

6
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON

TESIS

"FRACASO ESCOLAR O FRACASO INSTITUCIONAL"

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN SOCIOLOGIA.

PRESENTA

NORMA GUADALUPE MORALES GARCIA

San Juan de Aragón, Edo. de Méx., Agosto de 1992.

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

P.

INTRODUCCION

3

CAPITULO I

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

1.1. La relación Escuela - Sociedad	8
1.2. Teoría de la reproducción	18
1.3. Propuestas alternativas	24
1.4. Legitimación teórica	28
1.5. Educación Primaria, campo de ensayos teóricos	33
a) Los proyectos académicos	38
b) La formación docente	41
1.6. El docente, consumidor o productor teórico	44
1.7. Exito y fracaso	51

CAPITULO II

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA, OPCION PEDAGOGICA INSTITUCIONALIZADA

2.1. Institucionalización y legitimación de la teoría constructivista	59
2.2. Teoría constructivista, historia y presente en la enseñanza de la lengua escrita	66

a) Realidades de la instrumentación	66
b) El magisterio, experiencia y cambio pedagógico	74
c) Visión estadística del problema	78
2.3. La reprobación en la lengua escrita y el fracaso escolar, problemáticas sin superar	82
CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFIA	91

INTRODUCCION

INTRODUCCION

En el marco de la moderna sociedad mexicana, el aprendizaje de la lectoescritura es considerado elemento básico para determinar la promoción o reprobación en los primeros grados de la Educación Primaria e incluso pronosticar el futuro éxito escolar y extraescolar.

En nuestro país la enseñanza de la lectoescritura es un problema para el cual el Estado destina grandes porcentajes presupuestales y recursos humanos. Instituciones y profesionistas dedican los mayores esfuerzos a la planeación y ejercicio de esta tarea.

Lengua escrita, contenido al que se dedica tanto tiempo y esfuerzo, por el que se cambian programas y libros de texto y por el que se capacita y asesora a docentes en servicio, al final de cada ciclo escolar, paradójicamente, es también el principal motivo de reprobación.

En el sentido anterior, al hacer una reflexión histórica nos encontramos que esta problemática se ubica como el centro de las preocupaciones de estadistas, intelectuales y profesores de épocas pasadas.

Pasado y presente de la Educación Primaria en México se

encuentran unidos por un elemento en común, la problemática de la enseñanza de la lengua escrita.

Situación problemática que adquiere otras dimensiones cuando las instituciones educativas oficiales evalúan sus acciones y justifican desaciertos con el llamado "fracaso escolar".

Como fracaso escolar la institución concibe una serie de procesos que incluyen a la reprobación, la deserción y el bajo rendimiento escolar. Atribuidos casi siempre a los alumnos, sin evaluar críticamente a otros elementos involucrados, como sería el caso de profesores, programas, métodos, teorías y menos aún a la Escuela, como espacio que sintetiza ideas y acciones de la política educativa nacional.

Al tener como referente la problemática expuesta, el objetivo de esta tesis presenta dos propósitos, Primero; reconceptualizar el fracaso escolar y Segundo; hacer un análisis de "esos otros" elementos, considerando que la situación no puede estudiarse más como una dicotomía reduccionista, en la que uno es "bueno" la institución que enseña y el otro es "malo", los alumnos que no aprenden.

Para desentrañar la lógica de esta situación, la tesis analiza las relaciones que se establecen entre institución, sociedad y educación. E incluye en el debate a sus principales actores; maestros y alumnos, como sujetos que ejercen concretamente la dinámica socio-educativa.

La problemática, el objetivo y su análisis son articulados por la siguiente hipótesis:

El aprendizaje de la lectoescritura y el posterior fracaso escolar son procesos que pertenecen al mundo de la institución educativa. Fracasar en la Escuela no implica necesariamente fracasar en la vida cotidiana de la sociedad. Por lo que habría que pensar al fracaso escolar no sólo como déficit de los alumnos, sino también como problemática que nace y se desarrolla en el seno mismo de la institución.

Esta hipótesis implica la reflexión directa de los procesos de institucionalización teórica que el Sistema Educativo Nacional realiza para incorporar nuevos planteamientos metodológicos que contribuyan al logro de una de sus metas principales; "...abatir el índice de reprobación y contribuir a disminuir el fracaso escolar".

A través de seguir el proceso de institucionalización de la teoría constructivista, la tesis aborda los cambios y adecuaciones que presenta el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, la búsqueda de la teoría que respalde la nueva acción docente y los procesos que llevan a dotarla de carácter oficial. Para finalmente legitimar su presencia en las aulas de Educación Primaria.

La presentación de la tesis se organiza en dos capítulos; "El Sistema Educativo Nacional" y "Propuesta de Enseñanza de la Lengua Escrita, Opción Pedagógica institucionalizada".

En el Primer Capítulo se analizan las características fundamentales del Sistema Educativo Mexicano, la orientación de la Educación Primaria, los cambios y adecuaciones ^{que ha} presentado para hacer frente al reto del fracaso escolar.

Esta visión que parte de aspectos generales del problema permite comprender la relación que guarda lo educativo y lo social al pensar el éxito y el fracaso escolar.

El Segundo Capítulo presenta un acercamiento al proceso de institucionalización de la teoría constructivista, sus supuestos beneficios y alcances educativos.

De la misma forma que se reflexiona sobre el papel del maestro en este problema y las perspectivas de solución que en él se depositan.

En ambos capítulos la institución escolar, el contenido el método, la sociedad, los docentes y los alumnos son los protagonistas directos. Por lo que aparecen constantemente en los diversos apartados convertidos algunas veces en sujetos de la acción y en otras como categorías de análisis que permiten la comprensión del proceso.

Por último, quisiera plantear en esta introducción otra idea que aparece contenida en el trabajo. El compromiso que como Sociólogos o Educadores tenemos en el estudio de un problema de tales dimensiones.

Contribuir a repensar el fracaso escolar y definir nuestro compromiso para su solución son tareas que como miembros de esta sociedad y como profesionistas tendríamos que asumir. Tal es la invitación final de este trabajo.

CAPITULO I

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

1.1 LA RELACION ESCUELA SOCIEDAD

En este apartado pretendo reflexionar sobre un concepto que históricamente ha preocupado a los especialistas dedicados al estudio de los procesos educativos; Escuela, concepto que ha sido objeto de diferentes tipos de análisis y comparaciones, en diversos contextos, buscando entender su función, naturaleza y alcances.

Como toda institución, la Escuela, tiene una gran relación con la sociedad que la crea y se sujeta a las modificaciones que sufre ésta. Sin embargo desde diferentes enfoques es vista como un mal necesario, o bien como la panacea del cambio, igualmente como medio para mantener el orden de una sociedad, en fin que existen tantas Escuelas como enfoques encontremos.

En cada formación social es necesario considerar ciertas características de la Escuela, que aunque pasa por procesos de cambio, algunas de ellas permanecen y otras sólo se han modificado.

Lo que no podemos dejar de considerar es que la Escuela independientemente del enfoque o disciplina que la estudie, tiene diferentes características que es necesario se analicen.

Por lo cual a continuación presento un análisis de algunos

aspectos que integran este concepto, contemplando a los sujetos y las relaciones que en ella se desarrollan. La institución escolar no es sólo un espacio físico, sino es también un lugar donde se despliegan diferentes relaciones sociales y formas de organización que actúan como mediación entre las relaciones sociales amplias que se dan en la sociedad en general y en los individuos en particular.

