la región. Si conocen las historias y las fiestas de la comunidad.	Sólo con el nivel tres no se hizo todo lo que se les pidió, pero si conocen la cultura de su comunidad y las compararon con otras costumbres, aunque se confundieron cuando se les pidió que hicieran un trabajo sobre las costumbres de la región porque hicieron una maqueta de la región, no de sus costumbres.
ÁREA DE VINCULACIÓN	
¿CÓMO DESARROLLÉ EL TRABAJO DE VINCULACIÓN CULTURAL?	¿CÓMO FUE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN ESTE PROCESO?
Todavía no presentamos los trabajos a los papas, pero tenemos los trabajos guardados para cuando halla una reunión. Las canciones se pasaron en limpio y se pegaron unas máscaras en el periódico comunitario.	Doña Ramona y su hijo Manuel ayudaron con sus canciones para esta clase. Sólo que no ha habido mucha participación de las señoras para preparar los desayunos escolares.
APRECIACIÓN PERSONAL	
¿CÓMO PUEDO INTEGRAR ESTAS EXPERIENCIAS PARA LA PRÓXIMA CLASE?	
Yo creo que es muy importante hacer la monografía porque ayuda a preparar bien mis clases, me da ideas de como puedo interesar a los niños en los temas. Lo mismo puedo decir del diario de campo. Debo ver la manera de que los niños de los tres niveles trabajen juntos y que no hagan tanto desorden.	

Con la elaboración de este instrumento de cierra propiamente un ciclo de interescolar y comienza uno nuevo, en donde el instructor comunitario toma en cuenta la experiencia del ciclo anterior para reiniciar el proceso de investigación acción en esta acepción pedagógica cultural.

7.4 Recapitulación y conclusiones

- La propuesta pedagógica tiene dos grandes momentos. El primero consiste propiamente en la construcción del objeto (momento de diseño y estudio), y el segundo momento es el de su aplicación (momento de intervención), sin embargo, esto es sólo una forma de exposición y análisis debido a que en la práctica el momento de estudio exige prácticas de comprobación y ajuste del objeto, y al momento de la implementación se van realizando pequeñas reflexiones que redefinen la propuesta original. Es por ellos que hemos definido el objeto como objeto de estudio – intervención.
- En la fase operación se reconocen tres niveles de intervención según su alcance, los sujetos protagónicos y los ámbitos de intervención.
- Nivel intraescolar: referido a todos aquellos procesos que ocurren dentro del aula escolar, y que tienen en la relación maestro alumno/a su figura principal; es lo que propiamente se define como acto educativo.
- Nivel interescolar: se refiere a todos aquellos procesos que suceden al interior de la comunidad y que recaen en las relaciones docente-miembros comunitarios; sus acciones se definen como socioculturales.
- Nivel transescolar: es propiamente un nivel metacognitivo que da cuenta de lo sucedido en los niveles anteriores; la figura predominante es la relación investigador-docentes; el acto fundamental es el comprensivo.
- El presente estudio se ubica en el tercer nivel (transescolar) ya que se trata de comprender lo que ocurre en los otros niveles para comunicarlo a nuestros lectores. Es decir, por su carácter exploratorio, el presente estudio no “explica” los fenómenos ocurridos en los otros niveles, sino es una primera aproximación al objeto con una finalidad más bien descriptiva.
- En su aplicación, la propuesta se encontró con variables no consideradas en el momento de construcción del objeto como son el factor tiempo (poco tiempo para la capacitación de los jóvenes, por ejemplo); el perfil de los docentes (sin preparación normalista); los alcances de la propuesta (restringida sólo al área de ciencias sociales); las dinámicas institucionales (de calendarización burocrática, no flexible, de actividades); las relaciones intrainstitucionales (luchas por el poder, por liderazgos, sindicales), etc.
- Conviene retomar la diferencia entre modelo formal (teórico) y propuesta pedagógica. Un modelo educativo hace referencia a las condiciones idealizadas de explicación de los fenómenos educativos, las propuestas sólo tienen un carácter exploratorio, sin asegurar las condiciones ideales de aplicación. Esto se debe a que esta propuesta reconoce a la realidad social como compleja y dinámica, lejos de la idealidad formalizada en la teoría. Los modelos educativos hacen referencia a condiciones ideales de aplicación, por ello permanecen siempre en lo hipotético o de lo probable, la propuesta hace referencia a lo real, por ello trabaja en el ámbito de lo posible.

CAPÍTULO 8

SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN

8 SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

8.1 Acotación metodológica

Hemos seguido la propuesta de Evertson y Green⁷⁹ para orientar el proceso de seguimiento, sistematización, formalización y análisis de la propuesta, dichas autoras señalan que

“..el objetivo del investigador es congelar las actividades cotidianas, así como las actividades experimentales, para poder examinarlas sistemáticamente. A tal efecto, el investigador selecciona un instrumento para obtener una representación de la realidad. El punto crucial es seleccionar un instrumento que se ajuste al fenómeno en estudio y al nivel del contexto apropiado.”⁸⁰

Estas autoras resaltan la importancia de la construcción de instrumentos para poder realizar las diversas fases de investigación del proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe señalar, que el propósito de nosotros no es la investigación, sino el seguimiento y sistematización de la implementación de una propuesta pedagógica propia, sin embargo, algunos de los señalamientos metodológicos son pertinentes para este estudio. Dentro de estos señalamientos destaca la clasificación sobre los sistemas de observación y registro.

Para el seguimiento y sistematización de la propuesta se siguió de cerca el modelo de los *Sistemas Descriptivos*, debido a ser el más flexible, y permite ajustarse a las necesidades de recuperación de los resultados de aplicación de la propuesta, ya que, como señalan las autoras, los análisis descriptivos se basan en un análisis retrospectivo de los acontecimientos registrados. De esta forma se pudieron describir y analizar los acontecimientos en curso, y se fueron ajustando las categorías según lo demandaba el proceso.

⁷⁹ EVERTSON, M. Carolyn y GREEN. *La observación como indagación y como método*, en *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación*, volumen II. Ediciones Paidós, Buenos Aires, 1986, pp. 303-370

⁸⁰ Se realizó una reconstrucción del cuadro de la página 319 de la obra citada para facilitar la lectura del interlocutor y ajustar el cuadro a las características de nuestra propuesta.

Tabla 29 MODELOS DE REGISTRO Y ORGANIZACIÓN DE DATOS⁸¹

	SISTEMAS VALORATIVOS	SISTEMAS DESCRIPTIVOS	SISTEMAS NARRATIVOS	REGISTRO TECNOLÓGICO
SISTEMAS	Cerrados	Abierto, opcional	Abierto	Abierto
CATEGORÍAS PREFIJADAS	Siempre	Opcional	Nunca	Nunca
METAS DE LOS USUARIOS	Estudia una amplia gama de acontecimientos para identificar leyes generalizadas a través de distintos casos.	Compara la constatación en distintos casos para identificar situaciones y principios posibles de generalizar dentro de contextos similares.	Descripciones detalladas de los fenómenos observados, para comprender casos específicos y comparar entre sí.	El propósito es congelar el acontecimiento en el tiempo para analizarlo en un momento posterior.
MÉTODO DE REGISTRO	Conductas codificadas en formularios especiales mediante representaciones numéricas, puntuaciones, etc.	Conductas registradas mediante símbolos verbales o transcripciones. Se registran múltiples aspectos de la conducta.	Se registran amplios acontecimientos de manera oral o escrita. Las observaciones se registran en lenguaje cotidiano.	Registro de todas las conductas que ocurren frente a la cámara o micrófono, de acuerdo con el foco seleccionado por el investigador.
CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS	Muestra conductas y acontecimientos que ocurren dentro de un periodo dado.	Se seleccionan acontecimientos dentro de límites establecidos y cuyo significado se considera específico del contexto.	El significado se considera específico del contexto. Se realiza el registro en vivo dentro del orden natural de lo acontecido.	Se seleccionan acontecimientos dentro de un periodo dado y no se hace intento de filtrar o mediar lo que se observa.
TIPOS DE SISTEMAS	Categorías, signos, lista de comprobación, escala de valoración.	Sistemas de análisis estructurados descriptivos.	Registro de muestras, diarios, registros anecdóticos.	Fotografías, videos, magnetofón.

Así, de los primeros acercamientos con nuestro objeto de estudio - intervención surgieron las unidades de observación y análisis, de acuerdo a su consistencia dichas unidades se fueron convirtiendo en categorías de análisis, es decir, no sólo en herramientas de captura de datos, sino de interpretación de los datos mismos, como herramienta de análisis y explicación de los acontecimientos socioeducativos. Por la importancia que tienen las unidades de observación y análisis en la reconstrucción de la aplicación de la propuesta conviene analizar en qué consisten dichas unidades.

Unidades de Observación y Análisis: Unidades Básicas de Análisis

Todo proyecto de investigación debe definir sus unidades de observación, esto es, no es posible observar todo lo que acontece en un espacio de tiempo y espacio, por lo que el investigador debe seleccionar sólo aquellos aspectos de la realidad que reúnan aquellos requisitos que sean pertinentes para contestar a sus inquietudes interrogativas. A estos constructos que fragmentan y seleccionan la realidad a observar se les denomina **unidades de observación**.

Cuando en su aplicación estas unidades se muestran consistentes a los fines de la

⁸¹ *Ibid.* p. 323

investigación, es decir, cuando lo captado a través de ellas resulta pertinente a los propósitos de la investigación, dichas unidades pueden servir también como **unidades de análisis**. Estas unidades se convierten en una herramienta heurística que nos ayuda en el proceso de *construcción* del objeto de estudio e intervención, pero también en el proceso de *constatación* y de *interpretación* de la realidad estudiada.

Para el caso de la presente propuesta se ha utilizado el término *unidad básica de análisis* para referirnos indistintamente a la función de “lente” de *observación* de las unidades, como de “filtro” de *análisis*, y sólo en algunos casos se utilizará bajo la acepción de *categorías*.

Es decir, cuando las unidades básicas de análisis se utilizan como medios de interpretación del objeto, se habla de su función como **categorías**. O más específicamente, la relación significativa entre unidades básicas de análisis puede apoyar la elaboración de categorías, entendidas estas como constructos con un alto contenido incidencial, es decir, que hacen referencia a la realidad de una manera altamente significativa, de tal forma que dichas categorías ayudan a interpretar o explicar un segmento de la realidad social.

Las unidades básicas de análisis también pueden correr otra suerte. Cuando es necesario ajustar el foco de atención sobre aspectos más particulares de la realidad social, estas unidades pueden desagregarse en unidades más pequeñas, a las que se les puede llamar índices o unidades molares. Por ejemplo, en nuestro estudio, la unidad básica de análisis *Trabajo Multinivel*, se desglosa en los siguientes índices: *propósitos generales*; *propósitos por nivel*; *actividades comunes*; *actividades diferenciadas*; *relación propósitos/actividades*.

Sobre el tratamiento de las unidades básicas de análisis.

Las unidades básicas de análisis pueden derivar en categorías interpretativas si el modelo de seguimiento y sistematización elegido es de tipo *narrativo*, o bien, dichas unidades pueden devenir valores cuantitativos si el modelo elegido es del tipo *valorativo*, en el caso del modelo *descriptivo*, las unidades pueden ser trabajadas con ambos criterios, dependiendo de los propósitos o alcances del análisis. Por ejemplo, cuando el estudio es de tipo descriptivo y quiere destacar la especificidad de un acontecimiento en un espacio y tiempo definidos, la construcción de categorías a partir de las unidades de análisis puede ser la opción más adecuada, si, por el contrario, se quiere realizar una comparación evaluativa entre varias experiencias educativas semejantes, se puede recurrir al uso valorativo de las unidades básicas de análisis. Como ejemplo del primer caso tenemos el *análisis de la experiencia de campo* (narrada en los diarios de campo) recuperada a través de la técnica de grupos de discusión, y como ejemplo del último caso se presenta en el *análisis de las prácticas socioeducativas de los docentes*, en donde se recurre en convertir las unidades molares en valores para facilitar la comparación y la evaluación de la experiencia educativa en las distintas comunidades.

De manera esquemática presentar los planteamientos de Evertson y Green⁸² en un cuadro que recupere los procedimientos y las características básicas de la utilización de las unidades según los modelos de sistematización predominantes.

⁸² EVERTSON, M. Carolyn, *Op cit.*, pp. 333-348.

Tabla 30 MODELO DE SISTEMATIZACIÓN Y UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS PREDOMINANTE

VALORATIVO	DESCRIPTIVO	NARRATIVO
<p>CARACTERÍSTICAS DE SEGUIMIENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contiene categorías prefijadas en las que sólo se registran las conductas o los acontecimientos especificados. 2. Esencialmente es un sistema de clasificación de la información recabada en la acción de campo. 3. Las herramientas generalmente son utilizadas en el contexto en la medida en que se desarrollan los acontecimientos. 4. Ordinariamente se registran unidades de conducta pequeñas que requieren un grado de inferencia bajo. 5. Se establece un lapso de observación o se especifica un acontecimiento sobre el que se realizará el seguimiento. 	<p>Oscila entre ambos modelos según los propósitos de la sistematización y los objetivos de la investigación, incluyendo el marco de interpretación.</p>	<p>CARACTERÍSTICAS DE SEGUIMIENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El investigador docente es el principal instrumento de observación. 2. El docente decidirá quién será observado, qué se observará, dónde y cuándo se observará. 3. El docente participa de la cultura local para obtener una perspectiva interna 4. El investigador registra la información en lenguaje narrativo, no figurativo 5. No se busca ningún filtro para recuperar la información, sin embargo, el propio "marco teórico existencial" del investigador del docente actúa como filtro "natural". 6. Los registros no son datos en sí mismos, sino fuentes para construir los datos.
<p>UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS, CARACTERÍSTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prefijadas: antes del proceso • Construidas: selecciona sólo aquello que corresponda con las unidades • Evaluativas: cuantificación de datos • Inferidas: se valora desde lo observado • Morfológicas: se infiere según esquema • Simples: se desglosan las acciones 		<p>UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS, CARACTERÍSTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construidas: durante el proceso • Naturales: narra tal como ocurren los acontecimientos • Descriptivas: cualificación de procesos • Observables: se narra lo observado • Fenomenológica: se atiende a lo visible • Complejas: se capta el todo visual
<p>FORMALIZACIÓN DEL ANÁLISIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A las unidades se les asignan juicios ponderados (por ejemplo, 1=bajo, 3=moderado, 5=elevado) 2. Se emplean escalas de intervalos (por ejemplo ordinal: determinación de mayor o menor, etc.) 3. Generalmente utilizados al final de un periodo de seguimiento para resumir las observaciones acumuladas. 4. Aplicable para evaluar constructos globales (categorías) o de alto grado de inferencia (por ejemplo, <i>ambiente educativo</i>) 5. El tiempo de registro no es pertinente excepto por el hecho de que un periodo demasiado prolongado entre la observación y la valoración puede provocar pérdidas de información. 		<p>FORMALIZACIÓN DEL ANÁLISIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una vez realizado el registro se analizan las notas buscando patrones de conductas o <i>situaciones tipo</i> de acontecimientos. 2. Se puede utilizar el análisis semántico (X es un tipo de unidad Y) para clasificar la información (por ejemplo, <i>pedir silencio a un alumno es un tipo de medida disciplinaria</i>) 3. Una vez establecidas las conductas, situaciones o acciones típicas (patrones), se determinan aquellas que sean básicas y aquellas que sean derivadas. 4. A partir de dichas situaciones básicas se puede generar las categorías que sirvan de pautas interpretativas para explicar y comunicar los resultados.

8.2 Seguimiento a la aplicación de la propuesta

Una vez realizada la capacitación a los docentes se realizó un seguimiento mensual a cada una de las comunidades en donde se implemento la propuesta. El seguimiento tenía dos propósitos fundamentales

1. Apoyar y retroalimentar al instructor en sus tarea de reconstrucción pedagógica cultural. Sobre todo porque por impedimentos institucionales no se pudieron realizar reuniones mensuales de seguimiento y sistematización para los participantes en la propuesta. Esto impidió la retroalimentación entre los propios docentes para mejorar colectivamente su práctica, por lo que dicha retroalimentación se realizó de manera directa con cada docente.
2. El segundo propósito consistía en poder recuperar lo realizado por el docente con el fin de sistematizar la información y así poder retroalimentar adecuadamente al joven en su quehacer comunitario (propósito uno).

En un principio el seguimiento se realizo sin tener un instrumento previo que nos permitiera dar una orientación sistemática a nuestras visitas, tan sólo se hacian anotaciones en una libreta que funcionaba a manera de bitácora, después se determinaron los puntos a observar y se diseñaron los instrumentos para el seguimiento.

Un primer instrumento de seguimiento y sistematización estaba centrado en el nivel de intrascolar y contenía una serie de categorías y cuestionamientos para guiar nuestra mirada y que nos ayudaría a facilitar la sistematización de los procesos.

Tabla 31 GUÍA DE SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DEL NIVEL INTRASESCOLAR

COMUNIDAD:	INSTRUCTOR:	MES:
PROPÓSITO GENERAL		
¿Cuál es el tema central? ¿Se relaciona el tema con el propósito? ¿El propósito es suficientemente claro?		
PROPÓSITOS DE NIVEL I	PROPÓSITOS DE NIVEL II	PROPÓSITOS DE NIVEL III
véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales
OBSERVACIONES GENERALES: ¿qué otro comentario puedo hacer con respecto a este rubro?		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE EXPRESIÓN		
¿sensibilizó el instructor al tema? ¿solicitó los conocimientos previos de los alumnos? ¿cuestionó sobre el tema? ¿existe coherencia con el propósito? ¿elaboraron alguna hipótesis de manera colectiva?		
ACTIVIDADES DE NIVEL I	ACTIVIDADES DE NIVEL II	ACTIVIDADES DE NIVEL III
véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales
OBSERVACIONES GENERALES SOBRE ESTE MOMENTO		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE DESARROLLO INDAGACIÓN		
¿discutió con el grupo sobre el tema o aspectos a indagar? ¿definieron colectivamente en dónde y a quiénes indagar? ¿elaboró guía de indagación? ¿determinaron los instrumentos a utilizar? ¿hay coherencia con el propósito?		
ACTIVIDADES DE NIVEL I	ACTIVIDADES DE NIVEL II	ACTIVIDADES DE NIVEL III
véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales
OBSERVACIONES GENERALES SOBRE ESTE MOMENTO		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE SÍNTESIS		
¿ordenaron los productos recabados en el momento anterior? ¿socializaron la información? ¿adelantaron alguna conclusión? ¿confrontaron con el conocimiento previo que tenían (hipótesis)? ¿existe coherencia con el propósito?		
ACTIVIDADES DE NIVEL I	ACTIVIDADES DE NIVEL II	ACTIVIDADES DE NIVEL III
véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales
OBSERVACIONES GENERALES SOBRE ESTE MOMENTO		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE APLICACIÓN		
¿se realizaron actividades de reforzamiento del tema (complementarias)? ¿se platicó sobre como aplicar lo aprendido para la comunidad? ¿se elaboraron productos para la promoción con la comunidad? ¿cómo se realizó la promoción con la comunidad? ¿existe coherencia con el propósito?		
ACTIVIDADES DE NIVEL I	ACTIVIDADES DE NIVEL II	ACTIVIDADES DE NIVEL III
véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales	véase misma preguntas iniciales
AMBIENTE EDUCATIVO		
¿se ajustó la secuencia de los temas a las necesidades de la vida comunitaria? ¿se registró el proceso educativo? ¿el instructor mostró interés hacia el grupo?		

Durante la visita se observaba el desarrollo del docente orientados por estos cuestionamientos y posteriormente se anotaban dichas observaciones. Cabe señalar que las

visitas eran de seguimiento y no de evaluación, por lo que no se le hacían señalamientos al docente sobre su desempeño sino que regularmente se establecía un diálogo informal con el instructor, y sólo a solicitud expresa de él se procuraba apoyarlo conforme a lo analizado en la visita anterior. Se procuraba no hacer comentarios prescriptivos sobre lo observado durante esa visita debido a que desconocían todos los elementos que intervenían en su quehacer, pero si se le preguntaba sobre aspectos que particularmente hubieran llamado la atención.

Al final de cada mes se realizaba la sistematización vinculado lo observado con las planeaciones y el registro educativo. Así durante la próxima visita podíamos apoyar al docente en aquellos aspectos que el mismo detectó como problemáticos o bien dialogábamos sobre aquellos aspectos que resultaban problemáticos en la práctica pero que él no detectó como problema. Sobre esto cabe una observación de Paulo Freire..

“Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora, lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio.”⁸³

Un ejemplo de seguimiento podemos observarla en esta ficha de sistematización.

Tabla 32 GUÍA DE SEGUIMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DEL NIVEL INTRAESCOLAR		
COMUNIDAD:	INSTRUCTOR:	MES:
26 de Julio	Miguel González Casillas	Septiembre-Octubre
PROPÓSITO GENERAL		
<ul style="list-style-type: none"> • El instructor realizó los temas de acuerdo a lo planeado y respetando el orden del programa educativo, pero con modificaciones pertinentes a las condiciones del lugar. • Los objetivos han sido accesibles a los tres niveles • El tutor intenta partir de lo local para de allí ir a lo lejano y nacional, por ejemplo, en clase sobre “los mapas” su objetivo consistía en que los muchachos comprendieran que su comunidad pertenece a un municipio. este a un estado y esta a un país. 		
PROPOSITOS DE NIVEL I	PROPOSITOS DE NIVEL II	PROPOSITOS DE NIVEL III
Diferencia los propósitos de los tres niveles	Diferencia los propósitos de los tres niveles	Diferencia los propósitos de los tres niveles
Los objetivos son claros	Los objetivos son claros	Los objetivos son claros
Los objetivos son alcanzables	Los objetivos son alcanzables	Los objetivos son alcanzables
Existe coherencia con los propósitos generales	Existe coherencia con los propósitos generales	Existe coherencia con los propósitos generales
OBSERVACIONES GENERALES: ¿qué otro comentario puedo hacer con respecto a este rubro?		
<ul style="list-style-type: none"> • Existe claridad en la definición de objetivos • Diferencia los propósitos de acuerdo a cada nivel • Los objetivos son accesibles a cada nivel • Da coherencia y realiza una buena formulación de los objetivos • Mantiene una constante preocupación por la historia y la cultura de la comunidad 		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE EXPRESIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • El IC maneja adecuadamente la motivación para propiciar el diálogo • Realiza actividades para indagar sobre el conocimiento previo de los alumnos/as. • Se ocupa de forma clara por la socialización de los conocimientos • Intenta la participación de todos los niveles, aunque no siempre lo logra, o bien la participación colectiva en veces es desordenada 		

⁸³ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, 1ª. edición, México, 1970, p. 126

<ul style="list-style-type: none"> • Pocas veces registra las ideas iniciales de sus alumnos por lo que al final no realiza adecuadamente la confrontación entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo 		
ACTIVIDADES DE NIVEL I	ACTIVIDADES DE NIVEL II	ACTIVIDADES DE NIVEL III
Regularmente no realiza actividades diferenciadas por nivel. En alguna ocasión comentó que los niños de nivel I participan poco en este momento.	<ul style="list-style-type: none"> • Regularmente no realiza actividades diferenciadas por nivel • Los niños de nivel dos y tres participan más para expresar sus conocimientos sobre el tema. 	
OBSERVACIONES GENERALES SOBRE ESTE MOMENTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que el docente realice un registro diferenciado sobre las hipótesis que elabora cada nivel • Es importante buscar estrategias que permitan la participación de los tres niveles sin que la participación de uno excluya a otro. • Se puede iniciar con una actividad (narración, dinámica, etc.) para los tres niveles pro al momento de solicitar que expresen sus ideas sobre el tema el instructor acompañe a cada nivel por separado. 		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE DESARROLLO INDAGACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • En varias ocasiones el instructor tomó en cuenta a los niños/as para la elaboración de guías de indagación y de instrumentos de recolección • En la mayoría de los casos iniciaba este momento de forma colectiva pero conforme se adentraban en los temas iba diferenciando actividades por niveles. 		
ACTIVIDADES DE NIVEL I	ACTIVIDADES DE NIVEL II	ACTIVIDADES DE NIVEL III
Aunque hay claridad en la planeación de las actividades, en la práctica se ha descuidado un poco más a este nivel, en ocasiones por que las actividades no son de interés para ellos.	<ul style="list-style-type: none"> • El instructor ha priorizado el trabajo de campo y la entrevista como estrategias de indagación, lo que ha motivado la participación de los niños/as de estos niveles 	
OBSERVACIONES GENERALES SOBRE ESTE MOMENTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Se deben desarrollar estrategias diferenciadas sobre todo para los niños/as de nivel uno. Se puede recuperar la experiencia de la instructora de Cruz de Piedra quien solicita a los niño/as de nivel tres que acompañen a los de nivel 1 a manera de monitores y apoyo del maestro. 		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE SÍNTESIS		
<ul style="list-style-type: none"> • Mucha creatividad ha desarrollado el instructor para realizar las actividades de cierre • La socialización ha sido por lo general adecuada para lograr el intercambio de resultados como de puntos de vista • La solicitud, por parte del docente, de la propias vivencias de los niños/as es un recurso recurrente que al parecer ha dado buenos resultados. 		
ACTIVIDADES DE NIVEL I	ACTIVIDADES DE NIVEL II	ACTIVIDADES DE NIVEL III
Se utilizó el trabajo diferenciador para este nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca la obtención de conclusiones • Realizan síntesis creativa de su trabajo 	
OBSERVACIONES GENERALES SOBRE ESTE MOMENTO		
<ul style="list-style-type: none"> • No realiza confrontación de hipótesis porque el docente no ha registrado las ideas iniciales sobre el tema en cuestión. • Al nivel uno le gusta mucho participar aunque no tienen la atención suficiente para escuchar a sus otros compañeros. Tal vez conveniente que expongan primero e inmediatamente después ponerlos a desarrollar otra actividad para que no distraigan a sus compañeros. 		
ACTIVIDADES COMUNES DEL MOMENTO DE APLICACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • El instructor comunitario señala que realiza este momento sobre todo en la elaboración de productos que después muestran a la comunidad cuando hay reuniones con padres de familia, además elaboran un periódico comunitario que intercambian con otras comunidades donde hay curso comunitarios. • Al parecer en algunas ocasiones se reelaboran productos para presentar en una reunión comunitaria. • El instructor no registró el impacto que tuvo la presentación de trabajos a los padres de familia. • Aunque el docente diferenció algunas actividades por niveles no hizo el registro educativo de esa manera 		
OBSERVACIONES GENERALES SOBRE ESTE MOMENTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Podría ser conveniente realizar un evento expreso de promoción educativa cultural donde los padres participen no sólo para observar los trabajos, sino que ellos mismo puedan realizar algunos productos culturales. 		
AMBIENTE EDUCATIVO		

- El manejo de los espacios del aula no se realiza siempre de manera tradicional, pero el espacio reducido del salón impide mucho la movilidad.
- La participación de los niños es muy buena, esto se debe a que existe un buen nivel de comunicación y de confianza de los niños/as con el instructor aunque en algunas ocasiones han caído en la indisciplina.
- Existe una preocupación constante del docente por vincular los contenidos educativos con la experiencia de los niños y con la vida comunitaria.
- Se mantuvo, en términos generales, la motivación y el orden del grupo, aunque en ocasiones no suficiente para nivel uno.
- El uso de los espacios comunitarios son adecuadamente utilizados por el docente.

La recuperación de estas experiencias fueron importantes en tanto que permitieron realizar una valoración del camino andado, de los problemas que se presentaban y de los retos a atender en el trabajo educativo comunitario.

El plan de seguimiento permitió ir recuperando resultados parciales, mismo que se reflejaron en el instrumento respectivo. Pero de ese seguimiento surgieron nuevas preguntas: ¿qué resultados se obtuvieron? ¿se logró realmente la vinculación educativa-cultural? ¿se logró la inserción y la participación comunitaria? ¿qué aportes novedosos hizo esta propuesta a la propuesta original de cursos comunitarios? Contestar estas preguntas implicaba una reflexión crítica sobre las condiciones de implementación de la propuesta y sobre todo de la recuperación significativa de las vivencias, por parte de los actores del proceso. Pero para contestar estas preguntas no sólo era importante recuperar las experiencias sino sistematizarlas. Es decir, requeríamos de una serie de productos que nos permitieran conocer organizadamente las formas concretas en que se implementan los proyectos; de las maneras particulares de apropiación de las propuestas; de las formas de transmisión; del impacto vivo en los educandos. Sólo entonces era pertinente realizar una reflexión teórica sobre los aportes particulares que la propuesta hace a la reconstrucción pedagógica cultural y a la educación comunitaria en particular.

8.3 Sistematización de la aplicación de la propuesta

Concepción de Sistematización

Retomamos la definición de Gago (79) sobre la sistematización de la enseñanza como..

“..enfoque que implica la consideración ordenada de los aspectos o elementos que integran el proceso de enseñanza aprendizaje, cuidando las implicaciones que tiene cada parte para asegurar la efectividad del proceso como un todo.., de modo que reciba la organización adecuada y elimine el azar hasta donde sea posible..”⁸⁴

Si bien recuperamos esta definición por ser una primera aproximación al tema, sin embargo, no se comparte la perspectiva teórica del autor citado ya que se adscribe a la teoría general de sistemas⁸⁵ y se reduce a los procesos de enseñanza aprendizaje. En el caso de la presente propuesta está definida como un proceso de investigación acción y sus pretensiones son integración de las dimensiones educativa y cultural en el ámbito de las comunidades rurales.

⁸⁴ GAGO H. Antonio. *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje*. Editorial Trillas, 1ª. edición, México, 1977, p. 79.

⁸⁵ En el glosario de la obra citada el autor define la sistematización como *reducir a un sistema*.

Dado que una propuesta pedagógica no es sólo un objeto de estudio sino de intervención sobre procesos sociales dinámicos y complejos, donde se interrelacionan muchos factores, objetivos y subjetivos, de manera contradictoria, se busca obtener un horizonte conceptual que permite vincular la dimensión teórica y la dimensión práctica de la propuesta pedagógica. El Centro de Educación de Adultos de América Latina aporta una visión que integra ambas dimensiones.

“Entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de construcción de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica (...) y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña (...); de otra parte (...), aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad.”⁸⁶

Alforja, una red de organizaciones de educación popular define los objetivos de la sistematización como.

1. *Tener una comprensión más profunda de las experiencias que se realizan, con el fin de mejorar la práctica propia.*
2. *Compartir con otras prácticas semejantes, las enseñanzas surgidas de la experiencia.*
3. *Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.*⁸⁷

Es interesante observar como dicho colectivo recupera las dimensiones teórica, práctica y comunicativa de la sistematización desde una perspectiva dialéctica. En el caso de *Dialogar Y Descubrir...*, coincidimos en el sentido de los objetivos, pero hemos sustituido la concepción que este colectivo tiene de “ejes de sistematización”, por el de *unidades básicas de análisis*, para mantener la congruencia con nuestro marco de interpretación y construcción metodológica explicitado en la sección 7.1 de esta obra.

El proceso de sistematización la Propuesta Pedagógica.

Bien, una vez hecho el seguimiento se consideró la necesidad de elaborar un proceso de sistematización de lo realizado durante el ciclo escolar cuyos objetivos consistían.

1. Tener una comprensión objetiva de los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica, con el fin de mejorar nuestra práctica educativa comunitaria.
2. Aportar una serie de reflexiones teóricas y de recursos de métodos para ampliar las posibilidades del quehacer educativo comunitario.

⁸⁶ TALLER PERMANENTE DE SISTEMATIZACIÓN CEAAL - PERÚ. *¿Y cómo lo hace?: propuesta de métodos de sistematización*. Memoria del seminario, CEAAL Perú, Lima, 1992.

⁸⁷ JARA H. Oscar. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica práctica*. 1ª. Edición. Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA, San José (Costa Rica), 1992, p.30

3. Recuperar y compartir las enseñanzas de la implementación de la propuesta con un educadores y académicos interesados en la educación rural.

Dado que la cantidad de productos elaborados durante la implementación de la propuesta era muy basto se estableció la estrategia de dividir los productos a sistematizar. Esta sistematización consistió en recuperar y organizar los productos de la experiencia de inserción comunitaria, de investigación sociocultural y de trabajo educativo, realizada por los instructores comunitarios que participaron en la implementación de la propuesta pedagógica. A este apartado le dimos el nombre de **Análisis de la Práctica Socioeducativa del Docente**.

Dada la extensión tan grande de productos sistematizados sólo se presentarán a continuación, y a manera de ejemplo, algunas muestras del proceso de sistematización, el conjunto de los documentos se presentan en los anexos respectivos. Se decidió esta opción para no llenar a los lectores de un cúmulo de información que pueda perderlos del hilo metodológico, conductor de este proceso.

8.4 Sistematización de la Práctica Socioeducativa del Docente.

Sobre la práctica socioeducativa del docente se tenían tres fuentes documentales para realizar su análisis. La primera, era la visión que los docentes tenían de la vida comunitaria a partir de su estancia en la comunidad, esta visión esta “retratada” en los diarios de campo de los jóvenes, y fue recuperada a través de la técnica de grupos de discusión. La segunda, se refería a las condiciones socioculturales de la población rural, condiciones que fueron recuperadas a través de la monografía sociocultural. La tercera fuente de datos provenía de los registros de planeación, de registro educativo y del propio seguimiento que se realizó respecto al propio socioeducativo de los instructores. De cada una de estos tipos de fuentes de datos hemos realizado la sistematización correspondiente.

a) Sistematización de la inserción comunitaria: los diarios de campo y el grupo de discusión

A raíz de los registros en los diarios de campo y con el propósito de que los propios docentes se apoyarán mutuamente, a mediados del ciclo escolar se convocó a los muchachos para que realizaran un *intercambio de experiencias*, dicho intercambio se realizó bajo la técnica de grupo de discusión⁸⁸, que a continuación presentamos esquemáticamente.

⁸⁸ CEMBRANOS, Fernando y otros. *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Editorial popular, 2ª. Edición, Madrid, 1989, pp. 42-43

Tabla 33 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: GRUPOS DE DISCUSIÓN

Técnica: Grupos de Discusión

¿En qué consiste?

- Es una reunión en la que un grupo de personas hablan entre sí, acerca de un tema, asistidos por un coordinador, que interviene de forma no directiva.

¿Cuál es su finalidad?

- Comprensión de la actitud (pensamiento, posición afectiva y conducta) de un grupo con respecto a un tema o aspecto de la realidad, a través del análisis del discurso.

¿Cuáles son las condiciones óptimas de operación?

- de 6 a 10 personas con cierta homogeneidad, sentadas en círculo.

¿Cómo es su desarrollo?

- Encuadre de la reunión realizada por el coordinador: se señala el tema a tratar, la finalidad de la reunión y la forma de abordar los temas.
- Intervención del coordinador: estimula la participación de los asistentes, no da su punto de vista sólo reformula los temas tratados para solicitar más aportaciones de los participantes. Se responsabiliza de registrar la conversación del grupo y de dar el cierre a la sesión.
- Los participantes: participan espontáneamente, señalando sus coincidencias o diferencias con los puntos de vista de los otros, pero siempre en un clima de respeto a la diversidad.

Para el caso de los docentes se utilizó una de las variantes de grupos de discusión, la técnica etnometodológica de *ventanas*. El procedimiento general es el mismo sólo que en vez del señalamiento de temas o preguntas por parte del coordinador, este inicia la discusión a partir de imágenes. Esto es, se entregan una serie de fotografías relacionadas con diferentes situaciones sobre educación comunitaria rural. El coordinador da indicaciones para que los instructores relacionen las fotografías de acuerdo a las semejanzas y diferencias que encuentren entre ellas, a partir de este primer ejercicio los participantes “descubren” nuevos tipos de asociaciones de acuerdo a sus propios marcos de interpretación, por ejemplo, algunos instructores distinguían los pares conceptuales *trabajo-descanso*, otros los de *pobreza-riqueza*, y otros de *prescolar-cursos*, etc. Estas fotografías “ordenadas” con diversos criterios sirven como detonadores de discusiones, es decir, con base en estas relaciones los instructores van construyendo discursos acerca de la educación comunitaria, de sus experiencias, de sus temores, de sus aciertos, y demás anotaciones hechas en su diario.

Esas discusiones se audiograbaron y se transcribieron para su análisis. El primer paso era buscar núcleos de temas significativos para los docentes, y en torno a ellos agruparon los discursos para un posterior análisis del discurso. Bajo este procedimiento se “descubrieron” unidades básicas de análisis bajo una óptica de construcción categorial, a dicha construcción se le asignó el término de *ejes de significación*, en el entendido de que eran los temas que aparecían como más trascendentes para los docentes participantes.

UNIDADES DE ANÁLISIS: EJES DE SIGNIFICACIÓN

1. Participación comunitaria
2. Vinculación comunitaria
3. Vida comunitaria
4. Papel socio-educativo del instructor comunitario
5. Trabajo en el aula
6. Estrategias didácticas
7. Figuras institucionales
8. CONAFE

Presentamos una transcripción de los discursos construidos en torno al eje de *participación*.

Tabla 34 EJE: PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Ahí unas comunidades en que la gente, de plano no apoya para nada. Entonces ni modo que allí el instructor se parte en mil pedazos para hacer todo, entonces allí el instructor está trabajando en un árbol, ¿porqué?, pues porque la gente no los apoya. Ese es un reto que el instructor tiene que afrontar.

Jiliotupa

Hay unas en que no participa la gente y se le dificulta más al instructor ya que uno a los padres de familia y nomás te dicen “pos mire maestro, que no se puede”. En cambio en otras comunidades la gente te apoya y hasta uno trata de poner su mejor esfuerzo para arreglar la escuela y tener un lugar muy especial para los niños, y no estar debajo de un árbol, porque a veces andan las vacas y los animales allí, y te vas a otro árbol, y allí andas de árbol en árbol.

La Cañita

No importa que sean pobres, en casi todas las comunidades hay recursos naturales, lo que podrías hacer es arrancar ramas y con la misma madera hacer la escuela, y allí ya no importan los recursos económicos, sino las ganas de hacer. Uno se siente muy motivado cuando la gente es bien participativa, a uno le salen las ganas de donde quiera, te hacen trabajar muchísimo.

La Coconal

Hay unas comunidades en donde la gente si te ayuda, en lo que quieras te apoyan, pero, al contrario, el instructor no le pone empeño. Y al revés, de que el instructor le pone muchas ganas y no se ve la ayuda de los padres de familia. Entonces hay cosas diferentes, a unos les da demasiada ayuda y no la aprovechan, y a otros no los ayudan.

26 de Julio

Yo tuve la experiencia de que nos iban a apoyar del ayuntamiento con material para hacer el huerto escolar, y sucedió que había que hacer una entrada para que pasará el camión con el material. Y les decíamos a la gente que nos ayudara y no venían, entonces nos pusimos a trabajar. Cortamos muchos palos para construir y entonces la gente nos empezó a ver y fue cuando la gente nos fue a apoyar, nos ayudaron a cortar otate. Bueno, con lo que nos ayudó fue con mandar a sus hijos a cortar los otates. Y ya que nos vieron que andábamos todos nosotros, pues allí van a ayudarnos. Necesitan que vean que tu estas haciendo las cosas para poder apoyarte, porque si le dices “vamos a hacer esto” y los dejas allí solos y como que no te hacen mucho caso, también necesitas incluirte tu en el proyecto que tienes para que la gente ve que realmente lo vas a hacer y te apoye.

Pintores

Eso también me pasó a mí, fíjate. Estando en la comunidad no teníamos el huerto escolar, y realizamos varias reuniones y pues nada, y te decían “en la tarde lo hacemos”, y después “mejor, mañana en la mañana” y pues no se llagaba el día pues porque estaban muy ocupados, y yo veía a la gente cuando estaban desocupados y pues nada y dije “no pues ya no les voy a insistir”. Y mis niños y yo fuimos a cortar unos palitos delgaditos porque era lo que más podíamos; fuimos y los cortamos, allí desmontamos el terreno y según nosotros cercamos y sembramos chiles. Y no nos duró ni una semana, porque como no pudimos cercar, al rato nomás veíamos a las vacas, agusto las vacas y no todo destruido. Bueno eso lo hicimos los niños y yo y la gente no apoyó en lo que fue el huerto, pero nosotros reparábamos, lo hacíamos, lo hacíamos. Y ya por último en macetitas, y no nos dábamos por vencidos, en macetitas, en macetitas. Lo que si ya que vieron que hicimos nuestro pequeñísimo huerto, nos apoyaron a hacer canchas, canchas para jugar volley ball, fútbol, y ya nos apoyaron. Pero del huerto nada.

La Coconal

Como en mi comunidad la gente no participa yo he decidido no tomarlos en cuenta y hacer las cosas por mí misma. Yo decido que hacer y reparto, voy y les digo “a usted le tocó esto, y a usted esto, y a usted esto otro. Eso sí les hago ver que no tuvieron tiempo de ir (a la reunión), o de organizarse para ver que querían entre ellas. Yo junto con los niños, según lo que querían decidí, esto les tocó, y ya apenas así, si pude hacerlo. Porque si les pregunto a las personas que qué quieren hacer, ellas nomás no participan.

Cruz de Piedra

Yo creo que casi todos tenemos el problema de que no quieren participar en la comunidad. Yo digo que en un principio es forzarlos un poco y decirles “yo creo que la comunidad es de ustedes, de ustedes depende que se hagan las cosas”. El chiste es que ellos se den cuenta que si no se juntan ellos no se pueden organizar bien las cosas. Porque no es tanto de que uno llegué y empiece a imponer, o que “bueno, va a ver fiesta ¿qué quieren?”. Allí está tomando uno la propia decisión. Por lo menos mi punto de vista es que la propia comunidad participe y decida.

La Salada

Yo cuando llego hago una reunión y pregunto que hacían antes para festejar ese día, que si se hacían bailables, que si hacían comida, que si hacían paseos,.. Dependiendo de lo que ellos digan se decide que es lo que se va a hacer.

