

Investigación pedagógica y acción educativa: una experiencia con jóvenes rurales de telesecundaria

Autora: Gloria Hernández Flores

Institución: Instituto Superior de Ciencias de la Educación - México

Palabras clave: investigación - acción educativa – ruralidad - conocimiento

El trabajo expone los resultados principales de una investigación en proceso que inició en 2007. Al momento se ha terminado la segunda etapa de tres que integran el proyecto. El estudio se denomina *Formación para la Ciencia y la cultura escrita con jóvenes de telesecundaria* en un contexto rural de la zona norte del estado de México con jóvenes estudiantes de telesecundaria que además son sembradores de maíz. Se propone incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de telesecundaria desde el desarrollo de prácticas en el campo de la formación en la ciencia y la cultura escrita y desarrollar recursos alternativos para la mejora de las prácticas docentes en los campos antes mencionados. En relación con la metodología expone la experiencia de un tipo de investigación que provisionalmente denominé investigación pedagógica en acción (IPA). Se diferencia de posturas que desarrollan proyecto *para* poblaciones a margen de la intervención de éstas, tampoco alcanza el título de investigación participativa porque el problema de estudio fue definido por mí y la acción de los sujetos investigados se incluyó para dar forma y contenido a un problema derivado de una experiencia de investigación antecedente, pero no en su definición desde el inicio. Es una investigación en debate metodológico que cuestiona la relación sujeto investigador y sujetos investigados, coloca los medios y sus alcances en el plano de la gestión metodológica en el campo y supone escalas de participación diversas de acuerdo a roles, identidades y recursos de cada una de las personas que se suman a su puesta en marcha. Cuestiona de este modo, una participación igualitaria, unívoca y homogénea pero opta por otra de orden consiente y diversificada. Los resultados concretos que se propuso fueron: elevar los niveles de

aprendizaje de estudiantes de secundaria en las áreas de ciencias y español; vincular los aprendizajes desarrollados en su vida comunitaria con los aprendidos en el contexto escolar; fortalecer la participación juvenil en sus procesos educativos; y, desarrollar estrategias docentes para el trabajo educativo con jóvenes de secundaria.

Introducción

La producción de conocimiento *sobre* un campo a partir de la participación *en* él, impacta el proceso de investigación en su conjunto; se caracteriza por incorporar la participación no como una estrategia más en el proceso de construcción de una lógica, ni por acudir a las localidades para documentar preguntas, sino por la participación directa en la docencia y otras actividades, aspectos que junto con la construcción de la mirada teórico metodológica se constituyen como aspectos centrales de la perspectiva aquí planteada. Desde el mismo momento de construir el problema hasta la elaboración del informe final modifica la mirada al tener siempre como una guía flexible el *cómo*, es decir, estrategias y diseño, y el *para qué*, propósitos, *desde dónde*, herramientas teórico metodológicas y desde luego el *qué*, problema de estudio, *con quién*, sujetos de la investigación, *dónde*, es decir el contexto y hacia dónde, es decir más allá de un proyecto de investigación tradicionalmente estructurado también se juega una utopía de transformación tal vez no explícitamente escrita pero presente.

El área en que se desarrolla el proyecto es rural lo que impone particularidades al contexto y, desde luego a las prácticas sociales de escritura y lectura de estos jóvenes. La investigación se desarrolla en la zona norte del estado de México en una localidad en la cual la telesecundaria es el nivel educativo más alto y quienes quieren y pueden seguir su carrera de escolarización deben viajar a una cabecera municipal aledaña. Las actividades económicas del lugar son fundamentalmente el campo con un 50% y la albañilería con un 35%, de ahí que para los jóvenes su futuro se finca en la realización de estas actividades o en la migración hacia los Estados Unidos. Mientras que para las jóvenes, que también colaboran con el trabajo de la siembra del maíz, el casamiento a corta edad es una

expectativa importante, no obstante que señalan el deseo de seguir estudiando en mayor medida que los varones.

La migración de población hacia los Estados Unidos forma parte de su contexto como realidad presente que separa a los jóvenes de sus padres pues son quienes se van a ese país y quedan bajo la tutela de otros familiares, principalmente abuelos y abuelas. Esta situación los coloca ante un sentimiento de tristeza y nostalgia por la ausencia de sus padres y la imposibilidad de los abuelos para convivir con las demandas de formación de estos jóvenes. La condición de desigualdad está instalada en muchas de las esferas de las vidas de estos jóvenes al tener un acceso limitado a la escuela, al tener también límites en el acceso a las nuevas tecnologías y al verse envueltos en una condición de transmisión generacional de desventaja en la que la escuela, la familia y la comunidad juegan un rol importante al preservar la desigualdad. La otra cara de la moneda muestra la riqueza de recursos que estos jóvenes tienen provenientes de las propias tradiciones comunitarias, su participación en las labores de la siembra del maíz y su interés por acercarse a otras experiencias por la vía de la lectura y la escritura.

El centro es la dificultad de definir la educación rural en el mundo de hoy al reconocer, como lo señala Rosas, que los habitantes del medio rural se definen más por su ocupación, su organización social, su dinámica comunitaria y los valores que guían sus vidas y que han sido los niños, jóvenes y adultos del medio rural los que han tenido que adaptarse al sistema educativo y no al revés (2005: 294 y 301) y se suma a esta dificultad la construcción de una mirada que recoja la tensión permanente entre pobreza económica y pobreza cultural, entre diferencia y desigualdad.