Los cinco puntos que a continuación se presentan son una forma de análisis personal que tiene la finalidad de entender y explicar una organización sumamente compleja que sólo puede ser abordada paulatinamente vinculando cada una de sus diversas dimensiones para posteriormente entenderla en su totalidad.

a) La Escuela como realidad colectiva

Juan Amós Comenio consideraba de suma importancia iniciar con el factor de la colectividad, pues comenta; " no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos pero es mejor que se eduque a la "juventud reunida", porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás. Es natural hacer lo que otros hacen, ir a donde vemos que van los demás y seguir a los otros que van adelante, como adelantarse de los que nos siguen". (1)

Como se puede apreciar en la cita anterior el principio de

(1) COMENIO, J. A. Didáctica Magna. Versión de López Pérez, Editorial Reus S.A., 1979, p. 73.

economía que la Escuela impulsa, es un mecanismo que permite enseñar a muchos a la vez.

El hecho colectivo que implica la Escuela es una realidad que puede ser asumida de muchas maneras. Bien como un imponderable, ya que no es económicamente posible el modelo individualizado de la enseñanza preceptoral, al tener que colectivizar la situación de aprendizaje, o asumir, aprovechando y buscando potenciar las ventajas que en sí mismo tiene el hecho colectivo. Por ejemplo al potenciar la emulación y la competencia o bien la cooperación y la ayuda mutua.

Los diferentes modelos escolares tienen en común que todos ellos son formas de asumir la realidad colectiva que constituye el espacio escolar.

b) Ubicación y actuación en un tiempo y espacio definido

La Escuela tiene su ubicación y actuación en un espacio y tiempo definido social e históricamente.

De manera común se entiende a la Escuela como un lugar, un edificio, un espacio delimitado que en mucho se asemeja a la idea de la academia de Platón y el liceo de Aristóteles. Nombre escogidos por ámbos filósofos para localizar sus tareas de estudio y enseñanza, pero que en la actualidad son nombres que se generalizan como sinónimos de Escuela.

La Escuela concreta el aprendizaje en lugares que han de ser adecuados por tal función. Así el lugar escolar cambia de acuerdo a la filiación teórico pedagógica, volviéndose más o menos denso o difuso, centrípeto o centrífugo. Es por esta situación el que algunas Escuelas se aíslan sobre sí mismas desconectándose de la realidad, mientras que otras tienen una vocación centrífuga, una tendencia a involucrarse con el exterior, estableciendo puentes con la realidad circundante, como sucede por ejemplo con la Escuela Nueva de C. Freinet.

En este mismo orden de ideas otra característica de la institución escolar está en relación a sus límites temporales, convirtiéndose en lugar donde no se puede ir en cualquier momento del día, ni cualquier día ni en cualquier época del año. Tácitamente define a ciertos momentos, días y épocas como períodos más propicios para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias. Una terminología dá cuenta de ello; calendario escolar, días lectivos, horario de trabajo, días festivos, horas de descanso, etc... pero la Escuela además de privilegiar a unos momentos para el aprendizaje segmenta por añadidura la vida social.

Igual que pasa con el espacio, el tratamiento que cada Escuela dá al trabajo está en función, por un lado de factores objetivos (climatología, edad de los escolares, etcétera,) y por otro de la teoría pedagógica que asuma.

La cuestión tiempo espacio es una problemática que se

resuelve en relación de las necesidades socio históricas de una sociedad determinada. Que si bien es cierto que hay tiempos escolares extremadamente rígidos hay otros que tienden a flexibilizarse, sin embargo la regla es que lo escolar suponga una segmentación del tiempo social.

c) Existencia y definición de roles

Para este punto considero pertinente iniciar argumentando que la Escuela esta formada fundamentalmente por dos grupos humanos; quienes van a aprender y quienes van a enseñar, debiendo asumir cada uno su propia potencialidad, ya que por más que se diga que también el maestro aprende del alumno, ello no quita que en el ámbito escolar haya quien asuma preferentemente alguna de las dos funciones. Los roles asimétricos están perfectamente diferenciados, aún más tal distinción caracteriza a la Escuela, de otro modo se podría hablar de seminario, congreso, grupo de trabajo, pero no de Escuela.

Los roles de maestro y alumno son inseparables, no puede darse el uno sin el otro, se definen mutuamente.

La Escuela es el lugar institucionalizado del encuentro entre maestro y alumno. Pero si bien es cierto que la Escuela exige la presencia de ambos, es claro que las dos funciones no presuponen necesariamente a la institución. El maestro es sólo un tipo de docente, como el escolar lo es

de discípulo. Los conceptos de educador y educando son aún más amplios, pero cuando sus funciones quedan escolarizadas adquieren una peculiaridad especial. El ejercicio de dichas funciones viene condicionado por el marco institucional donde se ejercen. La relación que se da en este marco preexiste a los sujetos concretos que la han de encarnar, convirtiéndose en una relación predeterminada, al menos parcialmente, en cuanto a que ninguna de las dos partes ha elegido a la otra, ni su desarrollo, ni donde se encarará, ni las condiciones generales en que se producirá. En todo caso la autonomía esta bastante constreñida.

Dentro de los límites de esta autonomía relativa, igual que en los aspectos desarrollados anteriormente, la figura del maestro, del alumno y sus relaciones se singularizarán según sea el tipo de Escuela, la época, el lugar y la teoría pedagógica.

Sin embargo la Escuela propicia el encuentro de quien se supone ha de aprender y de quien ha de hacer que aquel aprenda.

d) Predeterminación y sistematización de contenidos

La selección de contenidos que han de transmitirse en la institución escolar, su sistematización y ordenación son aspectos diferentes que planteo de la siguiente forma;

_ Los contenidos escolares son una selección realizada con criterios que pueden ser diversos, pero acordes a los intereses de la sociedad correspondiente, ponderando lo que ha de enseñarse sobre todo un conjunto de conocimientos, saberes, técnicas y habilidades que están presentes en ese período histórico.

_ En todo proceso de enseñanza aprendizaje se da un mecanismo de selección y exclusión. Lo que es propio de una Escuela es que la selección es previa al acto de enseñanza, sobre todo es ajena a su propia dinámica.

Al mecanismo de selección le sigue el de ordenación secuencial, una delimitación de objetivos, así como la previsión de actividades que habrán de realizarse para alcanzarlos.

La sistematización de contenidos es variable, los criterios para organizar un programa de estudios pueden ser lógicos (centrados en la disciplina) o psicológicos (centrados en quien ha de aprender), pueden tener el carácter analítico o globalizador.

e) Escuela, aprendizajes descontextualizados

Ligando el análisis con el punto anterior, comentaré que la Escuela sitúa a la enseñanza de su contexto en tanto acción inmediata, por el hecho de impartirla en el aula. Con lo que

el aprendizaje se transforma en un acto por sí mismo, libre de los fines inmediatos de la acción que prepara al sujeto para la serie de cálculos de lejanos resultados que se necesitan para la formulación de ideas complejas, por lo que se genera un aprendizaje descontextualizado que transmite un saber desconectado del ámbito donde se produce y se aplica. La Escuela no crea el conocimiento ni es el lugar para su utilización.

La forma para asumir esta descontextualización depende también del modelo o proyecto escolar, existen teorías pedagógicas que tratan de recontextualizar el aprendizaje escolar e incluso promueven la aplicación práctica de los contenidos escolares. Sin embargo hay quien piensa que esta propuesta aplicada de manera radical, supondría la desaparición del espacio escolar, ya que es fundamentalmente un lugar de aprendizajes descontextualizados y negar esa característica es negarla en su totalidad.

