

Bachilleratos de desarrollo

comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores

BERTA SALINAS AMESCUA Y LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ *



En este trabajo se discuten resultados del diagnóstico sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en los bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo (BDCP) del gobierno del estado de Puebla (México). Dicho proceso tiene lugar en tres espacios: aula, proyectos productivos y comunidad.

Se analiza cómo se aplican en la práctica cotidiana los principios del modelo de los BDCP (aprender haciendo, auto-aprendizaje, trabajo en equipo, aprendizaje por proyectos, participación).

Se enfatiza en las interacciones cognitivas entre asesores y alumnos. La importancia de los resultados radica en el análisis empírico de la forma en que opera un modelo educativo que ofrece alternativas de educación media superior a jóvenes en situación de pobreza y pretende impulsar el desarrollo comunitario. Se utilizó una metodología cualitativa que incluyó entrevistas profundas, cuestionarios y protocolos de observación en aulas de 10 bachilleratos, en su mayoría de comunidades rurales distantes.

This article deals with the results of a diagnostic study about the teaching-learning process in the community and productive development high schools (bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo, BDCP) sponsored by the government of the State of Puebla (Mexico). This process takes place in three different spaces: classroom, productive projects and community. The author analyzes how the theoretical principles of the BDCP model (learn-by-doing, self-learning, group learning, project learning, participation) are carried out in the daily practice and puts the emphasis on the cognitive interactions between tutors and students. Those results are very important because they stem from an empirical analysis of the ways in which operates an educational model that both offers alternative options to young people who live in poverty and collaborates to community development. To do so, the author used a qualitative methodology that included ground interviews, questionnaires and observation records in the classrooms of 10 different high school institutions, most of them in remote rural communities.

Enseñanza-aprendizaje / Promoción social / Bachillerato / Educación alternativa / Pobreza
Teaching-learning / Social advancement / High school / Alternative education / Poverty

INTRODUCCIÓN

Las alternativas educativas y laborales para los jóvenes pobres en América Latina requieren situarse en el contexto de la desigualdad estructural que afecta a esta población y dentro de la temática de la juventud como fenómeno social y demográfico en la región.

En el ámbito demográfico, los jóvenes representan un sector numeroso en América Latina y en México, y en particular es elevada la proporción de jóvenes en situación de pobreza. Si se considera la disminución de la tasa de natalidad y la todavía reducida cantidad de personas mayores, la juventud constituye una población prioritaria, ya sea por su potencial para el desarrollo de los países o por los riesgos sociales que genera su exclusión social (Rodríguez, 2000). De hecho, en la Conferencia Mundial de Educación de Adultos –CONFITEA V– celebrada en Hamburgo en 1998, se destacó por primera vez la necesidad de considerar a los jóvenes excluidos del sistema educativo como parte de las políticas de educación de adultos y educación permanente. Se acuñan entonces las siglas EPJA, educación de personas jóvenes y adultas, como una iniciativa de los países latinoamericanos caracterizados por tener elevadas cifras de población joven y pobre.

En el plano social, los jóvenes encarnan problemas clave como desempleo, deserción escolar, inseguridad, pérdida de identidad e inestabilidad democrática. Pero al mismo tiempo (véase Rodríguez,

2000), los jóvenes son considerados como la esperanza del desarrollo en la línea de invertir en el capital humano para lograr la competitividad y el crecimiento económico. “Estas son, seguramente, dos caras de una misma moneda, que muestran la ambivalencia con que las sociedades latinoamericanas miran a sus jóvenes, vistos en casi todos nuestros países como una esperanza bajo sospecha” (Rodríguez, 2000, p. 15).

Desde esta perspectiva, las políticas públicas y los programas orientados a ofrecer opciones educativas y laborales adquieren relevancia social y estratégica. Es decir, éstos no son únicamente asuntos de escolaridad o de empleo. Sin embargo, aún no sabemos si la pobreza y la exclusión social que afecta a los jóvenes encontrarán solución con estos programas o si la fuerza del mercado y la globalización neutralizarán todo esfuerzo educativo.

Existen dos posiciones encontradas: una que ve un mundo polarizado donde la explotación se reemplaza por la exclusión del mundo del trabajo en que grandes contingentes de pobres quedan inevitablemente fuera de toda la dinámica social, y otra postura que cree en la ampliación de oportunidades y nuevas competencias laborales y ciudadanas para reducir la creciente brecha que provoca la globalización y lograr la equidad (Tedesco, 1999).

En este sentido, al ubicar el tema de juventud y pobreza como problema de inequidad y exclusión, cobran relevancia los programas que intentan afrontarlo mediante la ampliación de oportunidades educativas y de capacitación para el trabajo. El programa objeto de este artículo se sitúa en ese intento y forma parte de una iniciativa gubernamental en el ámbito de todo un estado (Puebla, México). Su par-

* Profesoras e investigadoras adscritas al Departamento de Ciencias de la Educación y al Centro de Estudios en Calidad de Vida. Universidad de las Américas, Puebla, Departamento de Ciencias de la Educación. bsalinas@mail.udlap.mx, lporras@mail.udlap.mx

ticularidad es que ofrece educación media superior (bachillerato), a diferencia de la mayoría de los programas estatales dirigidos a jóvenes pobres, rurales y urbanos, que se limitan a la educación media básica (Pieck, 2000).

En el caso de México, no es una novedad la existencia de formas abiertas, flexibles y compensatorias de educación básica para ampliar las oportunidades de acceso a la población pobre y abatir el rezago. Ejemplo de ellos son los programas de alfabetización y educación de adultos del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) que ofrece alfabetización, primaria y secundaria, la Radioprimaria, la Teleprimaria, la Telesecundaria y el Telebachillerato (en el Estado de Veracruz). Tal vez lo novedoso de este programa gubernamental consista en que, al ser cubierta la demanda de educación secundaria en algunas comunidades gracias a que a partir de 1995 ésta se convierte en obligatoria por decreto oficial –y en consecuencia el acceso a este nivel se incrementa, al igual que los índices de cobertura–, se ofrezca el bachillerato mediante formas flexibles con muy baja inversión en infraestructura y personal docente.

Como último punto de esta introducción cabe mencionar los retos y desafíos sugeridos por especialistas convocados por la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.¹ Se trata de retos a los programas alternativos para que éstos busquen realmente la equidad y no sean meramente paliativos que reproduzcan la marginalidad de la juventud pobre con respuestas educativas de baja calidad.

- Implantar procesos formativos acordes con las características culturales y necesidades de la población; articular educación formal con capacitación y

contar con instituciones ejecutoras flexibles, comprometidas y capaces de generar aprendizaje institucional (Gallart, 2000).

- Concretar programas que, al elevar los perfiles de salida, subsanen los déficits educativos de los jóvenes, y que adopten una perspectiva de género, pues las jóvenes rurales son las más marginadas entre los pobres. Desarrollar diseños curriculares adecuados al contexto que incorporen la experiencia del grupo; establecer articulaciones institucionales para potenciar los programas de capacitación en el ámbito del trabajo, el financiamiento, la comercialización, etc. (Pieck, 2000).
- Crear planes de estudio que respondan a las necesidades de las empresas del sector moderno y desarrollen alternativas de ocupación que aprovechen el capital cultural de los jóvenes; generar programas de vinculación con el sector productivo para asegurar la calidad de las ocupaciones de sus egresados (Muñoz Izquierdo, 2000).

El análisis de estos retos desborda el propósito del estudio, sin embargo constituye, a nuestro juicio, el marco a la luz del cual deben analizarse los programas destinados a este gran contingente de jóvenes pobres que busca opciones de futuro y merece ofertas de calidad.

A continuación se presenta el propósito del artículo y un breve perfil del funcionamiento y marco institucional de los bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo (BDCP) del Estado de Puebla.

PROPÓSITO

El propósito de este artículo es ofrecer una mirada diagnóstica de algunos aspectos

tos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la percepción de los actores –asesores, estudiantes y la comunidad– sobre los BDCP. La intención fue conocer la forma en que se aplica el modelo teórico, en particular principios como aprender haciendo, auto-aprendizaje, autogestión, trabajo en equipo, habilidades de investigación y participación, y vinculación con la realidad comunitaria.

