



Secretaría de
Educación

2008 - 2012

MICHOACÁN



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE NORMALES, CAMM Y UPN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 161 MORELIA, MICHOACÁN**

**“EL ESCENARIO PEDAGÓGICO, UNA ESTRATEGIA
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA
TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN CON CAMPO EN DESARROLLO CURRICULAR**

PRESENTAN

C. AGUSTÍN REYES LEMUS

C. EDITH LINARES ALEMÁN

ASESORA:

DRA. LETICIA RUBIO PANTOJA

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION
Y ACTUALIZACION DE DOCENTES**

MORELIA MICH.

AGOSTO/2009

DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRIA PARA OBTENCION DE GRADO

Morelia Mich, a 22 de Julio 2009.

C. AGUSTÍN REYES LEMUS
C. EDITH LINARES ALEMAN.

PRESENTES.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION Y ACTUALIZACION DE DOCENTES

En mi calidad de Director de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del Trabajo en bina denominado "EL ESCENARIO PEDAGÓGICO, UNA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA TRANSFORMAR LA PRACTICA DOCENTE", el cual fue realizado bajo la tutoría de la **DRA. LETICIA RUBIO PANTOJA**, manifiesto a ustedes que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorable y se autoriza para realizar los trámites de presentación del examen profesional correspondiente.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DIRECTOR

MTRO. JOSE HERIBERTO ZAPIEN GONZALEZ



SEP
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 161
MORELIA

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN..... 11

CAPÍTULO 2

PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA..... 21

2.1 Condiciones subjetivas para la investigación educativa. 25

2.1.1 Antecedentes de la investigación educativa..... 26

2.1.1.1 Desarrollo del pensamiento científico y su racionalidad..... 26

2.1.1.2 Formación inicial de la ciencia social..... 28

2.1.1.3 Desarrollo de las ciencias humanas..... 29

2.1.1.4 Principales tendencias epistemológicas..... 30

2.1.1.5 Tendencias epistemológicas críticas..... 31

2.1.2 La investigación educativa..... 33

2.1.2.1 Tipos de investigación educativa..... 34

2.1.2.2 Enfoques en la investigación educativa..... 37

2.1.3 La teoría curricular..... 38

2.1.3.1 Principales tendencias curriculares..... 40

2.1.3.2 El paradigma curricular emancipatorio y la epistemología crítica..... 44

2.1.3.3 Tendencias curriculares en México..... 45

2.2 Condiciones objetivas para la investigación educativa..... 47

2.2.1 La investigación educativa en nuestro país..... 47

2.2.1.1	Formación del profesorado y adquisición de los elementos básicos para la investigación.....	50
2.2.2	Condiciones en nuestra entidad para la práctica investigativa de los docentes en servicio.....	51
2.3	La investigación educativa desde la docencia.....	52
2.3.1	Elementos no favorables en las actuales formas de investigación en y para la docencia.....	52
2.3.2	Posibilidades reales para el trabajo colectivo y la investigación del docente.....	54
2.3.3	Un momento de cierre y apertura para la investigación.....	56
2.3.4	Principios orientadores del ejercicio particular de investigación.....	58

CAPÍTULO 3

	EL OBJETO DE ESTUDIO.....	60
3.1	Elementos constituyentes y articulación del objeto de estudio.....	61
3.1.1	Entorno complejo de la práctica docente.....	62
3.1.1.1	Categorías fundamentales del pensamiento humano.....	62
3.1.1.2	Analogía del entorno de la práctica docente con las categorías del pensamiento humano.....	64
3.1.1.3	Categorías de la educación como contexto de la práctica docente.....	64
3.2	La práctica docente como objeto de estudio.....	69
3.2.1	Elementos constitutivos del objeto de estudio.....	70
3.2.1.1	Dimensión académica institucional.....	71
3.2.1.2	Dimensión social.....	72
3.2.1.3	Dimensión política.....	72
3.2.1.4	Dimensión cultural.....	73

3.3 Situación problemática del objeto de estudio.....	73
CAPÍTULO 4	
EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.....	79
4.1 Esquema general del diseño.....	79
4.2 Elementos formales para la estrategia.....	82
4.2.1 Construcción de una base teórica	82
4.2.2 Definición de la realidad educativa en el contexto general.....	87
4.2.3 Elección de los elementos concretos para el desarrollo de la estrategia.....	92
4.2.3.1 Un contexto.....	92
4.2.4 Definición del Escenario como Dimensión Pedagógica.....	95
4.2.4.1 El programa Escolar Comunitario.....	97
4.2.5 La Dimensión Investigativa del Escenario.....	103
4.2.5.1 Metas, retos y productos.....	104
CAPÍTULO 5	
LA CONCRECIÓN DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO. DESARROLLO DEL PROGRAMA ESCOLAR COMUNITARIO.....	107
5.1 La Escuela Primaria y sus características como contexto inmediato.....	108
5.2 El proceso vivido.....	109
5.2.1 La etapa de planificación.....	109
5.2.1.1 Colectivo de orientación pedagógica y logística.....	110
5.2.2 El trabajo directo con los niños.....	114
5.2.2.1 Las estrategias de trabajo.....	114
5.2.3 Otras actividades generadas durante el proceso.....	132

5.2.4 El impacto del proceso vivido en los colectivos.....	136
5.2.4.1 El colectivo de niños.....	136
5.2.4.2 El colectivo de padres y madres de familia.....	141
5.3 El contenido del Programa Escolar Comunitario.....	144
5.4 Los productos logrados.....	147
5.5 Valoración general del Programa.....	151

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA.....	153
CONCLUSIONES.....	160
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....	168

ANEXOS

PRESENTACIÓN

Este ejercicio de sistematización presenta los resultados de una estrategia de investigación educativa de carácter experimental denominada “El Escenario Pedagógico”, diseñada de manera específica por la Profesora Edith Linares Alemán y el Profesor Agustín Reyes Lemus, para atender la necesidad de comprensión y transformación de la práctica docente desde la actividad propia. Lo que aquí se expone corresponde a la última etapa del proceso teórico y práctico, que desde el mes de mayo de 2008, se realizó mediante tareas de diseño, gestión, puesta en práctica y evaluación que finalmente permitieron formalizar la propuesta de estrategia a manera de tesis para alcanzar el grado de Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular en la Universidad Pedagógica Nacional.

El Escenario Pedagógico como estrategia de investigación representa una experiencia en la que desde nuestras posibilidades reales, como docentes en servicio, accedimos al ámbito teórico investigativo e incidimos en la actividad pedagógica escolar, sustentados en el paradigma de la complejidad, la pedagogía antropológico humanista, la teoría curricular emancipatoria y la investigación acción participativa, con la finalidad de encontrar una alternativa viable para transformar la práctica propia desde una visión crítica de sentido humanista.

Para atender la parte pedagógica escolar, se elaboró específicamente un ejercicio curricular llamado Programa Escolar Comunitario, mismo que se puso en práctica en la Escuela Primaria Rural Federal “Emiliano Zapata” de la Mojonera, Municipio de Nahuátzen, Mich., donde por cuatro meses vivimos una experiencia donde además de coordinar, aprendimos a convivir y descubrir con un grupo de 20 niños, los padres de familia y habitantes del pueblo, quienes amablemente compartieron sus conocimientos, su entrega decidida al trabajo escolar comunitario, su experiencia

para el estudio de la comunidad, el ensayo de monografía y la muestra museográfica, además de ofrecer los objetos valiosos que enriquecieron la exposición del cierre de actividades.

La experiencia recuperada permitió comprender que el trabajo docente, asumido con compromiso y honestidad, rompe las barreras de la educación tradicional y logra que tanto los niños como la gente participen con gusto en las actividades sean estas por las tardes o incluso los sábados, así lo demostró el ánimo de todos en las cuatro jornadas realizadas, donde por cierto, cada vez se unió más gente, ofreciendo con toda seriedad los recursos que tenían a su alcance para ayudar al aprendizaje de los niños.

El Programa Escolar Comunitario orientado al estudio de la comunidad, de principio, se propuso para integrar a diversos especialistas así como el respaldo de algunos padres de familia y miembros de la comunidad, quienes potenciarían el trabajo de 20 niños de tercero y cuarto grados, sin embargo, por su carácter abierto, durante el desarrollo fue superado por una gran participación colectiva, fenómeno que demostró cómo las diferencias escolares o las edades son sólo un pretexto. La trascendencia inesperada de esta propuesta provocó una creciente participación de docentes, a los que se agregaron también jóvenes estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, institución donde causó simpatía en la medida que se escuchaba hablar de las actividades con los niños; gracias a esto, recibimos como apoyo: libros, talleres, orientaciones o sugerencias que enriquecieron el trabajo científico y comunitario, además generaron compromisos de intercambio con la comunidad para trabajar sobre el entorno.

En la actividad escolar comunitaria, resultó fundamental la participación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, gracias a ella, se alcanzaron logros muy significativos que permiten manifestar que *¡sí es posible trascender las determinantes del currículo oficial!* cuando el docente promueve una participación conjunta, ordenada, en condiciones de igualdad, desde actitudes de apertura a todos

aquellos que desean aprender y compartir sus experiencias sin importar su grado académico o su condición social.

Las visitas al campo, la guía de trabajo, el cuento, los talleres, la elaboración de productos, etc., convirtieron el trabajo escolar comunitario en una temporada de días festivos, de actividades pedagógicas de campo y áulicas donde encontramos una razón sumamente importante para la labor docente, observando una clara diferencia entre las experiencias innovadoras con los fatigantes y tediosos días de clases en el aula.

Un elemento destacable del ejercicio pedagógico e investigativo, fue la puntual elaboración del Programa Escolar y una guía para orientar el proceso en lo general; también se aportó con gran acierto un guión de lectura a modo de sencillo cuento de nombre *"Elpidia y los coyotes"*, que resultó muy significativo para los niños, dado que les ayudó a comprender el objetivo de cada jornada, así como la importancia de las actividades de campo.

Nuestra intención profesional consistió principalmente en generar una experiencia pedagógica que permitiera abordar la práctica docente como objeto de estudio; en tal sentido, el Escenario Pedagógico, adoptó en los hechos ese papel, además de fungir como estrategia investigativa.

El proceso logró corroborar que la investigación educativa como valiosa herramienta de transformación, apoyada con la gestión y previsión necesarias, se convierte en un medio eficaz para promover la participación protagónica de los niños en torno a los propósitos educativos de la escuela primaria y motiva la participación de la propia comunidad. De la misma manera, nos queda claro que el conocimiento que los niños construyen con sus vivencias cotidianas, representa una base real y válida para acercarse a las nociones científicas que se plantean en el programa de educación primaria e incluso superar sus expectativas.

CAPITULO 1

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Al exponer los productos de una jornada de actividades de investigación y pedagógicas, se atiende el compromiso profesional de comprender para mejorar nuestro desempeño profesional a partir de una búsqueda de alternativas hacia la labor educativa, la formación crítica del docente y los alumnos; en tal sentido, el diseño de una estrategia investigativa propia, representa una opción válida de reflexión y búsqueda para atender de manera crítica la labor docente desde una posición digna.

La investigación como medio para mejorar la labor profesional es una medida viable, aunque plantea ciertas cuestiones a resolver, sobre todo acerca de los ámbitos en que se desarrolla, el grado de complejidad y profundidad con que deben abordarse los problemas educativos, así como la posibilidad y validez para delimitar las competencias del docente y las de un investigador profesional para esta actividad.

Un punto de partida importante para el profesor que aspira a investigar, consiste en reconocer que las investigaciones sociales tradicionales limitan en gran medida la comprensión, en parte porque consideran que el elemento comprensivo no trasciende en el debate teórico ni explica adecuadamente la dinámica de una realidad que plantea enormes dificultades para entender los fenómenos que en ella se suscitan y en parte porque los resultados obtenidos en un proceso resultan prácticamente inaplicables para entender otros fenómenos.

El ámbito educativo como dimensión de lo social también ha sido objeto de las anteriores limitantes, sin embargo, las tendencias críticas en la actualidad, no solo

rescatan la actividad comprensiva como elemento válido de estudio sino que además destacan favorablemente la investigación surgida desde la actividad misma, es decir, la que realizan los directamente involucrados en algún aspecto específico de la realidad en cuestión, sin que necesariamente deban ser profesionales. Desde esta visión crítica, la práctica docente como problema puede ser abordado tanto por investigadores profesionales como por los docentes que aspiran a enriquecer su desempeño cotidiano y a transformar el entorno educativo inmediato.

Es claro que en el terreno teórico hay un camino abierto para validar la investigación del profesor, sin embargo, no es solo cuestión de decisión personal o de un cambio de actitud, pues si bien la investigación profesional no resuelve todas las cuestiones de situaciones tan particulares como la práctica docente, también es cierto que el docente no siempre cuenta con los elementos necesarios para abordar esta tarea.

Para investigar el propio desempeño, el docente requiere conocer elementos teóricos y prácticos que le permitan acceder al objeto de estudio mediante un enfoque adecuado, con métodos e instrumentos que le garanticen el acceso rápido hacia la teoría y hacia la realidad que estudia; desde luego, desde su formación, requiere condiciones reales para el dominio de esta labor, además, ya en el ejercicio de la docencia, el profesor debe recibir la capacitación y actualización necesarias en las respectivas instancias que la ofertan de manera formal.

El profesor que investiga debe conocer los elementos de que dispone tanto en el ámbito de la teoría como en la realidad social y poner especial énfasis en aquellos que no están siempre a su alcance, pues de ello depende que reúna las condiciones objetivas y subjetivas necesarias del proceso.

Considerando lo anterior y desde una condición de principiantes en la investigación educativa, se elaboró un plan estratégico para desarrollar una tarea donde además de recuperar los elementos básicos de un proceso investigativo, se pretendió sentar una base sólida para transformar la práctica propia. Para esto fue fundamental

agrupar las actividades en seis campos definidos como: diagnóstico, planificación, diseño, gestión, puesta en práctica y evaluación; aclarando que éstos no necesariamente se desarrollarían en ese orden.

Reflexión y valoración sobre los campos de actividades, son elementos que dieron la pauta para diseñar una estrategia general denominada: **“El Escenario Pedagógico, una estrategia de investigación educativa para transformar la práctica docente”**, la que después de aplicarse y evaluarse, permitió alcanzar las expectativas mínimas de una investigación educativa y promovió un proceso significativo de mejoramiento del desempeño docente en estrecho vínculo con el desarrollo de la comunidad.

El plan general se desarrolló formalmente durante casi ocho meses, con un trabajo pretendidamente integral, en el que se transitó constantemente del ámbito teórico a la práctica, construyendo los elementos necesarios y elaborando los productos. Al concluir el plan, fue pertinente hacer un recorte para sistematizar la experiencia y elaborar el presente documento, mismo que organiza en cinco momentos las principales ideas, las vivencias y productos logrados:

Primer momento.

Se refiere principalmente a la investigación documental y de campo para definir la pertinencia de la investigación educativa y la del objeto de estudio. Este momento demandó de un análisis en el campo de la teoría y en la realidad específica, con la finalidad de generar condiciones objetivas y subjetivas que sirvieran de sustento a la investigación del docente desde su hacer cotidiano. Para ello, se organizaron tareas en dos ejes: uno de investigación en el ámbito teórico y otro de diagnóstico acerca de los procesos formativos de los docentes y su apego con la investigación.

La investigación en el ámbito teórico permitió atender a tres problemas iniciales:

1. *¿Qué importancia ha adquirido la investigación educativa en el ámbito de la educación y en el de la investigación científica en general?*
2. *¿Cómo se vincula la teoría curricular con la investigación educativa y luego ésta, con la práctica docente?*
3. *¿Cuál es el marco de posibilidades teóricas del docente para sustentar una investigación desde sus posibilidades reales y qué validez tiene para incidir en las determinaciones curriculares desde el contexto escolar cotidiano?*

En la parte de diagnóstico se hizo un análisis documental y un trabajo de campo con la intención de responder también a tres cuestionamientos:

1. *¿En qué medida, desde los procesos de formación profesional del profesorado, los planes de estudio brindan los elementos formativos básicos para hacer investigación educativa?*
2. *¿Qué condiciones culturales y sociales existen en los contextos escolares y su entorno para hacer viable un proceso innovador desde la investigación del docente?*
3. *¿Cuál es el mejor espacio que tenemos como docentes para iniciarnos en la tarea de la investigación educativa?*

Segundo momento.

Tiene que ver con las respuestas a las interrogantes planteadas en el primer momento, con ellas quedó claro que las condiciones teóricas para la investigación

social y educativa son favorables, aunque no de fácil dominio por el docente; en cuanto a los procesos de formación que se ofertan de manera notable, no cumplen cabalmente con sus fines, además, se estableció que prevalece una situación favorable aunque no suficiente para que los docentes se desempeñen adecuadamente en la investigación. Las conclusiones anteriores abrieron la pauta para desarrollar dos tareas fundamentales del segundo momento:

1ª Tarea. Consistió en definir la posición particular como docentes investigadores, a partir de una crítica a las formas actuales en que se capacita para la investigación docente desde el ámbito de formación inicial y en el profesional. La crítica hecha permitió establecer la pertinencia y posibilidades reales para investigar con apego a ciertos principios.

En el proceso propio se destacó la práctica docente como objeto de estudio vigente en una realidad concreta y compleja; la construcción del mismo, demandó de un ejercicio reflexivo para destacar sus elementos constituyentes y las dimensiones en que se despliega en la realidad educativa y social. Esta tarea permitió también destacar los elementos más importantes que luego se abordaron como categorías de la investigación, por la implicación que tienen en el ámbito educativo. Con los elementos constituidos en una base categorial y dimensional, surgió la situación problemática que hizo viable el proceso de intervención a partir del planteamiento de un problema central para ser abordado con una estrategia específica.

2ª Tarea. Ya en la tarea de investigación, para atender la situación problemática que específicamente nos atañe, se hizo necesario el diseño de una estrategia particular (El Escenario Pedagógico) para llevarse a la práctica ante dicha situación, desplegándose en dos dimensiones: una investigativa y otra socioeducativa.

Dimensión investigativa. Se diseñó con el propósito de construir una base teórico-metodológica que permitiera abordar un objeto de estudio en su propio contexto y comprenderlo a través de una metodología derivada del ámbito de la investigación

educativa. Desde esta dimensión también se pretendió observar y reflexionar el proceso de investigación con la finalidad de construir los elementos teóricos para mejorar la práctica docente.

La Construcción de la base teórico-metodológica se realizó a partir de una investigación documental que ayudó a articular en una lógica particular los elementos provenientes de tres ámbitos de la teoría estrechamente relacionados en la educación, que además aceptan y validan la participación del docente en la investigación educativa. Estos elementos se convirtieron en los sustentos teóricos epistemológicos, curriculares y procedimentales de la estrategia.

- Sustentos epistemológicos. Del análisis de los actuales paradigmas epistemológicos, se retomó el emergente enfoque de la complejidad, por su carácter holístico y por las posibilidades que ofrece a la investigación docente a través de la pedagogía antropológico humanista.
- Sustentos curriculares. Del ámbito de la teoría curricular, se hizo una reconstrucción breve de las principales tendencias y se adoptó la propuesta organizativa que Shirley Grundy (1987) hace a partir de la teoría de los intereses cognitivos de Jürgen Habermas (1968). En este sentido, se retomó la tendencia curricular emancipadora.
- Sustentos procedimentales. Dado que la estrategia contempló la necesidad de establecer un fuerte vínculo en el trabajo escolar con los padres de familia, la comunidad y algunos especialistas, se consideró que la investigación en la acción que deriva de Lawrence Stenhouse (1979) y que luego desarrolla John Elliot (1983), ofrecía las mejores alternativas para proceder organizadamente ante las situaciones particulares y el programa en general.

Dimensión socioeducativa. Se planteó con un carácter estratégico, destinado a superar las limitaciones que seguramente se encontrarían en el medio social, logrando con ella abrir los espacios de aceptación y participación en la escuela, la comunidad, lo mismo que en las instituciones que apoyarían al proceso pedagógico. De la base teórica se retomaron los principales planteamientos para dar forma a un Programa de actividades Pedagógicas capaz de lograr la participación real de los alumnos, los docentes, los especialistas, los padres de familia y la comunidad, en una tarea educativa.

El Programa Pedagógico tendría un carácter alterno y partiría de las asignaturas de historia, geografía y ciencias naturales, retomando de ellas los propósitos que recuperan los conocimientos cotidianos de los alumnos en estrecha relación con el entorno, para de ahí partir hacia una práctica científica y colectiva, desarrollada a partir de:

- Trabajo en colectivo. Para incorporar a los docentes, a los niños, a los padres de familia y a los especialistas.
- Un Programa Escolar Comunitario. Constituido también como núcleo del Escenario Pedagógico, para desarrollarse a partir de cuatro ejes orientadores, articulados por un tema central a concretarse en un curso escolar de cuatro jornadas donde se emplearían las modalidades de:

Seminario taller. En el que los niños comentaran sus experiencias, plantearan propósitos que los llevaran a investigar, analizar y elaborar productos para construir poco a poco el tema de estudio.

Taller de elaboraciones. Con profesores y padres de familia se discutirían y acordarían tareas, materiales, comisiones y otras actividades que facilitarían el trabajo de los niños.

Visitas de campo. Serían elementos centrales de las jornadas, con un carácter eminentemente investigativo en el que además de los niños, se incorporarían también los miembros de la comunidad, los especialistas y quienes desearan participar en ellas.

Un cuento histórico contextual. Que con el nombre de “Elpidia y los coyotes”, sirviera de base para discutir con los niños, establecer propósitos, acercarse al programa y motivar la asistencia a las jornadas de campo.

Productos generales. Desde el principio se planteó la posibilidad de elaborar un ensayo de monografía y una muestra museográfica, considerando que éstos lograrían la contribución de todos con sus propuestas, quienes aportarían materiales durante el proceso para utilizar en el cierre del programa y la exposición hacia la comunidad.

Tercer momento.

Una vez definidos tanto el objeto de estudio como la situación problemática y la estrategia de investigación, se presentó el proyecto, causando grandes expectativas entre los posibles participantes, ello obligó a garantizar la coherencia del discurso con la puesta en práctica; por lo que fue necesario diseñar un esquema de actividades que se anticipara a las inquietudes y clarificara sus compromisos, así como los tiempos y formas de participación. A partir de ahí, el trabajo se desarrolló en tres tareas fundamentales que ya incorporaron las exigencias mínimas de la investigación educativa y que garantizaron su viabilidad:

1ª Tarea. Gestión. Con anticipación y formalidad para garantizar los apoyos requeridos: humanos, materiales y espacios físicos.

2ª Tarea. Formalización de compromisos. Tanto escolares como con las autoridades educativas, los especialistas, los padres de familia, la comunidad y asesores.

3ª Tarea. Actividades de socialización. Sirvieron para orientar y precisar las necesidades de cada participante, la modalidad y carácter del trabajo y las aportaciones requeridas.

Cuarto momento.

Fue propiamente la puesta en práctica de la estrategia y el seguimiento responsable que se hizo de ella en base a tres ejes fundamentales: continuidad de la gestión, concreción puntual y evaluación constante de las actividades. Para este momento fue importante garantizar los recursos necesarios, la participación de las personas y los eventos, pues la falta de alguno hubiese dado un sesgo a todo el proceso, afectando seriamente los resultados; para prever lo anterior se cuidaron los siguientes aspectos:

Puntualidad de las jornadas. Fue muy importante hacer las actividades el día y hora que se acordaban y evitar la suspensión por causas menores.

Previsión de materiales y condiciones. Esta fue una tarea demasiado intensa, que debía cumplirse en un cien por ciento, para no afectar el proceso.

Proyección y exposición de los productos. Fue una parte realmente impactante, y mostró que la estrategia efectivamente se estaba concretando.

Quinto momento.

Se corresponde con la sistematización de las experiencias, la evaluación del proceso, elaboración de conclusiones y su presentación formal. Recupera los planteamientos iniciales, los elementos significativos fortalecidos con el análisis, la reflexión y los nuevos descubrimientos teóricos.

La sistematización permitió presentar con formalidad la estrategia como elemento viable de investigación educativa, corroborando que efectivamente el docente puede y debe hacer investigación educativa desde su ámbito profesional pues a través de ella logra reinventarse, mejorando día a día, además, su voz e ideas tienen posibilidades reales de ser tomados en cuenta en el ámbito general de su trabajo, incluso en el científico, haciendo más trascendente su desempeño.

CAPÍTULO 2

PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Mejorar la práctica docente propia a través de la investigación, implica romper una visión tradicional y situarse en la dinámica del desarrollo histórico, reconociendo la naturaleza de la actividad propia, comprendiendo que su particularidad y especificidad sobre un objeto de trabajo no se dan de manera aislada, por el contrario, acontecen en un proceso dialéctico donde todos participan de una u otra manera, construyendo realidades de acuerdo a las condiciones subjetivas y objetivas propias de cada momento histórico.

En la construcción de nuevas realidades, la actividad y el pensamiento humano se sustentan en el conocimiento acumulado en cada época, sobre éste, los hombres asumen una postura de ruptura o bien fortalecen el mismo, generando un continuo debate tanto en el plano de las concepciones empíricas y fantásticas como en el de las formales o científicas. El debate representa un rasgo característico del proceso de construcción del conocimiento sobre el cual las posiciones cotidianas, filosóficas, científicas y epistemológicas sientan las bases de su propio desarrollo.

Nuestra era, también denominada "*del conocimiento*", se caracteriza por un desarrollo impactante de la ciencia, donde la construcción metódica cobra igual importancia que los resultados obtenidos. Principalmente para la ciencia determinista, la cuestión del método se vuelve fundamental para abordar un objeto de estudio y para hacer válidos los resultados. En la actualidad, la ciencia positiva sustentada en la rigidez metódica, aun mantiene una fuerte presencia en el terreno científico, sobre todo en el estudio del ámbito natural. Cabe mencionar que el predominio positivista determinista representa el sustento de un inusitado desarrollo

de la tecnología, sin embargo, esta última es ampliamente controlada y sometida a las exigencias del mercado como elemento vital del actual modo de producción.

El actual vínculo ciencia-tecnología y mercado, ha modificado radicalmente nuestros conceptos acerca de las necesidades fundamentalmente sociales, imponiendo un estilo de vida donde la cotidianidad es reducida a objeto de la tecnología, rompiendo así todo principio humano.

El desarrollo “*tecnocientífico*” impone una ruta contradictoria a la propia naturaleza del conocimiento, modificando aquellos propósitos y principios con los que tradicionalmente respondía a las necesidades humanas fundamentales, sometiéndose ahora a las nuevas exigencias mercantiles cuya finalidad es inducir a los individuos hacia el consumo de novedosas formas de vida dominadas por productos extravagantes y superficiales. Desde la nueva cultura tecnomercantil global, la libre empresa acosa a individuos y sociedades de manera sistemática e impune, utilizando en los medios de comunicación, excesivas campañas publicitarias que hostigan a la población hasta hacerle sentir la necesidad de consumir productos que en otros tiempos se habrían considerado aberrantes (alimentos transgénicos, tecnología comunicativa, farmacéutica, robótica, ingeniería animal y humana, por solo mencionar algunos).

Los sistemas educativos no están aislados de este fenómeno de orden mundial, actualmente se encuentran atrapados en una era de desarrollo donde la ciencia natural y la tecnología carecen de sentido histórico viable. La educación pierde sentido ante un modelo de desarrollo científico tecnológico que durante mucho tiempo pretendió asumirse como fuente de progreso y modernidad, sin embargo, al igual que en la revolución industrial, los actuales índices de producción y explotación ratifican lo frágil de un sistema social que depende de la voracidad empresarial.

Nuevamente el mundo enfrenta las consecuencias del enriquecimiento brutal de unos cuantos, que sin escrúpulos, de manera sistemática causan la destrucción

masiva del planeta, promoviendo la creación de seres cada vez más abominables física y mentalmente, dispuestos a consumir cuanto se oferta.

Lo anterior representa un periodo de crisis de la humanidad que requiere de una ciencia con principios, donde se fortalezca el pensamiento crítico frente a las tendencias positivistas que históricamente han explicado los procesos sociales desde posiciones deterministas. Los tiempos actuales demandan de investigadores capaces de oponerse a los defensores de la ciencia positiva, sobre todo a los partidarios del desarrollo histórico lineal al que definen como inevitablemente capitalista y niegan cualquier posición que atente contra la metodología cuantitativa.

La exigencia de una visión crítica adquiere sentido en la ciencia social, que aunque derivada de un proceso lento y accidentado, se ha visto favorecida por los intensos debates entre las posiciones mecanicistas y humanistas. Los estudiosos críticos, partidarios de una ciencia social humanista, enfrentan el doble reto de construir conocimientos válidos sin someter los procesos investigativos a las voraces exigencias mercantilistas, mientras vuelven la ciencia a su misión histórica, garantizando en ella un sentido holístico que armonice la actividad humana con el medio ambiente.

La manera de asumir los retos anteriores también es motivo de debate entre los estudiosos críticos, pues para ello proponen variadas formas metodológicas, para abordar los objetos de estudio y para validar los conocimientos generados así como la utilidad de éstos, sin embargo, la mayoría coincide en que *el trabajo investigativo debe dotar al hombre de sentido en su actividad individual, colectiva e histórica.*

Los retos actuales de la ciencia social también los son para la investigación educativa, por ser ésta una tarea social que orienta los procesos formadores de la humanidad; ante éstos, el investigador educativo se encuentra frente a la fuerte tradición derivada del escolasticismo y sus seguidores, quienes encontraron un terreno fértil en el incipiente desarrollo de la teoría curricular y sus modelos

tecnocráticos, donde sin mayores dificultades, incorporaron los principales postulados de la psicología conductista favoreciendo el desarrollo de tendencias tecnocráticas que mantienen una fuerte presencia en el currículo educativo actual.

Investigación educativa y teoría curricular se han convertido en temas de debate, pues hay quienes plantean que el desarrollo de éstas deben ser tareas exclusivas de profesionales expertos, por lo tanto cualquier aportación hecha desde el terreno de la práctica misma carece de valor científico; por su parte, las tendencias críticas consideran de gran importancia los aportes hechos desde sectores sociales que hasta hace tiempo no se consideraban aceptables, como los profesores, cuya visión sistemática puede resultar fundamental para comprender la realidad educativa.

Una de las propuestas pedagógicas críticas que promueven la investigación educativa, dando amplia apertura a la participación de los "no profesionales", sobre todo los profesores, es la *pedagogía antropológica humanista* derivada de Paulo Freire (1921-1997); en ella se hace hincapié en los alumnos, en condiciones de igualdad, bajo procesos democráticos en los que a través de la reflexión y la participación, comprenden la naturaleza de la educación, su significado político social y se descubran a sí mismos desde su actual condición humana.

Autores como Lawrence Stenhouse, John Elliot, el mismo Paulo Freire, Henry Giroux y Gimeno Sacristán, entre otros, validan e instrumentan la actividad investigativa de los profesores en los procesos educativos, como una vía para comprender la naturaleza de su labor, para estar en posibilidades reales de transformarla en un sentido crítico y socialmente aceptable.

De esta manera queda claro que transformar la práctica docente a través de la investigación educativa es una tarea impostergable, sin embargo, no es sólo cuestión de voluntad, pues el docente, por su condición social y formativa, requiere de situaciones favorables en diferentes ámbitos, por citar solo algunos ejemplos, del ámbito científico necesita elementos teóricos, organizados de acuerdo al objeto de

conocimiento específico que pretende abordar; también debe acceder a diferentes instancias de formación institucional, dotadas éstas de la infraestructura material y humana que efectivamente ayuden a realizar esta actividad en los espacios escolares, de los propios profesores, se requiere un alto compromiso ético y moral, para asumirse en una constante búsqueda reflexiva que le lleven a transformar la práctica propia y los procesos de enseñanza, dotando su labor profesional de un sentido crítico con estrecho vínculo hacia la comunidad; además, se requiere de éstos, el dominio de capacidades que les permitan conjugar los elementos teóricos con las condiciones sociales y crear un entorno real propicio para la educación.

2.1 Condiciones subjetivas para la investigación educativa.

Ya en el ejercicio propio, una de las primeras tareas a realizar, consistió en reunir suficientes elementos para comprender las condiciones teóricas existentes con que cuenta el docente en la actualidad y sentar una base sólida que fundamentara el trabajo. Los elementos reunidos se organizaron en una base teórica lógica con la que se ubicó el objeto de estudio y se comprendió la propia actividad investigativa, en esta parte, se rescataron diversos elementos a través de un trabajo documental y de campo, que ayudaron a observar ciertas similitudes con los procesos científicos, por ejemplo: en su inicio parten de una inquietud que mueve a indagar en diferentes ámbitos, esperando encontrar respuestas sólidas para una necesidad vigente.

Otros elementos importantes descubiertos llevaron a comprender que la historia del desarrollo del conocimiento del hombre está ligada a esfuerzos, fracasos, aciertos y debates, de los que surgen explicaciones acerca de la naturaleza del propio ser en relación con los demás y con el mundo, esos esfuerzos se han encontrado con condiciones, en ocasiones favorables o a veces adversas, que han tenido mucho que ver con el desarrollo histórico y económico de cada época, desde luego, siempre ha destacado la genialidad del científico, que por cierto, no es ajeno al conflicto de intereses de su tiempo.

2.1.1 Antecedentes de la investigación educativa.

2.1.1.1 Desarrollo del pensamiento científico y su racionalidad.

El desarrollo científico deriva de un incesante flujo de inquietudes, de búsqueda y confrontaciones hechas en todos los campos de la actividad humana; los resultados a veces complementarios, a veces antagónicos, representan momentos cruciales para la historia y se acumulan en grandes sistemas del pensamiento humano. Ejemplos muy representativos para afirmar lo anterior, podemos tomarlos de los pensadores griegos Heráclito (Siglo VI a.n.e.), Tales de Mileto (prob. 624-546 a.n.e), Anaximandro (611-547 a.n.e) y Demócrito de Abdera (420 a.n.e), que dieron a la filosofía materialista un gran desarrollo; en tanto que con Anaxágoras (500-428 a.n.e aprox.), Sócrates (469-399 a.n.e.) y posteriormente Platón (427-347 a.n.e.) cuyas doctrinas fueron continuadas por su discípulo Aristóteles (384-328 a.n.e) se sentaron las bases de la filosofía idealista occidental que tanta influencia tiene en el pensamiento actual.

El debate entre materialistas e idealistas se ha extendido a través de la historia, planteando importantes diferencias que han influido significativamente los sistemas políticos, económicos y sociales, por ejemplo, posteriormente al esplendor clásico griego y romano, el idealismo encontró un terreno fértil en la época feudal anteponiendo la idea de dios y desechando cualquier manifestación científica. Suprimir cualquier pensamiento independiente, desde luego, provocó la rebelión hacia las posiciones feudales idealistas, principalmente en Europa resurgió el pensamiento materialista durante el renacimiento (1440-1540); este movimiento vitalizó a importantes estudiosos revolucionarios del arte y de la ciencia moderna.

La actividad investigadora rebelde convirtió a la naturaleza en su principal objeto de estudio y sentó las bases de una Ciencia Natural que en sus inicios se enfocaba principalmente a cuestiones materiales y orgánicas, de las que elaboraba explicaciones profundamente mecanicistas. De este periodo de ímpetu y rebeldía

destaca la labor de Nicolás Copérnico (1473-1543), quien logró desarrollar un sistema heliocéntrico y se atrevió a exponer sus conclusiones en un entorno social todavía bastante hostil; sus trabajos fueron fundamentales para Giordano Bruno (1548-1600) y Galileo Galilei (1564-1642) quienes darían continuidad a esa ruta, aunque el primero murió en la hoguera por órdenes de la iglesia y el segundo fue obligado a retractarse de sus afirmaciones respecto al movimiento terrestre.

A mediados del siglo XVI los estudios científicos ya no solo se enfocaban al espacio o a la naturaleza orgánica y material, la comprensión del ser humano alcanza un avance notable con William Harvey (1578-1657) y sus conclusiones acerca de la sangre en el cuerpo (1628). Para esa época, la actividad científica se había consolidado de manera importante, principalmente por la obra divulgadora de Francis Bacon (1561-1626) y los trabajos de René Descartes (1596-1650) que provocarían la reflexión sobre la ciencia y dotarían de sentido al desarrollo de la misma.