Estas cinco características de la Escuela, no son exclusivas de la institución, pero lo que la hace diferente y la distingue de otros medios instructivos, es que en ella confluyen y se materializan todas o la mayor parte de aquéllas.

Al hablar de la historicidad de esta institución sabemos que la Escuela no ha existido en todo tiempo y sociedad, además nada indica que no pueda desaparecer en algún momento. Lo que es consubstancial a la historia de la colectividad

humana es la educación, es decir la transmisión y reconstrucción del capital cultural acumulado.

La Escuela no crea conocimiento, salvo lo que versa sobre sí misma, saber pedagógico. Pero precisamente es este saber el que no se transmite en ella, es más a veces se oculta expresamente, pues según ciertos enfoques, "no conviene en modo alguno que el escolar conozca el sentido y determinaciones de las formas, métodos, relaciones y rituales de la institución escolar" (2)

Es importante entender que en la Escuela se manifiestan ciertas relaciones sociales y modos de organización que actúan como mediación entre las relaciones sociales amplias que se dan entre la sociedad y los individuos en particular. La Escuela es una construcción social que acumula una historia institucional y social que le dan una existencia cotidiana, que pretende formar sujetos que piensen reflexiva y críticamente, además de proporcionar conocimientos, contribuye a la formación moral y afectiva del niño. Pero el proceso de socialización también se da fuera del ámbito escolar, en la familia, la comunidad, los medios de comunicación, etc... así existe una relación entre las estructuras de las relaciones sociales y educativas que se dan tanto en alumnos como en maestros y que son influenciados por el contexto escolar y social donde están inmersos. De ahí la importancia que tiene el medio en el proceso educativo y el por qué el maestro debe estar consciente que aunque no comparta ese contexto, es necesario

(2) TRILLA, Jaume. Ensayos sobre la escuela. El espacio social-material de la escuela. Ed. Leartes, Barcelona, 1985, p.31.

que se vincule y entienda el por qué de ciertas conductas individuales y sociales.

La Escuela en su sentido más amplio es una institución social que responde en términos generales a las características de la sociedad en que se encuentra.

Este último aspecto lo podemos entender más en el siguiente apartado, donde se pretende ubicar diferentes modos de abordar la cuestión escolar.

1.2. TEORIA DE LA REPRODUCCION

La teoría de la reproducción es una corriente que tiene dos vertientes, una marxista representada por Luis Althusser y la heterodoxa, cuyos principales representantes son Bourdieu y Passeron. Ambas preocupadas en dar un marco conceptual que explique la función social de la institución escolar.

Para la corriente marxista, la Escuela es considerada como un elemento de una formación social determinada históricamente, como una instancia dentro de una estructura más amplia que la incluye dando cuenta de su desarrollo y función.

Para esta corriente el estudio de la Escuela se inserta en el análisis de las clases sociales y en el papel de la dominación económica, política, cultural e ideológica de una clase sobre otra. La institución escolar es un aparato ideológico cuya función es propiciar y contribuir a la reproducción de las relaciones de producción existentes.

Bajo este marco interpretativo, el proceso enseñanza aprendizaje no se reduce sólo a las relaciones directas entre maestro alumno, entre educador y educando, siendo sólo elementos terminales de todo una estructura o aparato educativo que a su vez es elemento de la formación social, con tiempos y espacios concretos.

La teoría de la reproducción explica y comprende a la Escuela, estableciendo su articulación interna con el cuerpo de sistemas de relaciones de producción y relaciones sociales del sistema capitalista exclusivamente. Se acepta el carácter de socialización de la Escuela pero desde la expectativa de las relaciones sociales de clase.

Esta posición teórica ofrece la posibilidad de descubrir los mecanismos de actuación del sistema escolar que enmascaran su intención real. En palabras del propio Bourdieu, quien dice; "...la igualdad formal de la Escuela entraña una gran dosis de violencia" (3) Intención, que para poder ser comprendida hay que analizar bajo las ideas fundamentales de esta teoría; la arbitrariedad cultural, violencia simbólica, acción pedagógica y autoridad pedagógica.

Desde esta perspectiva es importante iniciar el reconocimiento de la Escuela con el aspecto de la autonomía relativa, entendida como factor que contribuye a la conservación de las relaciones de producción desarrolladas desde el campo cultural. Siendo el espacio escolar, la principal instancia de legitimación de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases.

No sólo la Escuela es educativa, también las relaciones de clase, de producción y con la naturaleza forman a los hombres, confirman o niegan culturas, reproducen, modifican o destruyen clases. También el proceso de instrucción en sí

(3) BOURDIEU, J. C. y Paseron. La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Ed. Laia, Barcelona, 1977, p. 10.

mismo, no es sólo un proceso de reproducción. Es factor que contribuye a poner en crisis una estructura social. Siendo factible que la autoridad pedagógica y el trabajo escolar se usen consciente e inconscientemente para modificar una situación establecida.

Para esta teoría, la acción pedagógica se orienta a transmitir e imponer las ideas de la clase dominante y con esto colabora también a la reproducción del capital cultural. Esta acción se ejerce por quien Bourdieu llama una autoridad pedagógica, quien se reviste con el poder de imponer la arbitrariedad cultural mediante actos y sanciones socialmente aprobadas.

En una formación social determinada, las sanciones materiales o simbólicas, positivas o negativas en las cuales se manifiesta la autoridad, aseguran y refuerzan el efecto de la acción pedagógica y tienen más posibilidades de ser reconocidas como legítimas al instrumentar una mayor fuerza simbólica cuando se aplica a los grupos. Ya que precisamente la violencia simbólica consiste en imponer significados arbitrarios como legítimos, ocultando las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición.

En relación a lo anterior es conveniente citar nuevamente a Bourdieu; " Todo sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir por los medios propios de la institución, las

condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de su función, propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o clases ". (4)

La Escuela es concebida como institución de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo validado de imposición de la cultura escolar, auxiliándose de la violencia simbólica que se asume como la imposición de significados socialmente compartidos. La institución escolar puede mejor que nunca y en todo caso, de la mejor manera, contribuir a la reproducción del orden establecido por lograr mejor que nunca y en todo caso, de la mejor manera, contribuir a la reproducción del orden establecido por lograr mejor que nunca disimular la función que desempeña. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de estas relaciones, al garantizar la estabilidad social mediante la selección controlada de un número limitado de individuos modificados por y para la sanción individual y dando así su credibilidad a la ideología que promueve la movilidad social.

Las relaciones entre la Escuela y clases sociales aparentan una armonía perfecta, ya que las estructuras objetivas

producen habitus de clase y en particular las disposiciones y predisposiciones que al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras permiten el funcionamiento y perpetuación de las mismas. Incluso las disposiciones y predisposiciones negativas conducen a la autoeliminación, como por ejemplo el desprecio a sí mismo, la desvalorización de la Escuela, de sus sanciones o la resignación al fracaso pueden comprenderse como una anticipación consciente de las sanciones que la Escuela reserva a las clases dominadas.

La Escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo, sin embargo en ello también se incluye la inculcación de la ideología de la clase dominante la cual encuentra en la Escuela una fuente de estrategias que conllevan a la reproducción social, cultural y de la fuerza de trabajo con lo que se persigue obtener el modelo de hombre deseado.

La Escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no puede seguir transmitiéndose de una manera discreta y declarada. Es un instrumento de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el estatus que los hace aparecer como no privilegiados, y logran más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de méritos. Ya que por el hecho de no asistir a la Escuela en los tiempos señalados teniendo las mismas oportunidades que todos, son condenados a la marginación social, al fracaso.