Son seis jóvenes que integran el grupo de primer grado en el turno vespertino lo que marca de manera importante la escuela, sus alumnos, sus maestros y sus prácticas. El turno vespertino no es deseado por la comunidad por diversas razones: la hora de salida que es de noche y peligrosa para los estudiantes, es un turno tradicionalmente calificado para los que no alcanzaron a matricularse en la mañana pero también está señalado como aquel que recibe alumnos reprobados, de mala disciplina y de bajo rendimiento académico, es decir, acompaña al turno una estigmatización que se traduce en baja matrícula –un grupo por grado y pocos alumnos en cada uno de ellos en contraste con dos grupos de cada grado en la mañana y un promedio de 20 estudiantes por grado- y un concepto de baja calidad educativa. Contradictoriamente esta escuela en particular es acompañada de un concepto comunitario en torno a una práctica docente de alta

exigencia y una mirada de los padres de familia como una escuela en la que los docentes “*dejan mucha tarea*” y son sólo algunos escasos alumnos que han continuado sus estudios quienes valoran su formación proveniente de la estancia en este turno y en esta telesecundaria.

Parece ser que los propios padres y madres de familia prefieren el turno vespertino porque implica menor esfuerzo de apoyo en tareas de los hijos y “*facilita*”, en opinión de una de las madres el mejor logro de la certificación de sus hijos. Es importante señalar que los padres de estos jóvenes tienen una edad promedio de 45 años y las madres de 43, los padres se dedican a las labores del campo y a la construcción y las madres al hogar. Llama la atención que su escolaridad no alcanza el nivel básico, sólo en el caso de una madre tiene estudios de profesora y secretaria y un padre terminó la primaria, mientras que el resto no acabaron la primaria (7 casos) y en tres casos no saben leer ni escribir.

Hay una baja valoración de la escolaridad por sobre la demanda de que los jóvenes apoyen en las labores del campo que implica un trabajo de apoyo a la familia en su conjunto. De este modo los jóvenes se integran a la telesecundaria con la expectativa de terminar sus estudios y dedicarse a las labores del campo o migrar hacia los Estados Unidos que es una práctica común en el país y en las localidades rurales. Como señalé anteriormente algunos de sus padres migran al norte a trabajar por temporadas mientras estos jóvenes se quedan al cuidado de familiares y esperan la oportunidad de irse con sus padres. Lo que prevalece es una migración temporal que incide en las expectativas escolares y del mundo de estos jóvenes. La vida comunitaria para ellos se mueve entre la escuela por las tardes, el apoyo a la casa y a las labores del campo por las mañanas y fines de semana con escaso acceso a juegos como las “*maquinitas*” y la espera de bailes diversos celebrados en ocasión de fiestas religiosas y la elección de la reina del pueblo cuyas actividades se publicitan a partir de cartelones que se encuentran en las avenidas centrales de la comunidad. Además de ir a la escuela, tanto hombres como mujeres se dedican a la siembra del maíz y tienen un enorme recurso de conocimiento en torno a esta actividad; participan desde la siembra hasta la cosecha. Adicionalmente las jóvenes ayudan en el trabajo doméstico lo que les lleva también mucho del tiempo de sus cortas vidas, Esta forma de trabajo de los jóvenes es un referente rico para su desarrollo escolar pero también encuentra limitaciones en cuanto a la incompatibilidad de tiempos, visiones, expectativas y apoyos mutuos entre lo que se hace en la escuela y lo que se hace en el

trabajo. Tal vez podamos apoyarnos en el supuesto de que la escuela “da poca importancia o niega la realidad de los niños y trabajadores adolescentes, y se preocupa más por su existencia como estudiantes que como agentes con una historia” (GALEANA, citada en POST, 2003: 66) debido a los bajos promedios de los alumnos acompañados no sólo por esta situación escolar, sino por las bajas expectativas que su contexto familiar tiene respecto de la escuela.

En la comunidad hay pocas alternativas para la recreación de acuerdo a la opinión de las y los jóvenes; la televisión, la radio, las fiestas religiosas y de elección de la reina de la comunidad se unen al alcoholismo como opciones en las cuales se pasa el tiempo libre de los fines de semana. La comunidad también cuenta con una gran tradición musical y hay bandas que de generación en generación han transmitido sus conocimientos. Tanto las jóvenes como los jóvenes desean estar a la saga que el mundo de la televisión les muestra, por ejemplo, a través de *internet*, pero hay sólo un café *internet* en la comunidad con dos máquinas que cobra ochos pesos (61 centavos de dólar) la hora y para ellos es demasiado caro, así que se distraen con las actividades antes señaladas.

La comunidad cuenta con una Biblioteca Comunitaria de Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) que cubre sobre todo actividades de apoyo a las tareas escolares fundamentalmente de niños. Los jóvenes asisten poco debido, desde luego, a su separación temprana de la escuela y a pesar de que cuenta con una pequeña colección literaria, ésta no es consultada. Su acervo es de 2030 libros y, efectivamente, cuenta más con libros referidos temas relacionados con las asignaturas escolares, aunque también tiene libros para señoras como recetas de cocina, plantas medicinales, corte y confección entre otros. No obstante ni jóvenes ni adultos o adultas son usuarias de esta biblioteca.

Con todos estos elementos armé el *referente de la mirada*. Este referente alude desde luego a teorías y perspectivas metodológicas pero también pone en juego otro cúmulo de aspectos como la postura frente a las teorías que se usan, lo que descarta un uso lineal, mecánico, apartado de la posición que se tome frente a la teoría en cuestión y, singularmente, es una forma de investigar que asume la postura frente al otro investigado y la gestión en el campo. La adscripción en un enfoque teórico o disciplinario, además se constituye por la trayectoria misma del investigador (a), la implicación en el campo y las posturas y creencias científicas y de vida puestas en juego en la construcción de un campo de estudio y de un proyecto de investigación.