Lagunitas

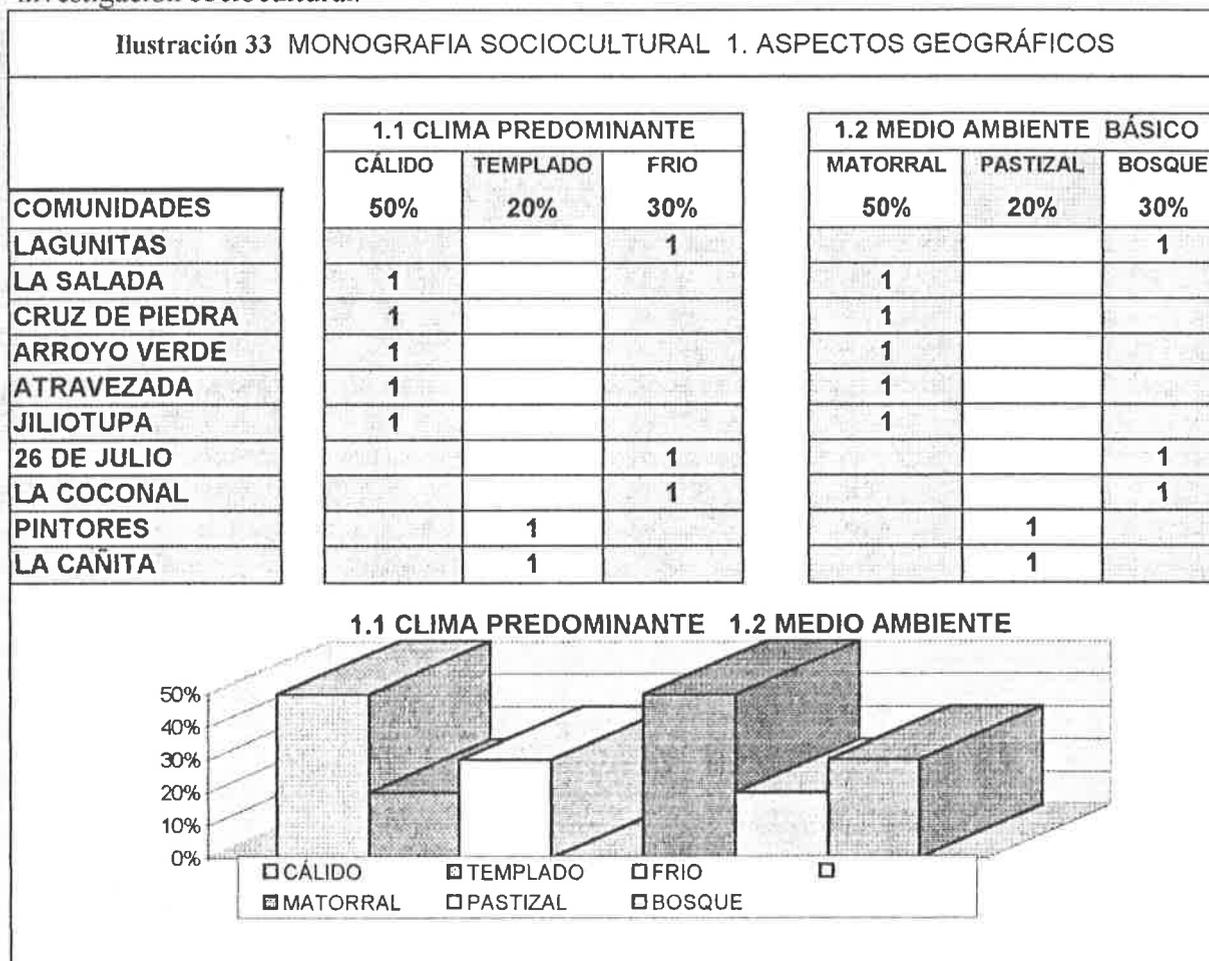
b) Sistematización de la investigación cultural: la monografía sociocultural

Con base en el registro monográfico se organizó la información recuperada de la comunidad en torno a las siguientes..

UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS

1. Aspectos Geográficos.
2. Infraestructura Comunitaria.
3. Servicios Comunales.
4. Vivienda.
5. Población.
6. Producción y Economía.
7. Educación.
8. Salud Comunitaria.
9. Tradición Oral.

Si bien la finalidad de la monografía era apoyar al docente en su vinculación con la cultura comunitaria para así relacionarla con los contenidos programáticos de la currícula para primaria rural, los resultados de este ejercicio permitieron conocer las características básicas de las comunidades en donde se implementó la propuesta. A manera de ejemplo se presenta uno de los cuadros producto (ilustración 33) de la sistematización realizada del trabajo de investigación sociocultural.



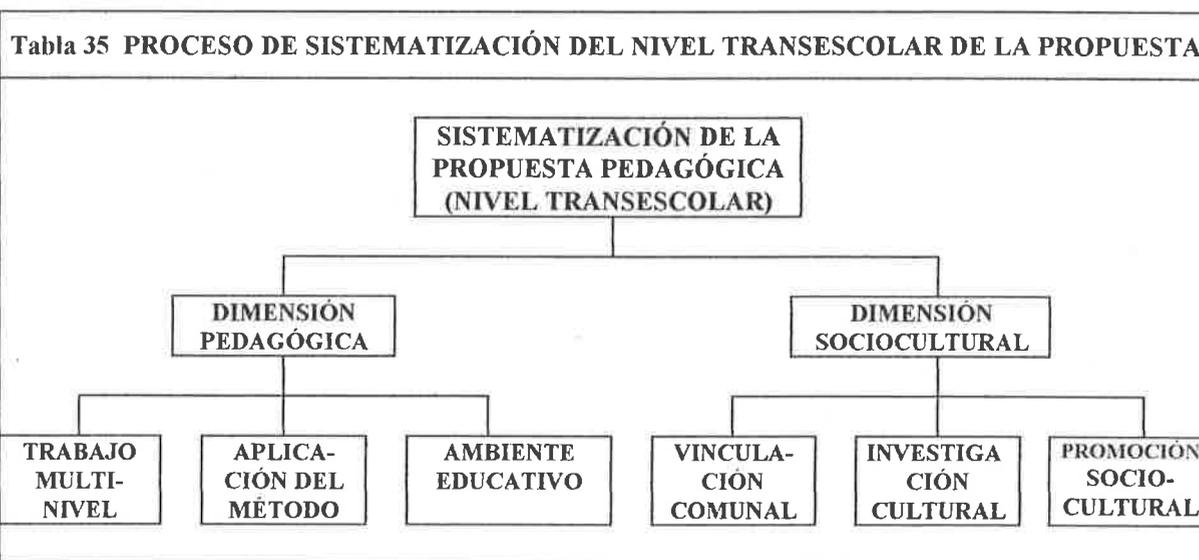
c) Sistematización de la investigación educativa: guía de seguimiento

A partir de los diversos documentos que elaboraron los instructores para realizar su quehacer propiamente educativo se realizó una base de datos que permitió la sistematización y el análisis más objetivo de la aplicación de la propuesta. Para este efecto se elaboró la guía de seguimiento ya analizada de la cual desprendimos las siguientes

UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS:

- Objetivos del área de ciencias sociales
- Trabajo Multinivel
- Aplicación del Método
- Ambiente Educativo
- Vinculación Comunitaria
- Investigación Educativo-Cultural
- Promoción de los productos educativos por parte de los Instructores.

En realidad estas unidades de análisis corresponden a dos grandes categorías. Las primeras tres unidades se refieren a los aspectos que tienen que ver más directamente con los aspectos pedagógicos de la propuesta, mientras que las tres últimas unidades hacen referencia a los aspectos socioculturales. De forma gráfica podríamos visualizarlo de la siguiente manera.



La propuesta de trabajo estableció estas seis unidades de análisis para el seguimiento ya que se consideró que con ellas se abarcaban las pretensiones educativas a desarrollar, así mismo, dentro de cada unidad se establecieron cinco índices que nos permitían confirmar el grado de avance logrado en dicha unidad. Por la importancia de este aspecto se desglosan los indicadores que contiene cada unidad de análisis, así como el concentrado general de dicha sistematización.

Trabajo Multinivel.

En relación a esta unidad se propusieron cinco índices:

1. realización de propósitos generales;
2. propósitos por nivel;

3. actividades comunes;
4. actividades diferenciadas y
5. propósitos por actividad.

En términos globales, este rubro intenta valorar las destrezas desarrolladas por el instructor para el trabajo multinivel, es decir, conocer la capacidad de manejo del trabajo educativo que se realiza dentro del salón de clases con la participación de infantes de los tres ciclos escolares. Este es uno de los aspectos más difíciles a desarrollar por parte de los instructores ya que en algunas ocasiones los alumnos de los diversos ciclos desarrollan las mismas actividades, pero en la mayoría de los casos desarrollan temas diferenciados así como actividades específicas de acuerdo a su nivel educativo, lo cual hace muy compleja la tarea educativa. pues el instructor debe atender simultáneamente requerimientos diversos. Sin embargo, para facilitar la tarea del instructor, en el caso del área de ciencias sociales, hemos vinculado los tres niveles a través del manejo de temas semejantes, así como por propósitos generales comunes, lo que permite al joven trabajar actividades colectivas para todo el grupo aunque diferenciadas en cuanto a la profundidad a lograr.

Aplicación del Método.

En esta unidad se propusieron los siguientes índices:

1. elaboración de programaciones (planeación didáctica);
2. registro educativo del proceso de trabajo;
3. aplicación y coherencia entre momentos;
4. elaboración de hipótesis y
5. finalmente confrontación cultural.

A partir de las programaciones que los Instructores realizaron se pudo visualizar si cubrían cada uno de los aspectos del método propuesto, para lo cual también se utilizaron fichas de recuperación del proceso de cada sesión con base en preguntas para cada uno de los indicadores propuestos. Esto permitió llevar un registro puntual en algunas comunidades, sin embargo hubo varios instructores que no realizaban cotidianamente este registro, lo cual se tuvo que subsanar con las observaciones que realizábamos en las visitas a comunidad.

Ambiente Educativo.

Se consideraron cinco índices:

1. disciplina grupal;
2. actitud participativa del grupo;
3. uso creativo del espacio, (referido al espacio escolar y al espacio comunitario);
4. interés hacia el grupo por parte del instructor;
5. adecuación de la secuencia programática de las clases al contexto comunitario.

En esta unidad básica de análisis se intentó conocer las situaciones educativas que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo práctico de las sesiones de trabajo. Por otra parte, queríamos conocer la conveniencia de adecuar contenidos y su orden programático (sincrónico) al contexto comunitario, es decir, de modificar el orden de los programas temáticos dependiendo, por ejemplo, de algún evento comunitario significativo que pueda utilizarse para desarrollar el tema de alguna sesión aunque no estuviese programada oficialmente para ese día.

Vinculación Comunitaria

Se presentaron los siguientes índices:

1. interés del instructor por la comunidad;
2. acciones comunitarias promovidas por el instructor;
3. apropiación cultural por parte del instructor;
4. reconocimiento del instructor por parte de la comunidad;
5. participación comunal en actividades educativas.

Esta unidad forma parte del intento de dar seguimiento a las estrategias que utiliza el instructor para lograr una mayor vinculación comunitaria en las actividades educativas, esto es, actividades que permitan al instructor tener mejor relación con los miembros de la comunidad, lo cual puede favorecer a procesos educativos comunitarios. Las observaciones, reflexiones y comentarios realizados por el instructor en su diario de campo fue un rico material para conocer los avances en este aspecto, además de entrevistas y observaciones realizadas durante nuestra visita a comunidad.

Investigación Cultural.

Se observaron los indicadores:

1. realización del diario de campo;
2. realización de la monografía sociocultural;
3. registro de aspectos de tradición oral;
4. utilización de herramientas de investigación;
5. sistematización del proceso socio-cultural.

Se propuso la presente unidad como aspecto fundamental dentro de la propuesta pedagógica en el sentido de brindar a los instructores herramientas que les permitan desarrollar un trabajo educativo vinculado a las características culturales locales. La realización permanente de un diario de campo, así como la elaboración semanal de una monografía comunitaria de acuerdo a los temas a desarrollar con los alumnos, fueron los dos principales recursos que nos permitieron determinar el avance en esta unidad.

Promoción Educativo Cultural.

Los índices referidos a esta unidad están referidos a..

1. vinculación del contenido educativo con la vida comunitaria;
2. utilización los resultados de investigación en las sesiones grupales;
3. control de los productos de los niños;
4. promoción e intercambio de los productos educativos;
5. intercambio comunitario de productos educativos.

Uno de los propósitos generales del proyecto descansó en la necesidad de difundir los productos educativos infantiles entre los miembros de las comunidades y entre las comunidades donde se implementó la propuesta. Esto permitiría valorar el quehacer de los niños, así como su cultura por parte de los padres de familia y demás miembros de la comunidad.. En este sentido los indicadores señalan algunas formas posibles de intercambio y de promoción educativo cultural.

Para efecto de tener una visión integrada de los procesos del quehacer de los diferentes docentes, se diseñó una herramienta de sistematización que concentra los resultados del seguimiento y de los diversos documentos que se recabaron durante el proceso. Con base en esta herramienta de sistematización del seguimiento se asignaron valores a los diversos trabajos de los docentes **con fines únicamente comparativos y descriptivos** y no como inferencia estadística. Los valores asignados van en orden ascendente de 0 para el menor

puntaje y de 4 para el mayor, como a continuación se indica.

VALOR	ESTIMACIÓN	DESCRIPCIÓN
0	NO REALIZÓ ACTIVIDADES	El docente no realizó las actividades que corresponden a dicho índice
1	NO REGISTRO ACTIVIDADES	El docente si realizó las actividades, pero no se realizó registro que permitieran su sistematización.
2	SUFICIENTE	Las actividades realizadas por el docente son apenas las mínimas necesarias para poder ser registradas, o bien, la calidad de las mismas es baja.
3	REGULAR	Desarrolló la mayoría de las actividades programadas aunque la calidad de las mismas fue variable.
4	OPTIMO	Desarrolló la mayoría de las actividades con una calidad aceptable u optima.

Esta asignación de valores por cada indicador permitió realizar un proceso de formalización de los resultados, lo que facilitaría su análisis e interpretación.

INDICADORES A SISTEMATIZAR	LAGUNITAS	LA SALADA	CRUZ DE PIEDRA	ARROYO VERDE	LA ATRAVEZADA	JILIO TUPA	26 DE JULIO	LA COCCONAL	PINTORES	LA GANITA	
INDICADORES TRABAJO MULTINIVEL											
PROPÓSITOS GENERALES	3	4	4	0	3	3	4	4	2	2	29
PROPÓSITOS POR NIVEL	4	4	4	0	2	2	4	3	2	2	27
ACTIVIDADES COMUNES	4	4	3	0	3	2	4	4	2	2	28
ACTIVIDADES DIFERENCIADAS	4	3	3	0	2	2	3	3	2	2	24
PROPÓSITOS/ACTIVIDAD	3	3	4	0	3	2	4	4	2	2	27
INDICADORES APLICACIÓN DEL MÉTODO											
PROGRAMACIONES	4	4	4	0	3	3	4	4	3	3	32
REGISTRO EDUCATIVO	3	3	4	0	3	3	3	4	2	2	27
APLICACIÓN Y COHERENCIA	3	3	3	0	3	2	3	4	2	3	26
ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS	3	3	3	0	3	2	3	3	2	2	24
CONFRONTACIÓN CULTURAL	3	4	2	0	2	2	4	3	2	3	25
INDICADORES AMBIENTE EDUCATIVO											
DISCIPLINA GRUPAL	4	3	3	0	0	4	3	3	4	4	28
ACTITUD PARTICIPATIVA	4	4	3	0	0	4	4	3	4	3	29
USO CREATIVO DE ESPACIO	3	3	3	0	0	2	3	3	2	2	21
INTERÉS HACIA EL GRUPO	4	4	4	0	0	2	4	4	3	2	27
ADECUACIÓN AL CONTEXTO	4	3	3	0	0	2	3	2	2	2	21
INDICADORES VINCULACIÓN COMUNITARIA											
INTERÉS DEL IC POR LA	4	4	3	0	3	3	3	4	2	2	28
ACCIONES COMUNITARIAS	4	4	3	0	3	2	3	3	3	2	27
APROPIACIÓN COMUNITARIA	3	4	3	0	3	3	4	3	3	2	28
RECONOCIMIENTO DEL IC	4	3	3	0	3	3	4	3	2	2	27
PARTICIPACIÓN COMUNAL	3	3	3	0	2	2	3	3	3	2	24
INDICADORES INVESTIGACIÓN CULTURAL											
REALIZACIÓN DE DIARIO	4	4	4	0	2	2	3	3	2	2	26
REALIZACIÓN DE MONOGRAFÍA	3	4	3	0	2	1	3	3	2	2	23
REGISTRO EDUCATIVO	3	3	3	0	1	1	3	2	2	2	20
TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	3	3	2	0	2	1	3	3	2	2	21
SISTEMATIZACIÓN D PROCESO	2	2	2	0	1	1	2	2	1	1	14
INDICADORES PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL											
VINCULACIÓN CONTENIDO	3	3	3	0	3	2	4	4	3	3	28
USO DE INVESTIGADOR/CLASE	3	3	3	0	3	2	3	3	2	2	24
CONTROL DE PRODUCTOS DE.	3	3	2	0	2	2	2	2	2	2	20
PROMOCIÓN DE PRODUCTOS	3	2	2	0	2	1	3	2	2	2	19
INTERCAMBIO INTERCOMUNAL	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	18
TOTAL DE FRECUENCIAS DE LOS INDICADORES: UNIDAD/COMUNIDAD											
	100	99	91	0	61	65	98	93	69	66	742

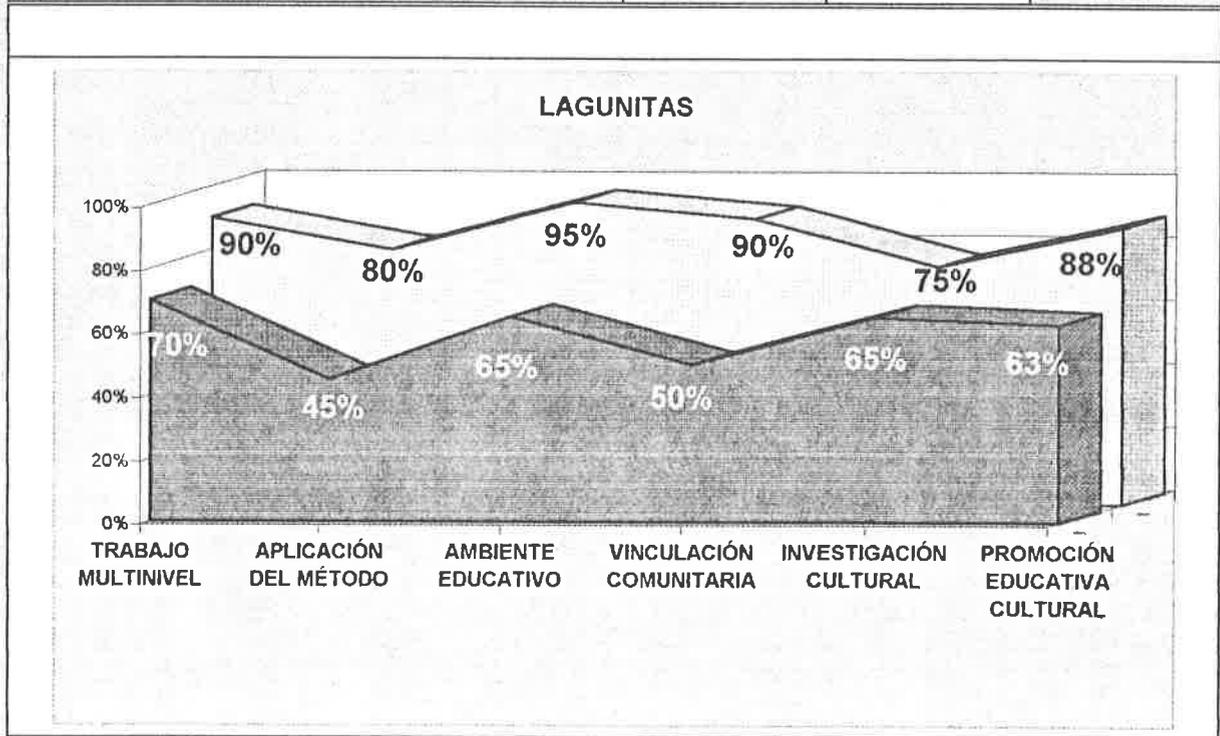
Los valores se asignaron de acuerdo al modelo valorativo, es decir, otorgando puntuaciones

a las actividades realizadas por los instructores al término de cada unidad de aprendizaje y para su análisis se utilizó el sistema porcentual por ser un sistema muy difundido y utilizado socialmente permite una rápida interpretación de los diversos lectores (académicos pero también institucionales y comunitarios), ya que permite mostrar gráficamente el desempeño de cada instructor durante todo el ciclo escolar.

Se insiste que esta asignación de valores no tiene pretensiones de formalización estadística, pues la propuesta no es de tipo experimental, sino obedece a una lógica cualitativa. El uso de porcentajes y otras referencias cuantitativas apoyó el proceso de sistematización a través de la formalización de los resultados de manera gráfica. Es decir, debido a esta formalización cuantitativa de la sistematización fue posible realizar modelos gráficos que permiten comunicar a nuestros lectores los resultados de la experiencia, además de permitirnos un análisis más objetivo de esos resultados. A manera de ejemplo se presenta a continuación una representación gráfica de la sistematización de todo el ciclo escolar de una comunidad, comparando los avances realizados entre la primera unidad de aprendizaje (al frente) con respecto a la segunda (fondo).

Ilustración 34 COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES DE APRENDIZAJE: LAGUNITAS

INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II	TOTAL
TRABAJO MULTINIVEL	70%	90%	80.0%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	45%	80%	62.5%
AMBIENTE EDUCATIVO	65%	95%	80.0%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	50%	90%	70.0%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	65%	75%	70.0%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	63%	88%	75.5%



8.5 Recapitulación y conclusiones

- Todo acto de seguimiento y sistematización requiere la explicitación de los marcos desde los cuales se observa y representa la realidad, con la finalidad de que dichos marcos puedan tener un control epistemológico. Es decir, se deben explicitar los marcos de interpretación, así como las unidades desde las cuales se captarán y capturarán los hechos de determinado segmento de la realidad educativa.
- Retomando a Green y Evertson, se pueden considerar tres grandes sistemas de categorización y observación para captar, organizar y representar la realidad.
- Sistemas valorativos: en los cuales se prefijan las categorías de análisis y cuyos instrumentos se construyen para sólo para capturar aquellos “datos” previamente definidos y formalizados, es decir, recogen la frecuencia con que ocurren determinado número de hechos. Se intenta realizar inferencial con rango de generalización.
- Sistemas narrativos: es aquella actitud etnográfica que se lanza al campo sin criterios claramente definidos, tratando de capturar todo lo que sea posible registrar, para después realizar una exhaustiva labor de construcción categorial. Se trata de capturar particularidades culturales.
- Sistemas descriptivos: pueden definir sus categorías de análisis, o bien, ir las definiendo durante el proceso de aproximación al objeto de estudio. Lo importante es que el sistema de análisis sea congruente con la finalidad investigativa y con las características del objeto de estudio.
- Por la amplia variedad de información recuperada en la presente propuesta y por el carácter exploratorio del estudio se determino que el modelo descriptivo es el que mejor se ajusta a nuestro objeto.
- La implementación de la propuesta conlleva la elaboración de diversas herramientas para su aplicación, registro, seguimiento y sistematización, se han expuesto con detalle algunos modelos de herramienta para facilitar el análisis de nuestros interlocutores.
- La sistematización surge como un momento previo al proceso analítico, en la cual se organiza la información registrada y recuperada durante el seguimiento.
- Por su raíz conceptual raíz viene de sistema, aludiendo a la teoría general de sistemas, para la cual sistematizar es reducir un conjunto de hechos a un sistema, esto es, a un modelo teórico susceptible de ser formalizado, en donde cada una de sus partes están íntimamente relacionadas, y son coherentes con el conjunto.
- Aunque la propuesta reconoce la dimensión teórica de la sistematización, reconoce, también, la intencionalidad técnica y emancipadora de la sistematización. Es decir, se reconoce que la sistematización no sólo se realiza por el interés de conocer una realidad

social, sino también por incidir prácticamente en ella, así como por descubrir las características de mi propio actuar.

- Intencionalidad comprensiva.- trata de comprender las implicaciones sociales de ciertas prácticas sociales, como es el caso de la sistematización de la Educación Comunitaria Rural realizada en el capítulo tercero de esta obra.
- Intencionalidad técnica.- trata de conocer el impacto de las prácticas sociales sobre determinada realidad, como es el caso de la sistematización realizada sobre “las prácticas socioculturales de los docentes” desarrollado al final del presente capítulo y en el siguiente.
- Intencionalidad emancipadora.- aquella donde los sujetos se descubren como seres transformadores de la realidad y reconstruyen sus estrategias para incidir de mejor manera en los procesos sociales. Es el caso de la sistematización que se realizó a través de la técnica de “grupos de discusión” a partir de la experiencia de los propios docentes registrada en sus diarios de campo.
- A cada una de las intencionalidades de la sistematización correspondió una forma particular de elaboración de unidades básicas de análisis.
- Así a la sistematización sobre educación comunitaria partía de categorías prefijadas pero sobre las cuales se descubrieron nuevas dimensiones para constituir nuevas categorías (modelo educacionista, extensionista, etc.), de acuerdo a los sistemas narrativos.
- A la sistematización sobre “práctica sociocultural..” le correspondieron categorías de análisis prefijadas y debidamente formalizadas, propias de los sistemas valorativos.
- La sistematización sobre las experiencias de campo del instructor (diarios de campo) se ajusta mejor a los sistemas narrativos de análisis, es decir, implica un proceso de construcción categorial: A dichas unidades analíticas a posteriori se le denomina “ejes de significación”.

9. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA DEL DOCENTE: NIVEL TRANSESCOLAR.

Consideraciones generales

En el presente apartado se realiza un análisis de los resultados de la aplicación de la propuesta sólo en el nivel transecolar. Debido a que la cantidad de información generada por la propuesta es enorme y rebasa con mucho los objetivos del presente estudio, es decir, mostrar los procesos metodológicos implementados para la construcción de esta propuesta, se considero que el análisis del nivel transecolar puede brindar a los lectores los elementos suficientes para comprender y valorar los procedimientos utilizados para la implementación, sistematización y análisis de esta experiencia educativa. De esta manera se presenta sólo algunos de los análisis realizados para este nivel que den cuenta de la metodología implementada y de los nexos existentes con el conjunto de la experiencia. Se retomo el nivel intraescolar porque da una visión de conjunto de la implementación de la propuesta, aunque con la limitante de no profundizar en particularidades de la experiencia.

La lógica que se presenta a continuación va de lo general a lo particular, aunque el proceso de construcción se realizó en sentido inverso, es decir, los resultados presentados se obtuvieron a partir de las actividades que realizaron los docentes y que se registraron en diversos instrumentos elaborados exprofeso (de planeación, en diarios de campo, en memorias educativas, así como por el seguimiento realizado durante todo el ciclo escolar), mismos que se sistematizaron y culminaron con el análisis del conjunto. Conviene recordar que se diseñó y aplicó un instrumento de seguimiento que permitió registrar y realizar una primera sistematización valorativa de la experiencia (véase sección 8.2), del conjunto de fichas de seguimiento, se cruzó la información con los diversos registros obtenidos durante el ciclo, así como con retroalimentación recibida por los docentes (ya sea en sesiones grupales o de forma personal), y culminó con el diseño de una base de datos, que es la fuente directa de nuestro análisis. De esta base de datos cuadros y gráficas productos de la sistematización, y que facilitan la comprensión de los análisis realizados. Cabe señalar que para realizar estos análisis se utilizó el sistema valoral (véase sección 8.1) cuyos índice se cuantificaron de la siguiente manera.

VALOR	ESTIMACIÓN	DESCRIPCIÓN
0	NO REALIZÓ ACTIVIDADES	El docente no realizó las actividades que corresponden a dicho índice
1	NO REGISTRO ACTIVIDADES	El docente si realizó las actividades, pero no se registró, lo que permitió su sistematización.
2	SUFICIENTE	Las actividades realizadas por el docente son las mínimas necesarias para ser registradas, o bien, su calidad es baja.
3	REGULAR	Desarrollo la mayoría de las actividades programadas aunque la calidad de las mismas fue variable.
4	OPTIMO	Desarrolló la mayoría de las actividades con una calidad aceptable u optima.

Cabe señalar, que sólo para el caso del *Análisis Comparativo de la Práctica Socioeducativa de los Docentes* se utilizó el sistema valoral, dado que ello facilitaba la comparación de experiencias, para el caso de otros análisis se utilizó el sistema narrativo de construcción categorial, ya señalado en la sección 8.1 y algunos de sus desarrollos pueden consultarse en los anexos de esta obra.

9.1 Matriz generativa del análisis

En relación a la totalidad de las unidades de análisis propuestas para el seguimiento encontramos que la situación general del proyecto fue de suficiente, más no de satisfactoria. Las categorías que menor puntuación tuvieron fueron: promoción de productos educativos, vinculación comunitaria, investigación cultural. Las tres categorías se relacionan con la dimensión cultural de la propuesta, las cuales no guardan mucha relación con los programas regulares del CONAFE, es decir, las grandes preocupaciones institucionales recaen en una concepción restringida del quehacer educativo, lo cual implica que no se haya podido aplicar de manera práctica la relación que existe entre el trabajo educativo y la dinámica de vida comunitaria.

Del total de experiencias sólo en tres comunidades se obtuvieron calificaciones consideradas dentro del rango de satisfactorio (26 de Julio, La Salada y La Coconal). Los instructores correspondientes se caracterizaron por una verdadera preocupación por su integración comunitaria, así como por una aceptable comprensión del método, de las estrategias y de la propuesta pedagógica.

Cuatro comunidades se localizaron en el rango de suficiente más no de satisfactorio, en alguna de ellas la inserción comunitaria por parte de la instructora fue notable (Pintores), pero la no cabal comprensión pedagógica del proyecto impidió un trabajo adecuado. Otras en cambio mostraron un comportamiento inestable en todos sus rubros, por lo que consideramos que faltó mayor motivación de los instructores comunitarios para incorporar la propuesta educativa a su práctica. En algún caso la instructora mostró gran claridad en el manejo de la propuesta (Cruz de Piedra) a pesar de las condiciones comunitarias adversas. Consideramos que con una mejor orientación y seguimiento se podrán subsanar algunas de estas deficiencias.

En tercer rango encontramos a dos comunidades cuyo desempeño fue considerado dentro del rango de insuficiente en términos cuantitativos, ambas experiencias se caracterizaron por el desinterés hacia el trabajo socioeducativo mostrado por los instructores. En un primer caso (Arroyo Verde) al desinterés se le sumó una comunidad conflictiva, así como la falta de arraigo comunitario del docente, lo que terminó con la deserción definitiva del instructor. En el segundo caso (Jiliotupa) las actividades se desarrollaron en un ambiente grupal y comunitario, pero la indisposición del docente y su falta de comprensión por la propuesta educativa no le permitieron un avance significativo, cabe señalar que la capacitación y el seguimiento permitieron un avance en esta comunidad.

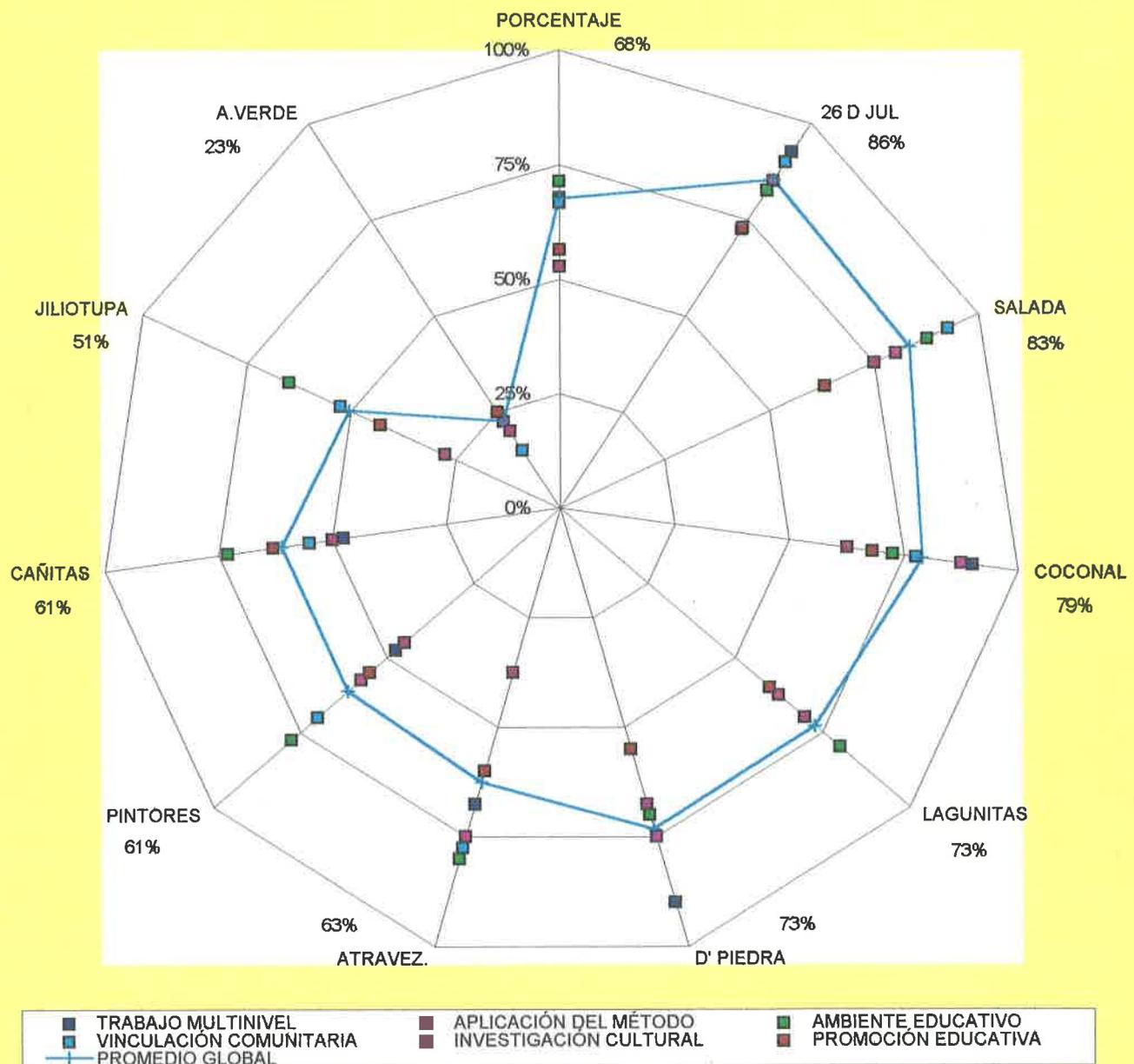
Un último caso es aquellas comunidades que iniciaron con avance irregular y cuyo desempeño fue decayendo (Pintores, La Cañita y Lagunitas). A pesar del seguimiento los instructores mostraron falta de motivación no sólo hacia el proyecto, sino a su misma estancia en comunidad. En los dos últimos casos tuvieron una deficiente inserción comunitaria, lo cual no les permitió un compromiso con su quehacer socio comunitario.

Tabla 38 BASE DE DATOS PARA EL ANÁLISIS DEL NIVEL TRANSESCOLAR

INDICES DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS	VALOR MAXIMO	LAGUNITA		SERENA		D. PIEDRA		AVENIR		ATRAVEZ		MUNTERA		26 DE JUL		BOGORIA		PISTORES		CANTARR		UNIDADES					
		I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	I	U	MAX	I	U			
		I		U		I		U		I		U		I		U		I		U		I		I		U	
MULTIABAJEJO	PROPOSITOS GENERALES	4	3	3	4	4	4	4	2	0	3	3	3	3	4	4	4	4	2	2	2	2	40	29	73%	29	73%
	PROPOSITOS POR NIVEL	4	4	4	4	4	4	4	1	0	1	2	1	2	4	4	3	3	2	2	4	2	40	27	68%	27	68%
	ACTIVIDADES COMUNES	4	3	4	3	4	3	3	2	0	4	3	2	2	4	4	4	4	2	2	4	2	40	29	70%	28.5	71%
	ACTIVIDADES DIFERENCIADAS	4	2	4	3	3	3	3	2	0	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	40	23	58%	24	60%
	PROPOSITOS/ACTIVIDAD	4	2	3	3	3	4	4	2	0	3	3	2	2	4	4	4	4	1	2	1	2	40	24	60%	25.5	64%
	SUBTOTAL	20	14	15	17	18	18	18	9	0	14	13	10	11	18	19	18	18	9	10	14	10	200	132	66%	135	67.5%
	100%	70%	90%	85%	90%	90%	90%	45%	0%	70%	65%	50%	55%	90%	95%	90%	90%	45%	50%	70%	50%	100%	66%	63%	67%	67%	
DEPLICACION	PROGRAMACIONES	4	2	4	3	4	4	4	2	0	4	3	2	3	4	4	4	4	3	3	4	3	40	30	75%	32	78%
	REGISTRO EDUCATIVO	4	2	3	3	3	4	4	1	0	4	3	2	3	4	3	4	4	3	2	3	2	40	29	73%	27	70%
	APLICACION Y COHESION ENTRE MOMENTOS	4	2	3	3	3	3	3	2	0	4	3	2	2	4	3	4	4	3	2	4	3	40	29	73%	27.5	69%
	ELABORACION DE HIPOTESIS	4	1	3	2	3	1	3	1	0	1	3	1	2	1	3	1	3	1	2	2	2	40	11	28%	24	44%
	CONFRONTACION CULTURAL	4	2	3	4	4	2	2	3	0	3	2	2	2	4	4	4	3	2	2	3	3	40	28	70%	25.5	64%
	SUBTOTAL	20	9	16	15	17	14	16	9	0	16	14	9	12	17	17	17	18	12	11	16	13	200	126	63%	134	67%
	100%	45%	80%	75%	85%	70%	80%	45%	0%	80%	70%	45%	60%	85%	85%	85%	90%	60%	55%	80%	65%	100%	63%	67%	66%		
AMBIENTIVO	DISCIPLINA GRUPAL	4	4	4	4	3	3	3	2	0	3	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4	4	40	29	73%	31	78%
	ACTITUD PARTICIPATIVA	4	4	4	4	4	3	3	2	0	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	40	33	83%	32	81%
	USO CREATIVO DE ESPACIO	4	2	3	3	3	3	3	3	0	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	40	23	58%	24	60%
	INTERES HACIA EL GRUPO	4	2	4	4	4	3	4	2	0	4	3	1	2	4	4	4	4	4	4	3	4	40	30	75%	30	75%
	ADECUACION SECUENCIA AL CONTEXTO COMUNITARIO	4	1	4	3	3	2	3	1	0	3	3	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2	40	19	48%	24	60%
	SUBTOTAL	20	13	19	18	17	12	16	10	0	17	15	12	14	16	17	14	15	16	15	16	13	200	134	67%	141	70.5%
	100%	65%	95%	90%	85%	60%	80%	50%	0%	85%	75%	60%	70%	80%	85%	70%	75%	80%	75%	80%	65%	100%	67%	71%	69%		
VICOMUNAL	INTERES DEL IC POR LA COMUNIDAD	4	2	4	4	4	3	3	2	0	4	3	2	3	4	3	4	4	4	2	2	2	40	29	73%	28.5	71%
	ACCIONES COMUNITARIAS PROMOVIDAS POR EL IC	4	3	4	4	4	3	3	1	0	3	3	2	2	4	3	2	3	3	3	3	2	40	26	65%	27	68%
	AFILIACION COMUNITARIA	4	2	3	4	4	2	3	1	0	3	3	1	3	4	4	3	3	3	3	3	1	40	23	58%	24	60%
	RECONOCIMIENTO DEL IC POR LA COMUNIDAD	4	2	4	4	4	2	3	1	0	4	3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	2	40	27	68%	27	68%
	PARTICIPACION COMUNAL EN ACCIONES EDUCATIVAS	4	1	3	3	3	2	3	1	0	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	40	22	55%	24	60%
	SUBTOTAL	20	10	18	19	18	12	15	6	0	17	14	8	13	19	17	15	16	15	13	12	10	200	127	64%	134	67%
	100%	50%	90%	95%	90%	60%	75%	30%	0%	85%	70%	40%	65%	95%	85%	75%	80%	75%	65%	60%	50%	100%	64%	67%	66%		
NVESTITIGAC	REALIZACION DE DIARIO DE CAMPO	4	4	4	4	4	4	4	1	0	2	2	2	2	4	3	3	3	3	2	2	2	40	28	70%	26	65%
	REALIZACION DE MONOGRAFIA	4	4	3	4	4	4	3	4	0	2	2	1	1	4	3	4	3	2	2	4	2	40	29	73%	28	71%
	REGISTRA ASPECTOS DE TRADICION ORAL	4	3	3	3	3	3	3	1	0	1	1	1	1	4	3	2	2	2	2	3	2	40	22	55%	21	53%
	UTILIZACION DE HERRAMIENTA DE INVESTIGACION	4	2	3	3	3	2	2	2	0	2	2	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	40	20	50%	21	53%
	SISTEMATIZACION DE PROCESO	4	0	2	0	2	0	2	0	0	0	1	0	1	0	2	0	2	0	1	0	1	40	0	0%	14	18%
	SUBTOTAL	20	13	15	14	18	13	14	8	0	7	8	5	8	15	14	12	13	9	9	11	9	200	109	54.5%	104	52%
	100%	65%	75%	70%	80%	65%	70%	40%	0%	35%	40%	25%	30%	75%	70%	60%	65%	45%	45%	55%	45%	100%	54.5%	52%	51%		
PRODUCION	VINCULACION CON VIDA COMUNITARIA	4	3	3	3	3	3	3	2	0	3	3	2	2	4	4	4	4	3	3	3	3	40	27	68%	28	70%
	UTILIZA RESULTADOS DE INVESTIGACION EN CLASE	4	2	3	3	3	3	3	2	0	3	3	1	2	3	3	3	3	2	2	3	2	40	23	58%	24	60%
	LLEVA EL CONTROL DE LOS PRODUCTOS DE LOS NIÑOS	4	2	3	2	3	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	40	19	48%	20	50%
	PROMOCION DE PRODUCTOS EDUCATIVOS	4	1	3	2	2	2	2	1	0	2	2	1	1	4	3	3	3	2	2	3	2	40	20	50%	19	48%
	INTERCAMBIO INTERCOMU. DE PRODUCTOS EDUCATIVOS	4	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	40	17	43%	18	45%
	SUBTOTAL	20	10	14	12	13	10	12	10	0	12	12	8	9	15	14	14	13	11	11	14	11	200	109	54.5%	109	54.5%
	100%	50%	70%	60%	65%	50%	60%	50%	0%	60%	60%	40%	45%	75%	70%	70%	65%	56%	55%	70%	55%	100%	54.5%	54.5%	54.5%		
FRECUENCIAS DEL TOTAL DE INDICADORES. UNIDAD/COMUNIDAD		120	69	82	96	81	79	73	52	0	83	63	52	54	100	79	90	75	72	59	83	58	1200	723	60%	767	63%
		100%	58%	83%	79%	63%	66%	76%	43%	0%	69%	63%	43%	54%	83%	62%	75%	76%	60%	58%	69%	55%	100%	60%	63%	62%	

Ilustración 35 MATRIZ GENERATIVA DEL ANÁLISIS

UNIDAD DE ANÁLISIS	VALOR MAX	PORCENTAJE	26 D JUL	SALADA	COCONAL	LAGUNITAS	D' PIEDRA	ATRAVEZ.	PINTORES	CAÑITAS	JILIOTUPA	A.VERDE
TRABAJO MULTINIVEL	100%	68%	93%	88%	90%	80%	90%	68%	48%	48%	53%	23%
	20	13.6	18.5	17.5	18	16	18	13.5	9.5	9.5	10.5	4.5
APLICACIÓN DEL MÉTODO	100%	67%	85%	80%	88%	63%	75%	75%	58%	73%	53%	23%
	20	13.4	17	16	17.5	12.5	15	15	11.5	14.6	10.5	4.5
AMBIENTE EDUCATIVO	100%	71%	83%	88%	73%	80%	70%	80%	78%	73%	65%	25%
	20	14.3	16.5	17.5	14.5	16	14	16	15.5	14.6	13	5
VINCULACIÓN COMUNITARIA	100%	67%	90%	93%	78%	70%	68%	78%	70%	55%	63%	15%
	20	13.4	18	18.5	16.5	14	13.5	15.5	14	11	10.5	3
INVESTIGACION CULTURAL	100%	53%	73%	75%	63%	70%	68%	38%	45%	50%	28%	20%
	20	10.6	14.5	15	12.5	14	13.5	7.5	9	10	5.5	4
PROMOCIÓN EDUCATIVA	100%	57%	73%	63%	68%	60%	55%	60%	55%	63%	43%	25%
	20	11.3	14.6	12.6	13.6	12	11.0	12	11.0	12.6	8.6	5.0
PROMEDIO GLOBAL	100%	68%	86%	83%	79%	73%	73%	63%	61%	61%	51%	23%
	120	81.3	102.6	100.1	94.9	87.5	87.8	75.0	73.3	73.3	60.6	27.3



9.2 Comparativo global

Comparativo por Categorías de Análisis

Trabajo multinivel

En el mayor número de casos se realizó una satisfactoria elaboración de objetivos de las unidades temáticas de acuerdo al instrumento de planeación propuesto, aunque algunos instructores presentaron dificultades para elaborar propósitos por nivel aún al finalizar el ciclo escolar. Es precisamente en la vinculación entre propósitos con respecto a las actividades donde más problemas se detectaron, debido a que es muy frecuente que los instructores se sujeten al *Manual del Instructor Comunitario*⁸⁹ para la realización de actividades olvidando el objetivo propuesto. Cabe señalar que en algunas comunidades hubo un gran avance en la vinculación propósitos - actividad, esto se debió a que realizaron sus clases en función de los objetivos elaborados en las herramientas planeación y sólo usaron el *Manual* como instrumento de consulta y no como instructivo programático.