Ya en el siglo XVII, en un periodo de efervescencia, se consolidaron las sociedades científicas, de este periodo destaca Isaac Newton (1643-1727), quien además de sus estudios de la naturaleza, propuso estudiar y reflexionar el mundo material desde la filosofía, originando una gran polémica entre las posiciones mecánicas organicistas dominantes en ese tiempo y las afirmaciones newtonianas. La nueva propuesta originó un conflicto que se ha extendido a través de la historia, motivando importantes esfuerzos por integrar a la ciencia el pensamiento subjetivo que hasta entonces se consideraba tarea exclusiva de la filosofía.

Desde su obra "metafísica de las costumbres" (1797), Immanuel Kant (1724-1804) desarrolla nuevas tesis (escolástica) con las que intentó orientar el conocimiento desde una posición epistemológica. Kant retomó los estudios de la dialéctica y estableció en ellos una dicotomía, estableciendo la dialéctica de la apariencia con la cual afirmaba que es posible llegar al conocimiento a través de la mera razón y la dialéctica regulativa que intentaba orientar la totalidad del saber en base a la unidad del conocimiento de los objetos.

Posteriormente, el filósofo alemán George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), planteó la historicidad de la razón al interpretar la dialéctica regulativa de Kant; con su sistema pretendió lograr la unidad sistemática de todo objeto. Para Hegel la dialéctica era el desenvolvimiento de la identidad de los opuestos hasta la totalidad dinámica: diálogo de la conciencia y la autoconciencia, el orden metodológico-racional y la historicidad de la razón.

A partir de una fuerte crítica hacia Hegel, a la filosofía clásica y moderna y al mecanicismo de las ciencias naturales, el marxismo representado por Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895), en el siglo XIX, planteó toda una metodología racional para orientar el desarrollo de las ciencias en el ámbito natural y social. Con la creación del marxismo, Marx y Engels generaron una visión diferente de la dialéctica de Hegel, proponiendo la constitución de una epistemología histórica de la ciencia mediante la reconstrucción de la historia de la racionalidad científica. Con su método dialéctico establecieron que los fenómenos son regidos por leyes universales y están sujetos a una constante transformación, que se manifiesta en cambios que van de la cantidad a la calidad y de la negación a la negación de la negación, de esta manera, lograron dar un gran avance a la posición materialista en el campo de la filosofía y también al de las ciencias naturales, pero sobre todo sustentaron fuertemente las ciencias sociales.

2.1.1.2 Formación inicial de la ciencia social.

El marxismo no logró erradicar del desarrollo científico el carácter dicotómico iniciado por Newton y Kant, tampoco pudo evitar la influencia de las doctrinas de René Descartes (1596-1650), que concibieron lo material y lo espiritual como dos sustancias distintas. Todavía desde una posición dualista, influenciado por Descartes, John Locke (1632-1704) generó un debate que logró impulsar fuertemente el desarrollo de la ciencia social.

Ya en pleno proceso de consolidación de la ciencia social, William Herschel (1738-1827), William Whewell (1794-1866), Claude Bernard (1813-1878) y posteriormente Jules Henri Poincaré (1854-1912), impulsaron de manera importante los estudios sobre la propia ciencia; años después el círculo de Viena se sumó a esta tarea con Bertrand Russell (1872-1970) y Ludwig Wittgenstein (1889-1951).

2.1.1.3 Desarrollo de las ciencias humanas.

Las ciencias sociales nacieron propiamente en Europa a lo largo del siglo XIX; inicialmente bajo la influencia del dualismo, Wilhelm Wundt (1832-1920), Herman Ebbinghaus (1850-1909), Edward Bradford Titchener (1867-1927) y William James (1842-1910) crearon la Psicología Experimental a mediados de éste. Mas tarde Edward Lee Thorndike (1874-1949), alumno de James, dio un fuerte avance al desarrollo de los estudios sobre los humanos al construir varias pruebas de inteligencia (la medida de la inteligencia: 1926); por su parte, John Stuart Mill (1806-1873), desarrolló en 1843, la agenda metodológica denominada "*sistema de lógica*" que ha tenido una fuerte influencia en la metodología hasta nuestros días.

La consolidación de la ciencia social se logra hasta la segunda mitad del siglo XIX, con las aportaciones iniciales de Karl Marx, Max Weber (1864-1920) y Emile Durkheim (1858-1917). En la primera mitad del siglo XX, Edward Burnett Tylor (1832-1917) y Herbert Spencer (1820-1903), Leon Walras (1834-1910), William Stanley Jevons (1835-1882) y Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), James, Alfred Binet (1857-1911) y Edward Lee Thorndike postulan la formación de otras disciplinas, principalmente en los Estados Unidos, sobre todo en el lapso de las dos guerras mundiales (1914-1945).

Durante la década de los 50as ya en el siglo XX, el conductismo y el funcionalismo adquieren un gran impulso que los llevó a casi convertirse en paradigmas. Después de la década de los 50as y hasta los años 70as, con el desarrollo de las corrientes cualitativas y críticas (neomarxismo, interaccionismo simbólico, la psicología

humanista y el psicoanálisis) se puso en tela de juicio a los paradigmas existentes positivistas dominantes hasta esas fechas en el campo social. Este conflicto que duró casi 30 años derivó ya en los 80as, en un periodo de tendencias inclusionistas que motivó la apertura de nuevos paradigmas.

2.1.1.4 Principales tendencias epistemológicas.

Con una fuerte tradición en el estudio del conocimiento y el desarrollo de la ciencia social, en la epistemología, se han definido algunas tendencias que podemos agrupar en tres grandes corrientes: positivismo, hermenéutica y dialéctica; mientras que el racionalismo crítico representa todavía una corriente emergente:

Positivismo. Esta corriente se identifica en sus orígenes con el *Novum Organum* (1620) de Bacon; una obra en la que el autor estudia la ciencia de Galileo y hace una interpretación de ella; trabajos posteriores derivados de esta nueva actividad son las obras empiristas de Locke y Hume quienes también lograron sentar bases importantes para el estudio de la ciencia. Ya con los antecedentes de estos tres científicistas, Augusto Comte (1798-1875), también realizó una obra en la que estudió la filosofía de Claude Henri Saint Simon (1760-1825); se inició así el positivismo y el empleo de la palabra Sociología, usada por él mismo para referirse a lo que hasta entonces se denominaba "*Física Social*" y con la cual esperaba llegara a convertirse en la reina de las ciencias de la sociedad al igual que la física en la naturaleza.

La hermenéutica. Tiene sus antecedentes en Alemania en el siglo XIX, primero con la obra de Wilhelm Dilthey (1833-1911) quien pretendió llegar a la comprensión a través de la identidad sujeto-objeto, después Max Weber (1864-1920) destacó la importancia de la comprensión como método de las ciencias del espíritu; más tarde Edmund Husserl (1859-1938) y Martin Heidegger (1879-1976) dieron un nuevo impulso a la hermenéutica. Ya en el siglo XX Hans-Georg Gadamer (1910-2002), realizó importantes avances, principalmente con su obra "*Verdad y Método*" (década

de los 50as) que logró hacer de esta tendencia una corriente fundamental de la epistemología a partir de los años 60as.

La dialéctica. Sus orígenes pueden remontarse hasta los griegos pero sus exponentes más modernos son Immanuel Kant, Hegel con sus obras de finales del siglo XVIII y principios del XIX. Posterior a Hegel destacan las figuras de Marx y Engels, quienes le dieron un sesgo importante y plantearon una adecuada mezcla de los elementos científicos con los políticos.

Racionalismo crítico. Podemos encontrar sus antecesores también en Kant, pero tiene mayor preponderancia la persona de Karl Raimund Popper (1902) y su obra “La lógica de la investigación científica”, publicada a finales de 1934. Fue a finales de los años 60as cuando las obras de Popper, empezaron a ser consideradas como una nueva corriente. En la actualidad se pueden considerar a varios autores como sus seguidores, entre ellos Imre Lakatos, Thomas Khun, Mario Bunge, etc.

2.1.1.5 Tendencias epistemológicas críticas.

El endurecimiento de los procesos científicos aplicados a los estudios de la naturaleza para obtener resultados concretos, históricamente se tradujeron en un desarrollo desmedido e irracional de la tecnología, además los fallidos intentos por aplicar principios científicos mecanicistas al ámbito social, originó resultados no del todo convincentes ni duraderos. Los procesos para explicar fenómenos tan complejos a partir del estudio de algunas de sus partes, convirtió a la metodología social mecanicista en objeto de críticas severas, que luego abrieron paso a importantes tendencias cuestionadoras de las corrientes clásicas.

Neomarxismo. Esta tendencia aglutina a los críticos del mecanicismo. Surgió como una alternativa ante la dificultad de aplicar las leyes universales a todos los enunciados de las ciencias. Aquí podemos identificar a György Lukács (1885-1971), Jean Paul Sartre (1905), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-

1979), Erich Fromm (1900-1980) y Jürgen Habermas (1929-) quienes desarrollaron diferentes perspectivas de la dialéctica marxista. Algunos de los principales exponentes del neomarxismo han optado por una vía más hegeliana para el conocimiento de la totalidad en tanto que el estudio de la historia lo realizan sobre la base del análisis socioeconómico y político propios del marxismo.

Dialéctica epistemológica. Esta tendencia se divide en dos orientaciones: La dialéctica neomarxista cuyos principales exponentes son Louis Althusser (1918-1990), Zelleny (1974), Galvano Della Volpe (1895-1968), Callet (1976) y George Gurvitch (1894-1965) y la dialéctica no marxista de las ciencias naturales expuesta por Jean Piaget (1896- 1980), Imre Lakatos (1975) y Gastón Bachelard (1884.1962).

La dialéctica constructiva. Es una tendencia reciente que intenta articular la epistemología con la filosofía del lenguaje. Se considera una tendencia inclusiva porque recupera aportes del neopositivismo contemporáneo y la filosofía analítica, además, retoma la dialéctica hegeliana e insumos de la dialéctica regulativa de Kant; también recupera aportes de las ciencias reconstructivas que abordan el estudio de las competencias intelectivas y la metodología constructivista sustentada por Jean Piaget y otros, como Habermas.

Enfoque de la complejidad. Es también un paradigma emergente creado en el ámbito de las ciencias sociales y humanas por Edgar Morín (1921 -) a partir de la idea de "Tierra Patria" (1993), Surge a partir de una crítica al desmedido desarrollo de los conocimientos, producidos por la ciencia en su estrecha relación con la tecnología (la tecno-ciencia) y la reflexión epistemológica sobre este desarrollo. Esta tendencia propone concebir en red el funcionamiento de los fenómenos físicos, naturales, sociales y humanos, en oposición a la ciencia clásica natural y humana basada en el positivismo y el neopositivismo de la que también hace una fuerte crítica a su metodología cuyo fin primordial consiste en encontrar lo simple (el átomo, la partícula, la célula, etc.), a partir de un procedimiento analítico reduccionista.

El enfoque de la complejidad, pretende ampliar la conciencia de pertenecer a un mismo mundo, interconectado e interdependiente; su metodología holística ecológica, gana terreno en todos los sentidos.

La metodología de la complejidad se opone al fenómeno de la globalización que en esencia es un proceso de integración mundial, llevado de manera conjunta por empresas transnacionales, industriales y financieras que pretenden hacer posible el intercambio de bienes, servicios y dinero y la libre circulación de los mercados y las riquezas, eliminando las barreras arancelarias y las fronteras políticas para dar forma a la última fase del capitalismo, es decir, al imperialismo.

2.1.2 La investigación educativa.

Con un desarrollo cada vez más contundente y riguroso, la posición materialista filosófica se consolidó ante el idealismo y dio la pauta necesaria para el surgimiento de la ciencia natural y social; actualmente la ciencia, entendida en palabras del Doctor Felipe Martínez Rizo representa “un conocimiento de una calidad particularmente elevada, superior al conocimiento ordinario o vulgar”, (MARTÍNEZ, 1997: 85), que se ocupa de prácticamente todos los ámbitos de la vida humana.

Sociedad, educación y escuelas no son ajenas al interés científico, para el que representan importantes objetos de estudio. En este sentido, encuentra su desarrollo **la investigación educativa**, misma que el Dr. Martínez Rizo define como:

“un conjunto de actividades y estudios aplicados con cierto rigor ante un problema de la realidad educativa formal e informal y su relación con alguna disciplina, en la que el investigador emplea un enfoque, una metodología y una fundamentación teórica con la finalidad de mejorar el desarrollo de la misma” (MARTINEZ, 1997: 37)

Y de la que Robert M. W. Travers por su parte, afirma que:

“La finalidad científica de la investigación educacional consiste en descubrir leyes o generalizaciones acerca de la conducta que pueden ser utilizadas para formular predicciones y controlar eventos dentro de situaciones educacionales”. (TRAVERS, 1986: 20) Y basa sus afirmaciones en que: “Muchos de los más persistentes problemas de la educación son éticos y morales y no pueden resolverse mediante procedimientos que emplea típicamente el científico”. (TRAVERS, 1986: 21)

La investigación educativa como actividad científica formal, tiene sus antecedentes en un periodo en que la ciencia social adquiría importancia por su aplicación en cuestiones sociales y sobre el propio ser humano. La educación representó un objeto de interés científico a finales del siglo XIX; según se sabe por uno de los estudios de John Stuart Mill (1806-1857), quien fue precursor del diseño experimental, aún y cuando sus trabajos eran de carácter muy descriptivo, sin embargo, estos lograron un avance importante al intentar aislar los procesos esenciales que llevan a la realización del conocimiento científico.

Otra experiencia importante fue la del Psicólogo Burrhus Frederick Skinner (1904-1989), quien mediante ejercicios experimentales intentaba explicar los procesos que llevan al hombre al descubrimiento científico. Desde esa época empezaron a aplicarse los principios de la investigación científica con procedimientos rigurosos sobre cuestiones muy específicas.

Debido a la influencia inicial de la psicología en la investigación educativa, durante la primera mitad del siglo XX, era común confundir dicha investigación con la pedagogía experimental.

2.1.2.1 Tipos de investigación educativa.

Para caracterizar la investigación que se desarrolla en el ámbito educativo, se tomaron de la investigación social general varios criterios que no son empleados exclusivamente en algún ámbito en particular, por el contrario, agrupados de manera coherente, ayudan a construir diferentes modelos investigativos.

En la sociedad o en la educación, una investigación puede definirse con el apoyo de los criterios propuestos por el Dr. Martínez Rizo (1997). Por ejemplo, según las fuentes de información a que acude el investigador, la investigación puede definirse como documental o viva; en el caso de su extensión (número de casos que se involucran) y por el control de variables es definida como experimental, no experimental y cuasi experimental; por el número de variables y de aspectos que se involucran en el recorte de la realidad llega a ser simple o compleja; de acuerdo al nivel de la medición es nominal, ordinal o cardinal; según el nivel de análisis puede ser descriptiva, explicativa o inferencial; por el empleo de técnicas y sus variantes va de la altamente estructurada a la no estructurada; según la participación del investigador es participante y no participante; por el carácter proyectivo de las técnicas es no proyectiva (cuando los datos obtenidos de las fuentes se toman sin interpretarse) y proyectiva (cuando las respuestas o los datos de los informadores son interpretados utilizando diferentes criterios); por el grado de inferencia (cuando la presencia del investigador modifica la realidad investigada), se habla de alta o baja inferencia; por su profundización en la historia y por la obtención de datos es transversal (cuando la obtención de datos se sitúa en un solo periodo) y longitudinal (cuando se busca obtener información secuencial de un periodo mas o menos prolongado); por el análisis de datos puede ser dinámica o estática y finalmente por el objetivo de la investigación llega a ser básica o aplicada.

Los diferentes ámbitos de la realidad en que se aplica, ayudan a darle una mejor definición, por ejemplo:

Investigación histórica. Cuando se avoca a reconstruir eventos del pasado para comprender situaciones del presente.

Investigación situacional (etnográfica). Es una investigación viva, pretende alejarse del tipo experimental, atiende las situaciones de manera compleja, cualitativa y explicativa.

Estudio de caso (no situacional). Estudia en profundidad uno a pocos casos, evita las muestras grandes o las poblaciones completas, llega a utilizar técnicas de cierto carácter cuantitativo.

Estudio comparativo. Se desarrolla a partir de varios estudios de caso, realizados con un mismo enfoque, para compararlos entre sí.

Encuesta. Es una actividad viva, pretende cubrir una muestra considerable o inclusive a toda la población, no es experimental, es simple, sencilla, descriptiva y a veces inferencial; utiliza técnicas bien estructuradas, a veces es dinámica aunque generalmente es estática.

Investigación explicativa (No experimental). Utiliza fuentes de información vivas, generalmente trabaja con muestras, establece cierta semejanza con la encuesta pero a diferencia de aquella, ésta es cuantitativa pero compleja y explicativa. Es utilizada en la actualidad en investigaciones de carácter complejo.

Investigación experimental. Corresponde a las de tipo clásico, trabaja con fuentes de información vivas y muestras cuidadosamente seleccionadas, maneja un número reducido de variables medibles y siempre pretende llegar a un nivel de análisis explicativo.

Investigación diagnóstica (evaluación). Es de carácter aplicado, utiliza fuentes de información documental y vivas, generalmente trabaja con muestras reducidas o casos.

Investigación y desarrollo. Es de carácter aplicado, experimental y se define por un objetivo.

Investigación acción. Es orientada por un objetivo, puede ser básica o aplicada, se reorienta hacia la búsqueda de un incremento del conocimiento por sí mismo, también se orienta a obtener resultados diferentes a los meramente cognoscitivos como meta primordial.

2.1.2.2 Enfoques en la investigación educativa.

Las dimensiones múltiples de un objeto de estudio dificultan la obtención de resultados a partir del empleo de un solo tipo de investigación, esto ha llevado a los investigadores a hacer agrupaciones y complementos de manera interesante que, desde luego, son mediadas por la propia metodología utilizada con el objeto del estudio y por el objetivo que se plantean.

En tiempos muy recientes, las principales tendencias se han caracterizado con cierta regularidad bajo el término de "*paradigma*", considerado como un término para caracterizar el enfoque general que asume el investigador en el proceso de toda la investigación. En la actualidad podemos encontrar dos principales (cuantitativo y cualitativo), cuyas diferencias son de carácter ontológico, epistemológico y metodológico.

Paradigma cuantitativo. Es también conocido como empírico-analítico, se sustenta en el positivismo y en el neopositivismo contemporáneo, así como en el pragmatismo. Tiene una fuerte influencia en la historia de la investigación en general y en la educativa; sus características principales son:

- Pretende explicar los fenómenos basándose en el principio de las hipótesis
- Utiliza métodos empíricos para obtener la información.
- Busca la objetividad de los resultados mediante una disociación del investigador con el objeto de estudio.
- Elabora descripciones generalizadoras de las características y regularidades observables de los fenómenos, sin profundizar en sus esencias.
- Aspira a la precisión, al rigor y al control del proceso de investigación.
- Pretende que el investigador se despoje de toda ideología para presentar los resultados con la mayor objetividad.

Paradigma Cualitativo. Es interpretativo, también conocido como crítico o hermenéutico, Tiene su base en el humanismo neo Kantiano llamado fenomenología, fue sustentado en el siglo XIX para oponerse al positivismo. Este tipo de investigación es empleada con el propósito de disociar las ciencias naturales de las sociales. Utiliza métodos de base ideográfica por considerar que son los adecuados para las ciencias sociales, de las que se dice, sólo es posible estudiar cuestiones singulares. Se puede dividir en interpretativo (humanista, naturalista o etnográfico) y sociocrítico (investigación acción que incluye la investigación participativa); sus principales características son:

- Dirige su atención a aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación (intenciones, creencias, motivaciones, significados).
- Sustituye la explicación, predicción y control por la noción de comprensión y significado.
- Los métodos que utiliza para la obtención de la información son los diarios, las entrevistas y la observación participante.
- La relación investigador-investigado es democrática y comunicativa

2.1.3 La teoría curricular.

Tomó gran fuerza en la primera mitad del siglo XX; principalmente en Estados Unidos, en una época de crisis económica y social, en la que además, el socialismo ganaba terreno en gran parte del mundo. En este periodo crítico, las tareas designadas a la educación fueron claras: atender de manera urgente la demanda de mano de obra calificada para un mundo industrializado y garantizar un mayor control del Estado en los procesos formativos de las escuelas y en la posterior vida de los ciudadanos para evitar la propagación de ideologías contrarias al orden establecido.

El norteamericano Ralph Tyler (1902-1994) consolidó la teoría del diseño curricular a partir de una gran determinación del papel que debía desempeñar la sociedad y la

participación clave de los especialistas en la construcción de los programas educativos. Sus modelos partían de objetivos claros que podían alcanzarse mediante la instrucción. Sus trabajos fueron continuados principalmente por Hilda Taba (1902-1967) quien desarrolló una metodología para facilitar la formulación de objetivos basada en un diagnóstico de las necesidades y las demandas que mejor se adecuaban a la sociedad.

Actualmente, para casi todas las tendencias educativas, la palabra curriculum o currículo se emplea para designar todo un plan en el que quedan plasmadas las tareas de gestión, organización y control que demanda el sistema educativo para orientar la vida escolar de la población. En nuestro país, el término currículo se emplea comúnmente en el ámbito educativo para designar los planes y programas de estudio del Estado, destinados a los diferentes niveles educativos y sus respectivas modalidades. De acuerdo a la política educativa, la administración curricular está a cargo de especialistas que atienden a las exigencias políticas y pedagógicas planteadas por el gobierno y la demanda educativa de la sociedad.

La actividad investigativa jugó un papel fundamental en el desarrollo de la teoría curricular, pues desde un inicio permitió recuperar los aportes de la pedagogía y la psicología e incorporarlos a los nuevos modelos educativos, además resultó clave para determinar las características de la población a las que se dirigían los programas educativos de manera controlada. Actualmente, representa una base importante que permite abordar el extenso ámbito educativo en sus múltiples dimensiones al constituirse en un conjunto multidisciplinario que abre la posibilidad de participación de diversos sectores.

La investigación educativa tiene en la actualidad un amplio campo de acción, donde se enfatiza la concepción de las ciencias pedagógicas y en particular el papel activo y transformador del investigador en el contexto social y educativo, y se prioriza cada vez más el vínculo de la escuela con la familia y la comunidad (NOCEDO, 2001: 1).

2.1.3.1 Principales tendencias curriculares.

La historia reciente de la educación permite identificar varios movimientos pedagógicos que pueden ser tendientes a mantener el orden social, otros de carácter crítico y algunos de franca resistencia. Hay ejemplos de modelos anteriores al desarrollo de la teoría curricular y otros gestados ya en el transcurso de la misma. Por varias similitudes que presentan las tendencias y siguiendo las orientaciones del Dr. Carlos M. Álvarez de Zayas (2001); para fines de esta investigación, se organizaron de la siguiente manera:

Tendencias curriculares tradicionalistas.

Modelo transmisionista (tradicional). No representa un modelo, fue más bien una tradición para educar con plena vigencia durante el periodo feudal. Se aplicaba en dos ámbitos, uno donde el joven artesano aceptaba formarse junto a un maestro que le enseñaba durante muchos años el contenido de su trabajo y la filosofía que orientaba el mismo. A través de la capacitación, el aprendiz desarrollaba ciertas habilidades para la producción y se afianzaba a una moral mediante la subordinación, así llegaba a asumir la ética religiosa y la escolástica. La actividad artesanal con este proceso rudimentario era muy deficiente y los productos logrados estaban destinados a un mercado local e inmediato. En otro ámbito, las minorías con cierto poder económico y político asistían a las universidades donde trabajaban con programas que integraban una serie de materias a asimilar por el alumno. Los métodos de enseñanza estaban fundamentados en la enseñanza- aprendizaje; el producto del aprendizaje era enciclopédico memorístico. El proceso educativo se centraba en un profesor, dictador y castigador que hacía una exposición verbal; el alumno debía ser atento, memorístico, copista, imitador, hasta convertirse en un ser erudito en el manejo de datos y repetición de discursos. El currículo era lineal y estaba fuertemente influenciado por la cultura occidental, por lo que se diseñaba a partir de las disciplinas clásicas, con la idea de formar ciudadanos en los deberes y los derechos de los estados y dentro de la moral fijada por la religión oficial.

“Volverse educado significaba saber leer y escribir textos que elogiaron al Estado y la religión, entender la responsabilidad ante el Estado feudal, poseer una formación moral y manejar contenidos de las disciplinas clásicas que proporcionaban precisión, generalidad y erudición, formas para cultivar el intelecto y obtener el poder”. (ÁLVAREZ, 2001: 3)

Modelos progresistas. Esta denominación sirve para caracterizar las experiencias y aportes pedagógicos de educadores de vanguardia en aquella época, donde destacan los nombres de Juan Amos Comenius (1592-1670), John Locke, Jean Jaques Rousseau (1712-1778), Claude Adrien Helvecio (1715-1771), Denis Diderot (1713-1784), entre otros, quienes se opusieron fuertemente a la enseñanza tradicional dogmática y generaron una serie de condiciones teóricas y objetivas para el desarrollo de una nueva pedagogía. Fueron impulsores de métodos intuitivos donde la enseñanza tenía como base la observación concreta. El trabajo de los alumnos sobre los hechos les permitía elaborar conclusiones, llegar de lo concreto a lo abstracto y de lo fácil a lo difícil. El currículo estaba basado en una sistematización de la enseñanza, y los contenidos debían estar apegados a un orden secuencial pero priorizando un método de trabajo que respetara las particularidades de los niños.

Tendencias técnico- conductistas

El currículo técnico. Encuentra su base en el desarrollo de la psicología conductista y su influencia en la pedagogía. En un marco de crisis educativa y social, el norteamericano Ralph Tyler pudo desarrollar en 1950 la teoría curricular a la que dio continuidad Hilda Taba y posteriormente Robert Mager (1970) entre otros. Sus propuestas plantearon elementos más concretos para el desarrollo del currículo, Tyler por ejemplo ya considera el papel de la sociedad y los especialistas como elementos para construir el currículo; la enseñanza está basada en la instrucción como medio para alcanzar objetivos previamente establecidos que le permitirán al alumno desempeñarse laboralmente en un mundo social. En este sentido, Taba propuso una metodología para formular los objetivos en base a un diagnóstico de las

necesidades y las demandas de la sociedad. El currículo consistía en un plan organizado a partir de objetivos instruccionales, contenidos, experiencias organizadas como método y evaluación. Charles S. Johnson (1893-1956) proponía ir más allá de las conductas observables y sugirió integrar en el currículo acciones que formen y eduquen, teniendo como base los conocimientos, hechos, conceptos y generalizaciones. La propuesta curricular técnica se basa en un plan que puede seguirse de manera lineal, debido a que está perfectamente calculado en cada una de sus actividades y momentos y los resultados son previamente establecidos y perfectamente controlables.

Paradigmas curriculares practicistas

Paradigma activista. Se desarrolló en contraposición a la enseñanza tradicionalista y los modelos técnico-conductistas. Su fundamento estaba basado en la epistemología funcionalista, en tanto que su interpretación pragmatista y utilitarista derivó de la filosofía del norteamericano John Dewey (1859-1952) quien desarrolló la concepción de Escuela Nueva. Este modelo originalmente estaba diseñado para atender a las clases sociales más acomodadas. El proceso educativo se construye a partir del estudiante y su relación con el contexto y no de la cantidad de información que se maneja en la clase. En cuanto a su metodología, tiene preferencia la forma de trabajo individual antes que la colectiva y se otorga más valor a las tareas independientes de los alumnos y sus proyectos antes que las actividades en conjunto. Las clases se organizan alrededor de una tarea en la que la figura central es el niño. No hay planes ni programas determinados ni se estudia algún contenido científico con rigor. El método tiene más valor que el contenido y la práctica que la teoría. No debe haber barreras entre la escuela y la vida, ni clases intensas, ni programas ni horarios.

De la tendencia activista, en oposición a la fragmentación del conocimiento, surgieron los modelos globalizadores de carácter integrador; en estos destaca la figura de Ovidio Decroly (1871-1932) y los centros de interés que organizan el currículo de la enseñanza primaria en bloques que se corresponden con las

necesidades básicas de los niños. También derivaron de esta tendencia las metodologías de proyectos que trabajan a partir de problemas de interés para el estudiante cuya solución se alcanza por equipos.

Otra tendencia característica de los modelos globalizadores es la enseñanza modular que va más allá de las unidades organizativas y propone la docencia con un estrecho vínculo hacia la investigación y la extensión. La enseñanza se organiza a partir de una unidad básica conocida como módulo; éste integra contenidos de diferentes disciplinas en torno a un objeto de estudio definido a partir de un problema concreto y socialmente relevante. Los problemas sociales son la base del currículo, en su resolución se integra una dimensión académica y otra social. El aprendizaje se logra cuando el estudiante transforma el objeto de conocimiento con un enfoque interdisciplinario, aplicando métodos de investigación científica y trabajo en grupos.

Paradigma desarrollista. Aquí se agrupan los modelos constructivistas y cognitivistas en los que los objetivos están dirigidos a la formación de un hombre inteligente.

Modelos constructivistas. Conciben el aprendizaje humano como resultado de un proceso de construcción interior donde el conocimiento resulta de la actividad del hombre en interacción con el medio. En la enseñanza, el estudiante tiene un papel activo. El currículo se diseña atendiendo a una serie de responsabilidades de la escuela que generan experiencias educativas en los alumnos con las que podrá desarrollar su pensamiento. En estos modelos curriculares adquiere un gran valor la práctica, que consiste básicamente en hacer juicios cuando se enfrentan situaciones complejas; los juicios permiten tomar decisiones guiados por valores naturales, humanos y sociales. Tiene mayor valor el descubrimiento que la instrucción; el profesor participa promoviendo la reflexión como vía para trascender a las estructuras profundas del conocimiento.

Para los modelos constructivistas, el proceso de enseñanza debe partir de los conocimientos previos que poseen los niños, producto de su formación anterior y de

su vida cotidiana; el profesor debe asumir que dicho conocimiento corresponde a un momento inicial en el proceso de transformación del pensamiento. La enseñanza conlleva la finalidad de construir nuevos conceptos a través de un proceso donde resulta fundamental la participación activa del alumno, la construcción de nuevos conceptos es parte de una consecuente y constante modificación de sus estructuras mentales; las habilidades desarrolladas le permitirán confrontar los nuevos conocimientos con los previos logrando validar así el proceso de enseñanza.

Los conceptos aprendidos y las nuevas estructuras mentales, deben garantizar el correcto desenvolvimiento del niño en situaciones concretas nuevas, haciendo posible la relación de los nuevos conceptos con otros que encuentra en el contexto, llegando así a generalizar la transferencia contextual. Desde el modelo constructivista, el conocimiento se organiza en los programas a partir de objetivos desarrolladores que ofrecen metas amplias y sirven de guía para estructurar los contenidos y las experiencias a explorar.

2.1.3.2 El paradigma curricular emancipatorio y la epistemología crítica.

En los tiempos actuales la teoría de corte emancipador ha logrado identificarse como un paradigma pedagógico y de investigación tendiente a la resistencia y a la liberación; sus fundamentos mantienen un fuerte apego con las teorías epistemológicas de corte marxista o neomarxista. En su racionalidad pedagógica y psicológica juega un papel fundamental la teoría del desarrollo histórico social instrumentada por el soviético Lev. S. Vigotsky (1896-1934); ha cobrado fuerza a partir de que se plantea la posibilidad de construir procesos educativos tendientes al desarrollo de las sociedades, mas allá de la mera reproducción; sus fundamentos sociológicos son retomados en gran medida de la teoría del materialismo histórico.

En este marco la investigación en la acción es una tendencia que mantiene una estrecha relación con los enfoques globalizadores al preponderar el método sobre el contenido, sin embargo, profundiza más en el carácter crítico porque a través de éste

el profesor llega a reconocer y asumir una posición de compromiso como profesional ante la sociedad. El nombre proviene del campo de la psicología y es propuesto por Kurt Lewin (1890-1947) quien durante los años treinta, intentaba articular la investigación experimental con la búsqueda de un cambio social. En 1981, en la Universidad Victoria de Australia, se toma el acuerdo de designar con este nombre a las actividades curriculares que pretendían mejorar la Escuela y las estrategias educativas. Lawrence Stenhouse llevó el término al ámbito de la teoría curricular en la década de los 80as. El currículo es entendido como un proyecto de ejecución que se verifica en el aula donde los participantes son parte del mismo. El proceso de aprendizaje es consecuencia lógica del propio trabajo de investigación en el que profesor y estudiantes se integran como participantes, aunque la función principal del primero es asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje del estudiante y que él mismo logre una comprensión sobre el tema, además de que asuma una actitud responsable: la calidad del aprendizaje es responsabilidad del profesor.

2.1.3.3 Tendencias curriculares en México.

La llegada a México de la tendencia curricular norteamericana influenciada por Ralph Tyler e Hilda Taba, en ciertos momentos representó una opción para erradicar la práctica educativa enciclopedista heredada de Europa y mantenida por más de 400 años en nuestro país, sin embargo, por su profundo apego a las exigencias del desarrollo industrial y a los modelos alienantes. Estas tendencias de corte profundamente conductista y tecnicista enfocadas a la producción de mano de obra fabril, pronto quedaron fuera de contexto; además, la irrupción de la escuela activa influenciada por el filósofo norteamericano John Dewey, dio forma a un modelo pedagógico activista que ponderaba el método por encima de los contenidos, con lo que motivó al diseño de métodos globalizadores; sin embargo, también demostró pronto que tenía una gran aplicabilidad pero solo en las clases sociales acomodadas que pretendían formar al niño bajo un enfoque estrictamente funcionalista.

La importación de modelos hizo notar en la práctica la diferencia de contextos y la necesidad de regir la educación con experiencias propias, surgieron entonces propuestas innovadoras que inicialmente pretendieron adecuar los modelos de importación para hacerlos operativos, sin embargo, los constantes fracasos en los hechos evidenciaron la necesidad de desarrollar desde sus bases los modelos acordes a la realidad nacional, lo que se abrió las puertas a expresiones alternativas que entonces mostraban gran preocupación por la situación tan lamentable en que vivía la población. Desde una visión crítica se desarrollaron experiencias importantes a finales de los años setenta, aunque solo para el nivel medio superior y superior. Estas experiencias de fuerte influencia tecnocrática, finalmente se destinaron a atender problemas políticos y sociales, dejando en segundo plano los conocimientos.

De las propuestas más importantes de aquella época destaca la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) por el combate que se hizo al enciclopedismo aunque con alcances moderados. Otra experiencia importante fue el Plan Experimental de Enseñanza de la Medicina General A-36 que estaba destinado a grupos de 36 alumnos y tenía como finalidad principal la atención a los problemas ocupacionales, salariales y las carencias en la atención médica para la población.

En 1974 se creó el CLATES que en su programa logró unificar los criterios de salud - enfermedad como un problema social derivado de factores económicos y sociales de gran importancia. En lo metodológico se elaboró un plan de estudios orientado a vincular docencia, investigación y extensión a partir de unidades didácticas con estructuras multidisciplinares conocidas como módulos, estas experiencias basadas en los modelos globalizadores se desarrollaron también en algunos países de América Latina y Europa. La propuesta metodológica fue adoptada en el sistema de Educación Básica y se aplicó con el nombre de enseñanza modular desde 1984 hasta 1993, fecha en que deja su lugar a la entrada del nuevo modelo educativo basado en los enfoques constructivistas, que hoy se mantiene vigente, con ciertas modificaciones principalmente en lo que se refiere al desarrollo de competencias.

2.2 Condiciones objetivas para la investigación educativa

En los siguientes apartados, se hace una referencia de las condiciones objetivas favorables para el docente, sea por el Estado o por otras vías. Nuevamente se tomó como base, además de otra bibliografía, la obra del Dr. Felipe Martínez Rizo "El Oficio del Investigador Educativo" (1997), con la intención de presentar a grandes rasgos el desarrollo de la investigación educativa en México desde sus primeras experiencias hasta el periodo de consolidación y la situación que guarda en el momento actual.

