

El CEE y la investigación-acción en educación

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVIII, núms. 3-4, pp. 129-143

Sylvia Schmelkes
Sonia Lavín
CEE

I. INTRODUCCIÓN

Hemos incluido esta temática en nuestra revisión histórica con motivo de la celebración de los 25 años de investigación educativa por las siguientes razones:

- Porque un buen número de los proyectos del CEE durante los últimos diez años han sido concebidos por nosotros como de investigación-acción, y porque muchos de ellos —aunque no sólo ellos— han sido definitivos en la orientación que el CEE le ha dado a sus propuestas y orientaciones.
- Porque hemos descubierto en ellos una enorme riqueza no sólo en cuanto han permitido generar conocimientos y explicaciones de la realidad educativa, sino porque son los que fundamentan propuestas metodológicas y permiten la prueba de materiales.
- Porque pensamos que esta línea de trabajo nos distingue del tipo de actividad realizada por otras instituciones. Las que hacen investigación no van a la acción; las que hacen acción no la acompañan de un proceso de investigación sistemática.
- Porque a pesar de esta enorme riqueza sentimos la presencia de una serie de limitaciones, fruto del enfoque de investigación-acción, que aún no hemos solucionado y que creemos se pueden solucionar a partir de una reflexión a fondo de nuestra experiencia previa.

No es casual que el CEE, hasta cierto punto, haya privilegiado esta forma de realizar investigación. La opción axiológica clara del CEE desde sus inicios —colaborar para que, a partir de la investigación educativa, la educación contribuya a la creación de estructuras políticas, sociales y económicas más justas en el país— puede trazarse a través de sus etapas históricas. En este

trazo resulta lógico que la actividad de descripción de las injusticias —y la importante labor de denuncia que esto trajo consigo— ya no baste, aunque debe continuar. Es necesario pasar a tratar de explicar, con fundamento teórico, la causa de estas desigualdades e injusticias. Es así como a través del proyecto de Reforma Educativa —impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a inicios de los setenta— nos vemos obligados a abandonar nuestros supuestos respecto a la educación como motor de desarrollo y vía de movilidad social y de distribución de oportunidades, y debemos verla, a partir de los datos, como el reflejo de un modelo social y económico injusto que reproduce la estructura de clases, que legitima el poder de los ricos y mantiene a los pobres en su misma situación.

Este descubrimiento, realizado en 1972, nos conduce primero a documentar otras manifestaciones de esta realidad —en la relación de la educación con el empleo, por ejemplo— y también a buscar la posibilidad de que la educación contribuya al cambio social mediante otras vías que no sean las del sistema educativo formal. En las oportunidades que tenemos de hacer investigación de campo, buscamos evaluar otras alternativas educativas, fundamentalmente entre sectores marginalizados, y hacer propuestas de innovación educativa que privilegian el trabajo con adultos y se vinculan con transformaciones socioeconómicas y productivas del entorno inmediato.

Como consecuencia lógica de esta etapa, en 1979 el CEE decide que su búsqueda del objetivo de lograr la contribución de la educación a la justicia tampoco puede quedarse a nivel de estudios de naturaleza explicativa o evaluativa. Es necesario diseñar alternativas educativas —en el marco del modelo reconstruccionista—, probarlas, fundamentarlas y poderlas ofrecer a grupos e instituciones que puedan aprovecharlas.

De hecho, nuestros primeros proyectos de investigación-acción se llevan a cabo en el ámbito de la educación no formal con campesinos, en Guerrero y en Buenavista, justamente con esta idea. Nuestra acción directa se diferencia de la de otros grupos porque plantea hipótesis que esperamos probar a través del proceso de transformación intencionado de la realidad, y porque para lograrlo, el proceso de la acción es acompañado por uno de diagnóstico, seguimiento y sistematización tanto de las acciones intencionadas como de los obstáculos, facilitadores y, desde luego, de los resultados.

Cuando el Programa de Primaria para Todos los Niños nos hace regresar a la escuela, descubrimos las potencialidades de contribuir desde la educación formal también a una mayor igualdad, al menos en la distribución de oportunidades y en los resultados de la educación; entonces hacemos extensivo este enfoque de investigación también a los estudios sobre educación formal. En este terreno, el descubrimiento de que el modelo experimental no respondía a las necesidades de la investigación sobre la participación de la comunidad en la escuela rural, nos llevó a conceptualizar que teníamos entre manos un proyecto de investigación-acción también en realidades formales.

