

# El modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales

## Una experiencia de investigación-acción

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) *Ép. XV, } g{ . 4, pp.85-104*

**Lesvia Oliva Rosas C.\***

CEE

### I. INTRODUCCIÓN

El Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales fue una experiencia educativa realizada durante los años 1980-1983 en ocho comunidades rurales de características físicas, sociales, económicas, culturales y políticas diferentes.

El propósito de este escrito es describir los rasgos importantes de la experiencia y recuperar los elementos que puedan constituir una aportación para futuras experiencias semejantes.

El proyecto surgió en un momento en que la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), preocupada por dotar a las zonas rurales más apartadas y carentes de atención en el país del servicio de educación media básica, solicitó al Centro de Estudios Educativos (CEE) la formulación y realización de un modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales. Esta inquietud se insertaba en otra más amplia: aumentar la capacidad y la eficiencia del sistema en el nivel de educación básica.

Se pretendía que el nuevo modelo educativo contribuyera al desarrollo social, económico y cultural, no sólo de las comunidades, sino también de cada uno de sus miembros. Una evaluación de los modelos de secundaria vigentes hasta ese momento demostraba que su simple extensión hacia las zonas mencionadas resultaba, además de muy costosa, inadecuada para satisfacer sus necesidades educativas.

Por lo tanto debía buscarse una solución al problema de la ampliación de la cobertura a bajo costo y, también, una oferta educativa que propiciara la permanencia de los jóvenes en sus comunidades y su preparación para buscar, ante su

---

\* Agradezco las valiosas opiniones y aportaciones a este trabajo de la Lic. Ma. Elena Guijosa y del Lic. José Irene Landín.

problemática social, económica y política, soluciones generadas en el seno y con la participación de la comunidad.

Es así como el Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales constituye una alternativa tanto de organización como del currículo de la educación secundaria.

## II. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto se desarrolló mediante un proceso de investigación-acción que se inició en marzo de 1980 y concluyó en agosto de 1983.

En su interior se distinguen 4 periodos:

**Primer periodo**, de marzo a agosto de 1980, constituyó la parte preliminar de la investigación y concluyó con la propuesta inicial de la estructura curricular del modelo y los lineamientos generales para la operación del mismo. Los aspectos elaborados por el equipo de trabajo durante ese tiempo fueron los siguientes:

1. Los diferentes tipos de educación secundaria, enfatizando los aspectos de organización curricular, metodología didáctica, métodos de enseñanza, relación con la comunidad, relación entre aprendizaje y trabajo, conceptualización de la expresión artística y del desarrollo físico.
2. Las características de algunas experiencias de innovación educativa dentro del medio rural desarrolladas en México y otros países.
3. Caracterización del medio rural.
4. Definición de criterios para la selección de comunidades.
5. Selección de las comunidades e investigación preliminar sobre su problemática socioeconómica, sus necesidades educativas y las posibilidades de participación de algunos de sus miembros en el aspecto académico del proyecto.
6. Marco teórico, lineamientos generales y estructura curricular del modelo.

**Segundo periodo**. Este fue el más extenso; abarcó de septiembre de 1980 a julio de 1983 y correspondió a la elaboración del modelo, a partir de los lineamientos generales y de la estructura definida en el periodo anterior.

El primer paso fue la selección y formación de docentes. La experiencia se inició en noviembre de 1980 en las comunidades de Huichihuayán, S. L. P.; San Juan Ahuehueco, Hgo.; Cabo Rojo y Carbono, Ver., y Magiscatzin, Tams. Más tarde se agregaron las comunidades de Chiconamel, Ver. y Baborigane y Mesa de San José, Chih. Al finalizar la experiencia, se estaba trabajando en ocho comunidades.

La elaboración del modelo a partir de la práctica constituyó la parte medular del proceso de investigación. Fue necesario conjugar la participación del grupo de investigadores-asesores—quienes, sin estar establecidos en las comunidades, cumplían con la tarea de visitarlas continuamente, siguiendo la experiencia y apoyando a los docentes en su trabajo—con la del grupo de docentes—los que trabajaban en estrecha relación con los alumnos, padres de familia y otros miembros de la comunidad.

La estructura curricular propuesta en un principio se fue modificando a lo lar-

go de la experiencia, no en sus lineamientos esenciales sino en la metodología didáctica involucrada en ella.

A través de un proceso continuo de acción-reflexión, fueron estructurándose las partes que finalmente configuraron el modelo, que si bien no constituye una propuesta totalmente acabada, sí proporciona una base firme para el futuro desarrollo de este tipo de experiencias.

Entre los procesos que se generaron durante este periodo, cabe destacar los siguientes:

1. La organización para el trabajo del grupo de docentes tanto al interior de cada una de las escuelas como en el conjunto de todos los profesores que participaban en la experiencia.

Al interior de cada escuela los docentes trabajaban en coordinación con la asamblea de alumnos y asamblea de padres de familia. En el conjunto de los profesores que participaban en el proyecto, se estableció un continuo intercambio de experiencias y avances, tanto en reuniones de representantes por zonas como en asambleas generales de evaluación y planeación.

De esta experiencia surgen las aportaciones del modelo<sup>1</sup> al capítulo de "Organización Escolar".

2. La formación continua de los docentes en la práctica.

Las características innovadoras y de investigación-acción del proyecto, hacían necesaria la participación de equipos de maestros que combinaran, por una parte, docencia e investigación en la búsqueda de métodos y contenidos idóneos a la experiencia y, por otra, que experimentaran formas distintas de organización escolar y de interacción con la comunidad. Por lo tanto, fue necesario un proceso de formación continua en la práctica, que recogiera sus dudas e inquietudes y que los ayudara a responder en forma integral a los retos que les planteaba el modelo. Para esta formación se conjugaron diferentes instancias de reflexión, entre ellas: los intercambios de experiencias y avances que los propios docentes organizaban por zonas, las asambleas generales de evaluación y planeación, y las reuniones intensivas de trabajo en las comunidades con los investigadores que las visitaban. Como complemento se fueron diseñando y poniendo en práctica una serie de cursillos sobre temas específicos: "Unidades de aprendizaje", "Relación con la comunidad", "Español", "Matemáticas", etc. Uno de los frutos de este trabajo es la posibilidad de delinear un perfil del docente para secundarias rurales y un conjunto básico de aprendizajes necesarios para la formación de estos docentes.