2.2.1 La investigación educativa en nuestro país.

En México, el movimiento armado revolucionario de 1910, generó condiciones propicias para erradicar la educación tradicional e impulsar nuevas pedagogías, sin embargo, la falta de madurez y la tradición de dependencia de aquellos tiempos, dejó pasar ese momento histórico. A pesar de eso, hubo algunas experiencias importantes, como el movimiento de identidad nacional de José Vasconcelos, la consolidación de la escuela rural, la escuela socialista, por mencionar solo algunos.

A diferencia de Chile y Argentina que fueron los países latinoamericanos pioneros en investigación educativa, en nuestro país se inicia esta actividad de manera formal e institucional hasta 1936, cuando se funda el Instituto Nacional de Pedagogía, con el propósito de realizar investigaciones científicas en materia educativa, sin embargo, para realizar su labor, éste enfrentó serias dificultades y carencias laborales que no superaría hasta años después.

Al término de la segunda guerra mundial, en México, surgió un gran interés de los científicos por prepararse en el extranjero; muchos de ellos se enfocaron en el campo social y favorecieron la creación de las primeras instituciones para los estudios del hombre durante la década de los 50as.

Los programas internacionales de la UNESCO, beneficiaron a nuestro país en 1951 con la fundación del CREFAL en Pátzcuaro, Mich., y en 1956 también con la fundación del ILCE. Sin embargo hasta 1963 se fundó la primera institución dedicada específicamente a la investigación educativa; nos referimos al Centro de Estudios Educativos a cargo del Dr. Pablo Latapí Sarre (1927 -). El Banco de México también auspició algunos programas a través de su Oficinas de Recursos Humanos en 1964.

A pesar de que el Instituto Nacional de Pedagogía fue fundado en 1933, fue hasta 1963 cuando se crearon las primeras plazas de investigadores de la pedagogía. Posteriormente, este instituto cambió su nombre por el de Instituto Nacional de Investigación Educativa y luego pasó a ser parte de la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional.

En 1954 en la Escuela Normal Superior de México se realizó el primer Doctorado en Educación. En 1969, la UNAM creó el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos para la Enseñanza, que luego se fusionarían para dar lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Ya en la década de los 70as, con la formación de gran cantidad de científicos y varias instituciones trabajando en la investigación educativa, el fuerte debate internacional en torno a la investigación social influyó los trabajos de nuestro país, favoreciendo el fortalecimiento de las posiciones cualitativas y cuantitativas. Para este tiempo ya la SEP participaba con organismos internacionales como la OEA y la UNESCO.

Durante la década de los 70as, surgieron entre muchos otros, el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana (1971), el Departamento de Investigaciones Educativas del CINESTAV (Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, IPN, 1971), Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (1972), Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación (1972), Centro

de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1973), Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación y Docencia (1976), Universidad Pedagógica Nacional (1978).

Para 1981, en el Primer Congreso de Investigación Educativa, se hizo un reporte de 2000 investigadores en todo el país. En estos tiempos, el CONACYT constituyó el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa desde el que se realizó un diagnóstico de la situación que guardaba la Investigación sobre la educación en nuestro país y elaboró un programa para orientar el desarrollo de la investigación educativa en el futuro.

La crisis económica de los años 80as, afectó severamente el desarrollo de la investigación educativa en México, con este argumento el gobierno desapareció varias instituciones y en otras despidió a muchos investigadores. En este marco, desapareció el departamento de Fomento a la Investigación Educativa, que era parte de la Dirección de Planeación Educativa de la SEP y se suspendieron los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, reanudados hasta varios años después.

Desde 1993 y hasta la fecha, se consolida el proceso de federalización y cada estado ahora se hace responsable de elaborar sus propios diagnósticos y análisis de las problemáticas que enfrenta. Para atender estas tareas se inició con la creación de las unidades especializadas de investigación educativa, primero en el Distrito Federal, Estado de México, Guanajuato, Aguascalientes, Jalisco, Coahuila, Nuevo León, Oaxaca, Tamaulipas y Michoacán y posteriormente en casi todos los estados.

Para 1992, ya bajo las orientaciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México se consolidó como uno de los países latinoamericanos con más desarrollo de esta actividad. Actualmente es muy notoria la realizada en tres ámbitos: la de nivel profesional coordinada por centros especializados, la que está a cargo de los organismos públicos responsables del manejo de los sistemas educativos y la que se realiza en las instituciones formadoras de docentes.

2.2.1.1 Formación del profesorado y adquisición de los elementos básicos de la investigación.

México es un país donde la investigación educativa representa una base importante del sistema educativo, sin embargo la efectividad con que ésta se realiza, merece un estudio profundo sobre todo por los resultados que hasta el momento encontramos mediante un breve análisis documental y de campo hecho en algunas instituciones formadoras de docentes en nuestro Estado.

Para promover la inclinación de los docentes hacia la investigación, desde los procesos de formación, a partir de 1984 cambiaron de modalidad los Planes de Estudio de las Escuelas Normales. A partir de esa fecha se exigió un bachillerato previo para alcanzar el grado de Licenciatura en Educación. El nuevo plan integró espacios curriculares de investigación y un ejercicio final por parte de los alumnos para titularse. En la nueva Licenciatura se destinaron tiempos de docencia específicos para que los profesores formadores dedicaran un tiempo a esta labor.

Los actuales planes y programas de estudio para la Formación Inicial de docentes, (Preescolar y Secundaria 1999, Primaria 1997) contemplan un área específica de investigación en las Escuelas Normales; ésta se coordina a través de un Programa que dirige el Departamento de Investigación del Nivel Superior y Medio Superior, con la intención de promover el desarrollo de investigaciones destinadas al mejoramiento de la práctica propia. Las Escuelas Normales también cuentan con plazas específicas de profesor investigador y tiempos laborales para que los profesores realicen investigación.

Para la formación de los futuros profesores, los programas de Licenciatura en Educación, desde los primeros semestres, destinan jornadas de acercamiento a los contextos y situaciones escolares, con la finalidad de realizar actividades de investigación a partir de la observación para posteriormente experimentar en el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica docente. El proceso se complementa

en los semestres finales con jornadas de práctica intensa, donde los alumnos, además de enfrentar situaciones reales de la docencia, realizan una investigación a partir de la cual elaboran una propuesta de mejoramiento a la labor docente.

2.2.2 Condiciones en nuestra entidad para la práctica investigativa de los docentes en servicio.

En el caso de Michoacán, actualmente, la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) cuenta con un departamento de Investigación que fomenta y recupera las investigaciones de los docentes en servicio para promoverlos en diferentes eventos de intercambio académico.

Las instituciones de formación de posgrado para profesores en servicio, contemplan en sus programas formativos espacios considerables para la investigación; a través de éstos, se acercan a la teoría y diseñan proyectos para concretarse en ejercicios prácticos. Algunas de las principales instituciones que ofrecen posgrados con investigación en nuestro Estado son:

Universidad Pedagógica Nacional. Ofrece la maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular y un Doctorado en Gestión e Innovación Educativa donde se destina un tiempo importante a la investigación.

Escuela Normal Superior de Michoacán. Oferta la maestría en Educación Básica y Media con 212 horas dedicadas a esta actividad y un Doctorado que tiene como base la investigación.

El Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Fundado desde 1986, para la formación de docentes e investigadores de alto nivel, también impulsa esta actividad aunque en un menor grado.

Como apoyo laboral para que los profesores realicen estudios de posgrado, la SEP implementa un programa de becas que la SEE opera en nuestro estado a través de un departamento específico. Las becas otorgadas de manera justificada, cubren los costos básicos para que el docente se descargue laboralmente y en casos que lo ameriten, recibe una compensación económica extra para estudios en el extranjero o en instituciones de alto costo.

Con los elementos anteriores, definimos un marco institucional pertinente para la investigación educativa en nuestro país y nuestro estado, lo que la convierte en una tarea viable a nivel profesional y al nivel del docente quien cuenta con condiciones favorables desde su formación y durante su vida laboral, sin embargo esto no implica que asuma con responsabilidad la tarea, según veremos a continuación.

2.3 La investigación educativa desde la docencia.

El fortalecimiento de las tendencias críticas y humanistas en la investigación educativa, generan en nuestro país una coyuntura importante para la incorporación de diferentes sectores a la transformación educativa. Esta coyuntura incorpora el valor comprensivo y aportes teóricos de los docentes, como estrategia de resistencia ante las determinaciones curriculares y como posibilidad reflexiva desde sus escuelas para mejorar la práctica profesional. Coincidentemente con esta apertura, las instituciones educativas desarrollan situaciones favorables a través de espacios formales destinados a la investigación, que si bien no son del todo satisfactorios, al menos resultan suficientes para asumir esta práctica.

2.3.1 Elementos no favorables en las actuales formas de investigación en y para la docencia.

A pesar de los esfuerzos de las instituciones para fomentar la investigación de los

docentes, varios de los logros en las propias escuelas dejan mucho que desear. Contrariamente al desarrollo significativo de las tendencias críticas investigativas de la educación, el desempeño cotidiano de los profesores muestra en gran medida una falta de compromiso que afecta la vida escolar en general.

De observaciones directas en dos instituciones formadoras de docentes de nuestra entidad, se puede decir que la labor investigativa no siempre recibe la atención debida por el profesorado ni por los estudiantes. Las asignaturas donde debe practicarse esta actividad, en algunos casos, se imparten por docentes sin perfil y sin los antecedentes académicos necesarios. En los últimos dos semestres de la carrera, el estudiante debe realizar esta tarea con formalidad, sin embargo, dichos semestres son codiciados por algunos asesores, ya que representan un alto valor para los estímulos económicos; esto los hace espacios más políticos que de investigación. Los alumnos por su parte, pocas veces siguen un proceso formal, ni siquiera lo identifican como elemento fundamental de su formación (Para titularse, algunos copian trabajos anteriores, solamente hacen pequeños arreglos para presentarlos como originales a un asesor que finge no enterarse y poco le interesa este vicio).

Desde la Coordinación del Área de Investigación en la Escuela Normal Preescolar de Arteaga, se constató cómo algunos docentes de esta institución (el número varía en cada ciclo y puede que no sea solo esta escuela), lejos de elaborar proyectos serios y actividades comprometidas, intentan solamente cumplir con los requisitos para lograr el registro ante el Departamento, con la intención de promoverse a una categoría superior. Por su parte dicho Departamento de Investigación, solo revisa los títulos en cada apartado y al ver que están los requeridos, los registran sin mayor problema. Hay profesores que toman proyectos viejos, a los que solo cambian algunos datos, luego inventan breves discursos para los eventos de socialización donde llegan a recibir felicitaciones por su trabajo "innovador".

De experiencias vividas en algunas instituciones de posgrado, se pudo constatar que los profesores estudiantes realizan los procesos de manera poco comprometida con la práctica; además, las orientaciones teóricas y metodológicas que reciben, comúnmente terminan en divagaciones y confusiones. También hablan de investigaciones muy prometedoras, pero en la práctica, se alejan de los contextos para finalmente (si es que terminan) hacer ejercicios de escritorio, caracterizados por un pobre debate consigo mismos del que elaboran un documento de contenido superficial, solo para la titulación y como recuerdo para ellos.

Al observar a varios profesores que estudian posgrado, se puede afirmar que las escuelas donde se desempeñan, pocas veces son objeto de transformaciones orientadas por algún proceso formal; a lo mucho, ocasionalmente llega algún(a) profesor(a) con una incómoda entrevista que aplica a sus compañeros y nunca más se vuelve a saber de ella.

Las comunidades que representan el entorno de las escuelas, ni tienen idea de que existe esta actividad, por lo tanto se mantienen ajenas a estas discusiones y ni hablar de su participación en algún proceso de investigación.

2.3.2 Posibilidades reales para el trabajo colectivo y la investigación del docente.

El panorama del ámbito formativo y de la práctica docente es poco alentador, a pesar de las posibilidades institucionales y la riqueza de los contextos escolares, prevalece un desinterés al que llamaremos contracultura del docente, observada incluso en aquellos que ocasionalmente investigan.

Lo expuesto a continuación se sustenta en algunas experiencias personales vividas, donde se intentó trabajar con compañeros profesores a partir de discutir sobre posibilidades para mejorar la práctica propia, modificar el desempeño en el grupo y

transformar la escuela. En esos espacios se comentaba la necesidad de un trabajo formal e innovador; sin embargo, las experiencias resultaron pobres y frustrantes pues rápido apareció la apatía; se observó que generalmente dedicaban más tiempo a alguna convivencia que a la práctica profesional. En muchos casos, los profesores mostraban discursos de preocupación que generalmente no pasaba de eso. Se comprometían de palabra pero luego no acudían al trabajo o iban solo una vez y no regresaban más; argumentaban que surgió algo importante de último momento pero que puede hacerse en cualquier otro día, sin embargo el asunto se repite hasta dejar en claro que eso no va a funcionar.

En pláticas informales cotidianas de las escuelas primarias, constantemente se discute sobre cómo mejorar nuestro desempeño, sin embargo, en cuanto se hace alguna propuesta formal, inmediatamente se inicia una serie de argumentos del porqué está mal y porqué no funcionará. Nuevamente prevalece el discurso respecto a las innovaciones pero no se rompe la rutina ni se asumen compromisos serios.

Hasta cierto punto, es difícil trabajar en colectivo en las escuelas rurales, pues también existe el problema de la responsabilidad, esto se ha observado en varias escuelas donde se ha tenido un acercamiento por el desempeño (Escuelas rurales de las zonas 102, 125, 253, 124, 204), donde se observó a docentes con poco compromiso moral; comúnmente vienen por cambio de otra zona o son de nuevo ingreso, sin embargo la mayoría solo espera espacio en alguna escuela mas accesible para irse lo más rápido posible. Los de mayor antigüedad, generalmente llegan al área rural para obtener doble plaza o porque estas escuelas cuentan con estímulos económicos de arraigo comunitario.

Aunado al poco interés y escaso arraigo de los profesores hacia lo rural, hay resistencia para laborar normalmente; además de llegar tarde y salir temprano, también suspenden actividades bajo cualquier pretexto; suspenden puntualmente por días festivos, días patrios, paros de labores, cursos de capacitación, etc. Esto crea un entorno difícil para el trabajo formal en colectivo.

Con pocas condiciones para un proyecto colectivo en las escuelas rurales, no extraña que el docente que inicia en la investigación, prefiera un trabajo individual, a veces con el grupo que está a su cargo o con algún problema que no implique la participación directa de los demás. Ante el abandono de la opción colectiva, la actividad individual enfrenta dos peligrosas condicionantes: la primera ocurre cuando el docente tiene pocas condiciones y compromiso para un trabajo que vaya más allá de su desempeño cotidiano, en ese caso, prefiere inclinarse hacia lo teórico, reduciendo la práctica a un simple requisito del proceso, los resultados quedan abstractos en tanto que su opinión prevalece en todo momento; la segunda condicionante se presenta al hacer un trabajo mayormente práctico con pocas orientaciones teórico metodológicas, aquí se abre una brecha importante entre la realidad y la teoría; en este caso el investigador termina por tergiversar los resultados de la práctica hasta hacerlos coincidir con los elementos teóricos y atender los lineamientos normativos, quitando así todo el valor que amerita el trabajo.

Desde las anteriores situaciones, el docente pierde la posibilidad de un verdadero protagonismo y difícilmente transforma significativamente la realidad educativa. Una vez perdido el protagonismo, termina convertido en objeto de los lineamientos escolares y en intérprete de los planteamientos teóricos, en tanto que, la práctica deja de ser el elemento valioso para la formación y se asume solo como requisito.

Es importante destacar, sin embargo, que hay esfuerzos particulares, aunque aislados, que se convierten en ejemplos significativos, pues dan muestra de cómo acceder en un medio educativo y cultural que no es totalmente determinante, aunque sí representa un ámbito que requiere mayores esfuerzos de los docentes.

2.3.3 Un momento de cierre y apertura para la investigación

Para adentrarnos al siguiente momento de la investigación, fue necesario hacer un cierre del análisis teórico de las condiciones en que se desarrolla la investigación

educativa y la teoría curricular, así como de las investigaciones de los docentes durante su formación y en su desempeño profesional; este cierre permitió el planteamiento de las siguientes conclusiones.

- En el desarrollo científico, a pesar del predominio de la ciencia natural y su metodología mecanicista, la ciencia social ha alcanzado un alto grado de solvencia teórico-metodológica, posibilitando abordar objetos de estudio desde una posición comprensiva más que determinista.
- Desde el actual desarrollo de la ciencia social, la investigación educativa se consolida sustancialmente como base de la teoría educativa y la teoría curricular.
- La teoría curricular inicialmente dominada por las orientaciones positivistas y conductistas, actualmente establece una fuerte inclinación hacia una pedagogía crítica humanista como respuesta ante el deterioro de la humanidad y el mundo.
- A pesar del fortalecimiento de las tendencias humanistas en la educación, en nuestro país los investigadores profesionales mantienen una fuerte presencia denostando los ejercicios de los profesores y sus resultados.
- Desde los actuales paradigmas educativos, las posiciones críticas del desarrollo curricular y la teoría educativa, abren espacios importantes a la actividad investigadora de los docentes, quienes sin embargo, desaprovechan la infraestructura institucional y muestran gran desinterés.
- A pesar de la poca importancia y seriedad que recibe la investigación en las escuelas, hay un espacio coyuntural vigente que debe ser aprovechado para transformar la práctica tradicional docente con innovaciones pedagógicas sustentadas en la investigación educativa.

El terreno para la investigación de los docentes en lo general es propicio; sin embargo, una tarea seria e innovadora desde la práctica propia, sobre todo en colectivo, no resulta sencilla, pues hay situaciones muy difíciles en el grupo, en la escuela y el entorno, que representan una prueba difícil para el profesor.

En tal sentido, este ejercicio de investigación se orientó desde la reflexión para comprender lo complejo de la práctica en su entorno y estar en mejores condiciones de atender sus carencias. Como elemento fundamental se reconoció la coyuntura del ámbito teórico e institucional como punto de partida formal pertinente del proceso y como elemento indispensable en la construcción del objeto de estudio.

2.3.4 Principios orientadores del ejercicio particular de investigación.

Al asumir la investigación educativa como estrategia para transformar la práctica propia se comprende que ésta representa una tarea autoformativa de gran trascendencia, orientada por un alto grado de convicción, honestidad y responsabilidad moral para realizar los esfuerzos necesarios. Es un proceso sustancialmente provechoso a través del cual se construyen los elementos necesarios de nuestra permanente formación, en tal sentido, nos exigimos como sustento, al menos cuatro principios:

- La investigación educativa, hecha por los docentes de manera formal, repercute real y directamente tanto en el contexto escolar como en el ámbito teórico de la misma.
- El empleo de estrategias que promueven la participación efectiva de compañeros profesores, alumnos y sectores sociales que inciden en el entorno escolar, determinan en gran medida la calidad de las investigaciones docentes.

- En la búsqueda de innovaciones pedagógicas desde la práctica docente, la investigación educativa es una estrategia que permite incidir en el programa oficial e ir más allá en los logros educativos.
- La práctica docente, sustentada en la constante investigación, construye espacios de libertad donde los alumnos manifiestan sus verdaderas capacidades y logran tareas sorprendentes sin que la edad o grado académico sean un obstáculo.

CAPÍTULO 3

EL OBJETO DE ESTUDIO.

En base a los principios anteriores, la construcción de la **Práctica Docente** como objeto de estudio se inició a partir del reconocimiento de diversas condiciones subjetivas favorables en el ámbito teórico y otras que las instancias institucionales han dispuesto en el contexto formativo del docente, además de la coyuntura que las tendencias críticas han generado en el ámbito científico para reconocer los trabajos elaborados desde la escuela, con los aportes que los docentes hacen de su actividad cotidiana. Para su construcción se tomaron como base cuatro planteamientos:

1. Las condiciones subjetivas para el docente investigador han alcanzado una madurez importante a partir de la solvencia de la ciencia social y la consolidación de la investigación educativa.
2. La apertura actual de las posiciones críticas permiten recuperar las aportaciones de los docentes que investigan la práctica propia.
3. En nuestro país, hay un contexto institucional nacional y estatal propicio para que los docentes se apropien de los elementos investigativos para mejorar el desempeño profesional.
4. Nuestra posición como docentes, coincide con las tendencias críticas que se oponen a la investigación educativa determinista tradicional y a la práctica docente rutinaria y simulada.

Desde estos planteamientos, la tarea inmediata consistió en reconocer que en la realidad educativa del contexto escolar hay diversos elementos articulados de manera compleja que generan situaciones poco aceptables para quien las vive; en

tal sentido, se requiere de una posición de inconformidad para transformar esa realidad a partir de una estrategia adecuada.

La Práctica Docente como objeto de estudio, se construyó desde un ejercicio de análisis documental y reflexiones que no se agotaron en las primeras etapas de la investigación sino que se extendieron durante todo el proceso para redescubrir progresivamente los elementos constituyentes de la misma, sus dimensiones y ámbito específico de la realidad donde cobra significado.

El ejercicio reflexivo, paulatinamente dio significado a la práctica docente, poniendo de manifiesto sus lógicas internas aparentes e implícitas, sus modos de articulación con la realidad concreta, la forma en que se concibe por los involucrados y los espacios coyunturales que en cierto momento hicieron pertinente la intervención del investigador docente con la estrategia implementada.

3.1 Elementos constituyentes y articulación del objeto de estudio.

Como docentes, nuestra actividad profesional corresponde a la educación institucional formal, entendida ésta como un conjunto de actividades que las sociedades han instrumentado a través de la historia para atender la necesidad de socializar los avances del pensamiento, el desarrollo de la tecnología, de las ideas y los valores.

Para facilitar la tarea social e histórica que representa la educación formal, se ha dispuesto de toda una infraestructura y recursos en los espacios tradicionales reconocidos como escuelas; allí los docentes han cumplido cotidianamente con esa encomienda social en la que también inciden sus principios, convicciones y posibilidades, además de los fuertes condicionamientos e intereses del Estado, de los alumnos, los padres de familia, la sociedad, incluso las características del medio geográfico.

3.1.1 Entorno complejo de la práctica docente.

En los siguientes apartados se hacen algunas aproximaciones conceptuales de los elementos que constituyen el entorno complejo de la práctica docente, los que dada su importancia, requieren por separado de un estudio completo, sin embargo no es la intención de este trabajo, de tal suerte que solo se hace referencia de ellos por la importancia que tienen para el objeto de estudio. También es importante aclarar que estos conceptos se emplearon como categorías y por tanto, desde otros puntos de vista, pueden tener un valor diferente.

Para desarrollar el cuerpo categorial fue pertinente plantear una lógica de comprensión, para ésta se articularon tres categorías fundamentales de la actividad humana en general, luego, de manera análoga, se reprodujo este ejercicio en el ámbito educativo para posteriormente destacar la actividad curricular y la relación que establece con el contexto escolar donde destaca la práctica docente como ejercicio cotidiano en el que se articulan y encuentran sentido las categorías del objeto de estudio.

3.1.1.1 Categorías fundamentales del pensamiento humano.

Totalidad. Esta categoría del pensamiento humano resulta fundamental para comprender los procesos dialécticos pues permite construir una visión de la realidad y estructurarla en niveles para podernos apropiar de los elementos más significativos de ella. De acuerdo con el Dr. Hugo Zemelman

“La totalidad es un modo de organizar la apertura de la razón cognoscente hacia la realidad que no se restringe al encerrarse en determinados límites teóricos, pues expresa un concepto de lo real como articulación de niveles que exige cada uno sea analizado en términos de sus relaciones con otros niveles” (ZEMELMAN: 1987, 54).

Espacio. Permite establecer límites relativos para el razonamiento humano, es determinado por los conjuntos de relaciones que el hombre establece a partir de un principio y el grado de acercamiento a la totalidad. De estas relaciones surgen relaciones superiores que permiten identificar conjuntos de orden menor que dan significado a un sinnúmero de elementos que caracterizamos paulatinamente, luego los clasificamos, jerarquizamos, conjuntamos y ubicamos en situaciones y momentos de la totalidad. A través de este proceso creamos progresivamente conceptos que definen categorías determinadas por elementos como cantidad, forma, tamaño, contenido, etc. La combinación de significaciones a través del razonamiento, ayudan a establecer el estado de cosas, aumentando la noción de vacío y totalidad. La cantidad, además de transformar el vacío convirtiéndolo en contenido y en parte de la totalidad, afecta la noción de la nada. El espacio se desarrolla y se reproduce de manera constante entre vacío y contenido. De esa constante interacción adquieren forma nuestras percepciones del universo.

Realidad. El Dr. Hugo Zemelman nos ayuda a definirla como:

“un campo de fenómenos que contiene diversas modalidades de concreción, dado que los distintos procesos que la conforman se articulan según sus particularidades espacio temporales y dinamismos estructurales o coyunturales” (ZEMELMAN, 1987: 57-58).

Realidad entonces, representa ese campo de fenómenos al que podemos acceder con una visión contextual en donde juega un papel determinante el devenir histórico y se manifiesta como realidades articuladas en diferentes niveles que se dinamizan por un sinnúmero de relaciones diversas que los hombres establecen con los demás y con el entorno.

Desde estas categorías se construyó una lógica de razonamiento que se aplicó análogamente para identificar la compleja estructura constituyente del proceso educativo, comprendiendo sus elementos y ubicando ciertas concreciones que forman la realidad donde se construyó el objeto de estudio.

3.1.1.2 Analogía del entorno de la práctica docente con las categorías del pensamiento humano.

En este ejercicio reflexivo, la educación representa el elemento más general y totalizador de las prácticas educativas, en torno a ésta se desarrollan un sinnúmero de actividades tanto pedagógicas como sociales, que le dan contenido y sentido. Las prácticas sociales que intentan concretar el ideal educativo se corresponden con el nivel de desarrollo alcanzado por esas sociedades, este rasgo característico se va sucediendo a lo largo de la historia, determinando en gran medida los modos de vida de los pueblos. A cada tipo de sociedad corresponde una realidad educativa y a su vez, a ésta, le caracteriza un modo particular de escuela, así sucesivamente en cada escuela tiene lugar una tradición específica de práctica docente.

3.1.1.3 Categorías educativas como contexto de la práctica docente.

Como proceso dialéctico, la educación se manifiesta en constante movimiento y cambio, que reflejan el desarrollo alcanzado por las sociedades; el movimiento reproduce espacios concretos definidos como realidades educativas. Las escuelas son espacios históricos concretos donde se reflejan las condiciones sociales de su tiempo y los ideales de los hombres según sus posibilidades de razonamiento.

La educación. Se constituye como un complejo proceso dialéctico que encierra un conjunto de aspiraciones y prácticas sociales profundamente ligadas al nivel de desarrollo e ideales del ser humano. Como proceso eminentemente humano, es desarrollada por las diferentes civilizaciones o grupos sociales a través de su existencia. Atiende la necesidad fundamental social de garantizar la existencia a través de la transmisión y reproducción de conocimientos de las generaciones viejas a las nuevas.

El carácter social e histórico de la educación, sus principios y fines son constantemente interpretados y utilizados de acuerdo a cada momento histórico,

como forma de socialización, de lucha o como instrumento de poder. Abordar este tema desde una visión crítica, implica ubicarse en al menos tres enfoques: Uno referido a la concepción amplia e histórica donde se caracteriza como un factor fundamental a través del cual los grupos resuelven la necesidad de reproducir y transmitir sus conocimientos, creencias, costumbres o tradiciones, para que perduren, se perfeccionen a través del tiempo y permitan trascender en la economía, el arte, la ciencia, etc.; otro enfoque nos permite caracterizarla como un sistema complejo, surgido de la actividad de los grupos sociales en su lucha por el poder, en consecuencia es un elemento que implícitamente fomenta tendencias ideológicas y condiciona la visión de los grupos subalternos; el tercer enfoque se corresponde con la investigación educativa, permite definir a la educación como objeto de estudio, destacando la necesidad de conocer sus partes constitutivas, su temporalidad, sus elementos más importantes, sus diversas funciones, su impacto y utilidad social.

El currículo. Por las obras de Aristóteles y Platón, se sabe que el término ya era usado por los griegos; actualmente el término se considera como derivación del latín "Currere", que alude a una carrera que debe completarse a través de diferentes tareas y niveles de dificultad.

En el ámbito educativo la palabra curriculum o currículo (currícula en plural), se emplea para designar las tareas de gestión, organización y control que demanda el sistema educativo para orientar la vida escolar de la población. En nuestro país, el término se emplea comúnmente para designar los planes y programas de estudio que el Estado aplica en cada nivel educativo y sus respectivas modalidades. La administración curricular está a cargo de especialistas que atienden a las exigencias políticas del gobierno y la demanda educativa de la sociedad.

Bajo las directrices del Estado, los equipos especializados diseñan planes y programas de estudio, sistematizan y dosifican los conocimientos, desarrollan lenguajes, definen instancias de administración, caracterizan los perfiles de los sujetos participantes en el mismo y determinan los modos de concreción; también

determinan los fines culturales de la educación en base a las exigencias sociales y los tiempos históricos. En educación básica el currículum surge y se concreta a través de tres niveles a saber:

1º Planeación y diseño. Representa el primer momento de la educación formal institucionalizada, aquí se realiza el trabajo de orientación e instrumentación curricular, se plantean los ejes de desarrollo del sistema educativo, se atiende el diseño de planes y programas, los contenidos programáticos, las sugerencias metodológicas, las situaciones de aprendizaje, el perfil de los sujetos que han de concretarlo, las formas y puestos de empleo para su operación, la estructura administrativa, los perfiles de los educandos, las modalidades educativas, formas de financiamiento, la adecuación y equipamiento de los espacios, los calendarios escolares, horarios de trabajo, etc.

2º Gestión educativa. A este nivel corresponde la función administrativa a partir de la estructura de la Secretaría de Educación. Dicha función se desarrolla con diferentes tareas de carácter jurídico, administrativo, salarial, ocupacional, etc. también corresponden a este nivel las instancias de formación de los docentes. En nuestro país los puestos educativos administrativos, funcionan a la vez como gestores del currículum y como estructuras de poder político.

3º Concreción curricular. Es un nivel determinante del modelo; ocurre en espacios donde finalmente se validan y justifican los ejercicios del primer y segundo niveles. Las escuelas representan esos espacios que hacen concreto el currículum a través de la actividad diaria y la práctica docente. Aquí tiene lugar el mayor número de mediaciones que hacen válido u obsoleto el modelo. La concreción en las instituciones escolares se da de acuerdo a sus posibilidades, a los elementos de que les dota el estado, los que gestionan del

medio, la forma en que se organizan, la responsabilidad de los profesores, los alumnos y la comunidad.

El programa escolar. Comúnmente conocido como currículo educativo, representa un plan que demanda de un seguimiento riguroso, expresa las metas y objetivos a alcanzar a través de un conjunto de situaciones orientadas por contenidos previamente organizados, dosificados, susceptibles de traducirse en tareas concretas y actividades evaluables que propician la interacción del profesor con un grupo de alumnos. En nuestro país, el programa escolar es diseñado e instrumentado por especialistas que orientan las decisiones centrales de autoridades educativas y gobiernos para que éstos hagan llegar a las escuelas el programa, libros y materiales de apoyo, de manera que puedan funcionar como rectores del proceso, dejando al profesor una intervención interpretativa y operaria.

La escuela. Las escuelas son instituciones con toda una tradición cultural, destinadas al ejercicio educativo formal de la sociedad. Están insertas en una estructura local, municipal, estatal y nacional; normativamente son orientadas por el programa educativo y por diversas instancias administrativas. En el espacio denominado escuela, donde quedan claramente expresados los intereses del Estado, las aspiraciones educativas de los padres de familia, los intereses y posibilidades de los profesores, quienes además de desarrollar su labor educativa, aspiran a preservar una fuente de empleo, también influyen los niños con sus intereses, su voluntad, sus resistencias, su nivel de madurez y sus potencialidades.

“La función educativa de la escuela desborda en la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento de quiebra o puede quebrar el proceso reproductor” (SACRISTÁN, 1999: 27)

- *Las escuelas de educación primaria.* En el ámbito de la educación básica, las escuelas primarias, varían de acuerdo a su modalidad en particulares y federales; en el caso de las federales están las de educación regular y las de fomento educativo. En las escuelas regulares se contemplan las rurales y urbanas, que por la cantidad de personal con que cuentan, pueden ser unitarias, bi y tridocentes, hasta de organización completa.

Las escuelas unitarias son atendidas por un profesor, generalmente se encuentran en espacios rurales o marginados de las ciudades, no difieren mucho de las bidocentes y tridocentes. En cuanto a las formas de trabajo algunas lo hacen por ciclos (primero-segundo, tercero-cuarto o quinto-sexto). En lo general, los profesores además de la labor educativa también hacen una función de Director.

Las escuelas de organización completa cumplen cabalmente con las expectativas del programa educativo, tienen un profesor para cada grupo de niños, que en ocasiones son hasta cincuenta o más en espacios bastante inapropiados. Estas escuelas tienen un Director que hace las funciones de administrador, vigilante del trabajo, enlace con la supervisión escolar, con los padres de familia y autoridades de la localidad, además, mantiene la relación con otras escuelas, también atiende alguna visita. Estas instituciones llegan a contar con intendente y profesor de actividades físicas.

Los alumnos. Representan el objeto-sujeto de la educación formal, por tanto, de la práctica docente. De acuerdo a los lineamientos del Sistema Educativo Nacional, un niño es considerado como alumno cuando cumple determinada edad y reúne ciertos requisitos para ser inscrito en una institución escolar donde es integrado a un grupo y grado por el ciclo escolar (10 meses), allí queda a cargo del profesor con quien aprende bajo las orientaciones del programa educativo. El avance que el alumno alcanza respecto al programa es considerado por el profesor para determinar si

pasa a otro grado o debe repetir; solo en situaciones muy especiales, el alumno es dado de baja o expulsado de la escuela.

La comunidad. Para este trabajo, es entendida como una agrupación social donde las personas comparten un territorio, formas de vida, costumbres, una misma lengua, problemas, etc. Para el objeto de estudio, la comunidad representa una entidad vital, profundamente compleja, ligada de manera estrecha al desarrollo de los diferentes grupos sociales. Es también el entorno social más directo de la escuela y desde luego de la práctica docente.

La práctica docente. Desde una concepción idealista e institucional, la práctica docente es la labor académica que realiza el profesor durante un ciclo, con su grupo, en un horario establecido; En ese marco, él y sus alumnos trabajan cotidianamente en una temática, guiados por un programa, apoyados por libros de texto y estrategias didácticas; de vez en cuando supervisados por el director(a) de la escuela, quien también se encarga de garantizar que en “su escuela”, la noble tarea de educar sea cumplida de la mejor manera.

En el mismo nivel ideal, la práctica docente aceptable es aquella que se enriquece con la participación de los padres de familia, quienes comparten responsabilidades con el profesor para apoyar una labor educativa que requiere del cumplimiento puntual de la autoridad y la sociedad; todos comprometidos con un sano aprendizaje que luego será una herramienta útil para que los alumnos enfrenten las situaciones cotidianas y salgan adelante como buenos ciudadanos.

3.2 La práctica docente como objeto de estudio.

Para el docente que investiga para transformar una realidad concreta, resulta fundamental observar, descubrir y comprender la naturaleza de dicha realidad; Visualizar el funcionamiento de su compleja estructura es un elemento estratégico

para comprender sus dinámicas, el carácter de sus elementos constitutivos, las formas de vínculo hacia adentro y hacia afuera, los momentos coyunturales así como los niveles de apertura para reconocer las posibilidades de interferir con sus propuestas.

Comprender la práctica docente como objeto de estudio y como elemento central de una realidad compleja, requirió de una visión diferente que partió de reconocer el alto valor social que adquiere como actividad fundamental de la educación formal y como espacio pedagógico sustentado en toda una tradición histórico cultural en la que profesor y alumnos reconstruyen cotidianamente un sistema complejo en torno a la enseñanza, en el corazón mismo de la escuela.

Para dar sentido al objeto, fue indispensable comprender que a pesar de su alto valor social, la práctica docente institucionalizada, está sujeta a diversos condicionamientos políticos, sociales, culturales y económicos, implícitos tanto en su fundamento como en su cotidianeidad, condicionamientos que se concretan con la participación conciente o no del docente y que mantienen una fuerte tradición en la educación.

