

Evaluación de estrategias de cambio en el proyecto de educación comunitaria¹

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIX, núm. 3, pp. 93-123

Jaime Jiménez Guzmán
Fausto Ramón
IIMAS, UNAM

INTRODUCCIÓN

El proyecto de Educación Comunitaria es un estudio piloto realizado de 1979 a 1983 en 11 comunidades rurales, primero bajo la coordinación de la Dirección General de Planeación (DGP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y posteriormente del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). El objetivo fue probar la metodología de la planeación participativa en el diseño de opciones educativas. Se esperaba observar una correlación positiva entre la participación de la comunidad y la contribución de la educación en el mejoramiento de la calidad de vida rural. Para aplicar el modelo de planeación participativa en el medio rural y evaluar sus resultados, se optó por el método de investigación-acción con el objeto de explorar la validez de esta hipótesis.

Para evaluar las estrategias de cambio usadas en el campo, se “adoptaron” tres comunidades rurales donde varias instituciones promovían diversas acciones de desarrollo comunitario. En este estudio se describen las estrategias de cambio allí aplicadas, y se formula la evaluación de las mismas de acuerdo con un marco conceptual establecido.

A pesar de las irregularidades técnicas y administrativas presentes en el desarrollo, vale la pena examinar a fondo experiencias y resultados obtenidos, rescatar sus lecciones y examinar sus implicaciones en proyectos de

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentado en el Tercer Seminario Teórico sobre Evaluación. Problemas Teóricos y Prácticos en la Evaluación de Educación de Adultos, 14 al 16 de mayo de 1987, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México.

desarrollo rural y de educación para adultos. Este trabajo pretende ser una aportación.

I. ANTECEDENTES

A. Origen del proyecto

La preocupación fundamental que dio origen a este proyecto se relaciona con el mal de la "Triple A" —padecimiento del Sector Educativo— que, en su afán por atender la demanda de educación en el país, tenía ya una magnitud considerable y seguía creciendo de manera agregada, acrítica y anárquica, al grado que los procesos de planeación y toma de decisiones se habían vuelto sumamente complejos e ineficientes (Delgado, Prawda y Ramón, 1980).

La planeación y toma de decisiones se realizaba del centro a la periferia (centralizada), y de arriba hacia abajo (deductiva), por lo cual la comunicación fluía en un solo sentido, alejando a las bases de las autoridades y dando lugar a un sinnúmero de intermediarios para tramitar la infinidad de asuntos administrativos. Esta lejanía se reflejaba en una distancia cada vez mayor entre lo que las autoridades pretendían hacer y lo que realmente se hacía.

En cuanto a la educación impartida en el campo, esta disparidad había alcanzado niveles alarmantes. Conforme al artículo 3o constitucional, la educación debía ser un medio eficaz para el desarrollo rural, para que la población campesina elevara su nivel de vida individual y colectivamente, además de contribuir al constante mejoramiento económico, social y cultural de la comunidad. Sin embargo, a pesar de los enormes esfuerzos del Estado, los resultados no habían sido muy alentadores. Si bien se había logrado impartir educación básica a toda la población por medio de alternativas y diseños educativos diversos, éstos no eran suficientes para que el campesino influyera con éxito en la transformación de su realidad.

Muchos padres de familia consideraban que la educación no era relevante para la vida en el campo, aunque se empeñaban en enviar a sus hijos a la escuela, con el afán de que pudieran conseguir un buen empleo en la ciudad. El campesino veía a la educación como un medio para abandonar el campo y no como un medio para mejorarlo.

B. La educación en el campo

La enseñanza en el campo es prácticamente la misma que en la ciudad, pero es incompleta y con algunas deformaciones. El sistema educativo mexicano está configurado como una gran pirámide. La infraestructura en

todas sus etapas se elabora en las grandes ciudades, pero en las comunidades rurales sólo se cuenta con las primeras etapas, por lo que los interesados en proseguir sus estudios tienen forzosamente que emigrar a la ciudad (Prawda y Ramón, 1985).

Además, los planes, programas y métodos educativos generalmente incluyen contenidos distintos a la realidad regional. Los calendarios escolares son únicos para todo el país, sin considerar los periodos de siembra y cosecha y factores climatológicos de cada región. Los programas educativos presuponen cierta continuidad difícil de lograr en el campo y su contenido no siempre corresponde a las actividades productivas y culturales.

Las instalaciones y materiales didácticos utilizados en los diversos niveles son costosos y sólo se justifican cuando la población es relativamente elevada. Pocas comunidades rurales pueden satisfacer esta condición, por lo cual raras veces existen servicios educativos superiores a la escuela primaria.

Los profesores, con profesión urbana, son trasplantados a un medio ajeno y hostil. Como no encuentran suficientes satisfactores en la comunidad establecen su residencia en otro lugar, lo que propicia un ausentismo persistente de uno o dos días a la semana. Esto se agrava aún más por la organización del sistema educativo: los maestros deben recorrer largas distancias para recibir instrucciones de sus supervisores y arreglar asuntos administrativos.

La eficiencia terminal promedio de las primarias apenas alcanza el 15%, y la población tiene una escolaridad aproximada de tres grados de primaria, lo que casi los convierte en analfabetos funcionales.

La educación es ineficaz porque los programas educativos son diseños urbanos y, en el mejor de los casos, responden a una interpretación del centro con respecto al campo. La educación, así definida, transmite valores ajenos a la comunidad que origina desinterés y abandono prematuro o provoca la migración a la ciudad. En ambos casos, las posibilidades para contribuir al desarrollo integral son muy limitadas.

La labor que se realiza en primaria es importante, pero hay que reconocer sus deficiencias y limitaciones. Actualmente no se le puede exigir a la educación básica contribuciones importantes en el desarrollo de la comunidad, como las que rindió en su tiempo la "escuela rural mexicana" (1922-1939). El tipo de educación que ahora exige el desarrollo rural no está plenamente definido y es necesario desarrollar nuevas alternativas.

C. Planteamientos iniciales

Evidentemente la educación impartida en el campo, con o sin deficiencias,

no es suficiente para fortalecer la calidad de la vida colectiva y contribuir eficazmente al desarrollo integral de la comunidad. Esto exige otras alternativas que difícilmente podrán diseñarse y prepararse desde los centros urbanos sin incurrir en las ineficiencias señaladas, en virtud de la gran variedad de comunidades rurales con problemas particulares.

Inicialmente se planteó que el problema fundamental radicaba en la forma centralizada (del centro a la periferia) y deductiva (de lo general a lo particular) para planear y administrar la educación, y que sólo invirtiendo dichos procesos se tendrían opciones educativas más eficaces.

Esto condujo a considerar dos ideas centrales cuyo común denominador es el concepto de participación:

- la descentralización de la toma de decisiones y
- la planeación inductiva.

Posteriormente, la elaboración y síntesis de estas dos ideas dieron lugar al proyecto de educación comunitaria.

Descentralizar la toma de decisiones significa transformar la administración, de manera que si hay problemas, éstos se resuelvan en sus lugares de origen o donde se tenga la información suficiente para su atención. Con esta idea cobra relevancia el concepto de participación: todas las personas involucradas en el quehacer educativo deben tomar parte activa en las decisiones, a fin de mantener actualizada la educación y aumentar su calidad.

La planeación inductiva se fundamenta en la capacidad de aprendizaje, y consiste en involucrar a sus miembros en la formulación de alternativas para resolver la problemática que confrontan habitualmente (alimentación, producción, abastecimiento de insumos, créditos y organización), de manera que encuentren sus propias soluciones, y decidan lo más acertado con base en los resultados de sus experiencias. Lo anterior exige que la comunidad se responsabilice de sus acciones y, cuando así proceda, se sienta segura de sí misma para cuestionar lo tradicional y oficial.

D. La planeación inductiva en educación

Planeación inductiva en educación significa que es la comunidad la que planea su propia educación, procurando mantenerla bien informada, de modo que esté capacitada para decidir sobre su sistema educativo e introducir los cambios que considere necesarios. El principio guía del proceso se resume así: "no nos digan qué y cómo hacerlo, dejen que lo encontremos nosotros mismos". Las innovaciones educativas así generadas serían evaluadas por el centro, para identificar los aspectos de la

experiencia educativa que fueran aplicables a todo el sistema. No se pretende con esto “uniformar”, sino sólo poner a disposición de los demás la riqueza de conocimientos adquiridos en diversas comunidades rurales del país.