3. La elaboración del currículo, a partir de la estructura propuesta, implicó una revisión de los programas vigentes de la secundaria, un análisis sobre la adecuación de estos programas para el medio rural, y una búsqueda de conteni-

---

<sup>1</sup> Rosas, Lesvia *et al.*, "Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales", México, CEE, 1983, mimeo.

dos y métodos congruentes con los objetivos del proyecto. Todo esto a partir de una actitud de "admiración"<sup>2</sup> que sobre la propia realidad ejercieron maestros y alumnos.

Lo anterior derivó en una propuesta curricular (de ninguna manera se considera rígida y definitiva) cuyas partes esenciales son:

- la definición de los elementos constitutivos del currículo
- objetivos y contenidos
- referencia a las actividades y disciplinas de apoyo (actividades artísticas y deportivas, español y matemáticas)
- un apartado referente a la perspectiva de la tecnología apropiada dentro del modelo
- la metodología didáctica como parte medular del modelo, desde la cual se plantean los métodos, procedimientos, técnicas y estrategias para cumplir, en forma integral, con los objetivos del modelo educativo
- la evaluación
- la vinculación escuela comunidad
- el sistema de formación de docentes.

**Tercer periodo.** Este se realizó en forma paralela a la última parte del periodo anterior, en los meses de enero a julio de 1984, durante los cuales se llevaron a cabo las gestiones con las Direcciones Generales de Evaluación y Acreditación y de Contenidos y Métodos de la SEP, con el propósito de realizar la evaluación final del proyecto y hacer los trámites para la evaluación y certificación de los estudios de secundaria para los alumnos.

Es importante destacar que este periodo constituyó también una parte significativa del proceso de investigación, ya que implicó un trabajo conjunto (SEP-CEE) de la conceptualización de la evaluación, así como la elaboración de instrumentos específicos para el caso, y la aplicación de los mismos. Esta es otra de las aportaciones del proyecto, en torno a los aspectos de "evaluación y acreditación".

**Cuarto periodo.** Este periodo contribuyó a la recuperación y sistematización de la experiencia; en ella colaboraron el grupo central de investigadores y un grupo de los docentes que participaron en el proyecto. Se realizó en los meses de julio y agosto de 1983.

---

<sup>2</sup> En el sentido de que la propone Paulo Freire: "Admirar" la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla, cada vez más lúcida-mente, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos. En *¿Extensión o Comunicación?*, México, Siglo XXI, 1973, p. 33.

### III. LINEAMIENTOS GENERALES, MARCO TEÓRICO Y ESTRUCTURA CURRICULAR DEL MODELO

Del objetivo general del proyecto: “Generar un modelo de educación media básica adecuado a las necesidades del medio rural”, surge una interrogante fundamental: ¿Cuál es la función de la escuela secundaria en zonas rurales marginalizadas?

En primer lugar, el análisis de las características, necesidades y posibilidades de algunas comunidades seleccionadas para el estudio (cuyas características comunes pueden enunciarse como: aislamiento, marginación y explotación), llevó a la conclusión de que precisamente en esas zonas la educación puede cumplir una función mucho más integradora y abiertamente formativa, siempre y cuando se conceda a los campesinos el derecho a ser considerados como sujetos dignos de un servicio educativo que parta de su problemática y se inserte en su contexto social, económico, político y cultural.

En segundo lugar, el estudio de dichas comunidades derivó en un conjunto de supuestos en torno a las características de una escuela para el medio rural:

1. Una propuesta educativa adecuada al medio rural es aquella que, armonizando con el ritmo de vida de la comunidad, coadyuve al arraigo de la gente a su tierra y al beneficio y progreso de las comunidades.
2. Asimismo, busca la revaloración de las personas como creadoras de su cultura presente y futura.
3. Considera a la educación como promotora del desarrollo personal y comunitario, a la comunidad como ámbito educativo y a sus miembros como agentes educativos, descartando así la idea de que la educación es quehacer privilegiado de la escuela y sus profesionales.
4. Debe partir de un conocimiento objetivo de la realidad para promover una acción comunitaria responsable y comprometida, constituyéndose así en un factor importante en el camino de transición hacia mejores y más justas condiciones de vida.
5. Busca ser parte de la comunidad y no sólo una oferta ajena a ella, por tanto, aprovecha al máximo los recursos materiales y naturales de la propia comunidad, e incorpora en su proceso a los miembros, instancias o agentes comunitarios que estén en condiciones de hacerlo.
6. En el medio rural, más claramente que en otros ámbitos, se hace necesaria una educación vinculada a los procesos productivos, de tal manera que el aprendizaje capacite para el trabajo productivo y éste provea de temática y motivación para el aprendizaje.
7. Como parte culminante de la educación básica, la escuela secundaria, inmersa en una comunidad rural, debe complementar la educación que reciben los jóvenes en la escuela primaria, en términos de su desarrollo integral como individuos y como miembros de una sociedad y una cultura determinada.
8. Debe consolidar un correcto manejo del lenguaje y de los conceptos y operaciones fundamentales de la matemática.

9. Debe propiciar, además, la correcta iniciación del alumno en el estudio de las ciencias sociales, humanas y naturales, así como el desarrollo de habilidades y actitudes hacia el saber humano que lo posibiliten para indagar y profundizar en él.
10. En consecuencia, desde el punto de vista curricular, el modelo deberá considerar aquellos objetivos, métodos, contenidos y experiencias de aprendizaje que permitan:<sup>2 bis</sup>
  - la interacción del joven con su medio ambiente social y natural
  - la confrontación con problemas reales que el joven sea capaz de plantear y resolver por sí mismo
  - la realización de actividades específicas de beneficio tanto individual como familiar y colectivo
  - la confrontación de las ideas con la realidad y con sus antítesis ideológicas.