3.2.1 Elementos constitutivos del objeto de estudio.

Traducir la práctica docente en objeto de estudio y unidad compleja, requirió la construcción de cuatro dimensiones básicas, derivadas del análisis del complicado cruce de actividades e intereses que se generan en la escuela por la interacción de las categorías antes mencionadas. La interacción posibilita construir el objeto en la realidad que ocurre en las escuelas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. Las dimensiones del objeto están estrechamente ligadas por un núcleo pedagógico que las articula entre sí y con el contexto a través de fuertes canales que llevan hacia adentro o hacia fuera los elementos de cambio o de resistencia.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, confluyen las actividades centrales de la educación desde diversos ejercicios y situaciones, es mayormente el profesor quien incide en él, sustentando su ejercicio cotidiano en sus antecedentes de formación, su responsabilidad, su nivel de compromiso, su personalidad, etc., desde estos antecedentes, propicia una diversidad de actividades pedagógicas, sociales y culturales, orientadas a promover el desarrollo de los niños que también participan con las características propias de su edad, su grado de madurez, su visión particular del mundo, su herencia social y familiar; juntos, se acercan hacia el conocimiento formal de lo natural y social para desarrollar habilidades y fortalecer capacidades que de manera importante lo preparan para su actividad futura.

3.2.1.1 Dimensión académica institucional.

La práctica docente no es solamente una labor pedagógica, sino que es fuertemente intervenida por el currículo expresado en el programa de estudios, éste determina en gran medida el proceso de enseñanza aprendizaje y la vida escolar en general, antepone una visión del mundo, de la historia y la realidad, mediante los contenidos y propuestas metodológicas, que patentan los intereses del Estado.

En términos generales, los diseños curriculares de educación básica de nuestro país, están dotados de elementos políticos, ideológicos y pedagógicos por lo que los cambios que sufren obedecen a exigencias del mismo carácter. En el nivel preescolar por ejemplo, la práctica se sustenta en el juego, pero en esencia, los condicionamientos curriculares y sociales son básicamente los mismos que hemos comentado. Igual ocurre en el nivel de educación primaria donde la enseñanza se centra más en español y matemáticas aún cuando se trabajen otras asignaturas. En la secundaria, no hay mucha diferencia, aunque cada grupo es atendido por varios profesores especialistas en cada asignatura.

3.2.1.2 Dimensión social.

Se constituye de la participación de las comunidades y las familias en la enseñanza de sus hijos; estos sectores aportan una parte importante de la infraestructura escolar y desde luego, son determinantes de la condición económica y social de los niños en quienes inculcan toda una base conceptual constituida de valores, creencias, costumbres, conocimientos, formas de ver el mundo, desde las que plantean exigencias de manera implícita o explícita a la escuela o al profesor. Escuela y comunidad mantienen un vínculo fundamental de tal manera que el desarrollo de una, afecta directamente a la otra. Desde la actual visión tradicionalista -por cierto muy arraigada entre los profesores- se ve a estas como dos entidades diferentes, con poca relación, así lo denotan los enormes cercos perimetrales y el menosprecio de los docentes hacia la comunidad.

3.2.1.3 Dimensión política.

El currículo como categoría constituye notablemente esta dimensión. El carácter político de la práctica docente no es muy perceptible pues ocurre de manera oculta y generalmente inconsciente, sin embargo, conlleva toda una carga ideológica hacia el proceso de enseñanza que luego asimila el grupo. A través de su diario actuar, el profesor es guiado por un currículo oculto cuyos propósitos son la formación de conductas dóciles en los alumnos para una vida laboral sumisa, que acepte las estructuras de poder social establecidas, así como el estado de lo social. Para esta dimensión, el currículo es la categoría de más poder pues somete al profesor, a los alumnos, padres de familia y la vida escolar en general. Se concreta mediante las tareas administrativas escolares, también con la organización de los alumnos por edades y grados. En los docentes, determina la forma de abordar los contenidos educativos, en los padres de familia, reproduce una visión sociológica al validar los sistemas de estímulos del aprendizaje como las becas de desempeño, los concursos, diplomas, números o rangos para la evaluación, etc.

3.2.1.4 Dimensión cultural.

Se construye con la visión tradicional que la sociedad se ha formado de la escuela y la enseñanza. Su carácter es más ideal, desde éste se pretende rescatar el vínculo escuela, comunidad e historia. Desde la práctica docente ocasionalmente se realizan ejercicios de investigación donde los niños requieren apoyo de algunos miembros de la comunidad para resolver sus tareas. En la escuela también se hacen actos cívicos, programas culturales, festividades, etc., a los que acude la población en general, a través de éstos, reconocen en cierta manera a la escuela como entidad cultural comunal. Este reconocimiento es más notorio en las comunidades rurales, en donde representa toda una costumbre bien apreciada.

3.3 Situación problemática del objeto de estudio.

La construcción del objeto de estudio, no representa en sí el problema de fondo de la investigación, sin embargo este ejercicio se hace para facilitar un acercamiento del investigador con la estructura compleja de la realidad que estudia, así como para descubrir sus elementos constituyentes, sus modos de articulación con el contexto donde se sitúa y con otras realidades; otra ventaja de esta construcción es la apertura al reconocimiento, aunque a grandes rasgos, de las regularidades y situaciones problemáticas en esa realidad específica, con las que adquirió sentido la actitud de inconformidad del profesor y el interés por investigar de manera formal para encontrar una alternativa de solución.

Una vez construido el objeto, los resultados se complementaron con varios datos obtenidos del diagnóstico, luego se elaboró un esquema que rescata la siguiente situación problemática vigente en el ámbito de la práctica docente:

- El proceso de enseñanza se desarrolla con un alto nivel de tradicionalismo donde el enciclopedismo persiste de manera notable.

- Hay poca formalidad con el trabajo y difícilmente se da continuidad a la temática, tampoco se vincula con el contexto ni se enriquece con alguna investigación de campo.
- Varios profesores llegan tarde al trabajo, faltan constantemente por diferentes motivos, durante la jornada, pasan mucho tiempo fuera del aula mientras dejan a los niños trabajando con el libro de texto o con ejercicios en el cuaderno.
- Los alumnos asimilan fácilmente la informalidad, en consecuencia, no les preocupa la ausencia o el retraso del profesor, tampoco el regresarse a casa sin trabajar. Después de un tiempo pierden las expectativas e interés, así dejan de sentir compromiso alguno con sus tareas y las hacen sólo para que no los regañen.

En la dimensión académica institucional, el currículo se ha sentado sobre la base cómoda que implica la práctica tradicional e irreflexiva de los profesores, quienes no lo cuestionan ni lo enfrentan, en varios casos más bien lo fortalecen:

- Crece el uso irracional de la tecnología educativa, por ejemplo, enciclomedia, la que lejos de facilitar la búsqueda y organización de información, termina empleándose como elemento de comodidad.
- En algunos grupos de clases donde hay enciclomedia, a los niños se les proyectan películas sin sentido pedagógico, incluso éstas, mas bien deforman la realidad; sin embargo el profesor lo hace solo por mantenerlos ocupados.
- Se fortalece el desinterés de los grupos a través de un trabajo sin sentido y un constante abandono.
- Es común que algunos grupos se quedan hasta varios meses sin un

profesor titular, en otros casos se les llega a cambiar profesores a mitad del ciclo sin que aparentemente pase nada.

En la dimensión social, se observó un fuerte rechazo a la actitud de comodidad que los profesores mantienen respecto a la participación de la comunidad con la escuela.

- En una de las comunidades visitadas, se observó que los padres de familia se resisten a ser considerados solamente como apoyo económico o como mano de obra gratuita para los arreglos de la escuela.
- Sienten una gran preocupación por las faltas y las irresponsabilidades de los profesores.
- Los padres de familia saben que es una pérdida de tiempo cuando el profesor llega tarde a su trabajo y también reconocen la gravedad que implica el cambiar una o varias veces de profesor durante un mismo ciclo escolar.
- La comunidad y los padres de familia se encuentran ante una posición sólida de profesores y autoridades educativas quienes en varias ocasiones protegen las irregularidades, también sienten temor ante la amenaza de que dejen a sus hijos sin clases o los castiguen como represalia por inconformarse.
- La comunidad identifica claramente las verdades a medias y las mentiras de aquellos profesores que intentan justificar su bajo rendimiento e irresponsabilidades en el trabajo.

En la dimensión política, se detectaron dos aspectos importantes, uno referente a la comunidad que reconoce e identifica los vicios e irresponsabilidades tanto del profesor como de las autoridades de la educación y las escuelas; el otro aspecto

destaca el impacto que el currículo tiene para someter la participación de la comunidad y los padres de familia, evitando su participación decidida en el mejoramiento educativo:

- A pesar de que comunidad y padres de familia reconocen el grave problema que viven las escuelas, no encuentran otra opción para educar a sus hijos.
- Su situación de impotencia les permite tolerar castigos a sus hijos, faltas y en casos extremos hasta borracheras de ciertos profesores.
- A pesar de reconocer el rezago escolar, las familias y los niños aceptan las formas ideológicas conductistas y funcionalistas, como los reconocimientos por altas evaluaciones, participar en la escolta, asistir a concursos, etc.

La dimensión cultural también se ha visto severamente afectada con las visiones superficiales de los profesores, sin embargo, esta parte es poco notada por la comunidad que solamente asiste a los eventos y poco los cuestiona:

- Cuando se presentan programas sociales, los padres aplauden cualquier número donde participan sus hijos, sin importar que sea o no cultural.
- Los programas que debieran ser culturales se sustituyen comúnmente con bailes modernos imitados de la televisión en lugar del tradicional folclor. Como caso extremo se cita el de una profesora que preparó con los niños el "sólo para mujeres", lo que causó indignación en algunos, aunque a otros les pareció simpático.
- Sigue ganando terreno la cultura norteamericana, en tradiciones como día de muertos, festejos navideños, etc.

De los problemas que ocurren en torno a la práctica docente en las escuelas, se concluyó que cualquier esfuerzo particular resultaría muy limitado para modificar esa realidad, pues se requiere de amplios sectores de la sociedad, además de diferentes instancias en las que el profesor no accede fácilmente; en tal sentido, fue importante reconocer los límites de nuestras posibilidades y los alcances de nuestros compromisos como investigadores. Esto no quiere decir que se desechen los esfuerzos individuales, más bien, se trata de reconocer que las visiones tradicionales de la docencia han limitado sus verdaderas posibilidades. En ese sentido, la siguiente parte del trabajo se hizo con la convicción de hacer más de lo que la mayoría cree que se puede, para ratificar esta afirmación, se retomó la situación problemática, con la intención de elaborar una estrategia que atendiera el mayor número de problemas a partir de tres consideraciones fundamentales:

1ª. Que fuera una verdadera estrategia para articular la investigación y la necesidad de transformación de la práctica docente.

2ª. Que involucrara al mayor número de participantes para atender la situación problemática de la práctica docente.

3ª. Que resultara viable y pertinente para realizarse en la práctica durante un tiempo y espacio concretos.

Con estas consideraciones se planteó un problema que pudiera articular la intención del docente investigador con la problemática vigente y la necesidad de una estrategia de transformación, el cual quedó de la siguiente manera:

¿Cómo desarrollar una investigación educativa desde la práctica docente propia, destacando el trabajo escolar en colectivo como valiosa posibilidad para la transformación de la realidad cotidiana a partir de un trabajo conjunto sobre el contexto escolar?

Este problema, remitió a diversas tareas para encontrar opciones viables que se pudiesen concretar con la orientación de un proyecto de investigación de sentido transformador, a través de un proceso colectivo, que garantizara una mejor condición ante el currículo y sobre todo que pudiera revertir las difíciles condiciones del medio.

Para delimitar las acciones a realizar en el proceso, se planteó un reto integral que expresara claramente la actividad investigadora y una propuesta pedagógica innovadora, como actividades fundamentales susceptibles de realizarse en un tiempo razonable, quedando el reto de la siguiente manera:

Desarrollar una investigación educativa de enfoque docente crítico, que trascienda las formas cotidianas tradicionales de enseñanza escolar, recuperando la participación tanto institucional como social mediante un programa de principios humanistas y pedagógicos, que ofrezca opciones al deterioro de la comunidad y su contexto desde la escuela primaria

Para atender el problema planteado y el reto que esto implica, la tarea inicial consistió en buscar y comentar opciones, reflexionando por varios días sobre algunas posibilidades. Para esta tarea se empleó la experiencia de casi 10 años de labor docente en algunas escuelas rurales de educación primaria, ésta facilitó el acercamiento con compañeros profesores, con autoridades educativas, niños y padres de familia, con la gente de la comunidad así como con las condiciones difíciles que se presentan en estas escuelas.

CAPÍTULO 4

EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Esquema general del diseño

Atender el problema central requirió la construcción de una estrategia de investigación, misma que demandó de un contexto específico viable para desarrollar el trabajo; también fue fundamental reflexionar acerca de lo que podía realizarse en ese contexto desde las posibilidades del investigador y las funciones de los actores sociales y educativos. Fue necesario también reconocer cuántos ámbitos podían implicarse, con cuántos recursos se disponía, los productos que se podían lograr, destacar el apoyo requerido, ubicar los recursos necesarios, revisar su factibilidad para el proceso y posibilidades de gestión.

Para resolver estas interrogantes, se consideró como alternativa el diseño de un proyecto que hiciera viable tanto la integración de la tarea de investigación educativa como la actividad pedagógica docente en un mismo proceso, además de clarificar las actividades, formas de participación y coordinación entre las instancias educativas, investigadoras y los sectores sociales que participarían.

El proyecto debía organizar esfuerzos e ideas para construir la estrategia de investigación que finalmente se denominó "**Escenario Pedagógico**", diseñado para articular las diversas actividades investigativas con el ejercicio pedagógico y promover el esfuerzo colectivo interinstitucional en un programa capaz de lograr la participación protagónica de los niños y sus padres en la construcción del conocimiento científico, partiendo de sus vivencias cotidianas e interacción con el entorno. La estrategia también sería un medio fundamental para fortalecer la práctica docente hacia una orientación crítica.

Para la tarea de investigación, el Escenario planteó la necesidad de articular tres elementos del ámbito teórico, con la finalidad de hacer viable un esquema que sustentara tanto el ejercicio como los esfuerzos de transformación de la práctica cotidiana. Este esquema que representó la base teórica del proyecto, contempló como primer elemento al enfoque de la complejidad y la pedagogía antropológica-humanista como su fundamento epistémico; el segundo elemento fue el fundamento curricular, tomado de una propuesta que Shirley Grundy (1987) hace para la teoría curricular, en éste caracteriza entre otros a los modelos de corte emancipatorio. El tercer elemento es la investigación acción participativa, planteada como fundamento procedimental, derivada del propio ámbito de la investigación educativa y social, con la finalidad de articular la construcción teórica con la realidad concreta.

Una vez definidos los tres elementos de la base teórica, se requirió un proceso específico para desarrollarse en la realidad concreta. La actividad pedagógica escolar fue una alternativa para atender esta demanda, sin embargo, ésta exigió también de un contexto concreto además de un escenario donde fuera posible articular adecuadamente los elementos teóricos para orientar la participación de los diferentes sujetos en esa realidad concreta.

Para atender la exigencia del contexto concreto, se consideró como opción viable, una escuela primaria rural y la comunidad donde se ubica, por su carácter abierto y duradero así como la gran cantidad de recursos que ofrecen a la actividad pedagógica.

Con la intención de formalizar el Escenario en esa realidad específica, se empleó un ejercicio de cierto carácter utópico que podía rescatar las aspiraciones de los investigadores, las de los niños y sus papás, para hacer actividades formativas, en la escuela, la comunidad y su entorno, aportando de manera importante al desarrollo educativo y comunal.

Como propuesta para hacer viable el Escenario atendiendo sus exigencias formales, se diseñó un núcleo pedagógico llamado "**Programa Escolar Comunitario**", constituido éste por un conjunto de ejes temáticos que demandaban diversas actividades de convivencia, juegos y experimentos, realizados en torno a un tema general de estudio empleado como puente natural entre el contexto escolar y las diferentes asignaturas con sus propósitos educativos.

Encontrar un tema de estudio que diera sentido al Programa Escolar Comunitario, además de articular los elementos de la base teórica con el programa escolar oficial, y desde luego, que lograra la participación de las instituciones, así como la revaloración de la actividad docente no fue una cuestión sencilla, sobre todo porque además debía rescatar los intereses de alumnos, de padres de familia y comunidad; todos en una misma experiencia pedagógica, protagónica e innovadora, sin embargo, después de varias reflexiones se concluyó que un tema referido al **estudio de la propia comunidad** pudiera representar esa unidad temática, generadora del interés común e integradora de la actividad colectiva. Este tema demandó de un ámbito educativo específico, también de niños con ciertas características, un contexto rico en recursos y de propuestas concretas para traducir las actividades pedagógicas en productos.

Por las características de su desarrollo y los propósitos educativos que plantea el programa de educación básica, la mejor opción para hacer un estudio de la comunidad, pareció ser el colectivo de niños del segundo ciclo (tercero y cuarto grados de primaria) debido a que en estos grados se plantean propósitos que promueven la adquisición de nociones científicas desde las áreas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía e impulsan la participación desde la escuela en el entorno.

En cuanto al modo de trabajo del colectivo de niños, la participación de las instituciones, los docentes, los padres de familia y la comunidad, el tema de estudio planteó cuatro ejes de análisis organizados en módulos que demandaron de

actividades específicas, delimitadas ya por cierto interés, por un nivel de profundidad y un producto a lograr. El desarrollo integral de estos módulos se orientó con el diseño de un curso de cuatro jornadas con tres sesiones cada una, para trabajarse en las modalidades de: seminario, visita guiada y taller.

La organización del tiempo se resolvió con la elaboración de un calendario de actividades para los meses de septiembre a noviembre del 2008; tiempo en el que se pretendía construir el estudio básico de la comunidad mediante un proceso pedagógico, que a su vez permitiría la elaboración de un ensayo de monografía y una muestra museográfica local como productos pedagógicos sustanciales.

Este proceso pedagógico e investigativo también permitiría a los docentes investigadores, reflexionar sobre el mismo para establecer un nuevo esquema de participación, como posibilidad de construir nuevas realidades a partir de provocar un movimiento en el conjunto de categorías definidas con la finalidad de transformar significativamente la práctica propia mediante la comprensión.

4.2 Elementos formales para la estrategia.

Una vez definido el esquema general para formalizar el Escenario Pedagógico como estrategia de investigación, fue necesaria su fundamentación y gestión, ésta se logró a partir de cinco tareas descritas en los siguientes apartados:

4.2.1 Construcción de una base teórica.

Consistió en encontrar en el ámbito teórico educativo, aquellos elementos que sirvieran como punto de partida para caracterizar la práctica docente como un objeto de estudio que viabiliza la estrategia propuesta. Ese punto inicial se construyó al articular elementos comunes que diferentes corrientes críticas de la teoría educativa

plantean respecto a la educación y la práctica docente. La articulación se convirtió en una base teórica integrada de fundamentos epistémicos, teórico-curriculares y procedimentales.

Fundamentos epistémicos. Como base epistémica para el ejercicio, se optó por el enfoque de la complejidad, pues éste exige comprender que cualquier intento de transformación resulta infructuoso cuando se atiende un único aspecto de la realidad, por tanto, promueve un trabajo integral, no sólo centrado en lo educativo ni en el currículo, la finalidad llega hasta la transformación de la realidad educativa y social.

Desde este enfoque que ilustramos con el apoyo de Silvia Mabel Quintela (2004), el investigador identifica el papel histórico de la educación en un mundo globalizado y descubre durante todo el proceso, la condición sumisa, de desventaja y rezago de la labor educativa en los procesos formativos así como el sometimiento a las exigencias ideológicas reproductoras del orden vigente.

“El enfoque de la complejidad ha surgido precisamente en estas condiciones sociales y se ha desplegado a partir del hiperdesarrollo de los conocimientos provenientes del acoplamiento de la ciencia a la tecnología (la tecno-ciencia) y la reflexión epistemológica sobre este desarrollo, que unas veces a la zaga y otras a la delantera, ha comenzado a construir pacientemente un paradigma del conocimiento bien diferente a aquel que forjara la ciencia de la modernidad”.
(MABEL, 2004: 27)

El investigador comprende el funcionamiento en red de los fenómenos físicos, naturales, sociales y humanos para oponer sus resultados a la tendencia dominante de la ciencia clásica sustentada en el positivismo y el neopositivismo. El fin no es encontrar lo simple a partir de métodos analítico-reduccionistas, ni expresarlo en leyes inquebrantables, por el contrario, se trata de entender el todo en una articulación compleja.

El enfoque de la complejidad representa una alternativa para la construcción de una conciencia histórica colectiva, que hace posible el sentimiento de pertenecer a un

mismo mundo y crea las condiciones para desarrollar la capacidad de concebir el planeta como un todo, interconectado e interdependiente. Acompañarse de este enfoque, implica saberse perteneciente a un mundo único, susceptible de ser más humano, habitable, concebido como territorio común de todos los humanos, de todas las formas de vida vegetal, animal y de todo el gran organismo llamado biósfera.

Es también asumir el compromiso de construir otra visión del conocimiento y del ser humano, que nos permita ver los vínculos y relaciones, para reconstruir la articulación entre las esferas vitales.

Fundamentos teórico curriculares. Su definición exigió la identificación de tres tendencias curriculares actuales concebidas desde la posición crítica de Shirley Grundy (1987): una de carácter técnico que aglutina las experiencias de apego a la ciencia positivista y neopositivista, otra de carácter práctico que agrupa las experiencias que conciben al alumno como centro del proceso educativo, por lo tanto orientan la práctica hacia la humanización del currículo en sus espacios de diseño y concreción. La tercera tendencia es de carácter emancipador; aquí se agrupan las experiencias curriculares de resistencia ante el currículum dominante, generalmente estas experiencias educativas se identifican con los movimientos antiopresores, es decir, aquellos que ven a la educación como resultado de un proceso histórico con funciones dominantes y reproductoras del régimen cuya naturaleza va más allá de lo meramente escolar formativo.

La tendencia curricular emancipadora se adoptó como sustento del Escenario Pedagógico, porque se identifica con la pedagogía de la resistencia o liberadora, además, se fundamenta en teorías epistemológicas de corte marxista o neomarxista. Esta tendencia favorece el desarrollo de las sociedades dado que los fundamentos sociológicos son retomados en gran medida del materialismo histórico.

Fundamentos procedimentales. Se tomaron del ámbito de la investigación socioeducativa; se optó por la Investigación Acción Participativa como estrategia

metódica, por su viabilidad para articularse tanto con el enfoque de la complejidad como con la tendencia curricular emancipatoria y por la factibilidad para llevar las definiciones teóricas hacia la realidad concreta que exige el Escenario Pedagógico para orientar el desempeño de los participantes.

La investigación acción participativa acerca a la "Antropología Educativa" de Paulo Freire, para la que los movimientos de resistencia social parten de considerar la condición humana como algo inacabado y al ser como no determinado, aún y cuando sea condicionado multilateralmente. Freire concibe al ser humano como condicionado pero no determinado ni por su herencia genética ni por su herencia social, cultural o histórica y ofrece una posibilidad para modificarlos, fortaleciendo la esperanza de libertad a partir de la práctica educativa.

La investigación acción participativa representa un ejemplo de ciencia social aplicada que exige una *comunicación* con los "objetos" de investigación y no la simple observación o manipulación experimental de ellos, lo importante para este método son las interrelaciones, los procesos, las personas e instituciones involucradas; su empleo orienta a la producción de conocimientos mediante la acción. La modificación intencional de la realidad se da en la búsqueda de una relación cercana con los seres humanos reales sin desligarlos de las acciones sociales.

La investigación participativa requiere del investigador una insatisfacción por el actual estado de cosas, además de la identificación de su actividad con un área problemática que él conoce y donde es capaz de reconocer un problema específico para ser resuelto mediante la acción. Visualiza la realidad como una totalidad donde se interrelacionan múltiples procesos y cuyos elementos necesariamente tienen que ser captados por ella para operar como instrumento de conocimiento crítico y de transformación social. De acuerdo con el Doctor Felipe Martínez Rizo, la Investigación Participativa o Investigación-Acción

“...se caracteriza por pretender, además de mejorar nuestros conocimientos con respecto a determinado fenómeno, una

transformación de las circunstancias en que el mismo tiene lugar, pero poniendo el énfasis en que dicha transformación sea realizada por las personas involucradas, a partir de sus necesidades y problemáticas propias, y no en una forma inducida y menos todavía controlada desde fuera” (MARTÍNEZ, 1997: 143)

De acuerdo con John Elliot (1992), la investigación educativa debe reconstruirse en la investigación-acción y estar caracterizada por:

- Los investigadores son los mismos profesores y estudiantes que participan como sujetos.
- Unidad entre praxis investigativa y praxis docente.
- El objetivo es la transformación de la realidad educativa del profesor y los estudiantes.
- Es una investigación no formalizada.
- Es continua, permanente, como un espiral de reflexión y acción sistemática.

A grandes rasgos, este procedimiento metodológico, de acuerdo con el texto “Metodología de la investigación educativa” de Irma Nocedo de León (2001) se puede abordar en cuatro momentos básicos:

1. Reconocimiento (Reflexión inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática). Se define la preocupación temática, sobre qué se quiere trabajar y quién se verá implicado en el trabajo.
2. Planificación. Retomando el análisis anterior se plantea la pregunta ¿Qué debemos hacer? y se construye un plan de trabajo que incluya objetivos a largo y corto plazo
3. Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona. En este

momento debe considerarse un espacio de replanificación, pues hay que considerar que muy probablemente las circunstancias de aplicación hayan cambiado.

4. Reflexión. Este momento supone analizar, sintetizar, interpretar, explicar y sacar conclusiones. Se revisan los logros y limitaciones de la acción futura, es decir, la construcción de nuevos planes.

4.2.2 Definición de la realidad educativa en el contexto general

La base teórica representó una alternativa compatible con la visión crítica de la sociedad y la realidad vigente, generadora en gran medida de la situación problemática educativa en estrecho vínculo con su contexto.

El objeto de estudio en su contexto concreto se definió al observar una cotidianeidad en el ámbito educativo, fuertemente condicionada por acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales de orden general, también por la influencia del currículum, así como por la cultura propia de la comunidad; estos elementos condicionantes mantienen una estrecha relación con contextos más amplios o abiertos según se describe a continuación:

Situación mundial. Realidad educativa y práctica docente ocurren en un contexto específico, pero estos dependen en gran medida de acontecimientos de orden general que mantienen a las sociedades dominadas bajo los designios del capitalismo imperialista. En este marco de dependencia, se manifiesta una severa crisis que anunciada desde hace varios años, lleva a los países poderosos a adoptar políticas para acelerar el modo de vida de la humanidad, mediante el empleo exagerado de tecnologías sustentadas en los sistemas de comunicación. Lo anterior no representa una salida sino un caos del mercado global cuyo rasgo más evidente es el colapso económico ante la voracidad financiera empresarial.

El fenómeno de la recesión económica mundial, acentuado en el año 2007, hizo quebrar a la industria de la construcción y la vivienda en los Estados Unidos, arrastrando al sistema financiero y al mercado mundial. Para salir de la crisis, se han adoptado medidas recurrentes del propio capitalismo como el acaparamiento, alza de precios, despidos masivos, aumentos de impuestos y otras disposiciones antipopulares que paulatinamente se traducirán en una depresión global.

Las empresas trasnacionales han sometido a gobiernos y economías locales, llevando a pueblos enteros a su destrucción sin lograr que los sistemas de dominio se consoliden en el mundo, así lo evidencia el grave desempleo y crisis en los Estados Unidos de Norteamérica, la invasión a Irak al igual que la crisis de los países europeos. La naturaleza de estos fenómenos no deja claro si se trata de una consecuencia lógica propia de la apertura hacia una nueva era de la humanidad o es parte de una nueva reorganización mundial de la economía.

Es difícil saber si los acontecimientos actuales tienen que ver con el fracaso de una economía mundial neoliberal, que mas temprano que tarde llevaría al sistema capitalista imperialista a su ruina; lo que si es claro para nosotros es que estos tiempos son de incertidumbre, por tanto, las viejas prácticas políticas de los gobiernos supranacionales y locales son carentes de credibilidad y por ende se imponen de manera descarada hacia la población.

Situación nacional. Nuestro país se encuentra entre los países subdesarrollados de economía relativamente sostenible pero muy frágil y sujeta a los riesgos del gran capital internacional. Fenómenos sociales como la emigración causan fuertes estragos en las poblaciones, sin embargo, a pesar de que grandes masas de trabajadores dejan sus tierras y familias para buscar una mejor situación económica, al final han encontrado que ésta ya es una opción real.

Mientras la pobreza de la mayoría de la población avanza a ritmos acelerados, algunos oligarcas, por el contrario, se enriquecen brutalmente convirtiéndose en los

más ricos del mundo. Por su parte, el narcotráfico cambia de condición, de ser un fenómeno oculto, se ha transformado en un ente que desafía cualquier forma de gobierno mientras hace notar la severa corrupción de los cuerpos policíacos y la crisis gubernamental.

Falta de credibilidad y confianza son elementos de una crisis que se anuncia como estructural; la incoherencia en los lenguajes gubernamentales ha modificado el significado de conceptos que tradicionalmente servían para brindar cierta tranquilidad a la población: en la actualidad el término policía nos remite a un posible corrupto, ladrón o secuestrador, es decir, un elemento que infiere terror en la población, en lugar de confianza y protección (este fenómeno se presentó de manera similar en El Salvador cuando la guerrilla disputaba seriamente el poder al gobierno y éste, incapaz de sostenerse por las vías legales, optó por promover la corrupción en sus cuerpos policíacos para que éstos por cuenta propia establecieran un dominio sobre la población a través del terror y la corrupción).

En el mismo sentido, el término democracia nos remite a una imposición de acuerdos de gabinete, alianzas entre corruptos, en tanto que "Presidente de la República" nos significa fraude, ilegitimidad y servilismo ante los gobiernos poderosos y represión contra el pueblo. Por otra parte, hablar de desarrollo implica aceptar la oferta de paraísos fiscales para empresarios que operan con completa libertad e impunidad para explotar a los trabajadores, desconociendo todo tipo de conquistas sociales y negando los derechos más elementales.

Situación estatal. En nuestro estado ya empieza a preocupar la situación que se vive en sectores como el turístico, que durante el mes de diciembre de 2008 mostró una mayor presencia de visitantes nacionales ante la ausencia de extranjeros; de seguir esta tendencia, habrá serios problemas en ese ámbito donde están involucrados miles de prestadores de servicios, trabajadores de campo y artesanos. En el sector industrial y el de transportes, los aumentos de precio del diesel y las gasolinas están generando fuertes estragos por las constantes quiebras de empresas que

inmediatamente se traducen en despidos laborales. En el plano social, la población sufre la descarada alza de precios a productos de primera necesidad, aunado a esto, también padece el desempleo en los Estados Unidos por la baja de remesas; además existe la preocupación por la amenaza de desaparecer los programas sociales una vez pasado el proceso electoral, lo que crea una situación verdaderamente difícil.

La educación en nuestro país. En el terreno educativo la situación de crisis no es diferente a la que vive el país en lo general, pues mientras algunos hablan de elevar el nivel educativo de la población, es claro que ni siquiera cuentan con un horizonte social donde los futuros ciudadanos puedan ejercer la democracia, la justicia, la solidaridad y otros valores que pretenden inculcar en las escuelas. Tampoco se ven resultados reales en la sociedad a pesar de que desde hace ya casi 17 años se impuso de manera oficial el programa de modernización educativa que pretendía la formación de ciudadanos de excelencia.

La tarea educativa que debiera ser una aspiración nacional como ocurrió en la década de los años veinte, está bastante lejos de eso, pues mientras en aquellos tiempos, José Vasconcelos orientaba con gran respeto la identidad nacional, en la actualidad, la política educativa es impuesta por Elba Esther Gordillo Morales; un personaje altamente cuestionado y perverso, que usa de manera corrupta los fondos de los trabajadores de la educación para su propio enriquecimiento; con su poder corrupto, sobrepasa las funciones de la propia Secretaría de Educación, generando una fuerte crisis en ese sector al que también ha corrompido.

Situación educativa en Michoacán. En nuestro estado se ha instrumentado paulatinamente el Programa Nacional de Modernización Educativa derivado del ANMEB de 1993, en ese sentido es común observar el equipamiento de las escuelas con nuevas tecnologías, que por cierto no ayudan a remontar los últimos lugares en aprovechamiento escolar.

Actualmente el Sistema Educativo Nacional, es sometido a una serie de reformas educativas sin mayores logros, bajo el argumento de “alcanzar una educación de calidad” a través de un nuevo pacto político, la llamada “Alianza por la Calidad Educativa” se establece como parte de la cultura de modificaciones rutinarias de México, por lo que no debe extrañar que pasado un tiempo se reconozca su fracaso y se transforme, sin lograr mayores cambios en la situación de atraso educativo.

A nivel social, en los últimos años, la población Michoacana se ha beneficiado con apoyos que destacan sobre otros estados (dotación de útiles escolares, uniformes gratuitos, calzado, programas de arraigo comunitario, apoyo al transporte, estaciones de radio comunitarias, programas de “alfabetización” y otros). A pesar de estos apoyos, los problemas de marginación, pobreza extrema, violencia social, deserción escolar y falta de empleo para profesionistas y trabajadores en lo general, no se detienen, por el contrario, las cifras se agudizan y aumentan día con día, haciendo de nuestra entidad una de las de mayor presencia del narcotráfico, con altos índices de delincuencia que hacen mas notorio el rezago educativo.

La plataforma educativa, que debiera ser base del desarrollo, muestra un panorama bastante desalentador, actualmente hay en nuestro estado un gran conflicto educativo y laboral que involucra a la mayor parte de escuelas públicas y trabajadores de todos los niveles, este conflicto se ha agudizado en los últimos meses, debido al nombramiento de la titular de la Secretaría de Educación y la puesta en operación de la “Alianza por la Calidad Educativa”, lo que acentúa los pobres resultados y deja bastante incierto el futuro próximo de la educación.

En este contexto resulta complicado hablar de propuestas educativas de innovación, sobre todo porque el término “innovación” se ha vuelto un elemento recurrente para todo aquel que pretende hablar de educación.

4.2.3 Elección de elementos concretos para el desarrollo de la estrategia.

Con la base teórica elaborada y una concepción específica de la realidad, se procedió a trabajar sobre elementos concretos para desarrollar la estrategia, en tal sentido, fue pertinente delimitar el trabajo en un espacio concreto.

4.2.3.1 Un contexto

Se eligió una comunidad rural pues se reconoce el enorme potencial que tienen los padres de familia para colaborar en la escuela. Estos factores son poco apreciados por muchos profesores que llegan a ellas sin mayor compromiso, luego trabajan alejados de la población y en cuanto pueden se van de allí sin mayor trascendencia. En la comunidad rural la gente reconoce pronto la responsabilidad del profesor, en esa medida le brindan su respaldo o por el contrario, simplemente lo tratan con cierta formalidad y solo en situaciones muy difíciles, lo rechazan.

Una comunidad rural y su entorno son excelentes espacios para el trabajo colectivo dado que sus habitantes se conocen profundamente, conocen también la historia particular del pueblo, identifican sus valores y tradiciones, además, les gusta compartirlas cuando consideran que es el espacio adecuado. Por su parte, los niños, estando ya fuera de la escuela, pasan gran parte del tiempo en el campo, ayudan en el trabajo, juegan, aprenden a reconocer muchos secretos de la vida animal o vegetal y tienen poco temor por acercarse a lo desconocido.

Para definir el lugar preciso donde se desplegaría la dimensión pedagógica del Escenario, se valoraron los resultados de un estudio de campo aplicado en 3 comunidades rurales no bilingües del municipio de Nahuátzen, Mich. Este municipio, ubicado en una de las regiones indígenas de nuestro estado, representa un contexto social y natural con varios elementos susceptibles para atender.