La planeación inductiva no pretende sustituir a la central (deductiva) sino complementarla, proporcionándole opciones y descubriendo nuevos campos de acción educativa. Las comunidades rurales deberían retener el privilegio de planear para sí mismas las modalidades de educación que su problemática demande. Es decir, el nuevo papel que la planeación “central” debería jugar es de carácter normativo, y las autoridades “centrales” jugarían un importante papel al facilitar el intercambio de experiencias a nivel local, regional y nacional.

La planeación inductiva se origina cuando el doctor Oscar Bolaños inicia un programa de nutrición en una comunidad rural cerca de Cali, Colombia (Bolaños y Eckroad, 1977). El doctor se presenta en la comunidad con un buen número de ratas de laboratorio, las cuales despiertan el interés de los niños y jóvenes del pueblo. Al poco tiempo argumenta que debe ir hacia otro lugar y desea encargar a alguien sus ratas durante una semana, tiempo en que espera regresar. Los muchachos se ofrecen gustosos a cuidarlas. El doctor, antes de irse, desea asegurarse de su buen cuidado, y les pregunta cómo las van a alimentar.

Esto suscita entre los muchachos una ardua discusión; unos opinan que hay que alimentarlas con yuca y plátano y otros sostienen que es mejor darles lo mismo que ellos comen en sus casas. Entonces, el doctor sugiere dividir las ratas en dos grupos: uno sería alimentado con yuca y plátano y el otro con lo que se come en casa. El doctor regresa a la semana, en seguida reúne a los jóvenes y observan que las ratas alimentadas con yuca y plátano están más pequeñas y algunas empiezan a perder el pelo. Esto origina otra discusión acerca de cuáles son las causas de esta diferencia, por lo que deciden invertir las dietas y vigilar los resultados, registrando diariamente el peso y la caída de pelo. Al poco tiempo advierten que las ratas que habían sido alimentadas con yuca y plátano se recuperaban, mientras que las otras empezaban a perder peso; por lo tanto la yuca y el plátano no eran el alimento adecuado.

Posteriormente se empezaron a plantear preguntas acerca de las diferencias en el color del pelo, estatura y complexión de los niños de la comunidad. Estas interrogantes los condujeron gradualmente al convencimiento de la necesidad de realizar un diagnóstico global y un programa de nutrición.

El proceso de aprendizaje ocurrió sin “enseñanza”. El doctor Bolaños indujo a los niños a practicar el método experimental; pero fueron ellos

quienes llevaron el control de su propio estudio. El primer experimento comprobó las teorías en conflicto que ellos habían propuesto, realizaron el ensayo y luego se dieron cuenta del problema, al cual respondieron con uno nuevo. Posteriormente, toda la experiencia ganada con la alimentación de las ratas se usó como modelo para aplicarla a la nutrición humana. Con base en este orden de ideas y experiencias, el proyecto de educación comunitaria se fundamenta y centra su atención en la noción de que la enseñanza en el campo debe motivar esencialmente el deseo de aprender, y ser instrumento eficaz para elevar la calidad de vida rural, lo cual sólo es posible cuando la comunidad participa.

E. La planeación inductiva para la educación en el medio rural

Las autoridades educativas coincidían en que para corregir las deficiencias y deformaciones del sistema en el medio rural, era necesario efectuar varios experimentos, que permitieran esclarecer las relaciones entre proceso educativo y desarrollo comunitario.

La idea de la planeación inductiva era interesante para realizar simultáneamente diversos experimentos en un selecto número de comunidades; los resultados se podrían sistematizar con facilidad desde el centro.

Con la práctica se pretendía aprender a diseñar y operar modelos de educación rural, congruentes con las necesidades y aspiraciones de la población. Se esperaba descubrir cuáles son las verdaderas metas de la enseñanza y las estrategias adecuadas para alcanzarlas. Se observaría cómo los habitantes de una comunidad diseñan o transforman la educación, cuando tienen la oportunidad de hacerlo, y cómo se logra el acceso a la información relativa a los medios necesarios para implantarla.

La planeación inductiva se efectuaría en tres fases.

- 1 Realización de experimentos. Estos revelarían las necesidades educativas, así como la respuesta para satisfacerlas.
- 2 Reconocimiento de respuestas. Un grupo central de planeación inductiva se encargaría de analizar los resultados para reconocer y evaluar las respuestas susceptibles de institucionalizar.
3. Institucionalización de la planeación inductiva. Promover la participación de otras comunidades en la realización de experimentos educativos. No es fácil generalizar modelos; lo que resultó un éxito en una comunidad, difícilmente podría tener aplicación en otras, dadas las diferencias económicas, geográficas y culturales.

Se deseaba establecer una red de experimentos para configurar una

tipología modelo de educación rural. La planeación inductiva sería conducida por una unidad central, encargada de proporcionar los temas de experimentación y los recursos necesarios para efectuar las pruebas, analizar los resultados y elaborar la tipología de modelos educativos regionales, que influirían eventualmente en la formulación de la política educativa rural.

Para poner en marcha el proyecto era necesario resolver los siguientes problemas:

- ¿Cómo intervenir en la comunidad y cómo lograr la participación de sus habitantes?
- ¿Cómo inducir a la comunidad a diseñar y conducir sus experimentos educativos?
- ¿Cómo registrar y analizar los resultados de los experimentos?, ¿cómo aprender?
- ¿Cómo influir en la infraestructura educativa rural existente?

Con el objeto de explorar la factibilidad y dar una respuesta preliminar a estas cuestiones, se adoptaron tres proyectos de desarrollo comunitario que habían funcionado por algún tiempo. Las experiencias adquiridas en términos de participación y organización fueron utilizadas para la formulación final de educación comunitaria. El objetivo de este trabajo consiste en la evaluación de las estrategias de cambio observadas en las comunidades de referencia.

II. MARCO CONCEPTUAL DE LAS ESTRATEGIAS DE CAMBIO

Se han desarrollado varios marcos conceptuales referidos a las estrategias de cambio de carácter individual. De hecho, las diferentes escuelas de psicoterapia constituyen estrategias de cambio que responden a orientaciones teóricas específicas al campo de la psicología clínica. Destaca el trabajo de Watzlawick, Weakland y Fisch (1974), que establece un novedoso marco referencial para explicar el fenómeno del cambio individual, que rebasa el campo de lo estrictamente psicológico. Su trabajo es además eminentemente aplicado, proporcionando evidencias de resultados satisfactorios.

Las estrategias de cambio "social", en contraste, son más difíciles de aprehender y sistematizar. Un intento serio por aportar un marco de referencia suficientemente general, lo constituye el trabajo de Chin y Benne (1976) que ofrece una tipología de tres grupos de estrategias, que a su vez se derivan en estrategias particulares, como se muestra en el Esquema 1.

Dichos autores se refieren a conjuntos de estrategias de cambio empírico-rationales, normativo-reeducativas, y de poder-coercitivas.

ESQUEMA 1

Grupos de estrategias de cambio y sus componentes, a partir de Chin y Benne (1976)

Empírico-rationales	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación básica y diseminación del conocimiento a través de la educación. • Selección de personal y reemplazo. • Análisis de sistemas. • Investigación aplicada y sistemas de enlace para su difusión. • Pensamiento utópico como estrategia de cambio. • Reorganización de percepciones y conceptos a través de la aclaración del lenguaje.
Normativo-reeducativas	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de la capacidad de solución de problemas de un sistema. • Liberación y fomento del crecimiento de las personas que constituyen el sistema sujeto a cambio.
De poder-coercitivas	<ul style="list-style-type: none"> • No violencia. • Uso de instituciones políticas para el logro del cambio. • Cambio a través de la recomposición y manipulación de las élites de poder

A. Estrategias empírico-rationales

El supuesto básico de las estrategias empírico-rationales consiste en la afirmación de que el hombre es un ser racional. En consecuencia, el hombre buscará satisfacer su propio interés, una vez que sea identificado por él. Supongamos que un individuo o grupo propone un cambio plausible, deseable, efectivo y congruente con los intereses de una persona o de una comunidad. Asumiendo que la comunidad actúa racionalmente buscando su propio beneficio, se espera que adoptará el cambio propuesto, siempre

y cuando el que propone pueda justificarlo de acuerdo con la razón, y pueda demostrar que la comunidad resultará beneficiada.