La Escuela no ha solucionado este problema ya que favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos, siendo natural que así sea desde el momento que el acceso a la cultura y a la ciencia es monopolizada por una minoría, por ser producto de las clases dominantes para su beneficio, desarrollo y reforzamiento de su dominación.

Hasta aquí he explicado la forma en que la Escuela reproduce las relaciones de producción y la ideología dominante, pero hace falta señalar una alternativa que proponga una transformación de ese modelo que interpreta a la institución.

1.3. PROPUESTAS ALTERNATIVAS

En párrafos anteriores hemos visto como se concibe a la Institución Escolar, sus características y algunas interpretaciones teóricas. Lo importante ahora es intentar enmarcarla con una fundamentación diferente, que parta de los trabajos e investigaciones socio-educativos para transformarla de fondo.

Al mismo tiempo es necesario superar la idea de que la institución es quien gira en torno al docente y a sus objetivos. Para que sea él quien esté dispuesto al servicio de la educación y el aprendizaje, se integre en el proceso, conozca realmente su papel como educador y ejerza su labor de manera consciente.

Para superar la situación antes descrita, es necesario que el maestro se autoevalúe, transforme y revise su práctica docente para alcanzar una nueva praxis.

La Escuela debe tomar en cuenta los verdaderos intereses de los individuos, sus limitaciones, así como de los diferentes grupos sociales. Para poder encontrar un hombre cuyas acciones sean autónomas y creativas.

Se debe acabar con un sistema escolar que se entienda como herramienta obligatoria basada en la segregación y rechazo

de los fracasados. Pretender que el sistema escolar sea cada vez más acorde con las necesidades y aspiraciones del individuo y se oriente hacia la construcción de un mundo nuevo para hombres nuevos realizando esfuerzos tendientes a la formación de hombres que sean capaces de asumir una participación activa en la vida social y cultural. De esta manera, la función de la Escuela sería de integración de lo individual y de lo social mediante la participación de ambos.

La Escuela necesita de una Pedagogía que conozca no sólo al niño que educa sino a la sociedad que debe construirse. Necesita de una Psicología que le proporcione un marco adecuado para la comprensión del desarrollo de la inteligencia y de los mecanismos de aprendizaje, brindándole con ello elementos para fundamentar una Didáctica acorde con los fines educativos.

Una Escuela donde el maestro sea facilitador del desarrollo de sus alumnos, quien orienta el trabajo, lo coordina, alienta dudas, promueva hipótesis, discipline las actividades de la clase pero no con autoritarismo, sino como quien está convencido que es necesario organizar la vida de la clase y que busca sobre todo la cooperación entre las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno y hace revisiones entre los contenidos y los métodos buscando que realmente se aporte una transformación.

Hay que partir de la situación específica en que el niño se

encuentra, de su lenguaje, de sus posibilidades psicológicas; no para quedarse en ese nivel sino para partir de ellos y llegar tan lejos como se pueda, vinculando la enseñanza con la vida y la realidad en la cual los niños crecen y se desarrollan.

" No pueden prescindirse de la realidad: hay que partir de ella, pero no para rehacerla no para copiarla, sino para analizarla, comprenderla con vistas a cambiarla ". (5)

El que se educa no es un ser pasivo o un recipiente, está definido por la actividad, el interés permanente en las cosas; por lo tanto la Escuela no debe apagar esa actividad y el interés con sus imposiciones sino avivarlos constantemente y hacer de ellos una fuente del aprendizaje. Donde los conocimientos no sólo sean puestos a prueba memorísticamente sino que sirvan para resolver los auténticos problemas de cada día, aprovechando las posibilidades y potencialidades del niño.

La Escuela debe centrarse en los alumnos pero no sólo para analizarlos sino para que ellos hagan de ella un motor que los lleve más allá, que los enfrente con la realidad cambiante para comprenderla y vislumbrar posibilidades de modificación. Donde el conocimiento a construir no sólo sirva para la comprensión sino se transforme en praxis y para ello se requiere que los conocimientos no sean abstractos y vacíos, sino que se vinculen con la experiencia para trascenderla.

Sin embargo, la Escuela no es un lugar neutro, igual para todos sus actividades favorecen a unos y perjudican a otros pero es necesario que el que educa tome conciencia de ello y de las diferencias, no para alentar un espíritu revanchista, sino para que sepa que la realidad esta dividida y se plantee formas de actuar por el cambio, contra la división.

Por lo tanto la transformación de la Escuela no sólo es necesaria sino posible , se presentarán muchas dificultades pero será necesario luchar contra ellas.

1.4. LEGITIMIDAD TEORICA

La ciencia es una producción de los hombres y su sociedad, en una primera instancia servía para cubrir determinadas necesidades inmediatas para la supervivencia, alimentación, vestido, habitación, pensamiento religioso y otras actividades inherentes a la vida cotidiana de esos grupos. Pero al consolidarse firmemente el control social de los grupos, en forma de clanes, castas o clases sociales, el control de la ciencia y sus productos pasa, de todo el grupo a unos cuantos, pues controlar esos procesos también repercute en el control político.

En las ciencias sociales se buscan leyes que permitan pensar en regularidades del devenir social y la dinámica histórica. De la misma forma que se niegan o tachan de inferiores aquellas sociedades que no son iguales a una matriz concebida como prototipo de desarrollo social, económico y cultural. Denominándolas "sencillas", "rudimentarias", "elementales" o en "proceso de desarrollo", tratando de ocultar con conceptos "neutrales" o "científicos" toda una carga valorativa de interpretación del hecho social que sitúa a la sociedad y a sus participantes como el modelo al que han de aspirar otros grupos humanos.

Sin embargo la ciencia, y las ciencias sociales, son una constante búsqueda de regularidades que pretenden

convertirse en generalizaciones universalmente aplicables.

Las ciencias sociales y quienes las practican afinan constantemente sus métodos y procedimientos de manera que al ser imparciales, sus procesos no estén al servicio (ni en el trabajo, ni en los resultados) del Estado o de los grupos hegemónicos, que la mayoría de las veces son quienes los auspician. Lo que no quiere decir que estos grupos controlen absolutamente todo el proceso, el científico social tiene amplio margen para manejar las metodologías que más le convengan así como el de presentar los resultados de una manera imparcial, que más tarde puede ser reinterpretada o no. En palabras de Gunar Myrdal; "Los científicos sociales quieren ser objetivos apegandose a los hechos" (6)

El querer despojar de ideologías y tendencias políticas a las ciencias sociales es un proceso que comunmente se presenta entre quienes intervienen en el ejercicio de la investigación y la producción científica. Lo que no garantiza que se logre, pues existe una delimitación burocrática que impide que los planteamientos desborden las propuestas académicas, mismas que postulan la rigurosidad, la disciplina y el ejercicio crítico, en contra del inmediateismo o del oportunismo que priva en ámbitos oficiales. Muy ligado a lo anterior es importante señalar que al despojar a la ciencia de una ideología se le dota de otra. En el pensamiento de quien lo hace ésta resulta ser definida y justa, al servicio de quien más lo necesita, buscando no convertir a los hombres en objeto de

(6) GUNAR, Myrdal. Objetividad en la investigación social, Tr. de - Remigio Jasso, México, F.C.E., 1974.

investigación sino en sujetos de la historia.