Al aplicar algunos instrumentos (Anexo 1), el estudio de campo aportó los datos necesarios para verificar que existían las condiciones requeridas en las escuelas y las comunidades. Un aspecto de esas comunidades rurales no bilingües es que en su mayoría tienen grandes similitudes en infraestructura, tipo de población, clima, transporte, apenas varían por su tamaño, sin embargo, en aspectos como la cultura, tradiciones, las necesidades y problemas, existen algunas diferencias. En el aspecto educativo tienen condiciones muy parecidas, de hecho, gran parte de los profesores de ese municipio ha trabajado en sus escuelas, por lo que la elección de alguna no representó una discriminación intencionada.

Por algunas ventajas particulares para los investigadores, sobre todo la limitante de la lengua indígena, se optó por desarrollar el programa en la Escuela Primaria Rural Federal "Emiliano Zapata", de la Mojonera, del citado Municipio. Esta comunidad, según lo evidencian varios documentos, se formó hace unos 110 años, a aproximadamente 12 Km. al noreste de la cabecera municipal, en una región de montañas, bosques de pino y encino, planicies que se ubican alrededor de los 2600 msnm, con un clima que va de templado a frío (-2° mínima en el mes de enero a 35° máxima entre mayo y junio). En el último censo de población, se registraron 1269 habitantes de los cuales el 95% habla el idioma español y solamente 4 personas hablan la lengua P'urhépecha (los datos subrayados corresponden al INEGI, 2005).

A través de una observación directa, se constató que esta comunidad cuenta con un Jardín de Niños, una Primaria Rural Federal y una Secundaria Técnica. En cuanto a lo económico, las principales fuentes de ingreso de esta localidad, son remesas enviadas de EEUU, luego las aportaciones de los programas sociales de apoyo (OPORTUNIDADES, Apoyo a la Tercera Edad, Apoyos Agrícolas), posteriormente hay otros ingresos derivados de la deforestación y venta clandestina de madera, venta de algunos productos agrícolas (avena, maíz), sueldos de profesionistas, ocupaciones informales, etc.

Problemática escolar y comunitaria en la Mojонера. Como factores que requieren soluciones urgentes, el sector educativo representa un grave problema pues la mayor parte del estudiantado únicamente llega hasta la secundaria. Posteriormente algunos realizan estudios de nivel bachillerato fuera de la población con alarmantes cifras de deserción y reprobación, consecuentemente pocos llegan a terminar una carrera profesional o semiprofesional. Hay altos índices de migración, sobre todo de la población joven (16 a 35 años), gran pérdida de valores y una preocupante destrucción del entorno natural.

En cuanto al conocimiento de la propia comunidad los habitantes carecen de un inventario que dé cuenta de la riqueza que allí existió y la que aún existe; también hay bastantes contradicciones acerca de su historia y el presente, sobre todo, existe mucha incertidumbre sobre el futuro.

Condiciones favorables para el desarrollo del programa. Algunos miembros de la comunidad, que también son padres de familia, conocieron con anticipación las intenciones del trabajo, les pareció muy importante y además de su respaldo, se manifestaron dispuestos a participar para que el proyecto se hiciera realidad, esto llegó a saberse también en la población que desde entonces se mostró muy respetuosa y ofreció su apoyo.

Es importante comentar que el personal de la escuela con la coordinación de su Directora, al escuchar formalmente la intención de realizar el trabajo en esa sede, dialogaron amablemente y con gran entusiasmo, acordaron brindar todo el respaldo, facilitando la comunicación con los padres de familia e integrando los colectivos, además de facilitar los espacios físicos de la escuela y ofrecer su participación en las actividades.

Además de los factores anteriores, el apego con su gente y el personal de la escuela primaria, representó una ventaja que compensa otras carencias, pues permitió reconocer a quiénes acudir en los momentos más importantes y/o los más difíciles.

También ayudó mucho el conocer, aunque sea parcialmente, algunos elementos componentes del entorno, lo que seguramente evitaría que los investigadores quedaran a expensas de los mitos que muchas veces se viven en las comunidades y que caracterizan su cotidianeidad.

4.2.4 Definición del Escenario como Dimensión Pedagógica.

Esta parte de la estrategia surgió de un ejercicio reflexivo del que derivó un diseño curricular orientado por un cierto carácter utópico a través del cual se asumió el papel de docente investigador, crítico y diseñador de sus propias propuestas pedagógicas; desde esta condición nos anticipamos a la práctica a través de la construcción de una realidad de escuela y comunidad a partir de elementos ficticios muy justificables, pero sobre todo, susceptibles de gestionarse y llevarse a la práctica en un futuro inmediato.

La realidad propuesta, fue un tipo de visión de futuro para acercarnos a un ideal de profesor en el que concebimos una escuela y una práctica docente diferente. Esa realidad propuesta con anticipación no fue producto del apego a una secuencia lógica de la historia ni de la sociedad actual; por el contrario, requirió mayormente de un ejercicio de ruptura en el cual se evitó sobre todo la influencia de tendencias pesimistas que pronostican fatalmente el futuro del mundo y de la educación.

No se trataba solamente de manifestar una actitud de resistencia y denuncia a las cosas que no están bien, tampoco de proponer un futuro en el que hiciéramos algunas inferencias o esfuerzos individuales para sentir cierta satisfacción. El Escenario Pedagógico es una estrategia elaborada de manera sistemática y responsable, su finalidad es ayudar a construir anticipadamente una realidad que puede ser, pero que generalmente no ocurre por la falta de gestión y motivación necesaria para involucrarnos.

La estrategia es ante todo un ejercicio de creatividad y convicción, que plantea inquietudes para rescatar las ilusiones de los docentes, los gustos de los niños, sus aspiraciones, las de sus papás y jugar con ellos, hacer aunque sea por breves momentos las cosas que siempre se han deseado de la escuela y del profesor. El diseño implica también concebir el entorno como un espacio lleno de riquezas y secretos, reconociendo a los pobladores de la comunidad como portadores de gran sabiduría para compartirla.

Desde estos elementos se pretende que docentes, niños y comunidad, jueguen a descubrir, buscar, oler, coleccionar; sentir que asisten a un gran laboratorio convertidos aunque sea por un momento en científicos que clasifican, ordenan, aprenden y comparten sus hallazgos con el mundo.

Como estrategia de investigación, es totalmente realizable por los docentes, aunque requiere de una visión histórica, holística, humanista y una apertura al gusto por descubrir reconociendo el valor de los demás. Una de sus ventajas es que logra involucrar de manera activa al docente en los procesos de comprensión de la práctica propia, abriendo las puertas de la educación escolarizada hacia nuevos sectores sociales, para que participen en igualdad de circunstancias y desde la labor educativa construyan un verdadero proceso para la transformación social en armonía con el entorno.

Una manera de concretar los propósitos y dimensiones del Escenario Pedagógico, es a través de un núcleo de actividades, inicialmente de carácter pedagógico, para posteriormente intensificar la reflexión de carácter investigativo; en este caso, el núcleo pedagógico se materializó a través de un **Programa Escolar Comunitario** que a continuación se describe.

4.2.4.1 El Programa Escolar Comunitario

Antecedentes. Para establecer el carácter innovador del Programa, se hizo una búsqueda documental y de campo sobre experiencias anteriores parecidas a nuestra propuesta; como datos relevantes se encontró que desde el ámbito general del diseño en México, a finales de la década de los setenta, surgieron algunos ejercicios importantes como el del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) aunque con alcances muy moderados. También se encontró el Plan Experimental de Enseñanza de la Medicina General A-36 cuya finalidad era atender problemas ocupacionales y salariales y carencias en la atención médica para la población. En 1974 CLATES logró unificar los criterios de salud enfermedad como un problema social dando gran importancia a los factores económicos y sociales, para ello elaboró un plan de estudios a partir de unidades didácticas con estructuras multidisciplinarias conocidas como módulos; éstos luego se adoptaron en el sistema de educación básica con el nombre de enseñanza modular aplicada de 1984 hasta 1993.

En cuanto a la educación básica, solamente se encontró la publicación de un programa desarrollado en 1984 conocido como "Proyecto Nezahualpilli", destinado al nivel preescolar en una de las zonas marginadas de Netzahualcoyotl, en México. Este sirvió para el análisis del trabajo comunitario escolar en algunas escuelas normales hasta hace algunos años.

Fueron realmente pocas las experiencias encontradas de trabajos de naturaleza autocreativa, lo que en cierta manera limitó los antecedentes, sin embargo esto abrió la posibilidad de reorientar el ejercicio particular en un sentido colaborativo y creativo con un trabajo responsable.

Propósitos del Programa. Su finalidad fue atender las exigencias formales del núcleo pedagógico, trascendiendo la actividad de las aulas escolares, al vincular el proceso educativo con los acontecimientos de la comunidad y su entorno a partir de ejes temáticos susceptibles de desarrollarse mediante actividades de convivencia, juegos

y experimentos, realizados en torno a un tema general de estudio que a su vez sirviera de puente natural entre el contexto escolar y las diferentes asignaturas con sus propósitos educativos.

Para cumplir con la finalidad del programa, fue fundamental articular la participación de colaboradores de diferentes instituciones y ámbitos de trabajo en torno a un tema específico que además sirvió como elemento formal para presentar el trabajo en las diferentes instancias de acuerdo a los siguientes propósitos:

- *Favorecer la práctica docente crítica y los consecuentes procesos formativos de los alumnos de educación primaria a partir de un Programa, desarrollado con el vínculo académico de diferentes instancias educativas.*
- *Sentar un antecedente para la investigación educativa, vinculando la escuela con la comunidad, a través de un programa que aporte elementos de transformación a la realidad escolar, comunal y la preservación de su entorno.*
- *Destacar las bondades de incidir en el programa de educación primaria, con un programa alterno específico diseñado y puesto en práctica desde las posibilidades reales de los docentes.*
- *Sentar un antecedente académico donde los alumnos de educación primaria parten de sus conocimientos cotidianos y mediante la práctica colectiva, trascienden hacia el contexto social con un conocimiento científico formal.*

El tema de estudio. La definición del programa escolar hizo necesario su desarrollo en torno a un elemento central que le diera sentido en la realidad concreta y resolviera las formas de participación precisa de quienes participaban por parte de

las instituciones, la comunidad e investigadores. Para atender este elemento se propuso un tema general, mismo que se orientó hacia el **estudio de la propia comunidad**, considerando que en éste, quedarían representados los intereses comunes de todos los participantes.

La opción para desarrollar el tema central del programa escolar en su aspecto más pedagógico, fue un colectivo de 20 niños de tercero y cuarto grados de la escuela primaria, dado que el programa oficial exige que éstos, desde el primer grado, reafirmen su identidad en estrecha relación con su familia y los principales acontecimientos de su entorno inmediato. Para segundo grado, se pretende que se acerquen al conocimiento de su comunidad dentro del municipio; para tercer grado se espera amplíen el panorama de contenidos de su entidad; en tanto que en cuarto se adentran en la comprensión de las principales situaciones nacionales.

Considerar el nivel de desarrollo físico y cognitivo de los alumnos también fue importante para definir el grupo de trabajo, pues si bien es en primero y segundo grados donde se trabajan las primeras nociones de carácter regional, en tercero y cuarto su nivel de desarrollo cognitivo les permite comprender con mayor facilidad los fenómenos que ocurren en su entorno, explicándoselos a partir de conceptos científicos que propone el programa oficial, asimismo, ya están en condiciones de ofrecer el esfuerzo físico necesario para las visitas al campo o a otros lugares del entorno.

Ejes de trabajo. Fueron elementos fundamentales para orientar las actividades pedagógicas, además constituyeron el ámbito de apertura y cierre de los módulos, los contenidos temáticos, los ámbitos de desempeño y la naturaleza de las actividades. La fundamentación y propuesta para el desarrollo de cada uno de los ejes temáticos que a continuación se describen, estaría a cargo de un especialista (principalmente de la UMSNH):

- Geológico geográfico. Se orientó para lograr una comprensión de la

composición y características geológicas de la región así como las principales técnicas para su estudio.

- Histórico Antropológico. Se propuso para identificar los principales rasgos y etapas de la población y de la región, sus formas de vida, sus costumbres y el rescate de muestras objetivas de cada etapa.
- Socioeconómico. Se constituyó de temas que tratan sobre la economía de la población, el cambio de la agricultura por la deforestación, la emigración, la pérdida de identidad y otros.
- Ecológico ambiental. Se destinó para promover el reconocimiento de la riqueza ambiental de la región, de animales, vegetales, sus principales usos, situación actual y alternativas para su uso y conservación.

El curso alterno. Para abordar de manera integral el programa, se diseñó un curso de tres módulos para acotarse de manera alterna en 4 jornadas de 3 sesiones cada una, en la modalidad de seminario, visitas guiadas y taller. Los tres módulos temáticos se orientaron para abordar diferentes ámbitos de la comunidad, llenando de contenido gradualmente, al tema de estudio, para el que se organizaron contenidos destinados a abordarse durante tres meses de trabajo en los que generarían aprendizajes sobre nuevas nociones, conceptos, procedimientos, habilidades, actitudes, principios y valores.

Trabajo en colectivo. Los colectivos estarían integrados por alumnos de tercero y cuarto grados, por profesores, asesores metodológicos, especialistas en diferentes áreas, padres de familia y miembros de la comunidad y se regirían por procesos democráticos con la intención de lograr un trabajo académico y social muy diferente al que usualmente se realiza en las escuelas primarias.

Para funcionar adecuadamente, se propusieron tres instancias con la misión de planificar, organizar, concretar el trabajo y su evaluación; cada instancia con

funciones específicas pero articuladas entre sí, orientadas a dar claridad del Escenario, del curso, los ejes de trabajo, las jornadas, las sesiones, las actividades de evaluación y sistematización:

- Colectivo de orientación pedagógica y logística. Los miembros de éste, tendrían una mayor participación a partir del programa escolar comunitario, principalmente en las jornadas de trabajo, en la evaluación y elaboración de los productos. Estaría integrado por los especialistas de la UMSNH (en geología de la región, en botánica, zoología, antropología e historia regional), los asesores temáticos de la UPN, el Personal de la Escuela Primaria y el equipo coordinador del proyecto.
- Colectivo escolar comunitario. Se propuso como la parte central del proyecto, su actividad principal consistía en atender la práctica de cada jornada de trabajo y sus productos. Lo constituirían los alumnos de tercer y cuarto grados (20 niños y niñas), el equipo coordinador, rotativamente un especialista de área (UMSNH) según el tema a trabajar, también participarían algunos comisionados por la escuela, los padres de familia y algunos voluntarios de la comunidad.
- Colectivo comunal. Su función sería respaldar de manera importante el programa; estaría integrado por miembros de la comunidad y padres de familia, que participarían activamente, facilitando el trabajo al colectivo Escolar Comunitario, discutiendo, proponiendo estrategias, acercando accesorios necesarios para las jornadas, sugiriendo tareas logísticas, eventos formales y de convivencia propios del curso.

Orientaciones didácticas. Para orientar el trabajo, durante las jornadas se diseñaron dos instrumentos: para el seminario se elaboró un guión sencillo en forma de cuento titulado, "**Elpidia y los coyotes**" que aportaba pistas, planteaba interrogantes, proponía actividades y retos con la finalidad de ubicar al colectivo escolar en

diferentes situaciones de la comunidad; para las actividades de los niños durante las jornadas, se elaboró una **guía de trabajo**, que rescataría las interrogantes del cuento, centrando el interés, promoviendo la evaluación y sistematizando los ejercicios del colectivo.

Los Participantes. Una vez definido el contexto específico y el problema central para desarrollar el programa, fue urgente gestionar la participación decidida de las instituciones, los docentes, los padres de familia y la comunidad. Para precisar el modo de participación colectiva, el tema de estudio a partir de sus ejes de análisis fue un factor fundamental pues ayudó a precisar las funciones de cada participante así como las necesidades de trabajo y los productos a lograr.

Una vez completo el esquema del programa, seguramente no habría dificultad para desarrollarlo, por lo que se solicitó formalmente a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la participación directa de al menos cuatro especialistas en: antropología, historia, geografía y biología; pretendiendo que además conocieran profundamente la región, para que participaran activamente en las jornadas de actividades con el colectivo de niños estudiantes, con los profesores de la escuela, los padres de familia y algunos voluntarios de la comunidad. A esta solicitud respondió favorablemente el Centro de Investigación de la Cultura P'urhépecha, inmediatamente después se formalizó la participación de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y la Supervisión Escolar de la Zona 257 de Educación Primaria. En la propia escuela se formalizó el proyecto con los padres de familia, la Dirección y personal, de los que se obtuvieron respuestas favorables.

Organización del tiempo. En cuanto a la organización del tiempo, se elaboró un calendario de actividades para ubicar las jornadas en los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2008. Este lapso de tiempo quedó enmarcado en un esquema general de trabajo

4.2.5 La Dimensión Investigativa del Escenario.

El programa Escolar, el ámbito educativo, la población que habría de participar en él, al igual que los elementos pedagógicos, los recursos, las actividades y los productos no son elementos suficientes para la investigación, se requiere además una serie de planteamientos teóricos que en cierta manera delimiten y den sentido a esta actividad; por lo anterior, fue necesario hacer tres planteamientos iniciales que luego se recuperaron en un problema cuya solución debía implicar a las principales categorías del objeto de estudio con los resultados del proceso pedagógico y la reflexión de los investigadores.

- Consideramos que en la actualidad es posible realizar esfuerzos conjuntos entre profesores de grupo, autoridades, coordinadores e investigadores para trabajar sobre propuestas educativas alternativas que mejoren los logros tradicionales de las escuelas y que éstos se reflejen significativamente en la comunidad.
- Que el trabajo colectivo y democrático garantiza la participación de diversos profesionistas, comprometiéndolos en la atención a problemas reales que enfrentan las comunidades a los que ofrecen soluciones prácticas.
- Que los miembros de la comunidad y padres de familia pueden participar de manera efectiva y comprometida en los procesos de construcción de conocimientos de los niños y de ellos mismos, logrando que los productos del trabajo adquieran un carácter comunitario, trascendiendo así el ámbito escolar.

Los planteamientos iniciales se asumieron como tareas a lograrse a través de un trabajo integral cuyas actividades tomarían forma a partir del problema central que a continuación se enuncia:

¿Cómo lograr, en un periodo de tres meses, un proceso pedagógico que promueva la participación de diferentes instituciones y sectores sociales, en un programa educativo, que rescate el vínculo escuela-comunidad y ofrezca responsablemente desde la primaria opciones al deterioro de la comunidad y su contexto, fortaleciendo además la formación de los alumnos, al trascender los propósitos de las asignaturas de ciencias naturales, geografía e historia en tercero y cuarto grados?

Al resolver el problema, se estarían atendiendo las exigencias pedagógicas de la estrategia y se sentarían las bases de la investigación al abrir posibilidades para comprender la naturaleza de las situaciones que genera el desarrollo del Programa Escolar Comunitario. Otra ventaja de este proceso es la posibilidad de conformar, validar y proponer un recurso pedagógico viable al que puedan acudir los docentes de las escuelas primarias de manera periódica, cuando haya la intención de proyectarse hacia la comunidad y participar con ella en un vínculo estrecho, generador de elementos que además de potenciar el desarrollo de la misma, tengan también un fuerte impacto en el proceso de formación de los alumnos.

4.2.5.1 Metas, retos y productos.

Definido prácticamente todo el proceso, se consideró que los propósitos podrían alcanzarse por diferentes vías, pero tendrían mayor legitimidad social si se asumían desde las siguientes

Metas:

- Garantizar que el proyecto fuera innovador tanto en la UPN como en el contexto educativo de la educación básica.
- Que diferentes instituciones observaran el compromiso real y se sumaran al proyecto para potenciar el quehacer educativo en la escuela primaria.
- Integrar a los profesores en el programa escolar, para atender exigencias diferentes a las del programa y del propio plan de trabajo.
- Lograr la participación de la comunidad así como el aporte de sus conocimientos y recursos para favorecer la educación de sus hijos a la vez que asuman un cambio de actitud respecto el medio natural y social en el que viven.

Retos:

- Sentar un sólido antecedente para la educación básica con un programa desarrollado con profesionistas de otras áreas que tienen un gran acercamiento y conocimiento de la región
- Proponer y garantizar un ambiente de igualdad que refleje la efectiva participación de los padres de familia y miembros de la comunidad en la educación de los alumnos.

Productos:

Las etapas de cierre y apertura del programa, se caracterizarían con diferentes productos que además de reflejar una síntesis de las actividades, debían validar el proceso en sus momentos particulares:

Cierre del diagnóstico y apertura del trabajo. Elaboración de un informe de diagnóstico, breve caracterización del contexto de trabajo y de las condiciones propicias para el trabajo y diseño del proyecto de investigación.

Cierres de planeación y gestión y apertura del curso. A esta parte corresponden: el programa ya elaborado como documento, el guión de acompañamiento del curso con su respectivo formato y la elaboración del cuaderno de trabajo, listo para usarse con los colectivos.

Cierre del curso y apertura de la sistematización. Una muestra museográfica de la localidad y un ensayo de monografía local.

Cierre general de las actividades y apertura de nuevas posibilidades. Documento de sistematización del trabajo, propuesta a los docentes para trabajar nuevamente esta modalidad y un ensayo de monografía local.

CAPÍTULO 5

LA CONCRECIÓN DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO

DESARROLLO DEL PROGRAMA ESCOLAR COMUNITARIO

Para analizar la experiencia de investigación en el campo educativo, se requiere definir una serie de indicadores que permitan exponer el proceso, incorporando las valoraciones pertinentes y los elementos teóricos que les den sustento. Los indicadores deben construirse de manera que se respete en lo posible el proceso llevado durante el desarrollo de los trabajos y dar la posibilidad de hacer algunos recortes para valorar con mayor profundidad ciertos momentos y elementos. De acuerdo con J. Elliot . “Un informe... de investigación acción debería adoptar un formato histórico: narrar el desarrollo cronológico de los hechos, tal como se han ido produciendo a lo largo del tiempo” (ELLIOT, 1996:108) (El subrayado es nuestro)

En este sentido, se inicia el análisis con la **caracterización del contexto** inmediato, específicamente de la escuela primaria que fungió como punto de partida del trabajo pedagógico. Se hace después **un análisis del proceso vivido**, destacando dos etapas de las jornadas previstas: **planificación y trabajo directo con los niños**: en la etapa de **planificación** se reflexiona sobre el papel del colectivo de orientación pedagógica y logística; en **el trabajo directo con los niños** se destacan las estrategias de trabajo (seminario, visitas guiadas y taller), las limitaciones, alcances e impacto general, el papel de las herramientas utilizadas: el cuento “Elpidia y los coyotes” y la Guía de Trabajo; se hace también una profunda reflexión sobre la influencia de los especialistas. En seguida se presenta el análisis sobre **otras actividades** que surgieron como fuerte necesidad, durante los trabajos; se enuncia el **impacto** de los trabajos **sobre el colectivo de niños y padres de familia**; posteriormente se destaca el papel del contenido en los resultados alcanzados, **los**

productos logrados y finalmente se hace la **valoración general** del desarrollo del programa, destacando *el papel de los coordinadores*.

Para el análisis del proceso, se hizo un intento de triangulación, entendida como: “el esfuerzo para ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (STAKE, 1998: 98). En éste se emplearon tres elementos fundamentales: los registros del diario de campo, las fotografías tomadas durante el desarrollo, y aquellos aportes teóricos que pudieran enriquecer las reflexiones realizadas. De los tres mencionados, debe reconocerse que el diario de campo fue el elemento que más aportó al análisis; por ser ésta una investigación basada en la acción, no podía ser de otra forma, pues recordemos que éste... “...es un instrumento que nos permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad, constituyéndose en el testigo biográfico fundamental de nuestra experiencia” (PORLAN, 2000: 79)

5.1 La Escuela Primaria y sus características como contexto inmediato.

El Programa Escolar Comunitario no pretendió limitar el trabajo al espacio de la escuela con sus integrantes, sino abrirse a la comunidad e incorporarla a los procesos -de ahí el nombre de “comunitario”-, es menester aquí, sin embargo, caracterizar brevemente la Escuela Primaria, pues ésta fungió como punto de partida para la organización y el desarrollo de las actividades.

La Escuela Primaria Rural Federal “Emiliano Zapata” es de organización completa, cuenta con un total de 11 grupos atendidos por 8 profesores de plaza sencilla y 2 con doble plaza (de los cuales una profesora se desempeña como Directora); apoyan el trabajo, un profesor de Educación Física y una intendente. La escuela atiende a los alumnos en dos turnos: matutino y vespertino temporal.

Ocho de los doce trabajadores de la escuela vienen de otras poblaciones, sin

embargo, casi todas son lugares cercanos como Nahuátzen, Tiríndaro y Paracho; solo una profesora se traslada desde Chilchota y la trabajadora de intendencia viene de Uruapan, el resto (4 profesores) radica en la comunidad (Anexo 2). La mayoría de los profesores cuenta con amplia experiencia en la docencia, entre ellos cinco tienen alrededor de 15 años de servicio, hay dos casos con más de 40 y sólo una profesora ingresó en este ciclo escolar.

Respecto a la infraestructura de la institución, el edificio escolar tiene 12 aulas, una oficina de Dirección, una Biblioteca, una Explanada Cívica bastante amplia y techada donde también se realizan actividades deportivas, hay Sanitarios para niñas y para niños, un espacio bastante grande utilizado como Área de Juegos y una Barda Perimetral en buenas condiciones. Además del edificio, la escuela cuenta con Parcela Escolar dividida en tres terrenos amplios ubicados en distintos lugares.

Una entrevista con la Directora de la Escuela, Profra. Guadalupe Ramírez Romero (Anexo 3) denotó la falta de espacios escolares importantes: Aula de Medios, Almacén, local para la Cooperativa Escolar y Cocina, Área de Juegos equipada, Huertos Escolares, protección para las aulas, mejoramiento de éstas, Sanitarios en mejores condiciones, entre otros.

La escuela participa en programas federales y estatales como Enciclomedia (en 6 aulas ya está instalado el equipo), Programa de Útiles Escolares Gratuitos, Uniformes Escolares, Becas de Aprovechamiento y Becas de Oportunidades.

5.2 El proceso vivido.

5.2.1 La etapa de planificación.

De tres colectivos que propuso el Programa en su diseño, el de orientación

pedagógica y logística tuvo la tarea de planificar las actividades, aunque no fue exclusiva, pues como se verá más adelante, el colectivo de padres de familia jugó un papel fundamental en el sentido que fueron tomando éstas.

5.2.1.1 Colectivo de Orientación Pedagógica y Logística.

De inicio, contempló la participación de 4 figuras importantes: especialistas de la UMSNH; asesores de UPN; personal de la escuela primaria y equipo coordinador; con dos instancias de trabajo; en una se reunirían especialistas, asesores y equipo coordinador; en otra sería el personal de la escuela primaria y equipo coordinador, éste último fungiría como elemento de enlace entre ambas.

De los especialistas participantes de la Universidad Michoacana, dos son trabajadores del Centro de Investigación de la Cultura P'urhépecha, uno (José Santos Márquez) es Biólogo con especialidad en Botánica, otra (Rosalina Méndez Agustín) es Enfermera Universitaria con especialidad en Medicina Tradicional Indígena, ambos participan en la publicación de documentos y libros alusivos a la vida de las comunidades indígenas en nuestra entidad.

Por el tipo de formación y desempeño de estos participantes, además de ofrecer el apoyo de su especialidad, fueron decisivos para agregar un elemento que el Programa Escolar Comunitario no tenía contemplado al inicio: la introducción al idioma P'urhépecha (aunque en un nivel muy básico por la complejidad de éste), como elemento innovador del proceso y como factor importante de identificación entre los pueblos. Con ellos, el equipo coordinador planificó cada una de las jornadas y contrariamente a lo previsto en el diseño, no fue suficiente una sola reunión para organizar el trabajo del Colectivo Escolar Comunitario; pues para la primera jornada, por ejemplo, hubo que realizar seis reuniones que rebasaron por mucho el tiempo previsto, sin embargo, esto ayudó a clarificar varios aspectos del programa, así como la participación del Director del Centro (Dr. Irineo Rojas Hernández) y los Especialistas.

Cada reunión de planificación tuvo un carácter organizativo y propositivo, en ellas se observaba gran responsabilidad y compromiso de los participantes, por ejemplo, ante la necesidad de hacer "otras actividades" que no se habían contemplado en el Programa, no cabía la menor duda en los presentes para hacerlas, así, los esfuerzos se encaminaban a resolver nuevas situaciones que se generaban.

En lo general, durante las reuniones de planificación con especialistas:

- Se revisaba detenidamente el programa y las actividades para la jornada próxima con los niños, ahí se establecían las tareas correspondientes.
- Se proponían y definían formas de trabajo con los niños, materiales, tiempos para las actividades, también se analizaba la necesidad de otras actividades para fortalecer el proceso.
- Se comentaba sobre la pertinencia de algunos vocablos en P'urhépecha y la manera en que pudieran introducirse en el desarrollo de los trabajos.
- Se establecía el vínculo con otros especialistas que asesoraban aún y cuando no pudieran asistir directamente al trabajo con los niños, por ejemplo, para la segunda jornada, J. Santos y Rosalina, propusieron un recorrido por varios espacios de la Universidad para rescatar informaciones que potenciaran el trabajo de la comunidad. Este día se visitó a los responsables del Herbario de la Facultad de Biología, al Museo de Geología y Mineralogía, al Director del Departamento de Investigaciones Históricas y al Director de la Facultad de Ingeniería en Tecnología de la Madera. De ese recorrido el equipo coordinador empezó a formalizar una visita del Colectivo Escolar Comunitario a la propia Universidad, actividad ampliamente apoyada por los especialistas.

El trabajo de planificación sistemática realizado con los especialistas, así como su disposición y compromiso mostrados desde el inicio, se fortalecieron más, al grado

que ellos asumieron toda la responsabilidad de una visita guiada con los niños; estos fueron ingredientes fundamentales para el éxito del programa.

Una vez hechas las reuniones de planificación en esta primera instancia, se contactaba al asesor de UPN para que también diera sus opiniones y fortaleciera el proceso, luego se realizaban las reuniones con el personal de la escuela primaria, en la segunda instancia.

En esta segunda instancia también hubo necesidad de usar más tiempo del previsto, especialmente porque era difícil reunir a todo el personal, pues algunos de ellos sólo se encuentran en el turno vespertino temporal. En ésta, mayormente se explicaba el trabajo por parte del equipo coordinador, para poner a consideración del personal de la escuela lo avanzado hasta el momento. Generalmente se aceptaban los avances y opinaban en torno a lo que les correspondía.

Algunos profesores demostraron desde el inicio su entusiasmo por participar en las actividades –así lo demuestran las respuestas a uno de los instrumentos de diagnóstico (Anexo 4)-, de hecho acompañaron el proceso más de cerca, otros en cambio, a pesar de las participaciones que hacían a favor de apoyar el Programa, mostraban cierta apatía y resistencia al trabajo directo.

Para las reuniones de planificación en esta instancia, hubo dificultad para reunir a todo el personal de la escuela a la vez, además de que el espacio físico era muy reducido, se presentaban interferencias constantes de los alumnos, no se respetaban los horarios de trabajo a pesar de los compromisos establecidos con antelación, también había cruce de otras tareas que los profesores de la escuela debían realizar con urgencia (llenado de documentación, atención a padres y otros).

En cuanto a los acuerdos generados de las reuniones realizadas, tampoco se cumplían cabalmente, especialmente los compromisos para citar a los padres de familia en determinado día y horario y en el cumplimiento de las tareas del Programa

(visitas guiadas, fortalecimiento del trabajo de seminario y taller, aporte de opiniones, etc.); solo en una visita guiada participó un profesor de la escuela,

Lograr la participación de profesores y demás personal de la escuela primaria, fue una de las tareas más difíciles y con pocos resultados. Se emplearon al menos 12 sesiones formales de organización y reorganización (además de conversaciones y visitas informales) con la idea de incorporarlos de manera activa en el proceso, logrando la intervención directa solo unos cuantos.

Haciendo un análisis de lo comentado, algunos de los aspectos que pudieran haber influido en la participación del personal de la escuela se pueden deber, entre otras cosas a:

- La mayoría se traslada diariamente a la comunidad, desde otros lugares.
- Algunos trabajan solamente en el turno vespertino temporal, por lo que es difícil para ellos incorporarse a las reuniones con el resto del personal.
- El trabajo requería de tiempo "extra" que pocos estuvieron dispuestos a dar.
- Al no participar directamente a las actividades, se alejaron cada vez más y no lograron sentirse "parte de" a pesar del entusiasmo que ellos mismos manifestaron en varias ocasiones.

Sin embargo se debe comentar que a pesar la esporádica participación del personal, en ningún momento obstaculizaron los trabajos, pues si bien la mayoría de ellos no pudo incorporarse a fondo, al menos permitían y fomentaban la libre participación de los niños, brindaban los espacios cuando era necesario y cuando se les solicitó su participación de manera individual y directa, apoyaron las tareas.

Una vez planificadas las actividades con el colectivo correspondiente, se organizaban las mismas, así, especialistas, personal de la escuela y coordinadores, conocían las tareas que les correspondían, faltaba incorporar ahora a los padres de familia y miembros de la comunidad para que también apoyaran.

Si bien el colectivo de planificación daba una semblanza general de lo que se pretendía hacer, esto no dejaba de lado la posibilidad de que los padres pudieran proponer o replantear las cosas, como sucedió cuando las madres del colectivo pactaron un taller sobre herbolaria de la comunidad, con una especialista en botánica que asistió a la visita guiada de la tercera jornada. Los padres de los niños, generalmente aceptaban con entusiasmo las tareas que les correspondían y hacían agregados importantes para facilitarlas y enriquecerlas.

5.2.2 El trabajo directo con los niños.

Una vez definidas y comentadas las actividades a trabajar en cada una de las jornadas, se procedía al trabajo directo con los niños.

5.2.2.1 Las estrategias de trabajo.

Para el Programa se diseñó un curso de cuatro jornadas de trabajo con tres sesiones que se acotarían en un día cada una de ellas. De los tres días, uno se destinó a la realización de un *seminario* que promovería la discusión en torno a los ejes de trabajo para despertar el interés sobre la temática y comentar con los niños las tareas precisas del siguiente día, la segunda sesión se empleaba para las *visitas guiadas*, en tanto que el tercer día se destinó a reforzar los temas mediante un *taller*.

La fase de seminario.

El Programa de Estudio de la asignatura de "Seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación I", de la Licenciatura en Educación Primaria cita...

"El seminario es una modalidad de trabajo académico que se caracteriza por su sistematicidad. El maestro y los alumnos se reúnen para reflexionar acerca de un tema previamente acordado sobre el cual se investigó, leyó o sistematizó información..." (PROG. SEM. DE TEMAS..., SEP., 2004, 10)

Se entiende entonces el seminario como una forma de trabajo en la que se reúne un grupo de personas a *discutir* un tema, haciendo cada uno de ellos importantes aportes personales cuyo origen se encuentra en la reflexión sobre lecturas realizadas - y se agregaría además-, en su vida cotidiana.

Para el caso que nos ocupa, el seminario es una forma de trabajo en la que los integrantes del colectivo aportan efectivamente un conocimiento particular en función de construir uno nuevo, salvo que el conocimiento aportado en este caso viene de la cotidianeidad en que el niño vive y que por tal no le resta de ninguna manera validez e importancia a la discusión generada.

Sobre la discusión que debe generarse en un grupo de niños de la escuela primaria, cabe muy bien recordar que...

"El punto de partida de la discusión es pensar claramente qué se espera obtener de ella. Puede, por ejemplo, aportar una serie de puntos de partida para empezar a trabajar. Puede ser una forma de hacer que los niños reflexionen sobre su experiencia y la generalicen, y contribuir así a su desarrollo conceptual." (DEAN, 1993: 99)

Si bien en el seminario, el eje de discusión lo constituye un tema previamente acordado sobre el cual versan todos los comentarios, en este caso se creyó conveniente establecer un elemento como detonante de la discusión que

profundizara el análisis. Este detonante lo constituyó en un primer momento el cuento titulado “Elpidia y los coyotes” y en un segundo momento la Guía de Trabajo que lo acompañaba.

Como se verá a continuación, en cada una de las sesiones de seminario que se tuvieron, la intención de discutir se logró, aunque de manera paulatina.