Aplicación del método

Sólo en pocas comunidades se presentaron incoherencias entre cada uno de los momentos del método. Esto se debió a que los instructores tomaban cada momento como una actividad en sí misma y no la articulan al conjunto del proceso y particularmente la desvinculan de los propósitos. Otra dificultad se manifestó en la contrastación educativa, esto es, en la relación entre el conocimiento inicial y el construido durante el proceso educativo. Esto se debió básicamente a que en la mayoría de los casos los instructores no hicieron registro del conocimiento inicial y menos aún solicitaron a los niños la elaboración intencionada de hipótesis, por lo cual no tenían elementos sobre los cuales confrontar su conocimiento. Este aspecto se trató de solventar mediante la realización del taller sobre “investigación acción como base del proceso educativo”, cuyo resultado permitió registro y atención al proceso educativo de cada niño. Cabe señalar que en algunos casos (La Cañita y Pintores, por ejemplo) el desempeño decayó, y más que mejorar su registro y seguimiento, éste fue prácticamente abandonado.

Ambiente educativo

En términos generales la disciplina grupal fue buena, así como el nivel de participación de los niños al principio del ciclo escolar, sin embargo, los alumnos mostraron serias dificultades de trabajo colectivo. La indisciplina poco a poco cedió lugar a la participación y esto muy probablemente a la propia convivencia del instructor con los niños y con la comunidad, además de la adquisición de destrezas pedagógicas por parte de los docentes. En la mayoría de los casos existió la preocupación constante de relacionar los contenidos escolares con el contexto y la cultura comunitaria, lo cual, en términos generales, lo realizaron satisfactoriamente, sin embargo, la utilización creativa del espacio comunitario se redujo a visitas de observación y entrevista, y muy pocas veces como ámbitos de reflexión in situ, o como espacios naturales para la enseñanza. El espacio aúlico fue el que menos se utilizó de forma alternativa, sino siguió el esquema tradicional de acomodo de mobiliario, lo que contradice una propuesta innovadora como la presente.

Vinculación comunitaria

En relación a ésta unidad de análisis la gráfica muestra un promedio del 73% lo cual refleja que el trabajo fue realizado de manera suficiente, es importante mencionar que uno de los

⁸⁹ Nota aclaratoria.- el Manual del Instructor Comunitaria es una guía institucional donde se le señala al docente las actividades a realizar en cada sesión. La mayoría de los docentes de Conafe la utilizan como sustituto del programa de trabajo y en veces como libro de texto.

aspectos importantes del trabajo de los instructores fue la posibilidad de vincularse con los miembros de la comunidad, lo cual ciertamente no se realizó de manera óptima por no haber contado con estrategias concretas para ello, además de considerarse como un proceso que responde más a las características de la personalidad de los instructores y a su interés por participar en las tareas comunitarias, en éste sentido la respuesta de las comunidades en términos generales fue satisfactoria.

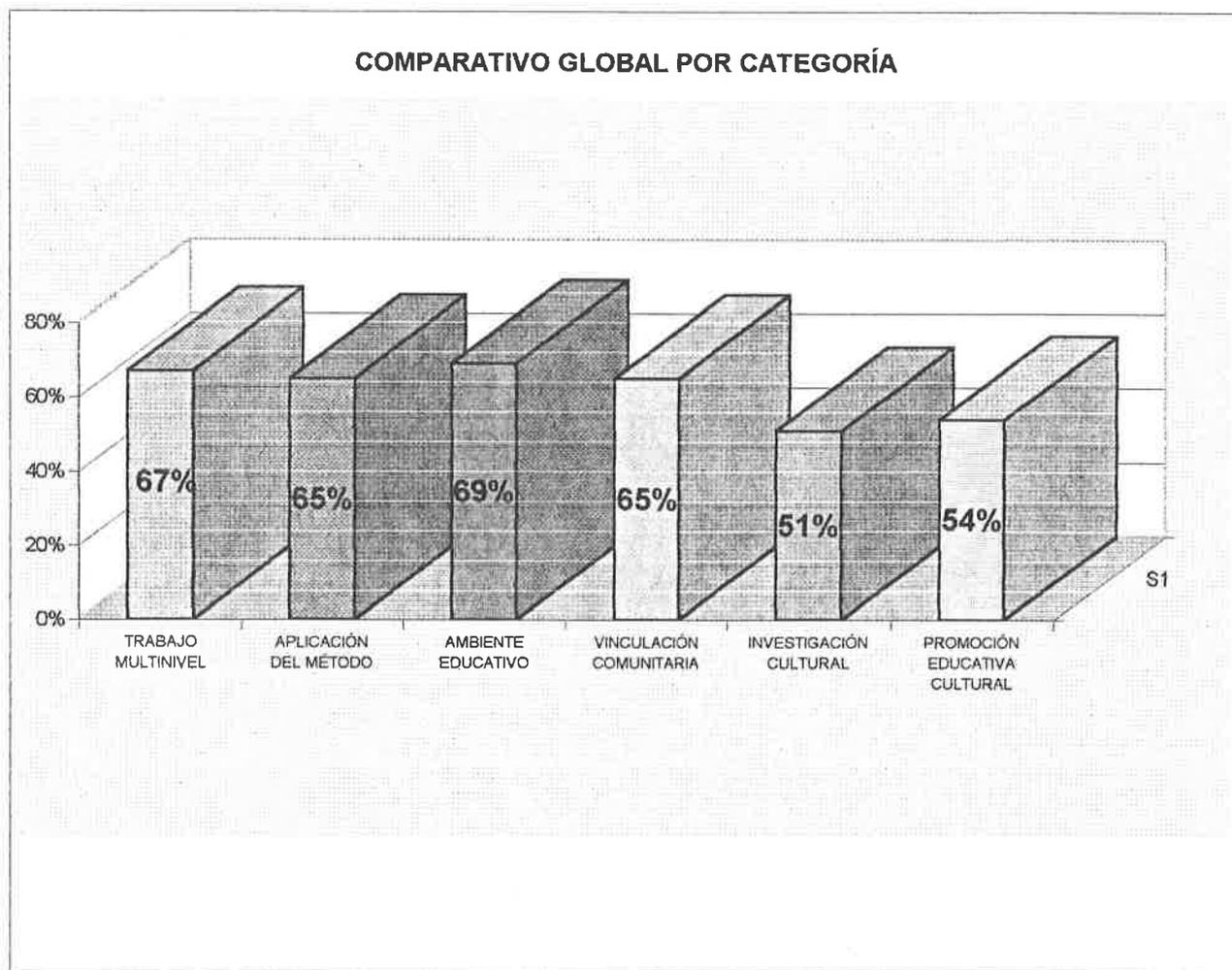
Investigación cultural

Esta unidad de análisis alcanzó un porcentaje de 56% lo cual refleja que utilizaron las herramientas de investigación con poca profundidad y sistematización, pero lo más preocupante es que quedaron poco claros los propósitos de dichas herramientas en su vinculación con la tarea educativa, lo cual era el sentido principal de utilización de dichas herramientas. Referido al diario de campo y a la monografía, éstos se realizaban, por algunos docentes, de forma separada al trabajo escolar y sólo como una monografía con datos que necesitaban requisitar, por lo que su utilización pedagógica se redujo, en la mayoría de los casos, al mínimo.

Promoción educativa cultural

En la promoción educativa se alcanzó un 60% lo cual indica que se realizó apenas suficientemente la promoción, es necesario mencionar que de ésta unidad no se trabajó ningún aspecto durante la capacitación a los instructores, solamente se dieron indicaciones sobre la importancia de trabajar este aspecto durante las visitas comunitarias. Además, en la mayoría de las comunidades no existieron las condiciones para promover los productos de los niños, y a esto se le suma la poca creatividad de algunos instructores para llevar a cabo esta iniciativa. Por otra parte, fue difícil el intercambio de experiencias entre comunidades por la dificultad de traslado y la lejanía entre ellas, el intercambio sólo se realizó a través de la elaboración de un periódico intercomunitario, es decir, cada grupo escolar comunitario, realizaba un periódico mural que intercambia con otras comunidades. Esta actividad despertaba mucho el interés de los niños, aunque no se aprovechó en todo su potencial.

Ilustración 36 COMPARATIVO INTERCATEGORIAL			
INDICADORES EDUCATIVOS	PROMEDIO	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	67%	68%	68%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	65%	63%	67%
AMBIENTE EDUCATIVO	69%	67%	67%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	65%	64%	68%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	51%	50%	50%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	54%	53%	55%



Comparativo Global Intercomunitario

La Atravezada

El instructor realizó adecuadamente los propósitos generales, sin embargo no distinguió adecuadamente la diferenciación de objetivos por nivel; el docente puso mayor énfasis en las actividades comunes que en las diferenciadas, es decir, realizó actividades con el global del grupo sin distinguir adecuadamente los niveles. La relación entre propósitos con respecto a las actividades fue suficiente más no satisfactorio, esto se observó en algunas programaciones en las que no existió correspondencia adecuada entre los objetivos planteados y el desarrollo de las clases. En términos generales la problemática señalada se debió principalmente a que el agente educativo no tuvo claridad en la importancia de realizar propósitos educativos por nivel, lo cual trajo por consecuencia un desfase en los ritmos de trabajo de los niños de nivel I con respecto a los de nivel III. Es necesario señalar que en esta comunidad en la mayoría de los índices decayó la puntuación entre la unidad 1ª y 2ª, la lejanía de la misma no permitió un mejor seguimiento, siendo el no control del grupo por parte del docente la principal causante del bajo desempeño logrado.

La Salada

En esta comunidad existió una adecuada integración de la instructora en la vida comunitaria, así como una recuperación de dicha cultura con fines educativos. Además mostró un avance significativo entre sus últimas clases con respecto a las iniciales. Sin embargo, no se pudo potenciar su inserción comunitaria para fines de promoción educativa por carecer de herramientas prácticas y conceptuales para ello.

Arroyo Verde

El grupo mostró una marcada indisciplina y renuencia a la participación; el instructor por su parte no encontró las estrategias adecuadas para captar la atención de los niños a pesar de sus intentos por la utilización creativa del espacio del aula y de la comunidad. La propia personalidad paciente, tolerante y la falta de dinamismo y de carácter determinante del docente no crearon condiciones ambientales adecuadas; por demás se trata de una comunidad de conflictos internos y familiares que se refleja en la actitud de los propios niños. La propia proyección académica del instructor (estudiaba de manera abierta una licenciatura) frente a los múltiples conflictos en comunidad llevaron a su deserción a mediados del ciclo.

Jiliotupa

Existió una adecuada disciplina y participación grupal, que contrastaba con un notorio desinterés de la instructora hacia el grupo, así como una nula adecuación de los contenidos al contexto comunitario y un insuficiente uso de los espacios del aula y comunitarios. La existencia de condiciones favorables comunitarias y grupales para trabajar fueron desaprovechadas, el desinterés de la docente no permitió optimar la labor educativa. Se observó un desinterés de la docente por la integración comunitaria, reflejado en insuficientes acciones comunitarias promovidas y una nula apropiación cultural por su parte, sin embargo, la comunidad mantuvo un respeto a su figura institucional. La poca participación comunitaria en acciones educativas puede referirse al descuido de la joven por realizar la promoción educativa adecuada. Cabe señalar que durante la segunda unidad la actitud de la instructora se modificó mostrándose más activa y responsable en su labor educativa, por lo que su desempeño creció de forma considerable.

Cruz de Piedra

Al iniciar el ciclo la instructora tuvo problemas de aceptación y adaptación a la dinámica comunitaria debido en parte a antecedentes negativos surgidos en ciclos pasados con otros instructores comunitarios, lo que obstaculizó notablemente todos los aspectos referidos a la vinculación comunitaria, sin embargo, el buen desempeño de la instructora en las tareas educativas le permitieron ganarse el reconocimiento de la gente. Sin embargo, la docente.

no aprovechó la aceptación de la comunidad para realizar la promoción comunitaria debido en parte a que no mostró total seguridad, ni confianza hacia la respuesta de la comunidad hacia sus propuestas. Cabe agregar la implementación de innovaciones educativas por parte de la docente durante la segunda unidad de aprendizaje, por ejemplo la tutoría que se realizaban entre los niños de diferentes niveles como estrategia para resolver diversas problemas educativos que se presentaban.

Pintores

Existió muy buena disciplina y participación del grupo escolar, además de mostrar interés hacia cada uno de los alumnos, sin embargo, la docente no adecuó los contenidos al contexto ni hizo uso creativo del espacio del aula, ni del comunitario. La instructora realizó actividades comunitarias que favorecieron la integración grupal pero no aprovechó ese potencial con fines intencionadamente educativos. Existió un reconocimiento mutuo entre instructora y comunidad durante el periodo en que transcurrió la primera unidad, así como un suficiente nivel de apropiación comunitaria, sin embargo durante la segunda unidad de aprendizaje tuvo insuficiencia en la promoción y participación comunitaria en acciones educativas. Ello se debió a la carencia de estrategias para involucrar a la comunidad en tareas educativas pero sobre todo a su frecuente ausentismo durante este periodo.

Lagunitas

En esta comunidad, en el aspecto educativo hubo carencias conceptuales de la propuesta pedagógica con respecto al método y al trabajo multinivel por parte del instructor. En el aspecto comunitario el instructor tuvo dificultades para integrarse en la vida comunitaria debido a su propia concepción del trabajo educativo y a su papel como docente. Sin embargo, en esta comunidad existieron buenas condiciones para desarrollar el trabajo educativo cultural, de tal forma que con el cambio de instructor por uno más dinámico y responsable se obtuvieron muy buenos resultados en todas las unidades de análisis contempladas.

La Cañita

Existió una satisfactoria disciplina y participación grupal, así mismo, se observó un interés del instructor hacia su grupo, sin embargo fue insuficiente la utilización de espacios de forma creativa y puede adecuar aún más la secuencia de las clases al contexto comunitario. Cabe señalar que el espacio del aula fue inadecuado para la actividad educativa durante la primera unidad, sin embargo a pesar de la obtención de un aula formal durante la segunda unidad el docente no ha identificado el espacio escolar, ni el extraescolar en su potencialidad educativa, por lo que su puntaje decayó para la segunda fase.

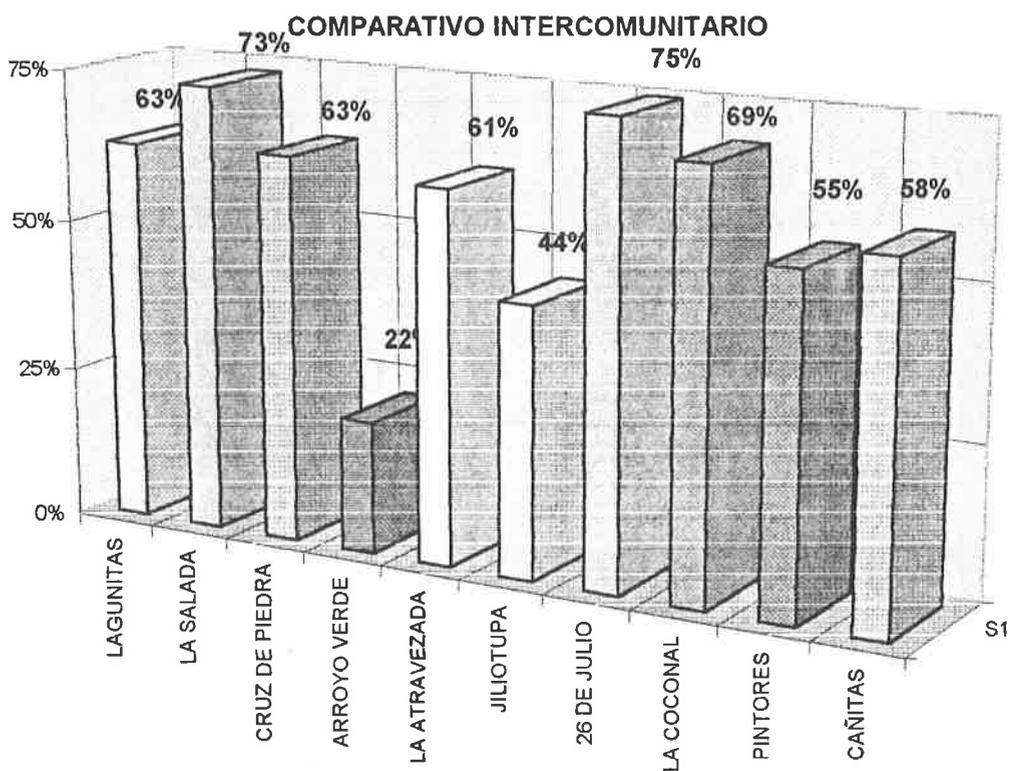
26 de Julio

Existió un recíproco reconocimiento entre instructor y la comunidad, así como una preocupación por la promoción de acciones comunitarias, sin embargo la participación comunitaria en tareas educativas se redujo a la función de informantes. La causa de esto es que el instructor pocas veces trascendió los límites de la escuela para realizar sus clases, esto por causa de que algunos miembros de la comunidad criticaban este tipo de estrategias didácticas. Sin embargo, la inserción comunitaria extraescolar le permitió la adhesión de padres de familia y población en general. Sin embargo, para la última fase del ciclo escolar el instructor tuvo mayor ausentismo, lo que repercutió en su trabajo educativo y comunitario.

La Coconal

Hizo una satisfactoria realización de propósitos generales, así como de actividades comunes, y claridad en el establecimiento de propósitos por actividad, sin embargo mostró dificultad en la elaboración de actividades diferenciadas. Por otra parte tuvo dificultades al utilizar los resultados de investigación en clase y en la promoción de productos educativos; el control de los productos de los niños y el intercambio de estos fue insuficiente en las dos unidades.

Ilustración 37 COMPARATIVO INTERCOMUNITARIO				
COMUNIDADES	PROMEDIO	UNIDAD I	UNIDAD II	MAXIMO
LAGUNITAS	63%	58%	68%	100%
LA SALADA	73%	79%	68%	100%
CRUZ DE PIEDRA	63%	66%	61%	100%
ARROYO VERDE	22%	43%	0%	100%
LA ATRAVEZADA	61%	69%	53%	100%
JILIOTUPA	44%	43%	45%	100%
26 DE JULIO	75%	83%	66%	100%
LA COCONAL	69%	75%	63%	100%
PINTORES	55%	60%	49%	100%
CAÑITAS	58%	69%	47%	100%
TOTAL	62%	60%	63%	100%



9.3 Comparativo Unidades Básicas de Análisis por Comunidad

Tabla 39 UNIDAD DE ANÁLISIS: TRABAJO MULTINIVEL				
INDICE		UNIDAD I	UNIDAD II	PROMEDIO
PROPÓSITOS GENERALES	40	29	29	29
	100.0%	72.5%	72.5%	72.5%
PROPÓSITOS POR NIVEL	40	27	27	27
	100.0%	67.5%	67.5%	67.5%
ACTIVIDADES COMUNES	40	29	28	28.5
	100.0%	72.5%	70.0%	71.3%
ACTIVIDADES DIFERENCIADAS	40	23	24	23.5
	100.0%	57.5%	60.0%	58.8%
PROPÓSITOS/ACTIVIDAD	40	24	27	25.5
	100.0%	60.0%	67.5%	63.8%
	120	132	135	133.5
	100.0%	66.0%	67.5%	66.8%

La Atravezada

El instructor realizó adecuadamente los propósitos generales, sin embargo no distinguió objetivos por nivel; el docente hizo mayor énfasis a actividades comunes que diferenciadas, es decir, realizó actividades con el global del grupo sin distinguir niveles; la relación entre propósitos con respecto a las actividades fue suficiente más no satisfactoria, esto se observó en algunas programaciones en las que no existió correspondencia adecuada entre los objetivos planteados y el desarrollo de las sesiones educativas. En términos generales la problemática señalada se debe principalmente a que el agente educativo no ha tuvo claridad en la importancia de realizar propósitos educativos por nivel, lo cual trajo por consecuencia un desfase en los ritmos de trabajo de los niños de nivel I con respecto a los de nivel III.

La Salada

La instructora realizó bien los propósitos generales, sin embargo, las actividades no se adecuaron completamente a los propósitos; mostró mayor predisposición por el trabajo multinivel que por el diferenciado. Cabe señalar que inicialmente había falta de claridad en los propósitos de las propuestas de proyecto, eso ocasionó en parte la problemática señalada, sin embargo durante la segunda unidad de aprendizaje mejoró notablemente en estos aspectos.

Arroyo Verde

Existieron insuficiencias. Tanto en la elaboración de propósitos. Como en la realización de actividades, lo cual se reflejó en la no correspondencia de los propósitos con las actividades. Estas problemáticas se debieron principalmente a la despreocupación del instructor por su labor educativa, así por la poca comprensión de la propuesta educativa, lo que ocasionó la baja del instructor a mediados del ciclo escolar, por lo que no se pudo dar seguimiento a la segunda unidad de aprendizaje.

Jiliotupa

En sus planeaciones la instructora sólo estableció propósitos generales descuidando considerablemente los objetivos por nivel, así como las actividades a realizar, lo cual se manifestó en la desvinculación entre propósitos y actividades. Esto se debió a que la docente

mostró un desinterés por el trabajo educativo, aunque para la segunda unidad cuidó estos aspectos pero sin llegar a ser suficiente su desempeño en esta categoría de análisis.

Cruz de
Piedra

Realizó los propósitos generales y por nivel adecuadamente, sin embargo las actividades no se ajustaron totalmente a los objetivos propuestos, aunque en términos generales su trabajo multinivel fue aceptable. Estas deficiencias se debieron por un parte a que el grupo era muy numeroso y por tanto de difícil atención por nivel, y por otra parte, a que en un principio la docente se sujetaba mucho las actividades a las señaladas en los *Manuales*, no siendo flexible en el manejo de los mismos; por otra parte, la ausencia de los propósitos pedagógicos en el *Manual* repercutió en el sentido que pueda dar al trabajo multinivel. Ya en la segunda unidad de aprendizaje la instructora varió su forma de trabajo e incluso hizo innovaciones sustantivas, por ejemplo, se apoyó en los niños de nivel III para orientar a los de los primeros niveles.

Pintores

La instructora realizó con insuficiencia los propósitos en sus programaciones así como las actividades en el aula, además no hubo una correspondencia clara entre los objetivos planteados y las acciones realizadas. Esto se debió en parte a su apego a las indicaciones del manual, pero principalmente porque no existió una planeación adecuada para cada nivel y en visitas de campo se observó que ni siquiera se habían realizado planeaciones. Esta actitud se exacerbó al finalizar el ciclo

Lagunitas

En términos generales fue buena la elaboración de propósitos durante la primera unidad, aunque no adecuados correctamente con las actividades programadas. Es decir, se planteaba buenos propósitos que no correspondían con las dinámicas realizadas. Esto se debió al estricto apego del instructor a las actividades señaladas en el *Manual*. A pesar de las observaciones señaladas, el instructor no modificó su forma de abordar los temas. Sin embargo, con el cambio de docente se realizó un buen trabajo multinivel, y de motivación del grupo escolar.

La Cañita

El instructor realizó adecuadamente los propósitos educativos, así como las actividades comunes, sin embargo tuvo problemas al realizar las actividades diferenciadas y vincularlas con los propósitos del área. Las actividades no se orientaron a los propósitos debido a la escasa claridad sobre los alcances de los mismos. Ya en la segunda unidad de aprendizaje, a pesar de contar con las herramientas adecuadas, el escaso compromiso del instructor hacia su labor educativa lo llevó a descuidar el trabajo multinivel.

26 de Julio

El instructor realizó buenas planeaciones en todos los aspectos, pero mostró dificultades para la realización de actividades diferenciadas. Esto se debió a la comprensión del trabajo multinivel como exclusivamente trabajo de conjunto, es decir, el docente no consideraba que se debían realizar actividades diferenciadas para cada nivel, ya que si bien los temas pueden ser semejantes, no así su grado de profundización.

La Coconal

Realizó una satisfactoria realización de propósitos generales, así como de actividades comunes, y tuvo claridad en el establecimiento de propósitos por actividad, sin embargo mostró dificultad en la realización de actividades diferenciadas.

Tabla 40 UNIDAD DE ANÁLISIS: APLICACIÓN DEL MÉTODO				
INDICES	VALOR MÁXIMO	UNIDAD I	UNIDAD II	PROMEDIO
PROGRAMACIONES	40	30	32	31
	100.0%	75.0%	80.0%	77.5%
REGISTRO EDUCATIVO	40	29	27	28
	100.0%	72.5%	67.5%	70.0%
COHERENCIA ENTRE MOMENTOS	40	29	26	27.5
	100.0%	72.5%	65.0%	68.8%
ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS	40	11	24	17.5
	100.0%	27.5%	60.0%	43.8%
CONFRONTACIÓN CULTURAL	40	26	25	25.5
	100.0%	65.0%	62.5%	63.8%
	200	125	134	129.5
	100.0%	62.5%	67.0%	64.8%

Aplicación de los momentos del método en el nivel intraescolar

La Atravezada

El instructor realizó adecuadamente programaciones y registro educativo, así como una correcta aplicación en cada uno de los momentos del método, sin embargo descuidó la confrontación educativo - cultural. Esto se debe a la no elaboración y registro de hipótesis de conocimiento lo cual impidió comparar el conocimiento inicial con el conocimiento adquirido, y no registró, por tanto, los avances de los alumnos.

La Salada

En programaciones, registro y coherencia entre momentos, así como en la confrontación educativa cultural el trabajo de la instructora fue suficiente más no óptimo; además, tuvo problemas en la elaboración de hipótesis. Una de las causas principales que obstaculizaron este rubro fue el no manejo adecuado del método de investigación - acción por deficiencias en la propia capacitación "intensiva".

Arroyo Verde

El instructor fue muy irregular en la entrega de programaciones y registros educativos y estos mostraron severas deficiencias, sin embargo debe reconocerse el interés que tuvo el docente por confrontar los contenidos educativos con la vida comunitaria. Esta problemática reflejó la parcial disposición del agente educativo por la tareas pedagógicas, pese a la claridad que tenía sobre la materia

Jiliotupa

No realizó una adecuada aplicación del método, ni una entrega completa de programaciones, ni registro educativo. La elaboración de hipótesis fue nula, así como insuficiente confrontación cultural. Las causas se deben a una incomprensión notoria del método de investigación acción, así como al desinterés mostrado en las dinámicas educativas y culturales de la comunidad

Cruz de Piedra

Elaboró adecuadamente sus programaciones y el registro educativo, sin embargo tuvo problemas en la coherencia entre los momentos del método y sobre en la relación entre los contenidos de los diferentes niveles. La no comprensión del manejo de hipótesis educativas como parte esencial del método y su función como cohesionadora de los momentos no

permitió optimar la aplicación del método por lo menos durante la primera unidad. En un segundo momento mejoró notablemente su aplicación del método, sobre todo por el cambio de estrategias y en la modificación de su actitud frente a la comunidad.

Pintores

Entregó suficientemente las programaciones y registros educativos, sin embargo los entregó fuera de tiempo, en estos documentos fue notoria la insuficiente confrontación cultural y la coherencia entre momentos. No hubo problemas de concepción sino indisposición para la aplicación de la propuesta educativa, misma que se agudizó al cierre de la segunda unidad.

Lagunitas

El primer instructor tuvo insuficiencia en programaciones, registros, coherencias entre momentos y en la relación propósito - actividad. No sabía como realizar adecuadamente las planeaciones debido a una falta de comprensión en la aplicación metodológica, además este docente cumplía su segundo año como instructor de Conafe e insistía en aplicar su sistema de trabajo del ciclo anterior a esta nueva experiencia. Un cambio de instructor demostró la viabilidad de la propuesta, pero también mostró como el factor humano es determinante para el desarrollo de los propósitos educativos.

La Cañita

El instructor realizó, durante la primera unidad, satisfactoriamente las programaciones respectivas y el registro educativo sin embargo no fue satisfactoria la confrontación cultural. Esto pudo deberse a la no definición de hipótesis, lo que impidió la comparación entre conocimiento inicial y conocimiento final. Sin embargo, a pesar de que para la segunda unidad ya se tenía una comprensión clara del método, su aplicación fue aún más deficiente por la indisposición mostrada por el propio instructor ante su tarea educativa.

26 de Julio

En términos generales el instructor mostró un óptimo desempeño en esta categoría, sin embargo, aún durante la segunda unidad presentó dificultades para el planteamiento de hipótesis educativas, para la segunda unidad de aprendizaje la elaboración de hipótesis de comprensión fueron realizadas con mayor dedicación.

La Coconal

Presentó una óptima realización de programaciones en todos los sentidos, excepto en la elaboración de hipótesis. En la segunda unidad de aprendizaje la docente ya conocía el manejo de hipótesis pero fueron poco utilizados por ella debido a que, según señalaba la propia instructora, ya había adquirido su propio ritmo y forma de trabajo.

Tabla 41 UNIDAD DE ANÁLISIS: AMBIENTE EDUCATIVO				
VARIABLES DEL INDICADOR		UNIDAD I	UNIDAD II	PROMEDIO
DISCIPLINA GRUPAL	40	29	31	30
	100.0%	72.5%	77.5%	75.0%
ACTITUD PARTICIPATIVA	40	33	32	32.5
	100.0%	82.5%	80.0%	81.3%
USO CREATIVO DE ESPACIO	40	23	24	23.5
	100.0%	57.5%	60.0%	58.8%
INTERES HACIA EL GRUPO	40	30	30	30
	100.0%	75.0%	75.0%	75.0%
ADECUACIÓN SECUENCIA AL CONTEXTO COMUNITARIO	40	19	24	21.5
	100.0%	47.5%	60.0%	53.8%
	120	134	141	137.5
	100.0%	67.0%	70.5%	68.8%

La Atravezada El grupo mostró regularmente una actitud participativa y el instructor mostró buen interés hacia el grupo, sin embargo la disciplina no fue totalmente satisfactoria, así como tampoco se realizó un uso creativo de los espacios del aula; además en pocas ocasiones se adecuó la secuencia programática a las oportunidades del contexto. La causa principal de esta última problemática se debió principalmente a la propia formación del instructor, es decir, su propia formación escolar ha sido obstáculo para un uso más creativo y pertinente del ámbito escolar. Cabe señalar que durante la fase final del ciclo la indisciplina creció notablemente, y el mismo instructor fue perdiendo motivación por su trabajo educativo.

La Salada Hubo buena disciplina y actitud participativa; interés hacia el grupo y adecuación de los contenidos al contexto comunitario; además, se hizo un uso creativo del espacio comunitario más no así del espacio del aula. Sobre este último aspecto imperó la copia al modelo de aula tradicional vivido por los instructores cuando fueron alumnos de primaria, además no hubo una insistencia al respecto en la capacitación inicial. Es de señalarse la motivación que durante todo el ciclo tuvo la instructora por su grupo escolar y por el entorno comunitario, pese a dificultades que tuvo en ese contexto.

Arroyo Verde El grupo mostró una marcada indisciplina y renuencia a la participación; el instructor, por su parte, no encontró las estrategias adecuadas para captar la atención de los niños a pesar de sus intentos por la utilización creativa del espacio del aula y de la comunidad. La propia personalidad paciente, tolerante y la falta de dinamismo y de carácter determinante del instructor no crearon condiciones ambientales adecuadas; por demás se trata de una comunidad de conflictos internos y familiares que se refleja en la actitud de los propios niños.

Jlliotupa Existió un adecuada disciplina y participación grupal, que contraste con un notorio desinterés del docente hacia el grupo así como una nula adecuación de los contenidos al contexto comunitario y un insuficiente uso adecuado de los espacios del aula y comunitarios.

Aún existiendo condiciones favorables comunitarias y grupales para trabajar el desinterés de la instructora no permitió optimar la labor educativa, aunque en la fase final del segundo ciclo mostró mayor preocupación por el aprendizaje de los niños.

Cruz de Piedra

Hubo suficiente actitud participativa de los alumnos, además que la instructora mostró bastante preocupación hacia el grupo, así como un uso adecuado del espacio extraescolar, sin embargo no adecuó suficientemente la secuencia de los contenidos al momento comunitario. La disciplina y la participación se dificultaron porque el grupo era muy numeroso, y la docente mostraba dificultades para establecer estrategias que mantuvieran la atención grupal e iguales ritmos de participación. En la segunda unidad con la tutoría de los niños de nivel III hacia los del nivel I se logró el objetivo fijado.

Pintores

Existió muy buena disciplina y participación grupal, además de mostrar interés hacia el grupo, sin embargo no adecua los contenidos al contexto ni hace uso creativo del espacio del aula, ni del comunitario. La instructora realizó actividades comunitarias que favorecen la integración grupal pero no aprovechó ese potencial con fines intencionalmente educativos. Ya incluso durante la fase final de ciclo escolar, los padres mismo se quejaban del ausentismo de la docente, lo que repercutió incluso en el control del grupo.

Lagunitas

Disciplina grupal y actitud participativa, sin embargo el instructor mostró poco interés por un adecuado uso del espacio de forma creativa, y el interés hacia el grupo sólo se mostraba en aspectos formales como el arreglo del salón y la disciplina grupal. Se trata de un grupo con buenos antecedentes de experiencia educativa, sin embargo la formación tradicional y rígida del docente limitaba el potencial participativo del grupo. Con el cambio de instructor el grupo escolar mostró su potencial participativo y creativo.

La Cañita

El IC realizó adecuadamente los propósitos educativos, así como las actividades comunes, sin embargo tuvo problemas al realizar las actividades diferenciadas y vincularlas con los propósitos del área. Las actividades no se orientaron a los propósitos y no debido a la escasa claridad sobre los alcances de los mismos, sino por la actitud poco comprometida del instructor frente a su actividad educativa.

26 de Julio

La actitud del grupo fue participativa y existió un evidente interés del instructor hacia el grupo, sin embargo la disciplina grupal no fue satisfactoria y el uso creativo del espacio se limitó al aula, además de no adecuar suficientemente los contenidos a las oportunidades temporales que brinda el contexto comunitario. Las dificultades se presentaron porque el grupo es numeroso, pero el docente supo sortearlas con presencia y creatividad

La Coconal

Presentó un adecuado interés hacia el grupo, sin embargo existió una insuficiente actitud participativa de parte del grupo y un uso creativo del espacio pero limitado al área escolar. Hubo una notoria indisciplina grupal y deficiencias en la adecuación de contenidos al contexto comunitario durante la primera unidad, pero la experiencia adquirida por la instructora le permitió un mayor control y participación del grupo durante la segunda unidad, pese a ser un grupo muy numeroso, con diferencias de edades sobresalientes.

Tabla 42 UNIDAD DE ANÁLISIS: VINCULACIÓN COMUNITARIA

VARIABLES DEL INDICADOR		UNIDAD I	UNIDAD II	PROMEDIO
INTERÉS DEL IC POR LA COMUNIDAD	40	29	28	28.5
	100.0%	72.5%	70.0%	71.3%
ACCIONES COMUNITARIAS PROMOVIDAS POR EL IC	40	26	27	26.5
	100.0%	65.0%	67.5%	66.3%
APROPIACIÓN COMUNITARIA	40	23	28	25.5
	100.0%	57.5%	70.0%	63.8%
RECONOCIMIENTO DEL IC POR LA COMUNIDAD	40	27	27	27
	100.0%	67.5%	67.5%	67.5%
PARTICIPACIÓN COMUNAL EN ACCIONES EDUCATIVAS	40	22	24	23
	100.0%	55.0%	60.0%	57.5%
	120	127	134	130.5
	100.0%	63.5%	67.0%	65.3%

La Atravezada

Hubo un reconocimiento mutuo entre el instructor y los miembros de la comunidad, sin embargo esto no repercutió en la promoción de acciones comunitarias, ni en la participación activa de la comunidad en acciones educativas. La concepción de participación y organización comunitaria por parte del docente le impidió optimar el trabajo comunitario, el cual fue decayendo conforme pasaba el ciclo escolar

La Salada

Hubo interés hacia la comunidad, hacia la promoción y la participación comunitaria en actividades educativas. La docente tuvo, en un principio, un buen reconocimiento por la comunidad y una apropiación de la misma. Además de las iniciativas de la instructora estos resultados se debieron a que se trataba de una comunidad abierta, de vinculación con lo urbano, lo cual favoreció la aceptación del perfil urbano de la maestra. Sin embargo, en la segunda fase del ciclo escolar tuvo ciertos problemas de liderazgo en la comunidad que la instructora pudo sortear con una actitud de respeto y prudencia hacia los agentes comunitarios conflictivos.

Arroyo Verde

El docente no mostró interés por la vida comunitaria y la comunidad señaló su inconformidad con el instructor; no hubo promoción, ni participación comunitaria en los aspectos educativos. Fue frecuente la ausencia del instructor de la comunidad, lo cual no permitió la vinculación comunitaria.

Jiliotupa

En sus planeaciones la instructora sólo estableció propósitos generales descuidando considerablemente los objetivos por nivel, así como las actividades por realizar, lo cual se manifestó en la desvinculación entre propósitos y actividades. Esto se debió a que la instructora mostró un abierto desinterés por el trabajo educativo y sus repercusiones fueron evidentes, a pesar de que en la segunda fase cambió un poco su actitud.

Cruz de Piedra

Al iniciar el ciclo la instructora tuvo problemas de aceptación de la comunidad debido a antecedentes negativos surgidos durante ciclos pasados, obstaculizando todos los aspectos

referidos a la vinculación comunitaria, sin embargo, el buen desempeño de la docente en las tareas educativas le ha permitieron ganarse poco a poco el reconocimiento de la gente. La instructora no aprovechó óptimamente esta aceptación para la promoción comunitaria debido en parte a que no mostró total seguridad, ni confianza hacia la reacción de la comunidad hacia sus propuestas

Pintores

Existía un reconocimiento mutuo entre la instructora y la comunidad, así como un suficiente nivel de apropiación comunitaria, sin embargo fue insuficiente la promoción y participación comunitaria en acciones educativas. Ello se debió a la carencia de estrategias para involucrar a la comunidad en tareas educativas, pero sobre todo a la no disposición de la docente al interior del aula, ya que la participación comunitaria fue muy buena, por ejemplo, en la construcción del aula y de letrinas para la comunidad.

Lagunitas

A pesar del poco interés y de la nula apropiación de la comunidad, el primer instructor, se ocupó de aspectos de gestión institucional en beneficio de la escuela y la comunidad (desayunos escolares, clínica de salud, materiales educativos, etc.). A pesar de sus acciones la identificación negativa con la cultura comunitaria le impidió la integración comunitaria. Caso que fue superado por un nuevo instructor más preocupado y respetuoso de la vida comunitaria.

La Cañita

Existió un suficiente reconocimiento hacia el instructor y una participación activa de la comunidad en tareas educativas porque el instructor mostró interés por promover acciones comunitarias, aunque fue notoria la ausencia física del docente de la comunidad. Esta ausencia se debió a una dificultad de establecer vínculos de carácter educativos con la comunidad y no meramente de relaciones sociales, que eran las que la instructora mantenía. Con las señoras de la comunidad.

26 de Julio

Existió un recíproco reconocimiento entre instructor y comunidad, así como una preocupación por la promoción de acciones comunitarias, sin embargo la participación comunitaria en tareas educativas se ha redujo a la función de informantes. La causa de esto es que el docente poco trascendió los límites de la escuela para realizar sus clases, esto por causa de que algunos miembros de la comunidad criticaran este tipo de estrategias didácticas.

La Coconal

En este instructor había un satisfactorio interés por la comunidad, sin embargo mostró insuficiencias en la promoción de actividades comunitarias, y a que se limitaba exclusivamente a la realización de actividades formal - institucionales. Sin embargo, los paseos extraescolares, la convivencia social y el compromiso hacia la comunidad le ganaron simpatías hacia la comunidad.

Tabla 43 UNIDAD DE ANÁLISIS: PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL

INDICES	VALOR MAX.	UNIDAD I	UNIDAD II	PROMEDIO
VINCULACIÓN CONTENIDO CON VIDA COMUNITARIA	40 100.0%	27 67.5%	28 70.0%	27.5 68.8%
UTILIZA RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN CLASE	40 100.0%	23 57.5%	24 60.0%	23.5 58.8%
LLEVA EL CONTROL DE LOS PRODUCTOS DE LOS NIÑOS	40 100.0%	19 47.5%	20 50.0%	19.5 48.8%
PROMOCIÓN DE PRODUCTOS EDUCATIVOS	40 100.0%	20 50.0%	19 47.5%	19.5 48.8%
INTERCAMBIO INTERCOMUNITARIO DE PRODUCTOS EDUCATIVOS	40 100.0%	17 42.5%	18 45.0%	17.5 43.8%
TOTALES ABSOLUTOS	120	106	109	107.5
TOTALES PORCENTUALES	100.0%	53.0%	54.5%	53.8%

La Atravezada

El instructor ha realizado una suficiente vinculación de los contenidos educativos con la vida comunitaria, sin embargo realizó una escasa promoción educativa. No profundizó en los contenidos de la investigación, ya que se dio por conocido ciertos aspectos de la cultura comunitaria y consideró que existe desinterés por estas cuestiones entre los miembros de la comunidad.

La Salada

En esta comunidad hubo vinculación del contenido educativo con la vida comunitaria; utilizando adecuadamente los resultados de la investigación en clase, sin embargo fue limitada la promoción de productos educativos. Esto se debió quizá a que no hubo suficiente énfasis sobre el tema en el momento de la capacitación, ni la instructora tomó la iniciativa, pese a detectar la deficiencia.

Arroyo Verde

Aunque el instructor intentó vincular el contenido educativo con la vida comunitaria sus resultados fueron deficientes en todos los aspectos de este apartado. La promoción educativa y el intercambio comunitaria fue casi nulo ya que no llevaba un control sobre los productos educativos de los niños. Las causas fueron entre otras la escasa investigación comunitaria, así como la ausencia de estrategias didácticas adecuadas en su tarea educativa.

Jllioutupa

En términos generales fue insuficiente vinculación de los contenidos con la vida comunitaria, de los productos educativos infantiles y el intercambio comunitario, así como una nula investigación para las clases. Las causantes principales recayeron en la personalidad del instructor, así como a su incompreensión de la propuesta.

Cruz de Piedra

En esta comunidad hubo suficiente utilización de los resultados de investigación en clase, así como de la vinculación de estos con la vida comunitaria pero la promoción de los productos educativos fue insuficiente. Esto se debió a que existía incomunicación con los miembros de la comunidad por los problemas de aceptación originados por problemas de acreditación en ciclos anteriores, pero la labor educativo de la instructora permitió superar estos problemas

Pintores

La promoción cultural así como la vinculación de los contenidos con la vida comunitaria es insuficiente en todos sus aspectos; sin embargo, debe señalarse la facilidad de relación de la instructora con los miembros de la comunidad pero que no fue vinculada esta relación con los propósitos del trabajo educativo, sino a lo meramente comunitario, como fue la construcción de letrinas, el huerto comunitario y la construcción escolar, principalmente.