La siguiente cita, aporta mayores elementos a la idea anterior; "Hay que aclarar que ninguna forma de educación puede ser neutra e independiente de valores, dado que el saber es siempre un producto histórico. Es por eso que sólo una comunidad consciente políticamente es capaz de proporcionar educación real, dado el carácter subversivo que tiene esa forma de educación: la negación de la Escuela, de los valores que ella comunica, del tipo de hombre que ella forma implica, al mismo tiempo, el rechazo de una cultura fundada en la división social del trabajo y del fundamento mismo de la cultura." (7)

Si particularizamos este análisis, en las llamadas ciencias de la educación el panorama no varía mucho, se busca educar desde una perspectiva universal, verdadera, justa...y una serie de objetivos que apuntalan el valor incuestionable de la Escuela, las instituciones que la impulsan, los métodos y procedimientos empleados en su ejercicio.

En la educación se abren muchas interrogantes, de la misma forma en que se buscan soluciones, al pensar en cómo realizar el acto educativo de manera completa, que no deje fuera de sus beneficios a ninguno de los ciudadanos.

La educación se convierte en el espacio por excelencia para poner en práctica y consolidar la teoría científica que se propone, en este caso la propuesta es impulsada por el

(7) LABARCA, Guillermo. El sistema educacional, p. 89.

Estado mexicano, que convierte el espacio escolar, en espacio de legitimación científica en general y en determinada perspectiva teórica. Esto depende mucho de los intereses socio-políticos imperantes, de la lucha de clases o de la teoría de "moda". De esta forma podemos encontrar la teoría positivista en el porfiriato, la corriente socialista en el cardenismo, la presencia de la escuela estructuralista en épocas más recientes y la incuestionable influencia del pensamiento materialista dialéctico en la actualidad.

Específicamente la educación se encarga de legitimar una concepción amplia de ciencia y de diferentes teorías que confluyen en el hecho educativo; Pedagogía, Psicología, Didáctica, Historia, Lingüística, Ciencias Naturales, Matemáticas, etcétera... son disciplinas que en la Escuela toman carta de arraigo oficial, lo mismo que las corrientes teóricas que las sustentan. Por citar un ejemplo, y para lo que en este trabajo me interesa analizar diré; En la educación elemental una preocupación constante es la de enseñar a leer y escribir a los niños y adultos que todavía no lo saben. Interpretar esto y proponer métodos ha sido tarea de pedagógos y maestros, hacerlos válidos y confiables es pues un reto directamente relacionado con esta tarea, por lo que se busca también contextualizar teóricamente esta situación.

Métodos analíticos, sintéticos, combinados, etcétera, todos buscan argumentar su validez y eficacia mediante el conocimiento de la lengua, el niño o el pensamiento humano.

Aunque muchas de esas argumentaciones sean inconscientes, veladas o se infieran. Alfabetizar es una tarea que no se debe hacer conceptualmente desprotegido, hay que envolver los procedimientos en una teoría que los legitime. Para intentar hacer de esta tarea un hecho sistemático, imparcial y objetivo. De valor imperecedero para quien lo aprende.

1.5. EDUCACION PRIMARIA, CAMPO DE ENSAYOS TEORICOS

La Educación Primaria ha sido el origen y la base del Sistema Educativo Nacional y se constituye en mínimo obligatorio, incluso expresado constitucionalmente, que se imparte a todo ciudadano mexicano. Con lo que educativamente se garantiza "un tronco común de conocimientos que nos vincule como miembros de un sólo país." (8)

La historia de la consolidación de la nación mexicana y de la educación pública van de la mano. En las primeras reglamentaciones ya se contempla la relación Estado-educación y se dota al primero de todas las prerrogativas para atender a la segunda. La Reforma Liberal de 1833 menciona en uno de sus cinco puntos fundamentales; "Se determinó el control del Estado sobre la educación para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federales. Así el Estado pudo contar con los medios necesarios para organizar o coordinar las tareas educativas." (9)

Aunque dicha reforma no tuvo gran duración, sirvió para sentar las bases del pensamiento educativo posterior. De esa forma el 8 de julio de 1921 es creada la Secretaría de Educación Pública, hecho que señala el control y supervisión absoluta de la educación por el Estado mexicano.

(8) S.E.P. La educación Primaria, 1987, p. 9.

(9) SOLANA, Fernando. Historia de la educación pública en México, F.C.E.-S.E.P., México, 1981, p. 20.

Desde el inicio de esta relación, la educación Primaria promueve debates y preocupaciones de carácter social, teóricos y psico-pedagógicos.

Con distintas concepciones la Educación Primaria esta presente en la esencia de la educación pública mexicana, así se le ha llamado, instrucción elemental, fundamental o básica. Ahora, dentro de los planteamientos de la modernización educativa del sexenio 1989-94, se concibe dentro de la llamada educación básica, como un nivel fundamental, que articulado con preescolar y secundaria, se convierte en compromiso estatal, en relación a las demandas de la sociedad y en beneficio de todos los mexicanos.

En un análisis superficial, sobre los retos y problemas de la educación pública mexicana encuentro que los datos más abundantes y claros se encuentran en el nivel Primaria, por ejemplo; en la matrícula de la educación por nivel, en el año de 1900 había 696 168 alumnos atendidos en 9 369 escuelas, en secundaria había 7 469 alumnos en 41 escuelas, mientras que para preescolar no hay datos registrados. En 1948 había 2 836 610 alumnos en 23 248 escuelas primarias, 86 376 alumnos en 2 438 escuelas preescolares y no hay datos para secundaria y preparatoria. (10)

Los datos anteriores ponen de manifiesto que la educación primaria es y ha sido el principal reto del estado en materia educativa, por lo que dirige ahí sus esfuerzos más importantes. Lo que deja entrever, además del esfuerzo

(10) Datos tomados del cuadro; Evolución histórica de la matrícula por nivel educativo, 1935-1948, en en; SOLANA, F. Op. Cit. p. 596.

presupuestal, el compromiso intrínseco hacia este tipo de educación.

Si el proceso educativo nacional tiene como característica el cambio provocado por la situación socio-político, la educación elemental no se queda al margen, para poder enfrentar los retos ha precisado de promover modificaciones en aras de una mayor cobertura, cuantitativa y cualitativa.

Los cambios y ajustes socio-económicos provocan también adecuaciones teórico-conceptuales. Pedagógos, filósofos, maestros y burócratas convierten a este nivel educativo en un escenario, desde donde promueven modernas teorías pretendidamente más acordes con las problemáticas que le subyacen.

De esta manera la educación primaria se convierte en campo de ensayos teóricos que buscan legitimar no sólo al Estado, también a un enfoque determinado de ciencia, a perspectivas teóricas disciplinarias y enfoques psico-pedagógicos que han de ser sustento de la acción educativa cotidiana.

La Educación Primaria se consolida a través de procesos que le son propios, pero siempre paralelo al desarrollo político y social del pensamiento que guía al país. En esta trayectoria adquiere solidez y precisión filosófica y legal, además de la incorporación de los aportes disciplinarios.