Esta orientación puede identificarse con la tendencia social propia de la época de la Ilustración y del liberalismo clásico. En ellos, los principales enemigos de la racionalidad humana y del cambio o progreso basados en la razón, son la ignorancia y la superstición. En consecuencia, la investigación científica representa la forma segura de aumentar el conocimiento y reducir las limitaciones que conlleva la ignorancia. El corolario inmediato que se desprende de esta visión de la vida es de gran énfasis en la educación de la sociedad, como medio para diseminar el conocimiento científico y liberar al hombre de las ataduras de la superstición.

B. Estrategias normativo-reeducativas

Las estrategias normativo-reeducativas afirman que los patrones de comportamiento responden a las conductas socioculturales y al apego del individuo a dichas normas, las cuales se sustentan en las actitudes y valores del individuo; son los puntos de vista que apuntalan sus actos.

De acuerdo con ello, sólo ocurren cambios en los patrones de actuación de los individuos cuando se da un cambio en sus orientaciones normativas, y se desarrolla un compromiso hacia nuevas reglas. Los cambios incluyen actitudes, valores, destrezas y relaciones relevantes, y no sólo conocimientos, información o racionalidad para la acción.

Esta orientación visualiza la inteligencia como una dimensión social, no restringida al nivel individual. Las acciones del hombre responden a significados, normas e instituciones enraizadas en la sociedad; individualmente obedecen a una cultura normativa. El hombre se conduce por hábitos y valores internalizados, por eso los cambios en los patrones de actividad no corresponden sólo al aumento del acervo racional informativo; socialmente conciernen a modificaciones en las estructuras normativas y a los papeles y relaciones institucionalizados, así como en las orientaciones cognoscitivas y perceptuales.

La contribución de Lewin (1948) a las estrategias de cambio normativo-reeducativas proviene de su concepto de la interrelación entre la investigación, la adquisición de destrezas y la acción. Para él, debería existir una estrecha colaboración entre el investigador, el educador y el promotor o facilitador en la identificación de necesidades de cambio, en la solución de problemas humanos y en la construcción de nuevos conocimientos, tecnología y patrones de acción para enfrentar las necesidades. Si se requiere lograr un verdadero cambio interno en el individuo (Lewin, 1951), el hombre debe participar en su propia reeducación. Ese cambio profundo abarca

tanto la parte normativa como la cognoscitiva y la perceptual. Lewin recalca la investigación-acción como estrategia de cambio, y la participación en grupos como medio para lograr la reeducación de la especie humana.

C. Estrategias de poder-coercitivas

Las estrategias de poder-coercitivas se basan en la realización de cambios mediante la aplicación de mecanismos de mando. El mecanismo de influencia se basa en la aceptación de aquéllos con menos dominio de los planes, directrices y liderazgo de poderosos; con frecuencia esto deriva de una fuente legítima de autoridad. La estrategia consiste en lograr que la autoridad de la ley o la política administrativa respalden el cambio. Otras tácticas de poder buscan en menor grado el uso del autoritarismo y se apoyan más en el poder coercitivo de las masas, legítimo o no, para el logro del cambio.

En general, las estrategias de cambio de poder-coercitivas utilizan las sanciones políticas y económicas en el ejercicio del poder, buscan acumular mando político y económico detrás de las metas que los estrategas consideraron deseables. Sin embargo, otras estrategias coercitivas destacan el uso del poder moral, apelando a sentimientos de culpa y de vergüenza.

Cuando un grupo se posesiona del poder en un sistema social, con legitimidad política y capacidad para ejercer sanciones políticas y económicas, puede hacer uso de estrategias de poder-coercitivas para efectuar cambios, sin que la otra parte de la sociedad lo perciba claramente. Estas modificaciones se aceptan socialmente como algo natural. El uso de tales estrategias por aquéllos en legítimo control de diversos sistemas sociales está muy difundido (sistemas educativos, sindicatos, burocracia, partidos políticos, etcétera).

III. BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS COMUNIDADES SELECCIONADAS

Las comunidades seleccionadas fueron Copala, Jalisco; Coatetelco, Morelos y Surutato, Sinaloa.

A. Copala, Jalisco

Copala, ejido de aproximadamente 4 000 habitantes, municipio de Tolimán, Jalisco, a unos 50 km al suroeste de Ciudad Guzmán.

Principales actividades económicas.

- Agricultura de temporal (maíz y frijol).
- Pequeña producción pecuaria (cría de cerdos).
- Pequeña producción de otros artículos (pan, ladrillo, confección de ropa, etcétera).

Procesos de desarrollo

A partir de 1967, la Iglesia ha contribuido en la concientización y unificación del pueblo por medio del fomento y la organización de grupos de reflexión, denominados Comunidades Cristianas de Base (CCB). Con cooperación y trabajo se construyó el templo, el curato y una sala de juntas.

Durante el gobierno de Echeverría (1970-1976) la Comisión del Sur de Jalisco promovió las obras de electrificación, agua potable, alcantarillado y drenaje. Se construyeron casas, aulas y caminos; se estableció un sistema de radio-telefonía, un taller de costura (Industrias del Pueblo) y una Casa de Salud de la SSA.

En 1976 un grupo de jóvenes formó la Promotora Copala, respaldados por los curas y “Jalisco, Desarrollo y Fomento” (JADEFO), centro regional de la Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural.

La Promotora Copala organizó grupos pequeños de campesinos, quienes con el apoyo y asesoría técnica de JADEFO, se capacitaron en el empleo de fertilizantes y otras técnicas de cultivo, integraron un proyecto agrícola y establecieron una granja porcícola.

En 1978 un patronato de padres de familia estableció una escuela secundaria por cooperación, reconocida por el estado, que opera provisionalmente en la Casa Ejidal, con maestros de la primaria y un grupo de religiosas.

La Promotora Copala se constituyó legalmente en Desarrollo Rural de Copala, A.C. (DERUCO), el 21 de marzo de 1978, a raíz de un donativo de dos millones de pesos hecho por la Fundación Interamericana, para el desarrollo integral de la comunidad, que comprendía actividades sociales, culturales, económicas y educativas.

B. Coatetelco, Morelos

Coatetelco, municipio de Miacatlán, de aproximadamente 10 000 habitantes, situado a un costado de la Laguna de Coatetelco, 25 km al sur de Cuernavaca.

Principales actividades económicas.

- Agricultura de temporal (maíz, frijol y cacahuate).

- Hortalizas (tomate, jitomate y calabaza).
- Pequeña producción pecuaria de traspatio. Muchas familias crían de manera individual cerdos, cabras, aves de corral y animales de trabajo (equinos y bovinos).
- Pesca en pequeña escala.

Procesos de desarrollo

En 1978 pequeños propietarios establecieron la Sociedad de Solidaridad Social de Coatetelco, para construir un sistema de riego en 20 hectáreas de su propiedad. A la sazón, este grupo estaba cambiando el tipo de cultivos; de productos de temporal (maíz, cacahuate y frijol), a productos de riego (calabacita, jitomate, tomate) con mayor valor comercial. Muchos han mostrado interés y confianza en la asistencia técnica y recomendaciones de los alumnos del Instituto Tecnológico Agropecuario No. 9 (ITA-9), de Xoxocotla, Morelos, que realizan allí su servicio social.

C. Surutato, Sinaloa

Surutato tiene aproximadamente 300 km², pertenece al municipio de Badiraguato, en los altos de Sinaloa, 125 km al norte de Culiacán. La zona en su conjunto es un ejido con 2 600 habitantes distribuidos entre Surutato, Santa Rita, el Triguito y más de treinta rancherías aledañas.

Principales actividades económicas.

- Agricultura de temporal (maíz, trigo y papa).
- Pequeña producción pecuaria (bovinos y aves).
- Explotación forestal (producción suspendida por conflictos administrativos entre el ejido y el estado).
- Pequeña producción frutícola (durazno, chabacano, ciruela y manzana).

Procesos de desarrollo

Para contrarrestar los efectos de la "operación cóndor" y ofrecer nuevas oportunidades de empleo y fuentes de ingreso, el gobierno del estado estableció un aserradero en Surutato para explotar, en colaboración con el ejido, sus recursos forestales. Después de un año de haber iniciado sus operaciones, los ejidatarios se vieron obligados a cerrarlo, debido a irregularidades y acciones arbitrarias de la administración en perjuicio de la comunidad. Con el objeto de efectuar una evaluación general de las necesidades educativas y proponer las medidas conducentes, el 1o de julio

de 1978 se estableció un Comité Educativo integrado por representantes de Surutato, Santa Rita y El Triguito.

En agosto de 1978 el Comité Educativo, asesorado por el Ingeniero J. Antonio Malacón, solicitó el apoyo de la SEP con el fin de resolver las deficiencias de las primarias y establecer una secundaria con opciones terminales (capacitación para el trabajo).