Lagunitas

Ambos instructores vincularon satisfactoriamente los contenidos con la vida comunitaria; utilizaban

los resultados de la clase para su investigación monográfica, sin embargo no realiza promoción de productos educativos en la comunidad ni con otras comunidades. Los problemas de vinculación comunitaria fueron causa de la no promoción educativa para el caso del primer instructor, para el caso del segundo, no existió claridad de la importancia que tenía el intercambio comunitario.

La Cañita

Aunque en un principio fue suficiente la vinculación de los contenidos con respecto a la vida comunitaria, así como la utilización de la investigación en clase, el instructor se preocupó por la promoción de productos educativos aunque no en toda su potencialidad y el intercambio comunitario sólo se realiza a través del correo comunitario, en pocos casos en visitas a la comunidad educativa más próxima.

26 de Julio

Vinculó satisfactoriamente los contenidos de la clase con la vida comunitaria así como la promoción de productos educativos, sin embargo hizo falta profundizar en el intercambio comunitario, aunque debemos reconocer que la lejanía de la comunidad obstaculizaba dicho intercambio

La Coconal

Hubo una adecuada vinculación del contenido a la vida comunitaria, más hubo dificultad en utilizar los resultados de investigación en clase y en la promoción de productos educativos; el control de los productos de los niños y el intercambio de estos fue insuficiente

Tabla 44 UNIDAD DE ANÁLISIS: INVESTIGACIÓN SOCIOCULTURAL

VARIABLES DEL INDICADOR	VALOR MAX.	UNIDAD I	UNIDAD II	PROMEDIO
REALIZACIÓN DE DIARIO DE CAMPO	40	28	26	27
	100.0%	70.0%	65.0%	67.5%
REALIZACIÓN DE MONOGRAFIA	40	29	23	26
	100.0%	72.5%	57.5%	65.0%
REGISTRA ASPECTOS DE TRADICIÓN ORAL	40	22	20	21
	100.0%	55.0%	50.0%	52.5%
UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN	40	20	21	20.5
	100.0%	50.0%	52.5%	51.3%
SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO	40	0	14	7
	100.0%	0.0%	35.0%	17.5%
	120	99	104	101.5
	100.0%	49.5%	52.0%	50.8%

La Atravezada

El instructor elaboró oportunamente la monografía más no con la profundidad requerida, sin embargo, denotó insuficiencia en la elaboración del diario de campo, en el registro de tradición oral y en la elaboración y aplicación de las herramientas de investigación. Esto se debió en parte al exceso de actividades educativas del docente pero principalmente a una insuficiente concepción de la trascendencia del trabajo cultural en las acciones educativas

La Salada

Realizó cotidianamente su diario de campo, elaboró adecuadamente la monografía pero no profundizó en aspectos de tradición oral, al igual que la utilización de herramientas de investigación. La causa principal de estas deficiencias se debieron a que la instructora no encontró una utilidad práctico - educativa al uso de tales instrumentos

Arroyo Verde

Tanto la realización del diario de campo, la monografía y las herramientas de investigación fueron realizadas insuficientemente y el registro de tradición oral fue nulo. Al parecer el docente realizó estas actividades en función de las exigencias de los coordinadores del programa y no como estrategias de vinculación y potenciación del trabajo educativo.

Jiliotupa

Sólo realizó el diario de campo pero de forma insuficiente; los demás aspectos de la investigación cultural fueron prácticamente nulos. Esto se debe al desinterés de la instructora por la vida educativa y comunitaria ya señalados.

Cruz de Piedra

Realizó adecuadamente la monografía y el diario de campo, sin embargo no profundizó satisfactoriamente en el registro de la tradición oral y en la utilización de herramientas de investigación. Esto se debió al exceso de actividades propias del programa educativo, y a la poca claridad en la utilización educativa de la tradición oral.

Pintores

En la realización de investigación cultural y en la utilización sus herramientas fue insuficiente su labor , al igual que en el resto de los aspectos. Lo anterior se debió a que no hubo en la docente una visión de la importancia de la propuesta educativa y particularmente del sentido de la utilización de las herramientas.

Lagunitas

Realizaba diario de campo y monografía de forma aceptable, sin embargo hubo poca recopilación de tradición oral y el uso de herramientas de investigación fue muy bajo. Aunque el instructor comunitario tenía buena capacidad de observación y redacción, la desvinculación con los miembros de la comunidad no permitió que obtuviera el nivel óptimo, su comunicación con la comunidad fue a través de los niños principalmente.

La Cañita

Hubo una óptima realización de monografía en la cual se registran suficientes aspectos de tradición oral, sin embargo, realizó insuficientemente su diario de campo, así como la utilización de herramientas de investigación. Ello se debió a la no claridad en la comprensión de los propósitos de la utilización de la investigación y sus herramientas.

26 de Julio

Aunque este instructor tuvo en un principio una óptima realización de diario de campo, monografía y registro de tradición oral, sin embargo no utilizó la entrevista formal como herramienta de investigación. Lo anterior puede deberse a la falta de identificación de temas que puedan profundizarse. investigación, fue necesario encauzarla a propósitos educativos.

9.4 Recapitulación y conclusiones

- Si bien los procesos analíticos son el culmen de las investigaciones académicas, para el caso de las propuestas de intervención social, el análisis sólo es el intermedio del proceso. Esto debido a que aquí el análisis sólo sirve como un medio para la acción. La presente por ser una propuesta de intervención pero, a la vez, un documento académico adquiere una fisonomía peculiar como objeto de estudio y de intervención a la vez, en donde confluyen la dimensión analítica y la actuante indistintamente.
- En este capítulo sólo se realizó el análisis del nivel transecular porque corresponde a nuestra figura de pedagogo investigador dar cuenta de los macroprocesos, es decir, sobre lo realizado por el conjunto de los actores del proceso y no de los microprocesos, debido a que no se participó directamente en el trabajo de campo.
- El análisis del nivel interescolar lo realizaron los propios docentes, con apoyo de este autor, a través de la técnica de grupos de discusión ya mencionada, sobre estos análisis se realizó un trabajo de sistematización que se devolvió a los docentes para potenciar su práctica.
- El análisis intraescolar lo realizaban los propios alumnos durante las sesiones grupales (momento de confrontación). Un metaanálisis a este nivel lo realizaban los propios docentes cuando recuperaban su práctica y realizaban un recapitulación de su proceso con apoyo de la ficha de “reflexión sobre el proceso”.
- De acuerdo con el análisis realizado a nivel transescolar, debe reconocerse que en la fase de aplicación la mayoría de los docentes priorizaron su función como educadores formales por sobre la figura de mediadores socioculturales sostenida en la propuesta. Esto es, se abandonó la figura de “traductores” de los saberes comunitarios por parte de los docentes (producto de procesos de socialización comunitaria) con respecto a los conocimientos socioeducativos (producto del proceso de inculturización educativa institucional).

CAPITULO 10

CONCLUSIONES

Y

PERSPECTIVAS

10. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

- La categoría de “campo”, así como la de “articulación de planos de la realidad” son dos herramientas heurísticas que permiten la construcción de objetos de estudio con intencionalidad emancipadora, como es el caso de la presente propuesta.
- Dada la intencionalidad de incidir sobre una realidad educativa particular, la metodología de investigación acción puede ser utilizada como instrumento didáctico. En este trabajo apoyó en la construcción de una metodología que permitió incidir sobre algunos procesos educativos del medio rural.
- El campo educativo del Conafe, denominado Educación Comunitaria Rural, tiene una amplia cobertura nacional y se encuentra en franca expansión, sin embargo se desconocen de estudios académicos que den cuenta de su impacto educativo. A través de el presente estudio se problematizó su modelo educativo y dimos cuenta de las diversas concepciones educativas que coexisten (y luchan) bajo esa denominación genérica (Educación Comunitaria Rural).
- Si bien, los discursos de Educación Comunitaria van desde una concepción educativa de promoción a la “autogestión popular” hasta una visión que subsume a la educación a las necesidades del desarrollo y la globalización neoliberal, la versión predominante dentro de Conafe es la de un “educacionismo”, esto es, una concepción según la cual la educación tienen un valor en sí mismo ya que permite desarrollar todas las capacidades del ser humano, olvidando los nexos que la educación tiene con otras dimensiones del quehacer humano, y sobre todo no reconociendo la educación como un campo de disputa hegemónica.
- La política educativa del Conafe está comprometida con una concepción “compensatoria” de su quehacer institucional. Esto significa que para el Conafe su tarea educativa es transitoria, es decir, que los programas educativos hacia el medio rural son sólo subdiarios del trabajo educativo institucional de la Secretaria de Educación Pública, de tal forma que el surgimiento de programas novedosos como el PIARE o el PAREB sólo permanecen en el campo en tanto la educación logra niveles “aceptables” de eficiencia.
- Detrás de la política educativa del Conafe se encuentra una visión de la educación que puede ser definida como de “deficit cultural”. Según esta política todos los sujetos de la educación deben tener una misma visión de la realidad sustentando un mismo curriculum. Para esta concepción las diferencias en el aprendizaje de las zonas rurales se conceptúa como rezago educativo, esto es, como un quedarse atrás con respecto a los niveles educativos de las clases media urbanas.
- Esta propuesta conceptúa la educación como impulso a la “diversidad cultural”, esto es, no busca la uniformidad de los estudiantes sino, reconociendo la diferenciación personal y cultural, motiva la reconstrucción de las concepciones propias a través de diversas

situaciones de aprendizaje personal y grupal.

- En este proceso el docente juega el papel de “mediador cociocultural”, esto es, de un sujeto que utiliza diversas estrategias que permitan a los discentes realizar su propio proceso de “reconstrucción cultural” de tal forma que impulse el alcance de su “zona de desarrollo próximo”. El papel del docente como “mediador sociocultural”; del discente como “reconstructor cultural”; y de la educación como “impulso a la diversidad cultural” son categorías que apenas emergen para este autor, y que deberán madurarse para próximos estudios.
- A nivel académico observamos la emergencia de ciertas corrientes de pensamiento, como el “construccionismo” en pedagogía; la “construcción social del conocimiento” (Berger) en sociología; la concepción “semiótica de la cultura” (Geertz) en antropología. Estas corrientes han dominado el panorama académico en ciencias sociales de este fin de siglo, y han permitido el surgimiento de concepciones filosóficas que proclaman el fin de la historia y la muerte de las ideologías, lo cual ha sido retomado con entusiasmo por el neoliberalismo económico. Las implicaciones sociales y educativas de este nuevo paradigma llamado posmodernismo aun son inciertas. Esta propuesta intenta ubicar los procesos educativos dentro de la historicidad de los sujetos sociales, esto es, parte del reconocimiento de seres situados dentro de dimensiones geográficas y temporales bien definidas, lejana a cualquier concepción atemporal o universalista de la educación.
- Para la implementación de la presente propuesta se diseñaron diversas estrategias metodológicas que propiciaran el dialogo intercultural docentes alumnos/as. Para ello se adecuó la investigación acción como metodología didáctica.
- El diálogo intercultural, el descubrimiento intragrupal y la transformación comunitaria fueron los principios que guiaron esta propuesta intitulada “Dialogar y Descubrir para Transformar”.
- La aplicación se realizó desconociendo variables fundamentales para la acción social, como lo fueron las dinámicas intrainstitucionales y aún las propias dinámicas sociocomunitarias. Esto se debió principalmente a que el estudio priorizó la figura del docente como el interlocutor directo de la propuesta y a través de él se establecía el contacto con otros sujetos o instancias.
- Para el seguimiento y la sistematización se utilizó la conceptualización de sobre modelos de observación y registro de Evertson y Green (op. cit.) realizando ajustes para captar las diversas dimensiones del objeto de estudio. Es decir, la sistematización se realizó de acuerdo a las intencionalidades del estudio, de esta manera, se realizaron diversas sistematizaciones según las intencionalidades técnico-valorativa, simbólica-comprensiva; y práctico-emancipadora.
- El análisis para el presente estudio sólo se realizó a un nivel metacognitivo, o transescolar en nuestra terminología. Esto se debió al alcance del estudio (exploratorio descriptivo) y también a las características de la participación para la implementación de la propuesta, esto es de forma mediatizada a través de los propios docentes.

- Sin embargo la implementación de la propuesta se realizó a tres niveles:
 - Intraescolar.- referido a las relaciones aúlicas, propias del proceso de enseñanza aprendizaje.
 - Interescolar.- que corresponde a las prácticas socioculturales que los docentes sostienen con los miembros de las comunidades.
 - Transescolar.- que se objetiva en el presente documento y cuya finalidad es eminentemente académica (de conocimiento social).

Factores que obstaculizaron la implementación de la propuesta

- El carácter marginal que la institución, tanto a nivel local como nacional, otorgó a la propuesta dentro de sus prioridades educativas.
- El no haber concensado la aplicación de la propuesta con los agentes educativos institucionales (coordinadores académicos y personal de apoyo) directamente involucrados.
- El exceso de actividades de los docentes (instructores comunitarios) quienes sólo atendían parcialmente los requerimientos de la propuesta.
- El tiempo limitado que se otorgó para realizar la capacitación inicial y la no permisividad institucional para realizar una capacitación permanente y sistemática.
- La propia formación de los instructores en modelos educativos tradicionales los convertía continuamente en reproductores involuntarios de procesos de enseñanza basados en la repetición y la memorización sin sentido.

Factores que facilitaron la implementación de la propuesta

- La intencionalidad misma de la propuesta de respeto a la diversidad cultural y de fomento al enriquecimiento cultural a través del diálogo y el descubrimiento.
- La disposición de la dirección del Conafe estatal en turno quienes se mostraron abiertos para implementar una propuesta con carácter exploratorio, asumiendo los riesgos que esto conlleva.
- Las propias características académicas del Conafe, en donde se encontraron programas afines a la propuesta, lo que hacía viable una propuesta de integración educativa cultural, particularmente entre cursos comunitarios (primaria) y el proyecto Pirtop (recopilación de la narrativa popular).
- La disposición de algunos instructores quienes accedieron a implementar una propuesta, sin recibir ninguna compensación académica o de apoyo económica extra por este esfuerzo extralaboral.
- La disposición de algunos miembros de las comunidades rurales para colaborar con los docentes y alumnos en las tareas de indagación e investigación socioeducativa.

Perspectivas

Cabe señalar que las posibilidades de iniciar un nuevo ciclo de implementación de la propuesta por el momento son nulas. Cambios intrainstitucionales, locales y nacionales, alejaron a aquellos agentes educativos dispuestos a experimentar nuevos métodos de acción educativa, sin embargo, una nueva fase de desarrollo de esta propuesta implicaría.

- Involucrar a todos los agentes institucionales en la revisión, redefinición e implementación de la propuesta, ya que como reza la máxima “quien no se involucra en la planeación, tampoco se compromete en la ejecución”.
- Requeriría del consenso comunitario para su operación, pero no sólo su permisibilidad, sino el ser participantes activos y corresponsables en las tareas educativas en sentido amplio. Se requiere entonces de que los agentes comunitarios se asuman como mediadores culturales activos a través de sus tareas cotidianas de siembra, narrativa popular, saberes médicos naturales, etc.
- Se demandaría también simplificar los instrumentos de registro, planeación, seguimiento y sistematización, para que esto se realizara por los involucrados directos en los procesos educativos en el campo.
- Se requiere también enfatizar el papel de los instructores comunitarios como mediadores socioculturales, como agentes sociales importantes en las tareas de propiciar el diálogo entre los saberes que los niños/as recogen en su comunidad y vincularlos críticamente con la producción del conocimiento social, sobre todo de aquel saber social que permite el desarrollo humano en el respeto y la diversidad.

EPÍLOGO: El Beto y la Eva⁹⁰

Y entonces platicarles del **Heriberto**, contarles que ha tenido una discusión de un alto nivel y rigor teórico con la **Eva**. La Eva, que maneja el tráfico de influencias con una habilidad que le envidiarían los Salinas, en lugar de seguir discutiendo con el Heriberto, va y me dice, como de pasada, que el Heriberto no quiere ir a la escuela. La Eva llama "escuela" a un largo caserón que los guadalupanos zapatistas, los civiles expulsados por el ejército federal de Guadalupe Tepeyac, construyeron en lo alto de una lomita que domina la ordenada pobreza del exilio de estos indígenas hoy olvidados por los que encontraron en sus tierras tribuna, plataforma política y escuela de dignidad.

-Así que el Heriberto no quiere ir a la escuela- repito, mientras enciendo la pipa y vigilo de reojo la puerta de la champita por si aparece el futuro terrorista y presente delincuente poco común, el Heriberto. La Eva conoce los alcances de sus influencias, así que no pregunta cuando toma una bolsita de dulces y empieza a comerlos. La Eva sabe lo que ocurrirá cuando abra un dulce y el ruido del celofán apenas se sume al rasgueo obsesivo de los grillos. Ignoro la verdadera capacidad de convocatoria que tiene el ruido del celofán que envuelve un dulce, lo que me está fuera de duda es que, no importa lo lejano que sea o el ruido que se le oponga, siempre termina por aparecer, en la puerta, el temido, el chillido más rápido del sureste mexicano, el estado de derecho, perdón, el terror de las hormigas, el único (ojalá), el inigualable (honor a quien honor merece), él, el Heriberto.

Los ojos negros y grandes del Heriberto recorren todos los rincones del cuartito. Descubren la bolsa de dulces y a la Eva poseedora. El Heriberto busca desconcertarme con un innecesario "Ya vine Chup". Yo me pongo severo, asumo la misma posición flexible del gobierno mexicano en cuanto a la política económica, es decir, me declaro dispuesto a discutir todo, pero advierto que no habrá ningún cambio.

- ¿Por qué no vas a la escuela? - le pregunto, tratando de frenar su avance sobre la bolsa de dulces.- Porque voy a ir hasta que sepa algo, porque si voy ahorita no sé nada y qué tal que el maestro me va a regañar porque no sé nada. Primero voy a aprender y ya luego voy a la escuela - dice el Heriberto ya con un dulce empalagándole la voz y con los bolsillos llenos de azucarado parque.

La Eva desatendió los dulces por, mostrando claras tendencias feministas, estar buscando ese video de Pedro Infante que se llama "Dicen que soy mujeriego". Yo fumo y suspiro mientras pienso que el Heriberto podría dar clases de lógica filosófica y dirigir la Secretaría de Educación Pública con idéntica corrupción pero más inteligencia que quienes muestran intolerancia ante el creciente movimiento magisterial.

Podría contarles esto, pero de pronto pienso que no, que ésta es la solemne clausura del "Foro Especial para la Reforma del Estado" y no es conveniente hablar en ella de los hechos delictivos del Heriberto. Creo que el respetable tiene ya bastante con los hechos delictivos que patrocinan a algunas empresas televisivas. Entonces pienso que sería mejor platicarles de

⁹⁰ SUBCOMANDANTE MARCOS, La Jornada, 24 de Abril de 1995.

el Beto y de cómo vive su desesperación por crecer al mismo tiempo que su gente es asfixiada por la política social contrainsurgente del gobierno.

El Beto ya creció, ya es grande, el Beto ya no se cae en el lodo. Se va el Beto a dar una vuelta por el potrero y ahí se encuentra con un niño del poblado vecino. El tal **Nabor** le cuenta que en su pueblo el gobierno da mucha ayuda a las familias con la única condición de que se salgan de zapatistas y denuncien a los que siguen adelante. El Nabor no muy entiende pero comprende lo principal. Recoge una piedrita para su tiradora y le dice y pregunta al Beto: - Mi familia, la persiguen porque no agarra lo que da el gobierno. Dice mi papá que de por sí la dignidad da hambre, dice. ¿Y ustedes se van a rendir?- No pues. Ya acordamos que no. Que no nos vamos a rendir, así fue el acuerdo -dice el Beto mientras apunta con su tiradora hacia un dibujo de un tanque de guerra.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicolas. *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- AUSBEL, D. (1978): *Educational Psychology: A cognitive view*, Nueva York, Rinehart y Winston, 1978.
- BANDURA, A. *Social learning theory*, Englewood Cliff, Nueva Jersey, Nueva Yersey, 1977.
- BARTOLOME, Margarita. *Escuela-Comunidad: Hacia una interacción dinámica*. Narcea ediciones, serie apuntes IEPS, España, 1982
- BAUDELLOT, Ch. y Establet R. *La escuela capitalista*, Ed. siglo XXI, México, 1975.
- BOURDIEU, Pierre y Passeron, Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo CONACULTA, México, 1990
- CALVA, José Luis *La disputa por la tierra. La reforma del artículo 27 y la nueva Ley Agraria* ed. Fontamara, México, 1993.
- CANTORAL U. Sandra. *Sujeto y conciencia infantil*. Fotocopiado, U.P.N. México, s/f
- CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Coedición CEPAL-UNESCO, Santiago (Chile), 1990.
- CORTÉS R. Carlos y DE TERESA Ana Paula en *La Sociedad Rural Mexicana frente al nuevo milenio* (volumen II). Editorial Plaza y Valdés, México, 1996.
- COVARRUBIAS VILLA , Francisco. *Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctica crítica*, Ed. UPN. México, 1992
- COVARRUBIAS, V. Francisco. *Las herramientas de la razón: la teorización potenciadora intencional de procesos sociales*. UPN., México, 1995.
- DELVAL, Juan *Creer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*, ediciones Paidós, Barcelona, 1991.
- DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. Editorial Colofon, México, 1968.
- DUSSEL, Enrique, *Ética Comunitaria*, Ediciones Paulinas, México, 1986.

- DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la Liberación*, Ed. Edicol, México, 1977
- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Ed. Morata, Madrid, 1993
- ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*, Ed. Morata, Madrid, 1990
- EVERTSON, M. Carolyn y otros. *La observación como indagación y como método*, en La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación, volumen II. Ediciones Paidós, Buenos Aires, 1986.
- FIERRO, Cecilia. *Ser maestro rural ¿una labor imposible?* SEP, colección Libros del Rincón, México, 1991
- FONTAN Pedro, *La escuela y sus alternativas de poder*, CEAC, 1ª edición, Barcelona, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, México, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, México, 1970.
- FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. Siglo XXI editores, México, 1973.
- FUENTE, Julio de la. *Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1977.
- GAGO H. Antonio. *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje*. Editorial Trillas, 1ª. edición, México, 1977.
- GARCÍA CANCLINI Nestor *Culturas híbridas*, editorial Grijalbo-CONACULTA, México, 1990
- GARCÍA J.E. y GARCIA F.F. *Aprender Investigando*. Editorial Diada (serie práctica num. 2), España, 1989
- GILLY, Adolfo *Chiapas la razón ardiente: ensayos sobre la rebelión del mundo encantado* Ediciones Era, México, 1997
- GIMENEZ, Gilberto. *Cultura y Territorio*. Universidad de Colima. Colima, 1994.
- GIMENÉZ, Gilberto. *La problemática de la cultura en las ciencias sociales*. Edición ITESO, colección teoría No. 2, Guadalajara, 1990.
- GIROUX, Henry *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, editorial siglo XXI, México, 1992.

- GIROX, Henry y Mc LAREN, Peter. *Sociedad, Cultura y Educación*. UNAM Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (colección antologías ENEPARAGON No. 53), 1ª. Edición, México, 1989.
- GONZALEZ, Jorge y GALINDO Jesús. *Metodología y cultura*, Ed. CNCA, México, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. *La alternativa pedagógica*, Ed. Fontamara, México, 1987
- HELLER, Agnes. *La sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península, España, 1982.
- JARA H. Oscar. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica práctica*. 1ª. Edición. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, San José (Costa Rica), 1992.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*, Ed. Grijalbo, México, 1987.
- LAENG, Mauro *Esquemas de pedagogía*, editorial Herder, Barcelona, 1977.
- LATAPÍ, Pablo en *Prospectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza de América Latina* Revista Educación de Adultos vol.3, num. 2, abril-junio de 1985, México.
- LAVIN de Arrivé, Sonia et al. *Proyecto educación rural comunitaria*, (documento interno), Centro de Estudios Educativos, México, 1991.
- LAVIN, Sonia. *El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol.XVIII Numeros 3-4, pp. 129-143 Julio-Diciembre 1988, México.
- MARCELLI, Adrián coord. *Módulo Cultura, Identidad e Historia. PACAEP: documento rector* Dirección General de Culturas Populares-SEP México, 1993.
- MÉXICO, CONAFE-UNESCO, *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural (memoria)*. CONAFE, México, 1996.
- MÉXICO, Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Normas Jurídicas*. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1984.
- MÉXICO, Secretaria de Educación pública, *Plan Institucional de Desarrollo* Documento normativo interno, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994.
- MÉXICO, Secretaria de Educación Pública. *Educación Comunitaria: Consulta Nacional para la elaboración del Programa de Modernización Educativa* SEP/CONAFE, México, 1989.
- MÉXICO, Secretaria de Educación Pública. *CONAFE: educación comunitaria*. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1982.

- NORIEGA, Margarita. *Evaluación de una experiencia de educación rural comunitaria en México*. U.P.N. Colección Educación No. 5, México, 1996.
- NOT, Lois. *Las pedagogías del conocimiento*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- O'DONNELL R. Natalie (investigadora-compiladora) *Educación Comunitaria Rural: una experiencia mexicana*. CONAFE, México, 1996.
- PALACIOS, Jesús *La cuestión escolar*, Ed. Laia, Madrid, 1979.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y Gimeno Sacristan J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, editorial Morata, 1a. edición, 1992.
- PIAGET, Jean. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI editores, 1º edición, México, 1982.
- PIAGET, Jean. *The science of education and the psychology of the child*, Nueva York, Orion, 1970.
- PRIETO CASTILLO, Daniel *El derecho a la imaginación*, Ediciones Paulinas, col. comunicación 8, Buenos Aires, 1988.
- PUIGGROS, Adriana *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, México, 1990.
- ROBLES, Martha *Educación y Sociedad en la historia de México*, Ed. Siglo XXI, México, 1977.
- ROCKWELL, Elsie (coord.)
- *La experiencia de ser instructor*
 - *Manual del instructor, niveles I, II y III*
 - *Cuadernos de trabajo del nivel III* (Español, Matemáticas, Ciencias)
 - *Libro de juegos Niveles I,II y III*
Edición CONAFE-DIE, México, 1993.
- ROCKWELL, Elsie. "Dialogar y descubrir: nuevos materiales para los curso comunitarios" en *Revista Huaxyáac*, num.2, México, enero-abril de 1994.
- ROCKWELL, Elsie. *Escuela y clases subalternas, Cuadernos Políticos No.37* (julio-septiembre), México, 1983.
- RUBENSTEIN J. L. (s.f.): *Principios de psicología general*, Academia de Ciencias Pedagógicas de la U.R.S.S. (en español editorial Grijalbo, México, 1ª edición, 1960).
- SACRISTAN, Gimeno y PÉREZ GÓMEZ F. *Comprender y transformar la enseñanza* Ediciones Morata, 2a. edición, España, 1993.

SAFA, Patricia “*Como se forman los niños populares: Escuela y Familia*” en Revista Nueva Sociedad No.84, Julio-Agosto, Caracas, Venezuela, 1986.

SCOTT D. Chris *El nuevo modelo económico en América Latina* en Cortés Carlos (coordinador) La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio (Volumen II) Plaza y Valdés México 1996.

SCHELMELKES, Sylvia. *El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol.XVIII Numeros 3-4 pp. 35-80 Julio-Diciembre 1988, México.

SCHELMELKES, Sylvia “Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural en A.L.” en Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas UNICEF-CONAFE, México, 1996.

SKINNER, B. F. *The tecnology of teaching*, Nueva York, Appleton, 1968.

STENHOUSE, Lawrence *La investigación como base de la enseñanza* Ediciones Morata, Madrid, 1993.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum* Ediciones Morata, Madrid, 1991.

TALLER PERMANENTE DE SISTEMATIZACIÓN CEAAL - PERÚ. *¿Y cómo lo hace?: propuesta de métodos de sistematización*. Memoria del seminario, CEAAL Perú, Lima, 1992.

TLASECA P. Martha y PONCE R. Ernesto (elaboradores del documento para la antología) *Una definición de la propuesta pedagógica del área terminal* tomado de Alternativas Didácticas en el Campo de lo Social. “Antología Básica de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria”, Plan 1985, U.P.N. 1ª edición, México, 1988.

TUCKER, N. *¿Qué es un niño?* Ed. Morata, serie Bruner, Madrid, 1982

WARMAN, Arturo. *Ensayos sobre el campesinado en México*, Editorial Nueva Imagen, México, 1980.

WEISS, Eduardo *Los valores nacionales en los libros de texto gratuito 1930-1980*, Revista Educación No. 42 (octubre-diciembre), México, 1982

WUEST S. Teresa (coord.). *La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa: educación, cultura y procesos sociales*. volumen 7 UNAM, México, 1995.

ZEMELMAN, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*, Ed. Colmex, México, 1987.

ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón: dialéctica y apropiación del presente*. Editorial Anthropos, Barcelona, 1992.



ANEXOS

ANEXO

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN INICIAL PARA DOCENTES PARTICIPANTES

CAPACITACIÓN A INSTRUCORES COMUNITARIOS, UNIDAD 1: LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL

OBJETIVO: QUE LOS PARTICIPANTES IDENTIFIQUEN LOS PRINCIPALES ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN EL MODELO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS.

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPÓSITOS	ORIENTACIÓN METODOLÓGICA	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD	QUE LOS PARTICIPANTES UBICUEN Y DEFINAN LOS ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN A LAS COMUNIDADES DE ATENCIÓN DE CONAFE	<ul style="list-style-type: none"> QUE LOS PARTICIPANTES SE PROBLEMATIEN SOBRE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN UNA COMUNIDAD RURAL CON RESPECTO A UNA URBANA 	<ol style="list-style-type: none"> APERTURA: EL COORDINADOR LES CUESTIONA SOBRE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS COMUNIDADES RURALES Y URBANAS DESARROLLO: POR EQUIPOS IDENTIFICAN LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS COMUNIDADES CIERRE: SOCIALIZAN SUS RESULTADOS EN PLENARIA APLICACIÓN: REALIZAN UN AFICHE CON LOS ELEMENTOS VERTIDOS 	<ul style="list-style-type: none"> LLUVIA DE IDEAS AFICHE CONFRONTACIÓN INTERACCION 	REVISTAS, CARTULINAS PAPEL DE ROTAFOLIO TIJERAS RESISTOL CINTAS	120
		<ul style="list-style-type: none"> QUE LOS PARTICIPANTES INVESTIGUEN Y PROFUNDICEN LAS CARACTERÍSTICAS UNA COMUNIDAD 	<ol style="list-style-type: none"> APERTURA: EL COORDINADOR RESALTA LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN PARA CONOCER LA REALIDAD SOCIAL. CUESTIONA SOBRE ALGUNAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN DESARROLLO: POR EQUIPOS REALIZAN O COMPLEMENTAN UNA GUÍA DE OBSERVACIÓN Y DE ENTREVISTA Y POR EQUIPO REALIZAN TRABAJO DE CAMPO CIERRE: SISTEMATIZAN SUS RESULTADOS Y LOS GRAFICAN APLICACIÓN: UBICAN DE FORMA GRÁFICA SUS RESULTADOS EN UN PERIÓDICO MURAL 	<p>INVESTIGACION:</p> <ul style="list-style-type: none"> ENTREVISTA OBSERVACIÓN DE GUÍA REGISTRO PERIÓDICO MURAL 	DOCUMENTO: L4 EXPERIENCIA DE SER INSTRUCTOR	120
	<ul style="list-style-type: none"> QUE LOS PARTICIPANTES Y APLIQUEN SUS CONOCIMIENTOS SOBRE LAS COMUNIDADES DE ATENCIÓN DEL CONAFE 	<ol style="list-style-type: none"> APERTURA: EL IC LOS CUESTIONA ACERCA DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN A UNA COMUNIDAD DE ATENCIÓN DESARROLLO: ELABORAN UN TEXTO LITERARIO SOBRE CARACTERIZACIÓN COMUNITARIA DE UN COMUNIDAD MODELO : LA PREGUNTA GUÍA ES ¿CÓMO ES MI COMUNIDAD? CIERRE: SOCIALIZAN Y EL PLENARIO ESCOGE UNA COMUNIDAD APLICACIÓN: ELABORAN MAQUETA O CROQUIS RESALTANDO AQUELLOS ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN A LAS COMUNIDADES CONAFE 	<ul style="list-style-type: none"> MAQUETA TEXTO LITERARIO 	REVISTAS, CARTULINAS PAPEL DE ROTAFOLIO TIJERAS RESISTOL CINTAS	120	

TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROPOSITOS	ORIENTACIÓN METODOLÓGICA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
CULTURA Y COMUNIDAD	QUE LOS PARTICIPANTES CONSTRUYAN SU PROPIA DEFINICIÓN DE CULTURA Y COMPRENDAN SU IMPORTANCIA EN LA VIDA COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • QUE PARTICIPANTES CONSTRUYAN SU PROPIA DEFINICIÓN DE CULTURA 	<ol style="list-style-type: none"> 1. APERTURA: SE SOLICITA AL PLENARIO APORTEN ELEMENTOS CULTURALES QUE IDENTIFICARON EN SU VISITA 2. DESARROLLO: PERSONALMENTE REDACTAN SU PROPIA DEFINICIÓN DE CULTURA 3. CIERRE: SE LES SOLICITA QUE POR EQUIPOS CONFRONTEN SUS DEFINICIONES Y CONSTRUYA EL EQUIPO UNA SOLA DEFINICIÓN 4. APLICACION: EN FORMA DE TEXTO CREATIVO LO VIERTEN EN UNA CARTULINA Y LO AÑADEN AL PERIÓDICO MURAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LLUVIA DE IDEAS • TRABAJO INDIVIDUAL • SOCIALIZACIÓN PLENARIA 	PAPELERIA EN GENERAL	30'
		<ul style="list-style-type: none"> • QUE PARTICIPANTES COMPRENDAN LAS IMPLICACIONES DE LA CULTURA EN LA VIDA COMUNITARIA 	<ul style="list-style-type: none"> • APERTURA: EL COORDINADOR SEÑALA COMO LA CULTURA COMUNITARIA ES VIVA Y SE MANIFIESTA EN LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS • DESARROLLO: POR EQUIPOS CONTESTAN UNA GUÍA SOBRE LAS IMPLICACIONES DE LA CULTURA EN LA VIDA COMUNITARIA • CIERRE: • REALIZAN UN PRODUCTO PARA INTERCAMBIO (CORREO COMUNITARIO) SOBRE EL TEMA Y LO SOCIALIZAN • APLICACION: A CADA EQUIPO SE LE SOLICITA QUE REPRESENTE SU DEFINICIÓN DE CULTURA Y EL RESTO INTERPRETA LA CONCEPCIÓN DE CULTURA PRESENTADA 	<ul style="list-style-type: none"> • REPRESENTACIÓN (ESTATUAS) • GUÍA DE ANÁLISIS • PAPELERIA 	PAPELERIA EN GENERAL	15'

TEMA	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROPOSITOS	ORIENTACIÓN METODOLÓGICA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS DIDÁCTICS	TIEMPO
PAPEL DE LA CULTURA EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA	<p>QUE PARTICIPANTES RECONOZCAN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO UN PROCESO DE RECONOCIMIENTO Y ENRIQUECIMIENTO DE LA CULTURA COMUNITARIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • QUE PARTICIPANTES RECONOZCAN QUE LA VIDA COMUNITARIA ESTA CONSTITUIDA POR ELEMENTOS CULTURALES CON DIVERSO SENTIDO, FENÓMENO LLAMADO TAMBIEN SINCRETISMO CULTURAL 	<ol style="list-style-type: none"> 1. APERTURA: EL COORD. CUESTIONA SOBRE LOS ELEMENTOS CULTURALES PROPIOS Y AJENOS IDENTIFICADAS EN COMUNIDAD 2. DESARROLLO: DE FORMA INDIVIDUAL REDACTAN LA FORMA EN QUE ELLOS SE HAN APROPIADO DE ALGÚN ELEMENTO CULTURAL A TRAVÉS DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS <ul style="list-style-type: none"> • ¿QUE PRÁCTICA CULTURAL SIGNIFICATIVA REALIZO? (ELIGE UNA) • QUE ME MOTIVO A APROPIARME DE DICHO ELEMENTO CULTURAL? (CONTENIDO DE LA PRÁCTICA) • ¿CÓMO SE REALIZO DICHA APROPIACIÓN CULTURAL? (DESCRIBE EL PROCESO DE APROPIACIÓN) 3. CIERRE: EN EQUIPO PEQUEÑOS COMPARTEN SU REDACCIÓN Y ELIGEN UNA PARA SOCIALIZARLA EN FORMA DE ANÉCDOTA 4. APLICACIÓN: EL COORDINADOR HACE EXPOSICIÓN DE LAS FORMAS DE APROPIACIÓN CULTURAL DE BONFIL BATALLA Y SOLICITA A LOS PARTICIPANTES QUE EN CUADRO VACIO VIERTAN LOS ELEMENTOS PROPIOS, AJENOS, APROPIADOS E IMPUESTOS DESCUBIERTOS EN SU INVESTIGACIÓN COMUNITARIA 	<ul style="list-style-type: none"> • PLENARIO • CUESTIONA MIENTO • LLUVIA DE IDEAS • PREGUNTAS GUÍA 	<p>PAPELERIA EN GENERAL</p> <p>PREGUNTAS GUÍA</p> <p>CUADRO DE BONFIL BATALLA</p>	20'
	<ul style="list-style-type: none"> • QUE PARTICIPANTES IDENTIFIQUEN LA CONCEPCIÓN CULTURAL IMPLÍCITO EN EL MODELO DE EDUCACIÓN COMUNITARIA Y UBICUEN SU PROPIA CULTURA CON RESPECTO A LA CULTURA COMUNITARIA 	<ul style="list-style-type: none"> • APERTURA: EL COORDINADOR INVITA A LA REFLEXIÓN SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN (¿EDUCAR, PARA QUÉ?) • DESARROLLO: EN EQUIPO ANALIZAN EL TEXTO DE SILVIA SCHMELKES "HACIA LA EQUIDAD" Y REALIZAN CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL DEFICIT CULTURAL Y AQUELLOS CENTRADOS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL. • CIERRE: EN DOS COLUMNAS POR EQUIPOS CONFRONTAN LOS ELEMENTOS CULTURALES PROPIOS Y SU DIFERENCIA CON LOS DE LA CULTURA COMUNITARIA, ASÍ COMO LOS ELEMENTOS COMUNES Y EXPONEN • APLICACIÓN: EN LOS PROPIOS EQUIPOS REALIZAN UNA REDACCIÓN SOBRE EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA RURAL 	<ul style="list-style-type: none"> • CUESTIONARIO • ANÁLISIS DE TEXTO • SÍNTESIS • TEXTO LIBRE • SOCIALIZACIÓN PLENARIA 	<p>PAPELERIA EN GENERAL</p> <p>TEXTO DE SILVIA SCHMELKES</p>		

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA INSTRUCTORES, COMUNITARIOS UNIDAD 2: ESTRUCTURA CURRICULAR Y DESARROLLO TEMÁTICO			
UNIDAD	TEMA	OBJETIVO ESPECÍFICO	RECURSOS
PROCESO EDUCATIVO	EDUCACIÓN COMUNITARIA	IDENTIFICAR EL GRADO DE APROPIACIÓN QUE TIENE EL IC SOBRE EDUCACIÓN COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • REVISTAS • TIJERAS • MARCADORES • TAPE
	MÉTODO Y DESCUBRIR	QUE EL IC ANALICE Y PROFUNDICE LAS FASES Y MOMENTOS QUE CONSTITUYEN EL MÉTODO DIALOGAR Y DESCUBRIR PARA TRANSFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • MATERIAL DOCUMENTAL SOBRE EL TEMA
	MAPA CURRICULAR	REVISIÓN DE LA SECUENCIA TEMÁTICA PARA FACILITAR EL DESARROLLO DEL PROCESO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • GUÍAS, FICHAS Y CUADERNOS DE TRABAJO • CUADRO
	PLANEACIÓN TEMÁTICA Y SEGUIMIENTO TEMÁTICO	DESARROLLAR LA HABILIDAD DE PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • GUÍAS MODELO
PROCESO CULTURAL	CONCEPCIÓN DE CULTURA	RECUPERAR LA CONCEPCIÓN PERSONAL QUE SE TIENE DE LA CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • ROMPECABEZAS CULTURAL
	MONOGRAFÍA (DIAGNÓSTICO SOCIOCULTURA L)	CONOCER LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL GUIÓN MONOGRAFICO	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • ÁRBOL CULTURAL • GUÍA MONOGRAFICO.
	HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN	BRINDAR HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN CON EL FIN DE QUE SIRVAN DE APOYO AL PROCESO EDUCATIVO-CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • MATERIAL DOCUMENTAL SOBRE HERRAMIENTA.
APLICACIÓN Y PROMOCIÓN	APLICACIÓN Y PROMOCIÓN	QUE EL IC DESARROLLE ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA A PARTIR DE LOS TEMAS EDUCATIVOS Y CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • VENIDAS, TELAS, PINCELES, RESISTOL, ETC
PRÁCTICA EDUCATIVA	PRÁCTICA EDUCATIVA	QUE EL IC APLIQUE EL MÉTODO EN TODOS SUS MOMENTOS Y APLIQUE LO APROPIADO	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES • GUÍAS, FICHAS Y CUADERNOS DE TRABAJO • GUÍAS DE PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO
	RETROALIMEN TACIÓN	APOYAR AL IC EN LOS OBSTÁCULOS DE SU PRÁCTICA, ASÍ COMO EVALUAR EL PROCESO EN CONJUNTO	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALES

ANEXO

**MONOGRAFÍA
SOCIOCULTURAL**

**GUÍA DE LA INVESTIGACIÓN
SOCIOCULTURAL**

1. IDENTIFICACIÓN:

En este apartado además del nombre de la comunidad y del municipio, podrán integrarse materiales de tradición oral referentes al origen, la conformación o la fundación de la comunidad, ya que se trata de conocimientos significativos para los pobladores de las localidades.

1.1. NOMBRE DE LA COMUNIDAD

CORRESPONDENCIA CON TEMAS
NIVEL I y II

NIVEL III

1.2 ORIGEN DEL NOMBRE

CORRESPONDENCIA CON TEMAS
NIVEL I y II

NIVEL III

1.3 TRADICIÓN ORAL SOBRE EL ORIGEN COMUNITARIO

CORRESPONDENCIA CON TEMAS
NIVEL I y II

NIVEL III

2. LOCALIZACIÓN :

Además del mapa de la comunidad, será necesario investigar datos como las coordenadas en que se encuentra, su ubicación geopolítica y la distribución de los asentamientos humanos.

2.1 LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA DE LA COMUNIDAD

NIVEL I y II

NIVEL III

COORDENADAS:

UBICACIÓN DE LA COMUNIDAD DENTRO DEL MUNICIPIO Y DEL ESTADO

LATITUD:

LONGITUD:

ALTITUD:

2.1 UBICACIÓN DE GEOPOLÍTICA

NIVEL I y II

NIVEL III

COMUNIDADES VECINAS

PLANO DE LA UBICACIÓN DE LA COMUNIDAD
EN RELACIÓN CON LAS COMUNIDADES VECINAS

NOMBRE

ORIENTACIÓN

3. ENTORNO ECOLÓGICO

El objetivo será determinar las relaciones existentes entre el territorio y las condiciones ecológicas.

Por ello será importante tomar en cuenta la localización, extensión de la localidad, clima, suelo, fauna, vegetación, etc.