El diagnóstico retrata un corte transversal y no longitudinal del proceso, y analiza las actividades, estrategias y habilidades que se aplican en tres espacios de aprendizaje: el aula, los proyectos productivos y la comunidad. De esta forma, se pretende identificar tendencias hacia el logro de los objetivos pedagógicos del modelo BDCP y de los factores obstaculizadores. Consideramos que la corta vida de este programa y la falta de apoyos para su aplicación no amerita aún una mirada evaluativa que conduzca a la toma de decisiones sobre su aceptación o rechazo como alternativa viable.²

ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS BDCP

Los bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo nacen en 1995 en el estado de Puebla como alternativa de educación media superior bivalente para jóvenes de comunidades de menos de 500 habitantes. Según datos de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEPEP), cerca de 60% de la población del estado vive en condiciones de pobreza o de extrema pobreza, y el analfabetismo es de 19%. Existen alrededor de 3 750 comunidades con menos de 500 habitantes en zonas aisladas de centros productivos o de servicios. Por otro lado, 90% de la oferta educativa de edu-

cación media superior se ubica en zonas urbanas.

La iniciativa de los BDCP se inscribe en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, que enfatiza el impulso social al ofrecer oportunidades de superación individual y comunitaria con principios de equidad y justicia social en el estado de Puebla. En consecuencia, la SEPEP propone el Programa Educativo Poblano con tres ejes: 1) educación de calidad para la vida, 2) equidad en las oportunidades educativas y 3) gestión educativa eficiente y participativa. Con este marco, una de las prioridades del Estado es la atención a poblaciones rurales e indígenas que carecen de servicios de educación media superior. En este contexto, esta alternativa educativa surge con el doble propósito de apoyar el desarrollo regional mediante la formación de promotores comunitarios y el establecimiento de microempresas, y preparar jóvenes que puedan continuar sus estudios de nivel superior.

El modelo teórico es desarrollado por Luis Benavidez (asesor de educación del gobierno estatal), y la operación es apoyada por el gobierno de Manuel Bartlett, bajo la supervisión de la SEPEP. En 1998 el PBDC se desliga de esta dependencia y se asigna a la Universidad del Desarrollo (UNIDES), dependencia pública descentralizada. En ese mismo año, los investigadores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP) reciben el apoyo del Sistema de Investigación Ignacio Zaragoza (SIZA-CONACYT) para realizar una evaluación del programa, teniendo como contraparte a la UNIDES. En el momento del levantamiento de datos operaban un total de 79 bachilleratos que atendían a 1 300 estudiantes, la mayoría en zonas rurales y algunos en comunida-

des semiurbanas periféricas a la ciudad de Puebla. Esto significa que únicamente esta modalidad de bachillerato absorbe 12% de las escuelas y 1.1% de la matrícula total reportada en el estado de Puebla para el nivel medio superior en el ciclo escolar estudiado (SEP, 2001).

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MODELO PEDAGÓGICO

El objetivo general del BDCP es la formación de “individuos integrados que participan eficazmente en el desarrollo comunitario y tengan acceso a los cuadros técnico-productivos regionales, y con la preparación requerida para continuar estudios superiores” (SEPEP, 1996).

El modelo pedagógico de los bachilleratos está basado en las filosofías humanista y existencialista, donde se busca que el participante se construya a sí mismo como individuo y como integrante de un grupo social inmerso en su entorno, dando un sentido a su existencia individual y social. La finalidad social del bachillerato es aportar al proceso de desarrollo con equidad y justicia social, aprovechando los recursos de las comunidades (SEPEP, 1996).

De acuerdo con los fundamentos pedagógicos del modelo, el aprendizaje es concebido como un proceso interno de descubrimiento, resultado de una actividad cooperativa que dura toda la vida y comprende distintos métodos de conocimiento de la realidad. El proceso educativo se desarrolla en un marco de relaciones humanas, dinámicas y abiertas, y su fin último es la creación de una sociedad justa, pacífica y armónica. Se concibe al estudiante como persona creativa, con necesidades y talentos únicos y capacidades ilimitadas (SEPEP, 1996).

El método educativo enfatiza la participación de estudiantes, asesores y padres de familia, el trabajo grupal basado en la solución de problemas y la investigación, técnicas participativas, no directivas. El método debe promover el aprendizaje autodirigido, autoiniciado y autodeterminado (SEPEP, 1996).

Aplicando estos supuestos pedagógicos se pretende que el estudiante sea responsable de su aprendizaje, se forme en valores de colectivismo y participación social, cultive la reflexión y la conciencia crítica, desarrolle habilidades para aprender a aprender, y sea autogestivo.

El modelo plantea la globalización del currículum, la flexibilidad en la selección de los contenidos según los problemas y proyectos, y el diálogo entre saberes científicos y saberes tradicionales.

El plan de estudios contempla seis módulos (semestres), con un total de 42 asignaturas.³ Los cuatro primeros módulos enfatizan la integración personal y la formación técnica, y los últimos dos cumplen una función propedéutica para la educación superior donde se cursan asignaturas propias del plan de estudios de los bachilleratos generales. Existe la opción de cursar únicamente cuatro módulos para obtener un certificado como Técnico de Desarrollo Comunitario o Productivo; en esta opción no se requiere el certificado de secundaria como requisito de ingreso ni de egreso.

Para abrir un bachillerato se requiere que una autoridad municipal lo solicite y que se reclute un número de estudiantes interesados (con o sin secundaria terminada). Las autoridades y los padres deben conseguir un local donde funcionará el Centro de Asesoría (aula). Una vez aprobada su apertura, se asigna un asesor, el cual es un profesional con licenciatura en

cualquier disciplina. Al momento del estudio identificamos asesores con formación en carreras como Antropología, Informática, Física, Psicología, Veterinaria, Trabajo Social, Ciencia Política, Administración, etc. La condición del programa fue no contratar maestros normalistas, para evitar la reproducción de un estilo escolarizado tradicional. El asesor se define como un facilitador y orientador del aprendizaje, y debe mostrar disposición para colaborar, competencia profesional, calidad humana, y capacidad para relacionarse con los estudiantes en un proceso de co-aprendizaje y co-creación (SEPEP, 1996). El asesor está a cargo de todas las asignaturas y de estudiantes que cursan distintos módulos. Se trata en realidad de un bachillerato unitario.

BASES TEÓRICAS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Dado que el modelo de los BDCP establece diversos supuestos teóricos en abstracto que no han sido explícitamente operacionalizados, el equipo de investigación partió de ahí para definir aproximaciones teóricas afines que dirigieran la manera de abordar el estudio. Por lo tanto, se consideraron como bases fundamentales: las teorías socioculturales del aprendizaje con el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos, la participación con la comunidad, y teorías cognitivas que enfatizan el desarrollo de destrezas intelectuales. Estas líneas permitieron definir tanto los focos del estudio como la metodología y los instrumentos.

Dada la diferente manera de operar de los bachilleratos en los tres espacios de aprendizaje (aula, proyectos y comunidad), se definieron enfoques para cada uno de ellos. De esta manera, para el es-

pacio de aula se adoptaron elementos del enfoque de tecnología educativa debido al componente instruccional que se manifiesta en el aula. Sin embargo, en razón de las limitaciones de esta perspectiva que enfatiza la transmisión de conocimientos, el énfasis del análisis se orientó hacia las interacciones cognitivas, considerando los altos perfiles de desempeño que el modelo pretende lograr en sus egresados.

Para el espacio de proyectos se siguieron los principios del aprendizaje colaborativo y del aprendizaje por proyectos, derivados del propio modelo de los BDCP.

En el espacio comunidad, también se adoptaron los planteamientos del modelo sobre la necesaria colaboración y participación de padres de familia y autoridades locales en las actividades de los bachilleratos. En este sentido, el estudio se limitó a un acercamiento sobre el nivel de conocimiento e involucramiento de representantes comunitarios y padres en actividades de los estudiantes. Finalmente, el estudio sobre las percepciones de los actores se inspiró en la corriente que otorga gran importancia al punto de vista de los participantes (Martinic, citado por Pieck, 1996), por lo cual se recogieron expectativas, creencias y opiniones.

