



**“LA TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA EN LA
ESCUELA PRIMARIA,
VINCULADA A LA
COMUNIDAD”**

JOSÉ NOÉ PÉREZ RODRÍGUEZ

Villa de Alvarez, Colima, 1998



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

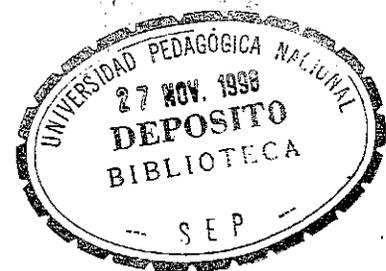


“LA TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA EN LA
ESCUELA PRIMARIA,
VINCULADA A LA
COMUNIDAD”

PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE PRESENTA:

JOSÉ NOÉ PÉREZ RODRÍGUEZ
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Villa de Alvarez, Colima, 1998





DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Villa de Alvarez, Col., 22 de octubre de 1998.

PROFR. JOSE NOE PEREZ RODRIGUEZ
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado : *La transformación educativa en la escuela primaria, vinculada a la comunidad* opción **Propuesta Pedagógica** a iniciativa del **Mtro. Manuel Vázquez González**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E



Salvador Castellanos Arizaga
Mtro. SALVADOR CASTELLANOS ARIZAGA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN

C.c.p. Minutario
SCI/gtm

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
I.- PRIMERA PARTE:	
A.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
B.- DELIMITACIÓN	5
C.- JUSTIFICACIÓN	8
D.- OBJETIVOS	10
II.- SEGUNDA PARTE:	
A.- MARCO CONTEXTUAL	11
B.- MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	15
C.- BASES TEÓRICAS SOBRE DESARROLLO COMUNITARIO	22
III.- TERCERA PARTE:	
A.- AMBITOS DE LA COMUNIDAD	34
B.- GUÍAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	38
IV.- CUARTA PARTE:	
A.- BASES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	45
B.- LA RELACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES	47
C.- DESARROLLO DE ASPECTOS CUALITATIVOS	67
D.- EL TRABAJO ESCOLAR VINCULADO A LA COMUNIDAD	72

	Página
V.- QUINTA PARTE:	
A.- CONTENIDOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS TRANSFORMADOS	77
B.- CRITERIOS PARA EVALUAR EL PROCESO	88
C.- ESTADO DE LOS PROYECTOS	91
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXOS:	
MUESTRA GRÁFICA DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA:	100

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una propuesta que tiene como eje articulador, la relación escuela-comunidad, centra su atención en el análisis de la acción docente más allá del aula. Es un estudio teórico-práctico que pretende rescatar el papel central de la escuela en el desarrollo comunitario, principalmente en las zonas rurales, a partir de la planeación y ejecución de proyectos productivos que tienen como característica principal ser incluyentes y participativos.

En la práctica escolar, después de cierta historicidad, los docentes identificamos que esta actividad está fuertemente estructurada de un sentido formado de tradiciones y de haceres que se caracterizan como acciones que hay que ampliar, tienen poca relación con las necesidades e intereses de los sujetos de la comunidad de la que forma parte la escuela. Este trabajo propone tender un puente entre la escuela y la comunidad para generar una estructura de realizaciones entre los dos ámbitos.

Se estructura en cinco partes: En la primera, se hace una delimitación del problema, se explica el para qué de esta propuesta; se dan a conocer los objetivos que tienen contemplados y en el marco contextual se presenta una imagen de la realidad en donde interactúa la escuela.

La segunda, se conforma de una estructura explicativa con nociones y bases teóricas sobre el desarrollo comunitario y con un marco de referencia que da sustento a esta propuesta. La tercera parte está integrada con dos contenidos: Uno que trata de los ámbitos de la comunidad y el otro contenido que habla de las guías transformadoras de la práctica educativa. La cuarta parte presenta la orientación que explica la relación teórico práctica, una caracterización de los

contenidos de esta forma de trabajar y una descripción de la organización del trabajo escolar-comunitario en base a proyectos, con dos esquemas que presentan las fases de los proyectos. La quinta parte comprende las líneas didáctico-pedagógicas transformadas, así como los criterios para evaluar esta forma de trabajar.

En los anexos se incluyen fotografías que muestran algunas de las acciones del trabajo escolar comunitario con explicaciones a pié de foto.

Este trabajo se interpreta como un primer abordamiento a la actividad escolar transformada, tomando en cuenta a la comunidad con algunas de sus potencialidades, encontrando que existen posibilidades para la vinculación entre los dos ámbitos. Señalamos que aunque es una acción limitada y en su fase de despegue, presenta expectativas para continuar con esta propuesta educativa.

También encontramos que la creación de estas estructuras se explican a sí mismas como instrumentos dinamizadores de los desarrollos individuales o sociales de los educandos, proyectando su iniciativa, participación y cooperatividad con tareas organizadas en torno a esta forma de aplicación educativa.

I

PRIMERA PARTE

A.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente trabajo de investigación, entre otros propósitos, nos guía la intención de identificar aspectos prácticos, teóricos y metodológicos que sirvan de juicio y soporte en el análisis de la relación entre escuela y comunidad.

En la práctica docente encontramos que muchas de las acciones escolares, no responden a las necesidades más apremiantes de las comunidades; la formación que se ofrece en las escuelas es individualizante, no sociabilizadora y con fines de producción o de generación de satisfactores comunitarios o sociales. El discurso sobre la acción socializadora y productiva a partir de la escuela queda sin contenido. No es dinamizadora, no impulsa ni genera el desarrollo de su medio.

En buena medida se aprecia librezca y reproductora de métodos de corte institucional o con discursos reformistas, pero no se acerca a resultados reales que respondan a las aspiraciones comunitarias para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. La educación vista así, no puede ser explicada como instrumento de transformación, porque sus funciones y sus conocimientos no ayudan ni contribuyen a la formación de la comunidad, a su transformación.

La escuela se organiza con base a modelos "progresistas" que exhiben análisis técnicos, pero que no corresponden al contexto social donde están ubicados.

Algunas escuelas tienen orientación institucionalizadora, poco hacen para proyectarse en la comunidad como instituciones dotadas de elementos de cambio, porque en sus planes y programas

aparecen orientaciones que han servido para erradicar prácticas incongruentes, tradicionalistas y poco funcionales.

La escuela como actualmente se ha organizado, no tiene la capacidad de dar perspectivas del mundo en pro de la educación, que permita anticipar el desarrollo de las nuevas generaciones en el crecimiento humano, técnico y científico.

La educación en México está orientada para desarrollar las capacidades intelectuales y creativas de los educandos de manera muy superficial. Con este sentido, se les deja que lleven a cabo su proceso educacional con poco vínculo con las necesidades comunitarias.

La práctica escolar se desarrolla al interior del espacio en donde se realiza la actividad educativa; si se piensa en una escuela vinculada al desarrollo de la comunidad, tendríamos que pensarla en ese vínculo. En este sentido, hay una multitud de obstáculos de corte administrativo escolar, de autoridad, de planeación y de organización, así como de actitudes y voluntad didáctica por parte de los docentes para romper ese esquema.

De manera inmediata se observa una separación entre la escuela y la comunidad, y la relación teórico-práctica se nota difícil poder fusionarla con las capacidades y habilidades que se forman a través de la actividad escolar y las perspectivas de desarrollo comunitario, en donde pudieran aplicarse las capacidades de los educandos con un enfoque de carácter transformador, hacia la comunidad.

B.- DELIMITACIÓN

Desde esta perspectiva, la acción educativa se descubre con una fuerte directibilidad institucional en donde radica su práctica. Se aprecia un enfoque didáctico-pedagógico, así como las prácticas educativas de los docentes dirigidas al cumplimiento de esta orientación. Se observa una pluralidad de formas en la actividad escolar; las primeras, con dirección institucional, tienen una carga administrativa que uniforman esta práctica, y que propician tal desvinculación. Otros elementos se encuentran en las prácticas de los docentes que reproducen la orientación institucional, sin llegar a los ámbitos de realización que indiquen que hay una transformación de la realidad.

Una orientación de estas formas la encontramos en la práctica educativa que centra la enseñanza-aprendizaje a partir de los contenidos escolares determinados por los planificadores desde las estructuras de dirección institucional, ya que en las escuelas de las comunidades rurales estos contenidos son poco funcionales con las necesidades de estas poblaciones.

Otros enfoques, son los intentos de una educación dirigida a cambiar esta estructura generada desde la línea institucional y que emerge de las prácticas educativas de los docentes con su voluntad para participar en una actividad educativa transformadora, en donde se promueva el desarrollo de los educandos y de sus familias.

En este intento, se observan múltiples obstáculos, entre los que tenemos la dirección institucionalizante, la orientación de programas con objetivos poco claros para lograr actividades

productivas y la práctica educativa tradicional que oculta a los pocos intentos para realizar una acción educativa vinculada a las necesidades de las comunidades.

Entre algunos indicadores de este problema, tenemos los contenidos en las materias de Ciencias Naturales y Geografía, con una escasa definición teórico-práctica así como la ausencia de estrategias educativas que lleven a los alumnos a realizaciones productivas.

De esta forma, encontramos en la actividad escolar, muy poca relación con la comunidad en sus ámbitos productivos, así, las actividades comunitarias tienen muy poco que ver con la actividad escolar. En lo real, las comunidades tienen en su estructura componentes naturales de desarrollo que están en relación directa con la producción; éstos pueden establecer campos estratégicos que tengan relación con la actividad escolar para poder identificar líneas de transformación material o social. El hecho de que no haya una actividad que proyecte las acciones de desarrollo, por un lado se ubica en la dirección de la actividad educativa desde lo institucional, en donde a partir de esta dirección, contenidos y metodologías se impregnan de estos discursos e impiden su transformación. Aquí planteamos que se requiere generar iniciativas y contenidos concretos que orienten una acción educativa promotora del desarrollo de esos componentes del desarrollo de la comunidad. Nos referimos a recursos naturales como el suelo, el agua y la práctica agrícola de personas de la comunidad, lo cual hace factible la realización de proyectos de desarrollo comunitario.

Para retomar lo anterior, observamos una acción reproductivista de una dimensión educativa sobre objetivos muy rudimentarios que sólo se dedican a la enseñanza de lectura y escritura, de ciertos conocimientos, de cuantificaciones mínimas, de aspectos históricos y geográficos que no

les dan a los alumnos, elementos para transformar la realidad de sus comunidades. En cambio, la acción educativa vinculada a la comunidad, hace posible el desarrollo al que nos referimos.

Se observa que se requiere identificar las prácticas educativas con la orientación señalada, que obstaculizan el desarrollo de los educandos y de las comunidades. Así también, la necesidad de investigar sobre las orientaciones didáctico-pedagógicas orientadas hacia otras prácticas escolares, y generar contenidos y formas impulsoras de una acción educativa que parta de la realidad de las comunidades, y con éstos se generen las actividades escolares que respondan a sus requerimientos.

C.- JUSTIFICACIÓN

Este trabajo se identifica como una propuesta para propiciar el desarrollo de los sujetos de la comunidad; y si entre los objetivos que le señalan a la escuela se encuentra el de la formación de las nuevas generaciones, esto se retoma desde la escuela para vincular la vida comunitaria con la práctica escolar, y al mismo tiempo, considerar las necesidades y problemas de la población, para encauzar la transformación de la realidad comunitaria sin perder de vista la orientación de esta propuesta.

De esta manera, pensamos a la comunidad en donde tiene acción la escuela, como el espacio que posibilita un desarrollo humano vinculado con las necesidades, con las expresiones de desarrollo y con las fuerzas humanas y la escuela como orientadora de tal desarrollo.

Observamos que, así como está orientada la educación primaria por niveles, profundiza la separación de la comunidad con la escuela, se descalifican los potenciales de la edad escolar en este nivel con una orientación de una actividad educativa que se reduce a la enseñanza de lectura y escritura y algunas operaciones matemáticas, sin tomar en cuenta los potenciales y saberes de los educandos, relacionados con su vida, con su realidad y con sus espacios físicos y sociales. Y sobre todo que hacia el futuro, podrían significar el soporte de su formación profesional.

Con este trabajo se propicia crear una relación entre los contenidos de los niveles de educación primaria tratados en este estudio (3° y 4° de primaria), donde se incorporan acciones que incluyan el desarrollo de las comunidades a donde pertenecen los educandos y que, en esta transformación,

enriquezca una didáctica generadora de contenidos a partir de las prácticas escolares y comunitarias y apoyen la transformación de los actuales contenidos.

De esta manera, se considera a la escuela formando parte de la comunidad, ya que en la práctica se deja a un lado tal relación. Y si ambas entidades (escuela y comunidad) tienen sus propias características culturales, económicas, etc., en este caso la institución educativa la planteamos como transformadora de cultura y como impulsora de un potencial comunitario, como es el caso de algunas áreas de productividad en donde la escuela es la iniciadora a partir de proyectos escolares.

D.- OBJETIVOS

Este trabajo se orienta como una propuesta para relacionar los objetivos indicados en los programas de la escuela primaria y los componentes de vida comunitaria, entre los que encontramos contenidos diversos en el ámbito escolar, así como necesidades, fuerzas de transformación y recursos diversos en el ámbito de la comunidad.

La transformación de los objetivos con esta línea, se orienta hacia una acción vinculada con las líneas estratégicas de desarrollo comunitario, que entre otras serían: creación de situaciones de actividad proyectiva, productiva y organizativa, en la que participen actividades como la investigación, la planeación, la organización, los estudios, los informes, actividades de equipo, etc., y si en el enfoque de la materia de Ciencias Naturales, por ejemplo señalan como objetivos que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión y funcionamiento del organismo humano, desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud, la transformación planteada en este programa; guía a que alumnos y docente generen propuestas de actividad productiva relacionadas con los contenidos escolares, que al mismo tiempo motiven, tanto a sus padres como a personas de la comunidad, a participar con ellos.

Otro objetivo sería que los sujetos de referencia, desarrollen actividades de planeación, organización y aplicación de los proyectos creados en el grupo escolar y lleven a cabo actividades de estudio, investigación y aplicación de las diversas actividades para hacer realidad los proyectos generados.

II

SEGUNDA PARTE

A.- MARCO CONTEXTUAL

Basados en las líneas señaladas en la delimitación del problema, se requiere un contexto que se conforme de un contenido que exprese primero una estructura explicativa y conceptual que guíe una transformación de los contenidos de la escuela primaria, en donde tradicionalmente se da a conocer que la acción desarrollista de la comunidad viene de fuera y que es una actividad propia de sujetos con capacidades intelectuales como los únicos que pueden lograr este objetivo. En nuestro caso planteamos que la transformación de estos contenidos se puede realizar desde la acción educativa en la escuela primaria vinculada con la comunidad.

El contexto que señalamos también se refiere a la generación de una conceptualización de la comunidad diferente de la actual, considerada como organismo económico-político con sus propios componentes, cuyo desarrollo está supeditado a las acciones desde líneas de dirección externa y de carácter institucional. En este contexto, afirmamos que la conceptualización de una comunidad, con su propia personalidad pero vinculada a la actividad creadora de las nuevas generaciones ubicadas en la escuela, es un organismo más dinámico y participativo en sus líneas de desarrollo, considerando a la actividad educativa como un punto dinamizador para la transformación comunitaria y educativa.

Estamos hablando de una conceptualización cultural dinámica, en donde los elementos culturales y sociales de la comunidad son los puntos de partida para el hecho transformador.

Al hablar de dinámico, ubicamos el concepto de desarrollo aplicado a la comunidad para diferenciarlo del desarrollo económico o del desarrollo visto solamente como progreso. Nos referimos al desarrollo de la comunidad para el crecimiento comunitario, hablamos de un desarrollo de las fuerzas plurales comunitarias, en donde la acción educativa es el dinamizador. Así, nos referimos a una comunidad inserta en una conceptualización desde sus propios potenciales. Un concepto de esta interpretación es el de "cultura popular" interpretado como "auténtica", generada en un contexto social de crisis y transformación.¹

En este caso, la comunidad participa en la formación de las nuevas generaciones. Esto es posible considerarlo porque los niños y niñas vienen de familias que forman parte de tal comunidad.

No pensamos en una comunidad con una reproducción de atraso, sino con una visión de desarrollo, partiendo de sus propias fuerzas y de sus propios recursos.² Esta transformación incluye la intervención de actividad pensante para contrastar la composición comunitaria con poco avance, hacia una situación de cambio.

Situados en la comunidad de referencia, (La Becerrera en el Municipio de Comala, Col.), sus características hacen posible este proyecto, ya que se encuentra en una área de desarrollo turístico, (cerca de la Laguna La María); tiene suelos y agua propios para el desarrollo agrícola; produce café, maíz, hortalizas, frijol, etc. Y cuenta con un sistema de bordos construidos en tiempos pasados con otros fines que no fructificaron.

¹ Antología *Programa de Apoyo a la Formación de Animadores de la Cultura Popular* editado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. P. 164.

² Gómez Jara, Francisco. *Técnicas de Desarrollo comunitario* 2ª edición. Fontamara 1987. México, D.F. pp. 233-240.

La gente de La Becerrera muestra cualidades de trabajo, voluntad y posee un conjunto de saberes sobre agricultura y técnicas sobre suelos y cría de animales.

Podemos decir que el campo laboral se ubica en dos ámbitos: uno el de los ejidatarios que poseen sus parcelas y otro de los que se emplean en diferentes actividades dentro y fuera de la comunidad.

La población escolar es de 68 niños, de los cuales 20 corresponden al 3° y 4° de primaria. Desprendemos de este contexto: personas, recursos diversos, actitudes productivas, que identifican a una comunidad dinámica y condiciones que propician que la propuesta generada desde la escuela, fortalezca la actividad productiva de cooperación.

Esta transformación comunitaria, orienta el desarrollo de los componentes estratégicos de la comunidad, en donde se considera la actividad escolar formando parte de dicha comunidad.

Con esta orientación, identificamos a la comunidad como un campo de transformación, con sus propias fuerzas y recursos; y a la escuela como una entidad transformadora, en donde el docente y los alumnos son impulsores de este cambio, fusionados en este desarrollo comunitario.

Así, escuela y comunidad se vinculan hacia propósitos comunes, constituyendo una personalidad con características propias, cuyos esfuerzos y recursos son optimizados hacia el logro de objetivos participativos.

En este tipo de comunidad, la escuela no es un centro educativo más en donde se enseña a los alumnos, sino que, junto con la comunidad también es parte de esa estructura y participa activamente en su desarrollo.

Igualmente, pensamos a la escuela de manera diferente, que en contraste con la con la orientación institucional en la que dirige una enseñanza sobre contenidos predeterminados, en esta nueva concepción, se vincula con los requerimientos de la comunidad de la que forma parte; con capacidad para producir resultados que respondan a las necesidades comunitarias. Esto es, nuestra observación se dirige hacia la escuela como potencial constructivo de contenidos en base a las necesidades comunitarias, que rompe con la orientación tradicional en donde se predetermina qué contenidos ver, qué contenidos abordar, cómo tratarlos y cómo evaluarlos.

Pensamos en una escuela que incluya los potenciales y saberes de la comunidad, en este caso serían otros contenidos, no solamente los institucionales. Además pensaríamos no en una didáctica dirigida sólo por el docente, sino en una enseñanza de participación plural, con los sujetos de la escuela y de la comunidad, que fusionen teoría y práctica, que generen actividades escolares partiendo de las iniciativas de los sujetos y que tomen en cuenta sus necesidades y proyectos.