A lo largo del proceso anterior se presentan problemáticas

que son características de las relaciones Educación - Estado. Problemáticas que se pueden considerar como constantes, que son producto del concurso de diversas cuestiones, pero que englobo y presento de la siguiente manera:

a) Diversidad en la Política Educativa; Al parecer cada momento socio-histórico necesita del respaldo que ideológicamente le proporciona la educación, así el diseño de proyectos educativos con enfoques radicalmente diferentes caracterizan la historia de la educación pública mexicana, por lo que encontrar articulaciones entre una etapa y otra no es una situación clara. La política educativa lleva implícita la idea de cambio o adecuación, por lo que puedo decir que la educación se haya al servicio y a merced de las decisiones del proyecto de nación que determinado Estado y los grupos que lo controlan señalan. Como ejemplo de esto puedo citar; el proyecto educativo que promueve el nacionalismo, a partir de 1921, pero al interior de este período se pueden reconocer el enfoque pragmático y socialista (1921-1934) y el neo positivista, científico y democrático (1944).

b) Falta de planeación de las acciones; Establecer y ejecutar acciones derivadas de las políticas educativas rara vez tiene tras de sí una minuciosa evaluación de las necesidades, recursos infraestructurales, disponibilidad de recursos humanos e impacto en la sociedad a la que va dirigida. Por lo que al final de cuentas se improvisan

procesos de capacitación, se deforman las propuestas iniciales y el resultado no es retomado para modificar nuevas propuestas o acciones.

c) Implantación de corrientes teóricas; En la educación pública mexicana es constante el cambio teórico conceptual que sustenta los modelos pedagógicos imperantes. Las corrientes intelectuales de moda pasan con asombrosa facilidad al terreno educativo, sin que exista la participación social o docente en la toma de estas decisiones tan importantes, lo que provoca el rechazo o indiferencia del magisterio, de la sociedad y al final de cuentas la inoperancia real de la acción educativa en la vida comunitaria. La corriente pragmática en los años veinte, la conductista en los sesentas, la tecnología educativa en los setentas y el arribo del constructivismo en los ochentas, son ejemplos claros de este conflicto.

d) Experiencias y experimentos dispersos; Un incontable número de proyectos educativos han sido olvidados a través de la historia de la educación Primaria, sin que existan registros y evaluaciones que permitan retomar y aprovechar esas experiencias, o bien no cometer los mismos errores.

De la idea de cambio que se expresa en las problemáticas presentadas se desprende la de ensayo teórico, premisa que orienta la dinámica de la educación Primaria, sin embargo lejos de parecer un beneficio, esta hipótesis es críticamente cuestionada por diversos sectores sociales,

magisteriales y políticos.

El ensayo teórico conceptual es producto del avance del pensamiento científico y de desarrollo social, la constante dinámica de este binomio impulsa al pensamiento a la búsqueda de nuevas formas de articulación, pero, para el magisterio este planteamiento es confuso. El ensayo teórico es visto como experimento, lo que no satisface al pensamiento docente, que se sustenta en la continuidad y la experiencia acrítica.

a) PROYECTOS ACADEMICOS

En la educación primaria oficial actual la tendencia al cambio y mejoramiento del personal docente se realiza por medio de espacios delimitados dentro de la propia S.E.P.

La Secretaría de Educación Pública divide esta tarea y crea la Dirección General de Educación Primaria, que a su vez fracciona esta responsabilidad al crear cinco Direcciones en el Distrito Federal, para así poder supervisar más de cerca los procesos educativos. Esta idea de constante evaluación y supervisión la podemos encontrar cuando leemos que a la Dirección de Educación Primaria le corresponde; "Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y métodos para la

educación primaria y difundir los aprobados por el secretario para este nivel". (11) Además de "evaluar en todo el país la educación primaria que imparte la secretaría y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento".(12)

Como además de vigilar el cumplimiento de normas y procedimientos psicopedagógicos, las direcciones desarrollan actividades administrativas, consolidan espacios (mesas, oficinas, equipos) dedicados al aspecto técnico de la educación primaria.

Esta última instancia, es con la que finalmente tiene relación el docente de grupo, por lo que es hacia allí donde dirige sus primeras inquietudes de inconformidad de lo que a sus ojos se presenta como "experimentación" ó "proyecto", en la más reducida acepción del término.

Estas oficinas ahora consolidadas, son las encargadas de proponer estos "nuevos" procesos y métodos pedagógicos, además de impulsar su puesta en práctica. Pero es ahí precisamente donde esta el problema, además de lo cuestionable que pueda estar el "ensayo" constante, los procedimientos de difusión que se caracterizan por ser impositivos, dogmáticos y profundamente inconsistentes.

Ya hablaba de la desarticulación existente entre quienes diseñan e implantan y quien trabaja cotidianamente. Lo cual no quiere decir que sea negativo por este hecho, sino que

(11) S.E.P. Reglamento interno de la S.E.P., Art. 26- I, p. 231.

(12) Ibid., Art. 26- VI, p. 231.

para el maestro los cambios son experimentos pensados "desde arriba", a sus espaldas y aún más, pareciera ser que en su contra. Al no participar directamente en estos planteamientos, el docente se convierte en elemento de resistencia a las implantaciones y se escuda en su diario trabajo, marcando las diferencias aparentemente irreconciliables entre lo técnico conceptual y la práctica concreta en el salón de clases.

Los espacios técnicos, oficinas de proyectos académicos, se caracterizan por el burocratismo educativo, que pondera cuestiones administrativas en detrimento de las académicas. Son instancias intermedias de instrumentación, por lo que ningún proyecto es resultado de su trabajo, este consiste sólo en aplicar lo que otras instancias (Dirección Técnica, la Subsecretaría, CONALTE. etc...) elaboran y se convierten y a los que ahí trabajan, en reproductores de un saber que en determinado momento se convierte en intocable.

Para desarrollar su labor estos espacios se nutren de maestros que temporalmente abandonan las aulas, para auxiliar, asesorar o capacitar a los maestros que continúan con responsabilidad de grupo. Pero es ahí donde el círculo se cierra, el saber docente no se oxigena, no se nutre de otros pensamientos. Se retroalimenta de la experiencia de otros docentes y niega el concurso de otros puntos de vista. De esta forma llegamos a lo medular del problema:

b) LA FORMACION DOCENTE

En este caso me refiero a lo que pudiera considerarse como un estado final de la formación docente, es decir pienso en la formación que se expresa en cada una de las acciones de la práctica docente y no en las propuestas curriculares de las escuelas Normales, Mejoramiento Profesional o la Universidad Pedagógica Nacional.(13)

Para la mayoría de los docentes terminar sus estudios para finalmente trabajar en grupo, constituye su formación, la cual sólo puede ser enriquecida a través de la práctica, o del tiempo. Para este tipo de trabajadores, difícilmente habrá algo que se les puede enseñar después. Sólo la experiencia, - la propia no la de otros - consolida su saber pero curiosamente este saber se solidifica al no existir la reflexión y el intercambio social, la formación docente se encierra en sí misma o aún más dramático, se encierra en las cuatro paredes del aula escolar.

De esta forma "existe" un pensamiento docente que "critica" las propuestas educativas, pero no con el propósito de ejercer procesos alternativos, sino como ejercicio sistemático de negación y también de dificultad de encontrar aportes en lo que ante sus ojos parece "siempre lo mismo". Por lo que es común oír en ámbitos escolares;

- "lo mismo de siempre"

(13) Un análisis profundo de la Formación docente, desde la perspectiva curricular de las Normales y Escuelas Superiores, se encuentra en la revista Cero en conducta; La Formación Docente, Año 2, Núm. 8, 1987.

- "regresamos al pasado"
- "antes se enseñaba más y mejor"
- "así se enseñaba hace mucho"
- "yo siempre he trabajado así" (Sic.)

Las anteriores son expresiones que cotidianamente se escuchan cuando se presenta alguna modificación o cambio programático o metodológico y en estas se contiene todo el pensamiento docente sobre el trabajo, la continuidad y la posibilidad de cambio participativo.

Para la mayoría de los maestros (14) haber terminado la Educación Normal Básica, es el referente académico que les permite trabajar tranquilamente y ejercer juicios valorativos acerca de los cambios curriculares. Además de que ésta preparación se considera como suficiente, lo que los lleva a pensar a la formación como proceso acabado. Así se piensan como docentes formados, que lo único que le hace falta es acumular años de experiencia , por lo que lógico concluir que ante un pensamiento así, cualquier aporte "teórico", más aún si proviene de algún compañero joven, es un planteamiento sin fundamento, al que sólo se le oye por respeto o por cumplir, y que quedará en el olvido al iniciar la acción educativa.