Aspectos teórico metodológicos

El interés por la investigación de la telesecundaria partió del estudio de programas compensatorios o dirigidos a población más vulnerable en el discurso oficial. Se liga también al interés por estudiar la educación desde la escuela y con sus actores principales, docentes y alumnos. Existe una postura teórica de base definida desde una mirada amplia, la Pedagogía crítica, que ofrece la posibilidad de ver en las prácticas educativas un proceso dinámico de articulación de las dimensiones culturales, económica, pedagógica y política, que si bien no identifica a la educación sólo con las prácticas que acontecen en la escuela, estudia a ésta de manera particular por ser el lugar legitimado desde la configuración de los estados nacionales, para el logro de aprendizajes académicos y con certificación oficial. Compartir este interés y reconocer que lo que la Pedagogía crítica nombra a través de sus autores y su producción ayuda a denominar diferentes cosas, a mirar otros planos de análisis a descentrase de los fundamentalismo que sostuvieron el pensamiento moderno y a apostar por una educación democrática, participativa y emancipadora. Se explicita de esta manera son sólo una afinidad teórica sino también política que lleva al estudio desde las fronteras, como lo señala Henry Giroux (1995), y que la escuela puede ser analizada como un sistema cultural como lo desarrolla Peter Mc Laren (1995).

Asimismo, el desarrollo pedagógico del pensamiento latinoamericano es otra fuente que nutre la perspectiva teórico metodológica. Propuestas como la de Adriana Puiggrós en el sentido de la experiencia (2005), en este caso de formación, abona en la posibilidad de concebir la estancia escolar como una experiencia de formación juvenil en el contexto escolar de la telesecundaria. Emilio Tenti permite analizar a la escuela desde la nueva cuestión social, es decir, comprender los nuevos significados escolares a la luz de las problemáticas y desafíos de la sociedad actual. Silvia Duchatzky (1999) aporta en torno al estudio de los significados de la escuela para jóvenes en condición de pobreza lo que lleva a poner el en centro al alumno como eje de análisis y como productor de sentidos diversos; con esta autora compartimos la postura de no mirar al alumno desde la teoría del déficit o sólo desde la carencia (HERNÁNDEZ, 2007a), sino reconocer sus recursos y despliegues permanentes en la dinámica de apropiación y construcción de la vida escolar. En esta medida es la teoría de la estructuración de Anthony Giddens la postura que más

se acerca en el aporte del *agente* social mirado no como sujetado, determinado por las condiciones sociales, sino como participe condicionado de la vida en sociedad.

Desde luego el enfoque sociocultural y la cultura escrita representan una propuesta teórica que analiza las ligas históricas y diversas entre los mundos de vida y el lenguaje. Así autores como Brian Sreet (1993), Gregorio Hernández (2004) y Judith Kalman (2004), Cazden, (1991), Gee, (2005), Petit (1999) Meek (2004) entre otros, son indispensables en esta construcción en la medida que aportan en la comprensión de las prácticas de lectura y escritura no como identificación o desciframiento de códigos, sino en la relación intrínseca de la construcción de significados a partir de los contextos socioculturales y las formas de vida de las personas.

En relación con la formación científica con jóvenes existen diversas posturas que ponen en el centro el propio concepto de ciencia para avanzar en la formación de y en la ciencia. Encuentro un vínculo entre la forma en que se produce la ciencia y las formas de enseñarla y aprenderla. Algunos autores (GIL et. al, 2005) parten de que las deformaciones que la enseñanza de la ciencia suele transmitir tienen que ver justamente con el concepto de ciencia que se tenga; destacan la idea de una ciencia alejada de la visión de “ciencia exacta” como algo infalible de la que usualmente se habla en los espacios escolares y optan por un concepto de ciencia cruzado por su carácter social, una ciencia que no es desarrollada por “genios solitarios”, sino por hombres y mujeres insertos en problemáticas sociales, instituciones particulares y que ligan su actividad con problemas de estudio físicos y sociales de sus entornos.

Una vez situado el quehacer científico en su carácter social, se continua con la postura que sustenta que el conocimiento científico no es sólo un legado a transmitir en el cual el aprendiz de la ciencia sólo tiene un carácter de receptor en los términos que lo analiza Freire en Pedagogía del Oprimido (1980), por ello la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia para la participación social se acompaña de la idea que transita de la enseñanza de la ciencia como mera transmisión hacia un camino que requiere un esfuerzo analítico con base en:

- Situaciones problemáticas abiertas [...] de un nivel de dificultad adecuado
- Interés de situaciones propuestas que dé sentido a su estudio
- Clima próximo de lo que es una investigación colectiva (Gil, et. al, 2005: 52)

Éste parece ser el enfoque de ciencia incorporada en los libros de texto de la telesecundaria al sugerir en los bloques y secuencias problemas a resolver, pero lo complejo se encuentra también en su operatividad con los recursos que se cuentan en las escuelas, es decir docentes formados y estudiantes interesados en la ciencia, infraestructura adecuada y gestión administrativas y académica pertinente. La perspectiva debe acompañarse del señalamiento de las condiciones que lo hacen posible, de este modo, en el proyecto se consideran situaciones problemáticas propuestas abiertas y con sentido y en el enfoque de este proyecto es justo en este punto en el que cabe la participación de los estudiantes, al construir sentido desde sus contextos de vida, situación que dinamiza el aprendizaje de los contenidos referidos a la ciencia. Desde luego como lo dice la cita anterior, se trata de que éstos tengan un nivel de dificultad adecuado tanto en el plano curricular de acuerdo a la ubicación secuencia de contenidos, como en los recursos cognitivos y de saberes con el que los estudiantes cuentan para acceder al conocimiento científico. De la misma forma la recuperación del colectivo para el aprendizaje es de gran valía para aprender ciencia ya que rescata el sentido colectivo que los estudiantes desarrollan en otras prácticas sociales fuera de la escuela y su presencia en el ámbito escolar favorece, por un lado, el reconocimiento de esta forma de convivencia y su potencialidad en situaciones de aprendizaje.

Así, la perspectiva de formación en y para la ciencia, además de re-conocer cambios en la propia concepción de ciencia, su enseñanza y el aprendizaje que la hacen posible, coloca los ambientes y situaciones sociales, culturales y pedagógicas como los ambientes socioculturales y pedagógicos como elementos centrales de la perspectiva de la formación en y para la ciencia.