Primera sesión (1ª. Jornada, fase de seminario, eje de trabajo: Geológico-geográfico). Durante el seminario de la primera jornada se hizo una presentación general y se comentó con los niños el material con que se trabajaría.

Una vez leído, se analizó el primer capítulo del cuento “Elpidia y los coyotes”; a partir de algunos cuestionamientos y extractos del mismo se hicieron algunas comparaciones importantes entre el pueblo de Elpidia y el de los niños. Los cuestionamientos pretendían profundizar en la comprensión del cuento, mientras que la lectura de los extractos era con la finalidad de generar la discusión así como encauzar los comentarios hacia la temática que se trabajaba.

Por ejemplo, en uno de los extractos se leía:

Cuando va caminando “...le gustaría que los rayos llegaran primero al camino donde ellas van, no entiende porqué calientan primero arriba; corre aún más aprisa para alcanzar a su abuela y con voz entre agitada y temblorosa le comenta: quisiera estar allá, arriba del cerro para estar más calientita; su abuela, con voz serena contesta: ¡allá arriba hace más frío que aquí, siempre hace más frío en lo más alto!...” (ELPIDIA Y LOS COYOTES, Cuento. Cap. I)

Para generar la discusión y el análisis se hacían cuestionamientos como:

“¿Creen que es cierto lo que dice la abuela? ¿Por qué?”

¿En La Mojonera hace más frío o más calor que en otros pueblos?

¿La Mojonera está en lo alto o en lo bajo? ¿Cómo sienten cuando van a Zacapu, que suben o bajan?

¿Sabes qué tan alto está La Mojonera? ¿Te gustaría averiguarlo? ¿Cómo le harías?” (GUÍA DE TRABAJO, PEC 2008)

Ante estos cuestionamientos los niños respondían y hacían comentarios diversos aportando con ello lo que conocían de su pueblo. En esta parte se evidenciaban claramente dos cosas:

- Los niños conocen una enorme cantidad de información que en muchas ocasiones no expresan por falta de espacios y atención al respecto.
- Es cierto aquello que preponderan los nuevos paradigmas educativos: se aprende en conjunto y no de manera lineal, de maestro a alumno. Rescatemos el siguiente párrafo del diario: "...Cabe destacar que en algunas de las preguntas que se les hacían, los niños aportaban varias cosas de las que uno mismo como coordinador del trabajo iba aprendiendo; esto puede ser porque hay varias cosas que uno desconoce de los pueblos" (DIARIO DE CAMPO, 1ª. Jornada, Fase de seminario, 18 de sep. 2008)

El seminario de la primera sesión concluyó con la elaboración de dibujos en los que destacaron el relieve de su comunidad y donde nuevamente expresaron el conocimiento que tenían de ella (Anexo 5).

Segunda sesión. (2ª. Jornada, Fase de seminario, Eje de trabajo: Histórico). Inició con la lectura del segundo capítulo de "Elpidia y los coyotes", se hicieron los comentarios para profundizar en el análisis del contenido y se concluyó que una de las cosas más relevantes en esta ocasión, tenía que ver con los ancestros.

Se platicó sobre el término y se preguntó al colectivo qué sabía de sus propios ancestros. Hubo poca participación de los niños y los que participaron se limitaron a mencionar sucesos más o menos recientes, lo que evidenciaba una situación preocupante por la falta de un conocimiento que los hiciera reconocerse como parte de un grupo más amplio y no solo como parte de la gente del propio pueblo.

Con la intención de colaborar con el desarrollo de su identidad, se dio una explicación amplia y se concluyó que por la ubicación e historia de La Mojonera, los

ancestros pudieron ser P'urhépechas, aún y cuando en este lugar no se conservan elementos importantes de sus formas de vida, tales como la vestimenta y el idioma.

Luego se proyectaron imágenes sobre el desarrollo histórico de los P'urhépechas y sus características actuales. Esto dejó gratamente impresionados a los niños quienes entendieron que algunas de las cosas que se mostraban eran parte del legado ancestral. A este respecto se encuentra una nota interesante en el diario de campo:

“... cuando se les preguntó qué es lo que más les llamó la atención (del cuento de Elpidia) contestaron varias cosas , pero uno de los niños comentó que lo de sus ancestros, a partir de esa respuesta empezamos a conectarnos con el tema y al momento de pasar las proyecciones de las imágenes como se tenía planeado, los niños mostraban mucho interés, sobre todo porque sentían, o se les hacía sentir, que esas construcciones – como las pirámides- eran de nuestros antepasados y eran un tesoro” (DIARIO DE CAMPO, 2^a. Jornada, Fase de seminario, 2 de octubre 2008)

En esta ocasión quedó una tarea muy importante para este eje: entrevistar a personas de la comunidad sobre la historia de La Mojonera, con la intención no solo de obtener información, sino también de que los propios niños entendieran que hay diversas formas de investigar un tema.

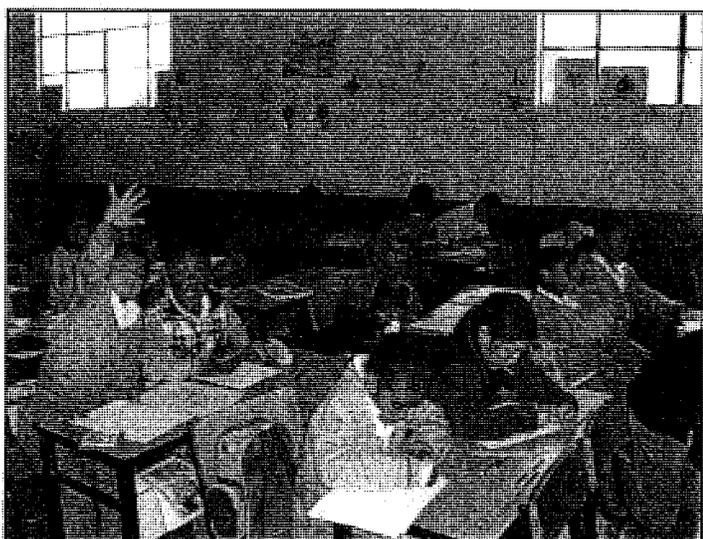
Tercera sesión (3^a. Jornada, Fase de seminario, Eje de trabajo: Ecológico-ambiental). Se leyó el tercer capítulo del cuento cuyo contenido aludía a la riqueza natural del pueblo de Elpidia, riqueza que los niños no tardaron en identificar como suya, pues el parecido entre el pueblo de Elpidia y el de ellos era cada vez más evidente.

Como en sesiones anteriores, se reflexionó sobre la importancia de conservar la riqueza natural. El colectivo mostró preocupación ante esta situación, dado que son testigos de la deforestación irracional que vive su propio pueblo.

Para finalizar se les pidió que en dos hojas blancas hicieran dibujos, una sobre animales de su pueblo y otra sobre plantas, así lo hicieron y nuevamente se pudo constatar el amplio conocimiento que tienen sobre ello (Anexo 6).

Cuarta sesión (4ª. Jornada, Fase de seminario, Eje de trabajo: Socioeconómico). Se trabajó en esta ocasión con la guía y la cuarta parte del cuento de Elpidia, los niños escucharon atentamente, luego se analizó el contenido destacando el tipo de trabajos que se hacen en la comunidad del personaje, en seguida se anotaron los trabajos que se hacen en La Mojonera y se compararon con los del cuento; este espacio generó una importante discusión sobre el porqué eran tan similares.

Para finalizar, los niños representaron con plastilina algún oficio o trabajo de la gente de su comunidad, se montó una pequeña exposición y todos tuvieron la oportunidad de apreciar el trabajo de sus compañeros. En esta última sesión se notó claramente el avance en la integración del grupo y el interés por el trabajo, pues mostraban mucha confianza al hablar y sus cuestionamientos iban dirigidos al tema.



Fase de seminario. Los niños leen el cuento Elpidia y los coyotes y contestan la Guía de Trabajo

Como puede notarse en la descripción y análisis de las sesiones, se cumplieron los propósitos al preparar a los niños a fin de que en las visitas guiadas llevaran mayor precisión, interés y motivación sobre lo que iban a realizar, además de introducir algunas nociones importantes a construir.

Sin duda, el alcance de estos propósitos fue facilitado enormemente por los instrumentos de trabajo básicos mencionados: el cuento “Elpidia y los coyotes” y la Guía de Trabajo que lo acompañó, por lo que vale la pena hacer un paréntesis aquí para su revisión particular.

Instrumentos básicos de trabajo utilizados en la fase de seminario.

Como se vio en la descripción y análisis del seminario de cada jornada, se trabajó de manera constante con el cuento y la guía de trabajo.

El cuento fue elaborado especialmente para el desarrollo del Programa, su título “Elpidia y los coyotes” estuvo inspirado en varias situaciones acontecidas en La Mojonera en el transcurso de los años; consta de 4 capítulos con contenidos relacionados directamente con cada eje de trabajo. Así, el primer capítulo, además de caracterizar a los personajes principales, retrata, entre otras cosas, situaciones de la geografía del pueblo de Elpidia, su clima y características principales: tipo de casas, parajes, etc.; y menciona especialmente una actividad que le gusta mucho a Elpidia: la recolección de rocas (Eje Geológico – geográfico).

El segundo capítulo expone una situación también muy especial cuando la abuela muestra a Elpidia unos “tesoros” que guarda celosamente, le platica que son de sus ancestros; se contextualiza históricamente la narración y se evidencian situaciones que hacen pensar a los niños que puede tratarse de su propio pueblo (Eje Histórico).

En el tercer capítulo se muestra la riqueza natural de la población y en una situación se destaca la importancia de protegerla (Eje Ecológico – ambiental).

El capítulo final deja claro el paso del tiempo y habla sobre los diferentes oficios o trabajos de antaño, lo que hace una semblanza del modo de vida de los habitantes en la comunidad de Elpidia (Eje Socioeconómico).

La Guía de Trabajo se elaboró en concordancia con el desarrollo del cuento y tuvo al menos tres funciones: motivar el análisis de la trama, discutir sobre lo acontecido en el cuento y la conexión con su experiencia, y finalmente, puntualizar las tareas para la visita guiada. En este entendido, las 4 guías utilizadas en cada seminario constaban de: cuestionamientos sobre el contenido del cuento, un espacio que permitiera la vinculación cuento – experiencia cotidiana a través de diferentes formas (análisis de extractos del cuento, proyección de imágenes, elaboración de dibujos y modelado de figuras) y un espacio de tareas de preparación para la visita guiada (recomendaciones, materiales, etc.)

Tanto el cuento como la guía, fueron fundamentales en el alcance de los propósitos de la fase de seminario, pero no solo esto sino que trascendieron a todo el proceso e impregnaron cada momento, pues en todas las actividades del programa los niños aludían constantemente a Elpidia y las situaciones en torno a ella.

Reflexionando sobre la forma de empleo de los instrumentos, así como su estructura, se puede decir que el éxito de éstos se debió principalmente a:

- Haberse construido expresamente para el programa y mantener una estrecha relación con los ejes.
- Los contenidos resaltaban situaciones similares a las vividas o recordadas por los niños del colectivo, haciéndolas significativas.
- Planteaban situaciones de interés que producían en el colectivo la necesidad de realizarlas ellos mismos.
- Leer el cuento por capítulos, sembraba en los niños inquietud acerca de lo que sucedería después.
- Leer cada apartado con la debida fluidez y entonación, de modo que se facilitara la comprensión de éstos.

La fase de visitas guiadas.

Al revisar lo ocurrido durante el desarrollo del Programa Escolar Comunitario, se puede decir que esta fase fue la que mayor impacto tuvo no solo en los niños, sino en las madres y padres de familia, así como en varios miembros de la comunidad.

Se hicieron las visitas a modo de recorridos por el campo, con un grupo de padres que actuaban como guías de los especialistas, de los coordinadores y los niños. En el trayecto iban observando y se explicaba de acuerdo al eje de trabajo, utilizando la propia naturaleza como medio para la comprensión.

De las cuatro visitas guiadas, cada una se correspondiente con un eje de trabajo; tres fueron encabezadas por los coordinadores y especialistas y una por los coordinadores del Programa.

Los datos registrados en el diario de campo, así como las fotografías tomadas durante los recorridos, muestran cómo las vistas guiadas tomaron cada vez mayor fuerza. La primera registró 28 asistentes, entre adultos y niños; la segunda aumentó a 38, agregándose jóvenes de la comunidad y para la tercera jornada se unieron 15 estudiantes de la facultad de Biología de la Universidad Michoacana, situación que elevó a más de 50 los participantes en el recorrido.



Visitas guiadas. En las imágenes se percibe la cantidad de gente que acompañaba a los niños.

Entender el motivo de este gradual aumento en la participación de la comunidad y de agentes externos, requiere hacer una caracterización de las visitas, destacando aquellos factores que pudieron favorecer el impacto positivo de la actividad.

Primera visita guiada (Eje: Geológico – geográfico). Una vez presentados los participantes -con una reacción positiva en todos-, se entregó a los especialistas los morrales elaborados para el Programa. Inmediatamente después inició el recorrido hacia “La Mojonera”, que es un conjunto de mojones en forma de cúpula hechos para marcar linderos, allí se recordó la función del mojón, se ubicaron los puntos cardinales Norte, Sur, Este, Oeste y con la ayuda de una brújula, se identificaron algunos lugares cercanos hacia cada uno de los puntos, se utilizó la brújula por parte de los niños y se procedió a marcar con pintura las orientaciones cerca del mojón. Con esta actividad hubo algunos comentarios de las madres de familia que bien pudieran resumir la impresión que en ese momento se tenía y lo que esperaban de la actividad: *“Así si van a prender los niños...”*.

De camino al cerro, los especialistas se detenían en diferentes momentos para mostrar a los niños plantas, rocas y tipos de suelo que se iban encontrando, preguntaban con qué nombre se conocían y luego les explicaban ellos otros nombres, algunas veces decían el nombre científico, en el caso de las plantas la familia a la que pertenecen, y en el caso de rocas y suelo su procedencia, en la mayoría de las ocasiones mencionaban el nombre en P’urhépecha. Al principio pocos niños se acercaban a oír la explicación pues al parecer era más el entusiasmo por andar en el cerro que por aprender algo nuevo, sin embargo, la dinámica de trabajo llevada, pronto despertó su interés y el de sus padres, quienes afanosamente buscaban que sus hijos estuvieran cerca para escuchar las explicaciones y hacer las anotaciones pertinentes.

Los especialistas no pudieron aportar el nombre de los parajes, pero niños y padres de familia estuvieron prestos a nombrar cerros y lugares significativos del campo, ante esto, los especialistas se mostraban complacidos de poder conocerlos.

Durante el almuerzo se dio una convivencia muy especial, los niños sacaron de sus morrales lo que traían y lo compartieron con especialistas y coordinadores, esta actitud dejaba en claro el entusiasmo con que se estaba realizando el recorrido.

En esta ocasión los niños fueron recolectando rocas, diferentes tipos de suelo y varios de ellos, hongos y hojas, se acercaban con los coordinadores y especialistas para conocer más de ellos y los ponían cuidadosamente en sus morrales.

Algo que se pensó pudiera desviar el propósito de este primer recorrido fue la participación de los especialistas sobre temas de plantas, árboles y hongos, pues la intención era revisar aspectos de la geografía del lugar, sin embargo muy pronto se demostró que lejos de ser un obstáculo, constituía un elemento importante para dar una visión global de lo que se hablaba, pues ellos mismos, en conjunto con los coordinadores, se encargaron de explicar que el tipo de plantas que ahí había no era igual al de otros lugares que tenían características geográficas diferentes.

Al terminar este primer recorrido, en todos se observaba cansancio, pero también una profunda satisfacción por lo hecho.

Segunda visita guiada (Eje: Histórico). Por sugerencia del guía, en esta ocasión se recorrió un paraje distinto, era un camino más complicado, pero los niños y demás acompañantes iban igual o más emocionados que la vez anterior.

Algo significativo sucedió esta vez, pues conforme se caminaba rumbo a San Isidro se unían jóvenes de la comunidad que querían acompañar, lo que corroboraba la trascendencia que alcanzaba el trabajo realizado.

Igual que la vez anterior, los especialistas recogían ramas, hojas y rocas a lo largo del trayecto y platicaban acerca de ellas con los niños, quienes por su parte procuraban caminar cerca de ellos para tener la facilidad de hacer las preguntas correspondientes. Curiosamente, lo que más les inquietaba eran los nombres en

P'urhépecha de lo que iban observando, y no era una curiosidad superficial o pasajera, tenía detrás un verdadero interés que se expresaba en su esfuerzo por pronunciar las palabras correctamente y anotarlas en su cuaderno, debido seguramente a lo analizado un día anterior sobre sus ancestros.

En esta ocasión se pidió a los padres y madres de familia que tenían algún objeto o figura antigua, encontrado en alguno de los parajes cercanos a La Mojonera, lo llevaran para apoyar la explicación; así lo hicieron, varios tenían figurillas de barro, puntas de lanza de roca y obsidiana o pequeños objetos que pudieron ser ceremoniales. Con este apoyo, en uno de los parajes más bonitos de las cercanías de la comunidad, junto a una enorme roca que sirvió de fondo, los coordinadores y especialistas dieron la explicación correspondiente, se hicieron cuestionamientos sobre lo que se creía que eran las figuras presentadas y los niños, padres y jóvenes tuvieron la oportunidad de plantear opiniones. Esta dinámica inclusiva de trabajo permitió entender que si bien había un grupo de niños en el centro de los esfuerzos de todos, esto no limitaba la participación ni el aprendizaje de quien quisiera hacerlo.

Este recorrido resultó muy fructífero, pues para sorpresa de todos, después de hacer algunas excavaciones en las que participaron los niños con sencillas herramientas, lograron encontrar 4 puntas de lanza, tres talladas en obsidiana y una en piedra, esto motivó aún más a los participantes que regresaron al pueblo entusiasmados.



Los niños, padres de familia y especialistas muestran lo encontrado durante la excavación

Tercera visita guiada (Eje: Ecológico-ambiental). Esta fue la más nutrida del Programa, pues además de los anteriores asistentes, se incorporaron también quince estudiantes de la facultad de Biología de la UMSNH y una especialista en botánica, quienes dieron explicaciones fundamentales.

El recorrido inició y en esta ocasión podría decirse que cada niño se acompañaba de un “especialista particular”, pues los estudiantes de biología se integraban muy bien con el colectivo y daban algunas explicaciones sobre lo que conocían, así mismo ellos preguntaban otras tantas cosas del lugar, de esta manera se intercambiaban conocimientos que fortalecían la visión de los niños y la de los estudiantes.

En determinados momentos la especialista en botánica preguntaba y explicaba ampliamente sobre diferentes plantas, especialmente las que son comestibles o tienen algún uso medicinal, esto despertó el interés de las madres de familia quienes constantemente se acercaban para preguntar o verificar conocimientos que poseían sobre la medicina natural. A tal grado llegó este interés, que pactaron la realización de un taller sobre herbolaria de la comunidad.

Nuevamente los niños compartieron su almuerzo con los visitantes, quienes lo recibían amablemente. Esta actitud generó un agradable clima en torno al trabajo.

Los estudiantes y los especialistas llevaron materiales adecuados para la colecta de hojas (papel periódico, prensas de madera y cables para amarrar), por lo que se detenían ocasionalmente para realizar esta actividad, los niños y padres de familia observaban atentos y apoyaban los trabajos; ellos mismos colectaron varias hojas en papel periódico y trataban de acomodarlas de la misma manera; posteriormente algunos hicieron sus propias prensas para disecar las hojas colectadas.

Además de las hojas, se hizo también una colecta de insectos con las redes entomológicas que las madres de familia elaboraron en el taller de organización. Los niños se sentían libres y entusiasmados. Cabe mencionar que lo recolectado, se iba guardando celosamente por niños y padres de familia, pues se conocía bien la

intención de estudiarlo con mayor profundidad para tener cuenta clara de la riqueza natural del entorno y realizar una muestra museográfica al término de las actividades.

De lo sucedido en esta ocasión se pueden destacar algunas cosas:

- Seguía incrementándose el interés por participar en el Programa.
- El papel de los especialistas era cada vez más fundamental.
- Entre más diverso el grupo de trabajo, más aprendían unos de otros.
- Las actividades fuera del aula fortalecen enormemente el aprendizaje.
- Cuando se tiene un conocimiento claro de la intención para hacer las cosas, difícilmente pueden desviarse los propósitos.

Cuarta visita guiada (Eje: Socioeconómico). Por las características y propósitos de esta visita, las actividades se circunscribieron al colectivo de niños y coordinadores.

La actividad general fue un recorrido por la comunidad para observar las actividades a que se dedican los pobladores, el aprovechamiento de los recursos y visitar algunos espacios donde se realiza un trabajo específico.

El recorrido inició de la plaza del pueblo hacia una vivienda en donde hay una Troje utilizada como habitación. En el lugar, el dueño –un señor mayor de edad- platicó sobre el origen de estas viviendas y cuáles son sus características y ventajas; los niños preguntaron que porqué ya no se hacían, el señor explicó que esta construcción se hizo antes de 1930, cuando todavía se dejaba crecer los pinos tanto como para obtener de ellos madera lo suficientemente gruesa, la que ahora era ya muy difícil encontrar. Esto hizo reflexionar a los niños quienes hicieron comentarios

como: “ahora los pinos ya están bien chiquitillos”, “casi toda la madera se la venden a los de fuera” “mi abuelo todavía tiene unos pinos grandototes”. (DIARIO DE CAMPO, Visita guiada, 7 de noviembre, 2008)

Siguió el recorrido hacia la casa de una señora que tiene muchas plantas, en ese lugar se les platicó sobre su uso, pues varias de ellas sirven como medicinas o condimentos para la comida. Posteriormente se llegó a una panadería, ahí pudieron observar el proceso de elaboración del pan, hicieron algunos cuestionamientos y participaron de manera directa en el trabajo.

El recorrido cumplió los propósitos pues los niños pudieron darse cuenta que los recursos con que cuenta la comunidad pueden ser utilizados en beneficio de sus habitantes, así también entendieron que hay oficios o trabajos que aún cuando no se hacen con recursos locales, son muy importantes para la vida diaria.

Como se ha evidenciado en la caracterización y análisis presentado sobre las visitas guiadas, éstas tuvieron un impacto sorprendente en el desarrollo del programa; impacto que haciendo un recuento de lo reflexionado se debió principalmente a:

- Las visitas guiadas, como estrategia de atención a los alumnos resultó novedosa en la comunidad y sobre todo para los propios niños pues como plantea J. Dean..

“...ver y hacer por uno mismo es motivador; es importante para el desarrollo del niño en todos los aspectos de su trabajo que tenga una gran cantidad de experiencia en mirar, oír, tocar, oler y quizá gustar, de modo que empiece a formar su pensamiento” (DEAN, 1993: 31)

- La preparación previa a las visitas, durante la fase de seminario, que se encargaba de motivar e introducir a los niños para las actividades de la visita.

- Las actividades realizadas durante los recorridos, que constituían para los niños un bálsamo en el que podían actuar y expresarse libremente.
- Los propios resultados de las visitas, que eran comentados entre otras personas y despertaban el interés para sumarse a ellas.
- La participación de padres y madres de familia como guías o acompañantes con posibilidades de participar directamente con preguntas o comentarios.
- El acompañamiento de especialistas en la naturaleza, lo que constituía una motivación importante para el trabajo, pues se tenía la confianza de que se podía aprender cosas nuevas e interesantes.

Del trabajo de los especialistas en particular se pueden mencionar algunos elementos clave que dieron pie al éxito de los trabajos:

- Las explicaciones sencillas, en el mismo campo y partiendo de ejemplos observables.
- El cuestionamiento constante de los especialistas hacía que los acompañantes se involucraran de manera activa en las explicaciones.
- La introducción del idioma P'urhépecha como otra posibilidad de comunicación impactó favorablemente a los niños y a los padres de familia. Este impacto quedó evidenciado durante las fases del programa, por el entusiasmo mostrado, mismo que se trasladó a las investigaciones posteriores para fortalecer los datos de lo recolectado agregando al nombre científico su vocablo en P'urhépecha.
- La adopción de estrategias acordes a los acompañantes, aún cuando ellos

mismos reconocían que el uso de estrategias de enseñanza no era parte de su formación. A este respecto es interesante destacar un apunte que se hizo en el diario de campo de la segunda visita guiada:

“...Algo relevante que hizo Rosalina (Enfermera especializada en medicina natural) es que cuando notó el interés de los niños por el idioma P’urhépecha, cortaba alguna rama de alguna planta cercana, le preguntaba a uno de los niños el nombre de ésta y ella le decía el nombre en P’urhépecha, le pedía luego a ese mismo niño que se la pasara a un compañero y que le dijera el nombre como se lo acababa de decir, la cadena seguía con dos o tres compañeritos más y luego cortaba otra planta; los niños caminaban emocionados junto a ella y le acercaban más ramitas que les daban curiosidad” (DIARIO DE CAMPO, Visita Guiada, 3 de octubre, 2008)

- El vínculo facilitado con otros especialistas y que fue fundamental para lograr los productos planteados.

La fase de taller.

Fue esta fase la única que no pudo cumplirse tal cual como se tenía contemplado en el diseño inicial del programa. De las cuatro sesiones planeadas, se trabajaron dos en las fechas previstas y las otras dos tuvieron que replantearse en función de los requerimientos del proceso.

Como se recordará, la sesión de taller cerraría en cada jornada el esquema de trabajo con los niños, con la intención de construir productos y nuevos conceptos.

Primera sesión de Taller. (Eje geológico – geográfico). Se recordó la ubicación de los puntos cardinales que un día antes se habían definido con ayuda de la brújula; se recordaron varias de las palabras en P’urhépecha que se estuvieron trabajando y que se retomaron de las notas de campo tanto de los niños como de los coordinadores y finalmente se elaboraron figuras de barro alusivas al cuento “Elpidia y los coyotes”.

Segunda sesión de Taller. (Eje Histórico). En ésta se rescataron las respuestas de los cuestionamientos que los niños hicieron a 20 personas mayores sobre la historia de la comunidad. 18 de las 20 entrevistas arrojaron respuestas muy similares, lo que indicaba que los entrevistados habían contestado con seriedad, las otras 2 diferían en cuanto a los primeros pobladores y la fecha de llegada al pueblo. Al final se clasificaron los objetos que reunieron para este eje: figurillas de barro, puntas de lanza, etc.

Debido al interés observado en las respuestas dadas a los niños por parte de las personas adultas, se pensó en la posibilidad de concretar una actividad que no se había plasmado inicialmente en el PEC: la realización de un Encuentro para rescatar la Memoria Histórica de la Comunidad.

La tercera y cuarta sesiones de Taller (de los ejes Ecológico – ambiental y Socioeconómico respectivamente) tuvieron que modificarse en tiempo y forma, pues el proceso exigía la presencia no solo de los niños, sino de los padres de familia. Así, en el tercer Taller, los padres colaboraron con los niños en la clasificación y organización del material colectado en la visita guiada de esta jornada (hojas e insectos).

La cuarta sesión se destinó a preparar el evento de clausura y la muestra museográfica de materiales de la propia comunidad; en esta ocasión padres y niños se organizaron para las diferentes tareas de esta actividad.



Los niños construyen figuras de barro relacionadas con el cuento “Elpidia y los coyotes”

En general las sesiones de Taller cumplieron la encomienda de fortalecer lo que en cada eje se pretendía, posibilitando una visión integral de la comunidad. Especialmente las dos últimas sesiones, reforzaron el compromiso con el trabajo, pues padres, coordinadores y niños trabajaban entusiasmados para un mismo fin.

5.2.3 Otras actividades generadas durante el proceso

Como se puede ver en el análisis anterior, el proceso generó la necesidad de realizar otras actividades que también fueron fundamentales para los resultados alcanzados.

Un ejemplo es la **visita de los niños y sus madres a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo**, realizada con la intención de acercarlos a los especialistas que trabajan con un profundo conocimiento científico, esto permitió también conocer espacios a los que ellos pueden acceder cuando decidan realizar una carrera profesional. Esta visita se llevó a cabo el día 5 de noviembre, una vez que concluyó la tercera jornada de trabajo, para ello, los integrantes del Departamento de Investigación de la Cultura P'urhépecha fueron fundamentales.

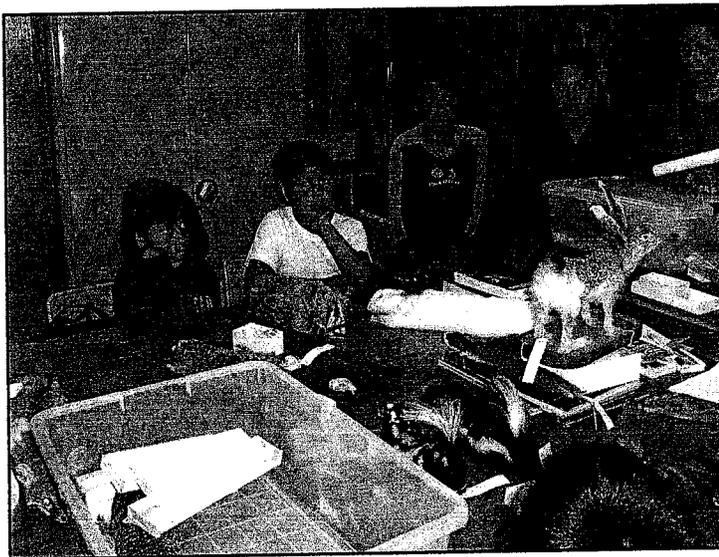
En la visita destacó el recorrido que incluyó una exposición por parte de los responsables de espacios como el Herbario, Museo de Geología y Mineralogía, Laboratorios de Entomología, Edafología, Mastozoología, Ornitología y Piscicultura, así como al laboratorio de Ingeniería en Tecnología de la Madera; para finalizar el recorrido se programó una visita al Museo de Historia Natural que finalmente no se dio por falta de tiempo.

Los espacios elegidos se definieron en función de la necesidad del Programa, pues cuando se realizó esta visita se habían abordado ya tres de los cuatro ejes, de modo que se correspondían perfectamente con lo que se estaba realizando en la comunidad. Estos lugares llamaron mucho la atención del grupo, en el caso de los adultos, les impresionó bastante el trabajo que realizan en el laboratorio de

Ingeniería en Tecnología de la Madera, las posibilidades de uso que tiene este recurso natural y las formas de conservarlo, allí hicieron muchas preguntas, pues en La Mojonera la explotación maderera es una fuente importante de trabajo.

A los niños les impresionaron los laboratorios donde estudian de manera profunda los animales, especialmente porque en cada uno estuvo un especialista al frente que, apoyándose en especímenes disecados o vivos, explicaban sus características, los niños se entusiasmaban, preguntaban y comentaban lo que conocen de su pueblo. Este entusiasmo era bien correspondido por los especialistas, pues al parecer, son pocos los niños de comunidades rurales que los visitan.

La visita derivó en situaciones positivas no solo de manera inmediata con el grupo que asistió, también se vio favorecido el proceso por el apoyo de los especialistas para la clasificación científica de los materiales colectados en las jornadas, para armar la muestra museográfica del cierre de actividades. Por otra parte, el acercamiento despertó el interés del personal de los laboratorios para ir a la comunidad y estudiar con mayor profundidad la diversidad existente.



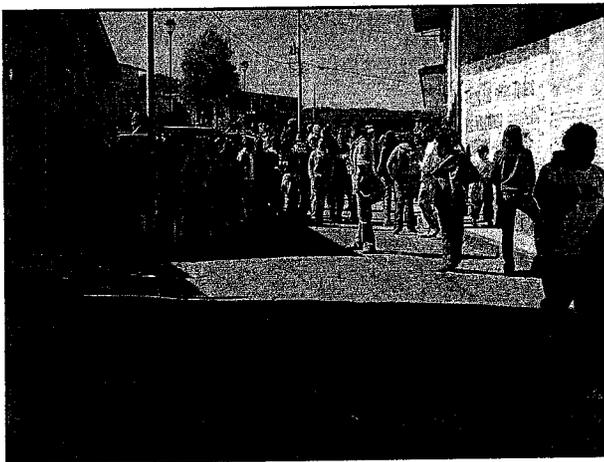
El grupo de niños visita la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Otra actividad generada durante el proceso fue el **Taller sobre Herbolaria de la Comunidad** pactada por las propias madres de familia, con una profesora de la Facultad de Biología de la UMSNH. Este taller se llevó a cabo el día 14 de noviembre de 2008 y contó con la presencia no sólo de madres del colectivo, sino también con varias señoras de la comunidad que por interés propio se acercaron a él.

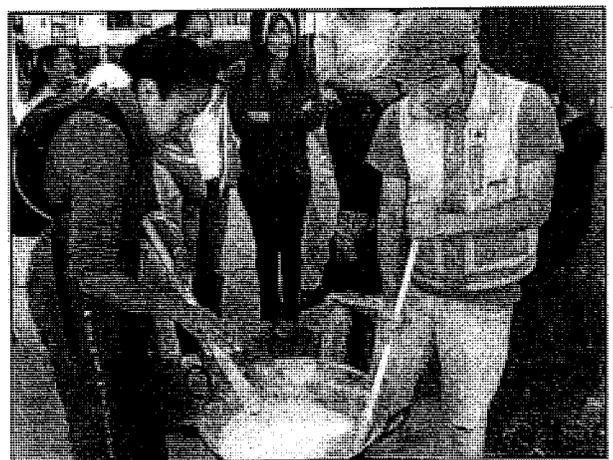
El equipo coordinador consiguió los materiales que no hay en la comunidad, en tanto que las propias madres de familia aportaron las plantas y utensilios para elaborar pomadas, jabones y tinturas medicinales, lo que dejó un buen aprendizaje.

En esta ocasión se incorporaron a los trabajos el total de alumnos de la Escuela Primaria que de manera insistente solicitaron permiso a la directora; nuevamente participaron quince estudiantes de la Facultad de Biología, quienes a la par del Taller realizaron con los niños una actividad sobre reciclaje de la basura y una composta.

Para el taller, aparte de los materiales ya adquiridos por el equipo coordinador, se hizo un recorrido por varias viviendas de la comunidad para coleccionar plantas medicinales, en éste participaron niños, estudiantes, especialistas, madres de familia y coordinadores. Al finalizar la elaboración de los productos (jabones, pomadas y tinturas medicinales) amablemente se compartieron.



Recorrido para la recolección de plantas Medicinales



Taller sobre Herbolaria de la comunidad.
Participación de los estudiantes de la facultad de Biología de la UMSNH

Con el taller de herbolaria se obtuvieron importantes resultados, por ejemplo, se logró la integración, en una sola actividad, de niños, madres de familia, profesores de la escuela, especialistas, coordinadores y agentes externos (estudiantes) con una participación muy activa.

Una tercera actividad fue el ***Primer Encuentro para el Rescate de la Memoria Histórica de la Comunidad.*** Para este evento se hizo la gestión pertinente y se mandaron, de manera formal, más de cincuenta invitaciones a miembros de la comunidad que pudieran aportar información sobre la fundación y desarrollo histórico de la misma.

A pesar de los preparativos por parte del equipo coordinador, asistió poca gente al evento y, por tanto, se rescató poca aunque muy valiosa información, de hecho los asistentes consideraron necesario posponerlo y convocar a un segundo encuentro en otro horario y lugar.

Entre los posibles factores que contribuyeron a que esta actividad no resultara como se esperaba, se pueden mencionar los siguientes:

- El horario (17:00 Hrs.) coincidió en una tarde bastante lluviosa y fría, que obstaculizó el arribo de las personas al evento.
- El espacio para el evento, se solicitó con tiempo a la Directora de la Escuela, sin embargo, no fue preparado con anticipación, de modo que se asignó un salón de último momento, lo que generó interrupciones constantes de los alumnos que aún estaban en clases.

Si bien el evento no alcanzó los propósitos planteados, al menos logró destacar el gran interés de la gente por conocer y recrear la historia de su pueblo, mostrado éste, al asistir, preguntar y exponer sus comentarios que denotan un amplio conocimiento, así como en la insistencia para realizar un segundo encuentro.

5.2.4 El impacto del proceso vivido en los colectivos.

Como puede observarse en el análisis, las actividades realizadas, tanto las programadas como las generadas durante el desarrollo, impactaron favorablemente a los involucrados, especialmente a los niños y sus padres, por lo que conviene reflexionar sobre dicho impacto y los factores que lo posibilitaron.