D. Apreciación global de las tres comunidades

Copala, Coatetelco y Surutato ofrecían condiciones muy favorables para establecer un programa piloto de educación comunitaria y poner a prueba el proyecto. Copala se distinguía por ser la que mejor había aprovechado los programas oficiales de desarrollo de la Comisión del Sur de Jalisco, y donde la Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural (FMDR) operaba con mayor éxito.

DERUCO, constituido recientemente conforme al modelo propuesto por la Fundación Interamericana, ofrecía las condiciones idóneas para elaborar el proyecto, su organización se basaba en la participación y el desarrollo integral comunitario. Estaba formado por un Consejo Popular, un presidente electo por el Consejo, y las áreas económica, social y educativa.

Los promotores de la FMDR utilizaban a DERUCO como su base de operaciones y fungían como asesores de las áreas operativas. Asimismo la SEP designaría a un promotor para introducir el proyecto, operando como asesor del área educativa.

La situación de Coatetelco era distinta a la de Copala, pero no menos interesante, para poner a prueba la planeación inductiva. El doctor Gustavo Viniegra, del Departamento de Biotecnología de la Universidad Autónoma Metropolitana y algunos profesores asociados del ITA-9, seleccionaron esta comunidad para desarrollar en forma conjunta la investigación titulada "Integración de la agricultura y la producción pecuaria en una comunidad campesina".

El proyecto consistía en promover la participación de algunos productores campesinos para realizar experimentos tendientes a integrar las actividades agrícolas y las pecuarias, con el fin de demostrar que se pueden lograr mayores rendimientos económicos, reducir los riesgos en la producción agrícola, mejorar la producción animal y reducir la insalubridad.

Los ensayos versarían acerca del aprovechamiento de residuos agrícolas, que se tiran o se queman, como punta de caña y breña del cacahuate, para preparar alimentos balanceados.

También se harían pruebas sobre cómo aprovechar las heces fecales

para producir fertilizantes (biomasa) y biogas y reducir la incidencia de enfermedades.

Para articular el proyecto de la planeación inductiva con las inquietudes del doctor Viniegra se había propuesto seguir el siguiente esquema de trabajo:

- Algunos alumnos avanzados del ITA-9, interesados en hacer su servicio social, realizarían estudios de campo en Coatetelco para analizar y documentar las experiencias de grupos de productores organizados, a fin de detectar problemas de producción y formular posibles soluciones.
- Con la asesoría y supervisión de los profesores UAM-ITA-9 involucrados en el proyecto, se propondría a los grupos de productores realizar ensayos para probar las diferentes alternativas de solución. Estos experimentos versarían sobre diversificación e introducción de técnicas apropiadas de cultivo, manejo de raciones alimenticias con base en esquilmos agrícolas e industriales, uso de ensilados y digestores para recircular excretos, etc. Los campesinos debidamente informados y asesorados, serían los gestores y evaluarían los resultados.
- Se daría amplia difusión a las experiencias exitosas y se proporcionaría asesoría técnica.
- Como resultado de las demostraciones y asesorías se esperaba identificar problemas específicos cuyas soluciones fueran desconocidas. Esto sería materia de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico en las instituciones vinculadas. Las innovaciones tecnológicas se pondrían a disposición de los campesinos, para así cerrar y enriquecer el ciclo de aprendizaje.

El ingeniero J. Antonio Malacón y el Comité Educativo de Surutato visitaron la Subsecretaría de Planeación de la SEP, precisamente cuando se discutía el proyecto de planeación inductiva en esa dependencia.

El combate a la producción y tráfico de enervantes por la "operación cóndor" significaba para muchos padres de familia dejar de percibir los ingresos necesarios para la educación de sus hijos en las escuelas de ciudades como Culiacán, Guamúchil y Los Mochis. Además, el programa del gobierno del estado para proporcionar fuentes "dignas" de trabajo a los ejidatarios y vecinos por medio de un aserradero, había fracasado, aparentemente por su falta de capacitación. La administración del aserradero contrató gente de Durango, y los ejidatorios se enfrentaron con que sus bosques eran explotados sin ningún beneficio propio.

Después de varias reuniones, y con la asesoría del profesor José Luis Nansen y el ingeniero Malacón, la comunidad acordó formar un comité que,

en representación de los vecinos de Surutato, El Triguito, Santa Rita y demás rancherías aledañas, solicitara a la SEP ampliar y mejorar los servicios de educación primaria y establecer en Surutato una secundaria con capacitación para el trabajo. Apoyándose en las redes de influencia del ingeniero, el Comité Educativo fue recibido por el subsecretario de Planeación Educativa y otros funcionarios, quienes aprovecharon la ocasión para introducir el proyecto de planeación inductiva en Surutato.

Se concedió el mejoramiento de los servicios de educación primaria, pero no la edificación de una escuela secundaria agropecuaria, porque los funcionarios conocían el pobre desempeño que dichas escuelas rendían en otros lugares. En cambio, se les propuso hacerse cargo de un programa piloto de autodesarrollo comunitario, con el objeto de resolver las necesidades educativas, especialmente la educación posprimaria y capacitación para el trabajo. El programa se apoyaría en los principios de participación y autogestión orientándose hacia la elevación del nivel de vida.

El ingeniero Malacón, profesor del Instituto Tecnológico Regional de Sinaloa, fue comisionado a la zona de Surutato para asesorar al Comité. Este dispondría de un fondo de \$34 000 mensuales para los gastos de operación del programa, y de una biblioteca móvil, debidamente equipada con medios educativos de comunicación audiovisual.

IV. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE CAMBIO EN LAS TRES COMUNIDADES

A. Estrategias de cambio en Copala

La persona contratada para promover el proyecto en Copala tenía licenciatura en Ciencias de la Comunicación y estudios de Maestría en Educación, en una universidad extranjera. A pesar de que su experiencia en trabajo de campo era muy limitada, no tuvo mayores dificultades para introducirse en la comunidad; los promotores de la FMDR la presentaron al párroco y a los miembros de DERUCO como asesora educativa de la SEP. Posteriormente, hizo amistad con las religiosas y éstas la invitaron a participar en los grupos de reflexión CCBs, y luego como maestra en la escuela secundaria.

Durante los primeros meses, la asesora adquirió un conocimiento bastante amplio de la comunidad, incluyendo su historia, costumbres, actividades económicas, organización, conflictos, etcétera. En un principio su propósito fue identificar a un grupo con el cual se pudiera trabajar y poner en práctica el proyecto, involucrando al grupo en el análisis de sus necesidades educativas y formas de aprendizaje, para llegar a un diseño educativo que con el apoyo de la SEP, se llevaría a la práctica.

Después de ocho meses de trabajo intenso, con base en entrevistas y conversaciones informales, no se había formulado ninguna propuesta a la SEP para llevar a cabo el primer experimento educativo. Se argumentaba que no se sentían capacitados para hacerlo y consideraban que todo estaba "bastante bien". Lupita, la encargada de la Caja de Ahorros y miembro de un grupo que estudiaba la secundaria abierta, le daba la siguiente interpretación: "la verdad es que la gente no sabe qué desea si no se le ofrece algo concreto".

1. DERUCO

A pesar de que DERUCO asociaba a un buen número de campesinos, no dejaba de ser un artificio de la FMDR para facilitar las operaciones de sus promotores. La actividad de la Fundación consistía en formar pequeños grupos de campesinos y hacerlos sujetos de crédito para adquirir fertilizantes y otros insumos agrícolas. Los promotores se encargarían de supervisar la producción, proporcionar asistencia técnica y llevar la contabilidad.

El programa de desarrollo suscrito por DERUCO para recibir el donativo de la International Foundation, fue formulado por personal de la FMDR; naturalmente respondía más al esquema de trabajo que a los intereses de la comunidad. Con los fondos donados se compró un terreno, se construyó un local y se adquirió un vehículo. El programa incluía la capacitación de promotores campesinos que proporcionaría la FMDR conforme a su propio sistema de capacitación. La asesora de la SEP organizaría funciones de cine y teatro para cubrir el aspecto cultural. En cuanto al proyecto de la SEP, los promotores opinaban que para el campesino era difícil imaginar un experimento educativo, pues estaban acostumbrados a los proyectos concretos, bien elaborados y con indicaciones precisas. Sin embargo, se sugería esperar a que el programa de DERUCO tomara su cauce y luego, sobre la marcha, surgieran algunas propuestas interesantes.