En tercer lugar, se definió el marco teórico a partir del cual se elaboraría el modelo. Fundamentalmente, se tomó como marco de referencia la concepción freireana de la educación, de la cual se desprenden algunos de los principios que subyacen a la concepción del modelo:<sup>3</sup>

1. "El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto: mientras más reflexione sobre su situación concreta, más 'emerge' plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir respecto a la realidad, para cambiarla".
2. "El conocimiento es un proceso que resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que a su vez los condiciona".<sup>4</sup>
3. "La escuela debe ser el lugar en el que, tomando distancia del momento concreto en que se lleva a cabo la práctica de la vida rural donde está enclavada, se ejerza sobre ésta una reflexión crítica".<sup>5</sup>

Aunque en el pensamiento de Freire estos principios se aplican directamente a los procesos de alfabetización y posalfabetización y al desarrollo de las habilidades de la lectoescritura, en el modelo que se construía, éstos fueron retomados en los aspectos esenciales de "reflexión", "concientización", y "acción transformadora" implicados.

Así, en el modelo se propone como proceso de aprendizaje la investigación-acción, la cual representa un camino definido de reflexión por medio del cual los alumnos se van concientizando sobre su realidad concreta, a la vez que van ad-

<sup>2bis</sup> Cfr. Guzmán, José Teódulo, *Alternativas para la educación en México*, 2a. ed., México, Ed Gernika, 1978, pp. 12-13.

<sup>3</sup> Freire, P., *Fundamentos Revolucionarios de Pedagogía Popular*, Buenos Aires, Editor 904, 1977, p. 32.

<sup>4</sup> Freire, P., *Cartas a Guinea Bissau*, México, Siglo XXI, 1977, p. 121.

<sup>5</sup> *Ibid.*

quiriendo conocimientos y desarrollando habilidades. En el caso de la secundaria rural, estos conocimientos y habilidades se asumen como contenidos programáticos que deberán ser cubiertos y como herramientas útiles (intelectuales, valorales y técnicas) para seguir adelante en la vida.<sup>6</sup>

Otros principios que orientaron la concepción del modelo son los siguientes:<sup>7</sup>

1. Una persona aprende únicamente lo que le es significativo. En este sentido se considera no solamente aquello que, de acuerdo con las características individuales de una persona (edad, sexo, ocupación, etc.), le interesa, sino también todo lo que sea significativo para satisfacer necesidades e intereses de orden colectivo o comunitario.

En la secundaria rural, este principio orienta específicamente la búsqueda de contenidos de aprendizaje. En vez de partir del conocimiento acabado que ofrecen las diferentes disciplinas o áreas de conocimiento (el cual, por lo general, resulta ajeno a las necesidades, intereses, expectativas y aptitudes de los estudiantes y de la comunidad), se propone partir de un reconocimiento del propio medio y de las personas, con sus limitaciones, posibilidades, logros y contradicciones. En este reconocimiento los jóvenes pueden ir situando sus intereses y seleccionando los aprendizajes que les son significativos. Los problemas y situaciones, tanto individuales como comunitarios, aportan los temas para tratar, y el papel de las disciplinas científicas pasa a ser entonces el de proporcionar las categorías, los métodos de análisis y los conocimientos que amplíen la visión local de la que se partió.

2. En el joven se da la necesidad de utilizar su potencial de vida en actividades tanto individuales como sociales, con un fin perfectamente comprendido y relacionado con su situación concreta individual y social.<sup>8</sup>

Este principio se relaciona directamente con la metodología didáctica por seguir en el modelo. Implica, como en los demás aspectos, un cuestionamiento y una decisión: ¿cuáles y cómo deben ser las experiencias de aprendizaje promovidas por el docente?

Los jóvenes del medio rural, quienes desde temprana edad se integran al trabajo y adquieren responsabilidades tanto individuales como sociales, son capaces de participar conscientemente en un proceso de aprendizaje dinámico y creativo. Al llegar a la escuela cuentan ya con un bagaje de conocimientos y formas concretas de aprender. Además, viven y se desarrollan en una sociedad dinámica.

Por lo tanto, en el modelo educativo se supone que los alumnos son capaces de manejar y analizar la información disponible, de tal manera que lleguen a formularse, a partir de ella, nuevas preguntas, ideas, implicaciones y conclusiones, para adquirir así conocimientos nuevos.

---

<sup>6</sup> Una presentación amplia de estos principios se encuentra en: "Reflexiones Pedagógicas", CEE, diciembre, 1980, mimeo.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Cfr. Freinet, C., *La educación por el trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

Se sabe además, por la experiencia vivida con ellos durante los tres años del proyecto, que ese “potencial de vida” se traduce en un conjunto de habilidades físicas, artísticas e intelectuales y en una gran inquietud por aprender.

Por lo tanto, es posible pretender que en el proceso de aprendizaje ellos “se apropien de lo aprendido, aprehendiéndolo, reinventándolo y aplicándolo a situaciones existenciales concretas”.<sup>9</sup>

3. Si el objetivo último del proceso educativo es permitir al hombre ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia...,<sup>10</sup> éste indudablemente requiere una relación pedagógica distinta.

En el modelo, la relación pedagógica no se circunscribe únicamente a la relación maestro-alumno dentro del aula; se consideran también los vínculos entre el sujeto y el objeto de aprendizaje y la proyección de la escuela hacia la comunidad. Así, al hablar de una nueva relación pedagógica, se hace referencia a aquélla en la cual docentes y alumnos se encuentran en un mismo camino de búsqueda y de creatividad, camino donde cada uno tiene su aportación específica, pero se dirigen hacia el logro de objetivos comunes.<sup>11</sup>

Implica también una actitud diferente del sujeto que aprende hacia el objeto de aprendizaje; una actitud de develación, de “admiración” y de “recreación” de la realidad concreta en la que se encuentran inmersos.