B.- MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

El desarrollo comunitario se sitúa en teorías de corte sociológico, en donde el desarrollo social es el objetivo. Con este enfoque sociológico por un lado, la producción teórica norteamericana ha creado la línea funcionalista que toma como base el sistema social, globalmente considerado, y que explica que un sistema social en su estructura funciona bien, lo único que tiene son irregularidades, retazos que hay que corregir. Esta producción es propia de las necesidades modernas, también conocidas como nacionales o de tecnología avanzada.³

En esta línea teórica, cabe decir que hay una multitud de países rezagados o subdesarrollados, con grandes problemas, que dejan implícito que esta temática sobre el desarrollo es muy propia.

Aclaremos que nosotros nos referimos no a un desarrollo que tome como modelo esta línea teórica del funcionalismo, sino que planteamos el reencuentro de un marco referencial y conceptual que establezca la vinculación escuela-comunidad, yendo hacia la participación y a la acción escolar comunitaria; no para reproducir modelos modernizantes, sino para guiar un desarrollo comunitario participativo y de beneficio general.

³ Gómez Jara, Francisco. Op. Cit. Pp. 12-14.

Nuestro enfoque se dirige a la relación que guarda el ámbito real, en donde nos damos cuenta de las condiciones en que aparecen, tanto la escuela como la comunidad, en un ámbito de problemas comunitarios que, enfocados desde una descripción hasta un análisis crítico, nos lleva al modelo teórico que fusiona teoría y práctica, del que sólo emplearíamos referentes, sobre todo los tratamientos del desarrollo comunitario para enmarcar las formas reales de vida y de actividad comunitaria y encontrar cómo estudiarlos y proponer su transformación. Y en cuanto a método, como apuntamos al principio, describimos y contextualizamos partiendo de la problemática comunitaria, y con investigación directa y participativa se encontrarían las líneas estratégicas de actividad comunitaria escolar.

Así, tenemos en primer lugar conceptos centrales y complementarios referidos al campo de investigación y de estudio generador de este trabajo. En segundo lugar, enunciarnos las bases teóricas apropiadas al tema del desarrollo comunitario, a partir de la actividad escolar reformulada con este enfoque, que incluiría tanto el aspecto de tipo social en cuanto a desarrollo comunitario, y al institucional en cuanto que es la escuela el punto central generador de esta estrategia. El tercer contenido se refiere a las bases metodológicas, desde los fundamentos teóricos hacia las técnicas de desarrollo comunitario.

Conceptos Centrales.

Si hablamos de “**desarrollo de la comunidad**” tenemos dos conceptos que no se desligan: el de “**desarrollo**” del que reinterpretamos a partir del concepto de cultura popular como un proceso que subyace en la crisis y crecimiento conjunto. Si en la cultura popular emerge desde las estructuras sociales en la base y se conjugan resistencia y dominio, en nuestro caso así

encontramos el concepto de desarrollo, emergiendo de la crisis y la superación de ésta, desde la base social de las comunidades.⁴

El concepto de “**comunidad**” es tradicionalmente abordado como una estructura global conformada por una población humana ubicada en un espacio físico que comparten aspectos comunes.

La fusión de los conceptos anteriormente citados nos da la categoría que tratamos: “**desarrollo de la comunidad**” que de acuerdo con la definición de las Naciones Unidas:

“Son aquellos esfuerzos de una población que se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales, culturales y permiten contribuir a su progreso”⁵

El contenido que nosotros generamos supera esta concepción, ya que al fusionar la actividad escolar y comunitaria hablamos de una acción participativa y transformadora a partir de la acción educativa que dinamice los puntos estratégicos para desarrollar a la comunidad, al interior de ésta.

Hablamos de un “**desarrollo comunitario escolar**” no solamente de desarrollo de la comunidad.

También hay que observar que, en cuanto a los “**participantes**” en la definición de las Naciones Unidas se sitúa a los sujetos de una comunidad en actitud pasiva, en donde es el gobierno quien decide este desarrollo. En nuestro caso, son las nuevas generaciones las que sensibilizan a los

⁴ Margulis Mario, en *Stavenhagen. La cultura popular* citado en la antología *La Formación de Animadores de Cultura Popular*.

⁵ Gómez Jara, Francisco. Op. Cit. Pp. 12-13.

demás miembros de la comunidad con propuestas de desarrollo comunitario a partir de la acción escolar.

Dice G. Owens que el hecho de que la escuela sea una organización compleja, en este mismo sentido convierte algunos de sus problemas en similares a los de una unidad militar, una organización industrial o una organización de gobierno.⁶

Mientras que para Joaquín Garín S:

“La educación entendida ampliamente como proceso de influencia sobre las personas al servicio de su desarrollo y de la socialización, fue una tarea difusa exclusivamente dependiente del contexto, con el tiempo se convertirá también en una necesidad que cabe regular y organizar”⁷

Otro concepto central es el de la organización, que en una analogía directa, hablamos del orden y uso de las fuerzas y recursos para obtener o llegar a un fin común.

En un símil, tomando a la organización militar como base, en el caso de una organización comunitaria, tendríamos que los componentes de esta organización serían:

- Un propósito
- Componentes, entre otros: fuerzas, recursos, condiciones.
- Roles de status, sobre todo los de los sujetos estratégicos.
- Semejanzas y diferencias de formas de vida, de los status y jerarquías.
- Los diversos sistemas de acción, de producción, de comercialización, etc.

⁶ UPN Antología Básica de la Materia *Institución Escolar* Owens Rogert G. *Organizaciones complejas y burocráticas* p.79.

⁷ Idem. P. 83.

Hay que plantear que estos componentes son observados como recursos comunitarios dentro de los más fácilmente captados, pero consideramos que son múltiples los recursos con los que cuenta una comunidad.

El concepto de “**estructura social**” para identificar los grupos sociales, su condición, roles y status, su organización y los liderazgos, y su relación con las clases sociales.

Otro concepto se refiere a las “**instituciones sociales**” en donde las relacionadas con el objeto de estudio son: la familia, la escuela, la comunidad, el gobierno, la iglesia y los organismos dedicados a la producción directa y/o generadoras de actividades productivas.

El concepto de “**fuerzas sociales**” lo ubicamos en la actividad económica en sus diversos campos y en el trabajo, que en relación con este análisis, se refiere a una actividad escolar comunitaria en pos del desarrollo general de sus integrantes; hablamos de un trabajo escolar comunitario como categoría conceptual; y aquí se ligaría este desarrollo con el trabajo de los docentes, fusionado a esta teoría desarrollista y que ya no sería práctica docente, sino trabajo de los mismos para el mejoramiento productivo de la comunidad.

Derivado de la categoría anterior, tendríamos el “**trabajo participativo**” que tendría que crearse porque éste existe de manera muy limitada entre la escuela y la comunidad; por ello debemos vincularlas orientándolas o dirigiéndolas hacia una actividad estratégica de producción y de creación de nuevas condiciones para un desarrollo global.

El concepto de “**niveles de vida**” es un concepto que está en relación directa con el conjunto de acciones que definen una transformación de dichos niveles para superarlos. Encontrar los ámbitos de intercambio económico, de interrelación productiva, son avances en la localización de los espacios de superación de los niveles de vida bajos.

Conceptos Complementarios.

Los derivados del concepto de desarrollo son tres: El que se vincula con el desarrollo y que se identifica como “**proceso**” que nos da la idea de una progresión muy dinámica en cuanto a las transformaciones dirigidas; otro es el de “**transformación**” que está en relación tanto con el desarrollo como con el cambio, que en nuestro caso sería una transformación partiendo de las acciones de los sujetos; otro es el del “**cambio social**” que se refiere a la transformación de los sujetos integrantes de la comunidad, superando sus condiciones de ignorancia o de atraso económico.

En cuanto a la relación con la categoría integrada: “**desarrollo de la comunidad**” hablamos de un proceso integral. Ezequiel Ander, dice que tal transformación debe verse de manera global y dialéctica para romper con los análisis reduccionistas, en donde le dan énfasis a referentes de mayor intensidad como lo económico o lo tecnológico.⁸

⁸ Ander Egg, Ezequiel. *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad* Ed. Guernika. P. 43.

Otro concepto derivado del desarrollo de la comunidad es “**organización social**” que se explica como la capacidad que tienen los sujetos integrantes de una comunidad para el aprovechamiento y uso racional de los componentes de una sociedad para su beneficio.

El concepto de “**participación social**” es otro concepto que se interpreta como la acción transformadora que hace que los grupos que conforman una comunidad pasen de un estado de pasividad y de inactividad a una acción dinamizadora de nuevas condiciones.

En cuanto a lo “**metodológico**” partiríamos de la idea de método, que se explica como una forma de hacer las cosas. Para nuestro estudio, la conceptualización generadora va más allá, se refiere a la construcción combinada de contenidos y de técnicas y sus relaciones estratégicas entre escuela y comunidad hacia la actividad desarrollista.

Las “**técnicas de investigación comunitaria**” es otro concepto en donde hablaríamos de una creación, planeación, investigación, organización y aplicación de diversos concretos teórico-prácticos dirigidos hacia la realización de un objetivo. Y otro concepto relacionado con este campo, es el de la “relación teórico-práctica” que en este caso se explica como la actividad no sólo supeditada a la traslación de lo ideal a lo material,⁹ sino también a una modificación surgida de la fusión de ambos, lo que significa que realizado el proyecto de manera intelectual y al echarlo a andar, puede sufrir modificaciones. Hablamos de un proceso retroalimentador permanente.

⁹ UPN Antología Básica de la materia *Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación*. Sánchez Vázquez Adolfo, *Unidad de la Teoría y la Práctica*. 1994. pp. 107-108

C.- BASES TEÓRICAS SOBRE DESARROLLO COMUNITARIO.

Nuestro objeto de estudio trata sobre el desarrollo de la comunidad; como antecedente de este proyecto se fundaron las “Misiones Culturales” (1926), como proyecto de carácter nacional que tuvo como fin transformar las condiciones de las comunidades rurales de mayor atraso, en donde el docente participaba con un equipo de promotores de tal desarrollo en varios campos, entre los que destacaban la diversidad agrícola, artesanal, la industria rudimentaria, etc.¹⁰

Este proyecto sigue aplicándose, pero muy limitado y poco relacionado con la forma de como se lleva la actividad escolar en el nivel de primarias.

En la actualidad pasa lo mismo con programas llevados a cabo por distintas Secretarías que realizan programas comunitarios pero limitados al campo asistencial y con prácticas poco vinculadas con la acción educativa de las escuelas primarias.

Entre 1950-60 tuvo auge la idea de desarrollo en nuestro país, en donde la influencia norteamericana planteaba la ayuda a los países pobres (subdesarrollados), con la idea de preparar a los conjuntos humanos marginados o de zonas urbanas pobres para que alcanzaran el nivel de “grupos sociales modernos” y transformaran sus condiciones limitadas en conjuntos humanos dinámicos muy trabajadores (por ejemplo, maquiladores) y de esta forma se convertirían en efectivos consumidores de la producción de los países desarrollados.¹¹

¹⁰ UPN. *Política Educativa en México*. LEB-79.

¹¹ Gómez Jara Francisco. Op. Cit. Pp. 12-14.

Para nuestro caso, y tomando como base nuestras experiencias históricas y partiendo de la acción educativa, pensamos en un desarrollo que rompa con esta inercia consumista.

En este sentido, el proceso histórico fusionado a los contenidos surgidos de las condiciones comunitarias, en donde participa la escuela, puede crear una estructura relacional, en donde se empleen necesidades, expectativas, etc., de los sujetos, que junto con el potencial intelectual de la acción educativa y de sujetos estratégicos de la comunidad, pueden iniciarse actividades primarias encaminadas a desarrollar acciones productivas y de desenvolvimiento de las potencialidades de la comunidad para beneficio colectivo.

Así, la fundamentación que da cimiento a este planteamiento, es la corriente del materialismo dialéctico en cuanto a la unidad de los dos conceptos (teoría y práctica) y que en nuestro objeto de estudio se aplica a la conceptualización que da Adolfo Sánchez Vázquez respecto a la actividad transformadora.

“Se trata, como decimos, de una teoría que responda no sólo a una actividad práctica que se da ya efectivamente y que con sus exigencias impulsa su desarrollo, sino también de una práctica que no existe aún o que sólo se da en forma embrionaria. En este efecto, el hombre puede sentir la necesidad de nuevas actividades prácticas transformadoras, para las cuales carece aún del necesario instrumental teórico”¹²

Esta base teórica, Engels la explica así:

“Tomando en cuenta la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina tal historicidad, es la producción y reproducción de la vida real.”¹³

¹² Sánchez Vázquez, Adolfo. Op. Cit. P. 103.

¹³ Babu, Sergio. *Marx-Engels, diez conceptos fundamentales* 3ª Ed. Nuestro Tiempo, S.A. 1977. pp. 18-20

En este sentido, retomamos el punto de la transformación que es posible generar desde la escuela primaria en cuanto a la conceptualización que estos autores hacen sobre la praxis cuando afirman que esta fusión entre teoría y práctica sólo es posible en la medida en que esta práctica se convierte en transformadora de la realidad natural y social.

Ambos conceptos se fusionan cuando no sólo se observan las condiciones reales comunitarias y se generan contenidos de tal realidad, sino que se aplican vía acciones concretas que cambian las condiciones primarias en otras que se pretende sean mejores.

La base teórica del materialismo dialéctico la retomamos para hacer una “unidad de análisis” compuesta por el antecedente (Misiones Culturales) por la interpretación que da Makarenko ¹⁴ a la forma de actividad colectiva en donde los miembros de la colectividad comparten objetivos y tareas comunes.

En esta unidad de análisis encontramos bases para el desarrollo de la comunidad fusionado a un desarrollo puesto en práctica de acuerdo a las condiciones de cada ámbito o contexto. En nuestro caso el campo de aplicación sería la comunidad de “La Becerrera”, pero su punto de referencia estaría ubicado en los alumnos y maestros de la escuela primaria con la iniciativa de un proyecto de desarrollo comunitario simultáneamente al avanzar en los contenidos.

¹⁴ Citado en la Antología de Margarita Hernández y L. Miguel Valdivia. En *Makarenko y la Educación Colectivista* Ed. El Caballito. SEP. 1985. México, D.F. pp. 109-111.

La manera en que se organizarían estas conexiones estaría plasmada en avances programáticos y en registros individuales que los maestros de grupo llevarían de los resultados o avances de tal proyecto.

Los puntos firmes en cuanto al proceso de cambio se instala en la capacidad humana para transformar la naturaleza. Esta cualidad ha ido creciendo conforme los sujetos aprendemos a superar diversos obstáculos para lograr nuestros propósitos. En esta propuesta y en base al objetivo de formación de los alumnos, se trata de obtener un desarrollo que se traduzca en satisfacción y en bienestar comunitario (para todos), al situar a los alumnos resolviendo problemas reales. Así, tratamos sobre una estructura de acciones, contenidos y aplicaciones, en donde la teoría, la práctica y la praxis, son conceptualizaciones aplicadas en el curso de un proceso de construcción humana desde las bases históricas en este punto y sus condiciones reales.¹⁵

En cuanto al componente educativo, encontramos una unidad teórico-práctica en las actividades de producción, de creación, de transformación de lo real para lo que tomamos como punto de partida a la didáctica crítica, que plantea que las acciones escolares, vistas y analizadas por la comunidad, pueden ser modificadas en el campo mismo de la práctica, y fusionar estos contenidos con esa orientación didáctica, al maestro y al alumno como un solo equipo centrado en la tarea, con objetivos muy firmes y con actitudes favorecedoras de la indagación, de la búsqueda y del desarrollo de las posibilidades para resolver los problemas cognoscitivos en el interior del grupo.

¹⁵ Sánchez Vázquez, Adolfo. Op. Cit. pp. 102-103.

Con esta fundamentación didáctico-pedagógica, pero con más referentes hacia la didáctica desde la operacionalidad de la escuela, planteamos una acción educativa estratégica en donde se empleen contenidos y objetivos fusionados a las actividades programadas en torno al proyecto de desarrollo, es decir, se trata de una reformulación de objetivos de las materias de estudio contenidas en el programa de educación primaria, apoyados y complementados por la puesta en práctica de un proyecto de desarrollo comunitario en donde los alumnos apliquen y pongan en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la escuela.

Se trata de una actividad que permitirá a los alumnos y maestros, producir y crear recursos, en donde la capacidad del grupo se verá apoyada y coordinada constantemente por el maestro.

De esta forma, se plantea una escuela con posibilidades para transformar la directibilidad institucional que orienta una práctica escolar desde arriba; en nuestro caso partiríamos de la iniciativa escolar en donde imperaría una organización horizontal y se establecerían las transformaciones desde la escuela, vista como una institución con capacidad para reformular contenidos y estrategias que respondan a necesidades concretas de la comunidad.

Si hablamos de didáctica, con Pérez Gómez ¹⁶ encontramos la didáctica operatoria, que la interpreta como un proceso de transición de la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de conocimientos partiendo de los potenciales de los sujetos.

¹⁶ Pérez Gómez, Angel. *De la Didáctica Operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula* pp. 62-73.

Esta orientación didáctica se centra en el escolar, en el impulso de una práctica educativa para que descubra su realidad a través de su acción, que tome como base las fases de desarrollo señaladas por Piaget en el desarrollo de capacidades formales operativas y no sólo en la transmisión de contenidos; que establezca el intercambio entre los sujetos y su entorno, esto es, las formas, los colores, las estructuras, etc., se corresponden a la acción de los sujetos con su intencionalidad individual y social que transforma la cultura existente.

En este sentido, unimos esta interpretación a la de Paulo Freire,¹⁷ en cuanto una acción educativa que supera la sola acción alfabetizadora para pensar en un campo de desarrollo de las capacidades de los sujetos de la comunidad, vistas en su diversidad técnica, social y económica. Y nos referimos a realidades existentes cuando observamos recursos materiales y humanos que puedan transformarse en componentes impulsores de una transformación comunitaria.

¹⁷ Freire, Paulo, citado en la Antología de Miguel Escobar en: *Paulo Freire y la Educación Liberadora* Ed. El Caballito. SEP. 1985. México, D.F. pp. 38-40.

La acción escolar vinculada al desarrollo comunitario, hace posible la generación de un proceso transformador. Gómez Jara trata de la educación concientizadora que prepara un proceso de educación con vistas a un desarrollo comunitario.¹⁸ En este caso, el proyecto que proponemos forma parte de la infraestructura que prepara el camino para una acción participativa. El autor explica, tomando como base a Paulo Freire, el significado de conciencia crítica como una acción potencial que rebasa la acción reproductora.

Con esta orientación, para rebasar la posición educativa reproductorista, nuestro enfoque habla de un docente activo, propositivo y participativo, de una actividad escolar de iniciativa y de ejecución de proyectos propuestos y organizados desde el ámbito escolar; de alumnos creativos y participativos; de programas interpretados y reformulados a partir de los proyectos y de un proceso de evaluación ubicado en resultados de los mismos proyectos.

Así, tenemos una acción educativa promotora de participación y de toma de conciencia comunitaria, que no sólo es preparadora del desarrollo comunitario, sino motivadora de acciones concretas para mejorar las condiciones de vida. Este es un enfoque que da apertura a las posibilidades de cambio desde las fuerzas interiores de la escuela y la comunidad.

¹⁸ Gómez Jara. Op. Cit. pp. 292-303.

El cambio no inicia en el encuentro de los docentes con los alumnos en la escuela, sino en la actividad creativa, tanto de los docentes y de los educandos y la incorporación de sujetos estratégicos de la comunidad que con sus saberes enriquecen los proyectos propuestos desde la escuela.