Como se puede observar esta postura crítica y propositiva de la enseñanza de la ciencia se orienta también hacia la recuperación de enfoques socioculturales de la enseñanza con lo que encuentra identificación con el enfoque sociocultural de la lengua escrita y la juventud trabajado en este texto.

Con el propósito de desarrollar la mirada y los argumentos sobre los que se finca el campo de estudio, así como la delimitación y la lógica de abordaje, se desarrollan tres ejes problemáticos que culminan con la precisión del problema de estudio. Estos ejes refieren a las problemáticas nacionales del nivel de secundaria y de la telesecundaria en general; el aprendizaje de la ciencia y la cultura escrita, y la necesidad de desarrollar

metodologías con incidencia en las prácticas desde las prácticas con los sujetos fundamentales de la investigación, en este caso docentes y alumnos.

La telesecundaria representa al tiempo el último nivel obligatorio de la educación básica, nivel que excluye de sus aulas a 14.6 millones de mexicanos (INEGI, 2006); también es un nivel afectado por las políticas educativas en términos de su reforma, la evaluación permanente y los resultados poco satisfactorios en términos de aprendizajes de sus alumnos; y, adicionalmente, no sólo como nivel, sino como modalidad, la telesecundaria, representa grandes desafíos tanto para la formación de docentes, las prácticas educativas escolares, las formas de gestión y las formas de enseñar y aprender.

Para el ciclo escolar 2005-2006, la educación básica en su conjunto agrupaba a una matrícula de 24 979.6 millones de estudiantes en todo el país, de éstos 14 548.2 eran de primaria y sólo 5 979.3 eran del nivel de secundaria que representa apenas al 24% del total de la educación básica (INEE, 2006: 24), es decir no tiene la capacidad de absorber a los jóvenes egresados de la primaria, sino que representa un gran cuello de botella. La reforma educativa iniciada hacia la década de los ochenta con el proyecto modernizador, la reforma a la legislación en el 93 y la obligatoriedad del nivel de secundaria de ese mismo año, son una muestra de esa reforma que se distingue por referir de manera frecuente en diversos planos de gestión, curriculares de formación, etc. Nociones como calidad, evaluación, formación por competencias y equidad. La pregunta es, ¿cómo atender la equidad sin cuestionar la desigualdad social? ¿cómo integrar el discurso de la educación para la diversidad al margen de la gran exclusión social y educativa? En estos grandes dilemas y contradicciones internas y en el marco de las demandas de una sociedad global, encuentra hoy la escuela mexicana sus grandes retos.

En este marco la Reforma a la Educación Secundaria (RES) aparece como una propuesta necesaria a los grandes rezagos de este nivel y como una posibilidad para dar un contenido concreto a la obligatoriedad del nivel en dos planos: que el Estado proporcione las condiciones para la incorporación y conclusión de este nivel y que la asistencia represente la “formación para las competencias del currículum común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario” (SEP, 2006a: 8). El modelo renovado de telesecundaria retoma esta orientación de la RES y pone énfasis en el alumno como participe activo en la construcción del conocimiento, reconoce la diversidad de medios y modos de aprendizaje,

y valora a la experiencia previa como referente para la evolución a mejores conocimientos. Se orienta a

[...] mejorar la calidad del proceso educativo al establecer las bases para que en el aula se fomente tanto la construcción de conocimiento como la apropiación de metodologías y procedimientos de aprendizaje. [...] apunta a renovar la práctica docente y que las situaciones de aprendizaje impulsen a los alumnos a comprender de manera profunda y, a la vez, alimenten su curiosidad natural y su gusto por el estudio (SEP, 2006b: 30)

En materia de ampliación de la disponibilidad educativa en los ciclos escolares de 2000/2001 y 2005/2006 la secundaria tuvo un incremento en planteles manifestado sobre todo en la telesecundaria ya que de cada cien planteles 64 fueron de telesecundaria (INEE, 2006:52). No obstante estos incrementos, la deserción es amplia. Para el ciclo escolar 2004/2005 de 7.4 a nivel nacional lo que significa la pérdida de 430 mil estudiantes y, adicionalmente, medio millón de reprobados (INEE, 2006: 55); en el caso de la deserción hay una asociación con el nivel de desarrollo de las entidades y la migración, pero la reprobación “no parece obedecer a patrón alguno” (INEE, 2006: 62).

En el marco de las políticas educativas actuales y las condiciones socioeconómicas de la juventud mexicana, la educación secundaria representa dos aspectos centrales: por un lado, cubrir el ciclo de la educación básica obligatoria; y, por el otro, un nivel educativo de gran problemática debido a los altos grados de exclusión y de los bajos resultados en aprovechamiento en las matemáticas, el español y la ciencia, como reportan de manera recurrente las evaluaciones nacionales, internacionales y el acercamiento a las prácticas a través de estudios de caso (HERNÁNDEZ, 2007b).

La formación, en este caso en la telesecundaria, implica, además de lo señalado en la introducción, el reconocimiento de los jóvenes estudiantes, sus contextos y formas de vida en los que adquieren sentido la estancia juvenil, pero también implica un recurso indispensable para lograr mejores aprendizajes. Sin embargo, suena vacío si no se cuestiona acerca de ¿qué entendemos por este reconocimiento?, ¿cómo se hace presente en la cotidianeidad del aula?, ¿qué necesitamos para hacerlo?, ¿será necesario hablar de un doble reconocimiento, el del alumno y el de docente? En el proyecto del cual deriva esta ponencia se sostiene que el doble reconocimiento es una tarea urgente que

requiere formación crítica que nos provea de nuevas miradas del otro, de nosotros mismos, del conocimiento académico y de la institución escolar de la cual formamos parte, es por ello que no es algo dado, sino un proceso conjunto que requiere de nuevas formas de institucionalidad que den cause significativo a las estancias escolares de los alumnos y que mejora sus recursos para el aprendizaje. Ésta es precisamente una de las apuestas de este proyecto.