2. El patronato de padres de familia

Se formó una Sociedad de Padres de Familia para establecer una secundaria por cooperación, con reconocimiento oficial de las autoridades educativas del estado. La escuela operaba en condiciones muy precarias en el local de la Comisaría Ejidal, con profesores voluntarios, improvisados.

Se conversó con los padres de familia para hacerles ver que la educación que se imparte en la escuela secundaria no es la más adecuada para el desarrollo en la comunidad, porque los conocimientos y actitudes que allí se adquieren responden más a los intereses urbanos que a las necesidades

del campo. Muchos lo aceptaban y referían que los hijos que habían estudiado la secundaria y ahora trabajaban o seguían estudiando en la ciudad, cuando regresaban se negaban a participar en las labores del campo, y algunos llegaban a avergonzarse de su origen campesino.

Sin embargo, no desistieron de su idea de la secundaria; aun cuando se les ofrecía apoyo para experimentar un modelo educativo que no hiciera diferentes a sus hijos, y los formara como verdaderos campesinos educados, su respuesta fue determinante: “el campesino está hecho a no estudiar: está disperso...”, por lo mismo no deseaban que sus hijos fueran campesinos e insistían en una escuela secundaria como las de otras partes, con edificio, talleres y buenos maestros.

3. Educación para los adultos

Los resultados de una encuesta hecha a varias familias reveló otro tipo de necesidades educativas sin atención, tales como:

- saber sobre las medidas para darse cuenta de lo que compra o vende,
- capacitar a las muchachas en los quehaceres del hogar,
- aprender a hacer algo para vender,
- aprender en la práctica el oficio de mecánico, carpintero o chofer,
- aprender el cuidado de las abejas para producir y comercializar la miel,
- aprender mecanografía para ser secretaria,
- despertar los sentimientos de alegría por medio de la música y el arte.

Todas estas necesidades podrían constituir la temática central del proyecto.

B. Estrategias de cambio en Coatetelco

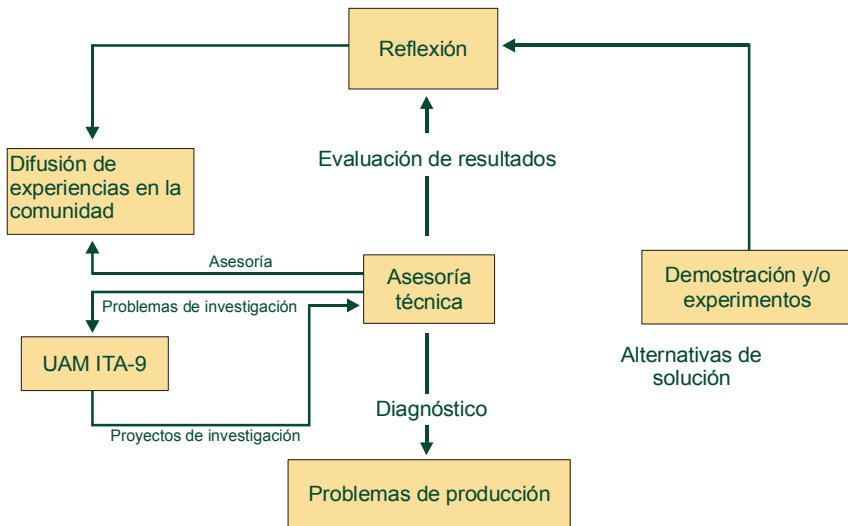
Para llevar a cabo el proyecto de Integración de la agricultura y la producción pecuaria en Coatetelco, se formó un equipo con alumnos del ITA-9 (técnicos agrícolas y pecuarios), quienes realizarían trabajo de campo como parte de su servicio social. Un veterinario y un agrónomo coordinarían los trabajos proporcionando a los campesinos la asistencia técnica adecuada.

El Doctor Viniegra (especialista en Bioquímica) se encargaría de la supervisión del proyecto para plantear y desarrollar la investigación, con el fin de resolver los problemas específicos que surgieran.

Los alumnos fueron instruidos para operar conforme al modelo de implantación del proyecto (gráfica 1). Se les capacitó para diagnosticar

problemas de producción y en el uso de tecnologías sencillas para construir digestores de bajo costo, producir alimentos balanceados mediante procedimientos sencillos de fermentación de residuos agrícolas e introducir cultivos no convencionales como yuca (huacamote), soya y chaya, propios para complementar la producción ganadera.

GRÁFICA 1
Modelo para implantar el Proyecto de Integración de la Agricultura y la Promoción Pecuaria en Coatetelco



1. Diagnóstico y posibilidades de solución

Los investigadores del ITA-9 y del Departamento de Biotecnología de la UAM-Iztapalapa formularon las posibilidades de solución, que constituyen las hipótesis centrales del proyecto:

- Para aumentar la producción de cereales y leguminosas se requiere diversificación de los cultivos, con una moderada inyección de bienes de capital, maquinaria y equipo para procesar los productos agrícolas (trillado, molienda, secado, cocción, etc.), además, se requiere mayor autosuficiencia en la obtención de fertilizantes y alimentos pecuarios, lo cual puede lograrse mediante el empleo de abonos (biomasa) y aprovechamiento de residuos orgánicos (ensilados).

- La incompatibilidad que prevalece entre la ganadería y la agricultura puede resolverse mediante la diversificación y el aprovechamiento de los residuos (puntas de caña, rastrojo del maíz, breña del cacahuete), para producir alimentos balanceados mediante técnicas sencillas de fermentación. La integración de la ganadería con la agricultura permite reforzar la posición comercial de los productores y aumentar su rendimiento.

Estas hipótesis servirían de base para realizar los experimentos.

Los trabajos de campo se iniciaron con un diagnóstico de la situación social, económica y cultural del pueblo. Se realizaron entrevistas con las autoridades locales, líderes naturales, profesores y el pueblo en general. Se prestó especial atención a los productores para conocer los ciclos económicos de producción y sus condiciones de vida. Se estructuró, por escrito, toda la información recabada para que los alumnos adquirieran un conocimiento amplio de la comunidad y se percataran de sus problemas.

Los resultados confirmaron el deterioro en la producción agrícola.

Además, los intermediarios llevan a otros lugares la mayor parte de la producción agrícola y pecuaria. El comercio interno es muy reducido; las compras se hacen en lugares cercanos como Alpuyecá, Tetecala, Mazatepec y Miacatlán.

La subsistencia depende fundamentalmente de la mano de obra que se alquila para otros lugares; abundan los cortadores de caña, albañiles y peones. No es raro observar por las calles a un buen número de desocupados.

2. Ensayo de alternativas y evaluación de resultados

En esta fase se pretendía interesar a ciertos productores de áreas de riego y temporal para que, con la asesoría de los alumnos, realizaran demostraciones sobre las tecnologías previstas (introducción de cultivos, uso del digestor, aprovechamiento de residuos agrícolas, etc.), para evaluar los resultados en colaboración con otros grupos de campesinos, y así poder apreciar los beneficios de la tecnología aplicada y difundir su uso.

Destacaron tres aspectos que originaron serias dificultades para efectuar las demostraciones y producir sus resultados.

1. Para muchos promotores de las instituciones oficiales, Coatetelco había adquirido la imagen de "comunidad problema"¹, debido a dificultades para realizar los proyectos. Generalmente la población muestra desconfianza, apatía o indiferencia hacia agentes externos, quienes después de insistir

con sus mejores técnicas para conquistar su confianza, tarde o temprano se sienten rechazados por falta de colaboración, y deciden retirarse y abandonar sus proyectos, lo cual da lugar a más desconfianza por parte de la comunidad.

2. Actitud de rechazo hacia la tecnología moderna. En Coatetelco los campesinos de mayor edad sostienen que la tradición y la práctica les han demostrado que los métodos heredados dan mejores resultados que las técnicas modernas recomendadas por los ingenieros. Muchos campesinos prefieren los fertilizantes orgánicos y rechazan los químicos debido a su alto costo y al deterioro que originan a largo plazo, pues con frecuencia se observa que cuando se usa éste "la planta nada más se va de vicio"; crece mucho pero a la hora de producir, rinde poco. Asimismo, muchos sostienen que las plagas se deben al uso generalizado de semillas híbridas y a que la semilla criolla se ha ido perdiendo aunque sea más resistente.
3. Desunión e inexistencia de grupos organizados para la producción. Existen algunos grupos de productores organizados; sin embargo, cada quien trabaja su parcela individualmente. Las pocas organizaciones existentes, ejidatarios o pequeños propietarios son más bien de carácter artificial para fines de crédito o para distribuirse el agua de riego.