Si se trata de una investigación con la idea tradicional de desarrollo comunitario, en la que se van a captar diferentes objetos de estudio de la comunidad; en nuestro caso planteamos generar acciones transformadoras desde las fuerzas básicas, desde el ámbito escolar, no sólo con la reproducción de conocimiento o de actividades escolares tradicionales desligadas de la realidad, sino que creamos acciones teórico-prácticas dirigidas al desarrollo de los espacios estratégicos de la comunidad, con sustento teórico, con una metodología clara y con proyectos en aplicación. La actividad retroalimentadora, en este proceso, se observaría como un desarrollo de los conocimientos de los educandos desde los resultados mismos.

Así, la programación escolar tiene un antecedente en una planeación transformando los programas existentes, a partir de proyectos educativos creados con la participación de docentes y alumnos, vinculando los proyectos con los contenidos educativos y las capacidades de los participantes con objetivos claros vinculados al desarrollo comunitario.

Con Makarenko y con relación al desarrollo colectivo comunitario, rescatamos el trabajo de grupo, en donde ve a la organización de la escuela como colectividad y con una responsabilidad de autofinanciamiento, esto es, una capacidad económica para cubrir los gastos de la escuela, desde los salarios hasta los recursos materiales y didácticos generadores de una economía colectiva.

Estamos de acuerdo con el autor en que las escuelas no prestan atención a las capacidades y potencialidades infantiles; también el hecho de ver la acción educativa como colectividad y no individualmente, así como la participación de los miembros de la colectividad escolar.

Si en nuestro objeto de estudio señalamos el hecho de que las fuerzas sociales comunitarias pueden ser generadoras de un desarrollo colectivo, fusionamos este planteamiento con el de Makarenko cuando nos invita a tener una comprensión de lo que es una persona con una conciencia colectiva y que no sólo se trata de una persona ética, sino poseedora de capacidades para transformar las condiciones de su contexto material y social.¹⁹

Makarenko y Piaget, el primero con su enfoque de la educación vista desde la colectividad y el segundo con su planteamiento operativo en que sitúa a los sujetos “activos” con capacidad para crear y construir estructuras intelectuales que transforman en esa actividad de los sujetos su ámbito real. Estos son dos soportes, que en su interpretación, nos dan bases didácticas para nuestra propuesta del desarrollo comunitario, a partir de la operacionalidad escolar hacia actividades colectivas en beneficio de los participantes.

Makarenko, en sus “Concepciones pedagógicas” combate la pobreza de la formación infantil en las escuelas desmotivadas y con poca iniciativa; él propone el rebasar la hipertrofia individual mediante la educación colectiva, en donde las actividades se lleven a cabo partiendo de las propuestas del grupo pero operando todos. Es claro que hay una implícita invitación al esfuerzo

¹⁹ Hernández Margarita y Valdivia Luis Miguel. *Makarenko y la educación colectivista* Ediciones El Caballito. SEP. 1985. pp 88-89.

Este proyecto se explica como un proyecto de acción escolar-comunitario que lo entendemos como una herramienta teórico-práctica para aplicar proyectos de desarrollo comunitario con la iniciativa escolar; y se enlaza con la metodología del desarrollo comunitario partiendo de su conceptualización con el enfoque en ese ámbito, el comunitario. De esta forma, tenemos que el concepto de proceso, visto por Gómez Jara,²² fusionado con el proyecto pedagógico de Marcos Daniel Arias,²³ se partiría de la problematización mediante la construcción del diagnóstico pedagógico, que relacionado hacia el ámbito comunitario, crearíamos el primer soporte estructural para la identificación del contexto en que se aplicaría el proyecto.

El concepto subsecuente de método, en cuanto al campo de desarrollo comunitario, se explica como el camino a recorrer para lograr un cambio social organizado con la participación de los integrantes de la comunidad, con una coordinación en base a programas creados a partir del soporte anterior, con el uso de recursos técnicos y asistenciales tenidos en la comunidad, que relacionado con el campo de la acción escolar, contendría el proceso teórico-práctico generador de proyectos, elaborador de planes, con un seguimiento hasta su evaluación, que se vincularían con los logros concretos de desarrollo comunitario.

²² Gómez Jara Op. Cit. Pág. 15 y 16.

²³ UPN *El proyecto pedagógico de acción docente*. Arias, Marcos Daniel. México. 1985. pp. 1-42.

individual en tareas colectivas y una disciplina en donde los objetivos sean compartidos y realizados por el conjunto de individuos.²⁰

Con Piaget tomamos de su teoría de la psicogénesis el concepto de la constructividad, en donde los sujetos en sus interacciones, elaboran un conocimiento a partir de las interacciones entre el sujeto y los objetos, que implica dos tipos de actividades: por un lado la coordinación de las acciones mismas y por otro la introducción de interrelaciones entre los objetos, en donde aparece el desarrollo intelectual de los sujetos que llevan a cabo estas acciones. Observamos que el sujeto construye el conocimiento en esta fusión de acciones internas-externas; esta operacionalidad no es individual sino participando con los demás.²¹

Como ya se explicó en los conceptos centrales, el contenido metodológico generado desde la escuela, estaría compuesto de contenidos y técnicas; y las realizaciones estratégicas dirigidas hacia los proyectos y su implementación.

Esto estaría relacionado con las técnicas de investigación comunitaria a partir de la creación, planeación e investigación, para establecer las condiciones que expliquen los proyectos. El contenido que explica esta relación, define una metodología relacional entre esos dos ámbitos (escuela y comunidad), como un conjunto de técnicas con una iniciativa en la actividad escolar con la finalidad de promover actividades y prácticas voluntarias de los integrantes de la comunidad, para desarrollar calidades de vida comunitarias cualitativas.

²⁰ Hernández Margarita y Valdivia Luis Miguel. Op. Cit. pp. 83-92.

²¹ UPN Piaget Jean. Sexto curso optativo de UPN. 1985. pp. 66-68.

El otro concepto, venido de desarrollo comunitario, es el del programa, que se explica como los pasos del proceso y del método, donde se organizan recursos diversos y se precisan los propósitos a lograr, que relacionado con la didáctica escolar, se refiere a la propuesta pedagógica de acción docente que, en este caso, motivaría el desarrollo de algunos contexto comunitarios.

III

TERCERA PARTE

A.- AMBITOS DE LA COMUNIDAD

La estructura relacional construida desde los dos ámbitos, el de la actividad escolar y el del potencial comunitario nos permite delimitar el campo de acción a partir del segundo ciclo de educación primaria (3° y 4° grados) en donde la iniciativa parte de la incorporación de dos dinamizadores de este proyecto: el de la misma escuela, que comprende un espacio para actividades agrícolas muy incipientes, y que en esa alternativa se plantea su transformación y el del desarrollo de cultivos de hortaliza en nuevos espacios al interior de las casas de los alumnos. Estas actividades quedarán incluidas en el plan anual de actividades escolares.

La otra línea proyectiva comprende la creación, planeación y organización de un conjunto de actividades, desde la creación del proyecto, incluido en el plan general de actividades escolares, para generar la cría de peces en un bordo en el área territorial en donde está enmarcada la Comunidad de La Becerrera, de la que forma parte la escuela, el que presenta condiciones propicias para la realización de este proyecto.

Ambos contextos, (el de la comunidad y el de la escuela) implican una tarea estructural desde la creatividad de los componentes del proyecto en los dos ámbitos. El correspondiente al contexto escolar, fusiona contenidos, métodos, planeación, ejecución y resultados, conformando una estructura componente del proyecto.

Los contenidos comprenden básicamente las Ciencias Naturales, las matemáticas y complementariamente el Español y la Geografía. En cuanto métodos, se refiere a las técnicas

empleadas para conocer el medio por los escolares y guiadas por el docente, aplicando su experiencia e iniciativa para realizar las actividades propuestas en los proyectos.

El otro ámbito es el de la comunidad, que lo consideramos unido al de la escuela, desde el momento en que ésta pertenece a la comunidad y los componentes de la estructura citados, relacionados con este ámbito, comprenden las condiciones, recursos materiales y humanos como los elementos básicos en que pueden soportarse las líneas del proyecto de desarrollo. De los anteriores recursos creamos las motivaciones para la participación y propiciar el descubrimiento del potencial productivo, la creación de prácticas transformadoras, la constitución de tareas productivas y la obtención de recursos concretos traducidos en productos diversos de beneficio comunitario.²⁴

Esto nos muestra cómo la tarea estructural ya señalada, tiene realización en los componentes potenciales que existen, tanto en el ámbito de la actividad escolar, como en el ámbito de la estructura comunitaria, y lo que estamos presentando es tan sólo una muestra proyectiva del conjunto de realizaciones posibles en el ámbito comunitario, y cómo la práctica docente en la comunidad puede ser un ámbito de transformación comunitaria.

Otro dinamizador (definimos este concepto, como la actividad pensante, generadora de motivaciones y prácticas transformadoras), observado en nuestro contexto, es la acción educativa impulsora del desarrollo comunitario, en donde el objeto de estudio, investigación y aplicación, se sitúa en la acción del docente para promover y generar el desarrollo comunitario, con los recursos ubicados en la misma comunidad.

²⁴ *Programa de Formadores de Cultura Popular* pp. 197-220.

Hacemos esta interpretación del trabajo de la Maestra Delgadillo Santos, de cómo ella ve la acción escolar.²⁵

De esta relación encontramos que en las comunidades en donde están insertas las escuelas primarias, tienen una pluralidad de recursos materiales y humanos desde las nuevas generaciones que conforman fuerzas de desarrollo traducidas en tierras, maderas, agua, bosques y/o potenciales de desarrollo intelectual propositivos de ámbitos que puedan desarrollarse desde las escuelas.

Ratificamos que de este gran contexto, sólo tomamos como campo de acción los dos puntos mencionados: el del ámbito escolar y el del desarrollo comunitario.

También hacemos notar que en esta estructura relacional, existen espacios, recursos y condiciones reales para que se generen proyectos de desarrollo comunitario que requieren de un impulso transformador que, para nuestro caso, puede darse desde la actividad escolar y que en un buen número, tan sólo se necesita de mínimos de inversión; lo que se requiere es desarrollar potenciales humanos generadores de los puntos de arranque, en donde se sitúan estas líneas proyectivas.

Avanzamos un aspecto de esta transformación, ya que los niños que participen, podrán aplicar en la realidad los diversos conocimientos que se les enseña en la escuela.

²⁵ Delgadillo Santos Francisca Elia. *“La Práctica Docente en la Comunidad”* Antología de UPN *“Hacia la Innovación”* 1994. pp. 103-106.

La relación que guarda esta dinamización, a partir de la actividad escolar con los ámbitos de desarrollo de la comunidad, tienen una relación muy estrecha, en donde los educandos con su posición de existencia de observadores y de conocimiento de dichos ámbitos, son los que pueden generar, desde prácticas estratégicas escolares iniciadas por el docente, tomando en cuenta las necesidades de la comunidad, el contenido que nos permita acceder a la creatividad, planeación, organización y ejecución de los proyectos que se generen en el ámbito escolar.

De esta manera, los ámbitos de la comunidad, observados como dinamizadores del desarrollo, quedan comprendidos en espacios que cuenten con recursos, o bien de tierras, agua, flora, fauna, ubicados estratégicamente en la comunidad, que puedan ser rescatados como recursos de experimentación comunitaria para generar acciones escolares proyectivas que rompan los usos pecuniarios y/o de comercialización, y queden instalados como proyectos de esta práctica experimental para beneficio comunitario.

B.- GUIAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Pensar en la transformación de las condiciones humanas y materiales de las comunidades en donde laboran los docentes, aparentemente sería una tarea del conjunto social, pero de los diferentes sujetos dedicados a actividades para un desarrollo general, los más cercanos a este objetivo, son los educadores (as), que teniendo una actividad específica -la enseñanza-, aprecian la necesidad de servir al desarrollo de la gente con la que participan en su acción educativa.

Esta posición puede situar al maestro con una carga adicional, la de apoyar el desarrollo comunitario, además de atender a los escolares en su proceso de formación. En este sentido, observamos que al fusionarse ambas acciones a partir de objetivos, pueden transformarse en comunes para los sujetos participantes del proceso educativo (docentes, padres de familia, escolares), y lograr una orientación de tareas de participación más amplia, partiendo de iniciativas escolares dirigidas a desarrollar proyectos que apoyen diversos requerimientos de las personas de la comunidad.

De este análisis desprendemos cuatro líneas que se constituyen en guías de la práctica educativa transformadora, cuya estructuración puede orientar el desarrollo comunitario de referencia.

La primera línea se refiere a la formación de los docentes, que en nuestro caso, presenta deficiencias múltiples, diversidad de orientaciones didáctico-pedagógicas, procesos de nivelación considerados necesarios, que demuestran una pobreza en cuanto al origen de la formación de los docentes, etc.

Asimismo se observan contrastes entre la incierta capacitación y la realidad social, en donde los docentes desempeñan su función, la escasa cultura e investigación didáctico-pedagógica los ubican sin compartir líneas comunes de acción escolar, y más lejano está el ámbito escolar-comunitario. Como lo explica Dan C. Lortie: "Poco puede sorprendernos que los maestros aceptan que no comparten una orientación educativa común, o una cultura pedagógica afin a la formación profesional"²⁶

En este análisis, apreciamos que en la práctica escolar, con las condiciones de estimulación profesional transformadas... "los docentes pueden cambiar de sentido la actividad educativa y orientarla hacia la comunidad tomando como base sus requerimientos, necesidades, fuerzas y recursos; y replantear el inicio de una práctica docente que implique un cambio de acción y de objetivos y dirigirlos hacia el conjunto social comunitario."²⁷

Estas actividades están en el plano real de los educandos y darían contenidos a su actividad de enseñanza-aprendizaje, al ser iniciadas desde la escuela y aplicadas en el entorno de la comunidad, lo cual daría un sentido más real a los procesos de formación de los sujetos participantes.

²⁶ Lortie Dan C. *Schoolteacher A Sociological Study* Chicago University 1975. Citado por Elsie Rockwell en su Antología sobre el trabajo docente. SEP. 1985. pp. 37-49.

²⁷ Nos referimos a una práctica escolar promotora de acciones educativas generadoras de proyectos de beneficio colectivo.

Así, los docentes pueden incorporar a sus prácticas escolares, componentes de un proceso que reformulen contenidos y objetivos y revitalicen sus actividades académicas. Ampliarían la posibilidad de agregar actividades y conocimientos de acuerdo a los proyectos generados desde la escuela.

Establecemos la transformación de los sujetos de la comunidad, a partir de la iniciativa escolar. La educación planteada así es activa y reflexiva, generando contenidos a partir de los problemas y objetivos de las gentes de la comunidad. De acuerdo a Gómez Jara,²⁸ son diversos sujetos los promotores de la comunidad, nosotros encontramos en el docente, pero cambiando el sentido de su práctica como la observa Freire en su concepto de praxis²⁹ como sujeto que puede hacer posible esta transformación.

La segunda línea de análisis se refiere a los contextos del trabajo educativo, por un lado los propios de la dirección institucionalizante que indican determinadas condiciones: desde las orientaciones administrativas que señalan normas y cumplimientos, que unidos a una limitada formación de los sujetos con jerarquía educativa (inspectores, coordinadores, etc.), crean una estructura burocrática que convierte la acción escolar en una educación de papel, hasta las prácticas modernizantes expresadas en sistemas de paquetes didácticos, controles programáticos, sistemas de evaluación, que desvinculan el ámbito real en donde desarrollan su práctica los docentes.

²⁸ Gómez Jara Francisco. *Técnicas de Desarrollo Comunitario* Ed. Fontamara. México, D.F. 1987. pp. 233-238.

²⁹ Cfr. La práctica educativa que se propone con la praxis educativa de Freire en el sentido de una acción y reflexión sobre la realidad para cambiarla. En la Antología de Miguel Escobar, *Paulo Freire y la Educación Liberadora* SEP. El Caballito. 1985. pp. 21-25.

Es claro que está determinada una estructura burocrática, y un control técnico y administrativo que suele enajenar al docente, en un afán de orientarlo a cumplir disposiciones, que han relegado cualidades de la práctica educativa, entre otras, la creatividad, la transformación de orientaciones normadas, la reformulación de objetivos, etc. En otro sentido, las condiciones sociales y económicas de los sujetos de la comunidad, la velocidad de los diversos cambios, imprimen a las actividades de la gente, múltiples transformaciones. En esto, la acción escolar aparentemente queda rezagada de estos avances.

Estos aparentes obstáculos, hacen ver a la acción escolar minimizada, con poca eficacia en la transformación comunitaria, estas condiciones son propias de los actuales sistemas burocráticos-autoritarios.³⁰

Ante esto, planteamos que este análisis e inicio de transformación comunitaria, partiendo de la acción escolar, se orienta en el proceso educativo considerando que la iniciativa y acción del docente en otro sentido rompiendo las estructuras de control, dan la posibilidad de crear una práctica educativa transformadora y de mayor alcance. De hecho cada centro escolar tiene la opción de cambiar el sentido de su práctica educativa, atendiendo las necesidades y participaciones de los sujetos de las comunidades.

³⁰ Barco de Surgi, Susana. *Regulación del rol docente a través de prescripciones institucionales* Argentina. Enero de 1983. p. 13-24.

De la incapacidad de traducir la teoría educativa en prácticas de enseñanza concretas señaladas por Eleanor Leacock,³¹ observamos la posibilidad de los docentes de iniciar un proceso paralelo de enseñanza y formación, con la creación de acciones y proyectos que desde la escuela apoyen la transformación de las comunidades de las que forma parte.

La siguiente línea de análisis se centra en la explicación de la labor cotidiana, como el trabajo de los docentes. En el plano actual de profesionalización educativa se enmarca el trabajo escolar entre la pluralidad de profesiones, y ha disminuido la trascendencia de esta labor.

En esta actividad educativa participan relaciones, fuerzas, intereses, etc., que determinan una dinámica, sentidos y objetivos que rebasan el ámbito escolar. Citlali Aguilar³² la define como un proceso de construcción continuo en el que intervienen múltiples sujetos, las condiciones del centro educativo, etc.

En este proceso participan los sujetos con sus concepciones, saberes, ideologías, experiencias, etc., de hecho es una de las labores que imprime una relación entre los sujetos significativos de la comunidad, es la acción social de mayor dinamicidad.

En este punto, observamos que la acción de los docentes sostenida en objetos motivantes que respondan a intereses y necesidades de los miembros de la comunidad, puede generar una acción

³¹ Leacock, Eleanor. *Teaching and learning in city schools* New York Basic Books. 1969 pp. 22-23, citado por Elsie Rockwell en su Antología *Estudios sobre trabajo docente* 1985. pp. 69-71.

³² Aguilar, Citlali. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* Tesis-Maestría. Depto. De Invest. Educ. CIEA-IPN. 1985.

común, que enriquezca el proceso formador de los educandos, así como el desarrollo humano de la comunidad.

Pero se tiene claro que esta labor cotidiana debe enriquecerse con el trabajo de planeación, organización y aplicación en donde se creen proyectos y realizaciones con resultados objetivos y dirigidos a resolver necesidades de los miembros de la comunidad.

La última línea de análisis la enfocamos en tres campos de síntesis y de expansión; el primero para ubicar la realización intelectual que determine el qué del proceso de transformación; el segundo para dimensionar los cambios y realizaciones a partir de la iniciativa con la acción escolar transformada,³³ y el tercero relacionado con la organización y aplicación de los proyectos.