Pero parece que la formación docente vive su prueba de fuego cuando se enfrenta a la enseñanza de la lecto-escritura. Es en éste momento cuando los docentes, buscan ayuda en otros docentes, o se inscriben en cursos que les prometen

(14) Hablo de aquellos maestros que he observado de 1986 a 1990 y que laboran en los Sectores V y VIII, de la Dirección N. 2 de Educación Primaria en el Distrito Federal.

resultados rápidos y efectivos. Algo tan "simple" y "elemental" causa verdadero revuelo en el inicio de los cursos. Los directores buscan al "mejor maestro", casi siempre una maestra, al más experimentado en el grado, incluso castigan al asignar ese grado, los maestros desempolvan textos y materiales didácticos, los padres de familia también participan presionando. buscando que su hijo quede con el mejor maestro y los niños ..., esperan.

En este aspecto la formación vuelve al principio, pareciera que no hay nada que inventar al enseñar un conocimiento social de tan añejo proceder. Por lo que los maestros recurren a procedimientos y métodos, aprendidos o no en la Educación Normal pero que "si han probado validez en la práctica" y no aquellos que el mismo sistema intenta promover.

Pareciera que el mismo sistema engendra la contradicción de promover la discontinuidad en un pensamiento por él creado sustentado en la continuidad y el reduccionismo. En la que la Educación Normal y la Educación Primaria son instancias que mantienen vivo el conflicto entre la Educación integral y la capacitación instrumental.

1.6 EL DOCENTE, CONSUMIDOR O PRODUCTOR TEORICO

En la búsqueda de culpables del fracaso escolar se han puesto los ojos en otro elemento importante del proceso enseñanza-aprendizaje: el docente.

Al maestro sólo le corresponde una parte de la responsabilidad del fracaso escolar, ya que la masificación, extensión y generalización de la enseñanza no son procesos en los que él tenga incidencia. Tal vez la responsabilidad aparece cuando se analizan los procesos de formación o la posición docente ante el conocimiento.

" Con la Escuela y la aparición del maestro profesional se desplazaron muchas de las funciones educativas que se cumplían en la familia y en la comunidad. Se concentraron en la Escuela, institución concebida desde el principio en torno a la figura del profesor y su acción ".(15) Así la Escuela tradicional, desde el siglo XVII es una Escuela centrada en el docente. Pero en el proceso de modernidad, el maestro combina un poder social real con un creciente sentimiento de responsabilidad. En ese proceso el maestro es una figura social que se sacrifica, al desempeñar su trabajo en condiciones difíciles.

Según Gilberto Guevara Niebla, el proceso de recomposición de la figura del maestro, en México, tiene antecedentes

(15) GUEVARA, Niebla Gilberto. (entrevista), en; Revista Hojas, Núm. 6, agosto de 1991, México, p.15.

sociales que se ubican en diferentes períodos; "La imagen del maestro ideal en una sociedad en donde la educación estaba restringida a una élite, aún cuando en 1910 hubiera oficialmente 11 mil Escuelas en realidad sólo funcionaban 800. El profesor sabía de todo, podía dar atención personal al alumno, que tenía una excelente relación con los padres, que era un ejemplo moral para los niños. Esa imagen ideal es recogida de un ejercicio de la enseñanza reservada a las élites, a grupos más pequeños que eran por antonomasia los grupos dominantes." (16)

"Otra imagen es la del maestro de la Escuela Rural mexicana. Figura que tiene que ver con el protagonismo social que el profesor adquiere cuando la revolución desencadena fuerzas sociales insospechadas, como las campesinas y las obreras. En ese momento de grandes cambios es el profesor una de las figuras intelectuales que más se compromete orgánicamente con las causas populares, lo que hace desaparecer la antigua figura; aunque en realidad, la Escuela Rural coexiste con la vieja Escuela urbana elitista y aristocratizante." (17)

La tercera imagen que menciona Guevara Niebla, es la del profesor de un sistema masificado;

"El precio que el país pagó por la escolarización de la sociedad fue la desaparición del antiguo paradigma del profesor porfiriano que educaba a los vástagos de la oligarquía; y luego el colapso del

(16) Ibid., p. 15.

(17) Ibid.

misticismo revolucionario incluso el olvido de la Escuela Rural mexicana. El profesor de la Escuela masificada no participa, en primer lugar, del compromiso ético de las figuras anteriores, un compromiso que se enmarcaba dentro del discurso o ideas pedagógicas muy claras y de contenido social," (18)

En el proceso anteriormente citado nos damos cuenta que el maestro se adapta a la realidad y sufre transformaciones, pero en la actualidad el crecimiento cuantitativo no ha sido acompañado del necesario desarrollo cualitativo. El proceso enseñanza-aprendizaje crece en complejidad por razones como; la producción acelerada del conocimiento y el divorcio entre el saber académico y el saber cotidiano.

La Escuela y el maestro necesitan nuevos enfoques alternativos a su quehacer, para su supervivencia afectiva y para descubrir horizontes que hagan posible un trabajo más digno y creativo. Para ello el maestro debe romper con la idea que la sociedad ha creado y que lo sitúa como técnico medio, con escasa formación científica y cultural, dedicado exclusivamente a la "transmisión" rutinaria de conocimientos simples y estereotipados, para lo cual no se requiere alta calificación, ni una formación especializada. Pareciera que cualquier docente con buena voluntad y dedicación personal puede aprender a través de la experiencia y ejercer así esta tarea.

Al referirme al aspecto teórico-conceptual, en la formación docente, habría que diferenciar dos posiciones frente al conocimiento;

La primera; intrínseca a su labor, que es la de servir de promotor y propiciador de conocimientos socialmente válidos, que se expresan en el curriculum de la educación.

Segunda; la nula presencia docente en la producción del saber pedagógico, escolar o didáctico. Pareciera que este tipo de actividad creadora corresponde únicamente a especialistas; pedagógos, psicólogos o investigadores de otras áreas.

De esta forma cuando hablo de reproducción, en este momento, no me refiero a la reproducción ideológica de la sociedad, sino fundamentalmente a la reproducción de ciertos enfoques teóricos, que el maestro hace suyos en el ejercicio cotidiano de la actividad educativa. Conocimientos que incorpora a lo largo de sus años de servicio, formación profesional, por medio de cursos, capacitaciones y otro tipo de estudios.

Pero paradójicamente este tipo de saber no se incorpora de forma crítica e intelectualmente participativa, por el contrario a cada innovación teórica o de carácter operativo existe una dinámica de resistencia, del magisterio, ya sea organizadamente o de manera individual con la intención de rechazar o negar estas modificaciones. Pero a través del

tiempo, esto que se rechaza se transforma en saber y experiencia, que a su vez a de ser antepuesto a futuros cambios educativos.

Estos procesos de resistencia y apatía, se deben a la idea tradicional, muy difundida en la sociedad actual, y en la población docente, de situar al maestro como centro de todo el proceso educativo, subordinando en su actividad, a los alumnos, los contenidos y las actividades de aprendizaje. Aún cuando en la actualidad las innovaciones pedagógicas marcan el énfasis hacia el niño, sus posibilidades y su inserción social.