En tercer lugar, implica una concepción distinta de la relación escuela-comunidad; en el modelo se plantea como un concepto ideal de escuela al que se aspira, aquel que la libera de un recinto específico y aislado y le concede, en cambio, amplia posibilidad de desarrollo en el trabajo, en el hogar, y en todas las demás instancias de vida comunitaria, al considerarla como un “lugar de reflexión crítica” sobre los problemas de la vida cotidiana. De esta manera, la escuela puede y debe incorporar en su quehacer educativo a todos los miembros, agrupaciones o instituciones de la comunidad que tengan algo que aportar o que puedan beneficiarse de ella. Se propone una relación de transformación recíproca entre la escuela y la comunidad. Se fomenta la cohesión familiar y comunitaria.

Resumiendo, la secundaria rural así concebida cumple con las siguientes funciones:

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

<sup>9</sup> Cfr. Freire, P., *¿Extensión o Comunicación?*, op. cit., p. 28.

<sup>10</sup> Freire, P., *Fundamentos Revolucionarios de Pedagogía Popular*, op. cit., p. 36.

<sup>11</sup> *Ibid.*



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

#### IV. LA EVALUACIÓN

En el modelo, la evaluación se concibe como un proceso permanente de recuperación, tanto a nivel individual como colectivo.

Un proceso educativo consciente, que implica un compromiso por parte de todos los sujetos que intervienen (alumnos, maestros, padres de familia, comunidad), no puede menos que exigir la participación de los mismos en una continua revisión de sus logros y fracasos, de una manera creativa y responsable. Durante la experiencia vivida en las comunidades se pusieron a prueba:

- a) Una evaluación diagnóstica con el objetivo de recuperar las formas en que los alumnos captan e interpretan su realidad y la capacidad para “leerla” críticamente.<sup>12</sup>
- b) Una evaluación del proceso en la que docentes, alumnos y comunidad (cada uno en su momento, mediante actividades e instrumentos diferentes) revisan continuamente los avances en el proceso educativo.
- c) Una evaluación final, en la cual los alumnos demostraron ante docentes y autoridades (de la SEP) que habían logrado un aprendizaje. Esta última se realizó también con fines de acreditación.

Desde luego, la evaluación debe ser integral, considerando la multiplicidad de factores propios del sujeto y de su medio ambiente socioeconómico y cultural. Por lo tanto, además de los conocimientos, se evalúa la actitud de los alumnos, expresada en su forma de trabajar, en sus hallazgos y en la extrapolación que hagan de su aprendizaje hacia la comunidad.

Considerada así, se rompe con la idea de una evaluación externa al alumno, y que apela básicamente a sus habilidades cognoscitivas. Igualmente, se abre una gama de posibilidades en cuanto a las formas e instrumentos que han de emplearse para evaluar. Pueden utilizarse exposiciones, festivales, trabajos grupales e individuales, registros con indicadores sobre planeación, realización y tipos de resultados alcanzados en actividades dentro y fuera de la escuela, etc.

---

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 40.

Una distinción importante es la que se hace entre evaluación y acreditación.

Si bien algunas veces son consideradas como sinónimos, en el modelo cumplen funciones distintas. La evaluación, como ya se dijo, desempeña un papel de recuperación y ajuste y es un proceso permanente y coparticipativo estrechamente ligado al de aprendizaje.

La acreditación, en cambio, se realiza al final del ciclo con fines de promoción académica de un nivel a otro.

Sin embargo, en el modelo, la acreditación constituyó un proyecto en sí mismo, ya que requirió varias etapas<sup>13</sup> que se reproducen aquí por considerarse útiles para experiencias semejantes.

En la primera etapa se aplicaron cuatro instrumentos destinados a conocer de manera general la forma en que estaba operando el modelo, para así poder conceptualizar la evaluación que se haría. Los instrumentos aplicados fueron:

1. Una guía de observación, con la que se captó información sobre la escuela secundaria y la comunidad en la que se ubica el modelo. Se divide en cuatro secciones: escuela, aula, proceso didáctico y comunidad.
2. Una entrevista al docente responsable en la comunidad, con el objetivo de captar información relativa a la organización de la escuela secundaria, el proceso didáctico y aspectos generales del modelo; comprende las siguientes secciones: organización de la escuela, proceso didáctico, relación escuela-comunidad y aspectos generales de las comunidades.
3. Entrevista a un alumno de tercer grado, diseñada para conocer algunos aspectos de la valoración que el alumno tiene acerca de su comunidad y del modelo en el cual estudia.
4. Entrevista a un representante de la comunidad, diseñada para obtener información sobre la interacción entre la escuela y la comunidad. Se dividió en dos secciones: aspectos generales de la comunidad y relación escuela-comunidad.

Una vez evaluada la información anterior, la siguiente etapa consistió en el diseño y en la aplicación de los exámenes de conocimientos a los alumnos. También se aplicó, sin valor para la calificación, un cuestionario para los alumnos con preguntas acerca de su comunidad, con el fin de confirmar su capacidad para detectar problemas y recabar información conducente a encontrar soluciones factibles a dichos problemas.

## V. EL CURRÍCULO

La estructura curricular del modelo está constituida por los siguientes elementos:

1. Seis áreas que se han considerado de interés prioritario en el desarrollo de la vida rural.

---

<sup>13</sup> Cfr. SEP-CEE, "Instrucciones para la recolección de información preliminar sobre el MAESEZOR", junio, 1983, mimeo.

Puesto que se busca formar un educando capaz de conocer su realidad y actuar sobre ella, las áreas constituyen una forma de agrupamiento y ordenación de los fenómenos de la realidad inmediata. Así se da el primer paso para el estudio y entendimiento de esa realidad y se abre la puerta para adquirir los conocimientos. Estas áreas son: *salud, alimentación, trabajo, vivienda, recreación y educación*.

Las áreas se conceptualizan como “aquellos aspectos en donde la interacción de los individuos con su medio ambiente social y natural es de interés prioritario para la vida rural”.

Se les asigna, además, una función metodológica tanto para docentes como para alumnos; a los primeros les permite identificar los elementos que son focos de interés para el educando y orientarse para trazar correctamente el proceso de aprendizaje. A los alumnos les posibilitan la formulación de preguntas a su realidad inmediata, la proposición de formas de abordarla, y la realización de acciones transformadoras.