Existe un vínculo problemático, no siempre lineal, entre la construcción de un campo de estudio y la mirada teórico metodológica. En este vínculo se dan continuidades cuando se tienen experiencia en él, pero también rupturas con la propia mirada construida y ello plantea la necesidad de contar con nuevas estrategias que sean pertinentes con lo que se busca, con las posturas teóricas, éticas y políticas de todo proyecto de investigación. Se llega también a límites en las propias formas de hacer investigación y se tiene la necesidad, como es el caso de proyectos anteriores (HERNÁNDEZ 2007a; 2007b) y en el presente, de incidir de manera más directa en las prácticas educativas. Ésta es, sin dudas, una situación muy problemática que pone a prueba lo dicho en el trayecto de la propia producción científica educativa. Y se configura, al mismo tiempo, como una posibilidad de incidir y de aportar teóricamente en una postura alejada de la desvinculación de la teoría y la práctica.

Desde luego nunca se llega en una situación que parte de cero o en una *tabula rasa* que sólo se acerca a las prácticas para ser llenada de contenidos. En este proyecto se asumen que hay ya un propósito, muestra de ello es este documento, así como una mirada largamente construida, pero este es un punto de partida que se llena de contenido en la participación con los sujetos, en esto radica el logro de los propósitos planteados y la posibilidad de mejorar las prácticas, en la relación entre la propuesta inicial y la flexibilidad de la incidencia de los otros.

La perspectiva teórico metodológica se sitúa como un eje problemático en la medida que demanda una reflexión constante, la adecuación de los nuevos propósitos y flexibilidad ligada a los propósitos buscados. De aquí que el problema de investigación inicialmente planteado fue: **la incidencia en la formación en la ciencia y la cultura escrita con estudiantes de telesecundaria que permitan el logro de más y mejores aprendizajes.**

Si bien el proyecto inicial fue elaborado de manera personal con el propósito de llevar una especie de mapa incompleto, una guía inconclusa pero clara de lo que se quería conocer,

fue el contacto con las personas en situaciones particulares las que dieron el contenido y rumbo a las acciones previstas. De esta forma si bien partí de una propuesta, ésta tomó forma y contenido en el transcurso de su desarrollo. Fue así que tomó contenido al orientarse a jóvenes del primer grado de telesecundaria y jóvenes que no asisten a la escuela pero que forman parte de la comunidad, ambos grupos formaron, finalmente el colectivo de este proyecto.

Por su parte, los contenidos Ciencias y Español, previstos desde el proyecto inicial tomaron forma al insertarse sin alterar el horario organizado para las clases de la escuela telesecundaria a través de la docencia acordada con el titular del grupo; los acuerdos son permanentes ya que cada semana convenimos los temas a tratar y algunas de las actividades; se trata así de un proyecto fincado en un convenio permanente que tiene en el centro la formación de los estudiantes pero que abre el diálogo con otros sujetos referenciales como el docente, yo misma, otros docentes y demás personas involucradas como la encargada de la biblioteca quienes además también aprendemos y reflexionamos sobre las acciones educativas puestas en marcha. En el caso de los jóvenes que no asisten a la escuela, los contenidos partieron de un tema inicial propuesto por mí y derivado de experiencias anteriores, (HERNÁNDEZ, 2007a y 2007b) se trató de las adicciones y paulatinamente las y los jóvenes propusieron centralmente dialogar acerca de la salud reproductiva y la crianza de los hijos. Desde luego estos temas no son arbitrarios, tienen que ver con las problemáticas, necesidades e intereses constituyentes de sus vidas, es decir condiciones en las cuales la acción educativa cobra sentidos particulares; no me uno a la acción educativa tendiente a la solución de problemas y predefinirlos o nombrarlos así desde una mirada única, hablo más bien condiciones de vida que rodean y colocan la acción educativa de manera particular.

En cuanto a las formas, la docencia y el espacio para el diálogo llamado *cine club* fueron gestionadas, definidas, acordadas, habitadas por diversas personas y espacios institucionales como la telesecundaria y la biblioteca comunitaria, lo que le dio una perspectiva interinstitucional e intersectorial en una comunidad ubicada en los límites entre la zona norte del estado de México e Hidalgo.

Concretamente, de esta etapa se tomaron los siguientes elementos: la necesidad de gestión educativa no planteada en el proyecto inicial, el trabajo interinstitucional, los contenidos y las formas de trabajo derivadas de las propuestas de las y los jóvenes.

Finalmente, el proyecto educativo se caracteriza por incorporar tecnologías pertinentes de la investigación cualitativa así como realizar acciones *con* los grupos y no *para* los grupos de jóvenes, a través de la docencia en la Telesecundaria en las asignaturas de Ciencias y Español y con reuniones de cine club, pláticas y grupos de lecturas con estos y otros jóvenes de la localidad que no asisten a la escuela a través de la convocatoria del profesor y la encargada de la biblioteca comunitaria.

Desde esta idea, si bien el proyecto llevaba ya una intencionalidad clara, es decir, incidir en la mejora de los aprendizajes de estudiantes de telesecundaria y de jóvenes excluidos del sistema escolar, estuvo abierto al diálogo metodológico al no cerrarse a propuestas que incorporaron varios elementos: sentidos diversos, por ejemplo, que habitar la aulas escolares tiene también que ver con ser feliz y como dijo un joven de 13 años “*pasarla bien y aprender es lo mejor*”; temáticas no previstas ligadas a su condición de vida la sexualidad, las adicciones y la crianza de los hijos dados sus embarazo tempranos; las formas de hacerlo también fue importante, por ejemplo, ver películas, escribir, platicar, leer, bromear, respetar, convivir. Este rasgo del proyecto se puede señalar en la tensión entre la mirada inicial y la posibilidad de inclusión de lo no visto, lo no imaginado, aquello que las y los jóvenes portan, demandas, algo que no es sólo un accesorio, que efectivamente no es camisa, es piel¹.