La metodología del proyecto se encuentra enmarcada por las perspectivas cognitiva y fenomenológica. Se empleó un enfoque cualitativo que incluyó instrumentos abiertos, así como otros estructurados por categorías previamente definidas. Como se mencionó antes, algunas categorías sirvieron de modelo teórico de los BDCP y otras fueron operacionalizadas por las investigadoras, al no existir en este nivel de su fundamentación.

Se seleccionaron 11 bachilleratos a partir de criterios de máxima variación, como región social y geográfica, tiempo

de creación y número de módulos impartidos (o generaciones de alumnos). También se procuró un equilibrio entre los bachilleratos comunitarios y los productivos; sin embargo, durante la investigación

se comprobó que no existen diferencias sustantivas entre ambos. El cuadro 1 presenta los bachilleratos que conformaron la muestra y el número de sujetos incluido por instrumento.

CUADRO 1 • Muestra de bachilleratos y número de sujetos incluidos por instrumento						
Interacciones cognitivas						
Bachilleratos	Entrevistas y cuestionarios a asesores	Entrevistas a estudiantes	Observación intervención asesor	Intervenciones verbales. Núm. de estudiantes observados	Entrevistas a representantes comunitarios*	Entrevistas a padres de familia
1 Atlixco (Cholula)	1	15	1	26	-	-
2 Azumiatla (Puebla Sur)	1	6	1	6	2	-
3 Tenampulco (Teziutlán)	1	5	1	7	2	3
4 S.J. Atzompa Tepeaca	1	-	-	-	2	2
5 San José Pueblo Viejo (Huachinango)	1	4	Estudiantes trabajaron solos	6	2	3
6 Chilchotla (Libres)	1	4	1	6	2	3
7 Tlapanalá (Izúcar)	1	4	1	8	2	2
8 Clavijero (Puebla Ote.)	1	12	1	9	2	-
9 México Creo en Ti (Libres)	1	8	1	4	-	-
10 Hueytlapán (Chignahuapan)	1	6	1	2	2	3
11 Zoyatla (Huachinango)	1	7	1	24	2	2
Total	11	71	9	98	18	18

* 2. Regidor educativo, presidente auxiliar; 3. líder religioso, inspector municipal; 4. regidor educativo, presidente municipal; 5. secretario SEP, inspector municipal; 7. síndico, tesorero municipal; 8. secretario SEP, inspector municipal; 8. presidente de colonia, tesorero; 10. presidente municipal, seminarista; 11. dueño de hotel, presidente municipal.

El levantamiento de datos se efectuó de marzo a diciembre de 1998. Las entrevistas y las observaciones siempre fueron realizadas por los investigadores directamente, con apoyo de asistentes. El piloteo de instrumentos se llevó a cabo en un bachillerato no perteneciente a la muestra. Los protocolos de observación siempre fueron aplicados por al menos dos personas para aumentar la confiabilidad de los registros.

Los instrumentos diseñados para este estudio fueron:

- Entrevista abierta a 11 asesores. Se utilizó para conocer sus opiniones sobre debilidades y fortalezas del modelo, y su experiencia docente en general. Funcionó como fase exploratoria.
- Cuestionario a asesores. Se aplicó para conocer el tipo de actividades más comunes que realiza el asesor con sus alumnos –a partir de cuatro fases del aprendizaje: motivación, adquisición, aplicación o desempeño y evaluación, según Gagné (1985)–, la forma en que se vincula el currículo con los proyectos productivos y los saberes comunitarios y las necesidades de capacitación para asesores.
- Entrevista estructurada a estudiantes. Se aplicó a 71 estudiantes de 10 bachilleratos, ya que con uno de los 11 centros seleccionados inicialmente se dificultó la comunicación y coordinación con la asesora. Por lo tanto, el instrumento para estudiantes y las observaciones se efectuaron en los 10 bachilleratos visitados, algunos de ellos en comunidades de muy difícil acceso. En cada uno se seleccionó una cuota mínima de 50% de los estudiantes presentes el día de la visita. Se incluyeron cuatro ejes: la actividad y percepción del asesor, el uso de recursos educati-

vos, la aplicación de procesos cognitivos y autogestivos, y la percepción del valor terminal del bachillerato en comparación con las opciones escolarizadas.

- Guía de observación de la intervención explícita del asesor en el aula. Se utilizó un protocolo de observación de las interacciones del asesor con el grupo, a partir de categorías preestablecidas que pretendieron conocer el tipo de demanda cognitiva que hace al grupo y su papel como facilitador o expositor de información. En 10 de los bachilleratos de la muestra se aplicó este instrumento en una ocasión, durante la actividad del asesor frente al grupo. La duración de la observación varió de acuerdo con el tiempo empleado por el asesor, y osciló de una a dos horas y media.
- Guía de observación de habilidades cognitivas de los estudiantes. Fue diseñada para observar la aplicación de las mismas durante el desarrollo de interacciones verbales en el aula, tomando para ello la premisa vygotskiana de que el pensamiento es un lenguaje interno y el lenguaje no es más que pensamiento exteriorizado (Vygotski, 1998). La base conceptual fue la teoría sobre destrezas intelectuales de Lipman (1997), quien propone 18 destrezas intelectuales –divididas en prácticas y teóricas– a ser desarrolladas en el aula. Considerando que el modelo de los BDCP enfatiza el desarrollo de destrezas intelectuales que algunos autores consideran de orden superior y sugiere la evaluación por desempeño, más que por conocimientos, se seleccionaron las destrezas prácticas que van desde repetir hasta cuestionar y predecir. El piloteo del instrumento permitió que emergieran algunas categorías y que se suprimieran otras, de

forma que se incluyeron un total de 15 categorías con las cuales se clasificaban las frecuencias de intervención oral durante 10 minutos. Las categorías con las que se registraron las intervenciones de los estudiantes fueron: repetir, contradecir, comparar, asumir, generalizar, abstraer, planear, describir, definir, predecir, explicar, deliberar, cuestionar, escuchar e intervención no relacionada con la actividad de aprendizaje.

- Entrevista estructurada a padres de familia y a representantes comunitarios. Se aplicó a una cuota mínima de dos en cada uno de los 10 bachilleratos que fue posible visitar.

DIAGNÓSTICO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Los resultados se analizan en función de los espacios donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje: aula, proyectos productivos y comunidad. Según el modelo, estos espacios deben tener una estrecha articulación para ser coherentes con los principios que lo sustentan. En cada espacio se describen las actividades, las estrategias educativas y algunos procesos de los actores principales, para después analizar las articulaciones entre los espacios.

Aula

Se denomina Centro de Asesoría al lugar donde se encuentran los estudiantes con su asesor, que es en realidad un aula improvisada. Un sólo asesor es el responsable de todos los módulos de un BDC/BDP, quien debe estar disponible un cierto número de horas diarias para atender a los equipos o para impartir asignaturas. Cuando se consiguen asesores voluntarios que laboran en la comunidad,

también imparten sus clases o charlas en este recinto. Las características del aula en tamaño, mobiliario, construcción y equipo son muy diferentes en cada comunidad. Debe ser un aporte de la comunidad, ya sea construida o adaptada por los padres de familia, o donada por autoridades municipales. En algunos casos se gestiona la cesión de un local gracias a comerciantes o ganaderos con poder económico. Durante el trabajo de campo en los 11 bachilleratos de la muestra, pudimos estar en aulas –Centros de Asesoría– muy diversos y desiguales en su infraestructura, algunas aulas nuevas, aulas cedidas de la Telesecundaria, locales comerciales semi derruidos, comederos de cerdos sin remodelación alguna y apretados espacios de los edificios municipales.

De hecho, el eje de este estudio fue el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurría en el espacio del aula, precisamente cuando el asesor trabajaba con el grupo. Para estudiar la forma en que se aplican los principios del modelo en el quehacer cotidiano, se consideró relevante conocer el tipo de actividades que consumen mayor tiempo a asesores y estudiantes, y las estrategias que utiliza el asesor en el aula; asimismo, un foco central fue conocer las interacciones cognitivas.

Dentro de las múltiples funciones que se espera cumpla el asesor se encuentran: la asesoría académica a estudiantes, búsqueda de recursos de apoyo (humanos y materiales), gestión empresarial, tareas administrativas, vinculación con la comunidad, difusión del bachillerato y reclutamiento de estudiantes. De todas éstas, la actividad a la que dedican mayor tiempo es la “asesoría a equipos” en el aula y en el desarrollo de proyectos. De un total de 71 estudiantes entrevistados, 80% afirmaron que el trabajo en equipo es la activi-

dad más usual, en comparación con el estudio individual o el recibir clases.