El primer campo constituye la apropiación de la realidad del contexto comunitario, a través de una construcción de la estructura comunitaria en el plano de una abstracción que permita dar cuenta del conjunto de componentes materiales y humanos, que posibiliten el proceso transformador.

El segundo campo se refiere a la organización del conocimiento de las acciones antecedentes impulsoras del desarrollo comunitario, así como la creación de las condiciones e instrumentos en el ámbito educativo, que constituirían los proyectos e iniciativas en donde los contenidos programados y las experiencias antecedentes, no se reinstalarían, sino que se trata de crear los nuevos recursos impulsores del desarrollo escolar y comunitario.

³³ Acción escolar como la impulsora de la creación de la organización escolar comunitaria promotora del desarrollo.

El tercer campo se refiere a la organización y aplicación de los proyectos con el conjunto de actividades iniciales y de permanente cambio de acuerdo a las condiciones transformadas, en donde se requiere de organización, capacitación y dirección permanentes, a fin de mantener vigente el proceso retroalimentador, en donde la participación de los sujetos estratégicos partiendo de los docentes y educandos, es fundamental.

Estos tres campos, al dimensionarlos, implica la transformación permanente de las actividades, en donde, de acuerdo a los proyectos creados, se orientan contenidos y demás instrumentos y formas para reorganizar y crear los diversos recursos que el proceso vaya orientando. En la medida en que se observen las condiciones plurales de acción y participación en que se enriquecerán las cualidades humanas de los sujetos participantes (cooperación, razonamientos, solidaridad, respeto, etc.) de tal forma que, al crearse reglas de acción y organización en el mismo proceso, así como la transformación de las actitudes de los sujetos participantes, es que hará posible el desarrollo de este proceso humano formador de cualidades sociales.³⁴

Además, se requiere observar que diversas acciones complementarias son indispensables, ya que muchos de los cambios no quedarían contemplados en el plan de organización. Los sujetos centrales, guías de los proyectos generados, tendrían que tomar en cuenta estas labores complementarias; se trata de revitalizar la dinámica en las comunidades en donde estén los centros escolares generadores de esta transformación.

³⁴ Actividad-proceso educativo que trasciende la sola actividad al interior de la escuela.

IV

CUARTA PARTE

A.- BASES DE LA PROPUESTA DIDACTICA.

Esta iniciativa, se genera en una transformación de la práctica educativa, en los inicios de tal propuesta, está estructurada con los contenidos propios de este trabajo inicial, de tal forma que no se hace el tratamiento formal con los componentes de una propuesta con estas características, sino que presentamos las conceptualizaciones referidas a esta propuesta didáctica desde el particular.

En este sentido, hablamos no de una propuesta didáctica al interior del aula, sino que se trata de acciones didácticas generadas desde la escuela y ligadas a la comunidad, así como una transformación de la enseñanza y con contenidos enriquecidos con saberes de las personas de la comunidad y en los sujetos que trabajan en instituciones para el desarrollo comunitario, poseedores de conocimientos y habilidades, cuya aportación crece el bagaje de conocimientos aplicados en esta forma de trabajo.

Con esta orientación, hay una transformación de la práctica docente que enriquece sus bases didácticas y genera ámbitos de acción, organización y trabajo entre la escuela y la comunidad, creando situaciones de participación, cooperación, producción y aplicaciones educativas tradicionales.

Esta propuesta se sustenta en instrumentos dinamizadores, cuyo uso posibilita las transformaciones a las que hacemos referencia. Aclaramos que, siendo este trabajo inicial, se presentan los primeros avances, en donde se encuentra implícito que el trabajo docente tiene

acciones diversas, entre ellas la de gestión, y del mantenimiento de los puntos firmes para la puesta en marcha y continuidad de los proyectos.

Señalamos que este crecimiento del trabajo escolar comunitario no desanima, sino todo lo contrario. Se crean nuevas situaciones creativas desde los primeros pasos y se abren horizontes de participación y de continuidad desde otros espacios escolares.

B.- LA RELACIÓN TEÓRICO PRÁCTICA EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES.

Orientaciones generales.

Como ya señalamos en capítulos anteriores, nuestro propósito se dirige a la generación de actividades que identifiquen la relación teórico práctica entre algunos contenidos escolares y los potenciales de desarrollo de La Becerrera, y al mismo tiempo, focalizar los espacios al interior y exterior de la escuela, que permitan la instalación de proyectos escolares para vincular, tanto los contenidos ya señalados, como las experiencias y conocimientos de los especialistas, con los proyectos sobre horticultura y cría de peces.

En este sentido, encontramos a la escuela vinculada a la problemática comunitaria, así encontramos posible la superación del distanciamiento entre la escuela y la comunidad, en buena medida determinada institucionalmente. Junto con esto, la escuela queda orientada de manera diferente de como está.

Escuela Vinculada a la Comunidad:

Es claro que la escuela a que nos referimos está pensada en relación con nuestro objeto de estudio, y es una alternativa a una de las líneas de actividad escolar, y se rompe la orientación reproductiva de actividades determinadas verticalmente. En este sentido la explica Pierre Bourdieu ³⁵ quien afirma que la escuela, vista así, es uno de los medios efectivos para perpetuar el patrón social existente, que no es la misma orientación planteada en nuestra alternativa.

³⁵ UPN Antología Básica *Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación* Bourdieu, Pierre. *La Escuela como fuerza conservadora*. 1994. pp. 141-147.

De lo anterior deducimos que, la escuela vinculada a la comunidad, rebasa la concepción escolar tradicional y promueve otro tipo de prácticas que favorecen la participación comunitaria.

Con nuestro enfoque, planteamos a la escuela fomentando la participación social a partir de problemas y necesidades del grupo comunitario, enriqueciendo los contenidos escolares, así como los saberes y experiencias de la gente de la comunidad.

Además, establecemos la diferencia entre la dirección que da la escuela como está, preocupada en dirigir el uso de contenidos, conocimientos, desarrollo de habilidades, etc., hacia el qué y el cómo se enseña, y dejan fuera los porqués (fines y valores) que, como nosotros los encontramos son los que les dan sentido al trabajo escolar.

Es muy común observar que en las acciones escolares, se perfila el tratamiento sobre un conjunto de contenidos que demuestran que se trata “sobre lo mismo”, es decir, se realizan actividades de estudio sin un referente práctico. También se profundizan las tendencias hacia la repetición y hacia las actividades en donde sólo se percibe el desinterés y funciones automáticas que dan intensidad a ese tipo de acción escolar.

Orientación didáctica para este tipo de escuelas:

Nuestra base está sustentada en la didáctica operatoria de Angel Pérez Gómez,³⁶ con quien identificamos que la acción educativa puede reconstruir contenidos de la interacción entre la escuela y la comunidad, como una forma de reinventar el trabajo escolar y comunitario. En este ambiente, los alumnos llevan a cabo una práctica generadora de conocimientos aplicados, estableciendo una orientación concreta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Observamos que ya no es el docente el que determina el proceso señalado, y en lugar de que los escolares estén mediatizados por la cultura ya existente, propiciamos que reconstruyan y generen cultura.

Encontramos que los escolares realizan una diversidad de acciones individuales y sociales de enseñanza-aprendizaje y de formación; resolviendo tareas y problemas a partir de su actividad escolar. Notamos que sí es posible crear espacios de interacción escuela-comunidad y el establecimiento de la relación teórico-práctica en la formación educativa y en el desarrollo de la comunidad. Se identifica también la relación de los sujetos con su participación, iniciativas, propuestas, etc., que dan lugar a un proceso de construcción de tareas y de actividades, en donde pueden estar vinculadas la escuela y la comunidad.

³⁶ Pérez Gómez, Angel. *El aprendizaje escolar: De la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula* Cap. III. pp. 62-76.

De lo anterior, encontramos un soporte en el planteamiento de Monserrat Moreno,³⁷ que explica cómo la Pedagogía Operatoria, apoyada en los estudios de Piaget, identifica un desarrollo de los sujetos como un proceso que se va construyendo a lo largo de una historia personal, con factores inherentes al medio en que vive.

Esta base pedagógica nos proporciona una explicación de cómo los escolares construyen su propio sistema de pensamiento y de construcción del conocimiento, identificado como “estructuras intelectuales” y que evolucionan con el desarrollo de los educandos en un constante ir y venir de ideas, interpretaciones, experimentaciones, etc., en donde no sólo se trata de adquirir algo o de memorizar, o simplemente de conocer, sino que se trata de descubrir, experimentar, construir, aplicar y explicar el conjunto de componentes de un proceso de construcción de diversos aspectos sociales y culturales.

Concepto transformado de la enseñanza:

Con lo anterior, llegamos a la conclusión de que la enseñanza requiere ser reconceptualizada. De la interpretación de la enseñanza como la transmisión de conocimientos y habilidades, en nuestro caso, el enfoque que proponemos es el de una enseñanza como producción cultural, en donde los estudiantes generan una práctica escolar participativa y con resultados dirigidos a resolver algunas necesidades comunitarias. Entendemos esta producción cultural generada por los participantes de la comunidad, entre ellos los escolares como un producto transformado que enriquece los contenidos de los textos y programas escolares con conocimientos y aplicaciones relacionados con proyectos concretos.

³⁷ Moreno, Monserrat. *Pregunta: ¿Qué es la Pedagogía Operatoria?* España. En: Cuadernos de Pedagogía. Junio 1981. No. 78. pp. 55-62.

La otra transformación conceptual se refiere al desarrollo de las habilidades que en la forma como se observa, encontramos que habla de habilidades para la lectura, escritura, la cuantificación, etc., y encontramos que, tales habilidades, están carentes de una aplicación y/o de procesos de retroalimentación que no apoyan la producción de contenidos en situaciones de aplicación que quedan sin sentido y no generan la comprensión en los escolares. Lo que generamos con estos proyectos como conocimientos y habilidades, son instrumentos que emplean los estudiantes y que les sirven de medios para nuevos aprendizajes.

Lo anterior, tiene relación con la interpretación de Bruner.³⁸ que sitúa a los niños con un crecimiento mental que no depende de sus capacidades, sino de la apertura que permite el despertar de esas capacidades mediante técnicas de exposición al ambiente cultural.

Observamos que en donde Bruner señala una apertura mediante la aplicación de técnicas, en nuestro caso se refiere a una intervención didáctica, en donde la naturaleza de los contenidos está ligada a las transformaciones de la cultura de la comunidad y a las habilidades potenciales de los alumnos que responden al contexto real del que forman parte la comunidad y la escuela. En esta creación de contenidos, con la motivación lograda, generadora de estudio e investigación, se construyeron dos contenidos correspondientes a los temas específicos de cada proyecto.

³⁸ UPN Antología Básica *El Niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*. Araujo, Joao B. y Chadwick, Clifton B. *La Teoría de Bruner* 1994. pp. 112-113.

EN CUANTO A LA HORTICULTURA.

La realización de este proyecto se ubica como hortaliza escolar, el cual dentro del campo de la Agricultura, se conoce como Horticultura, en donde la producción es de plantas herbáceas con partes comestibles, y en el caso de la labor educativa, se pretende motivar a los alumnos para poner en práctica los conocimientos mínimos de los textos, cuyas materias se relacionan en este campo y con más conocimientos y experiencia del docente apoyado en otras fuentes.

En cuanto clima y suelo, se observa que la hortaliza requiere de lugares en donde los climas tengan temperaturas promedios entre 10° y 30° C. La temperatura de la región en donde se planta este proyecto, está entre los 12° y 18° C, de tal manera que junto con el área cercana a zonas montañosas con agua, tiene condiciones naturales que favorecen la instalación de este proyecto.

En la clasificación de suelos, se encuentran dos tipos: el franco-arenoso y franco-limoso; de tal manera que los cultivos que se realizarán son propios para estos suelos (rábano, cebolla y jitomate).

También está considerado que el desarrollo de esos cultivos depende del PH del suelo. (grado de acidez) En el caso de los vegetales que cultivaremos, para la cebolla le corresponde de un 6.0 a un 6.5 de PH; al jitomate de un 5.5 a un 6.8; y al rábano de 6.0 a 7.0

De esta manera, tenemos que considerar que para la planificación de estos cultivos hay que tomar en cuenta: Las condiciones climatológicas, el tipo de suelo y las condiciones de operación. Y

tomar en cuenta que esos cultivos son intensivos y perecederos. De tal forma que hay que conocer las más características antes de cultivarlos.

Tener en cuenta asimismo, que para el control de estos vegetales tiene que observarse la existencia de parásitos y la forma de combatirlos.

En nuestro caso, desde la preparación del suelo se identificó a que tipo corresponde, se hizo la prueba del PH, se identificaron hongos como la phytophthra, lo que nos permitió darle tratamiento al suelo para proceder a la siembra.

De acuerdo a los recursos con que se contó, se empleó el calor como tratamiento, con la quema de materia seca y leña, teniendo el cuidado de esparcir las cenizas en otros terrenos para evitar la salinización.

La obtención de la semilla de obsequio fue la de rábano, y compradas la de cebolla y jitomate.

Se observaron las características de la semilla: pureza genética, libre de plagas, poder germinativo y tamaño uniforme.

La identificación de las tres plantas se hizo tomando en cuenta la siguiente clasificación:

La semilla que ocupó semillero, fue el jitomate.

La semilla de siembra directa fue el rábano y la cebolla.

De todas formas, las tres plantas tienen sus propias características biológicas para su cultivo y reproducción.

Influyó la experiencia de personas de la comunidad en estos cultivos; por ejemplo las medidas higiénicas, la buena selección de material, así como el uso de herramientas con buenas condiciones.

Los factores que se tomaron en cuenta para la siembra, trasplante e implantación, fueron la temperatura, la existencia de agua, el tipo de suelo y el tiempo de trabajo escolar. De esta manera, el calendario hortícola tomó en cuenta el clima templado, la disponibilidad de agua rodada aprovechando un arrollo cercano a la escuela, así como el suelo en buenas condiciones que requirió tratamiento sencillo para adaptarlo a las condiciones de los cultivos.

El uso de los semilleros:

Muchas de las plantas para hortaliza requieren una germinación en un almácigo y en nuestro caso, usamos este método por las siguientes razones:

Para organizar los cultivos y aprovechar el terreno con organización y con sistema para la reproducción, así como favorecer la germinación, seleccionando las mejores plantas.

Esto fue posible porque este método se usó sólo con la semilla de jitomate, y se pudo preparar el almácigo en condiciones apropiadas.

En cuanto a los abonos:

Tomamos en cuenta tres aspectos:

- 1) El relacionado con la preparación de la tierra, en donde se emplearon abonos orgánicos por ser más económicos y porque se obtienen en la comunidad sin costo. Consistió en estiércol de ganado vacuno seco y material pulverizado de los hormigueros que los niños consiguieron y de cal. Con esto se logró una preparación óptima del terreno.
- 2) Este aspecto se refiere al tipo de vegetales que se seleccionaron, en lo que se tomó en cuenta que si requieren muchos nutrientes como en el caso de uso de pocos recursos, tomamos en cuenta los abonos ya mencionados, los cuales se emplearon en la preparación de la tierra y en el uso de estos nutrientes en el desarrollo de dichos vegetales, tomando en cuenta que su período vegetativo es corto y su desarrollo rápido.
- 3) Este último aspecto se relaciona con la técnica, donde los fertilizantes se aplicaron de diferentes formas: En el caso de la preparación del suelo, se aplicó al boleó y para el desarrollo de los vegetales, la aplicación fue al pié de las plantas. Se tomó en cuenta en ambos procedimientos el cuidado de no quemar a las plantas y que los abonos fueran aprovechados por éstas. En esta actividad se obtuvieron experiencias formidables; entre otras, dar cuenta de la capacidad de acción de los alumnos para la preparación de la tierra, para la obtención de abonos orgánicos, para la aplicación de éstos, para la siembra, etc.



154843

154843

Manejo de los cultivos:

En el manejo de los cultivos se tomaron en cuenta estas operaciones:

- a) El control de malezas.- Que fue fácil realizarlo, con herramientas simples como azadas, zapapicos, palas y rastrillos que se consiguieron con los padres de familia, cooperativamente y con el trabajo de los niños y de algunos padres voluntarios, para limpiar de malezas el terreno empleado.
- b) El control de la densidad.- Se hizo con el aflojamiento de la tierra entre las hileras. También se realizó el escardado con herramientas manuales, aflojando la tierra, quitando las hierbas y seleccionando las mejores plantas para proporcionales tierra aflojada en los tallos. Todo esto muy propio en el trabajo realizado por los niños, logrando un acolchado suave y flexible para el desarrollo de los vegetales.
- c) El control de crecimiento.- Se atendió el control sanitario, las labores de nutrición, el riego, el aprovechamiento de la luz, el uso de la poda para obtener mejores frutos.
- d) El control del agua.- Se usó el riego por gravedad, de tal forma que se preparó el terreno por superficies tableadas, con espacios estratégicos, por donde se guió el rodamiento del agua, organizando el riego con el cuidado de no aplanar la tierra, regándolo por la orilla para no pisar el terreno sembrado. Se logró un aprovechamiento adecuado del agua por la dimensión del cultivo que fue menor.
- e) Defensa contra las heladas.- Como el cultivo se realizó en la parte final del invierno y el inicio de la primavera, se empleó la forma de siembra haciéndola en el fondo del surco para el aprovechamiento de los rayos solares con los declives formados por los camellones, que protegió las plantas en su período inicial. Esto unido a la forma de riego, que como ya explicamos anteriormente, dio lugar a que la temperatura del aire se aprovechara, ya que la

humedad uniforme generó el mantenimiento de una temperatura calorífica a la hora que los rayos del sol se posaban sobre dicha humedad. Estos cuidados, junto con las formas de cultivo y de tratamiento de la tierra, nos permitieron obtener germinaciones óptimas, dando cuenta del seguimiento de esta producción con el uso de técnicas y de conocimientos sobre este campo, nos permitió aplicaciones y desarrollos de aprendizajes significativos que pueden permitir un desarrollo hortícola en la comunidad.

- f) Control sanitario.- En la preparación de la tierra, como ya dijimos, se obtuvieron buenos resultados con el uso del calor y con la quema de maleza y de la cal mezclada con los abonos naturales. Con esto se logró el combate de los virus ya mencionados y la prevención del resurgimiento de bacterias, cuyo control se logró con la permanente limpieza del área de cultivo y el uso de semilla mejorada. Con la orientación que se le dio a nuestra incursión en la reproducción de estos vegetales, lo que se hizo fue eliminar las pocas plantas que presentaron mínimos indicios de infección. Para esto, tomamos en cuenta el color de las hojas y el desarrollo de la planta con algunas deformaciones.

De esta forma, orientamos una actividad hortícola económica al alcance de los escolares, que se combinó con bases técnicas, conocimientos y experiencias de las gentes de la comunidad.

EN CUANTO A PISCICULTURA.

Nos centramos en el conocimiento de esta materia observando la finalidad: “cría de peces”, para lo cual se necesita proporcionarles en el caso nuestro, un medio propicio para que se desarrollen adecuadamente. Para esto generamos el contenido básico con los siguientes apartados:

- 1) Aspectos elementales sobre piscicultura.
- 2) Conocimientos elementales sobre la morfología y fisiología de los peces.
- 3) Los anteriores renglones, aplicados a la tilapia.
- 4) Manejo y mantenimiento de un estanque para cría de la tilapia

Aspectos elementales sobre piscicultura:

Como en nuestro proyecto se trató del mantenimiento y desarrollo de la tilapia, tomamos en cuenta los conocimientos sobre el medio ambiente, la alimentación, enfermedades, desarrollo y captura y cosecha.