Aun así, la complejidad propia de la realidad nos impide analizarla, entenderla y transformarla a partir de las preguntas planteadas. Para empezar a comprender es necesario contar con métodos, instrumentos y categorías de análisis. En el modelo, éstos son proporcionados por las diferentes disciplinas del conocimiento científico, las cuales se han incorporado, no como disciplinas aisladas sino como aspectos desde los cuales se puede penetrar al medio ambiente social y natural inmediato e ir avanzando a niveles cada vez más generales y abstractos, así como ampliar el conocimiento hacia otros espacios y ámbitos.

2. El segundo elemento importante de la propuesta curricular lo constituye el “enfoque interdisciplinario”, que consta de los siguientes aspectos: *social, económico, político, histórico, técnico, cultural y ecológico*.<sup>14</sup>

Al igual que las áreas, el enfoque interdisciplinario cumple con una función metodológica: les permite a los alumnos un acercamiento a las nociones básicas que necesitan para explicarse la problemática y orientarse en la reflexión crítica sobre su realidad. A los docentes les permite trazar un cuadro de relaciones entre las nociones básicas e integrar temas y contenidos.<sup>15</sup>

Otra característica de estos aspectos es que representan una continuación de las áreas de conocimiento en las que el alumno inició su formación en la escuela primaria.

Introducir el enfoque interdisciplinario al modelo se debe, ante todo, a la intención de formación que se tiene hacia los alumnos de la secundaria. La interdisciplinariedad se considera como una actitud de acercamiento a la realidad: una actitud en la cual los hechos, fenómenos y problemas se contemplan como un todo complejo, formado por elementos diferentes que se combinan entre sí. Se pretende, por lo tanto, que los alumnos vayan ejercitándose en esta forma de aprehender su realidad. Por supuesto, este enfoque deberá introducirse gra-

---

<sup>14</sup> Una explicación de la concepción de estos aspectos se encuentra en: “Notas para la mejor comprensión de las áreas y los aspectos”, CEE, 1981, mimeo.

<sup>15</sup> Rosas, Lesvia *et al.*, *op. cit.*, p. 70.

dualmente, ya que ni alumnos ni profesores han tenido con anterioridad esta experiencia. Es pues, una actitud a la que se debe tender.

3. El tercer elemento importante del currículo está constituido por las disciplinas y actividades de apoyo. Se conciben como aquellas que le permiten al alumno expresar de manera fluida y científica los resultados de su reflexión. Estos son: la lengua —en este caso el español— y la matemática.<sup>16</sup>

Finalmente, las actividades artísticas y de educación física se introducen también como apoyo al proceso formativo del alumno, pero, además, como un medio muy importante de expresión y comunicación hacia la comunidad.<sup>17</sup>

## VI. EL MÉTODO DIDÁCTICO

Consecuente con el concepto de conocimiento que se plantea en el modelo, el aprendizaje se concibe como un proceso dialéctico entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. El método didáctico es un camino de aprendizaje mediante el cual se pretende que los alumnos vayan concientizándose en la reflexión sobre su realidad, al mismo tiempo que adquieren conocimiento y habilidades, además de una forma de aprender.

<sup>16</sup> "El modelo no pretende una separación entre lenguaje, pensamiento y realidad... El lenguaje se considera como un medio de comunicación entre personas en una situación histórica determinada que al igual que la sociedad se encuentra en evolución continua... Se considera como un instrumento de liberación por el cual el individuo puede darse cuenta de lo que quiere, piensa y es... Por lo tanto, lo importante no es hacer del educando un erudito en indicaciones gramaticales, sino lograr una amplia capacidad en él para comunicarse real y efectivamente con los demás".

Respecto de las matemáticas, se parte del hecho de que "Basta con mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de que existen formas, tamaños, distancias, fuerzas, volúmenes, conjuntos y acciones que nos conducen a hacernos preguntas como: ¿cuántos son? ¿cómo se mide? ¿cuánto pesa? ¿cuánto cuesta? ¿qué fuerza lleva? ¿se gana o se pierde? ¿es mayor o menor? ¿tiene más o tiene menos? ¿a qué se asemeja? ¿qué tan frecuentemente sucede? ¿a qué distancia está? ¿qué proporción está en un lado y que proporción está en otro? Las matemáticas se consideran como un lenguaje para contestar a estas preguntas... y se convierten así en un valioso auxiliar para aprehender y transformar la realidad... Desde luego, tener un 'modelo matemático' de la realidad no basta, habrá que complementarlo con juicios extraídos de otras consideraciones. Pero utilizar matemáticas permitirá hacer uso más claro y preciso de esas consideraciones." *Ibid.*

<sup>17</sup> Al respecto, cabe mencionar el gran interés que despertó en los alumnos el utilizar algunas actividades artísticas, en especial el teatro y el canto como espacio de comunicación con la comunidad.

De igual manera, casi en todas las comunidades en las que se trabajó existió un periódico escolar, elaborado por maestros y alumnos y que cumplió notablemente con funciones tanto de índole didáctica como de vinculación con la comunidad.

El elemento esencial de método lo constituyen las llamadas *Unidades de Aprendizaje-Investigación-Acción* (UAIA).<sup>18</sup>

Las UAIA están formadas por tres dimensiones inseparables que intentan reproducir metodológicamente los principios y objetivos del modelo: *Investigación, Aprendizaje, Acción*.