Por ello otro rasgo del proyecto fue que la acción institucionalizada se acompaña también de los colectivos que los propios jóvenes crean para aprender a vivir juntos como señalan algunos autores, pero también hacerlo de la mejor manera. Fue en realidad un trabajo en intersección y es justamente el lugar del *inter* –lo intersectorial, interinstitucional, intercultural, intergeneracional- lo que posibilita la puesta en marcha del proyecto.

Resultados alcanzados y/o esperados

Con estos recursos, la telesecundaria, la biblioteca, el conocimiento de los jóvenes y el interés del profesor del grupo y la encargada de la biblioteca iniciamos un trabajo conjunto con estudiantes y jóvenes de la comunidad que no asisten a la escuela pero que se congregan en la biblioteca los viernes por la tarde para dialogar en torno a temas que les son relevantes. Esta actividad tiene el formato de un cine club en el que proyectamos

¹ Una idea de Hobsbawn es citada por García Canclini para argumentar cómo en la actualidad las personas cambian sus lugares y estilos de vida lo que tiene efectos en las concepciones de cultura e identidad (2004:36)

películas y al término de éstas se abre un diálogo para intercambiar opiniones, experiencias, nuevas demandas temáticas. Tanto los temas como las películas son propuestos por el grupo de jóvenes, incluso ellos traen las películas o solicitan aquellas que no tienen.

A través de la convocatoria de la escuela y la biblioteca comunitaria tuvimos una primera reunión con 16 jóvenes de la comunidad, estudiantes o no, en la que se tomaron las decisiones y acuerdos temáticos. Inicialmente quedaron tres tópicos a tratar propuestas por ellos y ellas: adicciones, sexualidad y crianza de los niños. Estos temas no son gratuitos, se deben a las situaciones que enfrentan en sus vidas como embarazos tempranos, altos grados de alcoholismo en la comunidad y a la necesidad de hablar sobre el amor, el cuerpo y problemáticas como abortos clandestinos y sus efectos en la salud juvenil. Se configuran como ejes alrededor de los cuales es posible mostrar con películas que se complementan con libros del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y de la escuela u otros a los que tienen acceso en la biblioteca comunitaria donde se desarrollan las sesiones. Así, el tratamiento temático a través de las películas, su análisis y reflexión, la recuperación de las problemáticas que afrontan en sus vidas y la ampliación de información a través de los libros permiten acercarnos a la formación para la toma de decisiones informada.

Esta actividad que conjuga varios elementos sintetiza lo que podría llamar la *educación recreativa para la vida personal y la convivencia* en la medida que permite “*ir al cine*” como señala un participante, convivir, social y pedagógicamente ya que están con sus pares, amigos y familiares, comentar los acontecimientos comunitarios de su interés, compartir aprendizajes escolares y no escolares a través de la participación de estudiantes de la telesecundaria y jóvenes que no asisten a la escuela, analizar situaciones concretas y proponer nuevas acciones de acuerdo a sus intereses y reflexionar, a partir de mi intervención con mayor información acerca de aspectos como qué es una adicción, por qué se produce, los riesgos, y la prevención.

Para los participantes que están en la escuela les sirve para reforzar algunos de los conocimientos que se encuentran en sus libros de texto y ampliar su información para la toma de decisiones y para aquellos que no van a la escuela también es un espacio de acceso a la información pero sobre todo a la posibilidad de participación en un espacio educativo propio. Llama la atención que en su totalidad, estudiantes o no, hombres y mujeres, se negaron a dar un tratamiento a los temas “*como si fuera la escuela*” por ello

propusieron ver películas, platicar, encontrarse con sus amigos, preguntar lo que deseaban, tener horario flexible y abierto a la entrada y salida, ir vestidos como quisieran, asistir acompañados o no, aspectos con los que, desde luego, no identifican a la escuela.

En el marco de la telesecundaria, a través de la asignatura de Ciencias y con los tiempos y temas del programa escolar de la Secretaría de Educación Pública trabajamos las diferencias entre el conocimiento tradicional y el científico con la base de los conocimientos y tradiciones de su propia comunidad, ya que el nombre del municipio en el que se encuentra la localidad, significa en lengua náhuatl *Lugar de ancianos con conocimiento*. Este reconocimiento fue muy significativo para el grupo al mirar cómo sus abuelos y sus antepasados dieron el mismo nombre a municipio y con gran interés desarrollaron este tema marcado en sus libros de texto pero desde su propia experiencia comunitaria.

Del mismo modo, en la secuencia de su libro de texto denominada *¿Cómo producen las plantas su alimento?* Fue muy relevador mirar la forma en que la participación, la recuperación de sus conocimientos en torno al maíz y el valor que este conocimiento puede cobrar en el aula, tienen un alto valor en su propia formación en el contexto escolar y más lo fue cuando atestiguaron por ellos mismos el alza sus calificaciones. Hemos podido constatar después de meses de trabajo con el grupo las amplias posibilidades que hay al tiempo que reconocemos las fuertes carencias en torno a las condiciones infraestructurales de la escuela y las condiciones de profesionalización de los docentes.

Los programas curriculares para la secundaria en México plantean el conocimiento por problemas con un enfoque científico que pretende “Redimensionar los conocimientos conceptuales, para dar mayor importancia a las destrezas y a las actitudes propias del quehacer científico, necesarias para el desarrollo académico y personal de los adolescentes” (SEP, 2006: 34). En este marco, dimos contenido a ese redimensionamiento a través del vínculo no sólo con lo que los jóvenes saben, sino también descubriendo las formas como llegaron a ese conocimiento. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Biología parten de sus experiencias en la siembra del maíz, sus procedimientos y los elementos puestos en juego.