Este proyecto es consecuencia de un primer estudio exploratorio sobre la

participación de la comunidad en la escuela, en el que se constata que toda forma de vinculación orgánica entre escuela y comunidad repercute positivamente en el aprovechamiento de los alumnos y en la eficiencia de las escuelas. Entonces el Programa de Primaria nos solicitó el diseño y conducción de un estudio experimental con la finalidad de diseñar metodologías y contenidos que permitieran fomentar, orientar y potenciar la participación de las comunidades en la escuela rural.

Se diseñó con este fin un estudio cuasi-experimental. Para nosotros no eran desconocidas las dificultades de conducir procesos experimentales en contextos naturales; sabíamos que había dificultades claras para el control de las variables intervinientes. Conscientes de este problema, optamos por seleccionar comunidades similares en lo relativo a las variables contextuales que pensamos que podrían afectar más el proceso. Procuramos incluso establecer convenios con los delegados estatales de la SEP para que no hubiera cambios de maestros, pues las premediciones las realizamos a final del ciclo escolar anterior (esto era por lo demás ingenuo).

Sin embargo, muy poco después de iniciado el trabajo de campo nos dimos cuenta de que el tipo de estudios que teníamos entre manos no podía someterse a la rigidez implícita en un diseño cuasi-experimental. Desde ese momento, el proyecto experimentó un consciente e intencional viraje respecto a su concepción metodológica, que pasó a definirse como de investigación-acción. Fueron varios los motivos que nos condujeron a esta decisión:

- a) Era utópico suponer que las variables dependientes definidas como resultados de todos los “tratamientos” (la elevación de los rendimientos escolares, el abatimiento del rezago y la disminución de la deserción) pudieran ser afectados sensiblemente en el transcurso de un ciclo escolar. Sin embargo, sí podíamos esperar modificar las *condiciones* que harían esto posible. El cambio de definición de nuestra variable “dependiente” por algo más cualitativo y menos mensurable que el rendimiento y la deserción, obligaba a un cambio de enfoque. Desde ese momento ya no tenía sentido hablar de posmediaciones ni de escuelas control o testigo.
- b) Nuestros “tratamientos” tenían claramente definida la variable independiente correspondiente a la primera etapa del proceso de transformación deseado. Es decir, nuestra estrategia de acción para todos los tratamientos consistía en tres pasos fundamentales: la reflexión de los agentes, conducidos por el promotor con apoyo de los materiales elaborados con este fin; la planeación por parte de los agentes —directores, maestros, padres de familia, según el caso—, y la ejecución de los planes (que a la vez suponía un proceso reflexivo sobre la misma acción desarrollada). Pero puesto que los sujetos tanto de la planeación como de la ejecución eran los propios agentes, el desarrollo que seguirían estas etapas del proceso era imprevisible. Lo único claramente definido, porque era conducido por el promotor, era la etapa de reflexión. Esto significaba que, en lugar de pretender conducir, y por tanto predecir el proceso para des-

pués conocer el grado en que fueron afectadas las variables dependientes, lo que de hecho buscábamos era conocer el proceso de transformación emprendido, así como sus condicionantes y los factores que lo obstaculizaban y favorecían. Desde esta perspectiva, el promotor no podía ser concebido como quien manipulaba la variable independiente, sino como uno de los factores que favorecían el proceso. Quedaba claro que se trataba de aprender a partir de la acción desarrollada y no de conducir una acción por canales preestablecidos.

- c) A pesar de que logramos mantener esperanzas básicas en las variables contextuales de las comunidades seleccionadas, en la realidad descubrimos una serie de variables adicionales, muchas de ellas aún determinantes, sobre las cuales no podíamos esperar tener control. Estas variables tenían que ver con la historia de la relación entre la escuela y la comunidad, con las características culturales de la población, con las características de los maestros, con la dinámica de relación entre el grupo de maestros, con la relación de la escuela con la supervisión escolar, con los problemas urgentes por los cuales atravesaba la comunidad, la escuela y el magisterio en cada comunidad y entidad federativa. Estos factores hacían que cada comunidad fuera muy diferente de las demás. Al no poder aspirar a controlar esta serie de variables contextuales y circunstanciales, cuya influencia fue en ocasiones determinante, el enfoque debía cambiar hacia la intención de entender los procesos y sus condicionantes. Esto exigía abordar el proyecto desde la perspectiva de la investigación-acción.

Desde entonces, hemos asumido este enfoque de la investigación en un gran número de proyectos que abordan la educación preescolar primaria, secundaria, de agentes educativos, de adultos campesinos, de técnicos extensionistas, etcétera.