En cuanto al medio ambiente, el recurso fundamental es el agua, la que de acuerdo a nuestra fuente de información, lo denomina como la “ecología del medio acuático”, que se define como un conjunto de relaciones de las plantas, animales herbívoros, carnívoros y bacterias en ese medio, que en este caso es el agua.

Estos organismos forman una cadena alimenticia donde unos dependen de otros para sobrevivir.

En el caso de un estanque rústico, como es el que estamos usando, está constituida de la siguiente

manera: Un primer eslabón con los organismos productores, que son plantas macroscópicas y microscópicas que sintetizan sus propios alimentos; crecen en la orilla, en la profundidad y en la superficie del agua. Un segundo eslabón formado por los consumidores primarios que son los animales herbívoros, como los paramecios, pulgas de agua y pequeños invertebrados que se alimentan de plancton microscópico.

Un tercer eslabón compuesto por los consumidores secundarios, entre esos tenemos los peces que nos proponemos producir, que se alimentan de los consumidores primarios y de plantas.

Un cuarto eslabón formado por los organismos descomponedores como son las bacterias, hongos y otros; que se alimentan de los desperdicios de los demás eslabones y producen sustancias inorgánicas utilizadas por los organismos productores, cerrándose así la cadena.

Es importante referirnos a los componentes de este medio, los cuales son: temperatura, oxígeno, PH, acidez y alcalinidad, salinidad, etc.

El origen del agua del estanque que usamos es de un nacimiento cercano a dicho estanque, de tal manera que se puede considerar como un recurso natural y que esta condición nos proporciona el conocimiento de que tiene los componentes que ya antes tratamos.

El estanque de referencia fue construido en tiempos pasados, lo que hicimos fue el trabajo de gestión comunitaria para su uso y un conjunto de actividades de rehabilitación.

Tomamos en cuenta que el mantenimiento de condiciones propicias para el desarrollo de los peces fue posible por la posibilidad de renovar constantemente el agua del estanque.

Este es el primer campo, en donde hablamos también de alimentación, enfermedades, desarrollo y captura y cosecha, que seguiremos desarrollando hasta el apartado de manejo y mantenimiento de los peces.

Conocimientos elementales sobre la morfología y fisiología de los peces.

Se trata de conocimientos también básicos, por ejemplo, saber que los peces tienen cabeza, tronco y cola. Que su cuerpo está cubierto por escamas; que su medio de locomoción son las aletas y que correspondería pues a la morfología externa. Y que la morfología interna nos informa de un sistema óseo, muscular, y aparatos digestivo, respiratorio y circulatorio.

Que tienen cápsulas sensoriales ubicadas en la cavidad craneana y son: las olfativas, las ópticas y las auditivas.

En cuanto a la fisiología, corresponde a la de todo ser vivo; respira, se reproduce, tiene funciones diversas y tiene etapas de maduración.

En este caso es básico saber que los peces están adaptados para la vida acuática, que respiran por branquias, que toma el oxígeno del agua. Darse cuenta que por la alimentación pueden ser omnívoros, herbívoros o carnívoros y de que su reproducción generalmente es ovípara.

La tilapia: Aspectos elementales.

Pertenece a la familia de los cíclidos, es un pez robusto de cuerpo comprimido lateralmente, rara vez alargado, boca de puchero protáctil, ancha, de labios engrosados, dientes de piezas cortantes, tienen un orificio nasal a cada lado de la cabeza, sus aletas son cortas y espinudas. Su columna vertebral tiene de 8 a 40 vértebras, las coloraciones son muy atractivas.

Estos peces viven en aguas estancadas y si hay piedras o árboles, es más apropiado para ser sus lugares de deshoje y esconderse.

Soportan el calor, pero la temperatura adecuada es de 12° a 30° C. En su edad adulta presenta un crecimiento de 10 a 12 centímetros y un peso de entre 200 a 400 gramos. Es un pez resistente, puede vivir en agua dulce o marina. Sí ocupan espacio. Sus depredadores son las lobinas, la rana, las aves migratorias y pequeños mamíferos silvestres y domésticos. Tienen gran resistencia a estos depredadores y a las enfermedades. No tienen grandes requerimientos de oxígeno y teniendo espacio, se desarrollan en grandes cantidades.

En cuanto a la producción de esta especie, es básico extender nuestro conocimiento sobre estos ámbitos:

- 1) Sobre su alimentación.
- 2) Lo dedicado a la siembra, sus formas y cuidados.
- 3) Sobre las condiciones para la engorda y cosecha.

Sobre la siembra de la tilapia:

En México ha proliferado la siembra de esta especie, debido a la poca inversión que se requiere, se usan embalses, estanques o terrenos con arrosales en donde quedan aguas estancadas. En el proyecto de referencia, esta especie es apropiada para nuestros fines: la aplicación de conocimientos y destrezas por parte de los alumnos(as), y en cuanto a los recursos, el uso de costos menores dado que es proyecto generado desde la escuela más lo que pueda conseguirse vía gestión escuela-comunidad.

En cuanto la siembra, se recomienda se haga cuando las crías tienen un tamaño entre 7 y 10 cms. Para sacar a las crías se requiere bajar el agua del estanque donde se realizó el criadero (entre 40 y 30 cms.), hacer la captura con cuidado (uso de una red-cuchara), colocarlos en cubetas o bolsas de plástico, además:

- 1.- Colocar 200 crías en recipientes con 12 litros de agua.
- 2.- Mantenerlos oxigenados.
- 3.- Controlar la temperatura (29°C).
- 4.- La transportación hacerla por la noche o madrugada.

Entre otras precauciones se hace necesario introducir a los peces en el estanque, con todo y recipiente, permaneciendo 15 o 20 minutos para adecuar el cambio de agua. Lo mejor es hacer las menos maniobras sin lanzarlos o golpearlos a la hora de instalarlos en el estanque en donde se desarrollarán.

Los estanques es mejor que sean rústicos, con propiedades para que produzca vegetales y bichos pequeños que les puedan servir de alimento a los peces. Las exigencias son éstas:

- 1) El agua con una profundidad entre 70 cms. Y 1.5 m.
- 2) Que haya flujo de agua para su renovación.
- 3) Una temperatura entre 25 y 29°C.
- 4) PH de 7 a 8.
- 5) Oxigenación permanente.
- 6) 10 peces por metro cúbico aproximadamente.

En nuestro proyecto el agua proviene de un nacimiento, lo que nos asegura las condiciones apropiadas para que los peces se desarrollen de manera favorable.

Sobre su alimentación:

En los primeros días de vida, los peces se alimentan de fitoplancton, de acuerdo a las características del agua y del ecosistema en donde está el estanque, se puede generar este primer alimento. Se fertilizará el estanque para producir un mínimo de algas filamentosas y plantas propias de estas aguas para que sirva de alimento a los peces; la manutención complementaria se hará con alimentos concentrados, ya que tienen las proporciones recomendables de nutrientes, esto se obtendrá en cantidades mínimas, usándose vegetales verdes del área, ya que se pretende una inversión mínima, pues hay que recordar que nuestros fines son educativos, no comerciales.

Para la engorda de estos peces:

Nuestro objetivo está concentrado en la producción de tilapia para el consumo de la comunidad, no hablamos de reproducción. Así, aunque se recomienda el uso de jaulas, nosotros adecuaremos el estanque para que los peces aprovechen al máximo los alimentos.

En este sentido, requerimos que el agua mantenga una temperatura apropiada (25° a 29°C), limpiando los canales, permitiendo que el sol caliente el agua, de tal forma que pueda producir crustáceos pequeños, detritus, fitoplancton, así como vegetales que signifiquen un alimento natural generado en los estanques.

Se tiene claro que se requiere una organización básica para lograr alimentar a estas especies, en este sentido, generamos una planeación conjunta entre alumnos(as), docentes y personas de la comunidad con responsabilidad, para poder llegar a buen fin con este proyecto.

Sobre la cosecha de tilapia:

Como se trata de realizar prácticas y estudios, en donde los escolares apliquen y aprecien estos procesos, así como enriquecer la alimentación de las gentes de la comunidad, la cosecha de estos peces se hará con red, con luz de malla no mayor a ½ pulgada, para poder seleccionar los peces del tamaño que se requiera. De esta forma, las primeras pescas se harán selectivas, dejando a los peces menores que continúen con su desarrollo, estas primeras actividades permitirán hacer observaciones, registros, y comprobar las hipótesis en cuanto resultados óptimos, mismos que servirán para comprobar la eficacia de los recursos naturales usados, así como el trabajo escolar comunitario realizado.

Posteriormente, el resto de la población piscícola, se hará vaciando el estanque de manera parcial, de tal forma que facilite la captura de los peces. Se llevará a cabo una planeación conjunta para decisiones y distribución de las obtenciones finales de estas especies. Se pretende fomentar en la población escolar comunitaria una conciencia nutricional para que mejoren sus prácticas alimenticias con especies acuáticas como las obtenidas en este proyecto; además que comprueben los resultados de un trabajo participativo en donde los escolares, los adultos de la comunidad, así como personas peritas en estas actividades, puedan interaccionar grupalmente, y que aprecien la actividad escolar proyectando su alcance hacia la comunidad y la revaloren en cuanto institución formadora e impulsora de trabajos cualitativos.

Con este enfoque, adquieran conocimientos de los recursos de una comunidad, la necesidad de su conservación y cuidado y enriquecimiento, dando cuenta que para esto se requiere de la acción escolar como generadora de iniciativas, enlaces y tareas que en muchas ocasiones son poco observadas por los miembros de las comunidades, absortos en sus problemas o en sentidos poco enriquecedores de participación, organización y aprovechamiento de dichos recursos, y que su conservación y enriquecimiento puede significar producción y desarrollo de algunos ámbitos comunitarios.

De esta forma, encontramos que la enseñanza es un proceso de transformación conceptual, en donde la iniciativa generadora la centramos en el docente o docentes impulsores de tal transformación de la enseñanza. Con Angel Pérez Gómez,³⁹ retomamos el modelo de la enseñanza “mediacional” centrado en el docente, en donde el cambio de concepciones de enseñanza dependen del que tiene la formación pedagógica, o sea, el profesor, al que consideramos requiere una base estructural de conocimientos sobre el aprendizaje, la enseñanza, los sujetos de este proceso y las implicaciones que tienen éstos con la comunidad en donde está instalada la escuela.

En esto tenemos claro que no hay formas de enseñanza universales y afirmamos que la base de una enseñanza con un objeto teórico-práctico es muy posible en una actitud transformadora de los docentes. De esta manera, se plantea rebasar los procesos formales de la enseñanza-aprendizaje para ingresar a la constitución de contenidos en donde participan docentes, alumnos y personas de la comunidad.

³⁹ Pérez Gómez, Angel. Op. Cit. pp. 77-99.

C.- DESARROLLO DE ASPECTOS CUALITATIVOS

La enseñanza como la explicamos, refleja diversas imágenes: la vemos compuesta de un lenguaje, de conocimientos, de una experiencia, etc., relativos a la cultura del conjunto social en donde está inmersa la escuela, o sea, no es vista sólo como objeto de especialistas o profesionales, de diferentes maneras todos hemos experimentado lo que es el ámbito educativo, lo que nos plantea la necesidad de comprender a la educación en su sustantividad; así, la explicamos como una actividad que genera consecuencias en los sujetos participantes, también como el contenido de una acción por la que se transmiten o se forman estructuras de conocimientos y destrezas, y como las fuerzas y potenciales sociales que determinan esa actividad y los contenidos que genera.

En esta propuesta damos cuenta de la forma como interpretamos la enseñanza, vinculadas la escuela y la comunidad, fortaleciéndolas con actividades derivadas de proyectos creados desde la escuela, dirigidos a la satisfacción de alguna de las necesidades de la comunidad.

De entrada, afirmamos que para la acción enseñante requiere el uso, por parte de los docentes, de un fundamento teórico que sustente el manejo de conceptos relacionados con esta nueva actividad. Este soporte lo encontramos en los contenidos citados anteriormente sobre horticultura y cría de peces.

Al respecto, podemos decir que los contenidos de la enseñanza tienen varias fuentes; la que contiene cobertura más amplia es la institucional y que se forma de conocimientos que se deciden fuera del ámbito escolar por agentes externos y que tienen una orientación con más carga administrativa. Estos aspectos se observan claramente en el Plan y Programa de Estudios de

Primaria, y que al ser trasladados estos contenidos a las escuelas, se observan actitudes pasivas por parte de los docentes. En nuestro caso los activamos con los proyectos presentados más adelante.

Otra fuente la situamos en el contexto educativo, en donde afloran concepciones de los profesores, corrientes didácticas diversas, también prácticas diversas, contradicciones, imitaciones. En este caso, no desconocemos que existe una estructura curricular que está implícita en los contenidos, planes y programas institucionales. Lo que ofrecemos como orientación en este trabajo, es la posibilidad de que los contenidos de dicha estructura sean enriquecidos con una producción cultural, con la participación de algunos saberes estratégicos de personas de la comunidad, que al ser motivados por la iniciativa escolar, generadora de proyectos, transformen los contenidos existentes e incorporen conocimientos vigentes y que puedan llegar a tener aplicaciones en contextos físicos y materiales en la comunidad en la que está la escuela.

Para esto es necesario orientar el significado que tiene el Programa de Primaria mencionado. Una primera orientación se refiere a la manera tradicional de lo que hay que enseñar pensando en lo que se debe enseñar y que los escolares tienen que aprender.

Otra orientación sería pensada en lo que se enseña de lo que realmente se transmite y se asimila. Y una tercera, en cuanto a tomar en cuenta sólo los contenidos que hay que enseñar, o abarcamos también, estrategias, métodos, propuestas, participación, etc.

De la elección que se haga de estas orientaciones, se demuestra la comprensión que se tiene sobre lo que hay que enseñar; de hecho, hablamos de una conceptualización de la enseñanza en función de la forma en como se aborden los contenidos.

En nuestro caso, de la segunda orientación, respecto de lo que realmente se transmite y se asimila, aplicamos la forma de como los educandos, proponemos sean instalados para que les sean transmitidos algunos conocimientos que puedan poner en práctica en situaciones cotidianas y para resolver el problema de marginación en su comunidad.

Y la tercera orientación, en cuanto a la participación en la elección de contenidos, la orientamos con la participación de sujetos estratégicos de la comunidad para que participen con sus saberes, habilidades, prácticas, etc., así como personas con preparación específica que puedan apoyar el desarrollo de los proyectos generados desde la escuela. De esta forma, se enriquecen los contenidos escolares con los de los ámbitos señalados, con el empleo de técnicas y estrategias con que cuenten los sujetos que apoyen este desarrollo.

De esta forma, planteamos una visión más amplia de los contenidos del Programa, en donde no solo participan los dedicados a la enseñanza al interior de la escuela, sino que además se propicia el desarrollo de prácticas diversas, de técnicas aplicadas a la transformación de algunos recursos comunitarios considerados la materia prima, entre otros: espacios de desarrollo productivo al interior de la escuela, una hortaliza experimental por ejemplo; lo mismo en espacios exteriores a la escuela, autorizados por los propietarios de esos espacios, para el mismo fin que el anterior; otra, el uso de agua estancada para la cría de peces.

Como se explica, no se trata de una transformación curricular total, y concordamos con José Gimeno Sacristán, en cuanto que el curriculum se considera como un texto cuya pretensión es la reproducción de una forma de aprehender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la escuela ⁴⁰ sino de la selección de contenidos de materias como las Matemáticas, las Ciencias Naturales, la Geografía, etc., aplicados a los proyectos y enlazarlos con la experiencia y conocimientos de personas de la comunidad y de peritos en cría de peces y horticultura. Luego entonces, se trata de una combinación de los contenidos de la currícula de Educación Primaria y de una mínima transformación de los mismos, en particular nos referimos al 3º y 4º grados, en donde es propicia la organización de estos proyectos combinando los tres tipos de contenidos, tomando como punto de partida el Programa de Educación Primaria transformado.

De esta forma, abordamos el proceso enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la forma de como está orientado institucionalmente, que se refiere sólo a contenidos al interior de la escuela, los planteamos correspondientes hacia las necesidades y expectativas comunitarias partiendo de la creación de proyectos motivadores de una dinámica escolar con objetivos concretos. Con estos inclusive generamos contenidos escolar-comunitarios, como guías de una enseñanza teórico-práctica.

Con este enfoque, estamos hablando de contenidos generados a través de proyectos, en los que además de los conocimientos escolares, contienen los saberes de algunas gentes de la comunidad, así como de especialistas en algunas áreas en donde se pueden aplicar proyectos, técnicas,

⁴⁰ Citado por Angel Pérez Gómez, en: *El Curriculum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* Cap. VI. pp. 136-149.

experiencias, prácticas y la creación de diversos recursos. Con esto damos cuenta de cómo los sujetos participantes son motivados para realizar tareas diversas o múltiples en estos ambientes que son creados a partir de las expectativas y potenciales de ellos mismos. Y hacemos notar el desarrollo de aspectos cualitativos como el trabajo de equipo, la ayuda mutua y la transformación de actitudes de pasivas a activas.

D.- EL TRABAJO ESCOLAR VINCULADO A LA COMUNIDAD.

Transformación de la Práctica Docente.

Así como explicamos la orientación de la actividad escolar, está dirigida a los sujetos ubicados en el espacio construido entre la escuela y la comunidad, cuyo propósito se centra en el desarrollo de sus potencialidades y de sus capacidades. En este sentido, Anita Barabtarlo ⁴¹ cita a Bertin, quien explica a la educación como un proceso por el cual se estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teórico-prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social, en donde encontramos a la actividad educativa orientada hacia los educandos interactuando con los demás miembros de la comunidad y sujetos que dominan diversas materias y técnicas. Con esta conceptualización, orientamos la actividad escolar como práctica participativa generada por proyectos iniciados desde la escuela y orientados para dar impulso a actividades comunitarias promotoras de su desarrollo.

Así, la guía determinada por la programación institucional en donde señalan temas, objetivos, actividades con un sentido hacia su cumplimiento, transformamos esta orientación incluyendo la posibilidad de generar una estrategia didáctica motivadora del trabajo escolar unido a las perspectivas comunitarias.

⁴¹ UPN. Antología Básica *Proyecto de Innovación* Barabtarlo Anita y otros. México. 1994. pp. 70-72.

No planteamos una transformación radical de la organización didáctica establecida y de los contenidos utilizados, lo que estamos generando es una organización escolar comunitaria en base a proyectos de desarrollo comunitario y de trabajo escolar generador de un desarrollo productor de recursos obtenidos del uso del suelo y del agua, que den lugar a un incremento de especies vegetales y acuáticas que sirvan a los habitantes de la comunidad, estrategia de trabajo que fomenta la actividad comunitaria productiva.

Descripción de los Proyectos.

De entrada los denominaríamos como proyectos surgidos de la iniciativa escolar para el servicio de la comunidad. No se trata de actividades de grandes dimensiones, sino de proyectos impulsores de la conservación y reproducción de algunas especies vegetales y acuáticas que permitan generar, tanto en los educandos como en los habitantes de la comunidad, la motivación y el ánimo para que participen en su conservación y reproducción.

También se percibe el sentido de servicio social y/o de solidaridad comunitaria en esta forma de trabajar, ya que no se piensa que estos proyectos tengan un sentido comercial, o que la producción obedezca a intereses de personas o de otra índole; en este caso planteamos la promoción de estos proyectos a partir de la escuela, y aplicados en espacios escolares y de la comunidad. Encontramos que esta actividad escolar comunitaria, propicia la revaloración del trabajo de grupo.