Como no se logró integrar un proyecto colectivo para efectuar las demostraciones previstas, se optó por trabajar en forma individual. Algunos campesinos accedieron a las proposiciones de los estudiantes; unos prestando sus parcelas y otras concediéndoles permiso para realizar sus proyectos en el traspatio de sus casas. Nunca les dijeron "no", pero tampoco se comprometieron. Los dejaron hacer procurando no intervenir, se mantuvieron a la expectativa para divertirse viéndolos en dificultades, y festejar sus fracasos. La estancia de los estudiantes no era permanente y por lo tanto había descuidos; con frecuencia encontraban que lo poco hecho en una semana, estaba deshecho a la siguiente.

Sin duda, las demostraciones despertaron cierta curiosidad pero no tuvieron los efectos esperados, porque reforzaron su teoría y rechazo respecto a la tecnología moderna y a lo que proviene de afuera.

Las reuniones de evaluación previstas para discutir los resultados y su correcta interpretación se cancelaron por falta de participación del campesino, quien seguramente ya había sacado sus propias conclusiones. La difusión fue muy limitada y el aprendizaje se encapsuló en unos cuantos; un campesino sembró soya y lo poco que logró cosechar lo guardó y no se supo más.

C. Estrategias de cambio en Surutato

Se inició el programa educativo sin mezclarlo con el aserradero, pues éste era el núcleo del programa de desarrollo dirigido por el gobierno estatal y no convenía emprender acciones en su contra por justificados que fueran los argumentos de los ejidatarios. Un enfrentamiento prematuro podría abortar definitivamente el proyecto educativo. Desde su inicio, el Comité Educativo quedó identificado con la mayoría opositora en cuanto a la forma de explotación del bosque. El programa educativo sería el comienzo del plan denominado "Autodesarrollo Comunitario", para distinguirlo de los que se imponen desde fuera. Desde el principio se entendió que el verdadero desarrollo es el que se gesta en el seno de la comunidad; el papel del personal externo es sólo de orientación y colaboración en los términos que se señalen.

El ingeniero Malacón inició a su regreso el asesoramiento al Comité, según los principios que aprendió del profesor Nansen: no tratar de imponer ideas; respetar el ritmo de la comunidad; respetar sus decisiones: ¿cuándo programar reuniones?, ¿qué personas deben participar?; procurar a los líderes naturales o informales.

El asesor asistió a reuniones del Comité con varias familias, para tratar el asunto de la educación primaria y ver qué alternativas había para establecer la educación posprimaria en la región. Las ideas surgieron del diálogo; el asesor se limitó a escuchar y a procesar la información para detectar los deseos y las necesidades. Trabajó intensamente con el Comité en reuniones informales o talleres donde participaban de 12 a 15 personas. Además de los miembros del Comité asistían otros invitados.

El Comité estaba integrado por nueve miembros, tres representantes por comunidad, nombrados en asambleas comunitarias. Por recomendación del profesor Nansen, de cada tres miembros, uno debía ser mujer. Se insistió mucho en la importancia de la participación femenina, dada su capacidad e influencia tanto en la familia como en la comunidad.

Los talleres se realizaban en distintas casas y duraban de tres a cinco horas; se analizaba a fondo el problema educativo y se discutían posibles soluciones. El asesor se limitó a conducirlos a la manera de seminarios, procurando avanzar y evitar discusiones infructuosas. Como resultado se definían con precisión las gestiones que debían realizar en la comunidad o en instituciones oficiales. Por ende, otra tarea fundamental del asesor fue la de instruir a los miembros del Comité sobre cómo hacer trámites ante los funcionarios.

1. Educación primaria

A raíz de las gestiones del Comité Educativo en la Delegación General de la SEP en Sinaloa, las primarias de Surutato, Santa Rita y El Triguito funcionan como organización completa a partir del ciclo escolar 1978-1979. La SEP incrementó el número de maestros; en colaboración con algunos profesores, acondicionó y construyó tres aulas. En el ciclo escolar 1977-1978 existía un maestro por cada 60 alumnos; al inicio del ciclo 1980-1981 ya había uno por cada 30 alumnos. Durante ese periodo la población escolar creció de 353 a 593 niños; toda la demanda se satisfizo.

2. Educación posprimaria

El Comité dejó el término "secundaria" y lo cambió por el de posprimaria. Ahora se trataba de un programa experimental donde la comunidad decidiría el tipo de educación y cómo impartirla y administrarla; la SEP sólo aportaría un presupuesto modesto y la asesoría técnica. La comunidad se haría cargo de construir y mantener las instalaciones. Se les recomendó utilizar los libros de texto de la Secundaria Abierta, para que se iniciaran en el autoestudio, y serían asesorados por los profesores de primaria. El presupuesto inicial fue de \$35 000 mensuales, para pagar la asesoría académica y cubrir parte de los gastos de operación.

Los miembros del Comité se entrevistaron con las familias cuyos hijos habían terminado su primaria, para interesarlos en el proyecto y solicitar su cooperación. Originalmente se logró inscribir a 38 jóvenes cuyas edades variaban entre los 12 y 19 años.

Una caravana formada por más de 50 personas, recorrió varios lugares para escoger el sitio donde se construiría el nuevo centro educativo. Debido a que ya se había hablado mucho en torno a la "secundaria" donde los muchachos sirvieran a su comunidad con técnicas útiles, se buscaba un sitio con tierra y agua suficientes para la agricultura y la crianza de algunos animales, y que estuviera cerca del camino para que fuera accesible.

Se escogió un terreno de 6 hectáreas colindante con el aserradero y perteneciente a un miembro del Comité, quien cedió sus derechos gustosamente. Muchos padres de familia que enviaban a sus hijos a las secundarias de Guamúchil y Culiacán, habían expresado su preocupación de que regresaran con costumbres diferentes, que los hicieran verse ajenos a su medio y como se sentían extraños e inútiles optaban por abandonar a la familia.

La alternativa debería propiciar indirectamente que los jóvenes trabajaran y se arraigaran en su comunidad. El nuevo proyecto debería rescatarlos,

hacerlos aptos y responsables para desarrollar actividades sociales y económicas; siempre respetuosos de sus padres y compañeros, de modo que la educación adquirida influyera sobre la conducta de sus padres, para que éstos no incidieran en actividades ilícitas.

La campaña contra el narcotráfico afectaba grandemente la economía de la comunidad, por lo cual era apremiante crear nuevas fuentes de ingreso. Para aprovechar la vasta extensión de recursos forestales, el ejido había solicitado el apoyo del gobierno estatal para construir un aserradero en Surutato. El Gobierno, consciente de las condiciones en que habían quedado las comunidades afectadas, instrumentó un programa especial de desarrollo económico de las zonas de los altos del estado, en el cual se incluyó la construcción del aserradero de Surutato.

El aserradero se construyó conforme al programa; pero el control quedó en manos del Gobierno. Poco después de iniciadas las operaciones, la comunidad se molestó por la forma como se explotaba el bosque, y se sintió marginada de sus beneficios. Los contratistas y la gente traída de fuera se llevaban la mejor parte; sólo unos cuantos participaban, y únicamente las autoridades del ejido recibían buenos salarios. Esta forma de administrar el aserradero creó divisiones en el ejido; la mayoría se sintió defraudada con sus dirigentes que no habían defendido sus intereses dejándose llevar por el Gobierno a cambio de un buen salario. El fracaso y la división se explicaban no sólo por la falta de capacitación técnica, sino principalmente por carecer de liderazgo y capacidad de autogestión.

La alternativa debería centrarse en la formación de líderes o promotores del autodesarrollo, con amplio sentido de solidaridad social. Quedaba claro en el proyecto educativo que no se trataba simplemente de capacitar para el trabajo, sino de formar agentes del desarrollo, aptos para tecnificar las actividades productivas y organizar el trabajo en forma cooperativa o autogestionada.

En síntesis, la misión principal de la posprimaria consistía en: arraigar a los jóvenes, rescatarlos y formar líderes. El Programa Educativo quedó estructurado en tres partes:

- El plan académico.
- La cooperativa.
- La administración.

3. El plan académico

Este plan comprende tres etapas: La primera incluye los objetivos del primer grado de secundaria, con un fuerte sesgo hacia valores formativos: huma-

nos, sociales, culturales y nacionales; para esto se utilizan elementos educativos, como uso del uniforme, corte de pelo, disciplina, honores a la bandera, etc.; su duración es de un año.