Entendemos la investigación-acción como un proceso consciente e intencionado de transformación de la realidad que persigue, además de su objetivo transformador, el conocimiento de los procesos mismos de transformación y de las condiciones de los agentes, institucionales y contextuales, que los hacen posibles y que los obstaculizan. La investigación-acción implica generar conocimientos a partir de la *praxis*, es decir, de la confrontación de los conocimientos acumulados con los resultados de la aplicación de esos mismos conocimientos (de la transformación intencionada de la realidad) y con los nuevos conocimientos que surgen de la acción. A pesar de que no nos hemos dado el tiempo de conceptualizar con gran profundidad los supuestos epistemológicos de la investigación-acción, sí tenemos claras algunas orientaciones que queremos ahora hacer explícitas.

1. La investigación-acción no es necesariamente una investigación participativa. Lo que la distingue de la investigación tradicional es su orientación a construir el conocimiento a partir de la transformación de la reali-

- dad. Es evidente que el papel de los sujetos de la transformación es mucho más intenso y activo en este tipo de investigación que en una tradicional. También es claro que un proyecto de investigación-acción naturalmente abre mayores espacios a la participación. Y la investigación-acción puede también ser participativa. Una no implica a la otra.
2. La investigación-acción no puede ser la única forma de generar conocimiento sobre educación. Tiene que interactuar con otras formas más convencionales de hacer investigación. Sin la investigación diagnóstica a nivel macrosocial, por ejemplo, es imposible ubicar adecuadamente un proyecto de investigación-acción. Sin la presencia de estudios tipo *survey* sobre resultados y efectos de la educación, la investigación-acción no tendría justificación. Sin la investigación básica no habría teoría que interpelar a partir de la sistematización de la transformación intencionada de la realidad. Planteamos la investigación-acción como un enfoque adecuado para cierto tipo de problemas educativos y en ciertos momentos de su desarrollo. De esta manera, consideramos que la investigación-acción permite rescatar los procesos de la actividad educativa, que por definición es una actividad de transformación intencionada de la realidad. De hecho, toda acción educativa es una acción que implícita o explícitamente parte de supuestos o de marcos teóricos más o menos elaborados, y que transforma de alguna manera la realidad sobre la cual actúa.

Por tanto, en campos poco explorados de la acción socioeducativa, con objetivos distintos a los tradicionales o con efectos poco estudiados —innovaciones educativas, acciones educativas con grupos antes desatendidos, formas distintas de resolver problemas recurrentes en educación, acciones educativas que proponen resultados sobre otros aspectos de la vida de los sujetos—, la investigación-acción no sólo representa la metodología adecuada para su estudio, sino que se hace necesaria para que la experiencia genere conocimientos y llegue a trascender con eficiencia los límites situacionales y/o geográficos de su acción. En estas situaciones, la investigación-acción no sólo permite conocer y recuperar los procesos —y por tanto explicar los resultados— sino inclusive corregirlos en el curso mismo de la acción.

La actividad educativa es un perfecto ejemplo de transformación intencionada de la realidad. Como objeto de estudio, nadie niega la necesidad de acceder a su conocimiento por múltiples vías. Requiere de diagnósticos basados en muestras representativas de hechos educativos y sus resultados; de estudios que interrelacionen la variable educativa con otras muchas que la condicionan y, de manera muy importante, requiere de investigación evaluativa.

No obstante, como acto de transformación intencionada de la realidad, es importante destacar el potencial de la investigación-acción como forma de aproximación a su conocimiento, explicación y predicción de sus resultados y procesos.

Vamos a dar un breve repaso de los resultados obtenidos a partir de algunos de los proyectos de investigación-acción que el CEE ha tenido oportunidad de conducir en los últimos años.

II. LAS ACCIONES Y SUS LOGROS

A) Proyecto Nezahualpilli

Este proyecto surgió con el fin de buscar alternativas de educación preescolar, basadas en la realidad sociocultural de niños de sectores urbanos marginalizados. Se desarrolló en una colonia popular de la ciudad de México como un proceso de investigación-acción, con la intención de diseñar un sistema de educación preescolar que fuera novedoso en tres aspectos sustanciales:

- Un currículo adaptado a las características culturales de las familias que habitan en zonas urbanas marginalizadas, de carácter flexible, basado en las inquietudes e intereses de los propios niños.
- Una metodología que aprovechara la riqueza de la familia como fuente educativa fundamental.
- Un sistema que permitiera capacitar a personal "paraprofesional", al que pudieran incorporarse algunas de las madres de los propios niños, para hacerse cargo tanto del trabajo en el aula como de la promoción de la participación activa de la familia en el desarrollo de sus hijos.