La experiencia jugó un papel fundamental en este proceso al recuperar el proceso de la producción del maíz y la participación de los y las jóvenes en el mismo: la preparación de la tierra, la siembra, el riego, la reflexión acerca del uso de los fertilizantes, la relación con

el tiempo en todo el proceso como los meses para cada momento y las horas del día, las herramientas y los cambios que éstas han tenido a lo largo de los años (del arado al tractor), la cosecha, el proceso de amogotar, y los usos del elote en sus diferentes etapas. Con todo ese recurso se logró un mejor acceso a las lecciones de Biología pero algo muy valioso fue corroborar que los y las estudiantes usaron su conocimiento para reconocer su valía como aprendices que saben algo. Fue muy revelador el caso de un joven de 15 años que empezó a cumplir con sus tareas escolares a partir de esta lección y que le sorprendió saber que lo que aprende en la escuela le sirve para mejorar lo que realiza en el campo en su actividad productiva familiar.

De manera paralela hicieron escritos en los que describieron este proceso de producción de maíz para aprender y repasar signos de puntuación y el uso de conectores en la redacción en las clases de Español. En suma, esta actividad centró su desarrollo en la experiencia no sólo como conocimiento producido, sino como proceso en el que participan diversos elementos y momentos que fue necesario desagregar para que estos estudiantes sepan lo que saben, reconozcan límites y posibilidades y sobre se coloquen y sean colocados como personas y no como objetos de transmisión de saberes. La experiencia, la participación y el interés se configuraron como elementos centrales de la accesibilidad de la acción educativa.

Aportes de la investigación a la toma de decisiones

Lo primero que deseo señalar es la manera en que lo local permite dar paso al ejercicio de los derechos de niños y jóvenes. Favorecer el derecho a la educación, desde luego, es una acción que debe ser concebida y actuada de manera integral, participativa y situada.

- Integral en el sentido de reconocer que el derecho a la educación se ejerce de manera articulada con otros derechos como a la salud, a una vida digna, a un medio ambiente sano, entre otros.
- Participativa en la medida que supera la visión del sujeto en carencia y lo coloca en el reconocimiento de recursos diversos para la participación con lo que se empodera como sujeto de derecho y avanza en un concepto de participación en la toma de decisiones individuales y colectivas.

- Situada porque reconoce el ámbito comunitario no sólo como un espacio geográfico compartido, sino como proximidad por intereses comunes, el aspecto afectivo y el sentido de pertenencia (NEIROTTI y POGGI, 2004: 45) pero con el reconocimiento de que esta proximidad se construye también por la diferencia que se muestra en este caso desde el género, la generación y los ámbitos local y global debido a las diversas articulaciones y presencias de los medios, las migraciones y las propias tradiciones en las que tiempos y espacios se resignifican a la luz de diversos entramados simbólicos.

Esto lleva a la necesidad de abrir estrategias de trabajo en las cuales la mirada académica, comunitaria, así como las formas de gestión intersectorial (Educativa y cultural) e interinstitucional (Biblioteca Comunitaria y Telesecundaria) puede dar mayores frutos en la acción educativa desde el reconocimiento a la comunidad y sus personas. Sumar a la gestión intersectorial e interinstitucional, el carácter participativo y dinámico de toda acción educativa individual, colectiva e institucional representa apenas un paso para el desarrollo de esta experiencia en camino.

Por otro lado, un aspecto específico encontrado en el trabajo de campo es que la participación en la enseñanza de la lengua escrita debe considerar la condición de intertextualidad que existe en el aula a través de la diversidad de textos, sus conexiones y la diferencia de aprendizaje que cada uno de ellos despliega, en suma que la intertextualidad en el aula encuentra límites y posibilidades. Encontré que una parte importante para el análisis de las prácticas de lectura y escritura en la escuela es la presencia textual en el aula y las prácticas que de éstas derivan. Desde luego que los textos no existen por sí mismos, sino en el marco de las lógicas que la cultura escolar admite que le otorga sentidos y fines particulares ligados a la enseñanza y aprendizajes no sólo de contenidos académicos, sino de conductas e interacciones. La presencia de múltiples textos en ese espacio sostiene el sentido comunicativo de la institución escolar legitimado a través de textos como los gratuitos, pero también de otros que acompañan las reglas de conducta y conocimientos complementarios de aquellos, los libros de texto gratuitos como se les llama en México, que ocupan un lugar central.

Esta diversidad textual requiere una reflexión de los docentes para reconocer la forma en que cada uno de ellos demanda exigencias diversas para ser leído, reflexionado,

trabajado y comprendido en el aula. El análisis de la diversidad textual representa una tarea que puede enriquecer de manera importante el proceso de aprendizaje de los jóvenes y mejorar sus estancias escolares al brindar acompañamientos específicos para optimizar el acceso a la lectura y la escritura e identificar las demandas detrás del texto y los recursos con que ya cuentan los jóvenes estudiantes, así como aquellos que requieren ser fortalecidos o generados. Por ello la intertextualidad trata de convivencia de textos, prácticas y sujetos que encuentra límites en la forma en que la cultura escolar desarrolla aún las prácticas de lectura y escritura cuando las concibe sólo como habilidades despojadas de sentidos, sujetos y contextos.

Sin importar que esto implique una reiteración, quiero subrayarla exigencia de revisar los propios conceptos puestos en juego en torno a los textos, los lectores y lo que significa leer ya que de ellos dependen en gran medida las prácticas que se realizan en el salón de clase. Esto permite visibilizar otros textos que pueden ser integrados de manera pertinente en las prácticas del salón de clase, pero sobre todo permite dar lugar a prácticas cotidianas de los jóvenes que pueden apoyar las desarrolladas en el ámbito escolar. No se trata de cambiar las acciones dejando inmóviles los conceptos en torno a éstas, es más bien un movimiento de revisión y cambio integral. De no ser así se corre el riesgo de un intento de traspolación lineal de una práctica a otra, de un texto a otro que deja al margen la premisa de que la lectura, la escritura los textos no pueden ser considerados en sí mismos, sino en relación con el contexto de uso que les da significado.