5.2.4.1 El colectivo de niños.

En cuanto al grupo de niños es importante destacar que además de favorecer los aprendizajes para el conocimiento de su comunidad, el programa les produjo un cambio de actitud importante ante lo que observan y escuchan de su entorno. Este cambio obviamente no se dio por sí sólo, tiene que ver con las actividades realizadas, con la participación de los involucrados y, sobre todo, por el proceso de identificación que se dio durante el desarrollo de los trabajos.

El proceso de identificación:

Se ha llamado colectivo al grupo de niños con que se trabajó, no solo por el hecho de estar juntos en un proceso pedagógico, sino porque el desarrollo de las actividades propició una identificación tal que posibilitó la verdadera correlación, cooperación y solidaridad entre sí. Al principio, se integraban en pequeños grupos según al que pertenecen en la escuela primaria, sin embargo, se conocen bien, pues fuera de la escuela las familias mantienen todavía un trato más o menos directo.

Poco a poco el contacto constante motivó a que se fueran relacionando de tal manera, que empezaron a reconocerse a sí mismos como un grupo de trabajo, un tanto ajeno a los otros grupos a los que pertenecían; así empezaron a colaborar con más entusiasmo en cada una de ellas y a reconocerse fuera del espacio y tiempo de las actividades.

En cierto momento, la idea de participar en un grupo específico se arraigó profundamente, generando por parte de los niños del colectivo, un cierto rechazo hacia los demás, rechazo que fue preocupante por el aislamiento que se podía generar y sus consecuencias; sin embargo, conforme las actividades avanzaron, los niños observaron que el colectivo se abría hacia los demás niños de la escuela, también a los estudiantes de la secundaria, a otros jóvenes, a los adultos y miembros de la comunidad que quisieran participar, lo que les hizo comprender que el trabajo que se estaba generando era para ellos pero también para todos.

Al finalizar el proceso se fortaleció una identidad en el colectivo, pero no una identidad aislada como suele caracterizarse comúnmente y como bien lo ilustra Fernando Savater (1999) cuando hace un análisis crítico sobre los procesos de identificación de los pueblos al mencionar que es una identidad que sirve “para separar más que para unir” en su obra *El valor de educar*, sino una flexible y abierta que sobre todo los hizo comprenderse como responsables de un proceso al que podían acceder todos aquellos miembros de la comunidad que así lo desearan.

Entre los elementos que fueron fundamentales para que se diera el proceso de identificación que se acaba de describir, se pueden mencionar los siguientes:

- El tiempo de trabajo que se requirió y que los mantuvo en contacto constante dentro y fuera de la escuela.
- El conocimiento que tenían sobre sí mismos a través de las relaciones establecidas en la misma escuela y en la cotidianidad de la vida comunal.
- El tipo de actividades realizadas, que permitían la constante participación del grupo como centro de los esfuerzos que todos los involucrados realizaban (padres de familia, especialistas, personal de la escuela primaria y coordinadores) así como la colaboración que se generaba entre los niños durante el desarrollo de éstas.

- El papel realizado por los coordinadores al dirigirse a ellos de manera puntual, por sus nombres; así como la dirección hacia ellos de las participaciones de especialistas al realizar las actividades de campo.
- Las características de los propios niños, pues a pesar de que era un grupo conformado por alumnos de 3º. Y 4º. tienen características similares en cuanto a su desarrollo cognitivo, social y físico (prácticamente las mismas habilidades de comprensión, facilidad para relacionarse entre ellos y en ningún momento se mostraron incompetentes para realizar las actividades que requerían esfuerzo físico, las visitas al campo, por ejemplo).
- La consolidación del trabajo de padres y madres de familia, pues hubo una propia identificación que fortaleció la identificación del colectivo de niños.
- Los materiales utilizados que fueron elaborados expresamente para el desarrollo del programa, tanto el cuento titulado "Elpidia y los coyotes", la Guía de Trabajo y los morrales iniciales que fueron hechos por un grupo de trabajo de la propia comunidad y decorados por las madres de familia.

El cambio en las actitudes de los niños.

A la par de identificarse, los niños también cambiaron muchas de las actitudes mostradas al principio.

Cuando iniciaron los trabajos, todos los participantes estuvieron a la expectativa de cómo se iban a dar las cosas, a pesar de que estaban concientes que había una organización previa. Los niños en particular mostraban incertidumbre, expectación, curiosidad y entusiasmo por participar. En la fase de seminario de la primera jornada, hubo mucha atención de su parte, escuchaban atentamente cada explicación e indicaciones que se les daban y la mayoría las atendía puntualmente, aunque cabe decir que era una atención movida más por la curiosidad que por un interés genuino

en el tema. En esa primera jornada, en la fase de visita guiada, se notaba bastante expectación por parte de todos; en los niños el interés radicaba especialmente en el recorrido programado para ese día, en el almuerzo que cargaban en los morrales y sobre todo en la *libertad* por salir del aula de clases.

Al principio, los niños se centraban más en la caminata y escalada por el campo, al grado que en ocasiones no atendían las indicaciones por desplazarse rápidamente, pero pronto comprendieron que tenían que acercarse a escuchar las explicaciones, especialmente porque alguno de ellos oía algo novedoso e inmediatamente llamaba a sus compañeros.

Durante las siguientes jornadas, las actitudes de los niños hacia el trabajo fueron cambiando paulatinamente, el entusiasmo inicial se transformó de un interés por salir del aula y disfrutar de un paseo, hacia una verdadera curiosidad por aprender lo que estaba afuera y que conocían someramente por su contacto con ello o por referencia de los adultos. Cada vez se acercaban más a escuchar los comentarios de los responsables de las actividades y atendían las indicaciones dadas, pero ya no como una forma de juego, sino con un propósito claro y una verdadera intención de encontrar *algo*.

Se puede corroborar lo expresado hasta aquí, entre otras cosas, con algunos de los apuntes que se hicieron en el diario de campo en relación a las actividades ya analizadas más atrás. En dos de ellos, del mismo día, se lee:

“...Caminamos un buen trecho del camino a San Isidro y de ahí empezamos a subir un poco al cerro, íbamos 38 personas en el grupo (mayor a la vez anterior) entre niños, jóvenes y adultos”

“...Ya de regreso llegamos a un paraje en el que la tarea era hacer algunas excavaciones para ver si teníamos la suerte de encontrar algún objeto antiguo, pues el guía de esta ocasión nos comentó que ahí se habían encontrado algunas puntas de lanza. Los niños llevaban alguna herramienta sencilla e inmediatamente se pusieron a excavar y buscar; casi luego luego uno de los niños más grandes (que acompañaba a un niño del colectivo) encontró una pequeña punta de lanza tallada en piedra, eso emocionó muchísimo más a los niños que con más ganas buscaban y preguntaban. En

total se encontraron 4 puntas de lanza: 3 de piedra y una de obsidiana (aunque esta última más bien con la punta chata, por lo que habría que revisar si efectivamente es una punta de lanza)" (DIARIO DE CAMPO, 2ª. Jornada, Visita guiada, 3 de Octubre de 2008).

En cuanto al entusiasmo general y las actitudes de los niños, los párrafos anteriores clarifican por lo menos dos cuestiones:

- El interés no solo de los niños sino de los padres y miembros de la comunidad iba cada vez más en aumento (Se recordará que en la 3ª jornada, en la fase de visita guiada se integraron además una profesora y 15 estudiantes de la facultad de biología de la UMSNH).
- Los niños encaminaban ya sus esfuerzos hacia propósitos bien definidos (en este caso, la búsqueda de objetos que les permitieran entender su pasado), sus preguntas y actividades estaban claramente delimitadas por la intención con que se hacían, lo que hacía que el trabajo se realizara de forma más ordenada.

El cambio de actitud que mostraron al finalizar el proceso denotaba una verdadera curiosidad científica, expresada en el tipo y cantidad de cuestionamientos que hacían, el procedimiento que utilizaban para comprender lo nuevo (buscar, recolectar, observar, preguntar, etc.), así como el saber que muchas cosas no son solo como cada quien las conoce, sino que pueden tener características no tan evidentes que es necesario conocer.

Este cambio se debió fundamentalmente a:

- El proceso de identificación vivido y que fue analizado en el apartado anterior.
- Las estrategias utilizadas por coordinadores y especialistas en las

diferentes fases del trabajo con los niños, especialmente las visitas guiadas y las actividades que implicaron traslados dentro y fuera del pueblo; explicaciones sobre lo observado; colecta de hojas, insectos, rocas, suelos, etc.

- El compromiso creciente de padres y miembros de la comunidad con el desarrollo de cada una de las actividades.
- Las actividades extraordinarias que se generaron durante el proceso y que dieron a los niños la posibilidad de entrar en contacto directo e indirecto con especialistas en diferentes ramos (entomología, ornitología, mastozoología, edafología, etc.) y entender sus explicaciones.
- El utilizar el conocimiento previo cotidiano como base de los nuevos aprendizajes, pues como asienta Mario Carretero

“... si se enseña ciencia al margen de las ideas que a menudo tienen los niños y adolescentes, no se producirá una verdadera asimilación de los contenidos escolares, ya que perdurará una separación entre lo recibido en la escuela y el conocimiento cotidiano o intuitivo obtenido por el alumno” (CARRETERO, 1997: 101)

5.2.4.2 El colectivo de padres y madres de familia.

Otro de los colectivos que fue impactado favorablemente en este proceso, fue el de padres y madres de familia, veamos entonces cómo se dio el trabajo con ellos:

Aunado al desarrollo de las descritas actividades dirigidas a los niños, destacó durante el proceso, otra que si bien se tenía contemplada como tarea del colectivo comunitario, resultó trascendental para el logro de los propósitos planteados: se trata del trabajo sistemático con padres y madres de familia. Con ellos inició el

trabajo con anterioridad al de los alumnos, el primer contacto fue inmediatamente después de platicar con el personal de la escuela primaria. Una vez que ya se les había explicado de manera detenida el programa y entender de qué se trataba, se apresuraron a organizar los trabajos.

Desde el principio mostraron mucha disposición por apoyar, pues comentaban que era algo diferente y sus hijos se iban a beneficiar con ello. Se celebraron varias reuniones de organización en las que se fueron clarificando las tareas y en las que ellos reconocían la posibilidad de proponer o replantear las formas previstas: apoyo en la elaboración de materiales para sus hijos, asistencia a eventos generales como inauguración, clausura y acompañamiento en diversas actividades.

Por cuestión de tiempo, de común acuerdo, se creyó conveniente emparejar las reuniones de organización y elaboración de materiales con la fase de seminario de cada jornada, de tal manera que mientras los niños trabajaban con uno de los coordinadores, el grupo de padres y madres de familia lo hacía bajo la dirección del otro coordinador; sin embargo, como se verá mas adelante, estos espacios no fueron suficientes y tuvieron que implementarse varios más.

En la primera reunión a la par del seminario, los padres y madres de familia participaron de manera muy entusiasta (en parte por la novedad), imprimiendo en serigrafía los datos alusivos al programa sobre unos morrales que por cierto, fueron confeccionados de manera gratuita por un grupo de mujeres de la comunidad que cuentan con un taller de costura.

Como se recordará, estos morrales fueron parte de los elementos objetivos que motivaron la identificación de los involucrados.



Madres y Padres de familia en el Taller de impresión serigráfica de los morrales alusivos al Programa.

En las siguientes reuniones paralelas al seminario, el colectivo de padres participó en la organización de las muestras colectadas durante las visitas al campo, también prepararon nuevos materiales: en una reunión, construyeron los coleccionadores donde sus hijos colocarían rocas y suelos colectados, una vez que se estudiaran con profundidad científica; en otra, confeccionaron la red entomológica para la recolección de insectos. Previo a la cuarta jornada, con los coordinadores organizaron la muestra museográfica y la clausura del Programa previstos como cierre de actividades.

Como ya se mencionó, las reuniones paralelas al seminario no fueron suficientes, si bien sirvieron para prever las visitas guiadas, se tuvieron que implementar otras más para las actividades extraordinarias que surgieron en el proceso y para el cierre del curso, lo que ocasionó que el contacto previsto al inicio, tuviera que ampliarse por las exigencias del mismo proceso, máxime si se recuerda que la participación de los padres no se limitó a la organización sino que estuvieron presentes de manera constante en la mayoría de actividades que se realizaron.

La relación constante del colectivo de padres (por el vínculo que establecieron con el trabajo conjunto para alcanzar los mismos propósitos) fue un elemento fundamental

en el adecuado desarrollo del programa. Su participación hizo que su interés fuera creciendo de modo que si al principio lo hacían por un mero apoyo a sus hijos, cada vez tomaba más fuerza el interés personal por las actividades, de manera que ya no solo ponían atención a la organización del trabajo sino también se involucraban con el contenido. En uno de los registros del diario de campo se lee:

“Al iniciar el camino propiamente de cerro, el biólogo Santos se detuvo para mostrar algunas plantas a los niños y preguntarles cómo se llaman, en la mayoría de las ocasiones los niños no las conocían y eran las madres de familia quienes contestaban, participando activamente en el recorrido, les decía su nombre en p'urhépecha y los niños intentaban anotarlo en sus cuadernos, siempre con la ayuda de sus mamás...” (DIARIO DE CAMPO, 1ª. Jornada, Visita guiada, 19 de septiembre de 2008)

Con los comentarios anteriores se evidencia que el trabajo con los padres rebasó por mucho las expectativas que se tenían previstas para apoyar a los niños, pues ellos lograron además conformarse como colectivo “independiente” vinculado al Programa pero con intereses propios. Sin embargo hay que aclarar que esta relativa independencia de intereses no los alejó de los otros colectivos involucrados, al contrario, fortaleció el compromiso de todos, favoreciendo especialmente a los niños, quienes tenían ahora una doble fuente de entusiasmo, la de sus padres y la propia.

Lo que aquí se ha comentado respecto a los padres, corrobora lo que Joan Dean encontró en un estudio realizado, el cual...

“sugiere que cuando los padres entienden qué está intentando hacer la escuela, se identifican con sus metas y apoyan sus esfuerzos, comprenden su papel como educadores y se toman interés en apoyar el trabajo escolar de sus hijos, ...los efectos son radicales y duraderos” (DEAN, 1993: 225)

5.3 El contenido del Programa Escolar Comunitario.

Hasta aquí se ha hablado, entre otras cosas, de las estrategias del desarrollo del

trabajo directo con los niños y el impacto que tuvo en ellos y sus padres, sin embargo, hay que reconocer que parte de los elementos que favorecieron el compromiso de los participantes fue el contenido del propio Programa, pues resultó lo suficientemente significativo para que se identificaran con él.

Como se recordará, el contenido de los trabajos desarrollados tuvo como tema principal **el estudio de la propia comunidad**, para el cual se definieron cuatro ejes de trabajo que se pretendían concretar en la práctica a través de tres módulos con sus temas particulares. Sin embargo, como se ha dejado entrever en los espacios anteriores de análisis, los contenidos más particulares de los módulos no fueron evidenciados de manera explícita a los niños, no obstante que fueron abordados de manera implícita, logrando concretarse a través de las actividades realizadas.

El siguiente cuadro de correlación, además de servir de resumen de lo expuesto hasta el momento, bien puede dar cuenta de cómo los temas a tratar siempre estuvieron presentes en el proceso.

EJE	MÓDULO TEMAS	ACTIVIDADES
Geológico – geográfico.	<p>Entre valles y volcanes</p> <p>Entre valles y volcanes</p> <p>Misterios bajo la tierra Por qué hace tanto frío aquí.</p>	<p>Seminario. El cuento aborda la geografía y el clima del pueblo de Elpidia, en el desarrollo ella recolecta piedrecitas. En la fase de análisis se hace una comparación de La Mojonera con el pueblo de Elpidia y se reconoce la geografía del propio pueblo.</p> <p>Visita guiada. Durante el recorrido al campo se hace una recolección de rocas y suelos y se aclara con nombres científicos y en p'urhépecha los nombres de diferentes situaciones geográficas: valles, montañas, tipos de suelos etc. Se identifican las que se observan y se hace la ubicación de los puntos cardinales con ayuda de una brújula.</p> <p>Taller. Se hace un recordatorio de la ubicación geográfica de la comunidad y se representa en un plano.</p>

EJE	MÓDULO TEMAS	ACTIVIDADES
Histórico	<p>Mi pueblo y su historia</p> <p>El hombre del hacha de piedra.</p> <p>Un gran rey gobernó estas tierras.</p> <p>La lucha de los abuelos contra los invasores.</p>	<p>Seminario. Desde el cuento se plantea la temática de los ancestros y la importancia de conocerlos. A través de imágenes se analizan los ancestros, formas de vida y situación actual. Se pide hacer una entrevista a adultos mayores sobre el origen del pueblo.</p> <p>Visita guiada. En el campo se analizan diversas figuras antiguas aportadas por miembros de la comunidad y se llega a la conclusión que fueron hechas por nuestros ancestros. Se hacen algunas excavaciones en búsqueda de objetos antiguos que hablen de la historia del pueblo.</p> <p>Taller. Se analizan nuevamente los objetos aportados y encontrados y se revisan las respuestas de las entrevistas sobre el origen de la comunidad.</p> <p>Otras actividades. Se hace un primer intento para realizar un Encuentro para el Rescate de la Memoria Histórica de la comunidad.</p>

EJE	MÓDULO TEMAS	ACTIVIDADES
Ecológico - ambiental	<p>El futuro de las niñas y los niños</p> <p>Conozco un bosque con más riquezas que un palacio.</p> <p>Los coyotes no me dan miedo.</p> <p>Me gustan los hongos pero me pueden envenenar.</p> <p>Los pájaros se van porque ya no tienen donde vivir.</p>	<p>Seminario. Se revisa la riqueza natural del pueblo de Elpidia y se compara con la del propio pueblo. Se hacen ilustraciones al respecto.</p> <p>Visita guiada. Se reconocen en el campo diferentes especies naturales vegetales y animales, se ubican algunos de sus nombres científicos y en p'urhépecha, se colectan hojas, hongos e insectos.</p> <p>Taller. Se inicia la clasificación científica de lo recolectado.</p> <p>Otras actividades. Se hace la visita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en ella varios especialistas aportaron elementos para conocer la diversidad natural de la región.</p>

Socioeconómico	El futuro de los niños y las niñas (Se recordará que por la vinculación que mantienen el eje anterior y éste en la comunidad donde se desarrolló el Programa, este módulo abarcó los dos ejes de trabajo)	Seminario. Se reconocen varias actividades productivas del pueblo. Visita guiada. Se hace un recorrido por el pueblo y se destacan algunas de las actividades a las que se dedican sus pobladores.
-----------------------	--	---

Como puede observarse en el cuadro, si bien los temas particulares de cada módulo, no fueron abordados de manera rigurosa y evidenciándolos explícitamente, si se revisaron, logrando con ello una visión integral del propio pueblo.

5.4 Los productos logrados.

Cuando se diseñó el Programa Escolar Comunitario, se plantearon dos productos a alcanzar: una **Muestra museográfica** en la que se expondría de manera temporal lo coleccionado y sistematizado y un **Ensayo de monografía** de la comunidad, documento que serviría como base de datos para la consulta escolar.

La **muestra museográfica** rebasó las expectativas, pues si bien se había pensado exponer de manera organizada lo colectado y sistematizado e invitar a la comunidad para que pasara a apreciarlo; el apoyo dado por especialistas, niños, padres de familia y profesores de la escuela, enriqueció mucho la calidad de lo ahí expuesto.

Una vez organizados debidamente los materiales colectados en frascos, cartulinas, bolsas, etc. el equipo coordinador los llevó a la UMSNH para su identificación científica. Se recordará que se había tenido ya contacto con los especialistas de esta institución, por lo que esta tarea no causó sorpresa, al contrario, estuvieron muy dispuestos a colaborar, incluso en tiempo extra.

El encargado del Museo de Geología y Mineralogía ayudo a clasificar suelos y rocas de la comunidad; la encargada del Herbario de la Facultad de Biología apoyó con las plantas, a partir de estudiar las hojas colectadas y disecadas; el Laboratorio de Micología hizo una clasificación general de los hongos a partir de fotografías tomadas en una colecta; en el Laboratorio de Ornitología apoyaron con bibliografía y carteles relacionados con el tipo de aves de la región; el de Mastozoología brindó la información sobre el tipo de mamíferos de esta zona, en tanto que en el Laboratorio de Entomología hicieron la clasificación científica de los insectos colectados (actividad que dicho sea de paso tuvieron que hacer fuera de su horario de trabajo); se tuvo la pretensión también de consultar el Instituto de Investigaciones Históricas para que apoyaran con el reconocimiento de las figuras y objetos antiguos, sin embargo, nos comunicaron que esa actividad no correspondía a ellos, más bien eran cuestiones arqueológicas, por tanto, ya no se alcanzó a realizar.

Lo expuesto en la muestra museográfica tuvo un sustento verdaderamente científico que atrajo la atención de la comunidad en general. Por su parte, niños y padres de familia arreglaron y organizaron de manera entusiasta los materiales, construyeron y decoraron cajas de madera, cartón, cartulinas etc., para exponer lo que habían colectado, así se adecuó el espacio donde se expondrían. Obviamente para preparar lo expuesto no bastó una sesión de trabajo, tuvieron que emplearse varias para garantizar una exposición de calidad.

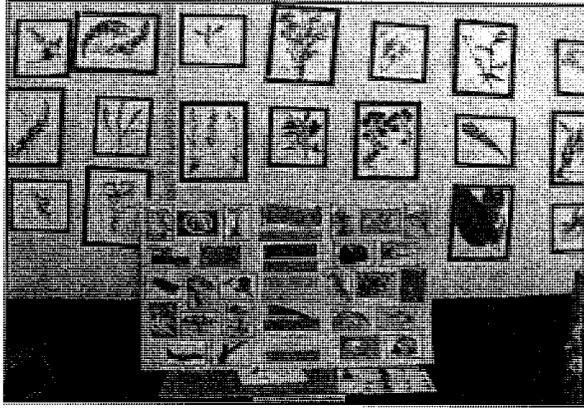
Un aspecto relevante de la preparación de la muestra fue que al momento organizar los materiales, una vez que se habían llevado a la Universidad para su clasificación, niños y padres de familia se interesaban profundamente por los nombres “nuevos” con los que podían llamar a las cosas que ellos conocían; se acercaban unos con otros para hacer comparaciones entre lo que tenían y lo de otros niños y padres. Hubo momentos en que tenían que comparar su propio material con el ya clasificado, por lo que hacían comentarios como los siguientes: *“esta tierra parece un limo orgánico...”* *“la piedra que yo tengo es un basalto escorácico...”*, *“mira, estos hongos se llaman también amanita muscaria...”* *“las arañas de perro no son realmente arañas porque*

solo tienen seis patas...”, etc.; de tal manera, esta actividad fortaleció mucho el proceso y los resultados de los trabajos. En esta ocasión, el personal de la escuela estuvo muy atento a colaborar con los trabajos, asumieron además tareas específicas para apoyar la organización y la clausura del Programa.

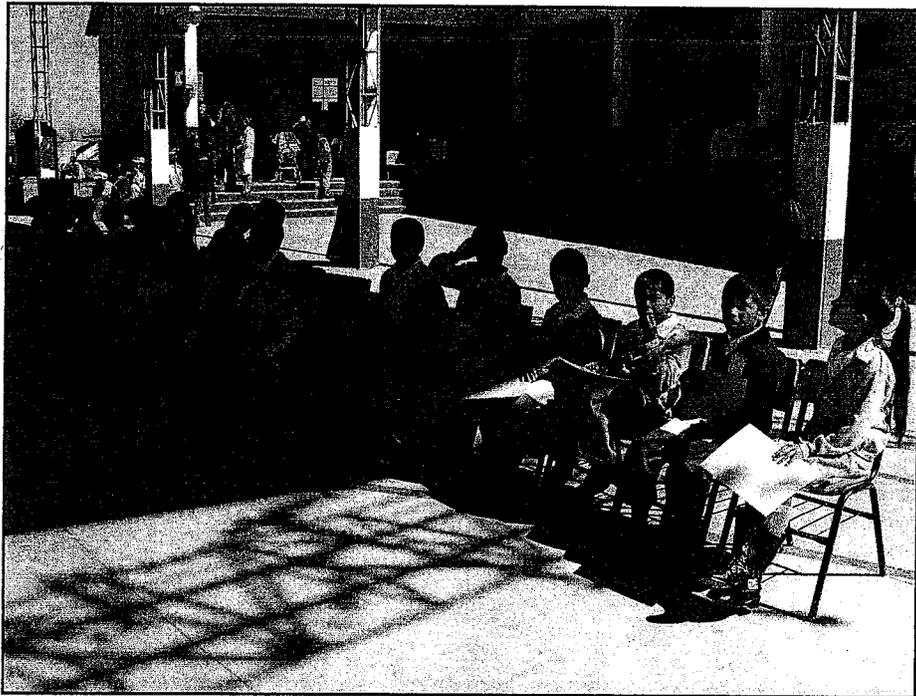
La Muestra Museográfica y clausura del PEC se presentaron a la comunidad el día primero de diciembre, al evento fueron invitados y asistieron un grupo de niños de la Escuela Integral de Educación Básica de Zacapu quienes deleitaron a los asistentes con hermosas melodías, también participó un cantante de música P’urhépecha infantil de la comunidad de Turícuaro; por su parte, los profesores de la escuela prepararon con sus alumnos algunos bailes folclóricos, en tanto que una madre voluntaria solicitó un número para su hija que sorprendió a todos con una composición literaria. Para la formalidad del evento se hicieron invitaciones para las instituciones del pueblo: preescolar y secundaria, autoridades de la comunidad, supervisión escolar 257 y al personal de la Universidad que apoyó los trabajos.

La muestra tuvo un impacto positivo para todos, principalmente porque:

- Lo expuesto en ella resultó muy significativo para los asistentes, pues son elementos con los que conviven cotidianamente.
- Se presentaron los materiales con nombres diferentes que ampliaron lo que ellos ya conocían.
- La presentación general denotó creatividad y esfuerzo de los organizadores y logró una semejanza verdadera con las características de un museo.
- En la dinámica de explicación, se hacían recorridos guiados en los que los coordinadores y el colectivo de padres de familia platicaban de manera puntual lo ahí expuesto y el proceso vivido.



Muestra museográfica



Evento de clausura

El **Ensayo de Monografía** está en proceso de construcción, pues si bien se reunió una gran cantidad de datos sobre la comunidad y su entorno, faltaron algunos fundamentales, especialmente los que refieren a la historia del pueblo, sin embargo estos requieren de un proceso muy profundo que hay que seguir realizando.

5.5 Valoración general del Programa.

Como ha dejado claro el análisis realizado, en lo general, los resultados del PEC cumplieron y rebasaron las expectativas del trabajo. Así lo demuestran las reflexiones presentadas en los apartados anteriores de este capítulo, seguidas de las opiniones de los participantes directos:

En una sesión de evaluación final con los especialistas que acompañaron el proceso desde su comienzo, destacaron los siguientes puntos de reflexión:

- El proceso les pareció interesante porque logró trascender efectivamente hacia la comunidad.
- Les pareció innovador porque hasta ahora no habían tenido oportunidad de participar en un proyecto que vinculara la educación básica con la superior.
- Les sorprendió la manera en que este vínculo se dio, pues reconocen que al principio tenían muchas dudas sobre la posibilidad de que efectivamente se lograra.
- Se sienten satisfechos de haber participado en un trabajo que, de acuerdo con su opinión, reportó un enorme beneficio para la comunidad.
- Están dispuestos a participar en un nuevo proceso pues reconocen el beneficio que esto representa para los niños y los pueblos michoacanos.

Con los padres de familia se hizo también una valoración final en la que se mostraron agradecidos por hacer cosas nuevas y expresaron su opinión sobre lo realizado. Sobre todo, reconocen el valor de las actividades que permiten salir del aula a sus hijos y les dan posibilidades a ellos mismos de involucrarse activamente con la escuela. Opinan que estos ejercicios debieran realizarse periódicamente y con todos

los niños de la escuela para que quieran venir con entusiasmo a ella. Sobre la introducción del idioma P'urhépecha consideran que eso le dio un tinte diferente al trabajo y los ayudó a comprender cuáles son sus raíces.

Con los niños, se platicó de manera directa y se aplicó un sencillo instrumento de evaluación que arrojó importantes comentarios:

En plática informal, los niños demostraban su entusiasmo sobre lo que se había hecho, sus caras sonrientes, su colaboración en las actividades de clausura - que incluía la muestra museográfica- su presencia formal y orgullosa cuando pasaron a recibir su constancia de participación, y su insistente pregunta de "¿cuándo van a regresar?" constataba lo que era obvio: una profunda satisfacción por haber participado en un proceso diferente.

Así mismo las respuestas al instrumento de evaluación evidenciaban nuevamente su actitud positiva ante lo que se hizo. De éstas destacan algunas muy significativas: lo que más les gustó fueron las visitas guiadas, y no sólo porque salían, sino porque conocían muchas cosas a través de los maestros que venían de fuera; se les hizo bonito que sus papás los acompañaran e hicieran los trabajos con ellos, les llamó la atención el P'urhépecha y conocer la Universidad. Algo que llama la atención en las hojas de respuestas de los niños es que casi todos escribieron una nota extra similar a "vengan pronto". (Anexo 7)

Por su parte, el personal de la escuela hizo llegar también sus comentarios en torno al proceso, de ellos se rescatan reflexiones sobre el hecho de que aparte de la estrategia general de trabajo, algo que ellos suponen de relevancia, no sólo para la escuela, sino para la comunidad en general, es la construcción de un primer escrito que de cuenta de la historia del pueblo, por ello se comprometieron a seguir apoyando los trabajos hasta que ese esfuerzo se vea concretado.

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

El ejercicio para atender la tarea investigativa a través del diseño de una estrategia elaborada desde la visión del docente en y para su contexto específico de trabajo, se observó como aceptable para la mayoría de los participantes, sin embargo, es importante destacar varias situaciones y elementos que fueron condicionando en gran medida su desarrollo. Observar las citadas condicionantes, permitió tomar las medidas pertinentes a fin de evitar que provocaran una desviación severa del ejercicio y modificaran sustancialmente el resultado; en tal sentido, fue pertinente poner énfasis en ellas desde el inicio, aunque, hay que resaltar que varias pudieron detectarse solamente durante el desarrollo o al final de la práctica investigativa.

Para comprender mejor lo arriba expuesto, es importante ubicarnos en tres momentos: Actividades previas, desarrollo del ejercicio y sistematización

Actividades previas. Un aspecto fundamental para mantener la investigación en una ruta precisa, fue mantener vigentes tres planteamientos.

- Que era necesario desarrollar un ejercicio que acercara al docente a la investigación educativa por el alto valor que tiene como estrategia para transformar la práctica propia.
- Era determinante elaborar una propuesta concreta que permitiera reconocer la teoría y la práctica para hacer de éstas un elemento de transformación.
- La propuesta debía modificar la visión tradicional de una educación centrada en el

alumno, programa oficial y profesor, para responder a las necesidades de la escuela y la sociedad en un marco de crisis local y global.

Dichos planteamientos, derivaron en una primera conclusión que parecía ser viable, es decir, el diseño de un programa educativo que atendiera las cuestiones pedagógicas y sociales, pero sobre todo, que estuviera diseñado a partir de elementos que fueran detonantes de un proceso crítico, a la vez que resultaran plenamente observables desde la investigación educativa.

Al considerar la importancia del Programa, las tareas empezaron a adquirir sentido, de tal manera que fue importante precisarlas y sustentarlas con responsabilidad. En esta fase surgieron dos interrogantes: una referente a ¿Qué tipo de programa pudiera cumplir con las expectativas? y la otra referente a ¿Cómo llevarlo a la práctica?.

Para atender la primera interrogante, fue necesario revisar el proceso de formación de la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular, de aquí pudieron notarse algunos vacíos que limitaban la investigación de campo, además la teoría revisada era difícil de articular en un modelo orientador. Estas limitantes se convirtieron en condicionantes, sin embargo, se observó que podían resolverse mediante un análisis documental y una sistematización inicial que de hecho, permitió pasar a una segunda fase en la que se integraron ya ciertos elementos a modo de sustentos epistémicos y curriculares (nótese aquí que faltaban los sustentos procedimentales).

Para definir el ¿Cómo llevar a la práctica un Programa con las exigencias mencionadas?, se reflexionó sobre una experiencia vivida en una comunidad rural donde se realizaron algunos talleres con niños de diferentes edades, aunque dichos talleres mostraban varias limitantes, sobre todo porque eran solo por iniciativa personal, por lo tanto, carecían de respaldo institucional, además tenían poco sustento científico y se instrumentaban únicamente con recursos propios. Otra

limitante es que se centraban básicamente en la elaboración de manualidades y algunas sesiones de atención al rezago escolar de los niños. Definitivamente no eran opción, sin embargo, la experiencia permitió reconocer la disposición de la gente, la viveza de los niños y sobre todo la gran cantidad de material que elaboran en pocos días.

Al saber que podían superarse las condicionantes del proceso de formación y las limitantes de los talleres, se concluyó que había posibilidades enormes para elaborar un diseño bien sustentado y aplicarlos en un contexto potencialmente favorable. La decisión fue definitiva por lo que se pasó de las posibilidades a los compromisos.

Desarrollo del ejercicio. El potencial observado para el Programa en una comunidad rural, era buen elemento, pero no resolvía dos cuestiones de fondo: la primera referida a ¿Cómo hacer del diseño y la actividad comunitaria, un ejercicio de investigación educativa?, la segunda era, ¿Cómo lograr que la actividad escolar comunitaria no quedara limitada a un experimento rutinario?

Es importante considerar que la primera cuestión no se resolvió como condición para iniciar el trabajo, pues el carácter investigativo del ejercicio se clarificó más hasta que se habían realizado muchas actividades prácticas, incluso una mejor definición se logró hasta el momento de la sistematización. En cambio, fue un acierto socializar las inquietudes del Programa, pues cuando los posibles involucrados escuchaban la propuesta, les parecía motivante, aún y cuando no fuera muy concreta todavía.

El reto del Programa exigía superar por mucho la experiencia de los talleres y romper el aislamiento e informalidad, además, debía lograr la participación de la comunidad desde la escuela y un amplio respaldo institucional.

Sin resolver de momento en la cuestión investigativa –que era de fondo–, se empezó a perfilar un Programa a partir de la posibilidad de salir con los niños de la escuela, ir hacia el campo, experimentar e involucrar y ofrecer a la comunidad los productos del

trabajo; esto implicó resolver el ¿cómo podían participar los demás? (profesores, alumnos y pobladores), fue entonces necesario acudir a la UMSNH, para conocer sus posibilidades de apoyo para una tarea de esta naturaleza. Al platicarles a grandes rasgos la intención, fueron ellos quienes preguntaron más acerca del tipo de propuesta, también acerca de cuál sería su papel, etc., en ese momento se hizo inevitable elaborar y presentar de manera formal el proyecto.

La presencia de los especialistas fue un elemento que en cierta manera obligó a elaborar con prontitud el proyecto, lo que se favoreció también con la rápida respuesta de las instancias de la UPN, quienes dieron todo el respaldo y apoyo necesario. La elaboración del proyecto obligó a delimitar ya un plan de acción concreto y gestionarlo rápidamente ante la supervisión escolar para iniciar formalmente el estudio diagnóstico.

En el proyecto quedó plasmado un esquema inicial, resultado de una primera articulación teórica que ya destacaba el modelo de investigación y visualizaba las dos dimensiones del Escenario Pedagógico, sin embargo, este esquema dejaba todavía espacios sin aclarar, lo que dificultaba su socialización y provocaba desacuerdos entre los coordinadores, pues mientras se hablaba de la actividad escolar comunitaria, quedaba en el olvido o se confundía el aspecto investigativo; de hecho, el Programa Escolar fue la parte dominante ante la opinión general.

Al elaborar con responsabilidad el proyecto, aún y cuando no fuera totalmente claro, éste adquirió una gran presencia en el proceso, a pesar de que los posibles involucrados no terminaban por aclarar las tareas que pudieran corresponderles, algunos todavía creían que era ambicioso y poco susceptible de realizar, incluso, no faltó quien desconfiara, señalando que pudiera ser trabajo para algún partido político.