El eje del currículo está constituido por problemas y situaciones de la propia comunidad, y las "metas educativas" se logran a través del desarrollo de "ambientes de trabajo". Los "temas generadores" surgen a partir de los propios niños y de sus padres, moderados por el coordinador del grupo, y constituyen la etapa inicial de cualquier dinámica de trabajo.

La metodología de trabajo está establecida a través de distintas "rutinas" que incluyen dinámicas tales como asambleas, juegos, trabajo de rincones, etc. Ello permite la exploración y aglutinación de intereses, el avance al ritmo propio del grupo y el rescate de los elementos culturales propios de la comunidad.

La coordinadora del grupo es una madre que se capacita en la misma práctica, con el apoyo de los investigadores y promotores de la experiencia. El modelo ha sido sistematizado a través de distintos manuales y materiales educativos, entre los cuales cabe mencionar:

- El Manual del currículo, destinado a promotores sociales, educadores o paraprofesionales que trabajan con coordinadores del trabajo educativo con niños pequeños, en zonas marginalizadas.
- A través de los distintos capítulos se reflexiona brevemente sobre las características del niño en las comunidades marginalizadas y la relación con los modelos de educación preescolar que en ellas se desarrollan; las

- metas educativas a lograr por padres, educadoras y niños; la fundamentación teórica del modelo; el tema generador como fuente de contenido del programa; la propuesta de planeación para el trabajo con los niños; la organización del salón de clase (rutinas educativas y experiencias significativas de aprendizaje en los distintos momentos); los lineamientos de organización y la concepción integral de evaluación dentro del currículo.
- El Manual auxiliar para el trabajo con grupos de padres de familia es una guía metodológica dirigida a promotores y a educadoras y madres educadoras que trabajan en zonas populares, para involucrar a las familias en el trabajo con los niños. La metodología se identifica con un proceso de investigación participativa, que orienta a los propios sujetos para interpretar los problemas de la localidad y plantear acciones que tiendan a superarlos. En buena medida el modelo de trabajo se hace poniéndolo en práctica y cada grupo generará su propio camino y ritmo. Ello se hace posible a medida que se parte de la incorporación de la comunidad, no sólo como interlocutora sino como actora del proceso.
 - El Manual para jóvenes constituye un documento de orientación para la capacitación de jóvenes de zonas populares, con el fin de que constituyan una organización que canalice sus inquietudes hacia el enfrentamiento de los problemas, tanto personales como los de la comunidad a la que pertenecen. Está orientado a que esta organización juvenil dedique parte de su tiempo al trabajo educativo con los niños que asisten al jardín infantil comunitario.

Entre los principales logros del proyecto cabe señalar la consolidación de una alternativa autogestiva de educación preescolar —que desde hace tres años es manejada por las propias madres en forma independiente—; la diversificación de la atención a educación maternal, preprimaria y primaria (1o. y 2o. grados); la difusión de la experiencia hacia otras colonias de la ciudad de México y otras ciudades (Guadalajara, Xalapa y Villahermosa).

En el orden del desarrollo personal de los niños, se han observado progresos importantes en cuanto a la capacidad de solución de problemas, creatividad, autonomía, responsabilidad, autoestima y solidaridad. En cuanto a las madres educadoras, se señalan como sus principales logros un notable incremento de la autoestima, confianza, intencionalidad educativa y compromiso con la tarea.

En términos de proceso de investigación-acción, el proyecto generó un currículo, su prueba, la verificación de que como modelo es capaz de cumplir con los objetivos oficiales de la educación preescolar, así como con los suyos propios; ha enriquecido el conocimiento sobre la problemática de los sectores marginalizados y, más específicamente, de los niños preescolares en estos sectores; y por último ha tenido la capacidad de formar personal local, educadoras y promotoras de su comunidad.

B) Proyecto de participación de la comunidad en la escuela primaria rural

Este proyecto tuvo como antecedente un estudio exploratorio cuya finalidad era descubrir las formas en que las comunidades lograban participación efectiva al interior de las escuelas primarias en el medio rural y conocer, asimismo, los efectos de dicha participación.

Al encontrar que toda forma de vinculación orgánica entre escuela y comunidad rural —pese a que se daba en pocos casos— repercutía positivamente en el aprovechamiento de los alumnos y en la eficiencia de las escuelas como tal, el Programa Primaria para Todos los Niños solicitó al CEE el diseño y conducción de un proyecto encaminado a este fin. Inicialmente éste se concibió bajo la forma de un diseño cuasi-experimental, pero dadas las características del estudio, sus propósitos y contexto, posteriormente se diseñó como un proyecto de investigación-acción.