Esto significa que *en toda* UAIA debe haber momentos (situaciones, experiencias) en *que se investiga* (es decir, "se le pregunta algo" a la realidad, en forma sistemática), momentos en *que se aprende* (es decir, se adquieren herramientas para conocer, se adquieren conocimientos específicos, se entrenan ciertas habilidades, etc.) y momentos en *que se actúa* (es decir, se incide en alguna forma sobre la realidad). Por consiguiente, toda UAIA deberá combinar en su interior:

1. Actividades cuyo énfasis recaiga en que los alumnos exploren, indaguen, corroboren, apliquen y demuestren determinados hechos, situaciones e hipótesis, mediante la aplicación de técnicas y métodos de investigación variados. Es decir, lo fundamental aquí es que los alumnos *produzcan conocimientos* nuevos para ellos, en contacto directo con la realidad mediada por la investigación.
2. Actividades en las cuales, mediante un proceso didáctico de transmisión y asimilación activa, los alumnos se van apropiando de conocimientos ya existentes de diferente nivel (teorías, categorías, nociones, información, etcétera).
3. Actividades en las cuales los alumnos ensayan pequeñas transformaciones de la realidad, trabajan juntos y organizados, desarrollan la planeación, ejecución y evaluación de acciones concretas, sensibilizan a la comunidad transmitiendo conocimientos y valores o participan con ella en actividades promocionales, etc. En estos momentos, los alumnos incorporan a su aprendizaje-acción las aportaciones pertinentes que la comunidad presente como reacción. Este es el momento en el cual la comunidad se va incorporando poco a poco al proceso educativo de la escuela y también la oportunidad que ésta tendrá de ampliar sus servicios al resto de la comunidad.

## VII. LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

Hablamos ahora de otro proceso, que si bien se realiza en forma simultánea a todos los demás aspectos del proceso educativo y de hecho está implícito en ellos, es lo suficientemente importante como para tratarlo por separado, ya que constituye, de hecho, la característica fundamental de la escuela rural.

En la propuesta final,<sup>19</sup> fruto de tres años de trabajo en las comunidades, se señala que tanto estudiantes como padres de familia han cumplido siempre con el deber de aportar su apoyo económico, social y moral a la tarea educativa; sin embargo, en muy pocas ocasiones han recibido un servicio educativo acorde con sus necesidades, en el cual puedan intervenir no sólo con tareas de mantenimiento, sino también académicamente.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp. 348-357.

<sup>19</sup> Rosas, Lesvia *et al.*, *op. cit.*, p. 516.

Una relación como la que se pretende entre la escuela y la comunidad implica, entre otras, un encuentro entre la cultura popular y el conocimiento científico.

En el modelo se considera que, así como el conocimiento científico es reconocido y valorado, la cultura propia del medio rural también debe ser considerada como valiosa, en tanto surge de la experiencia de vida de sus miembros. La cultura popular no es estática, se ha desarrollado en el seno de un grupo social a través de su historia. Así, tanto cultura popular como conocimiento científico deben ser retomados en igualdad de circunstancias, con respeto y crítica, en un diálogo abierto y permanente.

Para que este diálogo pueda darse, es necesario que desde la escuela, la comunidad sea considerada desde la perspectiva macrosocial, con sus conflictos y contradicciones internas, reflejos de la sociedad mayor, y desde la perspectiva microsocia.

Toda novedad que llega a una comunidad despierta una reacción en ella. Pero el encuentro entre lo nuevo y la comunidad se realiza, muchas veces, mediatizado por los "notables" (los maestros, los ancianos, el comisario, el doctor, etc.).

Otro elemento que debe tomarse en cuenta para establecer la relación escuela-comunidad, es el de los "procesos comunitarios"; en el modelo esto se define como "todo mecanismo propio que desencadena un grupo humano cohesionado con el objeto de resolver una situación". Así se entienden procesos como mecanismos de producción, de consumo, de comercialización, de organización política, etc. Si éstos se consideran como conductas sociales<sup>20</sup> que pueden haber sido aprendidas o bien impuestas, el papel de la escuela será revalorar esos procesos y, en su caso, orientar en la búsqueda y ejecución de nuevos procesos críticos, responsables y constructivos de una sociedad mejor.

Es necesario, por lo tanto, hacer una reflexión profunda en torno al encuentro<sup>21</sup> de la escuela con la comunidad, de tal manera que se genere una adecuada:

- a) organización interna de la escuela,
- b) administración escolar,
- c) estructuración del Grupo de Padres de Familia y
- d) participación de la escuela en actividades comunitarias y de la comunidad en actividades escolares.<sup>22</sup>

Ahora bien, una relación de diálogo y encuentro es también una relación de incidencia<sup>23</sup> en el sentido de que ambas, escuela y comunidad, ejercen una mutua, significativa y profunda influencia que genera transformaciones.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 522.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 530.

<sup>22</sup> "Estas líneas de trabajo no son novedosas. Debe suponerse que toda escuela las desarrolla. Lo que se pretende en el modelo es realizarlas 'cualitativamente' diferentes". *Ibid.*, pp. 530 y ss.

<sup>23</sup> Respecto de la incidencia en el modelo"... no se considera que sea posible incidir significativa y hondamente a una comunidad, a no ser que se hable de 'largos plazos' y de otros muchos factores que deben intervenir para que éste se logre... La actividad educativa, por más innovadora que sea, no es más que uno de tantos factores que deben contribuir en el complejo proceso de transformación social que lleve a condiciones de vida más justas a las clases populares". *Ibid.*, p. 532.

Pero estas transformaciones no se dan en el corto plazo; precisamente la incidencia es el momento culminante de la relación, al cual anteceden otros tres: 1. Introducción, 2. Inserción, 3. Vinculación.