La explotación de los recursos comunitarios entre las dos entidades señaladas (escuela y comunidad), permiten que los alumnos y gente de la comunidad, participen en su mejoramiento para enriquecer la actividad productiva. Para el caso de los alumnos, concretamente serían ámbitos

de trabajo escolar para hacer experimentaciones, aplicaciones, etc., y prueben su capacidad para transformar los recursos básicos de la naturaleza (suelo y agua).

Las acciones docentes promotoras de estos proyectos.

La creación y organización de estas tareas pueden darse partiendo de una planeación que oriente un sentido de actividad que en los hechos muestre de qué se trata y lo que hay que hacer, a dónde llegar, etc. En lo real, se requiere de una cantidad de trabajo complementario para que estos proyectos sean un hecho. Hablaríamos, entre otras cosas, de la actividad extraordinaria por parte del docente para pensar, planear y crear estos ámbitos de acción escolar-comunitario, y en este campo es en donde quedaría comprendido el significado de esta propuesta. También observamos que la gestión escolar, tanto al interior como al exterior de la comunidad, para motivar, promover, generar el interés y la participación de los sujetos estratégicos en apoyo de esta forma de proyectar el trabajo educativo implica tener una actividad continua. Por ejemplo en este campo, se hace ver que si hay una posición de trabajo para llevar a cabo este plan, se puede lograr la participación de más maestros y maestras de los centros escolares, de sujetos estratégicos de la comunidad, así como de los sujetos externos a la misma, poseedores de algún conocimiento técnico que apoyen esta tarea.

Otro componente de esta práctica docente es el trabajo creador de las condiciones facilitadoras para generar las actividades de estudio e investigación desde la escuela, para identificar las propiedades de los recursos naturales, para su transformación hacia la productividad.

En cuanto a la actividad de creación, planeación y organización por parte del docente, tenemos una estructura organizativa con esta forma de trabajo escolar comunitario:

V

QUINTA PARTE

A.- CONTENIDOS DIDACTICO-PEDAGOGICOS TRANSFORMADOS.

Como anotamos en la formulación didáctica, en el capítulo que trata de las bases teóricas sobre desarrollo comunitario, se trata de la generación de contenidos con el doble carácter de didáctico pedagógico y que en esta reestructuración la planteamos en tres partes: 1.- Definir lo que son los contenidos de esta forma de aplicar la enseñanza, 2.- La expresión didáctica que consideramos está transformada y 3.- Algunas consideraciones sobre esta práctica educativa.

Esta clasificación está determinada por la reformulación de los contenidos de enseñanza, a partir de los ámbitos escolar-comunitarios en donde se instalan los proyectos, planteando que no se trata de una transformación global de lo programado, sino puntos dinamizadores para refocalizar una didáctica que active las tareas creativas, las acciones participativas, los enlaces con la comunidad; las actividades de investigación, de estudio, etc.

1.- Definición de los contenidos.

Gimeno Sacristán, al hablar de los contenidos de la enseñanza, explica que éstos se definen en cuanto la función que cumplen, y en ese sentido, encuentra varias perspectivas:⁴²

⁴² UPN Antología Básica *Proyectos de Innovación* Sacristán J. Gimeno. "Pregunta ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?" en: *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid. Morata. 1992. pp. 112-120.

Entre otras de estas perspectivas, él considera a los contenidos de la enseñanza, como una construcción social. En este sentido, dicha perspectiva tiene una orientación cultural y están relacionados desde un enfoque curricular que determina el conjunto de aprendizajes que los alumnos necesitan alcanzar. Este contenido emerge de una serie de actividades que ocupa el tiempo del escolar y que genera la posibilidad de una multitud de aprendizajes; no se trata de descalificar las expresiones de los conocimientos y habilidades adquiridos por los educandos, sino de adquisiciones y desarrollos de los escolares a partir de su actividad participativa y creadora.

Así, consideramos que los contenidos que orientamos con nuestra acción transformadora, tienen relación con algunos de los componentes de la estructura social y cultural de la comunidad, que tal como lo define nuestra referencia, son componentes de una estructura curricular, relacionando los contenidos tradicionalmente manejados en la escuela, con nuevas expresiones comunitarias de trabajo. Esta forma nos proporciona una reflexión en una estructura escolar comunitaria determinada y se están construyendo ámbitos reales sobre los que las capacidades de los sujetos escolares y comunitarios pueden accionar.

De esta forma, hablaríamos de saberes teórico-prácticos sin dejar de lado la vigencia de los conocimientos, o sea nuestra expresión cultural en la actualidad, ni la diversidad de funciones que tiene la escuela, entre los que podemos señalar la protección de la vida de los escolares, estimular su desarrollo y orientar una enseñanza dinámica y motivadora para su formación plural.

Es importante explicar que en esta transformación se rompen líneas que legitiman los contenidos curriculares reproductores de prácticas obsoletas, ante lo que creamos la estructura teórico-práctica con iniciativa, con proyectos desde la escuela y la participación comunitaria, quienes en lugar de legitimar los contenidos, los construyen con su participación, con sus saberes, sus habilidades, sus acciones, todo esto, de manera cualitativa.

Podríamos decir que hablaríamos de una manera diferente de prácticas educativas que se fortalecen con objetos de actividad escolar comunitaria, con objetivos hacia la obtención de productos concretos, con valoraciones en cualquier momento de la realización de la tarea. De esta forma, tenemos contenidos como los llama Schwab “contenidos derivados de un razonamiento práctico o de deliberación”⁴³ que como son definidos expresan una participación plural, en donde los sujetos han de responderse ante sus propias iniciativas, propuestas o problemas que tienen una expresión de practicidad.

Para nuestro caso, los contenidos que consideramos transformados, emergen de la iniciativa escolar y al ser propuestos a sujetos estratégicos de la comunidad y con la participación de técnicos que tengan conocimientos específicos con esta participación plural, se orienta una tarea creativa y de organización también plural que enriquecen los contenidos programados, y que responden a las exigencias de esta forma de proyectar la actividad educativa.

⁴³ UPN Antología Básica *Proyectos de Innovación* Citado por Gimeno Sacristán en la lectura “¿Qué son los contenidos de la Enseñanza?” 1994. pp. 130-131.

2.- Expresión didáctica transformada.

En este segundo contenido encontramos el cambio de la orientación didáctica desde el enlace que se realiza con la comunidad en la que se activa a partir de los contenidos ya mencionados y proyectando líneas de integración entre la escuela y la comunidad; una de ellas la centramos en cuanto la transformación de los contenidos ya programados al activarlos mediante los proyectos, en donde aparece más viable organizar iniciativas, finalidades, intereses, necesidades, etc., de los participantes.

Otra línea es la generación de interrelaciones entre contenidos programados como las Ciencias Naturales y el Lenguaje; la Geografía y las Matemáticas y los proyectos que podemos identificar como fuentes generadoras de una actividad participativa y que proporcionan una reformulación de objetivos y productos

Otra línea didáctica es la integradora o relacionadora de los nexos de los contenidos aplicados en el desarrollo del proyecto, que promueven la activación, participación y trabajo de grupo. En este caso se rompe la línea didáctica en donde el docente es el tenedor del conocimiento por la acción colectiva de sujetos diversos (especialistas adultos de la comunidad, docentes, alumnos, etc.) que la misma orientación didáctica los ubica de manera horizontal y participativa.

Como observamos, no se trata de proyectos en torno a una temática, limitados a un tratamiento informativo; se trata de proyectos que enlazan conocimientos, destrezas y prácticas de un alcance amplio.

De esta forma, aunque el punto generador sea la iniciativa escolar, se orienta una organización y participación de sujetos de la escuela, de la comunidad y externos, como técnicos o promotores de desarrollo comunitario.

Como el conjunto de actividades se promueve vía escuela, en esta primera fase de la planeación, se determinan estas líneas didácticas y permanecen las bases didácticas que afirman la guía y acción permanente de los educandos, en donde la participación conjunta se ubica en todas las fases del proceso.

En este sentido, la siguiente línea didáctica está relacionada con una acción retroalimentadora, en la que el enriquecimiento de los contenidos, de las actividades, de los objetivos, son guiados desde la iniciativa escolar.

De esta manera, hablamos de una estructura de conocimientos y aplicaciones compartida que haría las veces de soporte didáctico común, que podría explicarse como medio para la participación de los diferentes sujetos con sus diversidades culturales.

En este contexto de participación plural, se obtiene un enriquecimiento de la acción didáctica al intervenir el conjunto de sujetos de los dos ámbitos (escuela y comunidad) y las enseñanzas y aprendizajes rebasan la acción enseñante vía escuela.

La línea didáctica que completaría esta estructura, es la de evaluación, en la que claramente se transforma la práctica escolar de otorgar una calificación por conocimientos y habilidades vacíos

de comprobación, ya que la referencia utilizada son objetos reales en donde los alumnos realizan aplicaciones, por lo que se puede hablar de resultados sobre actividades concretas, identificando las que sean de estudio, de investigación, de organización, etc. Y si hablamos de productos, también se ubican con claridad los logros de una planeación, de una organización y productos específicos de los proyectos aplicados.

Reinterpretamos a Gimeno Sacristán, cuando se refiere a Durkheim, en cuanto que la reflexión no se ejerce en el vacío, sino interesándola en objetos determinados,⁴⁴ en nuestro caso, la acción pensante y creativa estaría en relación con la creación de los proyectos interpretados como objetos motivadores de acciones escolares-comunitarias y de una transformación didáctica. Y así como la cita que plantea la ubicación de realidades sobre las que la mente debe ejercitarse, nosotros planteamos la construcción de estructuras relacionales generadoras de trabajo educativo y de desarrollo comunitario.

3.- Consideraciones sobre esta práctica educativa.

Señalamos que se lleva a cabo una transformación de la actividad educativa al generar una orientación didáctico-pedagógica, en donde se fusionan teoría y práctica y nos acerca al concepto de “*praxis creadora*”, la que de acuerdo a Adolfo Sánchez Vázquez,⁴⁵ la diferenciamos de la praxis reiterativa, porque la primera nos ubica frente a nuevas necesidades y situaciones, rompiendo la orientación reproductora que señala la praxis reiterativa, dándonos la pauta sobre la

⁴⁴ UPN Antología Básica *Proyectos de Innovación* J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, 1994 pp. 121-122.

⁴⁵ UPN Antología Básica *Hacia la Innovación* Sánchez Vázquez Adolfo “*Praxis creadora y praxis reiterativa*” en: Filosofía de la praxis. México, Grijalbo. 1994. pp. 37-40.

relación entre la actividad de la conciencia y su realización. Con el autor citado reformulamos los rasgos de esta praxis creadora:

- a) Hay una unidad indisoluble en el proceso práctico de lo subjetivo y lo objetivo.
- b) Hay una imprevisibilidad del proceso y sus resultados.
- c) Hay una unicidad e irrepetibilidad del producto.

Con esta misma orientación, el docente genera ámbitos de acción didáctica, desde la multitud de actividades derivadas de los proyectos creados: de planeación, de creación de objetos didácticos de trabajo, de proyectos, etc., que posibilitan la construcción de estructuras teórico-prácticas en los sujetos participantes, entre ellos los alumnos, que quedan comprendidos como los sujetos significativos del proceso enseñanza-aprendizaje, pero que hay que dejar claro que en este proceso todos participan, enseñan y aprenden de manera simultánea.

Hay que hacer notar, que se construye el proceso de la elaboración de estructuras de conocimiento y de aplicación, que rebasan la sola orientación informativa que tienen los contenidos, los textos y las acciones escolares normadas y orientadas en la actividad educativa como se ha hecho siempre.

Otra consideración se refiere a la activación en que se instala el docente y que presenta como característica generada en este desenvolvimiento: el realizar esfuerzos extraordinarios en donde podemos encontrar estas fases:

- 1) Referente a pensar, planear y generar la infraestructura de las transformaciones. Para este caso, hablaríamos del desarrollo intelectual para captar la estructura de conocimientos y la estructura de lo real, para reformular aspectos didácticos y de contenidos plurales, así como la generación de los proyectos.

2) Situarnos en la creación y elaboración de instrumentos y técnicas para mantener el objeto de trabajo, las voluntades y las capacidades de los sujetos; las reestructuraciones y las gestorías que permitan mantener activos los objetivos globales, desde su creación hasta la generatividad de los productos.

3) Esta fase la consideramos como la de mayor esfuerzo, ya que de acuerdo a los avances que presenta cada proyecto, en una acción retroalimentadora, obliga a llevar las tareas teóricas y de aplicación, la tarea propiamente educativa, vinculada al proceso global de la acción educativa de la escuela, a realizar los ajustes que se necesiten, a desarrollar actividades múltiples (gestoría, tareas incompletas) en donde se requiere que el docente sea creativo, y poseedor de una enorme voluntad que dé lugar a esta recuperación.

Esta última fase, que no lo es, porque el proceso es retroalimentador permanentemente, se refiere a los procesos de evaluación, resultados, etc., donde las formas de evaluación rompen con los esquemas de uso escolar tradicionales, para dar lugar a una evaluación participativa en donde los sujetos tienen actividad en todo el proceso; de esta manera, podemos hablar de una evaluación ampliada, donde participan sujetos al interior y exterior de la acción escolar y se promueve la creación de los procesos continuados y/o de otros proyectos, y en donde las valoraciones se refieren a los procesos y a los resultados y/o productos, así como a las participaciones de los sujetos.

Podemos observar que la acción escolar proyectada de esta forma, es dimensional, pero al mismo tiempo, permite delimitar los procesos de la actividad escolar respecto de los procesos que emergen del vínculo escuela-comunidad; así, las actividades escolares son incorporadas a estos proyectos que juegan el papel de instrumentos de motivación para alcanzar los objetivos

programados, tomando en cuenta intereses y necesidades de los sujetos participantes en los proyectos, se pueden alcanzar con mayor optimización, dentro de lo que se puede lograr, tenemos una mayor participación desde las iniciativas, solidaridad y cooperación de los sujetos, y un mantenimiento de la actividad más amplio, esto es, se propicia interés, motivación y actividad de equipo y grupal y procesos de seguimiento, de retroalimentación y de evaluación, desde la autoacción e iniciativa permanente de los sujetos participantes.

Con este enfoque, en cuanto a las dimensiones, retomamos de la interpretación de Boris Gerson, en donde él encuentra 4 dimensiones en la práctica docente:

1.- La dimensión de intencionalidad.

2.- La de interacción.

3.- La de circunstancialidad.

4.- La de instrumentalidad.⁴⁶

De acuerdo a nuestra interpretación, participan las 4 dimensiones pero transformadas; la de intencionalidad, en donde los conceptos que la identifican son (objetivos, conflictos, cooperación, intereses), nosotros los observamos con la participación de los sujetos enunciados anteriormente; en cuanto la definición de interacción, retomamos los conceptos de definición de la situación, problemas grupales, tarea, estados efectivos, dirección y control, como guías para organizar el tipo de actividad, su avance y el desarrollo de la actividad organizativa permanente.

⁴⁶ UPN Antología Básica *El Maestro y su Práctica Docente* Gerson, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" Perfiles educativos. México. UNAM-CICE, 1994. pp. 53-65.

La dimensión de circunstancialidad se acopla en la identificación de conceptos como éstos:

- Situaciones y acontecimientos.
- Niveles de información.
- Formas de organización del trabajo
- Ambiente social.
- Recursos materiales.
- Formas de consenso.



Que nos sirven para orientar los sentidos de esta forma de trabajar, en donde las normas emergen del proceso mismo y de los sujetos participando.

En cuanto la dimensión de instrumentalidad, se refiere a los objetos de captación de los resultados en relación con los objetivos, en este caso, los conceptos de objetivos de aprendizaje, currícula y evaluación, los transformamos por conceptos instrumentales de acuerdo a nuestro proyecto. Por ejemplo, los objetivos de aprendizaje los extendemos, a los objetivos de trabajo; la currícula, la reformulamos para generar objetivos y productos que rebasan la acción educativa al interior de la escuela, dando lugar a un enlace entre la acción educativa y la acción comunitaria en base a los proyectos.

En cuanto a la evaluación, transformamos la práctica tradicional de otorgar calificaciones por medio de pruebas de conocimiento, por una tarea que crea referentes del proceso, como son: las iniciativas, las propuestas de planeación, organización, etc., las aplicaciones de los contenidos de las materias en los proyectos, las tareas teórico-prácticas, los informes, las investigaciones; y las

dedicadas a los productos, como son: el desarrollo de técnicas en los proyectos, los conocimientos logrados al realizar aplicaciones teórico-prácticas, las estructuras de información y retroinformación elaboradas por los escolares, en los informes de las investigaciones y de los resultados en los proyectos, en las obtenciones productivas (cultivos de vegetales y peces, desarrollo de los mismos, logros de vegetales comestibles y carne de pescado), así como instrumentos que muestren el desarrollo en contenidos aplicados, en los registros de seguimiento, en los análisis para saber sobre las condiciones de la naturaleza para generar los proyectos, sobre las características y componentes biológicos de los productos a desarrollar, sobre las fases de los productos cultivados desde su nacimiento hasta su aprovechamiento.

La naturaleza de esta práctica docente es revitalizadora de una acción educativa, que cambia su sentido, de la pasividad y la reproducción, hacia la actividad y la creatividad, con el logro de productos en donde participan sujetos del ámbito escolar y de la comunidad.

Existe el contenido que se refiere a un desarrollo comunitario vía agencias institucionales; nosotros planteamos que también la escuela puede contribuir a tal desarrollo, y que para esto se requiere un esfuerzo mayor, que supere la cotidiana labor escolar del docente, porque implica estudio y actividad pensante y creadora, para generar una práctica docente distinta de la tradicional; pero que, logrando un soporte creador cualitativo, se pueden desencadenar ámbitos de desarrollo escolar comunitario que transformen el uso tradicional que se da a los recursos escolares educativos, así como la actitud pasiva y tradicional de los educandos y de las fuerzas comunitarias.

B.- CRITERIOS PARA EVALUAR EL PROCESO

A diferencia de la evaluación realizada, partiendo únicamente del docente, en este caso, se da a conocer que este proceso proporciona una interpretación distinta, en la que las valoraciones abarcan la participación de alumnos, docentes y demás sujetos participantes en los proyectos, de tal forma que, tanto las acciones como los procesos participativos determinan también una evaluación participativa y continua, sin demeritar la actividad valorativa del docente.

Además, consideramos que esta evaluación se da a partir de los proyectos incluidos en un plan anual y vinculada con las actividades llevadas al interior y al exterior del aula, con registros de las actividades de participación plural de los sujetos participantes en los proyectos, en donde se extraen las actividades y participaciones de los educandos.

Se da a conocer que este contenido hace propicio que los docentes generen los aspectos a valorar a partir de la estructura global de los proyectos en todas sus fases, para integrarse a las evaluaciones en que participa el alumno; y dando a conocer que el docente tiene un material muy concreto como referente para saber qué aspectos e indicadores va a utilizar en la evaluación, y que van a formar parte de una estructura de trabajo global.

A partir de los proyectos, vistos como dinamizadores de la acción educativa impulsora de prácticas creadoras de cultura, se propicia la generación de procesos constructores de conocimientos surgidos de esta relación teórico-práctica.