El análisis de las estrategias del asesor se efectuó indagando las actividades que lleva a cabo, de acuerdo con cuatro fases del proceso de enseñanza aprendizaje: *a)* motivación, *b)* adquisición, *c)* desempeño y *d)* evaluación (Gagné, 1985).

- a)* Para motivar a la mayoría, trata de mostrar la relación con algún problema o su utilidad práctica e importancia.
- b)* Para la adquisición de contenidos utilizan diversas actividades como: investigar, hacer ejercicios, resumir textos, trabajar en equipos, presentar un bosquejo del tema y elaborar cuadros sinópticos.
- c)* Para la aplicación de lo aprendido, los asesores fomentan las prácticas de campo, salidas, experimentos relacionados con los proyectos o investigación y difusión en la comunidad.
- d)* Para la evaluación del aprendizaje también aplican diversas modalidades; la mitad coincide en que evalúan por medio de los proyectos y el resto me-

dante exposición de trabajos, confrontación grupal y exámenes.

Se observó que las actividades de cada fase no siempre están claramente relacionadas entre sí. La diversidad de actividades que emplean los asesores y los distintos grados de integración de las mismas son producto de la limitada capacitación que la institución les ofrece.

INTERACCIONES COGNITIVAS
EN EL PROCESO

Las interacciones cognitivas en el aula entre alumnos y asesor dependen en gran medida de los objetivos de la tarea de aprendizaje y la demanda cognitiva que implican. Los cuadros 2, 3 y 4 concentran los resultados de las interacciones cognitivas entre asesores y estudiantes por tipo de tarea.

De acuerdo con lo observado, durante un día en el aula se manifiestan tres tipos de tareas de aprendizaje según su propósito: *1)* revisión de contenidos de asignaturas; *2)* reporte de avances de proyectos, y *3)* planeación de actividades comunitarias o productivas.

CUADRO 2 • Concentrado de resultados de interacciones cognitivas. Asesor/estudiantes por tipo de tarea de aprendizaje: revisión de contenidos			
Bachillerato*	Intervención	Demanda cognitiva del asesor	Habilidad cognitiva aplicada por los alumnos•
1	Da instrucciones	(Estudiantes trabajan autónomamente)	Repetir, comparar, definir, explicar
2	Plantea preguntas, plantea problemas, ofrece sugerencias	Transferencia, comparación	Escuchar, abstraer/generalizar, definir, explicar
3	Plantea preguntas, recapitula y hace reflexionar	Comparación, síntesis	Escuchar, describir
4	Da instrucciones	Síntesis, repetición	Repetir, no relacionada, abstraer, explicar

* 1 San José Pueblo Viejo, 2 Azumiatla, 3 Chilchotla, 4 Atlixco. / • Ordenadas de mayor a menor frecuencia de aplicación.

1) Revisión de contenidos de asignaturas (véase cuadro 2). En cuatro bachilleratos, el propósito de la tarea fue la revisión de contenidos: de inglés, trigonometría, pedagogía y lenguaje literario. En un caso (San José Pueblo Viejo) fue notoria la relación que se estableció entre la materia de inglés con el proyecto productivo, relación que no se observó en los otros bachilleratos donde se revisaron contenidos. Se observó que en tres de los bachilleratos la actividad fue individual, excepto en un caso (Atlixco), donde fue colectiva. La participación del asesor en todos los casos consistió en plantear preguntas y ofrecer sugerencias, pero en ningún caso expuso información; ésta se obtuvo de algún texto o la expusieron los estudiantes.

Según los registros de observación, la demanda cognitiva del asesor hacia el grupo fue de alto nivel en tres de los

bachilleratos, ya que se solicitó comparar, sintetizar y transferir. Por parte de los estudiantes la habilidad cognitiva predominante que aplicaron fue de bajo nivel (repetir y escuchar), sin embargo las habilidades que siguieron en frecuencia fueron de nivel medio y alto (comparar, definir, explicar, abstraer y generalizar).

En este tipo de actividad, que tiende a asociarse con modelos curriculares tradicionales, podría esperarse una práctica expositiva y pasiva, no obstante los datos indican que el asesor realiza un esfuerzo por transformar esta práctica, ya que propicia una participación activa del estudiante al involucrar habilidades cognitivas medias y altas. De parte de los estudiantes también puede decirse que hay una tendencia a pasar de respuestas cognitivas de bajo nivel –asociadas con la repetición mecánica de contenidos– a las de mayor nivel.

CUADRO 3 • Concentrado de resultados de interacciones cognitivas. Asesor/estudiantes por tipo de tarea de aprendizaje: reporte de avance de proyectos.			
Bachillerato*	Intervención	Demanda cognitiva del asesor	Habilidad cognitiva aplicada por los alumnos
1	Solicita opinión, reflexión, ofrece sugerencias	Análisis, síntesis, transferencia	Escuchar, describir, deliberar, cuestionar/asumir
2	Plantea preguntas y problemas	Transferencia, comparación	Escuchar, describir, deliberar, predecir

* 1 Zoyatlán, 2 Santa Lucía

2) Reporte de avances de proyectos (véase cuadro 3). En dos bachilleratos se observaron actividades dedicadas a revisar avances de proyectos de investigación y productivos. Ambas actividades fueron colectivas: los equipos presen-

taron al resto de sus compañeros y hubo intervenciones del asesor, quien solicitó opiniones y reflexiones, planteó preguntas y problemas, y ofreció sugerencias. El asesor demandó comparación, análisis, síntesis y transferencia, lo

cual coincidió con las habilidades cognitivas aplicadas por los estudiantes, quienes escucharon, describieron, deliberaron, cuestionaron y predijeron. Esto confirma que la participación

activa y de buen nivel cognitivo se propicia cuando la actividad gira en torno a las aportaciones de los estudiantes en relación con sus prácticas comunitarias o productivas.

CUADRO 4 • Concentrado de resultados de interacciones cognitivas. Asesor/estudiantes por tipo de tarea de aprendizaje: planeación de actividades			
Bachillerato*	Intervención	Demanda cognitiva del asesor	Habilidad cognitiva aplicada por los alumnos
1	Formula preguntas, ofrece sugerencias, concluye	Análisis	Escuchar, no relacionada
2	Plantea problemas, corrige o precisa	Transferencia, inferencia	Deliberar, no relacionada, explicar/abstraer, generalizar/contradecir
3	Da instrucciones	(Grupo trabajó autónomamente)	Deliberar, planear, escuchar, contradecir

* 1 Tlapanalá, 2 Clavijero, 3 Libres.

3) Planeación de actividades comunitarias o productivas (véase cuadro 4). Esta actividad se observó en tres bachilleratos, dos de los cuales se refirieron a proyectos productivos (alfarería y estudio de mercado). En estos casos la intervención del asesor fue mínima, ya que se centró en incentivar el trabajo de equipos, para lo cual formuló problemas, ofreció sugerencias o corrigió. En cuanto a la demanda cognitiva, sólo se tuvo información de dos casos, ya que en el otro (Libres) el grupo trabajó autónomamente, mientras el asesor daba orientación individual a una alumna de reciente ingreso. En un caso (Clavijero), la demanda del asesor al grupo fue de inferencia y transferencia, por lo cual los estudiantes aplicaron habilidades de alto nivel, ya que la predominante fue deliberar. En el otro bachillerato (Tlapanalá)

no se planeó una actividad productiva, sino una actividad cívica en la comunidad; el papel del asesor fue estimular al grupo con preguntas y análisis de opciones, y dar sugerencias. Sin embargo el grupo no respondió a la demanda y se concretó a escuchar. Esta falta de respuesta puede deberse a que este grupo de ocho jovencitas tenía una semana de haber iniciado el bachillerato en su primer módulo. La tarea de planeación exige una construcción en el espacio del aula y dentro de la actividad de equipo, lo que explica la clara función del asesor como facilitador, así como las habilidades deliberativas de los estudiantes. La iniciativa y la autonomía se fomentan en este tipo de actividad. Se constató que estas habilidades están más desarrolladas en alumnos que cursan los últimos módulos.