Estos momentos no se dan en forma rigurosa o claramente definida; en cada uno se hacen presentes los otros, ya sea de manera incipiente o en camino de superación. Para cada uno se propone en el modelo distintas actividades y una estrategia para llevarlas a cabo.<sup>24</sup>

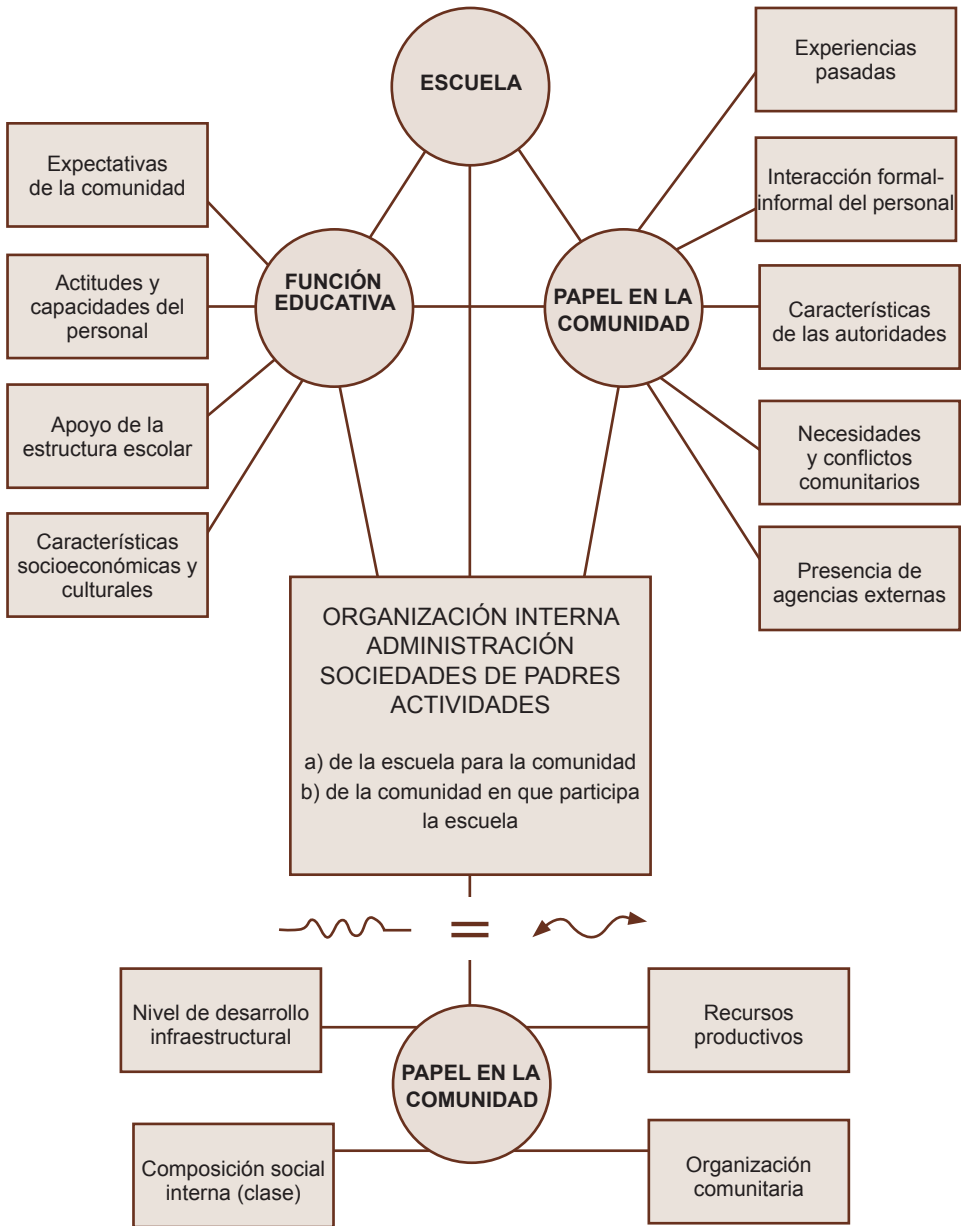
En términos generales, podemos decir que el momento introductorio se refiere al establecimiento de los primeros contactos con los miembros de la comunidad; el momento de inserción corresponde a la creación de una estructura orgánica que garantice la participación de todos los sectores (alumnos, docentes, padres de familia, comunidad) en el proceso educativo. El momento de vinculación corresponde a la integración de los mismos sectores de manera más orgánica, con miras a constituir una única comunidad de agentes educativos. Por último, el momento de incidencia corresponderá a aquel en el cual los servicios educativos rebasan el ámbito escolar y cuya característica principal es el "dinamismo autogestivo" de los miembros de la comunidad.

El encuentro entre escuela-comunidad, como proceso dinámico es afectado por factores múltiples, muchos de ellos no controlables desde la escuela. Algunos de los factores más importantes pueden ser observados en el siguiente esquema:<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 532-547.

<sup>25</sup> *Ibid.*, pp. 527-529.





El esquema anterior significa que:

1. El cumplimiento de la función (oficialmente estipulada) de la educación, de la que es portadora la escuela, se verá condicionada por:
  - a) la concepción que la comunidad tiene de la escuela,
  - b) el personal que labora en la escuela (experiencia, capacidad real, actitudes; etc.),
  - c) la estructura escolar (apoyo que ofrezca el desempeño de labores y actividades de maestros y alumnos, participación de los padres de familia) y
  - d) las características socioeconómicas y culturales de la población escolar (nutrición, salud, apoyos familiares a los estudios, estímulos en el medio ambiente que apoyen el aprendizaje, etc.).
  
2. El papel que la escuela juega en la comunidad rural depende en buena parte de:
  - a) las experiencias anteriores de la comunidad en interacción con la escuela,
  - b) las propias características del propio personal en lo que respecta a su interacción formal e informal con la comunidad,
  - c) el momento en que se halla el planteamiento de necesidades o los conflictos comunitarios: los momentos de conflicto manifiesto o de organización comunitaria para el planteamiento de necesidades básicas presentan —sustentadamente— mayores oportunidades de interacción,
  - d) las características de las autoridades municipales y locales, y
  - e) la presencia o no de otras agencias externas de acción comunitaria.
  
3. La posibilidad de que la comunidad rural se encuentre integrada —para como tal dialogar con la escuela— se verá condicionada por:
  - a) el nivel de desarrollo infraestructural y de servicio de la comunidad,
  - b) la composición interna (clase) existente en la comunidad, y junto con esto, la existencia de mecanismos internos de diferenciación social y de explotación,
  - c) la ocupación fundamental de los habitantes de la comunidad; las relaciones sociales de producción que ésta supone; el nivel de vida y cultural que éste permite, y
  - d) la historia de organización comunitaria y su experiencia como tal.