N. I y II

N. III

3.1 CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO COMUNITARIO

Descripción de las condiciones ecológicas que envuelve a la comunidad

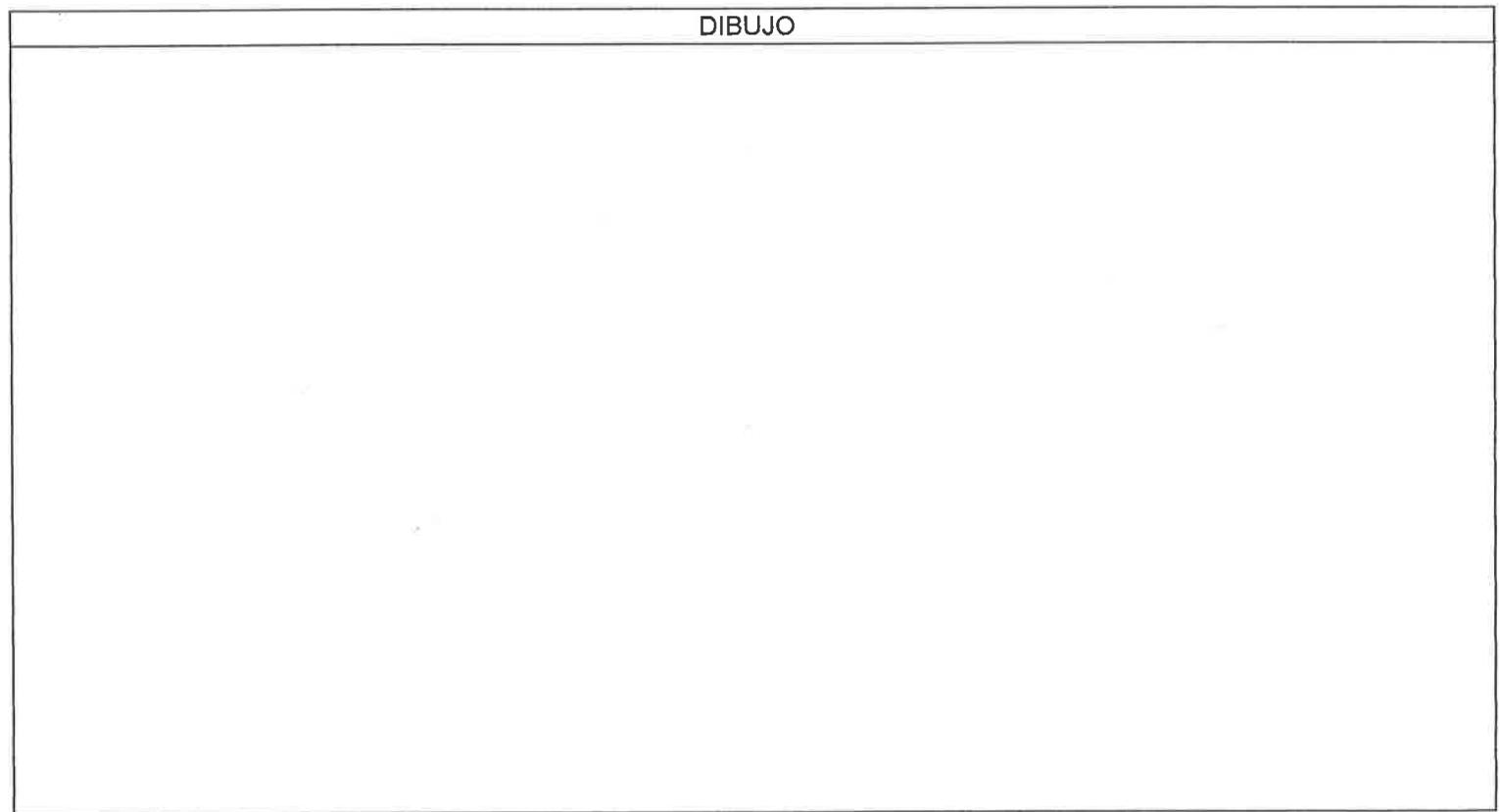
GEOGRAFIA A (Cerros, Lomas, llanura, etc.)	HIDROGRAFIA (arroyos, manatales, etc)	CLIMA (humedo, seco, etc.)	VEGETACIÓN tropical, bosque, pastizal, etc	FAUNA vida salvaje, insectos, peces

N. I y II

N. III

3.2 ASPECTO FÍSICO DEL ENTORNO

DIBUJO



4. INFRAESTRUCTURA

En este apartado se señalarán aspectos generales de la situación que prevalece en la comunidad, acerca de las vías de comunicación; disponibilidad de agua y energía, etc.

4.1 PRINCIPALES VIAS DE COMUNICACIÓN

NIVEL I y II

NIVEL III

MAPA SEÑALANDO LAS VÍAS DE ACCESO A LA LOCALIDAD Y LA DISTANCIA A COMUNIDADES VECINAS Y MUNICIPIO

4.2 DISPONIBILIDAD Y USO DEL AGUA

NIVEL I y II

NIVEL III

TIPO DE INSTALACIÓN Y UTILIZACIÓN DEL AGUA: PROBLEMÁTICA. SE PUEDE REALIZAR CROQUIS

4.3 DISPONIBILIDAD Y USO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ENERGIA
(ELECTRICIDAD, GAS, LEÑA, PETROLEO, ETC.)

NIVEL I y II

NIVEL III

TIPO DE INSTALACIÓN Y UTILIZACIÓN DE LA ENERGIA: PROBLEMÁTICA. SE PUEDE REALIZAR CROQUIS

5. ORGANIZACIÓN SOCIAL

Se trata de registrar las formas en que se organiza la comunidad para la realización de actividades colectivas como son: Representantes ante el municipio; organización ejidal; para la adquisición de obras públicas; APEC; etc.

5.1 GRUPOS FORMALES EXISTENTES

(descripción de la organización: representante, reglas, formas de elección, etc.)

N. I y II

N. III

NOMBRE:

NOMBRE:

NOMBRE:

5.2 FORMAS DE ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

¿CÓMO SE ORGANIZA LA COMUNIDAD PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES COLECTIVAS (DESCRIPCIÓN)

N. I y II

N. III

5.3 PROGRAMAS GUBERNAMENTALES

¿QUÉ PROGRAMAS GUBERNAMENTALES OPERAN EN LA COMUNIDAD Y COMO OPERAN? (PROCAMPO; SSA; ETC)

N. I y II

N. III

5.4 ORGANIZACIÓN POLÍTICA

¿QUE GRUPOS O PARTIDOS POLITICOS EXISTEN? ¿CÓMO SE ORGANIZAN? ¿POR QUIEN SIMPATIZAN?

N. I y II

N. III

6. CULTURA LOCAL, TRADICIONES Y COSTUMBRES

En este apartado se abordarán los aspectos culturales de la comunidad. Las formas de recreo personal, los juegos, la música, el deporte, las fiestas, la religión, etc. Gran parte de la información de este apartado recuperará la tradición oral

6.1 FORMAS Y OCASIONES DE ESPARCIMIENTO

N. I y II

N. III

¿Qué hacen en su tiempo libre? ¿Se reúnen a platicar, cuando y cómo? ¿Qué cuentan? ¿Qué hacen los niños, los jóvenes, etc?

DESCRIPCIONES

6.2 JUEGOS TRADICIONALES Y POPULARES

N. I y II

N. III

¿A qué juegan los niños, los jóvenes, los adultos? ¿Existen juegos tradicionales? ¿Cómo y con qué los juegan?

DESCRIPCIÓN MINUCIOSA

6.3 MÚSICA Y DANZA: Tradicional y popular

¿Existe quienes toquen algún instrumento musical? ¿Existe música tradicional? ¿Qué tocan? ¿Qué canta la gente? ¿Qué bailan?

DESCRIPCIONES

6.4 TRADICIÓN ORAL

¿Existen relatos, leyendas, cuentos, creencias, adivinanzas, refranes, dichos, modismos, etc. propios de la comunidad?

RECUPERACIÓN (INCLUIR A QUIEN, LUGAR, COMO Y CUANDO SE RECUPERARON DICHOS RELATOS)

6.5 FIESTAS TRADICIONALES: RELIGIOSAS Y CIVILES

¿Se celebran fiestas tradicionales? ¿cuando y cómo se organizan? ¿quiénes participan? ¿porqué se celebra? ¿cómo se realiza?

DESCRIPCIÓN DETALLADA

6.6 RELIGIÓN

¿Qué religio(es) se practican? ¿Cómo y cuando la practican? ¿qué ritos y creencias tienen? ¿hay conflictos religiosos?

DESCRIPCIÓN AMPLIA Y DETALLADA

7. DEMOGRAFÍA

Debido a que en la información censal difícilmente obtenemos información sobre la población local, será muy importante investigar

el número de habitantes y de familia con que cuenta la comunidad, así como sus características

7.1 TOTAL DE POBLACIÓN

NIVEL I y II

NIVEL III

POBLACIÓN	PROBLEMÁTICA DETECTADA EN RELACIÓN CON EL NÚMERO DE POBLADORES		
0 a 3			
4 a 5			
6 a 12			
13 a 18			
19 a 34			
35 a 59			
60 y más			
POBLACIÓN TOTAL			

7.2 NUMERO DE FAMILIAS

NIVEL I y II

NIVEL III

NÚMERO DE FAMILIAS	SEÑALAR PARENTESCOS (SE PUEDE TRABAJAR UN ARBOL GENEALÓGICO)		

7.3 NATALIDAD

NIVEL I y II

NIVEL III

NACIMIENTOS AL AÑO	COMPORTAMIENTO REPRODUCTIVO: EDAD REPRODUCTIVA, ANTICONCEPTIVOS, ETC.		

7.4 MORTALIDAD

NIVEL I y II

NIVEL III

MUERTES AL AÑO	CAUSAS DE LA PROBLEMÁTICA		

7.5 VISIÓN DE LOS MOMENTOS DE LA VIDA

Se trata de registrar las formas de ver y actuar frente a los acontecimientos significativos del desarrollo vital, para ello anteponeamos algunas preguntas guías que pueden orientar a la recuperación de este tema

NACIMIENTO	DESCRIPCIÓN O RELATOS SOBRE LOS DIFERENTES ACONTECIMIENTOS
<p>¿Quién atiende a las mujeres embarazadas?</p> <p>¿Qué temores tienen las mujeres durante el embarazo?</p> <p>¿Quién atiende el parto?</p> <p>¿hay alguna ceremonia o relato respecto a los nacimientos?</p> <p>¿Cómo se atiende la parturienta?</p>	
PUBERTAD	DESCRIPCIÓN O RELATOS SOBRE LOS DIFERENTES ACONTECIMIENTOS
<p>¿A qué edad se considera que una mujer se puede casar?</p> <p>¿A qué edad se considera que un hombre se puede casar?</p> <p>¿existe alguna costumbre de presentación ante los demás de los niños/as que se convierten en adultos?</p>	
MATRIMONIO	DESCRIPCIÓN O RELATOS SOBRE LOS DIFERENTES ACONTECIMIENTOS
<p>¿Cómo se acuerdan los matrimonios?</p> <p>¿Qué hace el hombre y la mujer comprometidos?</p> <p>¿Cómo se lleva a cabo la ceremonia civil y la religiosa?</p> <p>¿Cómo participa la comun.?</p>	
MUERTE	DESCRIPCIÓN O RELATOS SOBRE LOS DIFERENTES ACONTECIMIENTOS
<p>¿Qué hacen cuando muere un niño?</p> <p>¿Qué hacen cuando muere un adulto?</p> <p>¿Cómo participa la comun.?</p> <p>¿Existen relatos al respecto?</p>	

8. VIVIENDA

Se señala las características de la vivienda, su modo de obtención; el tipo de relaciones familiares que existen en su interior; los usos de los espacios; aspectos físicos, etc.

8.1 MODO DE ADQUISICIÓN DE LA VIVIENDA (No. de casas)

NIVEL IyII

NIVEL III

POR HERENCIA O CESIÓN	POR PRESTAMO	POR CONSTRUCCIÓN PROPIA O COMPRA	POR RENTA

8.2 COMPONENTES DE LOS MORADORES DE LA CASA (No. de casas)

NIVEL IyII

NIVEL III

PADRES E HIJOS	ABUELOS, PADRES E HIJOS	PADRES, HIJOS Y PTROS PARIENTES (TIOS,ETC)	OTRA COMPOSICIÓN (AMIGOS, ETC.)

8.3 TIPO DE RESIDENCIA ¿A QUIÉN PERTENECE LA VIVIENDA? (No de casas)

NIVEL IyII

NIVEL III

CASA PROPIA (SÓLO DE LA FAMILIA NUCLEAR)	PATRILOCAL (A LOS PADRES DEL ESPOSO)	MATRILOCAL A (A LOS PADRES DE LA ESPOSA)

8.4 CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LAS VIVIENDAS (describir)

NIVEL IyII

NIVEL III

MATERIAL CONSTRUCCIÓN		No. DE HABITANTES	USO DE LOS ESPACIOS	SERVICIOS	MENAJE
PISO	MUROS	(promedio por casa)	(cocina, dormitorio, etc)	(luz, agua, etc)	(muebles, tv, refri.etc)

8.5 ASPECTOS FÍSICOS DE LAS VIVIENDAS (DIBUJAR UNA VIVIENDA TIPO)

NIVEL IyII

NIVEL III

8.6 LAS CASAS SE ENCUENTRAN EN RELACIÓN UNAS DE OTRAS (MARCAR EL RECUADRO)

NIVEL IyII

NIVEL III

MUY CERCA CERCAS ALEJADAS CERCAS Y LEJOS

9. ACTIVIDADES PRODUCTIVAS

NIVEL IyII

NIVEL III

¿A qué actividades se dedican las familias de la comunidad según su orden de importancia? (ANOTAR No. DE FAMILIAS)

	ACTIVIDADES MAS IMPORTANTES	ACTIVIDADES MEDIANAMENTE IMPORTANTES	ACTIVIDADES POCO IMPORTANTES
AGRICULTURA			
GANADERÍA			
FRUTICULTURA			
FORESTAL			
AVICULTURA			
PESCA			
APICULTURA			
MINERÍA			
ARTESANÍA			
COMERCIO			
OFICIOS			
QUEHACER DOMÉSTICO			
OTRO (EXPLICAR)			

9.2 PROBLEMÁTICA PRODUCTIVA

¿Cuáles son los principales problemas que impiden realizar adecuadamente las actividades productivas?

	EXPLICAR
CONOCIMIENTOS TÉCNICOS	
PLAGAS Y OTRAS BICHOS	
DINERO PARA INVERTIR	
FERTILIDAD DEL SUELO	
ESCASEZ DE AGUA	
PROBLEMAS DE COMERCIALIZACIÓN	
PROBLEMAS CON EL CLIMA	
OTROS PROBLEMAS (EXPLICAR)	

9.3 ACTIVIDADES ARTESANALES O RÚSTICAS

9.3 DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES ARTESANALES O RÚSTICAS (MANUALES)

--

10. ACTIVIDADES AGRO-PECUACUARIAS

¿Cuáles son las principales actividades agrícolas y/o pecuarias desarrollan?

(DESCRIBIR CON DETALLE TODO EL PROCESO)

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO PRODUCTIVO

¿QUÉ PRODUCEN?
(CULTIVAN, CRÍAN O
PRODUCEN)

¿QUIÉNES PARTICIPAN
EN LA PRODUCCIÓN?

¿DONDE REALIZAN
SUS ACTIVIDADES
PRODUCTIVAS?

¿CÓMO ES LA
ORGANIZACIÓN PARA
LA PRODUCCIÓN?

¿CON QUE
INSTRUMENTOS E
INSUMOS PRODUCEN?

¿CÓMO CONSIGUEN
LO NECESARIO PARA
PRODUCIR?

¿CUANTO PRODUCEN?

¿QUE HACEN CON
LO PRODUCIDO?

¿EN DONDE LO
VENDEN?
¿QUIENES LO
COMPRAN?

¿QUÉ UTILIDADES
OBTIENEN DE LO
QUE VENDEN?

¿COMO DISTRIBUYEN
E UTILIZAN LAS
UTILIDADES?

Form area with horizontal dashed lines for text entry.

12. MIGRACIÓN

12.1 COMPORTAMIENTO

¿En que lugares tienes familiares cercanos fuera de la localidad? (Padres, hermanos, hijos)

	CIUDADES EN EL ESTADO	COMUNIDADES EN OTRO ESTADO	NIVEL I y II CIUDADES EN OTRO ESTADO	NIVEL III EN ESTADOS UNIDOS
COMUNIDADES EN EL ESTADO				

¿Existen habitantes que migran y que periodicamente regresan a la comunidad? ¿A dónde emigran?

	CIUDADES EN EL ESTADO	COMUNIDADES EN OTRO ESTADO	CIUDADES EN OTRO ESTADO	EN ESTADOS UNIDOS
COMUNIDADES EN EL ESTADO				

¿Quiénes son, principalmente, los que emigran?

TODA LA FAMILIA	SÓLO EL JEFE DE FAMILIA	JEFE DE FAMILIA E HIJOS MAYORES	SÓLO HIJOS MAYORES	OTROS ¿QUIÉNES?

¿Por cuánto tiempo emigran regularmente?

1 MES O MENOS	3 MESES O MENOS	DE 3 A 6 MESES	DE 6 A 1 AÑO	MÁS DE 1 AÑO

¿Qué actividades productivas desarrollan a donde van, principalmente?

AGRÍCOLAS ¿CUÁLES?	INDUSTRIALES ¿CUÁLES?	COMERCIALES ¿CUÁLES?	SERVICIOS ¿CUÁLES?	OTRAS ¿CUÁLES?

¿Que costumbres e influencias traen los migrantes a las comunidades? (EXPLICA DETALLADAMENTE)

.....

.....

.....

¿Podrías describir alguna historia (anécdotas, sucesos, sentimientos, etc.) de algún migrante de la comunidad?

.....

.....

.....

VI. EDUCACIÓN

Se revisarán los diferentes tipos de educación la formal escolarizada que abarca los sistemas de educación básica y media, en su caso bilingüe, por ejemplo en algunos albergues; así como la no formal, que comprende cursos extraescolares y de capacitación como es la alfabetización para adultos, capacitación técnica, etc. Así como los procesos de socialización propios de la comunidad mediante los cuales se producen y transmiten conocimientos a través de las generaciones y que integran al individuo a un campo.

Será importante apreciar qué tanto los padres de familia aceptan la educación formal y si ésta no se contrapone a sus propias formas de socialización, en última instancia si se considera la utilidad de este tipo de educación, y si se fomenta su impartición

6.1 POBLACIÓN ANALFABETA

NIVEL I y II

NIVEL III

6.1 % ANALFABETISMO	PROBLEMÁTICA DETECTADA EN RELACIÓN CON EL % DE ANALFABETISMO
8 a 12	
13 a 18	
19 a 34	
35 a 59	
60 y más	

6.2 POBLACIÓN ALFABETA

NIVEL I y II

NIVEL III

NIVEL DE ESCOLARIDAD	SEÑALAR LAS PROBLEMÁTICAS GENERADAS EN RELACIÓN A LA ESCOLARIDAD
PRIMARIA SECUNDARIA MEDIA SUPERIOR LICENCIATURA OTROS	

6.3 EDUCANDOS EN CONAFE

NIVEL I y II

NIVEL III

ESTADÍSTICAS	PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON EL NÚMERO DE ALUMNOS
PRESCOLAR CURSOS	

6.4 FORMAS DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO NO ESCOLARIZADO

NIVEL I y II

NIVEL III

SOCIALIZACIÓN	COMO , DONDE , CUANDO Y QUIENES TRANSMITEN LOS VALORES Y CONOCIMIENTOS
Por ejemplo, cuáles son las normas inculcadas a los niños dentro de la familia, qué se considera como un buen o un mal comportamiento, etc	

6.5 CONTRADICCIÓN ENTRE EDUCACIÓN ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

NIVEL I y II

NIVEL III

CONTRADICCIONES DETECTADAS	CAUSAS Y/O REPERCUSIONES DE LA PROBLEMÁTICA

ANEXO

PRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOCULTURAL

1. ASPECTOS GEOGRÁFICOS

1.1 CLIMA PREDOMINANTE

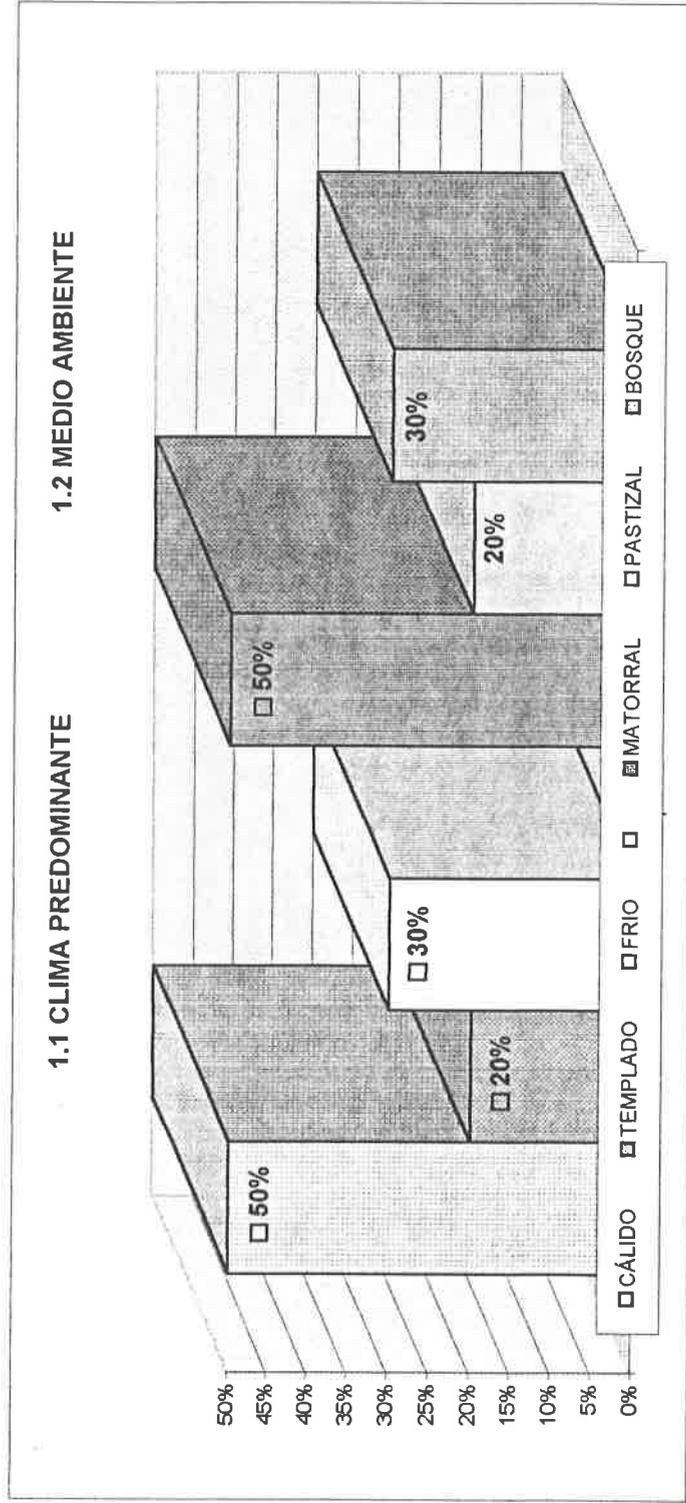
COMUNIDADES	CÁLIDO	TEMPLADO	FRÍO
LAGUNITAS	50%	20%	30%
LA SALADA	1		1
CRUZ DE PIEDRA	1		
ARROYO VERDE	1		
ATRAVEZADA	1		
JILIOTUPA	1		
26 DE JULIO			1
LA COCONAL			1
PINTORES		1	
LA CANITA		1	

1.2 MEDIO AMBIENTE

COMUNIDADES	MATORRAL	PASTIZAL	BOSQUE
LAGUNITAS	50%	20%	30%
LA SALADA	1		1
CRUZ DE PIEDRA	1		
ARROYO VERDE	1		
ATRAVEZADA	1		
JILIOTUPA	1		
26 DE JULIO			1
LA COCONAL			1
PINTORES		1	
LA CANITA		1	

1.1 CLIMA PREDOMINANTE

1.2 MEDIO AMBIENTE



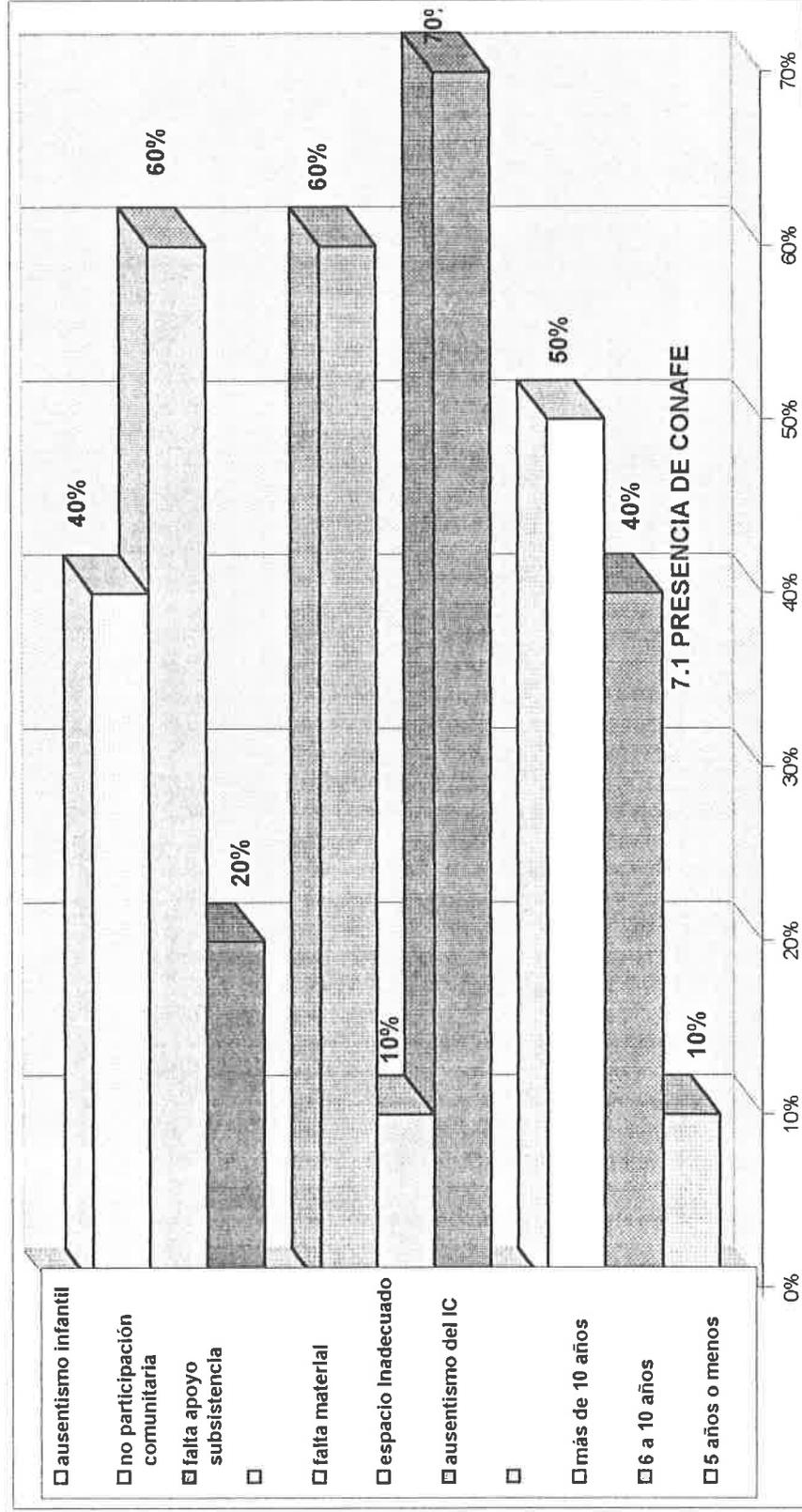
7. EDUCACIÓN

7.2. PROBLEMAS CON EL SERVICIO EDUCATIVO

COMUNIDADES	5 años o menos	6 a 10 años	más de 10 años
TOTAL	10%	40%	50%
LAGUNITAS			1
LA SALADA			1
CRUZ DE PIEDRA	1		
ARROYO VERDE			1
LA ATRAVEZADA			1
JILIOTUPA		1	
26 DE JULIO			1
LA COCONAL		1	
PINTORES		1	
LA CANITA		1	

7.3. PROBLEMAS DEL INSTRUCTOR CON LA COMUNIDAD/

COMUNIDADES	ausentismo del IC	espacio inadecuado	falla material	ausentismo infantil	no participación comunitaria	falla apoyo subsistencia	falla apoyo subsistencia comunitaria	ausentismo infantil
TOTAL	70%	10%	60%	20%	60%	40%	1	1
LAGUNITAS	1		1					
LA SALADA			1					
CRUZ DE PIEDRA	1	1	1		1			
ARROYO VERDE	1							
LA ATRAVEZADA	1		1					
JILIOTUPA	1		1					
26 DE JULIO	1		1					
LA COCONAL	1		1					
PINTORES	1		1					
LA CANITA	1		1					



6. ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

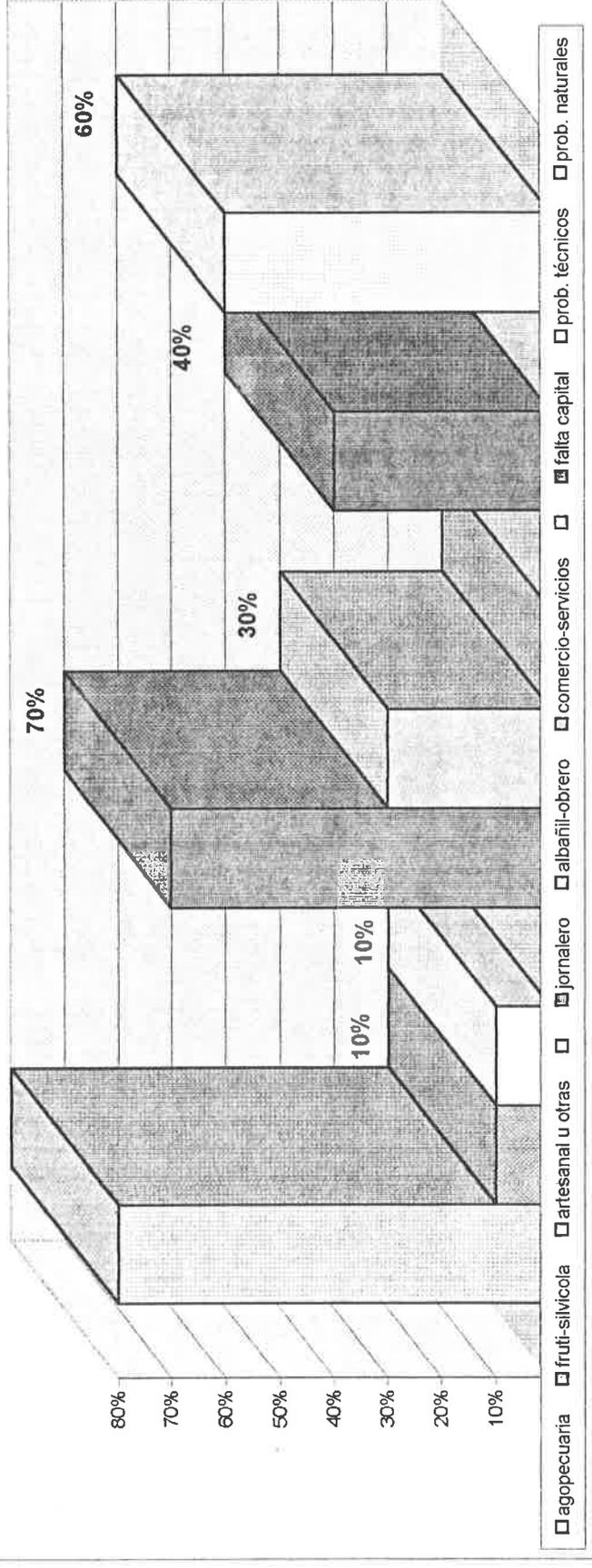
6.2 ACTIVIDADES PRODUCTIVAS SECUND, 6.4 PROBLEMAS PRODUCTIVOS

COMUNIDADES	agropecuaria	fruti-silvícola	artesanal u otras
TOTAL	80%	10%	10%
LAGUNITAS	1	1	
LA SALADA			1
CRUZ DE PIEDRA	1		
ARROYO VERDE	1		
LA ATRAVEZADA	1		
JILIOTUPA	1		
26 DE JULIO	1		
LA COCONAL	1		
PINTORES	1		
LA CAÑITA	1		

jornalero	albañil-obrero	comercio-servicios	0%
70%	30%	0%	
1			
1			
1	1		
1			
1	1		
1			
1	1		
1			
1	1		
1			
1			

falta capital	prob. técnicos	prob. naturales
40%	0%	60%
		1
		1
		1
		1
		1
1		1
		1
1		1
1		1
1		1

6.1 ACTIVIDAD PRINCIPAL 6.2 ACTIVIDAD SECUNDARIA 6.3 PROBLEMAS PRODUCTIVOS



5. POBLACIÓN

5.1 No. HABITANTES

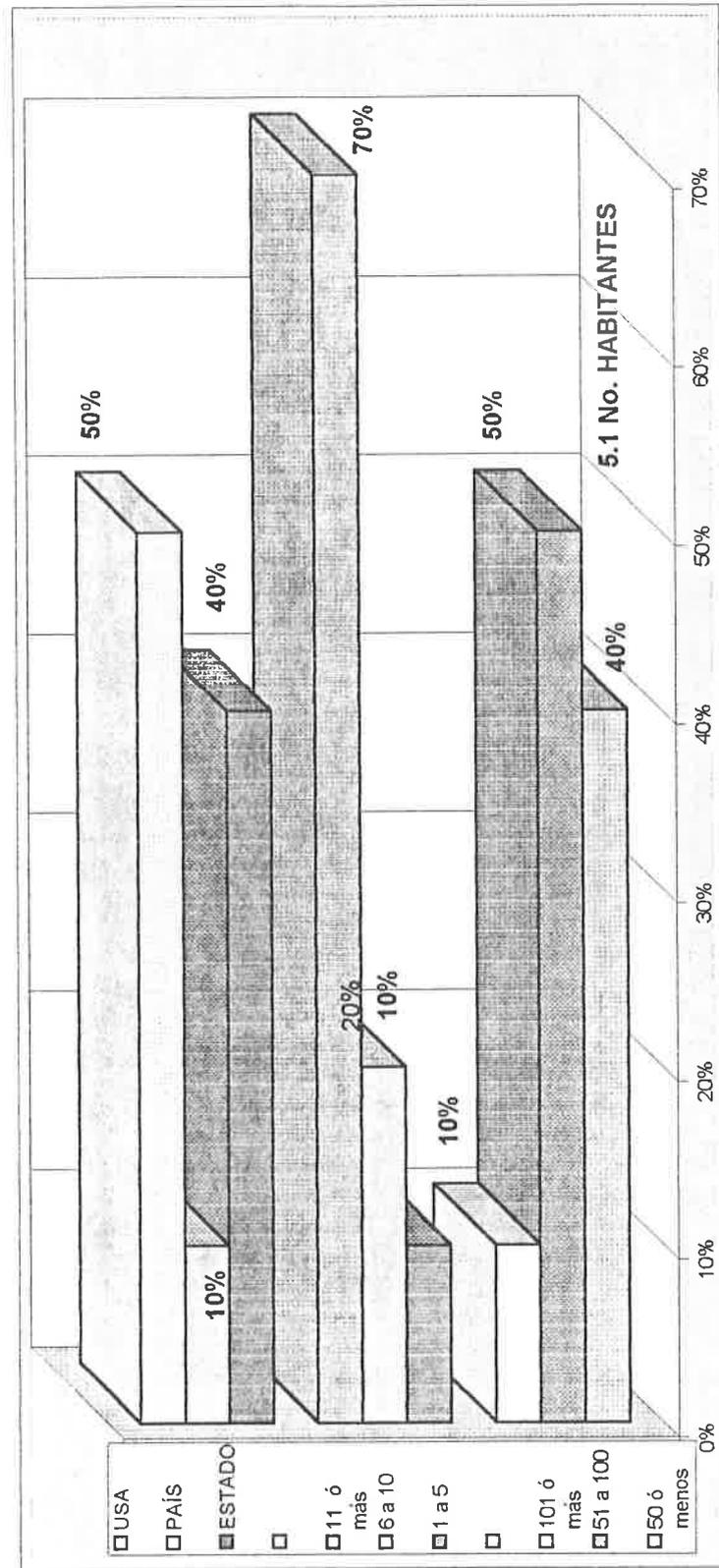
COMUNIDADES	50 ó menos	51 a 100	101 ó más
TOTAL	40%	50%	10%
LAGUNITAS		1	
LA SALADA		1	
CRUZ DE PIEDRA		1	
ARROYO VERDE	1		
LA ATRAVEZADA	1		
JILIOTUPA			1
26 DE JULIO		1	
LA COCONAL		1	
PINTORES	1		
LA CANITA	1		

5.1 niños más 6 años y menos de 14

	1 a 5	6 a 10	11 ó más
TOTAL	10%	20%	70%
LAGUNITAS			1
LA SALADA			1
CRUZ DE PIEDRA			1
ARROYO VERDE	1		
LA ATRAVEZADA		1	
JILIOTUPA			1
26 DE JULIO			1
LA COCONAL			1
PINTORES			1
LA CANITA		1	

5.32 DESTINO MIGRATORIO

	ESTADO	PAÍS	USA
TOTAL	40%	10%	50%
LAGUNITAS	1		
LA SALADA			1
CRUZ DE PIEDRA	1		
ARROYO VERDE			1
LA ATRAVEZADA			1
JILIOTUPA			1
26 DE JULIO			1
LA COCONAL			1
PINTORES	1	1	
LA CANITA	1		



CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS COMUNIDADES ATENDIDAS
CICLO ESCOLAR 1996-1997

4. VIVIENDA

4.1 PISOS

COMUNIDADES	TIERRA	DERA-TEPETA	CEMENTO
TOTAL	90%	10%	40%
LAGUNITAS	1		
LA SALADA			1
CRUZ DE PIEDRA	1		1
ARROYO VERDE	1		
LA ATRAVEZADA	1		
JILIOTUPA	1	1	
26 DE JULIO	1		1
LA COCONAL	1		1
PINTORES	1		
LA CANITA	1		

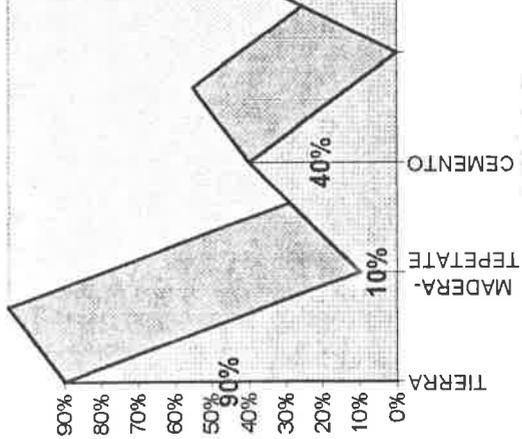
4.2 MUROS

CARTÓN-VARA	MADERA-ADOBE	LADRILLO
60%	50%	30%
1	1	
1		1
1	1	1
1		
1	1	1
1	1	
1	1	
1	1	
1		
1		

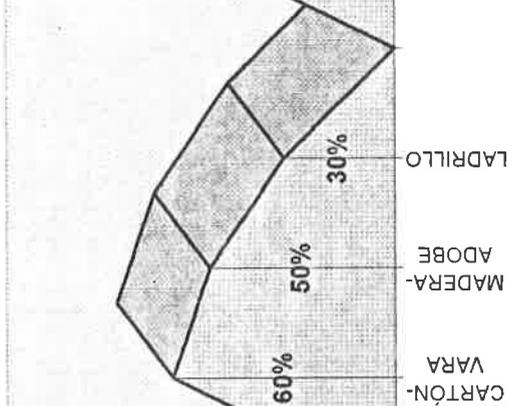
4.3 TECHOS

CARTON-PAJA	SBESTO-LÁMIN	CONCRETO
60%	40%	30%
1		
1		1
1	1	1
1		
1	1	
1	1	
1	1	1
1		
1		

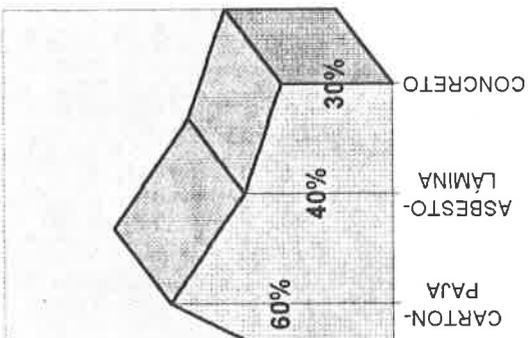
4.1 TIPO DE PISO



4.2 TIPO DE MURO



4.3 TIPO DE TECHO



CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS COMUNIDADES ATENDIDAS
CICLO ESCOLAR 1996-1997

3. INFRAESTRUCTURA URBANA

3.1 INFRAESTRUCTURA

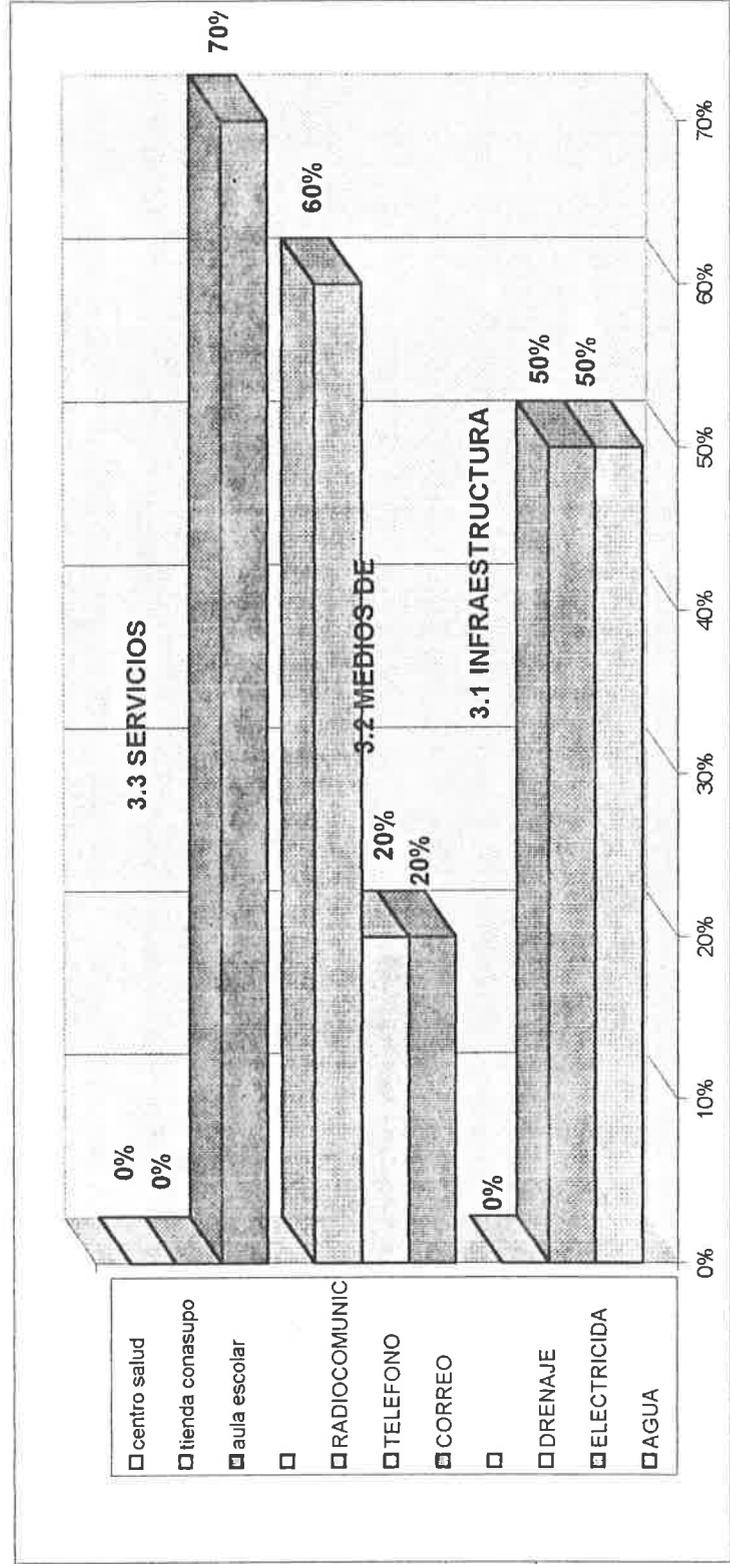
COMUNIDADES	AGUA	ELECTRICIDA	DRENAJE
TOTAL	50%	50%	0%
LAGUNITAS		1	
LA SALADA	1	1	
CRUZ DE PIEDRA	1	1	
ARROYO VERDE			
LA ATRAVEZADA		1	
JILIOTUPA			
26 DE JULIO	1	1	
LA COCONAL	1	1	
PINTORES	1		
LA CANITA			