Del análisis del espacio aula puede concluirse que la unidad de trabajo principal es el equipo, la formación de equipos como filosofía del modelo BDCP y como medida paliativa para compensar la falta de recursos, profesores y materiales. Los asesores experimentan actividades para cada una de las fases del aprendizaje, así como diversas estrategias que se alejan de la enseñanza tradicional expositiva y que van probando en la práctica. En la mayoría de los casos se observaron intervenciones del asesor que impliquen una demanda cognitiva alta hacia los estudiantes.

Se constató que el nivel de avance en el plan de estudios –seis módulos en total– está asociado al nivel de habilidades cognitivas que aplican los estudiantes en los tres tipos de actividad descritos. Tanto en la revisión de contenidos curriculares, como en la planeación de proyectos productivos, los estudiantes más avanzados (módulos 5 y 6) aplicaron habilidades cognitivas de nivel superior. Estos mismos estudiantes también mostraron mucha seguridad al expresarse y participar con ideas estructuradas, en contraste con los alumnos de reciente ingreso.

Como tendencia general, los asesores no utilizan estrategias expositivas tradicionales y en consecuencia no propician la aplicación de habilidades de bajo nivel cognitivo, como escuchar y repetir.

PROYECTOS PRODUCTIVOS

Este espacio es muy importante dentro del modelo de bachilleratos, ya que los proyectos productivos y de desarrollo comunitario que llevan a cabo los alum-

nos constituyen un espacio de interacción donde se adquieren, construyen y reconstruyen conocimientos. Las actividades que ahí se desarrollan pretenden integrar los conocimientos de disciplinas curriculares, las habilidades de aprendizaje en grupos y de autogestión que los alumnos deben desarrollar. Esta integración supone estrecha vinculación con un sentido de su existencia individual y social, y prueba la oportunidad de realizar actividades que apoyen el desarrollo, como la creación de microempresas.

Sin embargo, el modelo no plantea operativamente cómo llevar a cabo esta integración, la cual es complicada tanto por el número de elementos que la componen y sus interrelaciones, así como por las limitaciones económicas y obstáculos del entorno. De hecho, entre los actores existen diferentes percepciones sobre la utilidad de este espacio: de la manera de aprovecharlo, de los elementos que deben involucrarse, así como de la visualización de obstáculos y oportunidades.

Para los asesores, la realización de proyectos productivos es una actividad mediante la cual efectúan la evaluación de los estudiantes, y generalmente se evalúa al equipo. Es el espacio donde el estudiante debe demostrar su capacidad para aportar al desarrollo de la comunidad.

Entre los asesores es frecuente la queja sobre la falta de capacitación que reciben para el desarrollo de proyectos y para establecer lazos con dependencias, con el fin de obtener apoyos o créditos. La mayoría de los asesores no son originarios de la comunidad donde laboran, lo que les dificulta el establecimiento de vínculos con otras instancias en la municipalidad o el Estado. En algunos casos, incluso existe resistencia por las instancias del entorno para apoyar las actividades del bachillera-

to. En los 11 bachilleratos de la muestra se constató que realmente no existen microempresas con una organización y dinámica económica viable. Se trata más bien de prácticas productivas que surgen gracias a los saberes previos de algún alumno o pariente de la comunidad (por ejemplo, apicultura, bordado de cinturones, conservas, etc.) y que duran mientras los estudiantes cursan el bachillerato.

No obstante estas dificultades, en todos los bachilleratos visitados se observó una gran esperanza depositada en este espacio por la posibilidad de crear microempresas, lo cual fortalece la unión de esfuerzos de asesores y alumnos. Dadas las limitaciones en capacitación, tiempo y relaciones de los asesores, muchas actividades –trámites, toma de decisiones, búsqueda de apoyos, por ejemplo– descansan en los alumnos, lo cual no necesariamente es negativo, pues posibilita que los alumnos practiquen la autogestión.

Gracias a lo reportado en la entrevista, pudimos identificar la toma de decisiones de los estudiantes en diferentes momentos y actividades durante el desarrollo de un proyecto. En relación con la conformación y organización de los equipos, 55 de los 71 alumnos entrevistados indicaron que ellos mismos los organizan sin ayuda del asesor. En la mayoría de los casos, el factor que los une es la amistad y el interés en el tema. Una cifra similar se encontró para la selección del proyecto, es decir lo eligió el equipo y fue aprobado después por el asesor. Es notorio que en ningún caso se reportara la elección del tipo de proyecto por un líder del grupo. De hecho, en cuanto a liderazgo, la mitad de los entrevistados indicó la existencia de un líder en el equipo, seleccionado por sus conocimientos y experiencia o por su capacidad de gestión y

“contactos”, mientras que un poco menos de la otra mitad (42%) consideró que varios miembros del grupo ejercían el liderazgo; el resto informó que no se aplicaba a su caso.

En cuanto a la toma de decisiones durante la operación del proyecto, los entrevistados ofrecieron varios ejemplos de organización del trabajo, conflictos humanos, y obstáculos y problemas externos, que fueron superados por el equipo. En los tres tipos de situaciones fue el equipo quien tomó la decisión, en la mayoría de los casos, sin ayuda de otros. Sus decisiones se basan generalmente en opiniones y sentimientos (55%), seguido por datos e información (25%). En el caso de conflictos y problemas, los más comunes fueron internos al equipo o con instituciones y autoridades. Las causas principales de dichos problemas fueron por infraestructura o recursos, y falta de información, conocimientos o habilidades. La manera usual de solucionar los problemas fue por negociación.

El espacio de los proyectos productivos ofrece también oportunidades de transferencia, ya que los alumnos reportaron que utilizan estrategias y métodos de proyectos anteriores y que aplican conocimientos de disciplinas de habilidades básicas (matemáticas, redacción, inglés), y técnicas de investigación aplicadas al desarrollo comunitario y productivo.

Se observa variedad en la estructura y funcionamiento de los equipos, porque la iniciativa de lo productivo descansa en cada grupo de alumnos. Las habilidades que ponen en práctica en los proyectos están relacionadas con la autogestión, el trabajo en equipo y el aprender haciendo. Resultó evidente que falta una metodología común para el desarrollo de proyectos, pues se trata de un aprendizaje con

escaso seguimiento basado en el ensayo y error, y que sin embargo es posible debido a la gran motivación, iniciativa y perseverancia de alumnos y asesores. Los estudiantes sienten orgullo cuando hablan de sus proyectos y de los obstáculos superados, lo que muy probablemente fortalece la seguridad en sí mismos y la autoconfianza.

COMUNIDAD

La forma en que surge el bachillerato en cada comunidad crea un clima favorable o desfavorable para su desarrollo y para las prácticas comunitarias que realicen los estudiantes. En efecto, un requisito para la apertura de un BDCP es que las autoridades municipales lo soliciten y que exista un grupo de padres y estudiantes interesados en él. Éstos, conjuntamente, deben conseguir el local y mobiliario básico del centro de asesoría. El asesor asignado por la institución es un profesional con licenciatura, quien generalmente no es originario de la comunidad ni de la región. La difusión para reclutar estudiantes o bien apoyos para el bachillerato enfrenta problemas y críticas de algunas personas de la comunidad que no creen en esta modalidad y prefieren que se construya un bachillerato general escolarizado con aulas, laboratorios y docentes por asignatura.

Dentro de las múltiples tareas que el programa espera de los asesores se encuentran las de vinculación comunitaria y de difusión del modelo, con el fin de legitimarlo entre la población. Sin embargo, por la sobrecarga de trabajo académico y administrativo, las actividades a las que dedican menos tiempo son precisamente las de vinculación con la comunidad, por ejemplo: búsqueda de asesores

en la comunidad, promover mejoras comunitarias, actividades culturales o deportivas y relación con las autoridades. En esto coincidieron los asesores y los estudiantes.

Como siempre ocurre en el trabajo comunitario, los asesores que gozan de mayor aceptación son los que se integran a la vida de la comunidad y, o, se trasladan a residir en ésta.