Estos tres grupos de elementos condicionantes determinarán el tipo de relación que se establezca entre la escuela y la comunidad. No debemos olvidar que cada uno de los elementos no es estático sino cambiante. Que los elementos condicionantes sean susceptibles de cambiarse, significa que las condiciones de relación varían a lo largo del proceso.




Por esta razón, un seguimiento muy fino —necesario quizá al inicio de la labor educativa y en momentos de evaluación general de la escuela— deberá detectar en cada una de las relaciones del cuadro ( → ) si se encuentra en estado de

equilibrio (=), en estado de desequilibrio (— wavy line —) o en transición hacia un nuevo equilibrio (← wavy line →).

Podríamos visualizar cada paso de la relación como un continuo que va de un estado de equilibrio a otro, pasando por un estado de desequilibrio y otro de transición, gráficamente representado así:



pero en la realidad no ocurre de esta manera, ya que simultáneamente pueden darse estados como los siguientes:

- a)  algo en desequilibrio y el resto en equilibrio
- b)  algo que tiende a equilibrarse y el resto entra en desequilibrio
- c)  algo permanece en equilibrio y el resto tiende a equilibrarse.

Recordemos que estas situaciones se pueden dar en cada una de las relaciones entre los diversos elementos (representados por flechas en el esquema).

### VIII. COMENTARIOS FINALES

La presencia, durante tres años, en cinco comunidades rurales y de año y medio en otras tres, representó sin duda una gran experiencia para todos los participantes en ella.

Desde luego, no todo transcurrió sobre ruedas. En el camino hubo necesidad de superar problemas que se suscitaron a todos los niveles: maestros, alumnos, comunidades e investigadores. Puede decirse que la implantación del proceso educativo implicó, en un principio, una serie de "rupturas" tanto conceptuales como metodológicas, que poco a poco fueron subsanándose.

El concepto de escuela y de educación que se proponía el proyecto hubo de ser confrontado con los propios miembros de la comunidad; la experiencia educativa hasta entonces vivida por ellos los hacía tener pocas expectativas en relación con una escuela "de" y "para" la comunidad. Sin embargo, este concepto poco a poco fue comprendido, en primer término por los padres de familia, quienes fueron colaborando cada vez con mayor espontaneidad y responsabilidad.

Por su parte, los alumnos tuvieron que aprender también a participar en su propia educación. La relación horizontal con los docentes, que les permitía "decir su palabra" y responsabilizarse junto con el maestro de la tarea educativa, se vio matizada por las características culturales y sociales de cada lugar, pero los alumnos aprendieron pronto y la nueva relación pedagógica fue decisiva para despertar

y propiciar interés de los jóvenes por la escuela y por su comunidad. Por lo que respecta a los maestros, el hecho de involucrar a los alumnos en la reflexión y discusión de los problemas comunitarios y escolares los ayudaba a comprender mejor la realidad de la comunidad, aprendiendo así de los alumnos.

El aprendizaje a partir de la investigación, en un principio se dificultó por representar un camino distinto y en ocasiones poco dinámico para la inquietud de los jóvenes, pero este obstáculo se superó una vez que se introdujeron las Unidades de Aprendizaje (UAIA).

El trabajo conjunto de alumnos y maestros hizo posible, en la mayoría de los casos, una buena relación con los padres de familia y otros miembros de la comunidad. Se sentaron las bases para una colaboración en beneficio mutuo. El hecho de que los alumnos pasaran parte del tiempo fuera de las aulas despertó, en un momento dado, la sospecha de que no aprenderían mucho; sin embargo, las mismas actividades hacia afuera de la escuela (campañas, exposiciones, teatros, investigación, periódico escolar, etc.) fueron constituyéndose en espacio de verificación del aprendizaje.

Los docentes, quienes en un principio tuvieron dificultades por la falta de una comprensión clara y profunda acerca de lo que en la práctica significaban los principios básicos que subyacen al modelo, poco a poco aumentaron su capacidad para conducir el proceso educativo cada vez en forma más integrada. El avance de los docentes se tradujo también en una serie de aportaciones a la estructura pre-sentada originalmente para su operación y, en consecuencia, se explicitó y enriqueció la metodología propuesta.

Toda esta experiencia nos deja sin duda resultados valiosos que proporcionan una base para proseguir en la búsqueda de una educación digna del campo mexicano. La propuesta, por lo tanto, no se considera acabada, sino en proceso de ser enriquecida por otras opiniones y probada por aquellos a quienes va dirigida. Por ello, lejos de cerrar el camino, abre una serie de interrogantes que invitan a continuar en él.

Desde luego, se hace necesario profundizar en el perfil del estudiante del medio rural, sus intereses, necesidades, expectativas y aptitudes.

En segundo lugar, es necesario pensar en un docente formado específicamente para realizar su tarea educativa en el campo. El tipo de conocimientos y actitudes que debe poseer son distintos de los requeridos para un maestro de educación media de la zona urbana: el estudio a fondo de los procesos comunitarios y de las formas de vinculación de la escuela con estos procesos; la estrategia más adecuada para lograr una educación participativa y comunitaria a partir del nivel medio básico; las posibilidades de elaboración de un currículo de educación media básica basado en la cultura del campesino y que tienda a enriquecerla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEE, "Reflexiones Pedagógicas", mimeo.1980

CEE, "Notas para la mejor comprensión de las áreas y los aspectos", mimeo. 1980

**FREINET, C.**, *La Educación por el Trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

**FREIRE, Paulo**, *¿Extensión o Comunicación?*, México, Siglo XXI, 1973.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos Revolucionarios de Pedagogía Popular*, Buenos Aires, Editor, 1977. 904.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Guinea Bissau*, México, Siglo XXI, 1977.

**GUZMÁN, José Teodoro**, *Alternativas para la Educación en México*, 2a. Ed., México, 1978. Ed. Gernika.

**ROSAS, Lesvia et al.**, "Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales", CEE, mimeo, 1983.

SEP-CEE, "Instrucciones para la recolección de información preliminar sobre el MAESEZOR", mimeo, junio, 1983.