3.2 MEDIOS DE COMUNICACIÓN

CORREO	TELEFONO	RADIOCOMUNIC
20%	20%	60%
1		1
	1	1
	1	1
1		1

3.3 SERVICIOS COMUNALES

aula escolar	tienda conasupo	centro salud
70%	0%	0%
1		
1		
1		
1		
1		
1		
1		



2. INFRAESTRUCTURA COMUNITARIA

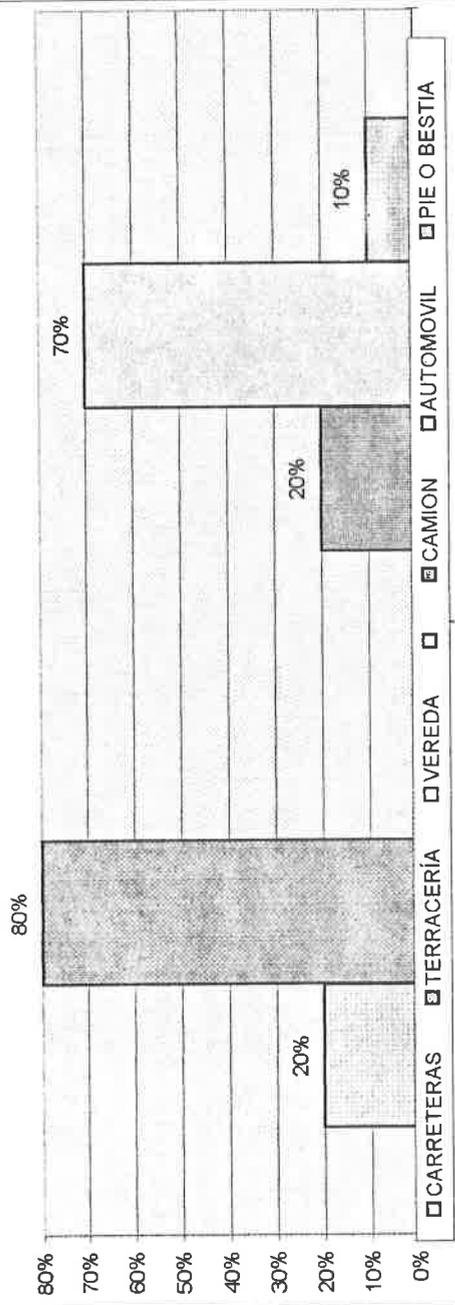
2.1 VÍAS DE ACCESO

COMUNIDADES	CARRETERAS 20%	TERRACERÍA 80%	VEREDA 0%
TOTAL	1	1	0
LAGUNITAS	1	1	0
LA SALADA	1	1	0
CRUZ DE PIEDRA	1	1	0
ARROYO VERDE	1	1	0
LA ATRAVEZADA	1	1	0
JILIOTUPA	1	1	0
26 DE JULIO	1	1	0
LA COCONAL	1	1	0
PINTORES	1	1	0
LA CAÑITA	1	1	0

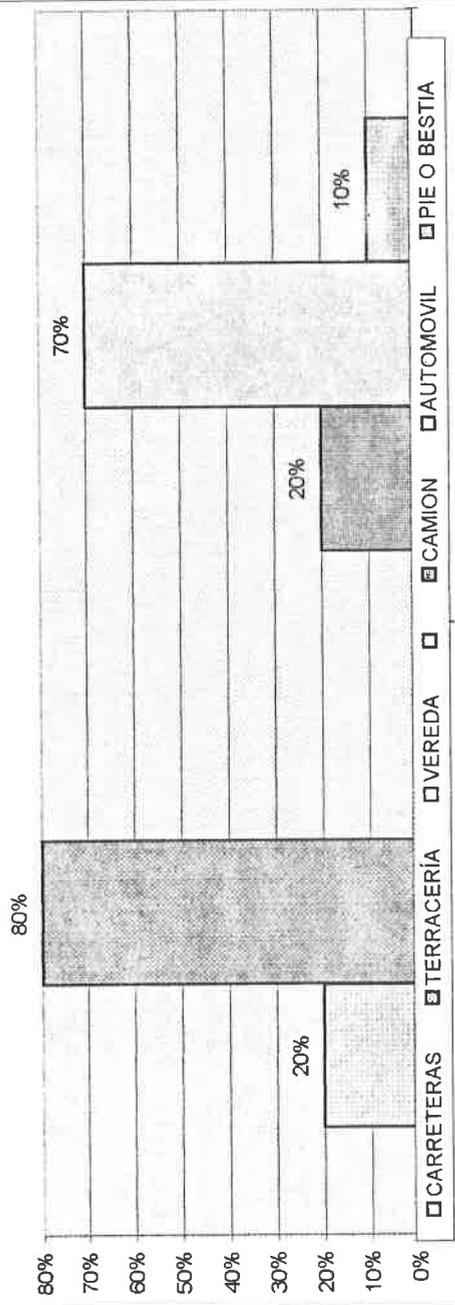
2.2 TRANSPORTE

COMUNIDADES	CAMION 20%	AUTOMOVIL 70%	PIE O BESTIA 10%
TOTAL	1	1	1
LAGUNITAS	1	1	1
LA SALADA	1	1	1
CRUZ DE PIEDRA	1	1	1
ARROYO VERDE	1	1	1
LA ATRAVEZADA	1	1	1
JILIOTUPA	1	1	1
26 DE JULIO	1	1	1
LA COCONAL	1	1	1
PINTORES	1	1	1
LA CAÑITA	1	1	1

2.1 VÍAS DE ACCESO



2.2 TRANSPORTE



ANEXO

**TRANSCRIPCIÓN
DE UN DIARIO DE CAMPO**

MONOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD DE LAS TUNAS, MUNICIPIO DE COLIMA

Las Tunas, Colima

Gabriel Preciado

I. Ubicación geográfica

Mi comunidad mantiene una gran relación con la comunidad de Estapilla debido a la popularidad que representa la misma en cuanto a las festividades religiosas que se celebran año con año durante la segunda semana del mes de enero. Este festejo representa lo más novedoso para la gente de mi comunidad y sobre todo el día 15 que marca el final de dicha celebración, además guarda una relación deportiva con esa comunidad pues cada semana se reúnen jóvenes para competir en juegos de volli ball, que por cierto son muy buenos jugadores pues casi siempre le ganan a los muchachos de aquí; además es frecuente que allá relaciones frecuentes con esa comunidad pues allí se encuentra el centro de salud, lugar al que acude la gente en caso de emergencia. Pero a la población más importante a la cual se acude para realizar cualquier trámite administrativo y a proveerse de artículos para el gasto familiar así como de cualquier compra es la población de Tepames.

II. vías de acceso

Las Tunas se encuentran comunicadas con las siguientes poblaciones: al norte, con la comunidad de Estampilla a la cual se llega después de recorrer una terracería de 17 kilómetros de longitud; al noroeste, a sólo 700 mts. se encuentra la comunidad de La Esperanza en el municipio de Coahuayana, Michoacán y se llega a ella por medio de un puente colgante de 169 metros de longitud, el segundo más grande de la república y también a través de un puente de madera por donde pueden circular también los carros; al noreste, a 26 km. siguiendo una brecha muy pedregosa se llega a la comunidad de 26 de Julio en el municipio de Ixtlahuacán. Durante la semana hay tan sólo 2 viajes que realiza un camión de Tepames y estos son los días lunes y viernes. El lunes el camión sale a las 7:30 de la mañana de las Tunas llegando a la ciudad de Colima a las 9:30 a.m. y regresa a las 2 de la tarde de Colima llegando a las 4 p.m. a Las Tunas, el viernes realiza el mismo recorrido y horario.

III. Datos históricos

Preguntando acerca de la fundación de la comunidad se me comunicó que la comunidad se fundó durante 1920 y 1930 pero alcanzó su desarrollo durante el cardenismo. Algunos de sus habitantes originarios de Michoacán se desplazaron hacia aquí pues era un lugar que les brindaba los satisfactores suficientes para poder sobrevivir, y así se desplazó mucha gente que después dieron origen a la organización de un origen. Algunos personajes relevantes de la comunidad son doña Merce, don Fernando el maicero y doña María.

IV. Demografía

La comunidad cuenta con 169 hectáreas, donde viven 33 familias con 169 miembros en total y cuyos apellidos más frecuentes son Anguiano, Llerenas, Trujillo y Cruz. La población es muy joven, pues la mayoría tiene entre 9 y 37 años. La gente que habita aquí son mestizos en su totalidad, y su representante es el comisario ejidal de nombre Carlos Carrasco Chavez.

V. Vivienda

En total son 38 viviendas, pero sólo son habitadas 33. La mayoría están construidas, 27 para ser exactos y el resto de ladrillo. Algunas son tapadas con cartón y otras con asbesto pero todas enjarradas con barro y cubiertas con cal. casi todas tienen piso sencillo de cemento. Me comentaron que antes las casas eran de zacate y otate pero desde hace mucho tiempo les proporcionó ayuda el gobierno para mejorar su vivienda y debido a eso cambiaron sus viviendas. Hoy toda la comunidad cuenta con los servicios de luz, agua entubada, electricidad y sanitarios. Las casa de la comunidad cuentan con dos cuartos rústicos y la cocina esta ubicada al fondo, todas las casas son pintorescas y tiene cuando menos e perros en cada casa.

VI. Cultura y tradición

El nombre de la comunidad es debido a que aquí hace muchos años existió un plantío de pitayas y otro de tunas, sólo que una vez un fenómeno natural terminó con aquellos plantíos de pitaya y sólo quedaron los de tunas y de desde entonces la gente que se citaba para cualquier asunto decía “nos vemos en las tunas”, y de ahí derivó su nombre.

Los únicos medios de comunicación con que cuentan son dos, casi todas las casas cuentan con ellos: la televisión y el radio. Entre la música que escuchan se encuentra el género grupero y de banda tales como: Banda Machos, Maguey y grupos como Liberación, Bronco, Caxitlan, huracanes y tucanes de Tijuana. Se baila todo tipo de música pero la favorita es la música de banda.

Se cuentan muchas leyendas de espantos y aparecidos, por ejemplo esta leyenda me la contó doña María: “hace como 30 años yo vivía donde hoy es la escuela, entonces no había luz y nos aluzábamos con velas, entonces mi esposo estaba esperando a un amigo y me dijo -échame un grito cuando llegues-, al poco rato llego Nachon, así le decíamos, y yo le avisé a mi esposo y salió y se agarraron platicando, entonces yo me fui al lavadero que se encontraba atrás de la casa junto con mi hija María y entonces al poco rato vimos a lo lejos la sombra de Nacho, entonces le dije a mi María -mira hija allá va Nachon, vámonos pronto tu papá ya querrá de cenar-, nos dirigimos a la casa pero cual fue nuestra sorpresa para mi hija y para mí porque mi esposo estaba afuera hablando con Nachon, entonces sentimos mucho miedo pues pensamos que si no era Nacho aquel que vimos entonces ¿quién era?, para esto dijo mi esposo que se trataba de un espanto.

Las gentes viste sencillo pues son de escaso recursos, casi todos los niños utilizan huaraches y las niñas chancletas, los señores botas de trabajo y las señoras chancletas o huaraches de hule. La comida del lugar incluye los animales silvestres como los armadillos, venados, tejones huilotas y lo que falta en ningún lugar son los frijolitos como no los he comido en ningún otro lugar. En cuanto a artesanías doña Lupe, hija de doña María realiza figuras como perros, pericos, toros, etc. realizados con barro y cocidas en horno panadero.

Las fiestas religiosas están dan inicio el día 09 de febrero y terminan el 11, esto años con año. Son organizadas por el comisario en lo referente a diversiones como baile y juegos mecánicos, y en lo religioso es organizado por doña Rosa la encargada de la iglesia. Las fiestas se organizan en honor a la virgen de Lourdes.

En la medicina tradicional se usan las plantas como la hierbabuena, la albaca, el zapote blanco, el limón, la sávila y la sinvergüenza usadas para curar tos, gripa, calentura, enfermedades del estómago, así como enfermedades de la piel como el salpullido, etc.

VII. Actividades productivas

La gente de mi comunidad se dedica a la agricultura y la ganadería, así como también en una gran parte a la pesca que es la que les deja los mayores ingresos. En la agricultura se produce maíz, sorgo, ajonjolí y frijol, que e vendido en cerca de un 50% y otro tanto lo dejan para abastecerse de comida durante todo el ciclo de otoño e invierno, guardándolas en bodegas.

El río también les deja buenos ingresos pues el río obtiene principalmente chacales de gran tamaño, pescados como la caspa, zurdos y burros, los cuales también utilizan para su alimentación y también los venden obteniendo buenos ingresos y de manera muy frecuente.

04 de septiembre

mi llegada a la comunidad

Sali el lunes 4 de septiembre de la delegación CONAFE como a las 11:30 a.m. y llegué a la comunidad a las 5:15 p.m. Al llegar tome muy en cuenta lo que es la observación como punto de partida para conocer mi comunidad de una manera superficial, después de llegar a la casa de la presidenta de APEC comencé a reunir a la gente de la comunidad que tiene hijos en edad preescolar y fue ahí mediante la plática traté de conocer a las personas por su manera de ser y hablar, sin olvidar que mi objetivo fue reunir a la gente a las 6:00 p.m. en el preescolar de mi comunidad.

Termine de avisar a la gente como a las 5:50 p.m., así que llegué al lugar donde dejé mis cosas para tomar agua y me devolví para estar puntual a las 6:00 p.m. La gente fue llegando como "los clientes de CONASUPO", unos tras otro, durante la reunión me acompañó el comisario ejidal, quién después de presentarme ante la comunidad y cual era el objetivo de dicha reunión (referente a la alimentación y al hospedaje) la gente en cuanto a la alimentación me apoyo muy bien, pero para el hospedaje nadie, excepto el comisario, me brindó su ayuda; se originó una discusión entre la gente por no encontrar un lugar apropiado para hospedarme, bueno, la discusión terminó y continué mi reunión hasta que finalice con ella, y mientras tanto hoy duermo en la casa de la que fue presidenta de APEC el año pasado.

Por parte de antiguos instructores se me había anticipado que la gente de la comunidad es muy especial, pues para nada les gustaba apoyar al instructor y yo no lo creí realmente, pero durante la reunión me di cuenta que si era cierto, pues la discusión se originó porque ninguna persona quiso brindarme hospedaje. Todo eso me hizo sentir mal, pero eso no era motivo para que yo me desanimara y así que levanté la cara y seguí adelante, pues la gente quería hacerme sentir mal, pero no lo lograron

05 de septiembre

Mi llegada a la comunidad

Me levanté un poco desahogado como a las 7 a.m. me puse como nuevo he inicié un nuevo día; fui a desayunar a la casa de doña Leobarda, después me apuré a llegar al preescolar, pues en la reunión del día de ayer quedamos en limpiar el preescolar entre la gente y yo, así que llegué puntual esperando que llegaran puntuales a la cita; fueron llegando poco a poco y así empezamos a limpiar el preescolar, juntando entre todos la basura pues estaba "super sución" y así conseguimos dejar limpio nuestro salón, ordenando todo en su lugar.

Mi cansancio fue mucho y lo que hice también pues prácticamente duramos tres horas y media limpiando todo; durante la actividad la mayoría de la gente estaba contenta con mi actitud y yo igual, bromeaban y platicaban con gran confianza y me respetaron desde el primer momento llamándome "maestro" lo cual hizo tomar mi papel con gran responsabilidad, terminamos a las 12:30 p.m. de arreglar el "presco"

Durante la tarde salí a inscribir a los niños, teniendo un total de 9 inscritos a este nueve ciclo (95-96); las mamás me recibieron con gran alegría al llegar a sus casas, mas tratándose muy solidarias; la gente de aquí es muy abierta a entablar amistad, pero eso si, muy exigentes aunque menos cumplidos, bueno casi nada de cumplidos

Mientras se llegó la hora de irme a preescolar para limpiarlo me bañé y así se llegó el momento de irme. La cita fue a las 9 de la mañana y ahí estuve puntual, pero lo malo que se hicieron las 9:15, 9:30 y las 10 y nadie llegó. Así que yo sólo empecé a darle limpieza al preescolar y hasta como a las 10:30 llegaron 3 señoras de las 9 que tienen hijos en preescolar; limpiamos sillas, mesas y el huerto que más bien parecía selva y acabamos a las 3 de la tarde. La gente es muy incumplida y desde el inicio te das cuenta con quien cuentas.

05 de septiembre

Reunión con la gente y la práctica deportiva

Hoy 6 de septiembre de 1995 fue mi primer día de clases y me fue bien para ser inició de cursos, cuento con 9 niños inscritos, pero fue un día muy pesado. Al terminar fui a comer a casa de doña Leobarda, de ahí me fui al lugar donde me encuentro hospedado a preparar el material que utilizaré mañana; ya por la noche me dirigí al jardín de la comunidad, salude a las personas que estaban ahí platicando, de pronto me vi integrado a la charla, mientras se fueron juntando señores y jóvenes en la cancha de volli que está a escasos 2 mts. separado del jardín, se dividieron en 2 grupos, 6 para un lado y 6 para el otro, entonces estuve sentado mirando a los equipos disputarse el gane, pero en ese momento yo era la novedad de la comunidad y sentía las miradas de toda la gente que por curiosidad deseaban dar su punto de vista sobre el nuevo "maestro", de pronto uno de los jóvenes que estaba jugando se acerco y me dijo -maestro, queremos que juegue con nosotros- yo les dije -no se jugar voli- -no *lease*, aquí le enseñamos- me dijo el joven, creo que leyó mi pensamiento pues yo quería jugar, y acepté, y así "mas rápido que apurado" me integra al equipo "regándola" pero teniendo en cuenta que tenía que aprender.

Me parece que la gente es muy abierta pues no se me dificultó entablar amistad desde el principio, pero a través de los días me he dado cuenta que a la gente le gusta recibir más no dar o apoyar. Yo jugaba volli ball en el equipo de mi escuela y tuve que fingir que no sabía jugar para entablar amistad con la gente y ganármelos poco a poco, pero eso sí, me divertí "regándola" en mi equipo y a ellos no les eso, les importa que yo aprenda a jugar voli.

07 de septiembre

Que obtiene la gente del río

Hoy fue un día muy agotador en cuanto a mi trabajo, al llegar a la casa de la señora donde me estoy quedando me senté junto a la cama y se me ocurrió preguntare:

-¿Doña Reyna, no les da miedo vivir junto a un río así de grande?

-Miedo porqué maestro- con una sonrisa en su rostro me dijo que no.

La señora me mencionó que el río para ellos es su vida, pues el río les da que comer durante todo el año, de él la gente obtiene chacales, camarones, pescado y otra clase de productos alimenticios que dan vida a la gente que ahí vive, pero si acepto que también es un peligro pues me dijo que hace como 9 años se ahogo un maestro que venía de Monterrey a dar clases al otro lado del río, a La Esperanza Michoacán, y no lo encontraron hasta otro día. Y también me contó -hace mucho al cruzar el río en la época de aguas me caí con mi hija Rocío y se me andaba ahogando y gracias a dios no fue así. Entonces se me ocurrió preguntarle -¿cómo le hacen para cruzar el río?-,

-bueno, eso lo hacemos a través de unas canastillas que están sujetas a unos alambres de fierro muy potentes y cuando queremos pasar al otro lado nos subimos en una canastilla y empezamos a jalarlo hasta llegar y para regresarnos de igual manera-

Para colmo mi comunidad es la más lejana del municipio y tiene como límite el río Naranjo, la división entre Colima y Michoacán. Mi comunidad lleva por nombre "Las Tunas"

La señora Reyna y su esposo Don David me comentaron que el IC del año pasado fue muy bueno pues les ayudaba a sacar chacales del río y se iba con ellos a venderlos. con razón estaban contentos con él pues lo veían y lo tomaban como su mozo y pasaban por el al kinder y lo sacaban de dar clases para llevárselo a ayudarles. Lo siento porque conmigo no van a hacer lo mismo, pues yo voy a cumplir un trabajo en beneficio para la comunidad, para todo el pueblo y no para una sola familia.

11 de septiembre

La religión de los habitantes de la comunidad

Hoy lunes dio inicio mi segunda semana de actividades, hubo mucho trabajo y muy pesado por cierto pues la gente y yo decidimos que viviría en el preescolar así que “más rápido que tarde” traslade mis cosas a mi kinder y me instalé allí, al terminar mi trabajo por la tarde llegó el comisario a invitarme a jugar voli y pues no pude negarme así que acepté y me fui a integrarme a los equipos de juego y al terminar de recrearme por un buen rato me dirigí a cenar a casa de doña Hilda quien preparó un platillo muy exquisito y propio de la comunidad “pollo al tatemado”, muy sabroso por cierto, y mientras cenaba me di cuenta, por el modo de la plática y por la forma en que la señora manejaba sus ideas y creencias, que no eran católicas, entonces comprendí que los problemas que surgen en la comunidad, la división de la gente, así como la falta de apoyo en algunas cosas es porque la gente de la comunidad está dividida en dos religiones; una parte de ellos son católicos, y la otra parte son Testigos de Jehová, y por lo tanto siempre están en desacuerdo.

Como lo mencionaba, la comunidad tiene problemas en cuanto otorgar apoyo a los IC, en este caso a mí, y parece que los problemas en los desacuerdos o en los apoyos se debe a que la gente de la comunidad casi la mitad son Testigos de Jehová, a eso se debe que no compartan puntos de vista.

12 de septiembre

Cómo es mi comunidad

Desde mi llegada a la comunidad no había tenido tiempo de caminar por sus calles, su jardín y no se cuantas cosas mas, así que al terminar mis labores en el preescolar me dirigí a comer a casa de doña Hilda y después me dirigí a hacer un recorrido por la comunidad; empecé por la entrada a la comunidad, una calle amplia que recorre de punta a punta toda la localidad, sus calles no están empedradas pero en cambio están bien alumbradas; la comunidad está rodeada por muchos cerros que en este tiempo están bien bonitos por su color verde; también hay una cancha en la que juegan los señores y los jóvenes de la comunidad; hay un jardín muy pequeño y muy bonito, y por supuesto la escuela donde se ubica mi preescolar; son alrededor de 40 casas, todas muy curiosas y la mayoría con dos cuartos; y son cinco calles muy largas, en el jardín hay dos estanquillos donde venden chácharas; hay juegos infantiles y el jardín está recién “modernado” como dicen por aquí, es decir, esta remodelado con asientos nuevos.

Mi comunidad aunque con problemas me parece bonita y me gusta, estoy agusto aunque no me apoye la gente. Además en tiempo no me ajusta para realizar mis actividades y cuando menos acuerdo ya es otro día. La gente me respeta y eso me agrada; me parece que la semana la forma un día y un día un segundo y en ese segundo me falta tiempo para culminar mi trabajo.

13 de septiembre

Elaborar una carta

Me dirigía al lugar donde me estoy quedando y una señora ya a lo lejos me llamó

-maestro, ¿me hace un gran favor?-

-como no señora, en qué la puedo auxiliar-

-maestro, quiero escribirle a una hija pero yo no se escribir y quisiera que usted me ayudara a escribir lo que yo le dicte-

-bueno señora, deme una hoja y una lapicera y empecemos-

me empezó a dictar y yo también a escribir así hasta que terminé, me dio mucho gusto cuando la señora me dio las gracias, y sentí entonces que poco a poco la gente me iba tomando confianza , entonces me ofreció algo de comer, elote asado, que por cierto estaba bien rico, al terminar me fui a bañar y así “disque” limpio salí a platicar con los jóvenes que se encontraban en el jardín.

Mientras escribía la carta observaba lo que hacían mientras yo trataba de ordenar sus ideas, me sorprendió darme cuenta que me estaban tijeando y calificando mi persona para tomar una noción de como me expresaba y si en verdad desempeñaba o sabía desempeñar el papel de maestro.

semana del 18 al 22 de septiembre

Días de robo

Durante está semana me fue de la patada, la verdad me habían dicho como era la gente de la comunidad y yo no creía, pero por lo que me pasó ahora sí lo creo.

El lunes en cuanto me fui a bañar escuché que la puerta del preescolar la golpearon, pero ¡bah!, no hice caso y me seguí bañando, al llegar al salón la puerta estaba abierta y entre como si nada y cuando volteé a ver la ventana estaba la bolsa donde yo traía mi fruta pero bien vacía, por lo cual acababa de ser víctima de un robo; inmediatamente fui con el comisario y le comente lo que acababa de suceder y me dijo que “tomaría cartas en el asunto”, me marché. Al siguiente día un niño se metió al cuarto y me robo dinero, fui con la mama del niño y le comente lo que había pasado con su hijo, y la señora se puso molesta, “nomás le faltó que me pegara”, así que lo que hice no tuvo ningún resultado; pero eso no fue todo, el viernes me robaron las llaves del candado que coloqué para dar mayor seguridad, y hasta el momento no supe quien fue, pero quien lo hizo lo pensó muy bien, pues en la escuela se acaba de instalar de manera temporal la telesecundaria y se guarda allí la televisión otras cosas, y pienso que quien tomó mis llaves lo hizo con la intención de tomar algo que no es de él o ellos.

Quien me hizo robo de las llaves, dinero y fruta se cual es su nombre y lo conozco, todavía tuvo el descaro de “disque” querer ser mi amigo, y yo lo empecé a tratar para poco a poco conocerlo y saber como es en verdad, aunque no me confío mucho de la gente, pues me he dado cuenta como es y por tal no me confío.

04 de octubre

El río en la vida comunitaria

Como el río de la comunidad ya está limpio, la gente de la comunidad empieza a hacer uso de él, y como a mi me queda muy cerca me dirigí a observar que sucede allí, para esto le sugerí a un niño que me encaminara pues yo no conocía.

Tardamos como 7 minutos en llegar al lugar, ahí me di cuenta de algo que llamó mi interés, pues las gentes a su manera hacían uso de el, algunas señoras estaban contaminando el río lavando sus ropas pues de alguna forma afectan los seres vivos que allí habitan como los chacales y diferentes tipos de pescado; además niños de la misma comunidad hacen uso de el bañándose y contaminándolo también, y para colmo había gente que hace algunos años tiraba basura en el río, la verdad todo lo que vi me pareció preocupante, pues muchas poblaciones aprovechan algunos productos alimenticios por lo que los focos de contaminación pueden ser un riesgo para la gente que los consume,

Creo que la gente debería ser muy conciente en la riqueza de sus ríos, pues ellos consumen sus alimentos de allí (chacales y pescados) y dios no lo quiera y algún día se lleguen a contaminar y dañar a la población, y sólo entonces llegarán a tener conciencia sobre lo importante que es la higiene y el cuidado de aquello que tienen.

05 de octubre

Los juegos infantiles

Hoy jueves estuve trabajando con los niños muy agusto, y al llegar el momento de la despedida llamó mi atención lo siguiente: una niña, Joana, me dijo -maestro, hay que jugar al castigo- y le dije que me explicara en que consiste, y me contesto que todos corren por todos lados mientras alguien sale a tentar a uno de ellos y si logra atrapar a alguno, el atrapado será quien recibirá un castigo y tendrá que ayudar a atrapar a todos los demás, y terminando entre todos se le aplicará el castigo. Formarán un círculo y el que recibirá el castigo estará al centro y entre todos tomarán la decisión del castigo a aplicar, y si el atrapado no lo puede cumplir se le quitará una prenda y así en lo sucesivo, pero si cumple se le perdona lo de la prenda.

Este juego aunque me parecía haberlo conocido con algunas variaciones, me sorprendió el interés y la decisión de los niños por llevarlo a cabo.

06 de octubre

Dichos de la comunidad

Al elaborar mi ficha quise saber un poco más acerca de dichos que comúnmente escuchaba en la comunidad. Para saber más fui a la casa de doña María y doña Lupe y empecé a platicar dichos que yo sabía esto con el único fin de obtener información, mientras platicamos Erasmo se metió a la cocina y me sirvió de comer y doña Lupe al ver lo que hacía le dijo

-Oye Erasmo, *el que hambre tiene a la olla le atiza-*

Y me puse a pensar que significado tenía pues nunca lo había escuchado, y le pedí a la señora que mencionara algún otro dicho porque me gustaría saberlos, y aquí me anoto algunos

- *No supiste ni por donde te cantó el gallo*
- *A la vuelta de la esquina se me prendió el foco*
- *La calma de Juana mató a Chana*
- *El burro no se vio las patas*

Estos son algunos de los dichos que hasta el momento he captado, lo que atrajo de ellos es que los escucho muy seguido.

Al estar platicando con las señoras al principio noté que no querían darme su confianza para hacerme los comentarios, pero aproveché su estado de ánimo y eso me ayudó a que entraran en confianza. Cuando corté la plática, las señoras estaban bien agusto y hasta me dijeron que cuando quisiera fuera con ellas a platicar.

04 de diciembre

El árbol de Colihuana

En anotaciones he hablado del árbol de colihuana, pero lo hice superficialmente así que al terminar mis labores ya por la tarde me dirigí al patio de la escuela para observar detenidamente la colihuana que se encuentra justo en el centro y donde frecuentemente doy clases.

La tarde estaba muy airosa y asoleada, un olor a rosas perfumaba el ambiente, yo tenía entre mis manos una hoja, lápiz y algunos colores, material que utilicé para iluminar y dibujar un árbol de colihuana, pero bueno quedamos en describir un árbol de colihuana y es así: resulta que es un árbol propio de la comunidad, es decir, sólo aquí se encuentra. Las personas mayores de la comunidad cuentan que cuando ellos llegaron a vivir aquí toda la comunidad estaba habitada por este árbol, en la actualidad se conserva un 40% de árboles; la colihuana tiene una altura de 1 a 2.5 metros de altura, su cuerpo está

formado de un tronco grueso y resistente que con el paso del tiempo se va reventando en su corteza y le da un aspecto como si fuera un árbol de cuento, sus ramas largas y dispersas, pero eso sí, muy lleno de hojas verdes y tiernas que le dan un aspecto especial; generalmente estos árboles tumban sus hojas en el tiempo de invierno quedando sujetas algunas hojas amarillentas quienes esperan con júbilo su caída; es un árbol frágil pues sus ramas caen al suelo con el tiempo, además la gente usa este árbol para leña doméstica pues el árbol no da ningún fruto o cosa que se le parezca, espero les haya gustado haber conocido este árbol, hasta la próxima.

Como este árbol produce muy buena leña la gente ha tratado de hacer uso clandestino de los mismos pero resulta que tarde se han dado cuenta de que quedan muy pocos de ellos.

09 y 10 de octubre

Los idas del temblor

Al elaborar mi ficha sobre el suceso que hoy sucedió pensé en definir el temblor, ¿qué pasó?, ¿cuáles fueron las primera primeras impresiones de la gente?, ¿cómo se encuentra la gente?

Hoy lunes al llegar a la comunidad estaba en la “colihuana” (árbol) de la escuela dando mis clases y de repente sentí que la mesa en donde yo tenía mi material se empezó a mover y los niños de la primaria salieron corriendo y gritando “esta temblando”, “está temblando”, hasta entonces yo me di cuenta de que estaba temblando, les dije a los niños que se levantarán y se acomodarán junto al cajeta del árbol y no se levantarán, los niños estaban contento meciéndose y los coloque junto a la “colihuana”. Al terminar el temblor las señoras corrieron por sus hijos al kinder y a la primaria, entonces los niños empezaron a llorar.

Cuando empezó el temblor la gente salió de sus casas y se hincó en el suelo, otros salieron y ya no querían meterse de nuevo al salón ni a sus casas. Al visitar a doña Reyna me platicó que durante el temblor el niño más chico se salió de la cuna y al momento del sismo y no encontrarlo ya no pudo salir del cuarto porque se puso muy mala de los nervios.

Después del temblor la gente salió a la calle a platicar y a pasar el día pues tenía miedo de que se volviera a repetir por la noche, por eso algunas personas se salieron a dormir al patio de sus casas y hasta algunos durmieron en las carrocerías de sus camionetas.

Estaban el niño que me acompaña a dormir aquí en la escuela y yo estuvimos toda la noche despiertos, así que al momento del temblor nos levantamos rápido y nos fuimos al gran patio de la escuela, y al momento oímos los gritos de la gente corriendo. Yo sentí que mis pies se trababan, ahora me siento calmado. Después de esa réplica la gente estuvo despierta al igual que nosotros y esperamos el amanecer que se llegó muy rápido, pero al siguiente día estuve con un sueño que casi no podía pararme.

Durante las réplicas de este día (a las cuatro, seis de la tarde y otra a la uno de la madrugada) la gente se levantó a corrió afuera de sus casas y muy asustados. Creo que el estado nervioso de las personas, al igual que el mío, quedó muy afectado pues sentí que todo el día estuvo temblando. mencioné que durante el temblor sentí que se me trababan los pies, así que me imagino como se habrán puesto las personas de la comunidad.

16 al 20 de octubre

Los ensayos para el día del desfile

El lunes sí inicio al ensayo diario para los preparativos del desfile. Durante todas las tardes de la semana estuve ensayando con los niños del kinder (12), primaria (45) y secundaria (24) y me fue muy difícil pues los niños de esta comunidad nunca han desfilado y mucho menos han tenido una ceremonia formal, cuando les daba indicaciones de marcar el paso, etc., nadie lo hacía pues nunca lo habían hecho.

La gente salió el lunes y siguió saliendo durante los demás días a ver lo que hacían y se quedaban en el jardín, así empezaban a llegar uno y otro hasta que se llenaban las bancas, lo cual me daba gusto pues se daban cuenta de mi esfuerzo, lo cual me motivó a seguir adelante y emplear ejercicios rítmicos en el desfile para que luciera mejor todo.

Ya para el 15 de noviembre realicé el ensayo general. Cité a las 5:30 a los niños en el jardín y comenzamos con nuestros ensayos, al pasar por las calles la gente salía y aplaudían con fuerza, lo cual me llenó de gusto, pues desde 1966 no se había realizado algo por el estilo.

Aunque yo no volteaba a ver que decían o que hacían las gentes del lugar, sentía que me estaban calificando. Por la personalidad que mostraba en esos momentos notaba que les causaba admiración que se hiciera algo nuevo en beneficio de ellos y a la vez ganaba el apoyo de las personas. Creo que la gente está contenta con lo que he hecho la prueba está en que les pedí material a los niños para el desfile y se los compraron a todos. No hubo ninguno sin excepción, lo cual me demuestra que la gente está conmigo.

del lunes 30 de octubre al 15 de noviembre

Tradición del día de muertos

Aquí en mi comunidad al igual que en muchas otras partes de México se celebra el día de los angelitos y de los muertos, y por supuesto estuve observando atentamente lo que la gente durante esos días y fue sorprendente darme cuenta que muchas raíces se conservan aunque pase mucho tiempo, pero de muy diferente manera en cada lugar.

En mis visitas a algunas familias observé que colocaban en las mesas de sus casas ofrendas al muertito que en vida fueron de su agrado; entre las ofrendas se encontraban frutas como limas, naranjas, papayas, pan o birrote y algunos platillos que fueron de su preferencia como chilaquiles, huevos, frijoles, carne y chacales. Además se me hizo extraño ver humo que salía de la estopa de un coco y pregunte que porque colocaban ese coco seco y me contestaron que para que espantara a los zancudos y el aire estuviera limpio.

Al visitar a otras familias me di cuenta de que elaboraban coronas para muertos, yo nunca había visto como se hacían esas coronas, empecé a platicar con ellos mientras ellos elaboraban las coronas y observé lo siguiente: enrollan pasto seco sobre una tira de alambre en forma de círculo y después lo forran con papel crepé o de china, en seguida adornan la corona con flores. El miércoles y el jueves las personas se fueron al panteón que está en la comunidad de Estapilla a llevar sus coronas y sus flores.

Creo que a las personas les daba pena que les cuestionara acerca de sus tradiciones y costumbres, y a otras les apenaba que las observara pues andaba “metiendo mi cuchara” que nunca habían platicado a fondo conmigo.

14 de noviembre y 03 de mayo

Espantos de la escuela primaria

Hoy al terminar los ensayos del desfile nos quedamos un ratito sentados en la cancha y se le ocurre a un niño preguntarme -maestro, no le da miedo dormir en la escuela-, en pocas palabras me dio a entender que ahí asustan, le respondí -no, pero porqué dices eso-, y luego contestaron casi a coro -pues porque allí asustan-, yo siguiéndoles la corriente les dije -cuéntenme lo que allí pasa-, comenzó a decir:

-es que ahí en la escuela a un maestro que se llama Miguel y que estuvo aquí hace tres años, duró durmiendo una semana en la escuela y nos contó que una noche estaba dormido y oyó de pronto que en las ventanas rayaban algo y rapidito se levantó y fue a la ventana y miró una uñotas largas, así que tomó su ropa y se fue a vivir a la casa de nosotros-

Al terminar Silvia un joven de 19 años llamado David me contó lo siguiente:

-Mire maestro, yo cuando tenía como 8 años, un primo mío que le dicen el Cone y yo fuimos a jugar canicas a la escuela pues ahí había más arena que en ningún lugar y jugaba uno más agusto y ahí estuvimos juegue y juegue hasta que sin darnos cuenta oscureció; de pronto cuando jugábamos mi primo y yo escuchamos el bramido de un toro y volteamos a ver donde era y lo vimos junto a la pared, bien negro y corrimos a nuestras casas y cuando volteé para atrás ya no había nada, duré yo con calentura como cinco días y desde entonces ya no jugábamos cerca de allí- Así termino su narración, pero esa no sería la última leyenda de la escuela.

Tiempo después me dirigí al jardín por la tarde para platicar un rato con los amigos, bajando la subida venía Sergio Silva, alguien quien de vista me calló mal y poco a poco se acercó al jardín y llegó al lugar en que estábamos sentados nosotros y se presentó y de inmediato me saludo, yo por educación le salude y me presente, entre plática y plática se le ocurre preguntarme -¿oiga maestro ahí duermes en la escuela?-, -sí- le contesté -¿porqué?-, -no, pues es que ahí asustan-, -"nombre" yo no he oído nada, mira te voy a contar... Así empezó y me contó las siguientes leyendas:

EL GRAN SUSTO

"Una vez en una fiesta de aquí del rancho me emborrache demasiado y empecé a hacer desmadre, de sorpresa llego "el gobierno" (la policía judicial) y yo como pude salí de la fiesta y me "eche" a correr, me fui al río, era lo mas seguro. Cuando se hizo noche todavía estaban aquí los "cuicos" me llegó el sueño y como pude llegué de nuevo al pueblo pero como no podía llegar a mi casa se me ocurrió meterme a la escuela, para ser exacto al salón donde duermes. Poco a poco me acerqué, no había luz, la puerta estaba semiabierta, así que la empuje, eran como las 12 de la noche, pero al *arrempujar* la puerta la sentía muy pesada, la arrempujé varias veces y de pronto sola se abrió, me fije que tenía la puerta, en que se había atorado, y no había nada. El salón tenía unas bancas, y me fui a la parta de atrás hasta la última banca y con mucho frío me dormí. A eso de la una llegó un viento fuerte y la puerta rechinó, y al abrir los ojos enfrente de mi estaba un señor vestido de negro con la cabeza hacia abajo y sentado sobre una banca, yo le hablé pero no me respondió, le hable otra vez y "pos" lo mismo. Cuando me levante para acercarme el levantó su cara pero debajo de una capa negra que cubría su cabeza no había cara, todo se miraba negro, al ver que yo me levantaba, el levanto también se levantó y se salió por la puerta, me dio mucho miedo y traté de seguirlo pero "de repente" y sólo se oían sus pasos fuertes y detrás del huamuchil estaba una mujer muy linda como nunca la había visto, le dije que si no tenía frío y no me contesto, así que trate de tocarla pero mi mano traspasaba su cuerpo, pero lo peor fue cuando volteo a verme pues tenía unos colmillos grandotes y una cara muy horrible y "en menos que canta un gallo" me eche a correr"

Cuando me estaba contando David, todos estaban muy atentos y tenían una cara de miedo, y hasta yo pues a quien no les da miedo las leyendas de aparecidos. Creo que David es un poco nervioso y a lo mejor eso provocó que vieran ese toro, pero lo malo es que no sólo el me ha contado de los espantos de

la escuela. No cabía duda que a veces lo que sentimos es subjetivo, por ejemplo, objetivamente Sergio Silva me cae muy bien, aunque al principio no pensé lo mismo.

22 y 24 de noviembre

Un hecho inexplicable

En la madrugada de hoy (22) todo estaba en calma sólo el canto de un pájaro se oía a lo lejos “de repente” se escuchó que en la casa oscura que se encuentra enfrente de la escuela se escuchó el ruido de unos cilindros que caían al piso y rodaban por el suelo, como tenía un poco de sed me levanté a tomar agua, me dirigí a la mesa donde estaba la jarra y tomo una poca, de inmediato regresé al piso donde estaba el niño que me acompaña a dormir (Esteban), se encontraba durmiendo, yo quise intentar dormir pero no pude después de haber oído esos ruidos, me acosté y contemple las estrellas, como la noche era tan fría decidí taparme muy bien, de pronto cuando estaba a punto de lograr dormir sentí que la tierra se empezó a mover y de inmediato traté de despertar a Esteban entre aquellos movimientos, no se que pasó pues en mi interior le gritaba fuerte “¡Esteban! ¡Esteban!” pero al mismo tiempo sentí que mi voz no salía más allá de mi garganta, me asusté demasiado e incluso quise mover mis manos para empujar a Esteban y no pude hacerlo, esto duro aproximadamente como 20 desafortunados segundos que la verdad me parecieron los últimos de mi vida, al pasar el tiempo se oyó un grito que salió fuertemente de mi interior y Esteban se despertó rápidamente, le conté lo que me pasó y el me dijo que no sintió, ni escuchó nada, en medio de aquella confusión sentí mucho miedo y estuvimos cerca de una hora platicando hasta que nos dormimos y se dio un nuevo día.

Al día siguiente al terminar mi programación quise descansar un momento, así que salí de preescolar y me dirigí a la casa de doña María Anguiano, a lo lejos se escuchaban grandes carcajadas lo cual llamó mi atención y sí efectivamente cuando llegué ya muy cerca “devised” que sus hijos, don David, doña Lupe, doña María y el señor Erasmo estaban de visita, al llegar como de costumbre salude -buenas tardes- todos contestaron y me ofrecieron que me sentara y no lo dude ni tantito así que de pronto ellos se dieron a la plática de nuevo sobre un suceso que le pasó a doña Lupe, la hija mayor de la señora María. Resulta que un día antes a la señora Lupe la asustaron en el cuarto en que ella duerme de una manera extraña; en el cuarto que ella duerme también duermen sus 5 hijos quienes no escucharon nada, pues pasó lo siguiente: así lo mencionó la señora Lupe “mire maestro, mi familia se está riendo porque les conté porque anoche cuando estaban todos dormidos escuche un ruido en el cuarto, yo pensé que eran algunas ratas, fue entonces que sentí que alguien jaló la cobija y me destapo los pies, y sólo yo sentí, mi hijo Miguel duerme conmigo pero estaba tapado con otra cobija, yo me asusté mucho y me levanté y prendí la luz y no vi nada”. Al terminar de contarme yo les dije a los señores -cosa extraña, porque precisamente el día de ayer en la madrugada yo me desperté y escuche unos ruidos que provenían de esa casa, se escuchaba como si tiraran cilindros de gas por el suelo- fue entonces cuando sus caras cambiaron de risa a temor.