La relación de los estudiantes con su comunidad es más bien un recurso pedagógico para aplicar conocimientos y efectuar prácticas que resulten significativas. También se utilizan como una forma de evaluación de los aprendizajes, mediante proyectos comunitarios y presentación de resultados a los padres de familia. La comunidad es también el espacio donde se pueden practicar habilidades de investigación que el modelo enfatiza. Así, se realizan sencillas investigaciones, por ejemplo, sobre tradiciones y fiestas, problemas comunitarios, estudios de mercado de productos, estudios demográficos, oficios, entrevistas a candidatos políticos, etcétera.

Se indagó sobre el conocimiento que tienen los padres y los representantes comunitarios sobre las acciones que llevan a cabo los estudiantes y si han sido invitados a participar. Se confirmó que sí tienen conocimiento de las actividades que realizan en beneficio de la comunidad y afirman que les han invitado. Los representantes comunitarios mencionan como ejemplos de actividades: el bienestar comunitario, enseñanza a otros, alfabetización, difusión en salud, formación de padres, siembra, construcción, actividades culturales y presentación de sus proyectos como parte de su evaluación. Los padres de familia mencionaron actividades relacionadas con los proyectos pro-

ductivos de los bachilleratos, por ejemplo: elaboración de quesos, fabricación de estufas, siembra de árboles y de verduras, manufactura de cerámica y con festividades como el Día de la Madre.

En suma, la comunidad es un campo de práctica en el que se expresan vinculaciones mediante tareas puntuales de los estudiantes. Esto no significa que sean agentes activos de un desarrollo comunitario con impacto real, ya que carecen de los recursos, del tiempo y de la formación que requiere un promotor comunitario. El efecto ocurriría en el otro sentido, es decir la comunidad como eje de estudio permite que el estudiante no se desvincule de su contexto y se interese por conocer su realidad. De hecho, la comunidad ve con buenos ojos que sus muchachos reciban una educación que les otorgue competencias y actitudes de servicio a su gente.

ARTICULACIONES ENTRE LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

El modelo de los BDCP subraya la importancia de que exista una articulación entre las asignaturas académicas, los proyectos productivos y los saberes de la comunidad. Se espera que convivan los distintos tipos de conocimiento. Seguramente se requiere de un estudio más profundo y longitudinal para apreciar el nivel de articulación que se logra. Con la información disponible observamos una tendencia, una búsqueda hacia la articulación, pero aún deficiente y con logros distintos en cada bachillerato. Como el modelo teórico no plantea una operacionalización de la integración de los diversos espacios en los que sucede el aprendizaje, los asesores deben buscar la integración de forma intuitiva, situándo-

se en la tensión entre dos dinámicas: la que exige un proyecto productivo y la de la enseñanza de asignaturas que serán evaluadas conforme a un plan de estudios.

Al cuestionar a los asesores sobre la forma en que vinculan las materias con los proyectos productivos y los saberes de la comunidad, sus respuestas fueron en general poco precisas. Siete asesores respondieron que parten de analizar los contenidos de las materias para buscar la vinculación con los proyectos, y cuatro dijeron partir del proyecto hacia las materias. La relación de los saberes de la comunidad con las materias parece ser un aspecto poco incorporado y vago. Los asesores se limitaron a responder que dicha relación se establece por medio de los proyectos, mientras algunos dijeron que no existe.

La recuperación de saberes comunitarios se entiende como una actividad escolar puntual y no como un proceso continuo, por ello se reduce a realizar algunas encuestas, diagnósticos comunitarios o a "preguntarles a personas que sepan del tema". Al parecer no se establecen las conexiones entre los saberes científicos que aprenden en las asignaturas y los saberes comunitarios.

A pesar de la insuficiente articulación entre los espacios de aprendizaje que fue posible observar, la percepción de estudiantes y asesores indica que valoran dicha articulación, como una estrategia de aprendizaje eficaz. Por ejemplo, los estudiantes consideran que aprenden más al desarrollar proyectos porque les permite aplicar a la práctica los conocimientos (65%), otros al investigar (22%) y otros al recibir asesoría (10%). Los asesores coinciden en que entre las estrategias de aprendizaje más exitosas con sus alumnos varias enfatizan la relación teoría-práctica,

por ejemplo, 1) investigación aplicada a problemas, 2) intercambio de conocimientos mediante exposiciones, 3) búsqueda de asesores externos profesionales o comunitarios, 4) vinculación con la comunidad, 5) aplicación de la teoría en los proyectos, 6) trabajos en equipo y 7) análisis de alternativas para tomar decisiones.

En síntesis, aunque se observan esfuerzos por articular los tres espacios de aprendizaje, se trata de un proceso, en ocasiones, forzado, discontinuo y asistemático. Esto se debe a la falta de una metodología que operacionalice el principio de articulación de saberes, y a la falta de recursos humanos y económicos. La opinión de estudiantes y asesores sobre la articulación de espacios y saberes es muy favorable por considerar que facilita el aprendizaje y lo hace significativo.

PERCEPCIONES DE LOS ACTORES SOBRE LOS BACHILLERATOS

Mediante entrevistas en profundidad y entrevistas estructuradas a estudiantes, asesores, padres de familia y representantes comunitarios, se obtuvo su percepción sobre los bachilleratos. Sus puntos de vista resultaron en términos generales coincidentes y se agruparon en opiniones sobre el valor terminal del bachillerato, fortalezas, debilidades y necesidades.

a) Valor terminal del bachillerato

Al comparar el perfil del egresado de los BDCP con los de otros bachilleratos generales, los estudiantes entrevistados encontraron que su mayor ventaja es que tienen una vinculación con la práctica y con la realidad (55%), que ellos desarrollan actitudes distintas como iniciativa, independencia y autoconfianza (20%), y que adquieren

competencias laborales (11%). Respecto a las desventajas comparativas, un alto porcentaje no identifica ninguna (42%), otros señalan limitaciones de recursos e infraestructura (40%). Es revelador que solamente 6% consideraran que tendrían restricciones de acceso a las universidades.

Los representantes comunitarios y los padres de familia, en su mayoría, consideran que los egresados sí podrían continuar estudios universitarios. Las razones que ofrecen son diversas, algunas aluden a la actitud de los muchachos ("deseo de superación", "interés", "tienen ánimo", "tienen ganas y se les nota"), y otras al tipo de preparación que reciben en los BDC ("están preparados", "los documentos lo avalan", "sólo falta la palanca", "tienen conocimientos de investigación", "aprenden cosas diferentes"). También opinan que la formación que adquieren es útil para mejorar la vida de su comunidad, aunque unos lo visualizan de manera muy concreta e inmediata y otros de forma general y a mediano plazo.

Los representantes comunitarios creen que los egresados sí estarían capacitados para emplearse en dependencias de desarrollo o para crear microempresas. Las razones en que apoyan su opinión se refieren a aspectos personales y afectivos (por ejemplo: "hay entusiasmo", "amor, dedicación"); al tipo de capacitación y habilidades ("tienen guía técnica", "aplican en la práctica", "están capacitados", "tienen creatividad e iniciativa", "desempeñan habilidades intelectuales") y a hechos observados por los entrevistados ("han ayudado en la presidencia municipal", "la que atiende la clínica apenas tiene secundaria y

ellos salen más preparados”).

b) Fortalezas

Los distintos actores –estudiantes, asesores, padres de familia y representantes comunitarios– valoran ante todo algunas características pedagógicas del modelo, la modalidad abierta y flexible, la vinculación con la práctica y el análisis de problemas de la realidad comunitaria.

La figura del “asesor” es otra fortaleza del modelo, desde la percepción de los estudiantes, quienes lo valoran por sus competencias docentes (48% se refirió a “la forma en que nos explica y nos enseña”) y por su actitud y relación afectiva (45% dijo apreciar a su asesor “por la forma en que motiva y estimula, su trato personal, la relación amistosa, su disposición a ayudar y a apoyarnos”).

c) Debilidades y problemas

En realidad los estudiantes tienen una buena imagen y relación con su asesor, sienten mucho agradecimiento hacia él, por lo que les resultó muy difícil expresar debilidades. Quienes se atrevieron a hacerlo se refirieron a la necesidad de que tengan más tiempo para dedicarlo a los estudiantes y a la comunidad, y que tenga más recursos educativos. Una proporción baja mencionó la mejora de habilidades docentes o de dominio de contenidos.