La evaluación que proponemos parte de la conceptualización del trabajo escolar comunitario, así como de los contenidos y la didáctica, que lleva implícita la transformación de un contenido sobre la evaluación que requiere un proceso transformado, y que da elementos sobre una evaluación con las siguientes características:

Primero incluimos una estructuración compuesta de fases que indican el desarrollo de los proyectos; de campos de actividad con un seguimiento del proceso desde la iniciativa y propuestas hasta la obtención de resultados; así como indicadores en cada uno de estos campos, con contenidos sintéticos para valorar cada fase.

Además cuenta con una flexibilidad apropiada, para que los resultados de esta evaluación propicien la integración de estos parámetros creados a partir de los proyectos, con los parámetros de la evaluación escolar, que genera el docente en el ciclo escolar programado institucionalmente.

De esta forma, apreciamos la congruencia de estos proyectos incorporados en el plan escolar anual, que puede establecer ámbitos de aplicación de mayor alcance y con sentidos diferentes de como se usan, por ejemplo, si se da la iniciativa desde un docente con su grupo, puede retroalimentar dicho plan y fortalecer esta actividad organizadora y que por lo regular se hace desde la línea directiva.

Se anexa un cuadro de referencia en donde se describen los criterios a utilizar en cada una de las etapas:

C.- ESTADO DE LOS PROYECTOS

Cultivo de Vegetales

Este proyecto representó mejores posibilidades para llevarlo a cabo, ya que algunos de los recursos básicos (tierra, agua, abono orgánico, herramienta de trabajo, etc.), pertenecen al ámbito escolar; y las herramientas se consiguieron prestadas de algunas de las familias de los alumnos y de personas de la comunidad que cooperaron gustosamente. Tan sólo ocupamos organización y trabajo para mejorar la tierra, para conseguir los abonos naturales, así como el acercamiento del agua a las áreas de cultivo y la reparación de las herramientas que lo requirieron.

Los costos de semillas, de herbicidas y abonos químicos, fueron menores. Y por ejemplo, la cooperación de técnicos sobre horticultura y de personas con conocimientos de la comunidad, fue lograda desde el momento que dimos a conocer los propósitos que perseguimos con estos proyectos. Fue muy satisfactorio darse cuenta que se trataba de la formación de los escolares; de una producción para mejorar la alimentación de las familias; así como las respuestas de estas gentes para colaborar con esta forma de trabajo escolar y con el surgimiento del sentido de colaboración de manera espontánea y desinteresada.

En este proyecto se revitalizó el espíritu de trabajo en la tierra, por parte de los educandos; la disposición para realizar los trabajos en tiempos extraescolares; así como la disposición para trabajar en equipo.

También damos cuenta de la transformación en el trabajo escolar por parte de los alumnos, puesto que se generaron formas de actividad escolar creativas; por ejemplo: investigación sobre los vegetales, preguntaron a personas de la comunidad, experimentaron, propusieron transformaciones en el tratamiento de la tierra y en la manera de cultivar las semillas, realizaron registros de los cultivos (seguimiento y desarrollo de ellos). De tal forma que dicho proyecto sirvió para vincular la actividad intelectual de los educandos, mejorando sus conocimientos y habilidades.

En cuanto mi compromiso sobre la enseñanza de los alumnos (as), los proyectos convertidos en objetos didácticos fueron muy útiles en cuanto la motivación y el interés que despertaron, tanto en los alumnos como en sus papás y en gente de la comunidad; entre ellos los alumnos de la Telesecundaria , quienes de manera natural, se vincularon con algunas de las actividades principales, como la siembra y la cosecha.

También hay que ponderar el cambio de actitud de los adultos en las familias de los escolares, que motivados, realizaron algunos de estos cultivos en sus casas. En la escuela permanece el interés por estas prácticas cuando observaron que los vegetales que cultivamos (rábano, cebolla, jitomate y calabaza) fueron bien logrados y apreciaron sus atributos como complementos alimenticios. De tal forma que, el desarrollo de aprendizajes y conocimientos en este campo, generó una apertura para observar con más detenimiento las características de las aguas y tierras de esta región, en donde al menos estos cultivos que realizamos, se pueden desarrollar.

Igualmente damos cuenta de cómo la motivación generó el interés por realizar otros cultivos como el maíz y la calabaza, de manera ya personal o en las familias. Por ejemplo en la escuela, algunos

alumnos formaron equipos y propusieron realizar estos cultivos en espacios escolares libres, lo que dio motivo a generar una organización para canalizar estas propuestas.

Cría de peces.

Corresponde a la parte más difícil del proyecto global, tanto por los recursos que se necesitan, como por los conocimientos y técnicas requeridos, que implican la participación de especialistas en este ramo.

Este proyecto despertó mayor interés en los escolares y en las gentes de la comunidad. Las primeras actividades correspondieron a la planeación y organización de este objeto de transformación y a la labor de gestoría para lograr que el bordo, perteneciente a particulares, se dedicara a esta acción escolar-comunitaria.

En el caso de los alumnos, enlazaron sus trabajos escolares sobre Geografía, Zoología y Matemáticas con mayor facilidad, elaborando registros, estudios, gráficas, croquis, etc., para conocer las características del terreno, condiciones de los recursos para la vida de los peces (agua, vegetales, alimentos piscícolas, etc.), dimensiones del bordo, cantidad de agua, etc., para identificar las condiciones para la cría de los peces seleccionados. (Tilapia).

Las tareas de campo se combinaron entre actividades prácticas con las de estudio, investigación y registro; de esta manera se realizaron las observaciones del bordo-estanque, de los canales para la conducción del agua y se efectuaron los trabajos de corte de la maleza, así como el desasolve de las orillas del bordo citado.

En esta fase del proceso, se observó que se requiere de material plástico para tapar el piso del estanque y evitar la filtración del agua. Este obstáculo interrumpió los avances, por el costo tan alto de este material. Esto obligó el desarrollo de las tareas de gestoría y búsqueda de apoyo de instituciones como SEMARNAP, o de personas dedicadas a empresas particulares, que manifestaron su apoyo con algunos recursos. El apoyo económico para la adquisición del plástico es la tarea más difícil.

De todas formas, en la búsqueda de apoyo, se tiene la posición colaborativa de SEMARNAP para la obtención de alevines (crías); y de las autoridades del Ayuntamiento del Municipio de Comala, para la dotación del alimento inicial. En este sentido, hay motivación y voluntad de los educandos y de algunas personas de la comunidad para realizar este proyecto.

Hay que destacar que la motivación que estas actividades despertaron en los educandos, favoreció el desarrollo de actividades escolares como: la investigación, el estudio, registros de actividades prácticas, experimentos, etc., que facilitaron mi labor de enseñanza.

La cercanía del temporal de aguas, motivó que este proyecto se retome en el siguiente período escolar, ya que las aguas tomen las propiedades para la cría de estos peces. Esto lo observo posible, dado que permaneceré en esta Comunidad, por el interés de la misma y de muchos de los alumnos y alumnas de la escuela en que laboro.

CONCLUSIONES

Encontramos congruente nuestro planteamiento en cuanto que este trabajo se define como propuesta didáctica, desde la orientación centrada en la actividad escolar transformada, donde uno de los ejes lo constituye la acción relacionada entre los sujetos de la escuela y los de la comunidad, y a través de esta propuesta revitalizamos esta acción, pero la transformación difiere de la actividad escolar tradicional, que tiene limitaciones en tiempos, usos, prácticas que la muestran desvinculada de la comunidad y confusa. Esta propuesta, da cuenta de una actividad escolar dinamizada, y ligada a la comunidad para participar y producir, en donde hay cambios desde la forma de planear el trabajo educativo hasta los procedimientos de evaluación.

Por ejemplo, en cuanto desarrollo de cualidades de los escolares, se aprecia una motivación para la indagación, investigación, estudio en equipo o en grupo, para fortalecer los objetos de actividad escolar-comunitario; o una apertura a partir de las interrogantes en los puntos problemáticos que se traduce en una actitud de búsqueda permanente; o un reconocimiento de la situación real, empleando dinámicas, instrumentos, objetivos, etc., o al punto transformador de referencia centrado en el enriquecimiento de la actividad participativa generadora de conocimientos y destrezas.

Si nos referimos a los procedimientos de evaluación, apreciamos las aportaciones de los escolares en donde con sus actividades individuales, de equipo o de grupo, manifiestan sus avances y sus aprendizajes de manera más amplia, no se trata del cumplimiento de la tarea, sino de los procesos permanentes de estudio, investigación y aplicación, en donde los múltiples productos

corresponden a las diferentes formas de organización educativa que generan los alumnos a partir de los instrumentos creados (los proyectos).

En este sentido, la práctica educativa tradicional, que presenta una orientación institucional, que centra su actividad en acciones administrativas-didácticas, con líneas predeterminadas, en donde lo que se exige es cumplir con estos señalamientos, se transforma en una práctica educativa que, partiendo de las bases dirigidas desde la estructura institucional, genera formas e instrumentos dinámicos, que generan a su vez, acción, participación y trabajo concreto; que llega a productos reales y aplicaciones concretas; que incorpora a sujetos que en la práctica tradicional quedaban fuera del ámbito escolar; realizándose una proyección de acciones educativas factibles y con extensión hacia la comunidad.

Otro generador con esta propuesta, se refiere a la relación de la teoría con la práctica, que como está dada, tiene poca correspondencia con aplicaciones y comprobaciones, dando como resultado tratamientos superficiales y sin resultados concretos. Con esta propuesta, hacemos notar que con la creación de los instrumentos dinamizadores (proyectos), exigen la vinculación teórico-práctica; incorpora además de los contenidos escolares, otros que se requieren para mantener los proyectos; fusiona la práctica escolar con la práctica comunitaria; los saberes de los sujetos de la escuela, comunidad y de fuera de ambos, son incorporados a este sentido dinámico y productivo.

El desarrollo comunitario es otro generador, que como está, se limita a acciones institucionales desligadas de la escuela y con respuestas a programas prefabricados que desembocan en prácticas institucionales que presentan pocos resultados, mismos que demuestran el poco fundamento con que cuentan. En nuestro caso, planteamos que la iniciativa escolar al dinamizarlo, creando

instrumentos que respondan a las necesidades de la comunidad y de la escuela, crean situaciones de actividad en donde se llegan a resultados concretos, como los productos que se señalan en los dos proyectos. Pero además se generan conocimientos, saberes, habilidades, prácticas, procesos de participación, sociabilización, de transformaciones sobre las valoraciones de estos productos, para romper su orientación comercial y transformarla en el aprovechamiento por parte de todos los integrantes de la comunidad.

No es un trabajo terminado, además, como ya lo explicamos, es una propuesta en sus fases iniciales. En este sentido, presenta muchas limitaciones, lo reconocemos, pero también exponemos que encontramos indicadores propicios de que estamos en el camino, porque puede continuarse esta forma de trabajar. Damos cuenta de que está dinamizada, de que muestra un desarrollo de contenidos posible; continúa el proceso transformador.

Nuestra posición invita a que se sumen más sujetos activadores de esta forma de práctica educativa que fortalezca lo que planteamos: el desarrollo de la comunidad desde la actividad escolar-comunitaria.

BIBLIOGRAFÍA

BABU, Sergio “Marx-Engels: Diez Conceptos Fundamentales” 3ª. Ed. Editorial Nuestro Tiempo. México. 1977.

ESCOBAR, Miguel “Paulo Freire y la Educación Liberadora” (Antología) Edit. El Caballito. SEP. México. 1985.

GOMEZ Jara, Francisco “Técnicas de Desarrollo Comunitario” 2ª. Edición. Fontamara. México. 1987.

HERNANDEZ, Margarita y otros “Makarenko y la Educación Colectivista” Editorial El Caballito. SEP. México. 1985.

J.N.M. Van Haeff y Ir. Johan D. Berlijn Manuales para Educación Agropecuaria: “Horticultura” Area: Producción Vegetal. Ed. Trillas. SEP. México. 1992. 2ª. Edición.

MARTINEZ Villavicencio, Sergio y otros “Manual de Piscicultura para Educación Tecnológica en Telesecundarias” SEP. 1986. México.

MORENO, Monserrat “¿Qué es la Pedagogía Operatoria?” Cuadernos de Pedagogía, España, No. 78.

PEREZ Gómez, Angel “El Aprendizaje Escolar. De la Didáctica Operatoria a la Reconstrucción de la Cultura en el Aula” En: Sacristán, Gimeno J. Y Pérez Gómez, Angel “Comprender y Transformar la Enseñanza” Madrid. Morata. 1992.

“Programa de Apoyo a la Formación de Animadores de la Cultura Popular” (Antología) Editado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

UPN Antología Básica *El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento*, Araujo, Joao y Chadwick, Clifton “La Teoría de Bruner” México. 1994.

UPN Antología Básica *Hacia la Innovación*, Arias, Marcos Daniel “El Proyecto Pedagógico de Acción Docente” México. 1994.

UPN Antología Básica, *Proyecto de Innovación*, Barabtarlo y Zedansky, Anita, “La Epistemología de la Investigación Acción” México, 1994.

UPN Antología Básica *Construcción Social del Conocimiento y Teoría de la Educación*, Bourdieu, Pierre “La Escuela como fuerza conservadora” México 1994.

UPN Antología Básica *Hacia la Innovación*, Delgadillo Santos, Francisco “La práctica docente en la comunidad” México, 1994.

UPN Antología Básica El Maestro y su Práctica Docente, Gerson, Boris “Observación Participante y Diario de Campo” México. 1994.

UPN Antología Básica Institución Escolar, Owens, Roger “Organizaciones Complejas y Burocráticas” México. 1994.

UPN Antología Básica Proyectos de Innovación, Sacristán, J. Gimeno y Angel I. Pérez Gómez “¿Qué son los Contenidos de la Enseñanza?” México. 1994.

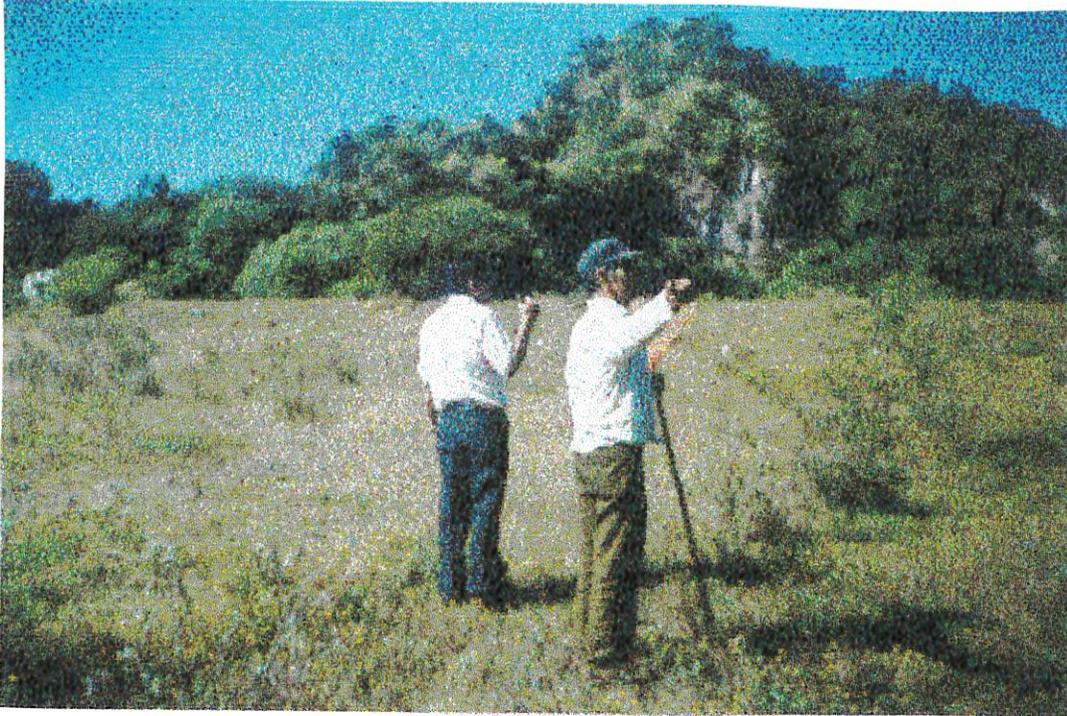
UPN Antología Básica Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación, Sánchez Vázquez, Adolfo “Unidad de la Teoría y la Práctica” México. 1994.

UPN Política Educativa en México Tomo II, México. 1979.



Imágenes de una área dedicada a los cultivos de rábanos, cebolla y jitomate. La fotografía de la parte superior, muestra el terreno cubierto de maleza, la de abajo presenta los trabajos preparatorios para la realización de los cultivos arriba mencionados.





Trabajos de especialistas sobre el agua y cría de peces, tomando pruebas del agua para usarse en los estanques, así como realizando observaciones para el acondicionamiento del fondo de los estanques y evitar filtraciones del líquido.



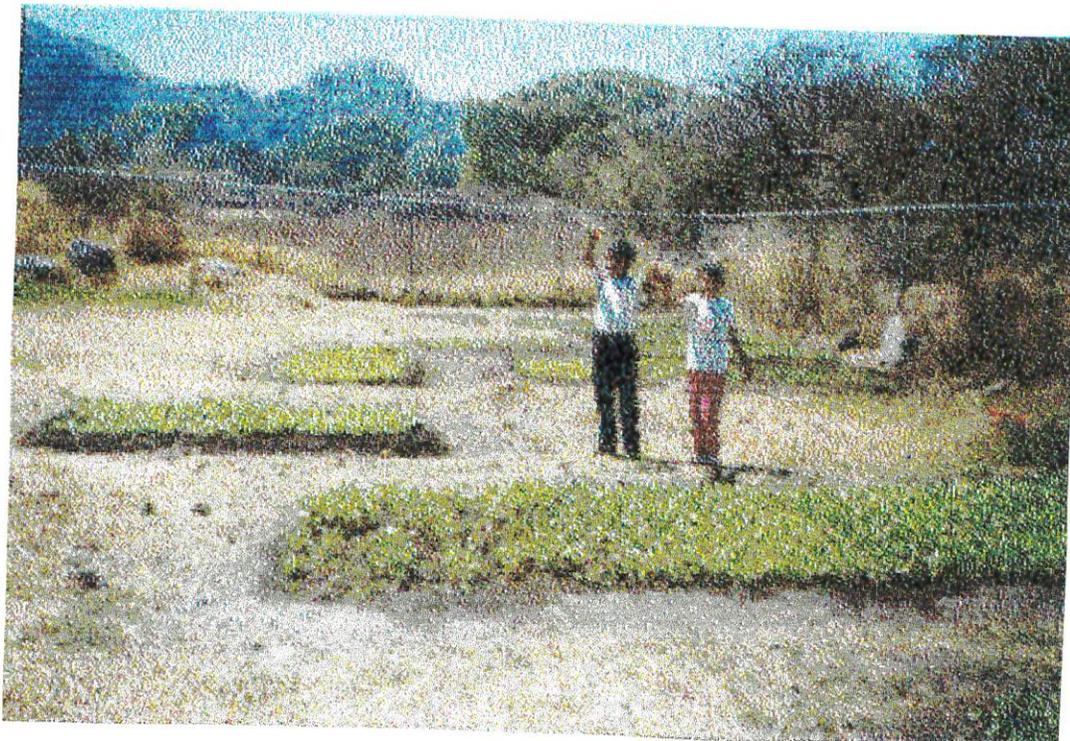


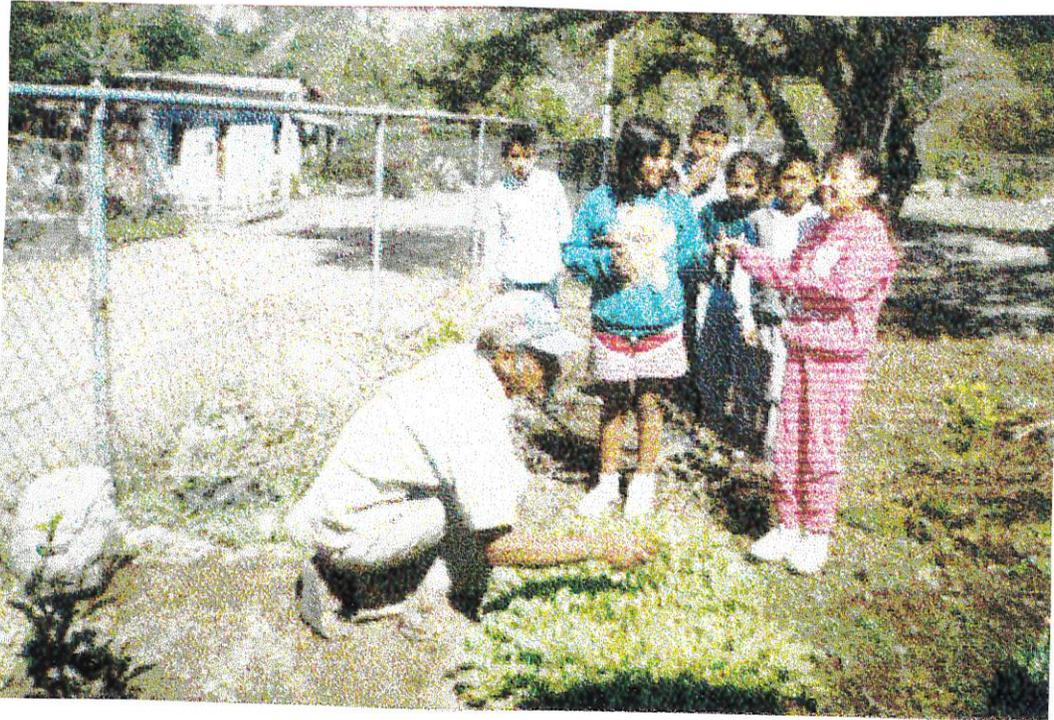
Estas fotografías exponen la manera de cultivar los géneros de hortalizas señalados en el proyecto (jitomate, rábano y cebolla), así como los procedimientos para el cuidado y protección de las áreas sembradas.