El proyecto se centró en lograr una mayor retención de los alumnos a través de un trabajo que involucrara a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. La estrategia se estableció en el trabajo directo con el maestro como agente y promotor, a fin de que fuera capaz de transformar su práctica a través de un proceso sistemático de “reflexión-planeación acción”.

Esta estrategia fue operacionalizada a través de dos manuales, uno dedicado al trabajo con maestros y otro con padres de familia; también se diseñaron una serie de instrumentos de diagnóstico y seguimiento, y materiales de apoyo para el promotor.

El Manual del Maestro Rural tiene como objetivo ofrecer elementos para que el maestro sea capaz de hacer su práctica más intencional, consciente y organizada, así como más adecuada a las experiencias, necesidades e intereses de los alumnos. Pretende asimismo capacitar al maestro para fomentar el apoyo de los padres a la escuela. Está organizado en tres apartados: el conocimiento del medio y la problemática del fracaso escolar; el ordenamiento y la realización sistemática de las actividades (planeación y ejecución); y el análisis de los resultados y sus efectos (la evaluación), que constituye a su vez el punto de partida de un nuevo plan.

El Manual para Padres de Familia abarca tópicos tales como la escuela y la comunidad rural; lo que deben aprender nuestros hijos; la asociación de padres, su objetivo, estructura y funcionamiento; y cómo es y cómo funciona nuestra escuela.

El proyecto se desarrolló en 10 comunidades rurales durante un ciclo escolar, tiempo que resultaba insuficiente para probar la eficacia de la estrategia, especialmente en cuanto a su repercusión en el rendimiento de los niños. Sin embargo, permitió probar vías alternativas para estrechar la vinculación entre escuela y comunidad rural; conocer las potencialidades y limitaciones del magisterio para asumir activa y entusiastamente este objetivo; profundizar las áreas en torno a las cuales esta vinculación es más nece-

saria y útil y, por último, generó materiales que han podido utilizarse en nuevos proyectos.

Terminada la fase de prueba, el proyecto debía haber entrado a una fase de expansión, pero dificultades de orden operativo y administrativo tornaron inviable su desarrollo más generalizado.

C) Desarrollo experimental de una estrategia de atención global al rezago escolar

Tomando como punto de partida los hallazgos y dificultades, así como los materiales generados en el proyecto anterior, se ha desarrollado este proyecto —financiado por CONACyT—, que tiene por finalidad diseñar y experimentar una estrategia integral de atención al rezago escolar a través de la interacción intencional entre alumnos, padres, maestros y comunidad en una dinámica de investigación-reflexión-acción.

Dado que el proyecto se inserta en la escuela primaria formal, más que un cambio en el currículo se ha intentado desarrollar una estrategia curricular alternativa, basada en el reconocimiento de que si bien los contenidos surgen del programa y se concretan en los libros de texto, es posible a través de ellos confrontar e integrar los conocimientos en la realidad social y natural de la propia comunidad.

Así, las ciencias naturales y las ciencias sociales constituyen el eje integrador para relacionar unidades de aprendizaje con la problemática local. Esta estrategia se concreta en unidades de aprendizaje investigación-acción (UAIA), que se definen como un conjunto articulado de experiencias de aprendizaje que surgen de la interacción del alumno con su contexto y con el contenido de las áreas a través de la investigación y de la acción intencionada.

La metodología de aprendizaje se basa en un razonamiento analógico-inductivo-deductivo de carácter flexible, que parte de la experiencia del niño, va de lo particular a lo general y fomenta los procesos de búsqueda y apropiación del conocimiento para hacerlo significativo.

El proyecto puso a prueba, reformuló y validó los dos manuales mencionados anteriormente: el Manual del Maestro Rural, en el cual se sistematiza la estrategia curricular, y el Manual de Padres de Familia.

Algunos de los logros medidos estadísticamente han permitido verificar importantes avances de los niños en términos de rendimiento académico. Sin embargo, los logros más importantes que se han observado en cuanto a los maestros radican en la evolución positiva de sus actitudes hacia los niños rezagados, una tendencia a reforzarlos, una práctica más creativa y mayor diálogo e interacción con los padres.

En lo que se refiere a los padres, cabe destacar la constitución de asociaciones efectivas; un mayor conocimiento de derechos y obligaciones; la organización de grupos de madres, a través de la constitución de talleres, huertos escolares, cooperativas y, por último, la constitución de grupos de jóvenes para el apoyo de niños rezagados.