Los principales problemas que encuentran los asesores para aplicar el modelo “teórico” de los bachilleratos se refieren precisamente a la forma operativa de su desarrollo en la práctica. Destacaron tres tipos de problemas referidos a: 1) aspectos administrativos (los más mencionados); 2) método para la elaboración de los proyectos, y 3) característi-

cas o resistencias de la comunidad.

Los problemas más comunes se refieren a la falta de estructura y metodología del modelo, la falta de capacitación, la dificultad para que los estudiantes realicen investigación sin recursos, la inviabilidad de los proyectos productivos que se quedan en prototipos y la falta de canales de comercialización.

d) Necesidades

Una de las necesidades detectadas más recurrentes de los asesores es una capacitación adecuada sobre el modelo educativo de los BDCP. Por ello, se indagó sobre los temas que ellos propondrían para la capacitación de nuevos asesores que se reclutaran, y resultaron las siguientes categorías:

- 1) Conocimiento del modelo (pedagógico y administrativo). Esta fue la más recurrentemente mencionada (f=11) y en particular se refirieron a capacitación en pedagogía y metodología del modelo.
- 2) Proceso de enseñanza aprendizaje. Se sugirieron temas como: motivación, dinámicas grupales, desarrollo de la asesoría, materias que se dificultan al asesor (f=7).
- 3) Administración de proyectos. Aquí se agruparon tópicos como: organización de una empresa, manejo de proyectos y liderazgo (f=7).
- 4) Investigación. El tema propuesto fue métodos de investigación (f=5).
- 5) Relaciones humanas (f=1).

Los estudiantes solicitan más recursos educativos y materiales para el aprendizaje, y mayor disponibilidad de tiempo de sus asesores, a quienes ven sobrecargados

de tareas. La demanda de asesores, estudiantes y padres de familia es clara: se requiere mayor apoyo en recursos materiales, humanos, infraestructura y mayor legitimidad social de un modelo distinto como éste.

CONCLUSIONES

El modelo pedagógico que dio lugar a la creación de los BDCP es de nivel teórico y carece de una metodología operativa en el dominio práctico. Esto da lugar a que cada bachillerato y cada asesor construyan su metodología de funcionamiento, lo que en muchos casos ha ocurrido por ensayo y error. Podría decirse que cada bachillerato tiene un modelo propio, que resulta de una combinación de factores, por ejemplo el perfil y profesión del asesor, el tamaño y características del grupo de alumnos, el tipo de comunidad (su nivel de pobreza, de aislamiento, sus actividades productivas, la existencia de instituciones sociales activas), el grado de apoyo por parte de autoridades municipales y líderes locales, entre otros factores.

Los principios pedagógicos teóricos del modelo sirven, no obstante, de marco general de una práctica educativa con rasgos comunes, como el aprendizaje en equipo, la investigación, la búsqueda de recursos económicos y educativos por parte de los alumnos, el aprendizaje significativo y práctico mediante el desarrollo de proyectos productivos y comunitarios. Sin embargo, parece que estas actividades también son estrategias para paliar las grandes carencias de asesores, materiales, textos, espacios y recursos en general.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una práctica híbrida donde se combinan actividades tradicionales de repetición y

copiado con otras basadas en el descubrimiento, la investigación y la autogestión. Esto es resultado de la falta de capacitación que reciben los asesores y la ausencia de actividades de sistematización e intercambio de experiencias entre ellos.

El tipo de actividades aplicadas en el aula mostró que existe una diversidad de estrategias de enseñanza por parte de los asesores, las que a su vez varían según el objetivo de la clase (estudiar asignaturas teóricas, planear actividades, reportar avances de proyectos), el número de alumnos, su nivel educativo previo, la necesidad de atender alumnos que cursan distintos módulos al mismo tiempo, el estilo docente del asesor y su intuición.

Se observaron tendencias favorables hacia el logro de la autogestión, la autoestima y las habilidades cognitivas de nivel superior como criticar, discutir, deliberar, comparar y transferir, especialmente en los alumnos de los últimos módulos. En los casos donde se presentan discrepancias entre el nivel cognitivo demandado por el asesor y el aplicado por los alumnos, parece estar relacionada con diversos factores. Las observaciones sugieren que, además de la intervención explícita del asesor, están involucrados el grado de avance en el modelo, el tipo de actividad y su propósito. Futuras investigaciones podrían estudiar con mayor profundidad la intervención de otras variables que emergen también en las entrevistas, tales como la autoconfianza y el grado de autogestión desarrollado, entre otras. Los resultados obtenidos parecen constatar la frase de Barrio (1998, p. 34): "lo importante en la educación no es lo que el educador hace con el educando [...], sino lo que éste hace consigo mismo".

Existen problemas para lograr una sólida articulación entre asignaturas curricu-

lares, proyectos productivos, desarrollo de la comunidad y recuperación de saberes locales. Hay tendencias que apuntan en esta línea pero no son esfuerzos sistemáticos, ya que se carece de una metodología que posibilite la articulación entre los espacios de aprendizaje y tipos de saberes.

Los proyectos productivos y comunitarios se reducen a ser prácticas escolares para apoyar el aprendizaje, y carecen de viabilidad económica para convertirse en microempresas, mientras los proyectos comunitarios son esporádicos y no articulados con organizaciones locales que garanticen continuidad. Estos proyectos de desarrollo son posibles gracias a las habilidades y contactos de los estudiantes y a la dedicación de sus asesores. Entre los aspectos positivos se encontró que mediante los proyectos se practica la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la iniciativa y la autoconfianza. Asimismo, fortalecen el compromiso social de los asesores pues propician el intercambio horizontal, donde éstos aprenden de los oficios de sus estudiantes y de su capital cultural comunitario. Aunque el compromiso social con las comunidades pobres no es un requisito de contratación de los asesores, parece ser un efecto no previsto del programa.

Las adversidades, los vacíos metodológicos del modelo y la falta de apoyo económico y en ocasiones político (en el ámbito local) que han enfrentado los bachilleratos ha formado una alianza fuerte entre asesor, estudiantes y padres de familia, donde el vínculo afectivo juega un papel importante.

La percepción de los distintos actores es en general positiva y depositan esperanzas en el potencial de estos bachilleratos, en función de sus dos salidas terminales: el acceso a la universidad o el desarrollo de su comunidad. Este opti-

mismo se fundamenta en la disposición y el entusiasmo de estudiantes y asesores, más que en las competencias objetivas y comparativas que adquieren. Así, se plantea la interrogante, ya sugerida por Pieck (2000): ¿Están realmente formando promotores comunitarios y microempresarios?, ¿están formando bachilleres calificados para ingresar a la universidad?, o bien ¿están abordando insuficientemente ambos objetivos?

En cuanto a las carencias, la demanda es clara: más recursos, asesores, aulas y apoyos financieros para proyectos.

Se confirma lo estudiado por Pieck (1996) y otros autores en el sentido de que estas opciones educativas marginales tienen gran significado personal para los participantes, los posicionan en su condición de marginales y canalizan sus aspiraciones de acceso a la educación. En el mismo sentido se repite la tendencia de los programas compensatorios, dirigidos a los sectores con rezago, a sustentarse, de forma injusta, en el autodidactismo y la solidaridad social (Schmelkes, 1992); es decir los más pobres tienen que aportar recursos para su educación. En este mismo sentido se manifestó la misión de la UNESCO, la que realizó una corta visita de valoración de los bachilleratos a solicitud del doctor Benavidez y del entonces gobernador Manuel Bartlett. Al referirse a los bajos costos de implementación de los bachilleratos para hacerlos accesibles a más comunidades, la misión cuestiona: temas tales como la capacitación, el apoyo permanente a los asesores, el acceso a la información académica y el material bibliográfico suficientes, son condiciones básicas para garantizar equidad en la calidad educativa. Hay un límite en las posibilidades de las comunidades para generar recursos propios (Misión UNESCO-

Puebla, 1996).

A las carencias propias de este modelo se suma lo que en otros escritos se ha señalado como la problemática propia del nivel medio superior en el sistema educativo nacional, caracterizada por una dicotomía entre la orientación general y la técnica, la falta de recursos humanos formados para dirigir el aprendizaje en ese nivel educativo en específico, y por una diversidad de propósitos, curriculums y políticas (Castrejón Díez, 1998).