Después de que Esteban despertó y nos agarramos platicando hasta que nos dormimos y se dio un nuevo día, entonces llegué a una conclusión: o me habían asustado en verdad o mis nervios me traicionaron. Creo que aquello se trató de un *susto* pues me parece muy raro que 2 personas escucháramos ruidos diferentes en la misma casa.

5 y 6 de diciembre

Organización de una posada comunitaria

Días antes en casa del Carlos el comisario ejidal había surgido la inquietud de poder realizar una posada con la gente de la comunidad, es decir, una posada comunitaria, en tanto le pedí a Carlos su apoyo y colaboración en la planeación de la misma, Carlos el comisario me dijo -ya sabes profe, estamos para apoyarte en lo que sea-, -que bueno Carlos, pues primeramente tenemos que reunir a la gente de la comunidad para comentar nuestra inquietud y ponernos de acuerdo en qué es lo que podemos conseguir-. El comisario y yo quedamos de acuerdo en que la reunión fuera el miércoles a las 5:00 p.m. en el jardín de la comunidad. b Así que agradecí a Carlos su apoyo, el se retiró pero le mencioné que mañana lo esperaba sin falta en la junta.

Eran como las 4:30 del miércoles cuando por la ventana del salón miraba a las bancas del jardín esperando a que la gente se reuniera para llevar a cabo la asamblea, faltando 20 minutos para las cinco la gente empezó a llegar y cuando menos lo esperaba el jardín estaba lleno, la gente me esperaba. La tarde estaba un poco fría y nublada, en las canchas el ruido del río también estaba presente, de pronto a lo lejos se miraba a Carlos el comisario que a pasos agigantados llegaba a la reunión, yo estaba un poco nervioso pues nunca había tenido una reunión con toda una comunidad y mucho menos dirigirla yo, pero ni modo “el que no arriesga no gana”. Yo me acerque también a la reunión entablando una charla con Carlos primeramente, la gente estaba en charla pero en grande, pero al llegar toda la gente se calló y esperó mi saludo “buenas tardes señoras y señores, me respondieron “buenas tardes”, primeramente les di las gracias por haber estado presente en la reunión, enseguida presente al comisario y por último me presenté yo, pues había algunas personas que no me conocían, y enseguida di inicio con mi reunión.

El punto central de mi reunión era organizar una posada con la gente de la comunidad, cosa que no me costó trabajo pues primeramente organicé con toda la gente un concurso de piñatas cosa que la gente aceptó, don Rafael el tendero nos dijo “maestro, yo puedo cooperar con refresco y un ponche caliente”, enseguida doña María Elena propuso que “porque no hacemos un pozole, que cada familia cooperara con 10 pesos” la gente dijo que sí; doña Adelina dijo que ella regalaba unas gallinas y don Julio y yo algunos dulces, y pues sin querer ya teníamos organizada nuestra posada; enseguida Carlos dijo “ahora pónganse de acuerdo quién recogerá la cooperación, y cuándo la recogerán”, todos mencionaron que el jueves y que el comisario y el maestro la recogeríamos; agradecí de nuevo a la gente su atención, al igual que Carlos y me retiré. La posada se realizaría el martes 11 de diciembre.

Creo que contar con el apoyo de gente de la comunidad es lo que te hace sentir como un verdadero maestro cuyo compromiso es dar lo mejor de sí. No creí que la gente fuera a estar dispuesta a cooperar, pensé que todo sería más difícil, sinceramente no me lo esperaba.

7 y 6 de diciembre

Recolección de la cooperación

Por la tarde cuando había terminado de realizar mi programación, salí del preescolar rumbo a la casa de Carlos el comisario, cuando lo localicé inmediatamente salió a acompañarme a recoger el dinero para la posada, y empezamos por casa de doña Margarita quien coopero de muy buena manera y me dijo que estaba muy bien lo que quería hacer y así seguimos por todo el rancho ya Carlos al igual que yo se veía muy fatigado, y sólo nos faltaba una casa de recoger el dinero, la de don Fernando, y yo no quería ir pero Carlos me dijo que llegáramos de una vez y así lo hicimos. Al llegar saludamos a una señora llamada Merce, nos saludo también y nos invitó a pasar y así lo hicimos. Estaban ahí sus hijos y me presenté y luego les dije a lo que íbamos y ella estuvo de acuerdo. En eso su esposo llegó del campo,

saludó con una voz muy fuerte (de esos señores con cara de enojon), nos preguntó que “qué se nos ofrecía”, le contesté pero al saber a lo que íbamos se enfureció y empezó a renegar, una cosa que yo no esperaba, nomás le faltó que me pegara si no sea que la señora lo calme y lo haga comprender no se que hubiera pasado.

Cuando la señora calmó al señor y comprendió que lo que íbamos haciendo era obligatorio, esto lo conmovió y se disculpo. La verdad no se que hubiera pasado pues sus agresiones fueron muy directas y aunque se haya disculpado lo que dijo no se olvida.

11 de diciembre

La posada

Por fin se llegó el día esperado, desde las 4:30 la gente empezó a llegar al jardín de la comunidad y la cita era a las 6:00 p.m. Yo ni siquiera me había cambiado y ya todo estaba casi listo; al pozole sólo le faltaba un poco, las piñatas ya estaban casi listas para el concurso y los regalos también. Fue muy sorprendente para mi como el jardín que esta semana lucía triste y deshabitado hoy estaba a reventar, además no se de donde salió toda tanta gente, bueno se llegaron las 6:00 p.m. y me dirigí al jardín con 15 piñatas, el jurado integrado por gente de la comunidad y el comisario, los cuales ya estaban listos; el pozole, los regalos y la gente estaban presentes y entonces dimos comienzo con la actividad.

El concurso de piñatas duro como media hora pues fueron 15 participantes y la verdad eran unas piñatas extraordinarias, bien elaboradas y coloridas, después de que el jurado se viera en la necesidad de calificar se escogieron las tres mejores que fueron las siguientes:

3° rábano -elaborada por doña Lupe A.

2° estrella -elaborada por Reyna G.

1° pino -elaborada por Adelina B.

Se premio a las ganadoras con algunos pequeños obsequios, después empezamos a quebrar las piñatas, los niños se amontonaban y quebraron algunas, otros sólo las golpeaban; algunas señoras y señores, jóvenes y abuelitos quebraron piñatas pues yo los invitaba a participar y no se negaban, hasta eso.

Al terminar de quebrar las piñatas les empecé a repartir los regalos, casi 200 que apenas me ajustaron pues había niños de otras comunidades y de lugares vecinos; organicé algunos concursos con las mamás y los jóvenes los cuales fueron un éxito; al terminar disfrutamos de un sabroso y exquisito pozole que se repartió a toda la gente; al terminar se organizó un baile que duró 2 horas bocinas y un estéreo; al final la gente me dio las gracias cosa que me gustó muchísimo.

No se de donde saldría tanta gente pero si puedo asegurar que se divertieron, pues al día siguiente me agradecieron y me felicitaron por lo que hice.

3 de enero

Canciones infantiles

Hoy comienzo de nuevo este ciclo escolar, llegué muy temprano a la comunidad, así que me dio tiempo para acomodar algunas cosas.. Los niños también llegaron temprano cosa que me agradó bastante, todos con sonrisas, llegaban al salón y me saludaron “buenos días maestro”, “buenos días, pásenle”, “gracias”; empecé a platicar con ellos pues estaban ganosos de platicarme lo que habían hecho, por eso no se me hizo pesado el día, se llegó sin sentir la hora del recreo y los deje salir. Yo tenía ganas de verlos jugar, por suerte ellos me invitaron y yo acepté, era increíble como jugaban pues no lo hacía desde hacía dos semanas.

Se llegó la hora de entrar y volver a trabajar pero algo llamó mi atención, pues se me hizo muy bonito, Cristian empezó a cantar una canción de esas que se cantan en preescolar, todos los niños lo oían y se quedaban en silencio pues le decían que la cantara otra vez y él lo hacía, pero no todo para ahí ya que durante el recreo también me cantaron otra canción. Yo le pregunté a Cristian que quien se las había enseñado y dijo “no se, yo las canto”, entonces decidí que todos aprendiéramos las canciones para después cantarlas y fue todo un éxito, pues los niños las cantan muy bien. Escribí algunas de las canciones que Cristian nos enseñó:

Caperucita Roja,
es una niña muy latora
usa camión,
medias sin calzón,
para hacer del dos.

Gorda, gordura,
vende basura
si no se te vende
pa' que te apuras.

Ahora que conozco las aptitudes de los niños me doy cuenta de la importancia que representan en el preescolar, pues ellos también han demostrado que contribuyen de cierta manera en mi trabajo

8 de enero

La derrumba de la escuela

Cuando se habían terminado las clases me dispuse a arreglar mi salón pues los adornos que hasta hoy estaban en el salón tenían ya casi cinco meses. Aquellos dibujos se veían muy malgastados y pálidos así que con flojera y todo empecé a trabajar: Empecé por quitar los dibujos de la pared, luego los de los costados y para terminar los de los rincones, me sentí muy cansado y con un poco de hambre, sólo se escuchaban los ruidos de mis zapatos que sonaban como locomotora, entonces alguien habló “Gabriel”, era Carlos el comisario y lo invité a pasar.

“¿Cómo ves Carlos?”, “Bien Gabriel ya cambiaste los adornos, si ya le hacía falta, así si llegan a venir de la delegación a revisarme todo está listo, y ya no me preocupo por nada”, “que bien Gabriel, qué bonito te quedó el salón”, entonces se despidió y yo seguí acomodando mis dibujos y terminé a las 10:00 p.m. muy cansado cosa que me condujo a no cenar y sólo a dormir.

Al día siguiente me levante muy temprano para realizar mi programación, la mañana estaba muy fría y no quería bajarme de la cama y lo tuve que hacer. Cuando terminé de realizar mi programación me dirigí a tomar una escoba para realizar el aseo del salón pues había quedado como basurero municipal, cuando regresaba a mi salón se escuchó que alguien entraba a la escuela, así que voltee a ver quien era y resulta que eran unos trabajadores del ayuntamiento de Colima, me saludó uno de ellos “buenos días”, “buenos días, qué se le ofrece”, “mire, nosotros venimos por orden del COPLADE a derrumbar la escuela”, “¿qué, a derrumbar la escuela?” Así que pronto tuve que quitar los adornos que ayer por la noche acababa de acomodar, entonces pensé que no era mi día de suerte pues cuando justo acababa de terminar de adornar mi salón.

Sali pronto a juntar a la gente de la comunidad a una reunión a las 10:30 en el jardín de la comunidad y la gente poco a poco fue llegando a la reunión, cuando ya todos estaban presentes di comienzo la

reunión, el motivo era primordial: conseguir un lugar donde guardar mis cosas y por supuesto dar clases. Carlos el comisario estuvo presente y me ayudo con la gente y llegaron al acuerdo que la señora Ramonea me prestara un cuarto desocupado a un lado de su casa. Desde ahora allí es el nuevo preescolar.

La gente estuvo muy consciente y se mostró preocupada por conseguir un lugar para los niños, cosa que a mí me agradó pues su interés es sincero. Sólo espero que pronto construyan el nuevo preescolar pues desde el día del temblor en necesitaba reparación y hasta era peligroso, lástima que no me avisaron con tiempo que lo iban a derrumbar.

6 de febrero

La reconciliación de don Emiliano

El jueves después de dar clases me dirigí a casa de la señora María Elena para pedirle que por favor reuniera a la gente de la comunidad para que me ayudara a limpiar la escuela, ya que como está en remodelación se encontraba muy sucia y además se veía mal y acordamos reunirnos el siguiente martes a las 5:00 p.m.

Se llegó el día martes y ahí estuvo la mayoría de la gente presente a esas horas, de inmediato empezamos a repartirnos los lugares; doña María Elena empezó a trabajar y jaló a las demás gente, ya en confianza empezó a bromear y todo parecía más fácil. Doña Reyna, María, Elpidia, Martha y muchas otras señoras hacían que el grupo trabajara equitativamente; yo me encontraba a la entrada de la escuela recogiendo unos embaces que estaban tirados y a lo lejos divisaba que venía don Emiliano, el señor que aquella vez se molestó cuando pedimos la cooperación para realizar la posada, yo disimule como que no había visto nada y me agaché a recoger más envases, el señor pasó muy cerca de mí y saludo “buenas tardes maestro”, yo le contesté “buenas tardes don Emiliano, ¿cómo le va?”, entonces el señor se me acercó y me pidió disculpas por el mal que me había hecho aquella vez en su casa, yo le dije que no había problema pues yo ya lo había olvidado y que no tuviera pendiente, dijo que el se sentía muy apenado pero enseguida mencionó “que bueno maestro que la gente si trabaja con usted y que andan limpiando la escuela ya que ningún maestro hacía eso, que bueno que usted si se preocupa”, le dije “lo bueno es que la gente participa y me apoya señor”, “sí, es lo bueno”, contesto. De pronto el señor se ofreció a ayudarnos y se pasó a quemar unas basuras, cosa que a mí me sorprendió.

Sentí un sentimiento muy bonito cuando el señor se disculpo y todavía me llamó maestro con cariño, aquí comprendí que es de humanos equivocarse y de sabios reconocerlo.

7 al 9 de febrero

Preparación de la fiesta

Hoy me dieron ganas de salir por la comunidad a echar un vistazo para ver que hacía la gente de la comunidad unos días antes de que empezara la celebración de la fiesta. Al pasar por la casa de doña Ramona le salude y ella contestó muy apurada mientras que con una pala batía barro, cal y sal a los cuales agregaba agua para realizar una mezcla semisólida. Yo al ver eso cuestioné “señora si no es mucha indiscreción ¿para qué sirve esa mezcla blanca?”, “mire maestro, esa revoltura sirve para empastar las paredes de la casa y pintarla al mismo tiempo”, con lo cual me quiso dar a entender que le daría una aseada a su casa, enseguida me pasé a ver la casa de la señora y me decidí a echarle una manita de gato, empezamos sacudiendo la pared y después roseándola con agua eliminamos la tierra, para vaciar allí con las manos el empaste hasta que se cubrieran los ladrillos y por supuesto termine echo un cochino.

Después bajé al pueblo y me sorprendí al ver que toda la gente que tenía casas de ladrillo las estaban “empastando”, y otras las estaban barriendo y otras regaban los patios mientras los niños ayudaban a sus papas en la limpieza, tal es el caso de doña Reyna, doña Elena, doña Merce, don julio y su esposa, la señora Ofelia y doña Hilda, el comisario, doña Leoba y en sí todo el pueblo, ahora si el pueblo estaba cambiando de cara y sentía que la gente estaba realizando un cambio e inclusive me sorprendí al ver que estaban aseando las calles, sus casas y hasta el jardín.

Al siguiente día me marche a casa de doña Merce a desayunar, al llegar les saludé y al entrar la niña Joana estaba corriendo porque su madre la estaba correteando con un cinto pues Joana se levantó en la madrugada y tomó una tijeras y a sus tres hermanos les cortó el pelo cuando estaban dormidas, eso me contó su mama, en eso entró don José me saludo y dijo “buenos días maestro, pásese y siéntese”, eran como las ocho, bueno yo ya me iba a sentando cuando pasó un carro que hacía mucho ruido y detrás de él se oían las voces de muchos niños que venían corriendo detrás de él, entonces Joana, Fernando y sus sobrinas salieron corriendo detrás de los demás, lo mismo hicimos los señores y yo; el carro se detuvo frente al jardín y unos señores abrieron la carrocería y vi lo que era y comprendí porque los niños hacían tanto alboroto, pues se trataba de los juegos mecánicos que año con año regresan a la comunidad a divertir a todos los niños.

La gente se emociona tanto con el principio de sus fiestas, pues inclusive al señor que viene a vender ropa a la comunidad se le vendió toda ya que todos quieren estrenar algo este día.

7 al 9 de febrero

La fiesta de la comunidad

Hoy por la tarde me dirigí al jardín a convivir un momento en las fiestas de la comunidad, al llegar ahí estaban casi todos los jóvenes de la comunidad así como los señores jugando en los futbolitos, pero me asombré al ver los puestos de tacos, juguetes, juegos mecánicos, aros, en sí todo era música. Al acercarme salude a todos y de inmediato me invitaron y yo no me hice del rogar, Carlos, David, don David y yo estábamos en pleno juego cuando de repente llegó una camioneta del DIF invitando a convivir y de inmediato todos corrieron a sentarse y yo los seguí, se trataba de una caravana artística. Dieron inicio con un ballet folklórico, el cual bailó tres canciones, y le siguieron cuatro cantantes interpretando música clásica de las comunidades rurales y después de culminar se presentó un mimo que fue quien más llamó la atención de la gente pues de tanto reír hasta lloraron y pedían que siguiera adelante con la función y el mimo los complació, al terminar le llovieron aplausos, los niños corrieron junto a él para pedirle un dulce y ha retratarse con él, entonces comenzó el baile con un grupo de Michoacán y las parejas empezaron a llenar la pista (la cancha del lugar), todo parecía una feria con grandes diversiones y yo conviví por supuesto con la gente sanamente y me divertí agusto, ahora tengo un recuerdo más bonito de mi comunidad.

Creo que nunca había visto una comunidad tan alegre pero lástima que es por tres días, lo que se me hizo raro es que hubo misa y casi no hubo gente, ahí se notó una vez más la división entre la gente.

01 al 21 de Marzo

Motivos que impiden la convivencia entre las personas de la comunidad

Este mes me dediqué a saber por medio de mi convivencia con las personas algunos de los motivos por los cuales mi comunidad se encuentra dividida en todos los hábitos, pero lo más preocupante es que no conviven socialmente. A continuación inicio con los resultados de mi investigación (observación).

En las visitas que realicé a la casa de don David Trujillo por medio de comentarios me di cuenta de lo siguiente: al comentarle que la gente estaba muy dividida por su religión él me contestó “si maestro, ese es un motivo muy importante pero también hay algo que usted no sabe, pues ya hace como unos diez años llegó un apoyo por parte del gobierno, el que entonces era comisario se apropió de ese recurso siendo que era de todos. Los ejidatarios de la comunidad le estuvimos apoyando durante su trabajo, él a eso le tomó muy poca importancia, entonces fue cuando uno de sus familiares lo empezó a inducir a su religión (los evangelistas). Dentro de las intenciones de su familia estaba intervenir en los proyectos del comisario y en esos proyectos entró el apoyo que llegó por parte del gobierno para empedrar las calles de la comunidad, su familia se encargó de convencerlo para que con ese apoyo construyera un colector de agua para los sembradíos durante la etapa de sequías que beneficiaría en forma particular a la familia Chavez y así fue como realizó esa anomalía, entre otras muchas.”

“Enseguida cuando terminó su periodo el pasado comisario, las autoridades nombraron como comisario al señor Ignacio Sánchez, quien al principio estuvo trabajando muy bien, pero como siempre el dinero hace bailar al perro, ese señor recibió varios apoyos que entregó a la comunidad pero con ellos realizó obras de beneficio para particulares para los suyos y los demás nos chupamos el dedo. En el pueblo no aguantamos las injusticias y pedimos que renunciara, pero el gobierno no hizo caso y eso provocó que la gente se dividiera socialmente, pues si usted lo ve aquí todos somos parientes y la verdad parece como si no lo fuéramos, pues entre todos ninguno nos respetamos y sólo nos ofendemos cada vez que podemos y ya hasta estamos acostumbrados.”

“Pero en cambio hace un año que se eligió un nuevo comisario, el pueblo propuso tres candidatos, uno de ellos se rajo y sólo quedamos don Jorge Sánchez, que es hermano de don Nacho quien sólo contaba con el apoyo de sus familiares, y el otro candidato era yo. Y por lógica la gente no va a salir de Guatemala con don Ignacio y le iba a entrar a Guatepeor con don Jorge su hermano, y claro que el que la llevaba de ganar era yo, pero para esto Carlos Carrasco, un muchacho de 23 años, se acercó a mí y me dijo que le diera oportunidad de ganar la elección pues tenía en plan muchas acciones en beneficio de la comunidad, entonces yo le mencioné que sí, que no iba a hacer nada para ganar; pues bueno, llegó el día de la elección y se reunió todo el pueblo de Las Tunas y al realizarse el conteo formal el señor Jorge no tuvo ningún voto, yo tuve 54 y Carlos 56, me ganó por 2, y hasta el final de la elección se llevó a cabo una discusión que casi termina en pelea, hay se trataron de arguenderas y otras cosas peores.”

“Pero desde entonces Carlos el actual comisario está trabajando constantemente con la comunidad, ha realizado muchas gestiones y hemos recibido muchos apoyos y constantemente las autoridades nos visitan para inaugurar obras en la comunidad y para saber qué es lo que necesitamos, en fin ha hecho muchas cosas, pero la gente convenenciera lo critica tratándolo de lo que no es, lo que pasa es que Carlos a sus 23 años les ha demostrado a los antiguos comisarios que el si trabaja para todos y no para sus bolsillos, eso les arde a toda cuesta.”

“Ahora sí ya se dio cuenta usted porque estamos divididos, aunque Carlos este haciendo hasta lo imposible para que salgamos adelante, pero desgraciadamente hay gente negativa que sólo sirve para criticar y no para ayudar y lo que hace es sólo estorbar.”

Cuando don David me estaba comentando los motivos sentí como si estuviera desahogando a todo lo que volaba y que bueno que lo hacía de esa manera pues eso demuestra la confianza que tiene hacia mí.

11 al 15 de marzo

Motivos que impiden la convivencia entre las personas de la comunidad

Eran como las cinco de la tarde cuando me dirigía a la casa de doña Reyna, al llegar a saludé y me ofrecieron que pasara a sentarme, cosa que hice al instante pero se me hizo raro que la televisión no estuviera en su lugar y les pregunté a David y a Toño que donde estaba la t.v. y me contestaron que la alzaron porque el aparato que recibía la señal del canal lo destruyeron los puercos y se dañó y se lo llevaron a Colima y dijeron que aproximadamente en un año lo traerían de nuevo, entonces me invitaron a que fuera a jugar volli ball al jardín y acepté, al llegar no había ningún alma pero se hicieron las 5:30 y poco a poco empezó a llegar la gente.

Llegaron los muchachos y las muchachas de la comunidad y organizaron un juego al cual me invitaron y acepté, cuando estaba jugando vi como los señores, las señoras y los niños empezaron a llenar las bancas para platicar u observar el juego e incluso un estanquillo que está en el centro del jardín que nunca estaba en servicio, pero hoy doña Toña, la dueña del mismo, empezó a vender tortas, refrescos, sabritas y galletas y las señoras acudían al estanquillo a platicar, en un principio yo creí que todo ese movimiento era pasajero pero gracias a dios me equivoqué pues tarde tras tarde la gente en general se reúne en el jardín y las canchas, por lo cual considero positivo que el aparato que tomaba la señal del canal se haya dañado, pues es hasta ahora cuando la gente sabe lo que tiene y para que lo tiene.

Incluso esto me ayudó muchísimo en mi trabajo pues he hecho muchos amigos en la comunidad y la gente mediante la convivencia me ha conocido directamente y tienen una buena visión de mí, lo cual me motiva a que yo sea mejor y mejorar también en mi persona.

Creo que el relacionarme de manera directa con la gente a contribuido a que yo haga de lo mejor de mí, pues hoy cuento con amigos y no solamente compañeros, pues ellos así me lo han hecho ver y sentir. A veces dentro de mí quisiera que la vida no pasara jamas y jamas salirme de la comunidad.

07 de mayo

La limpieza de la escuela

Hoy martes me dirigí a la escuela primaria a los salones de los maestros Refugio y Armando para pedirles permisos que me dejaran hablar con sus alumnos y comunicarle que el día de hoy nos reuniéramos a las 6:00 de la tarde para barrer la escuela pues se encontraba muy sucia, al terminar de dar el recado agradecí a los maestros sus atenciones.

Faltaban diez minutos para las seis cuando decidí empezar yo con el trabajo y poco a poco fueron llegando las señoras y algunos niños, cuando menos lo acordé la escuela estaba llena, hasta algunas señoras que nunca habían venido cooperaron, Me dio mucho gusto ver como trabajaban las señoras, no es la primera vez en que trabajan pero sí es la primera en que vi mucho entusiasmo. Mi meta era dejar una escuela muy limpia para que también los maestros de primaria así la encontraran; que bonito fue ver a unas señoras barriendo a otras juntando, otras quemando y yo a todo le hacía, desde barrer hasta juntar basura y las señoras me decían que yo no hiciera eso, pero yo les contestaba que lo que hacía era por puro gusto, pues eso siente cuando uno realiza ciertas actividades en las cuales la gente coopera y eso te demuestra que el trabajo bien coordinado y en equipo es mejor.

Desde que llegué a la comunidad he tratado de llevar sobre mí muy buenas riendas y con seguridad digo, a unos días de finalizar mi servicio, que no fallé, porque esas riendas las aplique para beneficio de la gente de la comunidad, las cuales me han demostrado que fueron muy buenas y creo que ellas mejor que nadie,

al igual que mis alumnos, saben con seguridad si fui un buen maestro, yo hice todo lo posible por hacer un buen trabajo en el aula así como con la gente de mi comunidad y traté de coordinar ambos en la prestación de mi servicio.

Al terminar de realizar la limpieza de la escuela las señoras me dieron las gracias, y me dijeron que ojalá que el nuevo maestro sea como yo, yo les dije que “como no señoras, pero a mi me gustaría que fuera mejor que yo”. Aunque no soy un maestro con título desde mi llegada traté de apoyarme en los maestros de primaria Refugio y Armando los cuales con su experiencia ayudaron a que mi servicio fuera mejor, pero sobre todo hicieron que tomara el papel de un maestro de verdad pues así me sentí comprometido al mostrarme su apoyo y al darme también la imagen de un maestro frente a los demás, a ellos se los debo, gracias.

Es muy bonito sentirse apoyado y sobre todo respetado. A los maestros de Las Tunas les agradezco su confianza y sobre todo su ayuda.

09 de mayo

El festival del día de madres

Hoy me levanté muy temprano y con ansias esperaba que llegaran los niños al preescolar para realizar el último ensayo de una poesía que presentamos en el festival que realizamos en honor de las madres. Los maestros (Cristóbal, Refugio, Armando y yo) reunimos esfuerzos para llevar a cabo ese festival y como a todo santo se le llega su función, se llegó el día del festival.

Llegaron mis niños, realizamos el ensayo y esperamos a que los demás maestros se concentran en la cancha del lugar, ya estando casi todos reunidos partí con mis niños, al llegar al jardín estaba el maestro Refugio y Cristóbal a los cuales salude y ya estaban las señoras esperando a que diera inicio su festival. El maestro Cristóbal dio la bienvenida a las madrecitas mientras Guille, una joven, repartía unos corazones de papel que yo había elaborado; cuando terminó el maestro de dar la bienvenida los alumnos de la telesecundaria cantaron las mañanitas; al terminar los maestros de la primaria presentaron una poesía coral con los alumnos de los últimos grados; a continuación los alumnos de la telesecundaria presentaron una obra muy bonita llamada “El Pueblo San Cudín”; y para finalizar yo junto con mis niños presentamos una poesía con el nombre de “Mamá te quiero”, cuando el maestro los nombró me sentí muy nervioso porque pensé que se iban a equivocar, total, acomodé a mis niños contamos hasta el tres y empezamos, gracias a dios no se equivocaron y todo salió bien, al terminar con la poesía nos aplaudieron y sentí mucha alegría, las señoras alegres nos felicitaron. Al finalizar el festival hubo un convivio donde se les dio a las madrecitas un pozolito del cual yo sin merecerlo me tocó probar y compartir con los maestros.

El entusiasmo que mis niños le echaron a la poesía me demostró que la edad no es un obstáculo para decir “mamá te quiero”, ojalá que me recuerden de manera muy especial.

10 de mayo

Las mañanitas a las madrecitas

Casi no podía dormir hoy, eran las tres de la mañana y no podía juntar los párpados esperando a que el maestro saliera a hablarme; según él llegaría a hablarme a las cuatro, pero yo no sabía si hacerle caso o no, pero por si las dudas me puse de acuerdo con Carlos el comisario y los muchachos y muchachas de la comunidad que hoy viernes a las seis de la mañana saldriamos a cantar las mañanitas casa por casa. Cuando menos acordé se hicieron las 4 de la mañana y el maestro Chalío llegó, levanté a Eesteban y junto con el maestro nos fuimos a La Esperanza Michoacán, llegando a la primaria de esa comunidad el maestro puso las mañanitas las cuales dedicó a las madres de allí y las de Las Tunas Colima, mientras esto pasaba los niños y jóvenes de La Esperanza llegaban y el maestro afinaba las guitarras y cuando se dieron las seis de la mañana nos fuimos a Las Tunas y llegando allí empezamos a cantar, los jóvenes pronto salieron a acompañarnos y cuando acordábamos éramos muchos pero lo que más me inquietó fue que las madrecitas, tanto de Las Tunas como de La Esperanza nos agradecieron el gallo.

Al principio no creí que el maestro Chalío fuera a llegar puntual, pero más me asombró que los niños y jóvenes salieron muy dispuestos a llevar gallo quizá porque nunca lo habían hecho.

10 de mayo

Las mañanitas a las madrecitas

Yo veía muy raro que Carlos el comisario, los jóvenes de la comunidad y algunas señoras días antes se reunían y a mí no me invitaban, empecé a sentirme mal pues era muy raro. Pasó el día quince por la mañana y nadie me visitó, por la tarde todos se reunieron en la casa de Carlos y a mí no me habían invitado, de pronto Esteban llegó al salón y me dijo “maestro, le habla mi padrino Carlos, que vaya”, así que fui y llegando al lugar estaban ahí todos; había carnitas, chicharrones y más cosas, y en cuanto entré todos me saludaron y felicitaron, lo cual me llenó de gusto a mí, no niego que al principio sentí feo que no me dijeran nada pues era una sorpresa.

Gracias muchachos, gracias Carlos y gracias a todos por hacer de mí experiencia inolvidable.

Gabriel Preciado Gudiño

ANEXO

SISTEMATIZACIÓN DE LOS AVANCES EN LA “PRÁCTICA SOCIOCULTURAL DE LOS DOCENTES” PARTICIPANTES EN LA PROPUESTA “DIALOGAR Y DESCUBRIR PARA TRANSFORMAR”

Resultados comparativos por comunidad

Comunidad

La Atravezada

Trabajo
Multinivel

El instructor realizó adecuadamente durante todo el ciclo los propósitos generales, sin embargo no distinguió objetivos por nivel; el docente hizo mayor énfasis a actividades comunes que diferenciadas, es decir realizaba actividades con el global del grupo sin distinguir niveles; la relación entre propósitos con respecto a las actividades fue suficiente más no satisfactorio, esto se observó en algunas programaciones en las que no existía correspondencia adecuada entre los objetivos planteados y el desarrollo de las clases. En términos generales la problemática señalada se debió principalmente a que el agente educativo no tuvo claridad en la importancia de realizar propósitos educativos por nivel, lo cual trajo por consecuencia un desfase en los ritmos de trabajo de nivel I y nivel III

Aplicación
del Método

El instructor realizó adecuadamente programaciones y registro educativo, así como una aplicación adecuada de cada uno de los momentos del método, sin embargo descuidaba principalmente la confrontación educativa-cultural. Esto se debía a la no elaboración y registro de hipótesis de conocimiento lo cual impidió comparar el conocimiento inicial con el conocimiento adquirido, y no registró, por tanto, los avances de los alumnos.

Ambiente
Educativo

El grupo mostraba regularmente una actitud participativa y el instructor buen interés hacia el grupo, sin embargo la disciplina no era totalmente satisfactoria, así como tampoco se realizaba un uso creativo de los espacios del aula; además en pocas ocasiones se adecuaba la secuencia programática a las oportunidades del contexto. La causa principal de esta última problemática se debía principalmente a la propia formación del instructor, es decir, su propia formación escolar fue obstáculo para un uso más creativo y pertinente del ámbito escolar

Vinculación
Comunitaria

Había un reconocimiento mutuo entre el instructor y los miembros de la comunidad, sin embargo esto no repercutió en la promoción de acciones comunitarias, ni en la participación activa de la comunidad en acciones educativas. La concepción de participación y organización comunitaria por parte del instructor impidió optimar el trabajo comunitario

Investigación
Cultural

El instructor elaboró oportunamente la monografía más no con la profundidad requerida, sin embargo, denotó insuficiencia en la elaboración del diario de campo, en el registro de tradición oral y en la elaboración y aplicación de las herramientas de investigación. Esto se debió en parte al exceso de actividades educativas del instructor y principalmente a una insuficiente concepción de la trascendencia del trabajo cultural en las acciones educativas

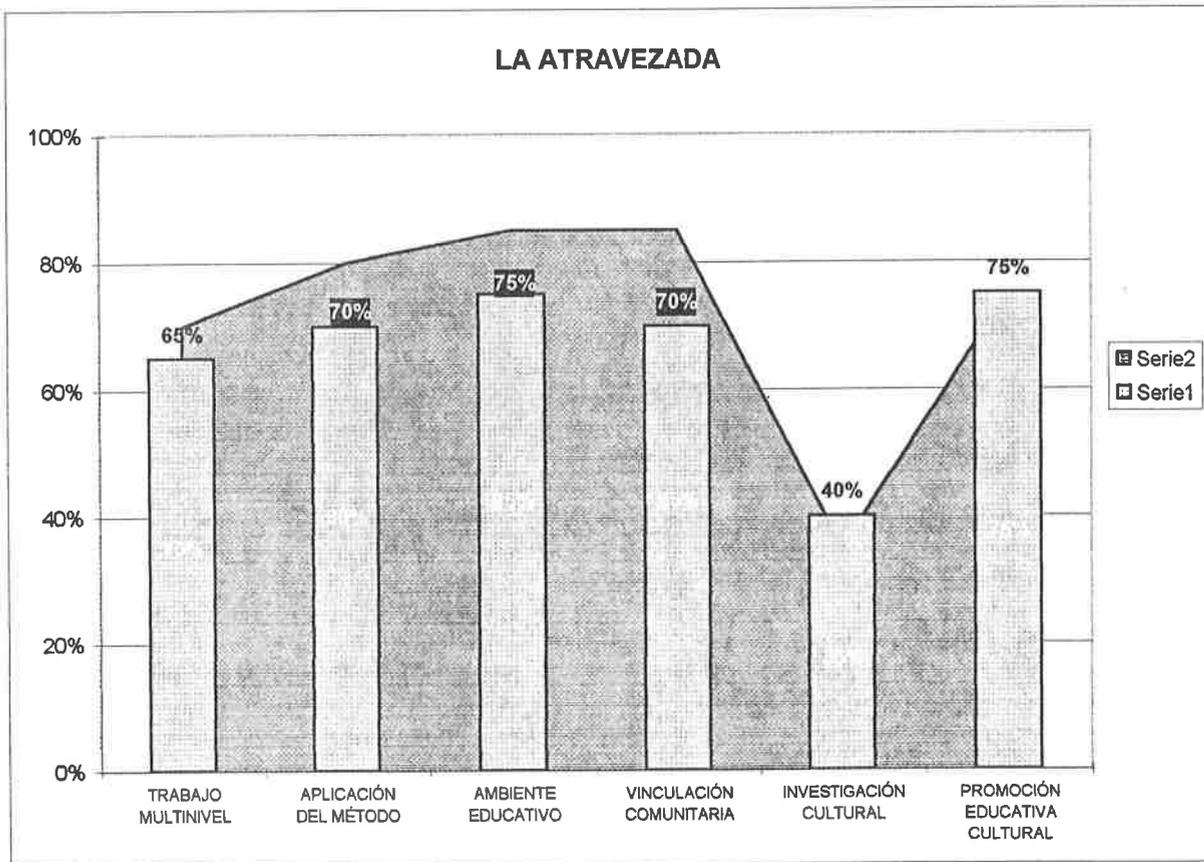
Promoción
Educativa
Cultural

El instructor realizó una suficiente vinculación de los contenidos educativos con la vida comunitaria, sin embargo realizó una escasa promoción educativa. Lo anterior se debió a que no profundizó en los contenidos de la investigación, ya que se daban por conocidos ciertos aspectos de la cultura comunitaria y consideraba que existía desinterés por estas cuestiones entre los miembros de la comunidad, a los cuales no motivo.

LA ATRAVEZADA

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	70%	65%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	80%	70%
AMBIENTE EDUCATIVO	85%	75%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	85%	70%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	35%	40%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	75%	75%



Comunidad**Cruz de Piedra****Trabajo
Multinivel**

Realizaba los propósitos generales y por nivel adecuadamente, sin embargo las actividades no se ajustaban totalmente a los objetivos propuestos, aunque en términos generales su trabajo multinivel fue aceptable. Estas deficiencias son debido por un parte a que el grupo era muy numeroso y por tanto de difícil atención por nivel, y por otra parte, a que en un principio la instructora sujetaba mucho las actividades a las señaladas en los manuales, no siendo flexible en el manejo de los mismos; por otra parte, la ausencia de los propósitos pedagógicos en el *Manual* repercutió en el sentido que pudo dar al trabajo multinivel.

**Aplicación
del Método**

Elaboró adecuadamente sus programaciones y el registro educativo, sin embargo tuvo problemas en la coherencia entre los momentos del método y sobre en la relación entre los contenidos de los diferentes niveles. La no comprensión del manejo de hipótesis educativas como parte esencial del método y su función como cohesionadora de los momentos no permitió optimar la aplicación

**Ambiente
Educativo**

Hubo suficiente actitud participativa de los alumnos, además que la instructora mostró bastante preocupación hacia el grupo, así como un uso adecuado del espacio extraescolar, sin embargo no adecuaba suficientemente la secuencia de los contenidos al momento comunitario. La disciplina y la participación se dificultaban ante un grupo muy numeroso, y la instructora mostraba dificultades para establecer estrategias que mantuvieran la atención grupal e iguales ritmos de participación.

**Vinculación
Comunitaria**

Al iniciar el ciclo la instructora tuvo problemas de aceptación de la comunidad debido a antecedentes negativos surgidos durante ciclos pasados, obstaculizando todos los aspectos referidos a la vinculación comunitaria, sin embargo, el buen desempeño de la instructora en las tareas educativas le permitió ganarse el reconocimiento de la gente. La instructora no aprovechó esta aceptación comunitaria para la promoción comunitaria debido en parte a que aún no mostraba total seguridad en el manejo de la propuesta y no tenía plena confianza hacia la reacción de la comunidad hacia sus propuestas

**Investigación
Cultural**

Realizó adecuadamente la monografía y el diario de campo, sin embargo no profundiza satisfactoriamente en el registro de la tradición oral y en la utilización de herramientas de investigación. Esto se debía al exceso de actividades propias del programa educativo, y a la poca claridad en la utilización educativa de la tradición oral

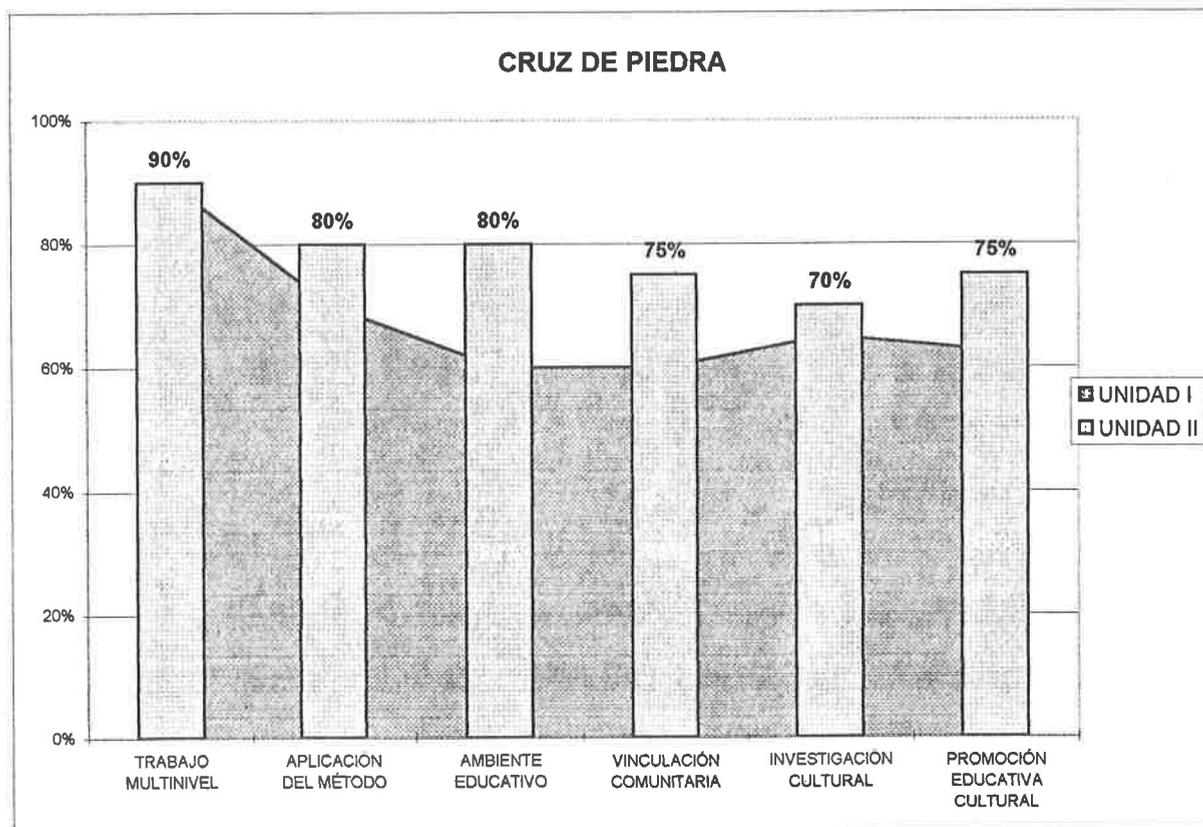
**Promoción
Educativa
Cultural**

Hubo suficiente utilización de los resultados de investigación en clase, así como de la vinculación de estos con la vida comunitaria; la promoción de los productos educativos fue insuficiente. Esto se debió a que existía incomunicación con los miembros de la comunidad por los problemas de aceptación originados por problemas de acreditación en ciclos anteriores

CRUZ DE PIEDRA

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	90%	90%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	70%	80%
AMBIENTE EDUCATIVO	60%	80%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	60%	75%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	65%	70%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	63%	75%



Comunidad

Trabajo
Multinivel

Jiliotupa

En sus planeaciones la instructora sólo establecía propósitos generales descuidando considerablemente los objetivos por nivel, así como las actividades por realizar, lo cual se manifestaba en la desvinculación entre propósitos y actividades. Esto se debió a que la instructora mostró un marcado desinterés por el trabajo educativo y sus repercusiones fueron evidentes

Aplicación
del Método

No realizó una adecuada aplicación del método, ni una entrega completa de programaciones ni registro educativo. La elaboración de hipótesis fue nula, así como insuficiente confrontación cultural. Las causas se deben principalmente a una incompreensión notoria del método de investigación acción

Ambiente
Educativo

Existió un adecuada disciplina y participación grupal, que contrastaba con un notorio desinterés de la instructora hacia el grupo así como una nula adecuación de los contenidos al contexto comunitario y un insuficiente uso adecuado de los espacios del aula y comunitarios. Existieron condiciones favorables comunitarias y grupales para trabajar sin embargo el desinterés de la instructora no permitió optimar la labor educativa

Vinculación
Comunitaria

Se observó un desinterés de la instructora por la integración comunitaria, reflejado en insuficientes acciones comunitarias promovidas y una nula apropiación cultural por parte de la instructora, sin embargo, la comunidad mantuvo un respeto a su figura institucional. La poca participación comunitaria en acciones educativas puede referirse al descuido que tuvo la instructora por realizar su promoción.