En la segunda etapa se avanza en el programa de la secundaria, con lo esencial del segundo grado, dedicando mayor atención al conocimiento de tecnologías aplicables en la comunidad, organizadas en módulos (forestal, frutícola, agrícola). En esta etapa el alumno fija sus propios plazos para cubrir los objetivos; su duración puede variar de uno a dos años, según sus posibilidades y empeño.

La tercera etapa es de duración indefinida; se pretende que el alumno llegue a dominar la tecnología de su preferencia, sea apto para desempeñar actividades docentes y se comprometa a participar como promotor del desarrollo en un proyecto comunitario, de carácter social o productivo. Durante el aprendizaje se avanza en los contenidos del tercer grado y en algunos temas selectos del bachillerato, conforme al ritmo que establezca el grupo, procurando que sea siempre constante.

Para realizar el plan académico se sigue el sistema abierto; en forma escolarizada en la primera fase, semiescolarizada en la segunda y gradualmente desescolarizada en la tercera, según su grado de avance. Se utilizan como libros de texto los de Secundaria Abierta de la SEP, los del Colegio de Bachilleres y la Colección Agropecuaria SEP-Trillas-FAO, complementados con una amplia bibliografía de consulta.

Existen horarios fijos y la asistencia es obligatoria; pero no hay profesores que impartan clase. Se habilitan "asesores" para propiciar el aprendizaje, conforme al avance del programa de estudios. Así, algunos profesores de primaria operan como asesores para conducir el aprendizaje en las áreas de la secundaria. Se dispone de un médico veterinario y un ingeniero forestal para las áreas técnicas correspondientes y, eventualmente, se habilitan profesionales para la enseñanza en especialidades de interés, y proporcionar asistencia técnica a los alumnos avanzados.

A diferencia del clásico profesor que se ocupa de enseñar, el asesor se empeña en procurar el aprendizaje de los alumnos, induciéndolos al autoestudio, la investigación, la disciplina y el trabajo en equipo.

Existe un asesor principal que, sin ser "el director", coordina el trabajo de los otros y aplica la disciplina en el aspecto académico; lleva el control de los programas de estudio de cada uno de los alumnos.

Se pretende que no haya irregulares o reprobados. El Comité Educativo, en junta con los padres de familia, tratan los casos de alumnos con una o más materias reprobadas, y toman las medidas convenientes. Ocasionalmente se le suspende de manera temporal, para darle oportunidad de reincorporarse una vez recuperado su atraso.

Para llevar a cabo este plan académico no se requieren salones de clase ni mesabancos, son salas de usos múltiples provistas de sillas y mesas, fácilmente adaptables para funcionar como salas de estudio, de juntas, talleres, laboratorios, comedor, etc., accesibles para realizar el trabajo en equipo.

4. La cooperativa

La cooperativa se estableció conforme a la normatividad oficial. Sin embargo, la estructura de las cooperativas escolares no facilitan los procesos de aprendizaje y participación responsable de los estudiantes, ya que es una organización jerárquica bastante rígida, los estudiantes, inspirados en el gran educador soviético Makarenko (1975), adoptaron una estructura horizontal: todas las tareas se realizan por "brigadas" comandadas por un jefe, perteneciente al Consejo de Jefes, el cual se reúne diariamente para tomar decisiones, programar el trabajo, analizar los problemas y resultados. Este Consejo debe rendir cuentas periódicamente ante la Asamblea General de Estudiantes. Cada brigadista tiene que asumir la jefatura como parte de su entrenamiento. Esto los obliga a adoptar el papel de líder pues deben hablar en público, conducir asambleas, negociar con autoridades locales y hacerse responsables de sus compañeros de estudio.

Existen de 12 a 16 brigadas, según el número de proyectos para llevar a cabo el programa educativo. Los trabajos de aseo, alimentación, agricultura, atención a los establos, operación de talleres, se turnan de manera organizada.

El trabajo de la cooperativa se fundamenta en la colaboración y la solidaridad. Con trabajo de equipo se realizan proyectos donde el alumno asume responsabilidades que aprende a sustentar aplicando los conocimientos adquiridos. Así, desarrolla gradualmente su capacidad para adquirir confianza en sí mismo. Además de cumplir con su función docente, la cooperativa es fuente importante de recursos para el financiamiento del programa; con el producto de los proyectos rentables se pretende la autosuficiencia. Esta estructura constituye el instrumento de organización y gestión de los jóvenes para encauzar al Centro de Estudios.

5. La administración

El Comité Educativo, los padres de familia y los alumnos participan activamente en la administración del Centro de Estudios por medio de la cooperativa.

El Comité también coordina los trabajos y efectúa gestiones para el

desarrollo del proyecto y dirección de sus operaciones. Al principio fue necesario el trabajo de planta de tres de sus miembros para coordinar y supervisar la construcción, realizar gestiones ante la SEP y demás instituciones para obtener recursos, promover y coordinar la colaboración de la comunidad y vigilar el cumplimiento de las normas académicas y disciplinarias. Con cierta frecuencia se reúnen todos para evaluar las operaciones del plantel, y tomar decisiones importantes. Por ejemplo, cuando se trató el problema de los alumnos de Santa Rita y El Triguito, que tenían que recorrer distancias de 10 y 30 kilómetros respectivamente, se planteó la necesidad de un internado; pero al analizar las posibles dificultades que éste acarrearía, se desechó la idea y el problema se resolvió alquilando una casa en Surutato, donde las madres de familia se turnan para atender a los jóvenes de las otras poblaciones.

El 21 de noviembre de 1978 se inauguró el Centro de Estudios Justo Sierra. El nombre lo sugirió el promotor y gustó a todos por estar situado (justo) en la sierra. La comunidad construyó las instalaciones necesarias con trabajo voluntario y diversos donativos. Al final del primer año ya se contaba con: unidad para el autoaprendizaje, unidad pecuaria, taller de carpintería, establo, cocina-comedor/sala de usos múltiples, y letrinas. Fueron modestamente equipadas y construidas con materiales y tecnología locales, conservando la arquitectura rústica de la región.

6. Educación permanente para adultos

El Comité Educativo promovió y gestionó que por conducto del Centro de Estudios, con el apoyo y asistencia de CONAFE, CONAFRUT, SARH, Sanidad Animal e IMSS, se impartieran cursos cortos y jornadas de información técnica sobre sanidad animal, fruticultura, procesamiento de alimentos, corte y confección, primeros auxilios y prevención para la salud, cultivo de maíz, frijol, papa, etcétera.

Además, el Centro de Estudios ha realizado las promociones y trámites necesarios para que miembros de la comunidad realicen estudios de capacitación en otras instituciones. A la vez, el Comité ha propiciado ambientes atractivos para que, a su regreso, los elementos capacitados apliquen y difundan los conocimientos adquiridos.

V. CONCLUSIONES

¿Cómo intervenir en la comunidad y cómo lograr su participación para inducirla a realizar sus propios experimentos educativos?

A. Copala, Jalisco

La experiencia de Copala sugiere que es conveniente entrar a la comunidad como miembro de alguna institución y desarrollar una actividad reconocida como la de profesor, alfabetizador, instructor, extensionista, etc., y valerse de ésta para tener acceso a la información y a diversos procesos comunitarios. Transcurrido el tiempo necesario para ser aceptado, con conocimiento y comprensión de su estructura y funcionamiento, llega el momento de intervenir mediante la identificación del grupo con quien se intenta trabajar para promover el proyecto de referencia.

La intervención consiste en acercarse a los líderes y ganarse su confianza ofreciéndoles apoyo institucional en la realización de un proyecto “innovador” que ellos deberán proponer para la resolución de problemas comunes. Esta estrategia resultó muy eficiente para introducirse en la comunidad y ganarse su confianza; pero no hubo planteamientos creativos para resolver las dificultades que ameritaran el apoyo de la SEP. Los casos de una secundaria y un jardín de niños fueron rechazados por considerarlos de tipo convencional (“más de lo mismo”: Weakland y Fisch, 1974).

La dificultad para formular proyectos creativos fue angustiante entre los campesinos, quienes se sintieron técnicamente incapaces de elaborar una propuesta concreta, por lo tanto decidieron dejar para otra ocasión la oportunidad que se les ofrecía.