Hemos podido constatar durante el trabajo con el grupo, carencias de la escuela, su situación de infraestructura, por ejemplo, de la comunidad, los altos índices de pobreza económica, pero también las posibilidades que hay cuando sujeto y comunidad no son sólo definidos desde la carencia, sino desde la potencia que la propia comunitaria les permite desarrollar y que forman el contexto de uso de la lengua escrita. Es tiempo ya de que la cultura escolar descentre sus prácticas de lengua escrita de la lógica académica para enriquecer ésta desde diálogos diversos rescatando con ello a los jóvenes estudiantes a través de la multitextualidad en que construyen sus vidas, lo que piensan, sienten y hacen estos jóvenes estudiantes.

Una ganancia de gran peso es la forma en que el uso consciente de la intertextualidad propicia participación en el salón de clase desde los recursos de los jóvenes y direcciona sus intervenciones hacia mayores y mejores aprendizajes. Esta experiencia nos ha demostrado la forma en que la participación se vincula no sólo con mejores aprendizajes

a través de la letra escrita, sino del fortalecimiento de sus propias identidades como sujetos con conocimiento, como lectores y escritores.

No obstante, no es una tarea fácil porque la pluralidad de estos contextos no se traduce automáticamente en un tránsito lineal y carente de tensiones, por el contrario dado que en cada contexto los usos de la lengua escrita tienen diversos sentidos e implicaciones, tratar de llevar al aula los sentidos con que los jóvenes estudiantes desarrollan sus lecturas y escrituras fuera de la escuela no es siempre un éxito, es por el contrario, una tarea cuidadosa que implica la concientización de la tensión, la ubicación de límites y de posibilidades.

Bibliografía

ABREU, Marcia. *¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?*, Lecturas Sobre Lecturas/4, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 2002.

BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI, Editores, México. 1979.

CAZDEN, C. B.. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje* Paidós, Temas de Educación, España, 1991

CONAPO. 2006. "Índices de marginación 2005. www.conapo.gob.mx (Fecha de consulta: noviembre 2008)

CORTÉS, Joel. "Telesecundaria en México", www.ciberhabitat.gob.mx (Fecha de consulta: noviembre de 2008), 2004.

CONSEJO CONSULTIVO, U. M. *La Adolescencia. Vigía De los Derechos de la Niñez y la Adolescencia* (www.unicef.org/lac/indice.adolescencia_mexico2006.pdf) (fecha de consulta diciembre 2009). 2006.

GARCÍA, CANCLINI Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa, Argentina, 2004.

GEE, James. *La ideología en los discursos*. Morata, Madrid, 2005.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, *Secretaría de Educación en Cifras 1992-1993/2005-2006* www.edomex.gob.mx. (Fecha de consulta: marzo 2008)

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO www.edomex.gob.mx. *Estadística* (Fecha de consulta: noviembre 2008)

HERNÁNDEZ, Gloria. *Políticas educativas para población en estado de pobreza. La educación básica de personas jóvenes y adultas*. CREFAL. Pátzcuaro, México, 2007a

HERNÁNDEZ, Gloria. *Cultura escrita y juventud en el contexto escolar*. Instituto Mexicano y Juventud, México, 2007b

HERNÁNDEZ, Gloria. *Diversidad juvenil y desigualdad social. Los usos de la lengua escrita. II Colóquio Internacional sobre e Letramento e Cultura Escrita* (pág. 19).: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil, 2008a.

HERNÁNDEZ, Gloria. *Identidades juveniles y cultura escrita. Seminario Internacional de Investigaciónn sobre Alfabetización y Cultura Escrita*. CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, 2008b.

INEE. 2006. "La calidad de la educación básica en México" www.inee.gob.mx (Fecha de consulta: diciembre 2006)

INEE. 2007. *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. www.inee.gob.mx (Fecha de consulta: enero 2007)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe anual 2008* www.inee.gob.mx (Fecha de consulta: noviembre 2008)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA 2007. *Rezago educativo* www.inegi.gob.mx (Fecha de consulta: marzo 2007).

JUVENTUD, O. I. .2005. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes”. Badajoz: España.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. Secretaría de Educación Pública. Biblioteca para la actualización del maestro. México, 2001.

NEIROTTI, N. y MARGARITA POGGI. *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Buenos Aires, 2004.

MACEDO Beatriz, R. K. “La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana”. En K. y SALGADO, *Proyecto: ConCiencias para la sostenibilidad. Construyendo ciudadanía a través de la educación científica*. (págs. 5-17). Santiago de Chile: OREAL UNESCO, 2006.

MEEK, Margaret. *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

POST, D. *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina. Los casos de Chile, Perú y México*. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

Secretaría de Educación Pública. *Un acercamiento al Modelo Renovado de telesecundaria. Telesecundaria Nacional. Taller Breve*. www.sep.gob.mx (Fecha de consulta julio 2009), 2006.

ROSAS, Lesvia. “Una mirada hacia la educación rural”. En BERTUSSI, Teresina *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. Universidad Pedagógica Nacional/ Miguel Ángel Porrúa, México, 2004.

SEP. 2008. Directorio de escuelas telesecundarias. www.sep.gob.mx (Fecha de consulta: mayo 2008)

SEP. 2008. *Ciencias I. Énfasis en Biología*. México: Secretaría de Educación Pública.

Unidas, O. d. (1989). Convención de los Derechos del Niño. *Asamblea General de las Naciones Unidas* (pág. 13). Ginebra: Suiza.

Unidas, O. d. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. *Asamblea General de la ONU* (pág. 3). Ginebra: Suiza.