D) Cuaderno guía para la educación bilingüe-bicultural

Este proyecto surge de la problemática de la inadecuación del currículo de la educación primaria a las condiciones y características del niño indígena. Tiene como propósito desarrollar una estrategia curricular de educación básica bilingüe-bicultural que permita formar a un sujeto comprometido con su propia cultura y promover el mejoramiento de su comunidad.

El currículo se basa en el desarrollo de las llamadas "líneas formativas", entendidas como la capacidad reflexiva, crítica, el desarrollo lingüístico, la identidad nacional, el desarrollo moral social y el desarrollo físico.

Los contenidos se articulan a partir de cuatro ámbitos en los que el niño está inserto: naturaleza, familia, comunidad y trabajo. Cada unidad del programa de estudio está compuesta por "núcleos de trabajo" donde, a partir de un tema generador, se establecen objetivos, contenidos y actividades.

La metodología se caracteriza por ser flexible, participativa, activa y dialógica; por propiciar procesos de observación y experimentación, y por privilegiar el trabajo grupal.

Esta propuesta se concreta en el Cuaderno guía de educación básica bilingüe-bicultural, que constituye un documento de orientación para que el maestro sea capaz de desarrollar sus propios núcleos de trabajo a partir de las características, necesidades e intereses de la comunidad.

Esta estrategia ha sido probada con dos etnias indígenas: la tselal, en Chiapas, y la mazahua en el Estado de México. En el primer caso, durante dos ciclos escolares, se impartió la capacitación para su uso, y posteriormente se brindó asesoría y seguimiento; sin embargo, los maestros tseltales mostraron resistencia al uso de su propia lengua debido a un rechazo a su cultura.

En cambio, en las comunidades mazahuas ha sido posible extender su uso de manera que ya ha sido adoptado en 17 escuelas, por 66 maestros que trabajan con 1 345 alumnos. Aquí se ha observado una gradual aceptación de la metodología; los maestros han demostrado capacidad e interés en elaborar sus propios núcleos de trabajo en forma autónoma, e incluso ha sido posible formar agentes de la propia etnia para su generalización.

Mayor dificultad se ha observado en la incorporación de los padres, la cual ha sido azarosa debido a la resistencia a que sus hijos empleen en la escuela la lengua nativa ("no los mandamos a la escuela para hacerlos más indios"); sin embargo, gradualmente se van involucrando.

E) Modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales

Este proyecto pretendió diseñar un modelo alternativo de educación media básica adaptado a pequeñas comunidades rurales, que surgiera a partir de su propia problemática.

El proyecto se planteó como objetivo diseñar e implantar, a nivel experimental, un modelo de educación secundaria para jóvenes campesinos que

propicie un aprendizaje significativo para la vida rural, a través de la participación de todos los miembros de la comunidad en los procesos educativos y la vinculación del estudio y del trabajo productivo.

Se basa en una concepción integral de la realidad y en un concepto de aprendizaje como un proceso dialéctico que, al integrar la teoría con una práctica transformadora, hace posible la generación del conocimiento.

El modelo curricular se centra en la comunidad rural como eje articulador de los contenidos u objetos de conocimiento a partir de los cuales se definen espacios de interacción. Las seis áreas propuestas como objeto de conocimiento son: trabajo, vivienda, alimentación, salud, educación y recreación, las cuales se articulan con los siete aspectos o enfoques definidos por las distintas disciplinas científicas. Los aspectos, así definidos, son: el económico, el social, el político, el histórico, el cultural, el técnico y el ecológico .

A fin de garantizar la integración y evitar la fragmentación de la realidad, el modelo curricular propone que las áreas de conocimiento sean estudiadas desde la perspectiva de los aspectos, pero a través de un enfoque interdisciplinario que permita a la vez otorgar una visión globalizadora de los problemas así como proporcionar los métodos para su análisis e interpretación.

Así, las “áreas” constituyen los ámbitos que posibilitan generar los conocimientos en la medida que a través de ellas los educandos puedan visualizar los problemas, buscar soluciones y revalorar su experiencia y, por su parte, los “aspectos” permiten al educando allegarse las nociones básicas que le ayuden a explicarse la problemática y lo orienten en la reflexión crítica de su realidad.

El cruce de áreas y aspectos se operacionalizan en las unidades de aprendizaje investigación-acción (UAIA); éstas constituyen el instrumento metodológico que propicia el conocimiento y el análisis de la realidad. El proceso educativo que se genera a través de las UAIA, se desarrolla en cuatro etapas que orientan la selección y ordenamiento de experiencias de aprendizaje: introducción, exploración, profundización y consolidación.