Copala representa un ejemplo de estrategias de cambio normativo-re-educativas, donde se busca un cambio profundo de actitud de carácter permanente. El aparente fracaso al no conseguir que la comunidad formulara sus proyectos educativos, puede atribuirse a un error estratégico del promotor. Si los campesinos no acostumbran “soñar despiertos”, imaginando futuros deseables para ellos y sus hijos, el promotor tendría que introducirlos en el ejercicio de la imaginación. Una vez “construido” un futuro deseable habría que identificar los “medios” para alcanzarlo. Entre estos podrían descubrirse carencias de conocimientos y habilidades, y convertirlos en proyectos educativos innovadores, susceptibles de ser financiados por la SEP.

B. Coatetelco, Morelos

La experiencia de Coatetelco sugiere entrar a la comunidad como un experto en tecnologías, y emprender un estudio para conocer sus condiciones de vida y detectar los problemas de producción.

La intervención consiste en proponer a los campesinos la demostración de tecnologías *ad hoc*, e intentar resolver los problemas detectados. Se

supone que la participación se logra primero con un grupo reducido, que al darse cuenta de los beneficios se interesa en realizar más experimentos; por el efecto de la demostración puede lograrse la participación de otros grupos. No obstante que algunos campesinos accedieron a que las demostraciones se realizaran en sus propiedades, asumieron el papel de espectadores y, en el mejor de los casos, de colaboradores, ejecutando las instrucciones de los técnicos, pero sin sentirse responsables o protagonistas. Debido a múltiples imprevistos y a la falta de control, algunas exposiciones fallaron y las que más o menos dieron resultado, no se incorporaron a su vida cotidiana, ni sus ventajas fueron apreciadas, como en el caso de los digestores y el cultivo de la soya.

La estrategia de cambio usada en Coatetelco corresponde al tipo empírico-racional, donde se enfatiza la respuesta de la comunidad frente a la evidencia del conocimiento científico. La falla fundamental de esta orientación consiste en sobrestimar el poder de persuasión de la evidencia cognoscitiva como medio para elaborar cambios fundamentales en sus formas de vida. El técnico agropecuario no debe subestimar los conocimientos del campesino porque están basados en experiencias adquiridas a través de los siglos. Aparentemente, el fracaso en la preparación del cambio ocurre por la falta de habilidad del promotor para estimular una actitud participativa. Es evidente que la comunidad no consideraba como "suyos" los experimentos agropecuarios efectuados en sus terrenos. La actitud asumida fue la de un observador externo y no la de un "experimentador", que junto con el técnico está probando conocimientos nuevos.

C. Surutato, Sinaloa

El proyecto de Surutato sugiere entrar como un individuo servicial, con una actividad que le permita relacionarse socialmente con la comunidad y a la vez tener motivo para viajar regularmente a la ciudad. No se requiere hacer investigaciones para conocer los problemas y las necesidades de la gente; en cambio, es importante tener un amplio conocimiento de la región y demostrar capacidad para realizar gestiones e influir en las instituciones oficiales y privadas. Al principio, con motivo del viaje a la ciudad, uno se presta desinteresadamente a servir de guía, dar orientaciones o hacer trámites para resolver asuntos particulares, a manera de pequeños favores.

El momento de intervenir ocurre cuando el asunto por tratar es de carácter comunitario o que un grupo más o menos numeroso tiene interés en el mismo asunto. La intervención consiste en solicitar a las personas interesadas, con carácter de líderes naturales, que convoquen a una asamblea comunitaria a fin de medir la magnitud y naturaleza del asunto y

formar, por elección, un comité que represente al grupo de interesados y se haga cargo de las gestiones necesarias para su resolución. Entonces, el trabajo del promotor se centra en el Comité; primero realizando reuniones —talleres de aprendizaje— para analizar el problema desde todos sus ángulos y formular sus posibles alternativas de solución. La actitud del promotor no es la del experto que pretende conocer las dificultades y tener la respuesta, más bien es la del guía que conduce al grupo por el proceso racional y sistemático necesario para comprender y resolver el problema.

En Surutato se utilizó con éxito una estrategia de cambio normativo-re-educativa, que no excluye la presencia de intervenciones de carácter empírico-racional y de poder-coercitivas. Allí se conjugaron varios elementos favorables al establecimiento de una actitud de cambio permanente. El factor que reviste la mayor importancia es que la iniciativa para el cambio nació de la propia comunidad. Recordemos que una parte importante de la población sintió la necesidad de modificar los esquemas de educación a que estaban expuestos sus hijos. El segundo elemento favorable fue la presencia, en el lugar y en el momento oportunos, de un promotor con las cualidades propias de un facilitador de procesos (Jiménez, 1987).

Actualmente la comunidad campesina ha aprendido a realizar sus propios proyectos educativos, que en última instancia se traducen en desarrollo comunitario, gracias en buena parte a la equilibrada intervención del promotor. El Centro de Estudios y la cooperativa son “propiedad” de la comunidad, en el sentido más extenso de la palabra. Ellos los imaginaron y los hicieron realidad con su esfuerzo.

Un elemento adicional que no se puede subestimar es el grado de influencia que el promotor pudo ejercer para que los representantes de Surutato tuvieran acceso a las autoridades, en cuyas manos está el poder de decisión que dio respaldo a la realización de los proyectos innovadores.

En suma, este proceso de cambio combina los tres tipos de estrategias identificados por Chin y Benne: normativo-reeducativas al buscar un cambio en la normatividad de la población, que se traduce en cambios de actitud de carácter global; empírico-racionales, al asumir la comunidad la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, con el objeto de mejorar su calidad de vida; de poder-coercitivas al utilizar las redes de influencia del promotor con el fin de apoyar los proyectos creativos propuestos.

D. Consideraciones finales

El análisis de las estrategias de cambio usadas en las tres comunidades ofrece una enorme riqueza de experiencias. No es suficiente asumir una sola estrategia de cambio para la promoción del desarrollo. Es necesario

tener presente las tres estrategias descritas y ponerlas en juego de acuerdo con las condiciones en que se desarrolla el proceso de intervención. El cambio deseado en la comunidad y en el individuo es un cambio de actitud frente a la vida, es una liberación de potencialidades no reconocidas hasta entonces, en fin, es una "sacudida" que modifica la normatividad y los valores individuales y grupales. Pero ese cambio no se da sin el concurso de elementos cognoscitivos. El uso y adaptación de conocimientos tecnológicos y de otro tipo es el medio a través del cual los planes de promoción pueden hacerse realidad. Finalmente, los apoyos institucionales pueden jugar un papel importante en el proceso de cambio. Las comunidades no viven aisladas con sus problemas; están inmersas en un contexto de fuerzas que pueden modificar su rumbo sin tomar en cuenta su voluntad. Los promotores del cambio deben ser conscientes de la existencia e influencia de las redes de poder, para utilizarlas en favor de la población, o cuando menos para neutralizar acciones que pudieran cancelar procesos de desarrollo.

Por otra parte, se observa que la iniciativa de la comunidad, la habilidad del promotor y el apoyo externo, son elementos necesarios para que el proceso de cambio se dé permanentemente en un sistema social tan complejo como es la sociedad rural mexicana.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a Lilia Ponce de León García por sus valiosas observaciones en la formulación de un texto preliminar, y a Sofía Gómez del Campo Braham por haber realizado parte de la recopilación documental de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLAÑOS, O. y J. C. Eckroad. "School dropouts learn experimental inquiry", Research project paper, Fundación para la Educación Superior, Community Systems Foundation, Cali, Colombia, julio 15, 1977, Annex A., pp. 33-50.

CHIN, R. y K.D. Benne. "General Strategies for Effecting Changes in Human Systems", en Bennis, W.G.; K.D. Benne; R. Chin; K.E. Corey (Ed.), *The planning of change*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 3a. ed., 1976.

DELGADO, M.; J. Prawda, y F. Ramón. "Community educational planning in Mexico", presentado en el International Congress on Applied Systems Research and Cybernetics, Acapulco, Gro., México, diciembre 12-16, 1980.

JIMÉNEZ, J. "Surutato: an experience in rural participative planning", publicado en *Festschriftbook honoring Russell L. Ackoff's 65th anniversary*, 1987.

LEWIN, K. *Resolving social conflicts*, Nueva York, Harper & Row, 1948.

_____. *Field theory in social science*, Nueva York, Harper & Row, 1951.

MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*, México, Ediciones de Cultura Popular, 2a. ed., 1975.

PRAWDA, J. y F. Ramón. "Educación comunitaria", en Prawda, J., *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, México, Grijalbo, 1985.

WATZLAWICK, P.; J. Weakland y R. Fisch. *Change*, Nueva York, W.W. Norton & Co., 1974.