Imágenes correspondientes a las primeras germinaciones en el área de horticultura. La fotografía inferior muestra el desarrollo de los vegetales sembrados, indicadores de que los productos estaban en el proceso constitutivo.





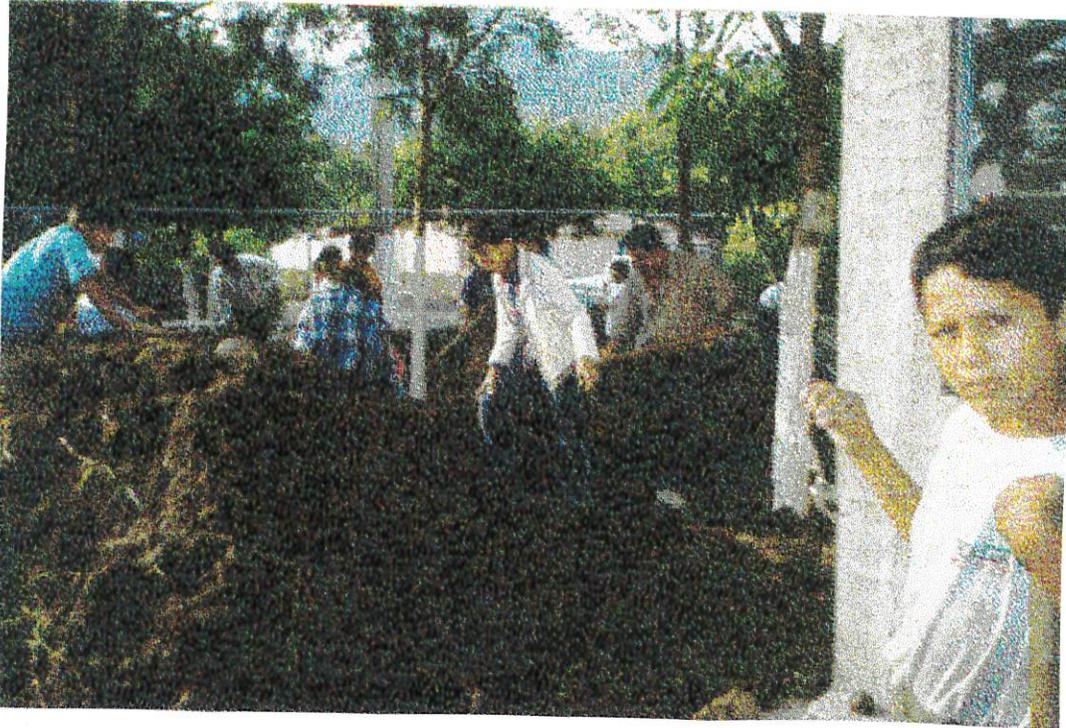
La fotografía de la parte superior exhibe a los escolares observando los primeros vegetales logrados, ayudados por un padre de familia, con su experiencia en esas labores. Las imágenes de la parte inferior, dan cuenta de las primeras cosechas y su aprovechamiento por niños y niñas de la escuela.



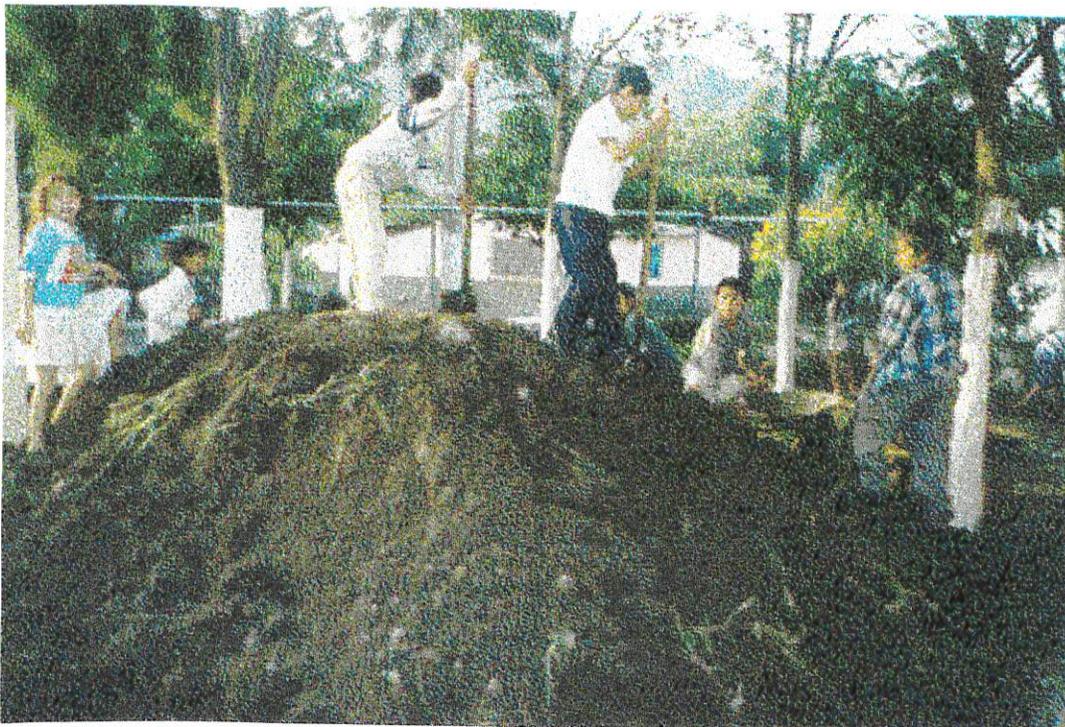


Imágenes que muestran dos ámbitos de actividad escolar. En la parte superior la dedicada a la preparación de la tierra para el cultivo de vegetales. Y en la inferior, un experimento en una planta, para comprobar que los vegetales requieren energía solar y nutrientes básicos.



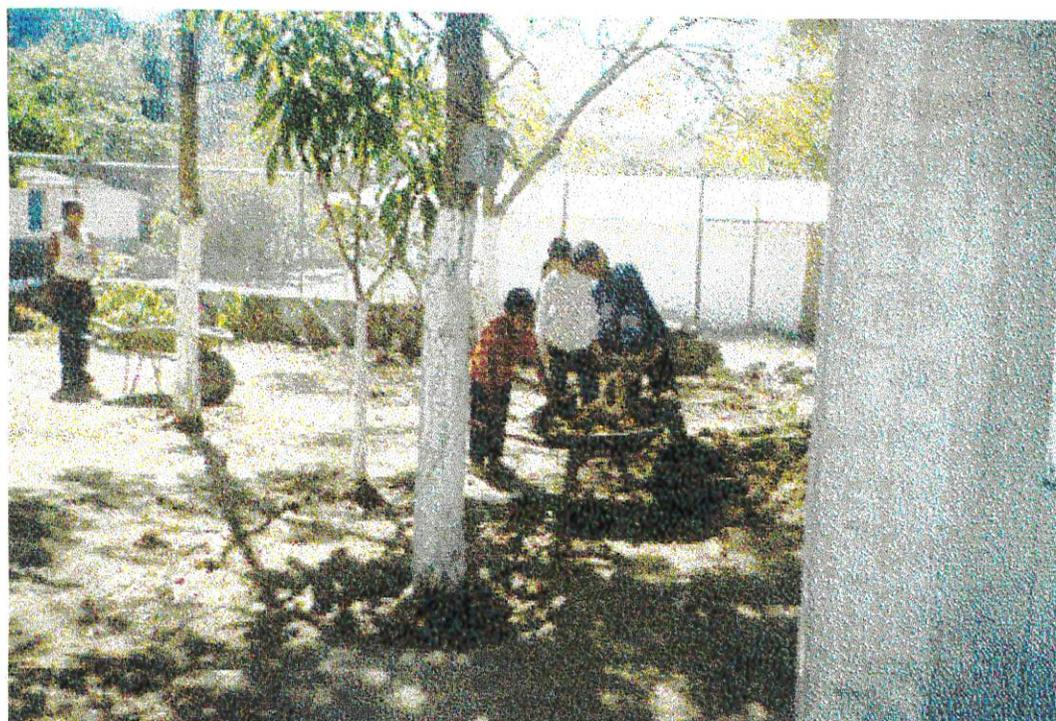


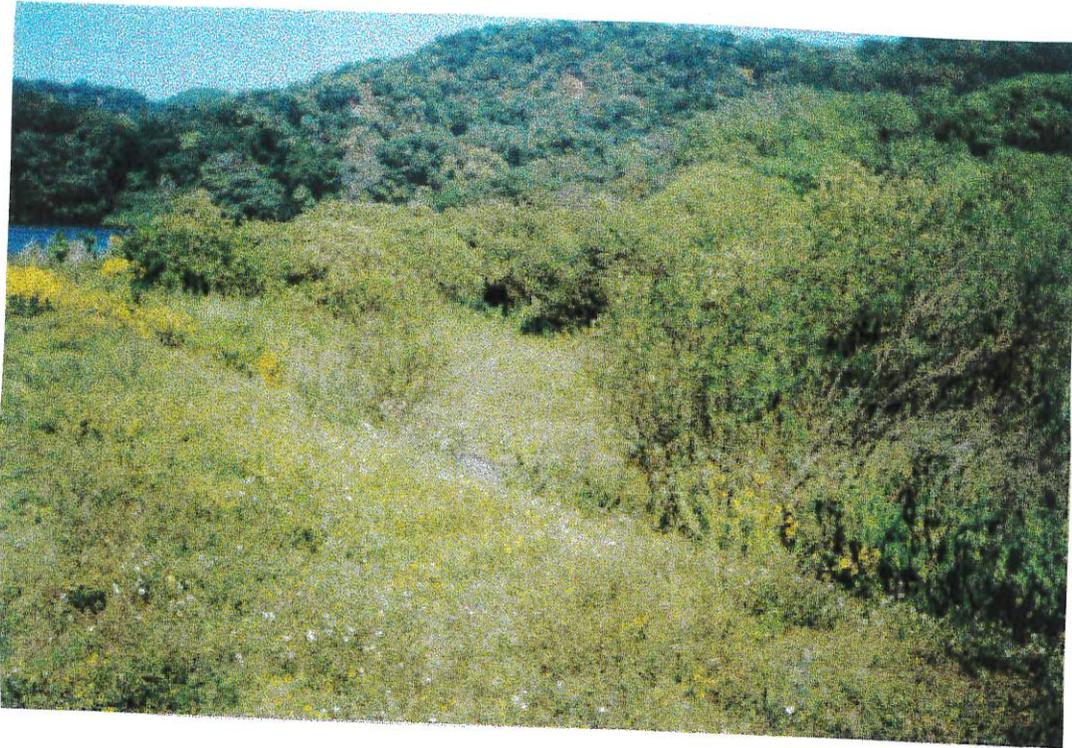
El siguiente trabajo de reforestación, demuestra cómo, a través de proyectos aplicados, la motivación emerge con fuerza, tanto que, a iniciativa de los estudiantes, planearon y organizaron tareas de desmonte y de reforestación en una de las áreas al interior de la escuela. Observamos el cambio de actitud de los escolares para trabajar en equipo.





Imágenes correspondientes al trabajo de equipo generado desde la escuela, motivando la participación de personas de la comunidad. También se muestra la disposición de los escolares para trabajar colectivamente. Es importante observar cómo se motivan cuando se aprecian los primeros resultados del trabajo de reforestación.





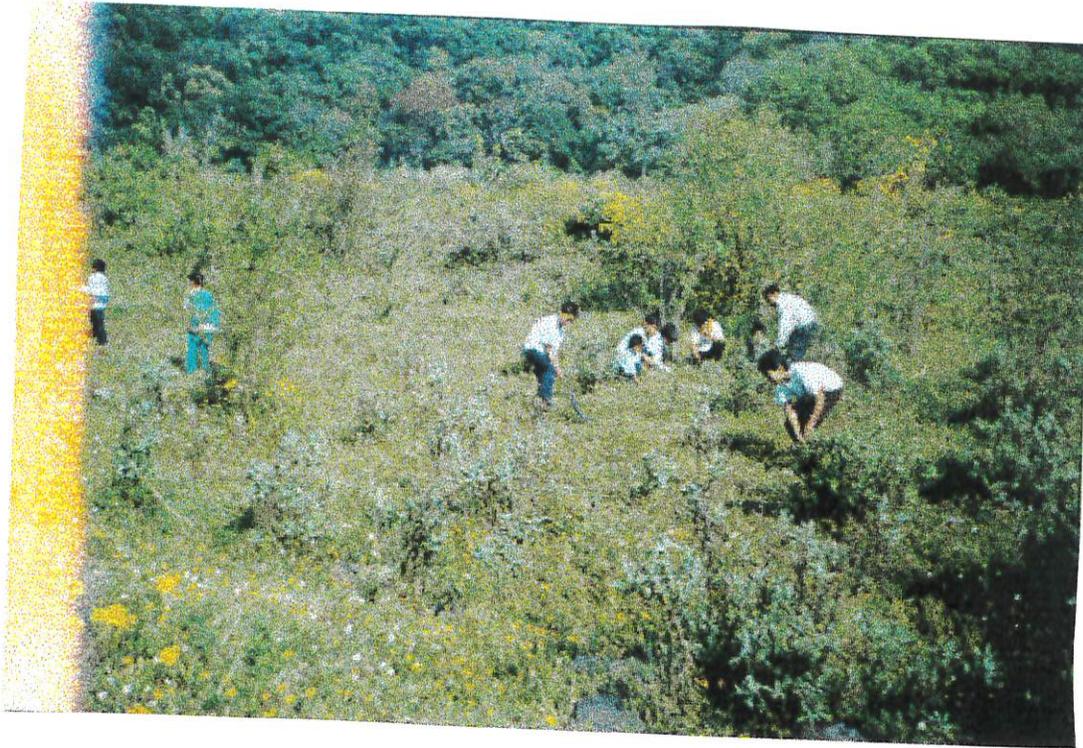
Fotografías referentes a recursos básicos para el proyecto sobre piscicultura, esto es, agua dulce procedente de un nacimiento cercano a la comunidad en donde está la escuela primaria.



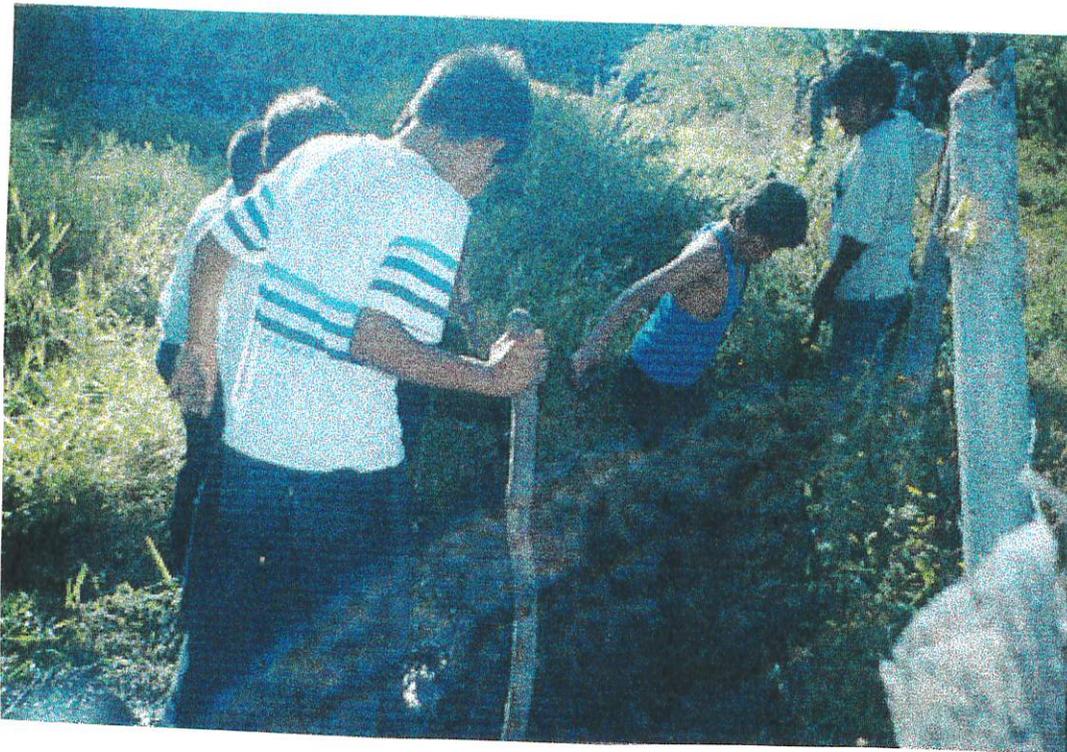


Infraestructura existente para la conducción del agua desde el nacimiento. Consiste en un canal con una estructura de mampostería hecha de piedra y mortero con protección de enjarre en las áreas de mayor pendiente del agua.





Imágenes correspondientes a los primeros trabajos para la rehabilitación del área de los estanques, así como limpieza de un tramo de los canales por parte de los alumnos.





Trabajos de desasolve y limpieza del canal que sirve de conducto del agua para los bordos. Actividad realizada desde la iniciativa, planeación y organización de los sujetos escolares y la incorporación de miembros de la comunidad.