Sobre el enfoque pedagógico, resultó evidente la aceptación y motivación que despierta el aprendizaje gracias al trabajo en equipo, la vinculación con la práctica, la resolución de problemas en proyectos, el aprender haciendo, la no directividad y la autogestión pedagógica (Snyders, 1985; Delors, 1999; UNIDES, 1996). Sin embargo, la práctica pedagógica híbrida, que representa la operacionalización de enfoques educativos diversos (instruccionismo, cognitivismo, teorías socio-culturales y aprendizaje situado), en ocasiones incongruentes con el modelo teórico del bachillerato, muestra la necesidad de sistematizar lo aprendido en la práctica y a partir de ésta diseñar la operación del modelo.

Respecto a los retos que deben asumir este tipo de programas, mencionados en la introducción, se puede afirmar que los BDCP vinculan la educación formal con la formación para el trabajo y son una opción para las mujeres jóvenes del campo. Sin embargo, no se incorpora la perspectiva de género (en el contexto curricular o extracurricular). Además, se cuestiona si el nivel de los egresados es equivalente al de los bachilleratos generales,⁴ así como su incipiente formación para el trabajo. Ésta se limita a actividades de autoempleo poco rentables, ya que no existen vinculaciones formales con el

sector productivo y menos aún con el sector moderno de la economía. Por otro lado, la formación de los egresados para fungir como verdaderos promotores comunitarios es dudosa, ya que el programa de estudios no contempla el desarrollo de habilidades específicas de promotoría social (Brouwer y Martinic, 1994).

La adecuación cultural al contexto y las articulaciones institucionales tienen lugar de forma intuitiva y casuística para paliar las enormes carencias, pero en realidad no responden a una estrategia intencionada del programa. En la práctica, cada bachillerato se va adecuando a las características culturales de sus estudiantes, cuya disposición y entusiasmo representan su principal capital para subsistir, tanto como lo es la colaboración de los padres de familia y las autoridades locales.

En síntesis, este programa incorpora parcialmente algunos de los retos pero con baja calidad, ya que no logra cristalizar el modelo conceptual que inspiró su creación, ni superar las limitaciones de los programas compensatorios dirigidos a los sectores de pobreza. Sin embargo, el interés por evaluar y hacer investigación que informe y apoye la toma de decisiones y el diseño de políticas, planes y estrategias es un gran paso para que estos programas respondan a las expectativas de los jóvenes que participan en ellos. De hecho, los resultados de evaluaciones como la realizada por la delegación de la UNESCO y la de la Universidad de las Américas-Puebla, han cristalizado ya en propuestas para la mejor integración de componentes en tensión: contenidos curriculares, proyectos productivos y evaluación.⁵

La práctica real y cotidiana de los bachilleratos muestra que se trata de una construcción propia de la comunidad de

aprendizaje en el ámbito local y que programas alternativos como éstos son un espacio propicio para impulsar la iniciativa de jóvenes pobres y de profesionales que descubren un nuevo sentido a su trabajo.

a pesar de sus fallas de aplicación en el ámbito central.

NOTAS

1. Véase *Memorias del Simposio Latinoamericano Los jóvenes y el Trabajo, la Educación frente a la Exclusión Social*, Universidad Iberoamericana, México, 7-9 junio, 2000.
2. Esta afirmación se sostiene a pesar de que la investigación original de la que se desprende este artículo fue concebida como una evaluación donde los impulsores del programa pretendían verificar si el modelo teórico que le dio origen estaba siendo aplicado. Por otro lado, al momento de concluir este artículo (noviembre, 2000), estaba en la discusión pública la idea de convertir los BDCP en bachilleratos generales.
3. El plan de estudios vigente al momento de la investigación está contenido en el documento "Programa, Consolidación y Ampliación de la Cobertura del Servicio de Educación Media Superior, Subprograma Creación del Bachillerato Comunitario", elaborado por Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, Subsecretaría de Educación Superior (s/f). El plan de estudios actual puede consultarse en <http://www.bd.edu.mx>
4. Véanse los resultados de otro componente de este mismo proyecto: evaluación del aprovechamiento escolar, estudiado por León Garduño, en Sistema de investigación regional Ignacio Zaragoza (SIZA-CONACYT), "Resultados de investigación", diciembre de 2000.
5. Consultense los documentos en línea que presenta el área de Bachilleratos de Desarrollo Comunitario y Productivo (UNIDES, 2001): <http://www.bd.edu.mx>

REFERENCIAS

- BARRIO, José María (1998), *Elementos de antropología pedagógica*, Madrid, RIALP.
- BROUWER, J. y S. Martinic (1994), *Selecting and training community promoters in Latin America*, Studies and Evaluation Papers 13, La Haya, Bernard Van Leer Foundation.
- CASTREJÓN Díez, Jaime (1998), "El bachillerato", en Pablo Latapí Sarre (ed.), *Un siglo de educación en México*, vol. II, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 276-297.
- DELORS, Jacques (coord.) (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO, UNESCO.
- GAGNÉ, Robert (1985), *The conditions of learning*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- GALLART, María Antonia (2000), "Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los pro-

La experiencia estudiada también muestra que los jóvenes más desfavorecidos si responden con entusiasmo a las nuevas oportunidades y alternativas, mismas que saben aprovechar, potenciar y resignificar,

gramas de formación en América Latina", en *Memorias del Simposio latinoamericano: Los Jóvenes y el Trabajo, la Educación frente a la Exclusión Social*, Universidad Iberoamericana, 7-9 de junio, 2000.

- GARDUÑO, León et al. (2000), "Evaluación de los programas de Bachillerato en Desarrollo Comunitario y Productivo del Estado de Puebla", en *Sistema de Investigación Regional Ignacio Zaragoza (SIZA-CONACYT)* (Resultados de Investigación 2000), Puebla, México.
- LIPMAN, M. (1997), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- MISIÓN UNESCO (1996), "Evaluación del Programa Educativo Poblano" (Reporte técnico).
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (2000), "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo en los jóvenes", en *Memorias del Simposio Latinoamericano: Los Jóvenes y el Trabajo, la Educación frente a la Exclusión Social*, Universidad Iberoamericana, 7-9 de junio, 2000
- PIECK, Enrique (1996), *Función social y significado de la educación comunitaria. Hacia una sociología de la educación no formal*, Toluca, Colegio Mexiquense-UNICEF.
- (2000), "La capacitación para jóvenes en situación de pobreza: El caso de México", en María A. Gallart (coord.), *Formación, pobreza y exclusión*, Montevideo, CINETERFOR-OIT/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- RODRÍGUEZ, Ernesto (2000), "Juventud y desarrollo en América Latina: problemas y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo", en *Memorias del Simposio Latinoamericano: Los Jóvenes y el Trabajo, la Educación frente a la Exclusión Social*, Universidad Iberoamericana, México, 7-9 junio, 2000.
- SCHMELKES, Sylvia (1992), "La educación de adultos en México, una visión general del trabajo desde el Estado", en M. Rubio y M. Carbajal (Coords.), *Nuevas alternativas en educación de adultos*, Toluca, ICEM/Friedrich Ebert Foundation.
- SECRETARÍA de Educación Pública (2001), "Estadísticas: Indicadores de Educación Media Superior por Estado" [Disponible en línea], <http://www.sep.gob.mx>
- (2001), "Estadísticas: Servicios Educativos por Estado" [Disponible en línea], <http://www.sep.gob.mx>
- SECRETARÍA de Educación Pública del Estado de Puebla (SEPEP) (1996), "Programa Educativo Poblano: Bachillerato de Desarrollo productivo".
- SNYDERS, Georges (1985), *Où vont les pédagogies non-directives?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- TEDESCO, J. Carlos (1999), "Editorial", en L. Albala-Bertrand (coord.), *Educação e cidadania. Rumo a uma prática significativa*, Brasília, UNESCO/Papirus.
- UNIVERSIDAD del Desarrollo (UNIDES) (2001), "Propuesta de

reestructuración del modelo educativo: Bachillerato de Desarrollo" [Disponible en línea], <http://www.bd.edu.mx/>
VYGOTSKI, L.S. (1998), *Pensamiento y lenguaje* (2ª edición), La Habana, Cuba, Pueblo y Educación.