Investigación
Cultural

Sólo realizaba el diario de campo pero de forma insuficiente; los demás aspectos de la investigación cultural fueron nulos. Esto se debió al desinterés de la instructora por la vida educativa y comunitaria ya señalados

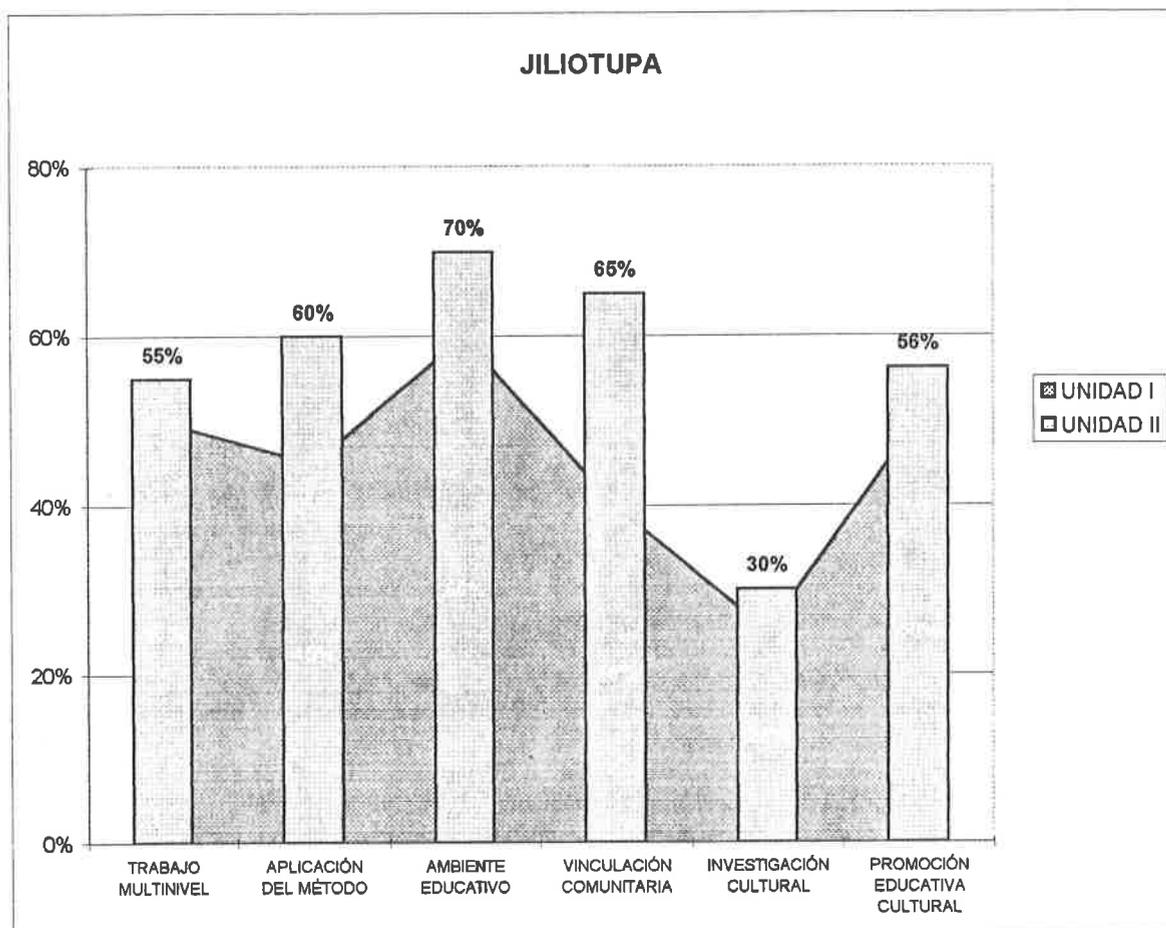
Promoción
Educativa
Cultural

Fue insuficiente la vinculación de los contenidos con la vida comunitaria, de los productos educativos infantiles y el intercambio comunitario, así como una nula investigación para las clases

JILIOTUPA

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	50%	55%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	45%	60%
AMBIENTE EDUCATIVO	60%	70%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	40%	65%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	25%	30%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	50%	56%



Comunidad

Arroyo Verde

Trabajo
Multinivel

Existieron insuficiencias tanto en la elaboración de propósitos como en la realización de actividades, lo cual se reflejó en la no correspondencia de los propósitos con las actividades. Estas problemáticas se debió principalmente a la despreocupación del instructor por su labor educativa, así por la poca comprensión de la propuesta educativa.

Aplicación
del Método

El I.C. fue muy irregular en la entrega de programaciones y registros educativos y estos mostraron severas deficiencias, sin embargo debe reconocerse el interés del instructor por confrontar los contenidos educativos con la vida comunitaria. Esta problemática reflejaba la parcial disposición que tuvo el agente educativo por la tareas pedagógicas y comunitarias

Ambiente
Educativo

El grupo mostró una marcada indisciplina y renuencia a la participación; el instructor por su parte no encontró las estrategias adecuadas para captar la atención de los niños a pesar de sus intentos por la utilización creativa del espacio del aula y de la comunidad. La propia personalidad paciente, tolerante y la falta de dinamismo y de carácter determinante del instructor no crearon condiciones ambientales adecuadas; por demás se trata de una comunidad de conflictos internos y familiares que se refleja en la actitud de los propios niños.

Vinculación
Comunitaria

El instructor no mostró interés por la vida comunitaria y esta se mostró inconforme con el instructor ; no hubo promoción , ni participación comunitaria en aspectos educativos. Fue frecuente la ausencia del instructor de la comunidad, lo cual no permitió la vinculación comunitaria.

Investigación
Cultural

Tanto la realización del diario de campo, la monografía y las herramientas de investigación fueron realizadas insuficientemente y el registro de tradición oral fue nulo. Al parecer el instructor realizaba estas actividades en función de las exigencias de los coordinadores del programa y no como estrategias de vinculación y potenciación del trabajo educativo

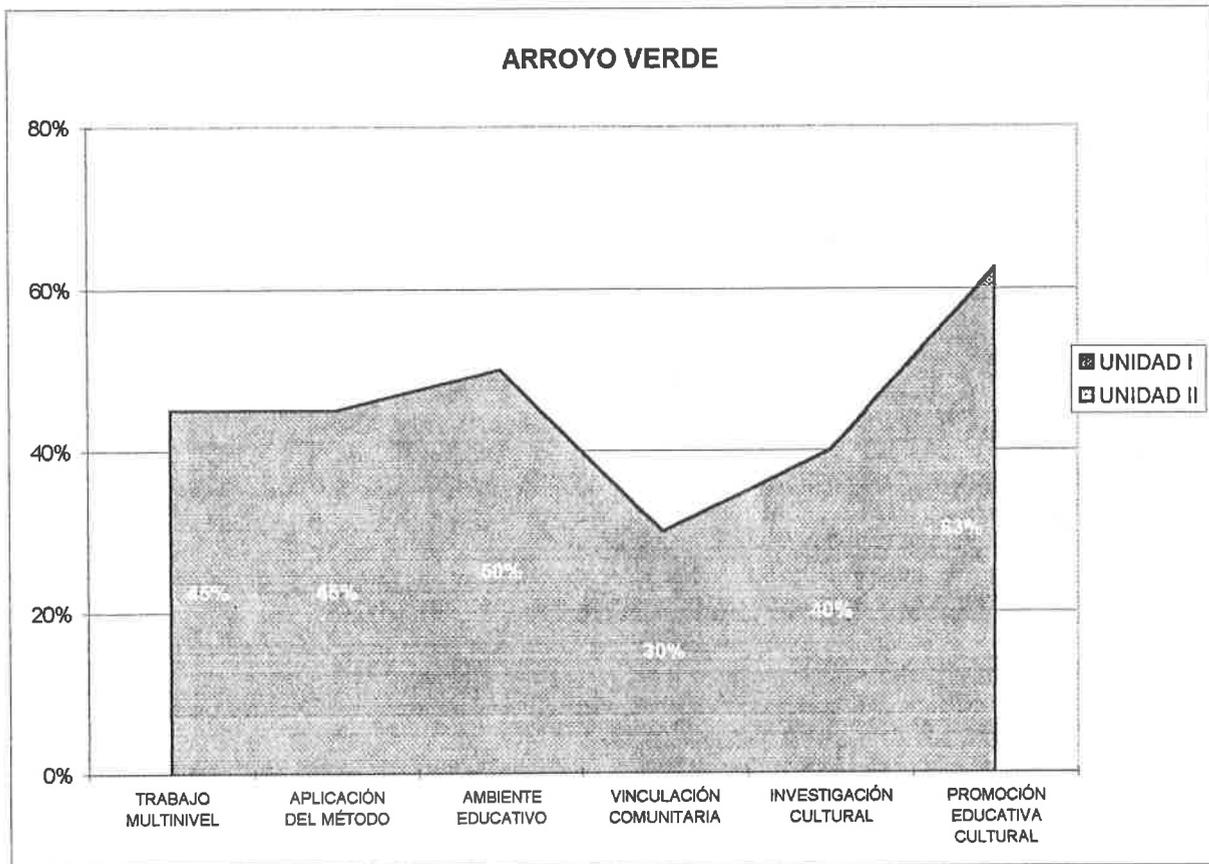
Promoción
Educativa
Cultural

Aunque el instructor intentó vincular el contenido educativo con la vida comunitaria sus resultados fueron deficientes en todos los aspectos de este apartado. La promoción educativa y el intercambio comunitaria fue casi nulo ya que no llevaba un control sobre los productos educativos de los niños. Las causas son tanto la escasa investigación comunitaria, así como la ausencia de estrategias didácticas adecuadas en su tarea educativa

ARROYO VERDE

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	45%	0%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	45%	0%
AMBIENTE EDUCATIVO	50%	0%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	30%	0%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	40%	0%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	63%	0%



Comunidad

La Salada

Trabajo
Multinivel

La instructora realizó adecuadamente los propósitos generales durante todo el ciclo escolar, sin embargo, las actividades no se adecuaron completamente a los propósitos ya que mostró mayor predisposición por el trabajo multinivel que por el diferenciado. Cabe señalar que inicialmente había falta de claridad en los propósitos de la propuesta, eso ocasionó en parte la problemática señalada, misma que fue en gran parte subsanada para la segunda unidad.

Aplicación del
Método

En programaciones, registro y coherencia entre momentos, así como en la confrontación educativa cultural el trabajo de la instructora fue suficiente más no óptimo; además, tuvo problemas en la elaboración de hipótesis. Una de las causas principales que obstaculizaron este rubro fue el no manejo adecuado del método de investigación-acción por deficiencias en la propia capacitación "intensiva". Se requiere reforzar este rubro durante el próximo ciclo para solventar esta problemática.

Ambiente
Educativo

Hubo buena disciplina y actitud participativa; interés hacia el grupo y adecuación de los contenidos al contexto comunitario; además, se hizo un uso creativo del espacio comunitario más no del espacio del aula. Sobre este último aspecto imperó la copia al modelo de aula tradicional vivido por los instructores, además no hubo una insistencia al respecto en la capacitación inicial.

Vinculación
Comunitaria

Hubo interés permanente hacia la comunidad, y hacia la promoción y la participación comunitaria en actividades educativas. La instructora tuvo buen reconocimiento por la comunidad y una apropiación de la misma, sin embargo en la fase última del ciclo tuvo problemas de liderazgo con agentes comunitarios locales, mismos que resolvió a través de un desenvolvimiento prudente, pero que le significó realizar menor número de actividades comunitarias. Debemos señalar que además de las iniciativas de la instructora, estos resultados se debieron a que se trata de una comunidad abierta, de vinculación con lo urbano, lo cual favorece la aceptación del perfil de la instructora.

Investigación
Cultural

Realizó cotidianamente su diario de campo, elaboró adecuadamente la monografía pero no profundizó en aspectos de tradición oral, al igual que la utilización de herramientas de investigación. La causa principal de estas deficiencias se debieron a que la instructora no encontró una utilidad práctico-educativa al uso de tales instrumentos.

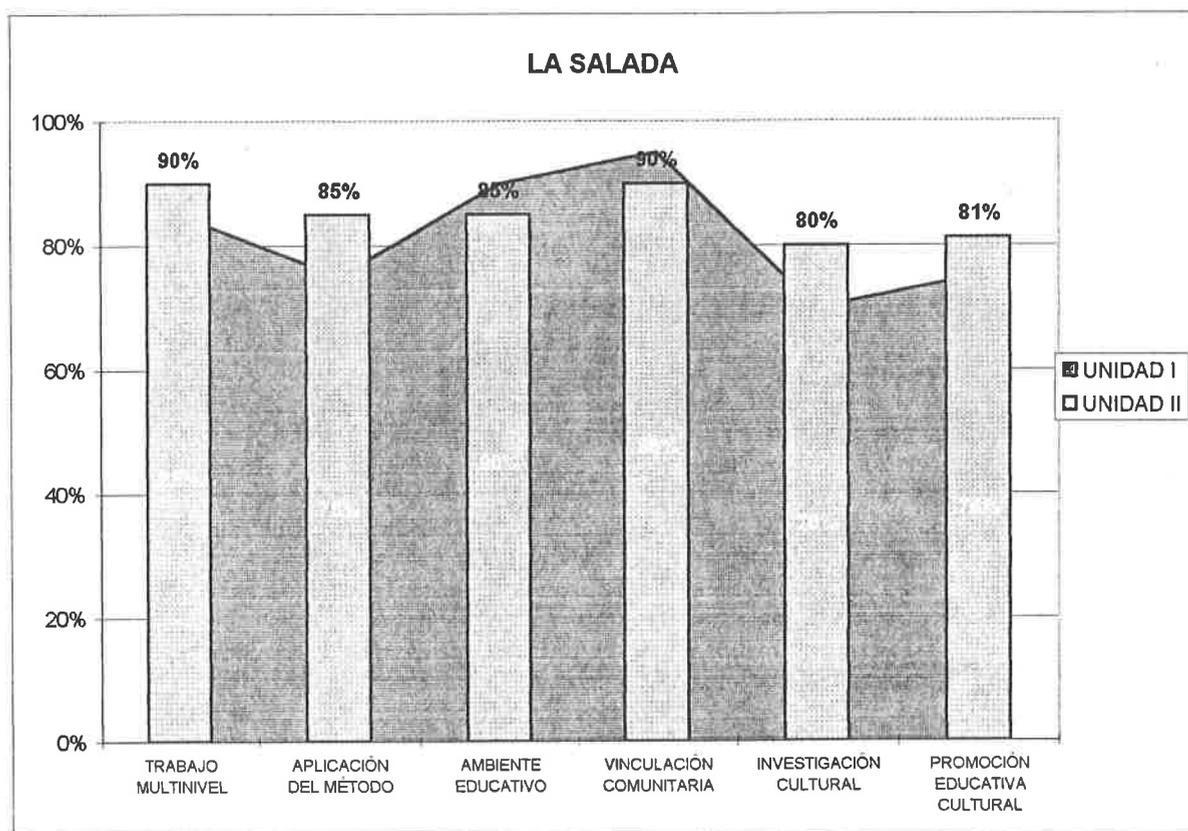
Promoción
Educativa
Cultural

Hubo vinculación del contenido educativo con la vida comunitaria; utilizó adecuadamente los resultados de la investigación en clase, sin embargo fue insuficiente la promoción de productos educativos. Esto se debió a que no hubo suficiente énfasis sobre el tema en el momento de la capacitación, ni desarrolló habilidades para realizarla.

LA SALADA

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	85%	90%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	75%	85%
AMBIENTE EDUCATIVO	90%	95%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	95%	90%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	70%	80%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	75%	81%



Comunidad

La Coconal

Trabajo
Multinivel

Realizó una satisfactoria realización de propósitos generales, así como de actividades comunes, y claridad en el establecimientos de propósitos por actividad, sin embargo muestra dificultad en la realización de actividades diferenciadas.

Aplicación
del Método

Presentó óptima realización de programaciones en todos los sentidos, excepto en la elaboración de hipótesis.

Ambiente
Educativo

Presentó un adecuado interés hacia el grupo, sin embargo existe una insuficiente actitud participativa de parte del grupo y un uso creativo del espacio pero limitado al área escolar. Habo una notoria indisciplina grupal y deficiencias en la adecuación de contenidos al contexto comunitario. Una de las causas puede ser el desarrollo del trabajo conjuntamente con otra instructora que no estaba involucrada en el proyecto. Por otra parte el grupo era muy numero, con diferencias de edades sobresalientes

Vinculación
Comunitaria

La docente mantenía un satisfactorio interés por la comunidad, sin embargo mostró insuficiencias en la promoción de actividades comunitarias, y a que se limitó exclusivamente a la realización de actividades formal-institucionales

Investigación
Cultural

Muestró una satisfactoria realización de la monografía aunque registró insuficientemente aspectos de tradición oral. En la realización del diario de campo y en la utilización de herramientas de investigación, fue necesario encauzarla a propósitos educativos más concretos.

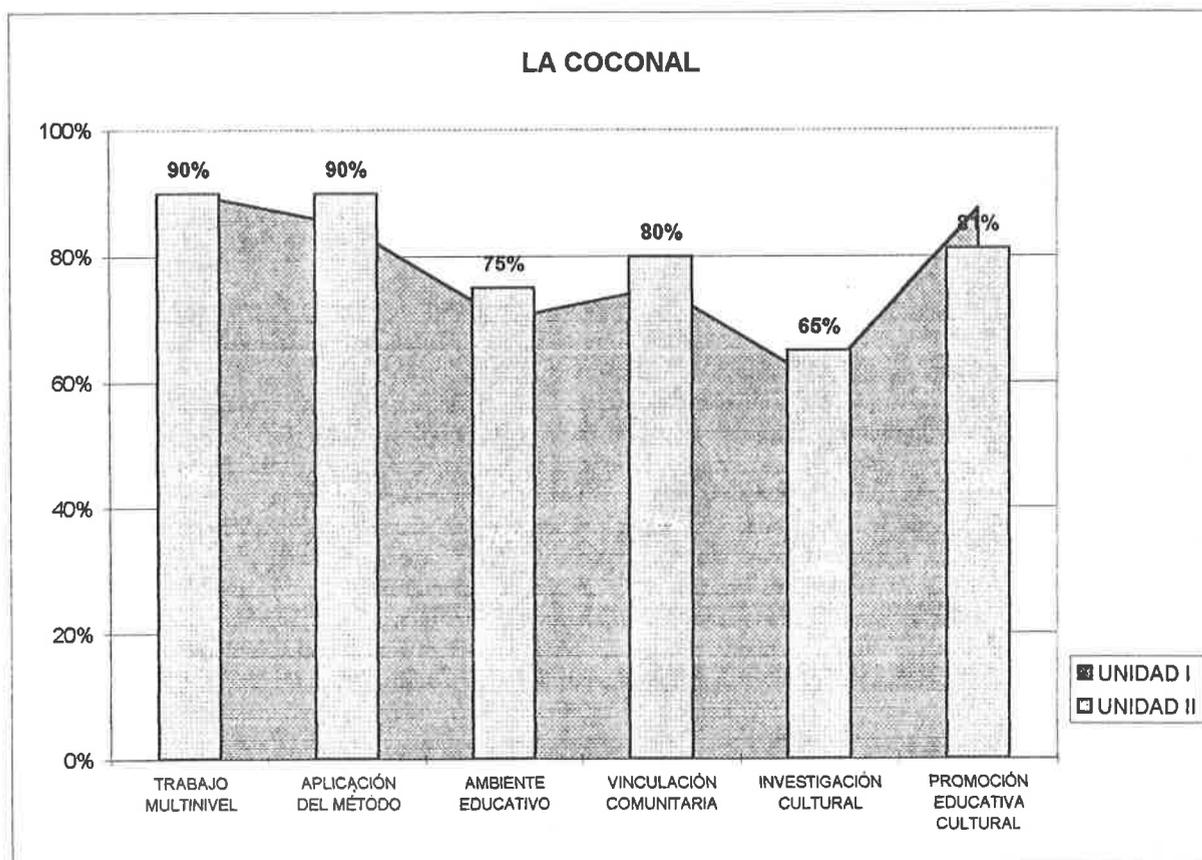
Promoción
Educativa
Cultural

Realizó una adecuada vinculación del contenido con la vida comunitaria, más tuvo dificultad en utilizar los resultados de investigación en clase y en la promoción de productos educativos; el control de los productos de los niños y el intercambio de estos fue también insuficiente

LA COCONAL

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	90%	80%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	85%	80%
AMBIENTE EDUCATIVO	70%	75%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	75%	80%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	60%	65%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	88%	81%



Comunidad **26 de Julio**

Trabajo
Multinivel

El instructor realizaba buenas planeaciones en todos los aspectos, pero mostraba dificultades para la realización de actividades diferenciadas. Esto se debió a la comprensión del trabajo multinivel como exclusivamente trabajo de conjunto, cabe hacer la observaciones de que debe considerar también la especificación de actividades por nivel

Aplicación
del Método

En términos generales el instructor mostró un óptimo desempeño en es rubro, sin embargo aún al final del ciclo presentaba dificultades en el planteamiento de hipótesis. Cabe observar que en la capacitación la elaboración de hipótesis no fue abordado con la importancia requerida, y aunque se les dio una segunda capacitación a mediados del ciclo, ésta no tuvo el suficiente impacto como para modificar significativamente las formas de trabajo ya adquiridas

Ambiente
Educativo

La actitud del grupo fue participativa y existió un evidente interés del instructor hacia el grupo, sin embargo la disciplina grupal no fue del todo satisfactoria y el uso creativo del espacio se limita al aula, además de no adecuar suficientemente los contenidos a las oportunidades temporales que brinda el contexto comunitario. Una de las principales dificultades era un grupo excesivamente numeroso para controlarlo un sólo instructor.

Vinculación
Comunitaria

Existía un recíproco reconocimiento entre instructor y comunidad, así como una preocupación por la promoción de acciones comunitarias, sin embargo la participación comunitaria en tareas educativas se redujo a la función de informantes. La causa de esto es que el instructor poco veces trascendió los límites de la escuela para realizar sus clases, esto por causa de que algunos miembros de la comunidad critican este tipo de estrategias didácticas, sin embargo, la labor educativa y principalmente

Investigación
Cultural

optima realización de diario de campo, monografía y registro de tradición oral, sin embargo no ha utilizado la entrevista formal como herramienta de investigación. Lo anterior puede deberse a la falta de identificación de temas que puedan profundizarse

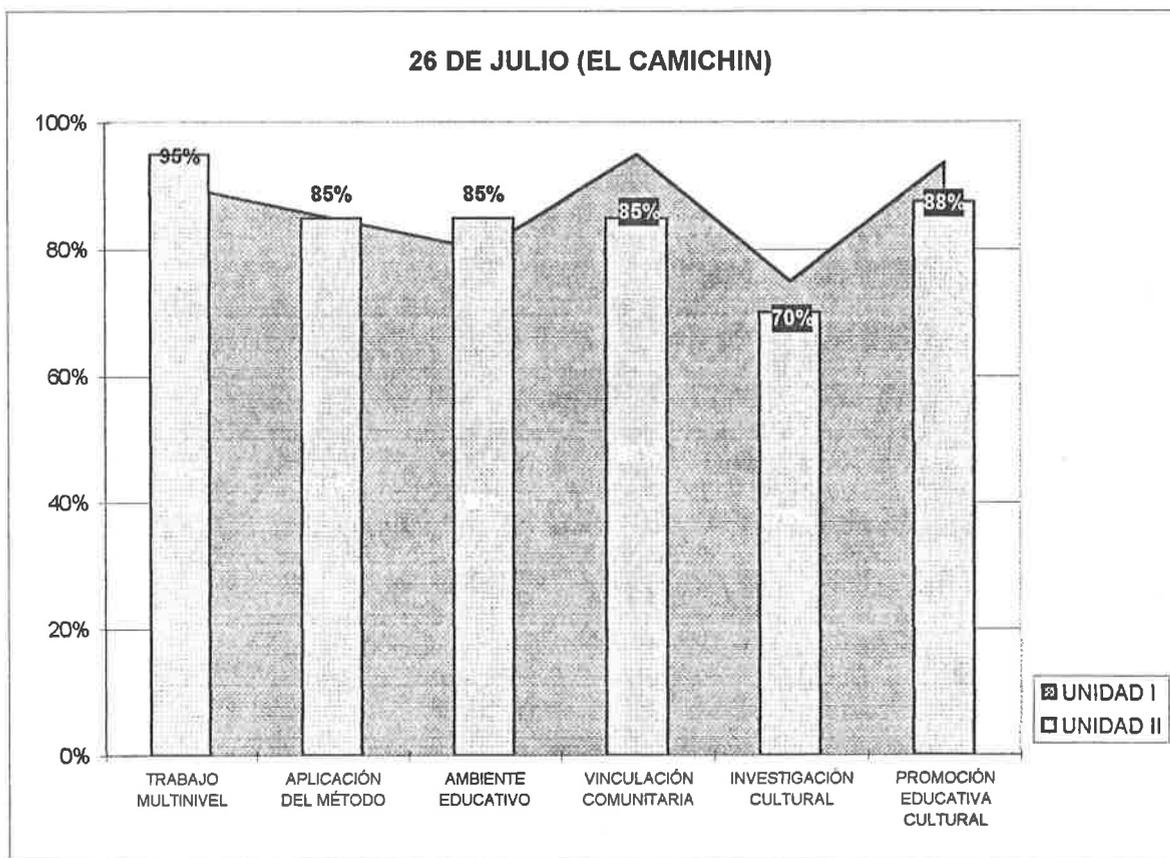
Promoción
Educativa
Cultural

Vincula satisfactoriamente los contenidos de la clase con la vida comunitaria así como la promoción de productos educativos, sin embargo hace falta profundizar en el intercambio comunitario

**26 DE JULIO
26 DE JULIO (EL CAMICHIN)**

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	90%	80%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	85%	85%
AMBIENTE EDUCATIVO	80%	80%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	95%	85%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	75%	70%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	94%	85%



Comunidad

La Cañita (Cañitas)

Trabajo
Multinivel

El instructor realizaba adecuadamente los propósitos educativos, así como las actividades comunes, sin embargo tenía problemas al realizar las actividades diferenciadas y vincularlas con los propósitos del área. Las actividades no se orientaron a los propósitos debido a la escasa claridad sobre los alcances de los mismos

Aplicación
del Método

El instructor realizaba satisfactoriamente las programaciones respectivas y el registro educativo sin embargo no era satisfactoria la confrontación cultural esto puede deberse a la no definición de hipótesis, lo que impidió la comparación entre conocimiento inicial y conocimiento final

Ambiente
Educativo

Existía una satisfactoria disciplina y participación grupal, así mismo, se observaba un interés del instructor hacia su grupo, sin embargo era insuficiente la utilización de espacios de forma creativa y puede adecuar aún más la secuencia de las clases al contexto comunitario. Cabe señalar que en un principio el espacio del aula era inadecuado para la actividad educativa, sin embargo el instructor no ha identifica el espacio extraescolar en su potencialidad educativa. En un segundo momento ya con un aula formal el instructor utilizaba más adecuadamente el espacio, pero siempre limitado al ámbito aúlico

Vinculación
Comunitaria

Existía un suficiente reconocimiento hacia el instructor y una participación activa de la comunidad en tareas educativas y aunque el instructor mostraba interés por promover acciones comunitarias, fue notoria la ausencia física del instructor de la comunidad, lo que repercutió en su presencia ante la comunidad. Esta ausencia se debió en parte a problemas hacia su persona, pero principalmente por dificultad de establecer vínculos de carácter educativos con la comunidad y no meramente de relaciones sociales.

Investigación
Cultural

Hubo una óptima realización de monografía en la cual se registran suficientes aspectos de tradición oral, sin embargo, realizaba insuficientemente su diario de campo, así como la utilización de herramientas de investigación. Ello se debía a la no claridad en la comprensión de los propósitos de la utilización de la investigación y sus herramientas

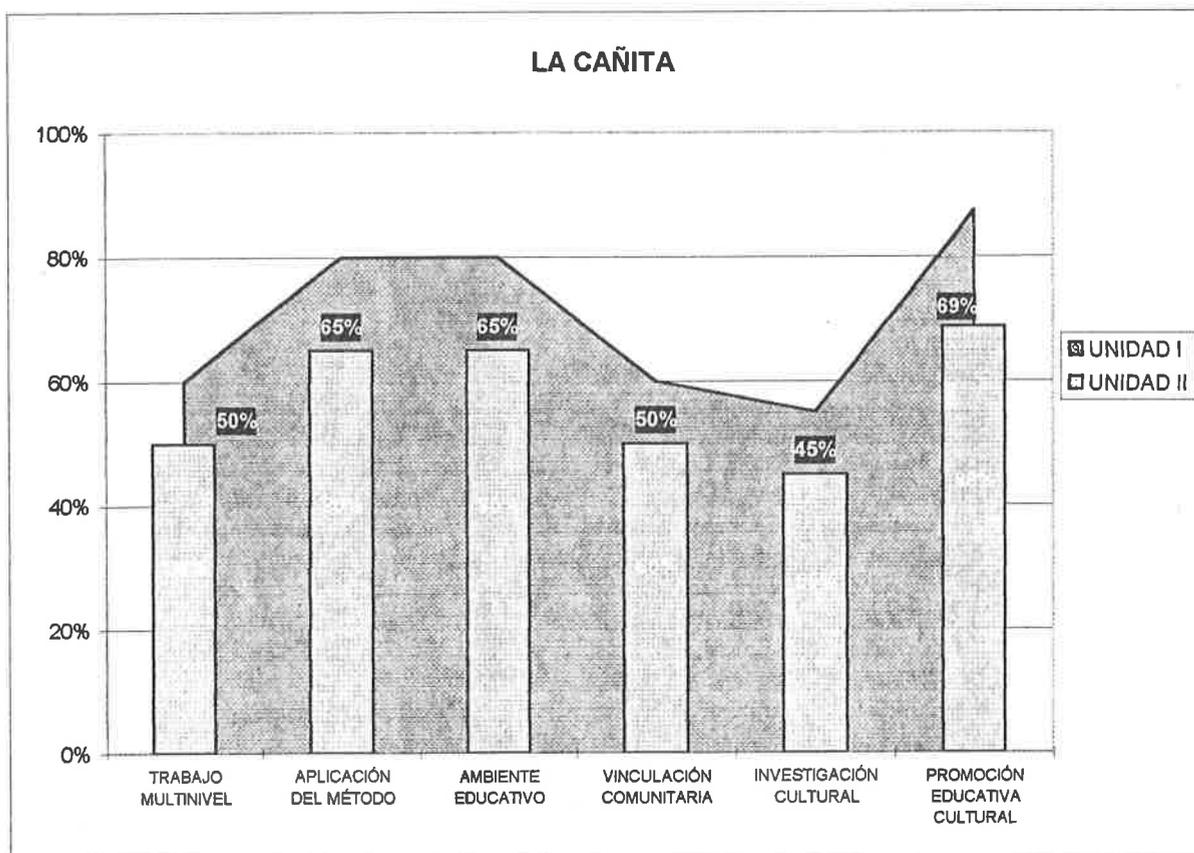
Promoción
Educativa
Cultural

Hubo suficiencia en la vinculación de los contenidos con respecto a la vida comunitaria, así como en la utilización de la investigación en clase, el instructor se preocupaba por la promoción de productos educativos aunque no en toda su potencialidad y el intercambio comunitario sólo se realizaba a través del correo comunitario

LA CAÑITA

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

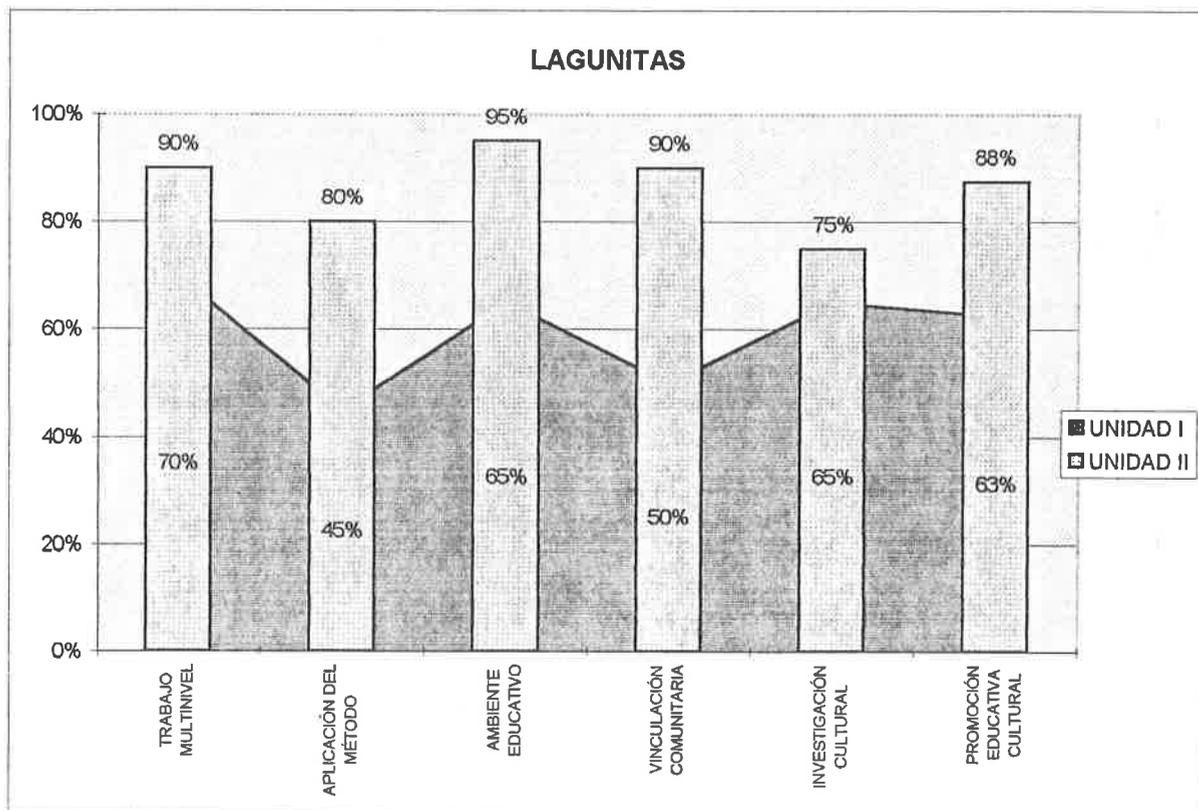
INDICADORES EDUCATIVOS	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	60%	50%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	80%	65%
AMBIENTE EDUCATIVO	80%	65%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	60%	50%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	55%	45%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	88%	69%



LAGUNITAS

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	70%	90%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	45%	80%
AMBIENTE EDUCATIVO	65%	95%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	50%	90%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	65%	75%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	63%	88%



Comunidad

Lagunitas

Trabajo
Multinivel

Fue aceptablemente buena la elaboración de propósitos pero no adecuados correctamente con las actividades. Esto se debió al estricto apego del instructor a las actividades señaladas en el manual. Sin embargo, el nuevo instructor realizó este rubro de forma correcta

Aplicación
del Método

Hubo insuficiencia en programaciones, registros, coherencias entre momentos y en la relación propósito-actividad. Además, no supo como realizar adecuadamente las planeaciones debido a una falta de comprensión del método de la propuesta, esto por querer aplicar su sistema tradicional de trabajo del ciclo anterior a esta nueva experiencia.

Ambiente
Educativo

Hubo disciplina grupal y actitud participativa, sin embargo el instructor mostró poco interés por un adecuado uso del espacio de forma creativa, y el interés hacia el grupo sólo se mostraba en aspectos formales como el arreglo del salón y la disciplina grupal. Se trataba de un grupo con buenos antecedentes de experiencia educativa, sin embargo la formación tradicional y rígida del instructor limitaba el potencial participativo del grupo. Una visión más amplia del segundo instructor permitió un nuevo manejo del espacio y del contexto, aunque aún mantuvo ciertas limitaciones debido a su autoformación escolar

Vinculación
Comunitaria

El instructor comunitario mostraba poco interés y apropiación de la comunidad, debido a que el instructor no mantenía una identificación positiva con los miembros de la comunidad y aunque se ocupaba de aspectos formales de gestión institucional en beneficio de la escuela y la comunidad (desayunos escolares, clínica de salud, materiales educativos, etc.) no involucraba activamente a los miembros de la comunidad, por lo cual sus esfuerzos no eran reconocidos por la comunidad. Insistimos que la causa principal de su limitado desempeño fue la identificación negativa con la cultura comunitaria, lo que le impidió la integración comunitaria, ni el reconocimiento de la misma. Caso contrario sucedió al cambiar de instructor, este se preocupó por acercarse a la gente y apoyar activamente las iniciativas de la misma, además su participación en actividades deportivas y recreativas le ganó la simpatía comunitaria.

Investigación
Cultural

Realizaba diario de campo y monografía de forma aceptable, sin embargo hubo poca recopilación de tradición oral y el uso de herramientas de investigación fue muy bajo. Aunque el instructor tenía buena capacidad de observación y redacción, la desvinculación con los miembros de la comunidad no permitió que obtuviera el nivel óptimo, su comunicación con la comunidad fue a través de los niños principalmente. El nuevo instructor tampoco profundizó sobre estos aspectos, principalmente porque no tuvo la capacitación adecuada, y el ciclo escolar ya tenía un gran avance.

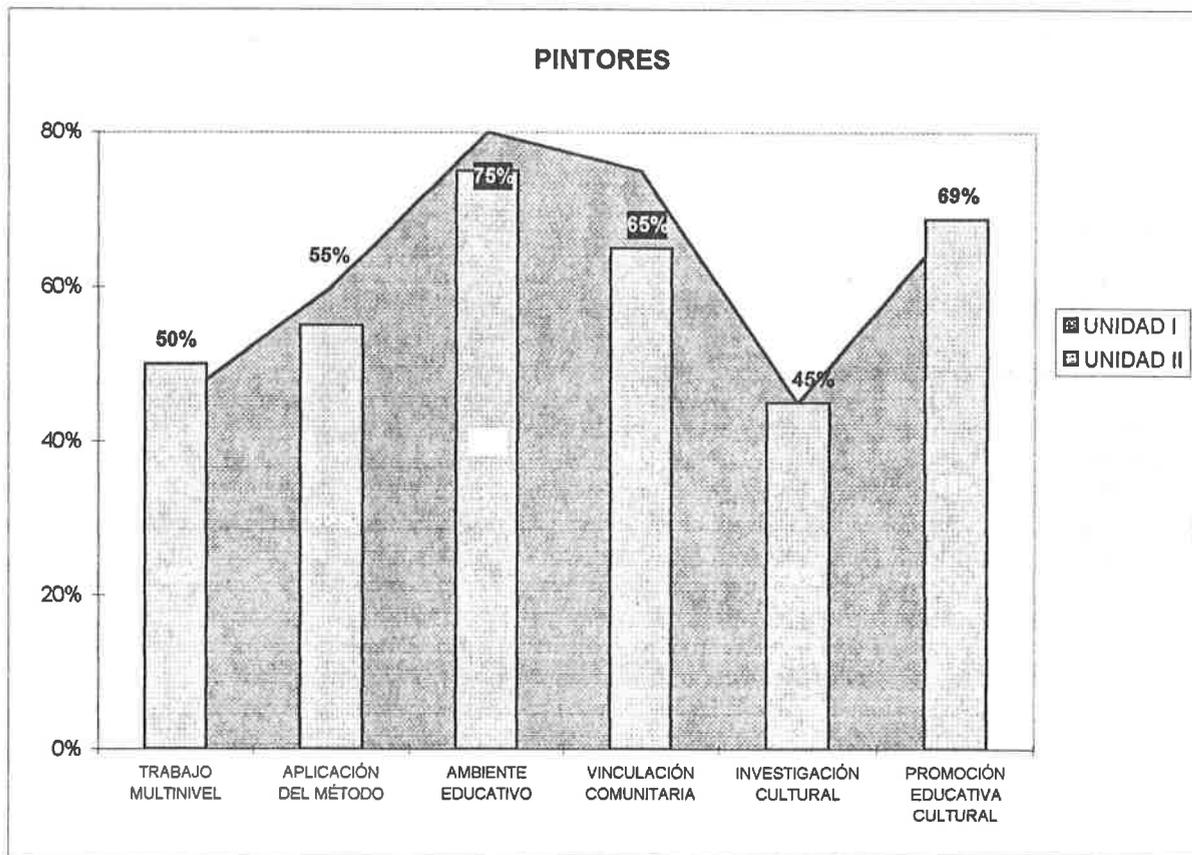
Promoción
Educativa
Cultural

Vinculó satisfactoriamente los contenidos con la vida comunitaria; utilizaba los resultados de la clase para su investigación monográfica, sin embargo no realiza promoción de productos educativos en la comunidad ni con otras comunidades. Ya señalábamos los problemas de vinculación comunitaria como causa de la misma no promoción educativa

PINTORES

COMPARATIVO DE AVANCE ENTRE UNIDADES

	UNIDAD I	UNIDAD II
TRABAJO MULTINIVEL	45%	50%
APLICACIÓN DEL MÉTODO	60%	55%
AMBIENTE EDUCATIVO	80%	75%
VINCULACIÓN COMUNITARIA	75%	65%
INVESTIGACIÓN CULTURAL	45%	45%
PROMOCIÓN EDUCATIVA CULTURAL	69%	69%



Comunidad

Pintores

Trabajo
Multinivel

El instructora realizaba con insuficiencia los propósitos en sus programaciones así como las actividades en el aula, además no había una correspondencia entre los objetivos planteados y las acciones realizadas. Esto se debió en parte a su apego a las indicaciones del manual, pero principalmente porque no existía una planeación adecuada para cada nivel y en visitas de campo se observó que ni siquiera se habían realizado planeaciones

Aplicación
del Método

Entregó suficientemente las programaciones y registros educativos, sin embargo los entregó fuera de tiempo y por insistencia de los coordinadores, en estos documentos fue notoria la insuficiente confrontación cultural y la coherencia entre momentos. Consideramos que no hubo problemas de concepción sino de indisposición personal para la aplicación de la propuesta educativa

Ambiente
Educativo

Existía muy buena disciplina y participación grupal, además de mostraba interés hacia el grupo, sin embargo no adecuaba los contenidos al contexto ni hace uso creativo del espacio del aula, ni del comunitario. La instructora realizó actividades comunitarias que favorecieron la integración grupal pero no aprovechó ese potencial con fines intencionadamente educativos

Vinculación
Comunitaria

Existía un reconocimiento mutuo entre instructora y comunidad así como un suficiente nivel de apropiación comunitaria, sin embargo hubo insuficiencias en la promoción y participación comunitaria en acciones educativas. Ello se debió a la carencia de estrategias para involucrar a la comunidad en tareas educativas

Investigación
Cultural

En la realización de investigación cultural y en la utilización sus herramientas fue insuficiente su labor, al igual que en el resto de los aspectos. Lo anterior se debe a que no había en la instructora una visión de la importancia de la propuesta educativa y particularmente del sentido de la utilización de las herramientas.

Promoción
Educativa
Cultural

La promoción cultural así como la vinculación de los contenidos con la vida comunitaria fue insuficiente en todos sus aspectos. Debe señalarse la facilidad de relación de la instructora con los miembros de la comunidad pero no vinculó esta relación con los propósitos del trabajo educativo