El diseño y autorización del proyecto representó un avance fundamental que dio a los coordinadores la calidad de investigadores y el carácter para socializarlo. Además, al llevar integrado el Programa Escolar Comunitario se posibilitaba aclarar cualquier

duda para el trabajo -excepto el investigativo-. Desde este momento, la gente empezó a comprender la intención y a asumir las tareas del Programa.

Con el paso del tiempo, el proyecto perdía valor en la medida que se socializaba el Programa Escolar, de hecho, éste último pasó a ser el principal referente del trabajo, incluso la mayor dedicación de los coordinadores fue para instrumentarlo. A partir del Programa se recuperaron sectores sociales e instituciones para el trabajo escolar, en tanto que la idea de la monografía y el museo fueron elementos que alimentaron el curso del mismo y el carácter de las actividades.

Con el interés de participar en el programa, la gente empezó a sumarse a las actividades, lo que resultó muy significativo, pues pasaron pronto de las dudas a las preguntas, de ahí a las sugerencias y luego a las responsabilidades. La actitud abierta a las opiniones y participaciones de todos, fue determinante para un trabajo en colectivo, donde los coordinadores intervenían solo lo más necesario, cediendo gradualmente las responsabilidades o todos los participantes. De esta manera, al final fueron prácticamente los especialistas, los niños y los padres de familia quienes entregados de lleno, dieron el mayor contenido a los productos.

La anterior dinámica de trabajo y sus resultados cambiaron la concepción inicial de los propios investigadores acerca del trabajo escolar y sus posibilidades en una comunidad rural, donde se esperaba encontrar un apoyo importante para complementarlo con la aportación de las instituciones, sin embargo, éste se dio de tal manera que al final fueron los propios participantes quienes dieron la mayor calidad al proceso pedagógico, generando valiosas experiencias de aprendizaje sobre el entorno, al grado que algunos niños ya desean ser biólogos o investigadores.

De esta experiencia se rescata el valor del educador para generar espacios formativos diferentes, donde todos pueden aportar sin que el profesor tenga que estar siempre al centro de los eventos.

Un elemento destacable del ejercicio pedagógico fue la formalidad en las actividades programadas; no hubo pretextos, cambios de fechas o de horarios, excepto para clausurar, pero fue con la valoración de todos para que saliera mejor. Las jornadas se realizaron en una cultura de respeto, nunca hubo abuso de confianza ni menosprecio hacia nadie, por el contrario, todas las propuestas fueron oídas y consideradas, lo que garantizó un mayor compromiso de los participantes.

Para trascender los propósitos del programa escolar oficial, fue fundamental la intervención de los especialistas de la UMSNH, quienes demostraron mucha disposición y una manera muy práctica para articular el conocimiento científico con el saber cotidiano de la gente, además ayudaron a reconocer ciertas limitantes que se tienen como docentes en estas tareas que ellos hacen ver tan sencillas.

Sistematización. El cierre del trabajo pedagógico y de campo resultó muy satisfactorio, sin embargo, la dimensión investigativa de la estrategia no se había abordado a profundidad. Si bien la modalidad de Investigación en la Acción resultó adecuada para orientar el ejercicio de campo, ante la necesidad de explicar el proceso, los investigadores se encontraron con muchas limitantes, que bien pudieron ser por no conocer a profundidad la estrategia metodológica o bien por ser la primera vez que la experimentaban en la práctica; lo cierto es que ante estas limitantes fue necesario retomar el ejercicio de sistematización a partir de un nuevo análisis documental y la constante reflexión.

Para comprender mejor los resultados de la práctica, resultó de gran valor la dimensión investigativa de la estrategia, pues desde ésta -que entró en plenas funciones durante el proceso de sistematización-, se sustentó mejor la propuesta a partir de redefinir varias cuestiones que el proyecto dejó sin resolver y otras que aparecieron durante el trabajo, por ejemplo, se precisó mejor el Escenario como estrategia pedagógica e investigativa, además, se reconstruyó la práctica docente como objeto de estudio, destacando en ella elementos que permiten comprenderla, reconociendo su enorme potencial y algunas de sus principales limitaciones.

Desde la dimensión que hablamos, fue posible elaborar los esquemas necesarios para dar formalidad y cierta consistencia a la propuesta, lo que permite orientarla hacia las tendencias críticas de la investigación educativa y de la teoría curricular, esperando con esto lograr una primera incidencia en el ámbito de la teoría educativa, así como en las ciencias de la educación.

A grandes rasgos, se pueden considerar como muy aceptables y significativos los resultados tanto en el plano pedagógico como en el investigativo, sobre todo, porque se logró formalizar una propuesta que generó el interés y apertura, en instituciones y sectores sociales que están dispuestos a mejorar la educación.

Al final de la actividad teórica, práctica y de sistematización con que se abordó la práctica docente como objeto de estudio, se corrobora la viabilidad del Escenario Pedagógico como estrategia particular de investigación educativa, diseñada y propuesta por docentes para comprender y transformar la práctica propia desde el mismo contexto de trabajo.

CONCLUSIONES

La práctica docente como actividad fundamental de la educación formal atraviesa por una severa crisis que se traduce en los pobres resultados alcanzados como país en la efectividad escolar. Lo anterior no es causa solo de la práctica de los docentes, en ello está involucrado todo el Sistema Educativo Nacional, así lo evidencia la falta de credibilidad social, los crecientes índices de pobreza y pérdida de valores manifiesta en delincuencia y miseria social. Esta crisis, en gran medida, es responsabilidad de las deshonestas políticas de gobierno que de manera corrupta privilegian la participación de la iniciativa privada para instrumentar y orientar la labor educativa desde un enfoque tecnomercantil y conservador, contradiciendo los principios de una educación gratuita, para todos, de carácter científico con una profunda orientación social y humanista.

En la crisis educativa de nuestro país también tiene gran responsabilidad el Sindicato de Trabajadores de la Educación, cuya dirigencia lo ha enajenado de su misión histórica, hasta convertirlo en un elemento político, manipulador de procesos electorales y represor de los derechos de los trabajadores.

A esta situación generalizada contribuye de manera significativa el desempeño de muchos profesores, quienes lejos de comprometerse con una educación alternativa para atender los grandes desafíos de la humanidad, incrementan el número de aquellos que han viciado su labor hasta convertirla en una simple fuente de empleo, despreciando la función de enlace entre el conocimiento generado por la humanidad y la naturaleza formativa de los niños.

Nuestra sociedad demanda hoy más que nunca de una educación con verdaderas posibilidades para formar sujetos capaces de hacer frente al deterioro social, político,

económico, cultural y a la destrucción sistemática del entorno; desde esta demanda, la práctica docente cotidiana merece un serio debate, que atienda la ya inocultable denuncia social y la lamentable situación creada en torno a ella, situación que alimentada por el conformismo, la sumisión y tradicionalismo de muchos profesores que asumen la profesión solo porque ésta representa una fuente económica de la que obtienen un empleo seguro, en tanto que reproducen dócilmente las imposiciones curriculares e ideológicas de sometimiento en las escuelas.

Recuperar la práctica docente como labor socialmente útil e históricamente imprescindible, requiere de un compromiso general y una profunda comprensión que permita al profesor descubrir la naturaleza compleja de esta actividad para sentar las bases de una transformación de verdaderas implicaciones, tanto en el ámbito educativo formal como en el de la construcción histórico social.

La investigación educativa, como actividad científica, representa un valioso medio para comprender desde diferentes ángulos la naturaleza de la educación formal y sus implicaciones, además es un sólido apoyo para el docente que intenta redescubrir el carácter de su acción cotidiana y las posibilidades de transformación en aras de un mejor desempeño.

Al investigar desde una tendencia crítica, el profesor reconoce el valor de la comprensión para transformar la actividad propia, además, recupera elementos significativos para fortalecer el ámbito científico y contribuir al mejoramiento de su actividad con un sentido humanista.

El docente que intenta mejorar su labor mediante la investigación comprensiva, no queda aislado en esta misión, por el contrario, cuenta con todo un respaldo teórico y práctico que la actividad científica, sobre todo de corte crítico, ha desarrollado para sustentar las estrategias diseñadas desde el propio ámbito de trabajo. Por otra parte, en nuestro país, se han generado espacios importantes en las escuelas formadoras y otras instancias a donde el docente puede acudir por las orientaciones necesarias.

Lo dicho anteriormente representa un marco de posibilidades que son útiles frente a la crisis educativa. Desde estas posibilidades se realizó la presente experiencia de diseño, puesta en práctica y evaluación de una estrategia particular para atender y mejorar la tarea educativa.

La estrategia requirió de una triangulación entre teoría, práctica y reflexión, que a su vez demandó de una investigación documental y de campo para sustentar tanto el análisis como la sistematización de la experiencia. De la triangulación citada, se construyeron dos esquemas, uno para identificar las condiciones teóricas o subjetivas actuales del ámbito científico de la investigación educativa, con la intención de corroborar la vigencia de las propuestas de los docentes; el otro esquema representó una base teórica de la estrategia donde se articuló el enfoque epistémico crítico con una modalidad curricular emancipatoria y una metodología de la investigación acción para orientarla.

Para definir las condiciones subjetivas o teóricas vigentes, una búsqueda documental permitió una breve comprensión del papel histórico de pensadores materialistas como (Demócrito, Heráclito, Tales, Anaxímandro y otros), así como los idealistas (Anaxágoras, Sócrates, Platón, Aristóteles) que en la Grecia Antigua consolidaron dos sistemas filosóficos que se extienden hasta nuestros tiempos. Luego de reconocer las principales diferencias entre estos sistemas del pensamiento, se ubicó el surgimiento de la ciencia naturalista moderna en las entrañas del materialismo (Copérnico, Galileo, Darwin, Newton) y el desarrollo de la ciencia social que inicialmente adquirió un carácter mecanicista (W. James, Thorndike, Stuart Mill).

El mismo proceso permitió identificar el surgimiento de la reflexión sistemática acerca de la ciencia y sus posibilidades sociales (Newton, Bácon, Kant, Hegel, Marx, Poncairé). En la misma ruta se hizo notar que en oposición al dominante positivismo, la hermenéutica surgió como tendencia crítica que abre la posibilidad a otras corrientes como la dialéctica y el racionalismo crítico.

Desde este acercamiento al desarrollo científico social, se dedujo que la ciencia social ha alcanzado un nivel de madurez importante, caracterizado por una gran solvencia y autonomía respecto a la ciencia natural, aunque aun persiste el debate intenso entre partidarios del mecanicismo frente a las tendencias interpretativas. El debate actual se ha intensificado por la crisis global mundial, situación que demanda de un mayor pensamiento crítico social, lo que consolida mayormente a corrientes como el Neomarxismo (Luckács, Sartre, Adorno, Marcuse, Habermas), la Dialéctica Epistemológica (Althusser, Zeleny, Della Volpe, Callet, Gurvitch, Piaget, Lakatos y Bachelard) y recientemente el Enfoque de la Complejidad (Morin, Freire).

El debate de la ciencia social también ocurre en la investigación educativa, donde diferentes corrientes plantean diferentes posiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, desde estas posiciones es posible agruparlas en dos tendencias: la denominada Empírico Analítica o cuantitativa, sustentada en el positivismo, el neopositivismo y el pragmatismo y otra de carácter interpretativo, también llamada cualitativa, que es generadora de modelos interpretativos (humanistas, naturalistas o etnográficos) y sociocríticos (investigación acción- participativa).

Desde la anterior plataforma teórica, fue más factible reconocer el desarrollo de la teoría curricular, cuyo nacimiento formal ocurre en la primera parte del siglo XX, principalmente en los Estados Unidos, en una época de crisis económica y social. Sin embargo, es importante mencionar que en épocas anteriores al desarrollo curricular moderno, hubo diferentes modelos de enseñanza, por ejemplo los tradicionalistas, de los que destaca como ejemplo el modelo transmisionista, practicado en la Europa Feudal, de manera muy diferente entre los trabajadores y entre las clases acomodadas. En épocas posteriores cobraron fuerza las propuestas progresistas de algunos educadores de vanguardia (Comenius, Locke, Rousseau, Helvecio, Diderot) que se opusieron fuertemente a la enseñanza tradicional dogmática e impulsaron una nueva pedagogía

El análisis a la teoría curricular ayudó a precisar algunos de los principales elementos que sustentaban los diseños técnicos, influenciados por los norteamericanos Ralph Tyler y Johanson e Hilda Taba; con influencia de la psicología conductista en los que se preponderaba la participación de especialistas para la construcción del modelo y la determinación de objetivos.

Otra tendencia curricular analizada fue la pedagogía activista, fundamentada en la epistemología funcionalista y la interpretación pragmática utilitarista de John Dewey, que además de influenciar el desarrollo de modelos de enseñanza modular, también estableció un estrecho vínculo entre investigación y enseñanza, a partir de integrar contenidos de diferentes disciplinas en torno a un objeto de estudio caracterizado por un problema concreto de gran orientación social.

También se destacaron las tendencias pedagógicas desarrollistas en las que se agrupan aquellos modelos constructivistas que conciben el aprendizaje humano como resultado de un proceso de construcción interior donde el conocimiento resulta de la actividad del hombre en interacción con el medio.

El modelo de Investigación Acción Participativa se caracterizó como propuesta que orienta la visión del docente investigador y abre un punto importante de articulación entre el complejo desarrollo científico social y la teoría curricular. Esta articulación representó un punto de partida fundamental para ubicar el ejercicio propio. La Investigación Acción Participativa, sustentada inicialmente por Kurt Lewin y luego por Lawrence Stenhouse, es definida por John Elliot como modelo que articula la investigación con la acción del profesor que busca un cambio social y educativo.

Para el ejercicio propio, una tarea importante fue verificar las condiciones objetivas y subjetivas que desde el ámbito de la investigación educativa lo hacen viable, en tal sentido, se destacó que en nuestro país se realiza investigación educativa de manera científica, formal e institucional desde 1936 y que de 1993 hasta la fecha México se ha consolidado como uno de los países latinoamericanos mas

productivos en esa área, sea a nivel profesional, en centros especializados o a través de organismos públicos responsables de manejar los sistemas educativos, así como en las instituciones formadoras de docentes.

El panorama anterior ayudó a establecer que hay las condiciones necesarias para instrumentar propuestas docentes; de esa manera, con una visión crítica, el ejercicio propio partió de algunos principios que orientaron la pertinencia del objeto y la investigación hecha desde el contexto particular.

La práctica docente representó el objeto de estudio para todo el proceso, en ella se reconoce un gran valor social, por su importancia para la educación formal, aunque también se reconoció que por su carácter institucionalizado, queda sujeta a diversos condicionamientos de orden político, social, cultural y económico, que inciden en la vida propia del docente y en la comunidad. De esta manera, los elementos constituyentes, sus dimensiones y categorías fueron el punto de partida para comprender y transformar la realidad concreta que ocurre cotidianamente en las escuelas bajo la fuerte influencia de un programa oficial que se reproduce a través de la cultura escolar y comunitaria.

Fue importante entonces, descubrir la naturaleza compleja de esa realidad, el funcionamiento de su estructura, detectar las dinámicas de desarrollo, el carácter de sus elementos constitutivos, las formas de vínculo hacia adentro y hacia afuera, los momentos coyunturales, los niveles de apertura y las posibilidades de interferirla con la propuesta propia.

El anterior análisis dio paso al diseño de una estrategia concreta, denominada el Escenario Pedagógico, en la que destacan dos dimensiones: una pedagógica que luego se puso en práctica en una comunidad rural a través de un Programa Escolar Comunitario donde se involucraron con gran entrega una cantidad importante de especialistas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, así como un grupo de niños de una Escuela Primaria Rural junto con sus padres, los profesores e

importantes sectores sociales de dicha comunidad. La dimensión investigativa fue el elemento que permitió establecer con anticipación las condiciones propias para la investigación del docente, así como su viabilidad en un contexto específico, corroborando las posibilidades del ejercicio por parte del docente, además de sustentar el diseño del Programa para su consecuente puesta en práctica y desde luego, facilitó la sistematización de la experiencia.

Al concluir todo el proceso, la estrategia de investigación llevada a la práctica deja en claro que si bien su diseño y desarrollo implicaron un gran esfuerzo, finalmente éste alcanza un alto valor traducido en las siguientes conclusiones:

- A través de su diseño, puesta en práctica y los resultados, el Escenario Pedagógico logró consolidarse como Estrategia de investigación educativa viable para ser empleada por los profesores para comprender, mejorar y transformar la práctica docente.
- La consolidación de la estrategia, ratifica los planteamientos de la teoría crítica de la educación que sustentan cómo el profesor puede hacer aportaciones teóricas desde sus posibilidades y contexto de trabajo.
- La investigación Acción como método de trabajo permite al docente incorporar los sustentos epistémicos, curriculares y procedimentales necesarios para transformar la realidad concreta de la escuela y su entorno así como sistematizar la experiencia.
- La dimensión pedagógica de la estrategia, plantea posibilidades reales para atender la tarea educativa, trascender el trabajo propio de las escuelas e ir mas allá en los propósitos educativos del programa oficial
- Los especialistas, los niños, sus padres y la comunidad en general, participan de manera comprometida en el trabajo escolar, siempre y cuando éste les resulta significativo y observen en él una verdadera utilidad social.

- La investigación educativa representa para el docente en servicio, un ejercicio viable para comprender y transformar desde su contexto la naturaleza de su labor profesional, reconociendo la importancia que ésta tiene para la educación formal y la sociedad en general.

Para cerrar las conclusiones es indispensable mencionar esa gran condicionante a favor del proceso que representó el respaldo comprometido de la Universidad Pedagógica Nacional 161, pues su intervención resultó fundamental para garantizar la participación de las diferentes instituciones, además dio a los investigadores la calidad moral requerida para coordinar el trabajo de diferentes instancias e instituciones educativas y sociales que intervinieron en la construcción de esta Estrategia de Investigación Educativa para la transformación de la Práctica Docente, denominada, el Escenario Pedagógico.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

ÁLVAREZ De Zayas, Carlos M. (2001). *El Diseño Curricular*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

ANDER-EGG, Ezequiel (2003). *Metodología del trabajo social*. Editorial Lumen, Buenos Aires.

BERGER, Peter L. et al (1979). *La reconstrucción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

BERNAL, John D. (1986). *Historia social de la ciencia 1/ La ciencia en la historia*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

CECEÑA, Ana Esther (Comp.) (2004). *Hegemonía y Emancipaciones en el siglo XXI*. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO, Buenos Aires.

DEAN, Joan (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Paidós, Barcelona.

DE ALBA, Alicia (1991). *Panorámica general sobre el desarrollo del campo del currículum en México*. UNAM, México.

DE LANDSHEERE, Gilbert (1996). *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México*. FCE, México.

CARRETERO, Mario (1997). *Constructivismo y Educación*. Edit. Progreso, México.

COLL, César et al. (2000). *El constructivismo en el aula*. Grao, España.

ELLIOT, John (1992). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, Madrid.

ELLIOT, John. (1996). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Morata, Madrid.

FREIRE, Paulo (1985). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores, Montevideo.

GIROUX, Henry A (1988). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México.

GONZÁLEZ Álvarez, Joaquín y Rafael Ávila (2005). *La ciencia que emerge con el siglo*. Editorial Academia, La Habana.

GRUNDY, Shirley (1987). *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.

IMCED (1995). *Ethos educativo*. Revista educativa No. 9, Michoacán

INEGI (2005). *Censo General de Población y Vivienda*.

I. KON (Coord.) (1989). *Historia de la sociología del siglo XIX – comienzos del XX*. Editorial Progreso, Moscú.

KEMMIS, Stephen (1997). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.

KEMMIS, Stephen (1992). *Mejorando la educación mediante la investigación-acción. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Ed. Madrid, Madrid.

KONSTANTINOV, N. A. et al. (1974). *Historia de la pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

LAKATOS Imre (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial, Madrid.

MABEL Quintela, Silvia. (2004). "Enfoque de la complejidad y educación liberadora", en *Revista de Pedagogía*. No 111/ enero – abril. La Habana.

MARTÍNEZ Rizo, Felipe (1997). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

MARX, ENGELS, LENIN (1988). *Materialismo Dialéctico*. Ediciones Quinto Sol, México.

NOCEDO De León, Irma (2001). *Metodología de la investigación educativa*. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

NOCEDO De León, Irma (2001). *Metodología de la investigación educativa*. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

PICÓN, César (Coord.) (1986). *Investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos*. Cuadernos del CREFAL No. 18. Pátzcuaro, Mich.

PORLÁN, Rafael y José Martín (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada editora. Colección investigación y enseñanza, Serie práctica No. 6, Madrid.

SAAVEDRA R., Manuel S. (2003). *Situación actual y prospectiva del posgrado en formación profesional docente*. Foro Estatal de Análisis sobre la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. Morelia, Mich.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

SAVATER, Fernando (1999). *El valor de educar*. Ariel, México.

SEP (1993). *Plan y programas de estudio. Educación Primaria*. México

— (1997). *Plan y programas de estudio. Licenciatura en Educación Primaria*. México.

— (1999). *Plan y programas de estudio. Licenciatura en Educación Preescolar*. México.

— (1999). *Plan y programas de estudio. Licenciatura en Educación Secundaria*. México.

— (2004). *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la educación. Licenciatura en Educación Primaria. Programa y materiales de apoyo.* México

SHEPTULIN, A.P. (1984). *El Método Dialéctico de Conocimiento.* Editorial Cartago, México.

STAKE, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos.* Morata, Madrid.

STENHOUSE, Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid.

TRAVERS, Robert M. W. (1986). *Introducción a la investigación educacional.* Paidós educador, México.

VIO Grossi, Francisco et. al. (1988). *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo local.* CEAAL, Chile.

WITTRUCK, Merlin C. (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Paidós Educador, México.

YOPO P. Boris (1984). *Metodología de la investigación participativa.* Cuadernos del CREFAL No. 16, Pátzcuaro, Mich.

ZEMELMAN, Hugo (1987). "La totalidad como perspectiva de descubrimiento" en *Revista Mexicana de Sociología*, No. 1/87. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.

ELPIDIA Y LOS COYOTES (2008), Cuento. Equipo coordinador. Documento de Apoyo al Programa Escolar Comunitario. Taller Particular, México.

GUÍA DE TRABAJO. (2008). Equipo coordinador. Programa Escolar Comunitario. Taller Particular, México.

DIARIO DE CAMPO (2008). Equipo coordinador. Programa Escolar Comunitario.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL GUIA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA COMUNIDAD

DATOS GENERALES

Nombre de la comunidad, Municipio, Entidad Federativa
Tipo de comunidad
Ubicación y colindancias

FACTORES DEL MEDIO NATURALES

Clima
Orografía: relieve, componentes y condición
Hidrografía:
Vegetación natural predominante
Fauna silvestre predominante

DESARROLLO SOCIAL

SERVICIOS BÁSICOS

Agua potable (fuentes, extracción, abasto, cobertura y mantenimiento)
Energía eléctrica. cobertura, costos y aprovechamiento
Drenaje. Cobertura e impacto ecológico
Médicos. Atención Familiar Básica, servicios hospitalarios, servicios particulares.
Educativos (particulares y públicos). Jardín de niños, Primarias, Secundaria, bachilleres, técnico profesional, superior, de capacitación, etc.
Biblioteca
Aula de medios comunales, ludoteca, etc.

SERVICIOS DE COMUNICACIÓN

De acceso a la comunidad (terracería, carretera, caminos rústicos)
Medios de transporte para el acceso: (Microbús, autobús, combi, taxis, vehículos particulares, aeropistas, etc.)
Televisión: (Cable, privada por satélite, señal libre) No. De canales captados
Radio (Am. Fm.). Localidad de donde proviene la señal de las estaciones.
Servicio postal (teléfono público y privado, telégrafos, mensajerías).
Impresos (Periódico, revistas, etc.)
Electrónicos (Internet)

SERVICIOS RECREATIVOS

Deportivos Canchas o espacios para deportes (balón cesto, fut bol, voley bol, billar, etc.
Juveniles (cine, café, salones de baile, balneario)
Familiares (plaza central, parque, juegos infantiles comunales)

ACTIVIDADES INTERACTIVAS CON EL MEDIO NATURAL (No industriales)

Clima

Orografía:

Hidrografía:

Vegetación natural y doméstica

Fauna silvestre y doméstica

ACTIVIDADES ECONÓMICAS

Agrícolas (domésticas o comerciales, artesanales e industriales)

Ganaderas (domésticas o comerciales, artesanales e industriales)

Apícola

Avícola

Alimenticias

Manufactureras

Comerciales (para el abasto comunal)

Turísticas

OTRAS FUENTES DE INGRESO ECONÓMICO MUY IMPORTANTES

De migrantes a EE.UU. u otras regiones del país

De profesionistas

De empleados de gobierno o empresas particulares

De asalariados diversos

RESPONSABLES DEL LEVANTAMIENTO DE DATOS

LUGAR Y FECHA

ANEXO 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA
UNIDAD 16/1 MORELIA, MICH
CENSO DE PERSONAL DE LA ESCUELA

NOMBRE DE LA ESCUELA: EMILIANO ZAPATA CLAVE: 16DPR1006Z ZONA ESC. 257 SECTOR 04

Con la finalidad de integrar un censo del personal que atiende a la Escuela, le solicitamos de la manera más atenta proporcionar los siguientes datos.

N/P	NOMBRE DEL PROFESOR - TRABAJADOR	COMISIÓN QUE DESEMPEÑA	CLAVES PRESUPUESTALES	LUGAR DONDE RADICA	LUGAR DE PROCEDENCIA
1º.	Mario Flores Avilés	DOCENCIA		NAHUATZEN	NAHUATZEN
2º.	Ma. Carmen Alcaráz Ortiz	DOCENCIA		MOJONERA	HUETAMO
3º.	A. Xochitl Hernández	DOCENCIA		CHILCHOTA	CHILCHOTA
3º.	Mario Zúñiga Aguilar	DOCENCIA		MOJONERA	MOJONERA
4º.	Ma Carmen Alcaráz Ortiz	DOCENCIA		MOJONERA	HUETAMO
4º.	Guadalupe Ramírez Romero	DIRECCIÓN		MOJONERA	MOJONERA
5º.	Marina Zúñiga Aguilar	DOCENCIA		MOJONERA	MOJONERA
5º.	Audelia Hernández Róbles	DOCENCIA		NAHUATZEN	NAHUATZEN
6º.	Ma. Cruz Plascencia Maldonado	DOCENCIA		PARACHO	PARACHO
6º.	Javier Beltrán Velázquez	DOCENCIA		NAHUATZEN	NAHUATZEN
6º.	Antonio Montiel Zamora	DOCENCIA		NAHUATZEN	NAHUATZEN
	Blanca Liliana Tejeda Bernardino	INTENDENCIA		URUAPAN	URUAPAN
	Omar Eduardo Hernández Aguilar	EDUC. FÍSICA		TIRÍNDARO	TIRÍNDARO

LUGAR Y FECHA LA MOJONERA, MICH A 23 DE JUNIO 2008

Vo. Bo.
LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA

ANEXO 3

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA
UNIDAD 161 MORELIA, MICH.
GUÍA DE DIAGNÓSTICO GENERAL DE LA ESCUELA**

NOMBRE DE LA ESCUELA: Esc. Prim. Rur. Fed. "Emiliano Zapata"
CLAVE: 16DPR1006Z ZONA ESCOLAR: 257 SECTOR: 04
LOCALIDAD: La Mojonera, Mpio. de Nahuátzen, Mich.

INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA (para llenar preferentemente con la dirección de la escuela)

Número de salones de clase 12 Salones provisionales 0 Salones faltantes 0
Salones faltantes 0 Sala de reuniones 0 Oficina de la dirección SI Aula de
medios NO Biblioteca SI Salón para talleres NO Almacén NO Local para
cocina NO Área específica de comedor NO Local para la cooperativa NO
Huertos escolares NO Jardines NO Explanada Cívica SI Área de deportes
SI Área de juegos infantiles equipada NO Sanitarios para niños SI Sanitarios
para niñas SI Sanitarios exclusivos para el personal NO Protección adecuada
para las aulas FALTA Protección adecuada para la escuela SI Cooperativa
escolar SI Parcela escolar SI

Otros espacios físicos

PROGRAMAS DE APOYO EN LOS QUE PARTICIPA LA ESCUELA

Enciclomedia 6 salones Arraigo comunitario NO Transporte para el personal NO
Programa de útiles escolares gratuitos SI Calzado Probable Uniformes
escolares SI Becas de aprovechamiento SI Becas de oportunidades SI
Desayunador escolar NO

Otros programas:

FECHA DE DIAGNÓSTICO: 23 – JUNIO – 2008

RESPONSABLES: Entrevista a la Profra. Ma. Guadalupe Ramírez. Directora de la Escuela.

ANEXO 4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA

UNIDAD 16/1

MORELIA, MICH

DIAGNÓSTICO DE LOS PROFESORES PARA LA VIABILIDAD DEL PROGRAMA

CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS

NOMBRE DE LA ESCUELA: EMILIANO ZAPATA

CLAVE: 16DPR1006Z

NOMBRE DEL PROFESOR:

LUGAR Y FECHA: LA MOJONERA, MICH. A 23 DE JUNIO DE 2008

Indicaciones: Con la finalidad de recabar algunos datos que necesitamos para elaborar el diagnóstico del proyecto de investigación que pretendemos desarrollar, le solicitamos que conteste por favor las siguientes preguntas:

1.- ¿Le gustaría participar en las actividades del Programa Escolar Comunitario que se está proponiendo?

SI

2.- ¿En que días y horarios tiene mayores posibilidades de hacerlo?

DE LUNES A SÁBADO

3.- ¿Con qué infraestructura pudiera apoyar para el desarrollo de las actividades (cámara fotográfica, de video, automóvil, etc.)?

CON CÁMARA DE VIDEO Y AUTOMOVIL PARA SALIR AL CAMPO

4.- ¿Qué posibilidades observa para utilizar algunos de los materiales con que cuenta su aula de trabajo para el desarrollo de las actividades del programa?

CUENTAN CON EL APOYO Y MATERIAL QUE SEA NECESARIO

5.- ¿En qué tipo de actividades – de las programadas – le gustaría participar con mayor profundidad? (Taller con los niños, Visitas guiadas dentro y fuera de la comunidad, proceso de sistematización y evaluación)?.

EN TODOS LAS ACTIVIDADES,

6.- ¿Cuál es el grado que atendió durante este ciclo escolar y cuál es el que atenderá en el próximo?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 5

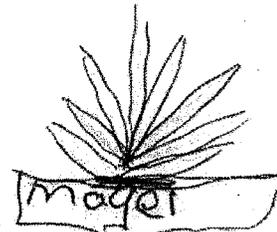
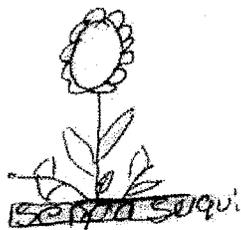
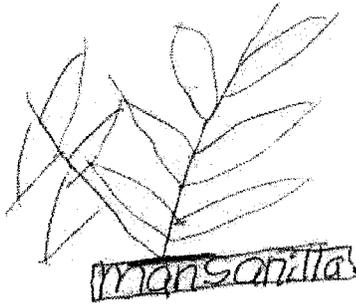
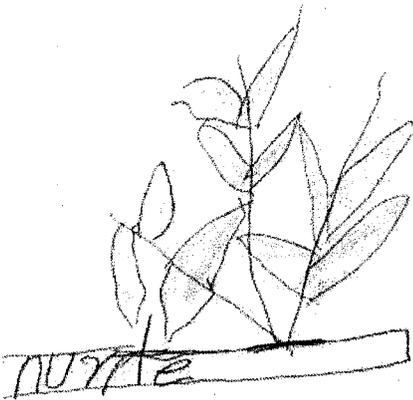
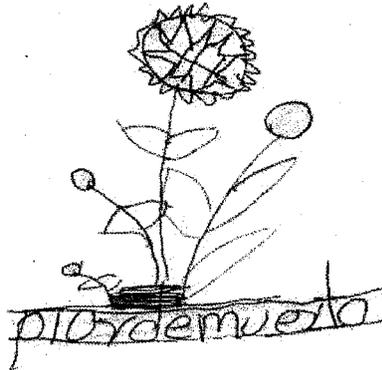
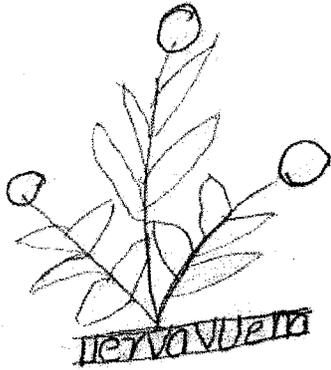
José Manuel Reyes Linares



La Mojanera

El dibujo muestra el relieve de la región y algunas de sus características naturales

ANEXO 6



Los niños demuestran en imágenes como ésta su conocimiento sobre la comunidad.

ANEXO 7

PROGRAMA ESCOLAR COMUNITARIO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN NIÑOS DEL COLECTIVO

Nombre: _____

Grado: _____

Lugar y Fecha: _____

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas como se te indica.

1. Acabas de participar en un Programa de trabajo en tu escuela ¿te gustó participar?, ¿por qué?

2. ¿Qué aprendiste durante las actividades realizadas?

3. ¿Cuáles de las actividades que se realizaron te gustaron más? Marca con una X.

_____ seminario

_____ visitas al campo

_____ taller

_____ visita a la universidad

_____ clausura

_____ taller de herbolaria

_____ colecta de rocas,

_____ insectos, hojas, hongos, etc.

_____ Museo

4. ¿Te gustó el cuento "Elpidia y los coyotes", por qué?

5. ¿Qué piensas de los maestros que trabajaron contigo el Programa?

6. ¿Te gustaría volver a participar?, ¿por qué?

ANEXO 7a

CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE RESPUESTAS PROGRAMA ESCOLAR COMUNITARIO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN NIÑOS DEL COLECTIVO

PREGUNTA	RESPUESTAS
1. Acabas de participar en un Programa de trabajo en la escuela ¿te gustó participar?, ¿por qué?	El 100% de los niños contestó que sí, y sobre el por qué, se dieron varias respuestas. Aunque todas relacionadas con lo que hicieron fuera de la escuela: "ir al cerro", "juntar hojas e insectos", "ir a la Universidad"; y algunos refirieron las imágenes sobre sus antepasados.
2. ¿Qué aprendiste durante las actividades trabajadas?	Las respuestas a esta pregunta fueron muy variadas, sin embargo, la mayoría coincidió en que aprendieron muchas cosas sobre las plantas y los insectos, que se llaman de otras formas "raras", algunos mencionaron que les gustó aprender nombres en p'urhépecha, y un grupo de respuestas muy significativas se dirigieron en torno de que aprendieron "muchas cosas de su pueblo"
3. ¿Cuáles de las actividades que se realizaron, te gustaron más?	El 100% de los niños marcó dos de las actividades realizadas: visitas al campo y colecta de materiales; 90% marcó el museo y la clausura; en menor medida, un 60%, la visita a la Universidad.
4. ¿Te gustó el cuento "Elpidia y los coyotes"?, ¿por qué?	El 100% contestó que sí, sobre el porque se dieron respuestas referentes a: "el pueblo de Elpidia se parece al nuestro", "a Elpidia le gusta hacer cosas bonitas como recoger piedras", "me gustó lo de los coyotes", "en La Mojonera se pueden hacer muchas cosas de las que hace Elpidia"; uno de los niños contestó algo muy significativo: "lo voy a leer muchas veces".
5. ¿Qué piensas de los maestros que trabajaron contigo el Programa?	La mayoría de los niños contestó que les gustó trabajar con ellos porque "les enseñaron muchas cosas", algunos destacaron que porque "les enseñaron p'urhépecha", también escribieron sobre "los muchachos que vinieron", pues les enseñaron a secar las hojas con periódico.
6. ¿Te gustaría volver a participar? ¿por qué?	100% contestó que sí, varios contestaron con esta pregunta ¿Cuándo van a volver a comenzar?...

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION
Y ACTUALIZACION DE DOCENTES**