La evaluación está enfocada como un proceso continuo en el cual se identifica la evaluación inicial o diagnóstica, la procesual y la de productos, encaminada a la acreditación y certificación de estudios.

Entre los materiales generados se cuenta con el Modelo Curricular antes mencionado que aporta importantes innovaciones. Por una parte, permite la integración de los conocimientos a partir de la reflexión crítica sobre la vida comunitaria y, por consiguiente, la formación de los estudiantes en una práctica de investigación-aprendizaje-acción. Por otra parte las UAIA constituyen un interesante aporte metodológico por cuanto propician el conocimiento y análisis de los elementos de la realidad para generar respuestas y soluciones a problemas concretos.

La formación de docentes-investigadores también constituye otro importante aporte, por cuanto se fomenta en el maestro una actitud creativa, comprometida y crítica; y por último el hecho de considerar a la comunidad

como una instancia educadora, propicia la incorporación de los padres de familia al proceso de formación de los estudiantes.

Como logros se pueden destacar la formulación terminada del currículo, la afinación de su metodología, la elaboración de ocho estudios de caso a profundidad, la integración del currículo oficial de educación secundaria al modelo alternativo, además de los resultados directos de aprendizaje y acción entre los alumnos y las comunidades con las cuales se trabajó.

III. A MANERA DE SÍNTESIS

A. Conclusiones

En un intento de síntesis sobre la fundamentación de los proyectos aquí reseñados, se puede señalar que todos ellos presentan un "sujeto común" constituido no sólo por el educando sino por la "comunidad educativa", entendida como la instancia que interrelaciona al alumno, al maestro, a los padres de familia y a la propia comunidad en torno a una meta común.

A partir de este "sujeto" la fuente de la que surge el programa educativo es, en primera instancia, la realidad en la cual el sujeto está inserto, de la cual se procura retomar, con distintos énfasis, la cultura popular, la cultura rural o, en su caso, la cultura indígena propia de cada etnia.

En segunda instancia, la acción educativa se nutre de los intereses y de la experiencia del propio educando, desde la perspectiva de una educación que debe partir de lo conocido a lo abstracto, de lo particular a lo general, para generar, en un proceso de síntesis, los nuevos conocimientos a partir de la acción.

En tercer lugar, los distintos modelos se nutren de la problemática propia de cada contexto y de sus condicionamientos objetivos y subjetivos que orientarán la factibilidad del proceso de transformación buscado.

El sujeto de las acciones educativas, en todos los casos, puede ser identificado con el sector popular, urbano o rural, que presenta características de extrema pobreza.

En cuanto a la fundamentación pedagógica, se advierte en general una gran congruencia tanto en la concepción de educación y de aprendizaje subyacente al currículo, como en la orientación metodológica.

A grandes rasgos, se pueden identificar los siguientes lineamientos comunes a todos los proyectos:

- Los contenidos parten de la realidad del entorno cotidiano del educando. Aun cuando algunos de los proyectos se encuentran limitados por su inserción en el sistema de educación formal, se busca la manera de vincularlos a través de "ambientes de trabajo", "temas generadores", "núcleos de trabajo", "unidades de aprendizaje-investigación-acción", a fin de relacionar los contenidos programáticos formales con la realidad local .

- Generar aprendizajes significativos que logren un proceso de revaloración de la propia cultura: relevantes a los intereses y necesidades del sujeto y de su comunidad; útil para la transformación de su medio, e integrado.
- Propender a un aprendizaje colectivo en cuanto a la generación común de un proceso de reflexión y recreación del conocimiento, e individualizado en cuanto a la necesidad de atender a las diferencias y ritmos particulares de cada educando.
- Una metodología didáctica caracterizada como participativa, por cuanto se propende a la involucración y la acción de todos los actores inscritos en el proceso.
- Una evaluación que se caracteriza básicamente en el énfasis en los procesos más que en el producto final y que garantiza la participación de todas las instancias involucradas.

En cuanto a la metodología de investigación propia de los proyectos, todos ellos coinciden en plantearla a partir de una concepción de investigación-acción, entendida como un proceso dialógico, reflexivo y práctico. La medida en que cada uno de los proyectos lo ha logrado es aparentemente variable y será necesario más adelante profundizar en sus alcances.

Por último, aunque también en distinta medida, se puede afirmar que todos los proyectos apuntan a una perspectiva “reconstruccionista”, en cuanto al rol que puede jugar la educación en el proceso de transformación buscado. Ello, en cuanto intentan abrir o aprovechar espacios de transformación al interior de las comunidades, a través de procesos que persiguen ser finalmente autogestivos en su organización y funcionamiento y que garanticen la apropiación de la acción educativa por parte de la comunidad.

En cuanto a las diferencias, éstas se sitúan más en el marco referencial de cada uno de los proyectos en lo que se refiere a las características de la población —urbana marginalizada, indígena, rural mestiza, y maestros de zonas rurales, según el caso—, lo cual marca determinados límites o potencialidades para los proyectos desarrollados.

Asimismo, se observan diferencias marcadas también en los referentes implícitos en el marco de contratación del proyecto. Indudablemente Nezahualpilli ha contado con mayores perspectivas y garantías de una acción innovadora por cuanto fue diseñado a iniciativa del propio CEE, como una alternativa a la educación preescolar para otro tipo de público.

En cambio, el proyecto de Secundarias Rurales, planteado con un alto ingrediente de innovación, se vio obstaculizado finalmente por la imposibilidad de compatibilizar un modelo innovador en forma y contenido, con el currículo oficial de educación secundaria.

Los proyectos de Participación de la comunidad en la escuela primaria rural y el de Desarrollo de una estrategia de atención global al rezago escolar, así como el de Cuaderno guía para la educación indígena, cuentan asimismo con la fuerte limitante de un programa de educación primaria poco flexible, estructurado por áreas, por años y por grados, así como trabajar

con docentes formados bajo un esquema de educación tradicional y una organización escolar bastante rígida. Sin embargo, afortunadamente, en estos proyectos se ha contado con el apoyo institucional del sistema de educación federal, lo que ha permitido en cierta medida su continuidad, así como prever una eventual generalización.

B. Las dificultades

Finalmente es necesario señalar algunas de las principales dificultades que el CEE ha experimentado en el diseño, desarrollo y difusión de los resultados de este rico bagaje de experiencias.

En primer lugar, cabe destacar, como problema no resuelto, la continua tensión entre la investigación y la acción. Al encontrarse el investigador inmerso en la acción, resulta difícil no dedicarse exclusivamente al logro de los resultados deseados, sin mantener la perspectiva y distancia necesaria para observar, registrar, interpretar y sistematizar las condiciones y procesos a través de los cuales éstos se van logrando. Habitualmente el investigador se inclina más hacia uno de los dos polos y la tensión difícilmente se resuelve.

En segundo lugar, está la necesaria incorporación de técnicas de investigación que aseguren rigor en cortes temporales, pero con posibilidad de explicar los resultados mediante el seguimiento. Por otra parte, y desde el ángulo de la información netamente cualitativa, persiste una gran dificultad para rebasar lo anecdótico o lo periodístico, y aun en el caso de hacerlo, a menudo se carece de elementos fundamentados para distinguirlos ante terceros.

De lo anterior se desprende una cierta inseguridad en el planteamiento de resultados con fines de difusión y generalización. De allí que muchas veces estos proyectos deban conformarse con los logros de la transformación directa, los que pese a su gran riqueza no permiten trascender a otros ámbitos de acción.

Por último, cabe mencionar como problema aún no resuelto la dificultad de los saltos de escala, es decir pasar de experiencias de nivel micro a generalizaciones regionales o nacionales.

Un camino podría ser considerar, desde el inicio de cada proyecto, estrategias paralelas de difusión y formación intensiva y extensiva de agentes, que permitan a lo largo de su desarrollo permear gradualmente las instituciones que habrán de asumir más adelante las innovaciones que se pretenden.

El CEE ha encontrado en la fundamentación epistemológica de la investigación-acción una fuente inapreciable de concepciones que han enriquecido su quehacer investigativo a lo largo de los últimos diez años. Ha encontrado, al mismo tiempo, un método que le ha permitido transitar hacia la generación de conocimientos en favor de los intereses de los sectores populares.

Por lo tanto, queda como tarea avanzar en la superación de contradic-

ciones tales como: la complejidad que presupone intervenir sobre una realidad integral, compleja y dinámica con técnicas de investigación simples que puedan ser manejadas por los propios sujetos de transformación; solucionar la contradicción entre la función de “dirección” que asume el investigador y la necesaria apropiación del problema así como la participación autogestiva de los sujetos en las soluciones; el reconocimiento de que el método de la *praxis* está en construcción y que aún prevalece la contradicción entre la acción y la reflexión; y, por último, avanzar en la superación de la contradicción entre la eficacia de los proyectos como tales, y el avance en el proceso de legitimación de la propuesta metodológica investigación-acción, donde ambos logros resultan necesarios.