Esto tiene una explicación más amplia si analizamos el tipo de formación al que el docente ha sido expuesto, la que enfatiza el papel de instructor y ejemplo de alienación, recubierto de sabiduría y participación social. Que se expresa en las ideas de pertenencia y particularización de procesos y sujetos que por azar conforman su grupo escolar; "mis niños", "mi grupo", "mi programa", "mi Escuela", "mi salón", "mi método", etcétera, son expresiones que cotidianamente escuchamos en la voz del maestro, que indican la sobrevaloración socialmente asignada y que ellos han internalizado colectivamente.

En relación a este tema, José Carlos Mariategui, comenta "...La educación normal lo prepara y lo educa para una función abnegada, sin ambiciones de bienestar económico. Lo destina a dar a los niños pobres la instrucción elemental

(gratuita y obligatoria) del Estado. El normalista sabe por adelantado que el Estado remunerará mal su fatiga." (19)

Independientemente de que el docente asuma o no una posición ante el saber teórico, oficialmente es considerado como el último eslabón de la cadena institucional, a quien le corresponde valorar a través de valorarse a sí mismo, los fracasos individuales a la vez que niega o sirve de catalizador de los fracasos institucionales.

Al no producir y organizar su saber, los maestros hacen suyos los planteamientos que les imponen, por medio de reformas o sugerencias oficiales a través de los procesos de resistencia y asimilación que anteriormente comenté. A la larga coinciden con las propuestas, encuentran sus bondades y argumentan su validez, aunque al "ponerlos en práctica" se reduzcan, tergiversen o modifiquen.

Estos marcos teóricos que le son impuestos oficialmente, son utilizados para filtrar fundamentalmente capacidades cognitivas de los educandos y por consiguiente para justificar fallas de la institución.

Lejos de proporcionar al docente un panorama amplio y totalizador, que sirva para que con trabajo conjunto logren vencer las deficiencias que presentan algunos alumnos. Estos enfoques le sirven para justificar su trabajo, delegar responsabilidades a otros especialistas y encubrir la

(19) MARIATEGUI, J. Carlos. Problemas teóricos de la Educación, México, 1977, p. 14, (subrayado mío).

incapacidad institucional de enfrentar creativamente estos retos. En este discurso educativo existen gran cantidad de niños inadaptados, enfermos (dislexia, dislalia, disgrafía, discalculia,...) con deficiencias cognitivas, inmaduros y otros problemas que la institución crea o asume artificialmente con el propósito de hacer que recaigan los fracasos en los individuos en particular y no en la Escuela.

incapacidad institucional de enfrentar creativamente estos retos. En este discurso educativo existen gran cantidad de niños inadaptados, enfermos (dislexia, dislalia, disgrafía, discalculia,...) con deficiencias cognitivas, inmaduros y otros problemas que la institución crea o asume artificialmente con el propósito de hacer que recaigan los fracasos en los individuos en particular y no en la Escuela.

1.7. EXITO Y FRACASO

Todos los cambios impulsados en el aspecto educativo buscan invariablemente mejorar diversos aspectos, que los encargados del diseño y planificación detectan al desarrollar procesos de evaluación, además de considerar aquellas inquietudes que socialmente se manifiestan. Ningún cambio se da pensando substituir algo que este bien, la idea es modificar lo anacrónico, superado o cuestionable.

En este sentido no cabría preguntarse, por qué tantos cambios en educación, la respuesta parece obvia, para mejorar. Pero para quienes se encargan de ponerlos en práctica estos planteamientos son cuestionables. Para los maestros existen demasiados cambios, algunos de ellos - la mayoría- no son atinados y sólo los saturan de trabajo, además de alterar su rutina cotidiana.

El desarrollo de la sociedad implica la constante dinámica de lo educativo. Adecuar contenidos, métodos y procedimientos son premisas que orientan las constantes innovaciones pedagógicas impulsadas por quienes se encargan de promover cambios en la educación.

Desde un punto de vista meramente social es válido que quienes representan a la población (instituciones, organismos y representantes electos) propongan

constantemente hacer adecuaciones en el contenido y en las formas de cómo enseñarlo, para integrar los avances de la ciencia en las diferentes disciplinas contenidas en los programas de estudio. El problema es entonces, cómo consensar esos cambios y cómo hacerlos llegar, a los docentes en servicio, de manera eficaz y oportuna.

En este proceso, cabe mencionar el concurso de las diferentes fuerzas políticas, quienes postulan una injerencia cada vez mayor en la toma de decisiones que afecten a la educación de la sociedad en general. Así grupos políticos, religiosos y civiles presionan fuertemente las acciones del aparato educativo, para frenarlas o bien incidir en ellas desde su gestación.

Si revisamos el espíritu que han orientado los cambios, a raíz de la reforma educativa de 1973, encontramos que todos ellos se enmarcan en la idea de adecuación y enfrentamiento de los problemas detectados. En esos términos podemos leer; "La educación es instrumento fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; y es factor esencial para la adquisición de conocimientos y para la formación del hombre." (20)

De esta manera, constitucionalmente se reformaba la educación, su legislación, los procesos, los planes y programas, y sólo queda el reto de ponerlos en práctica.

(20) Cfr. Ley Federal de Educación. Cap. I, Art. 2.

A partir de esta reforma, los cambios promovidos por los sexenios posteriores se enmarcan en el Artículo tercero constitucional, la Ley Federal de Educación y el programa de gobierno en turno.

En términos generales y después de 18 años de reformado el marco jurídico de la educación pública en México, se busca continuamente introducir cambios en los aspectos psico-pedagógicos que fundamentan los planes, programas y objetivos educativos. De tales cambios y adecuaciones se puede concluir que la búsqueda esta dada en función de un ideal que parece estar oculto; vencer las deficiencias, mejorar la calidad educativa y superar los fracasos. Esto es, se pretende delinear una educación que prepare para triunfar en esta sociedad y por ende, que disminuya los fracasos, los sociales y básicamente los escolares.

Para comprender este ideal, tendría que comentar uno de los grandes problemas que enfrenta el Sistema Educativo Nacional; la desarticulación de la propuesta curricular con lo que ocurre en el contexto nacional. Por lo que problemas como la deserción y la reprobación han alcanzado proporciones alarmantes.

Problemas atribuidos fundamentalmente al conflicto generado por el aprendizaje de áreas específicas. De esos aspectos, tal vez los más críticos sean; el aprendizaje de la lectoescritura, en primer plano, y el aprendizaje de las matemáticas, en segundo.

Si se puede hablar de dos conocimientos concebidos como necesarios, tanto para padres de familia como docentes, definitivamente hablarían de estos; "leer y escribir" Y "hacer cuentas". Al considerar que son conocimientos que preparan para la vida diaria, no así otros que los programas contienen, pero que parecen superfluos.

El aprendizaje de la lectoescritura y su uso dentro de nuestra sociedad es considerado básico, no sólo para la vida escolar sino también para la vida social. Saber leer y escribir prepara para triunfar en la vida. A partir de esto último se argumentan una serie de bondades y beneficios de convertirse en lector y escritor competente; la lectura es básica para acceder al saber, la palabra escrita se encuentra en todo momento de nuestra vida social, escribir trasciende el tiempo y el espacio, etcétera. No por nada se implementan campañas contra el analfabetismo, al pensar que carecer de ese saber es un "mal" que acarrea la ignorancia, o podría decir, que acarrea el fracaso.

Tal vez por este último razonamiento, el énfasis de la política educativa plantea el dominio de lo básico de la educación, se sitúa como aspecto fundamental de las acciones educativas y subordina el desarrollo integral del sujeto a un dominio de instrumentos que pretenden la fácil aplicación. Por que en los hechos, leer y escribir no se concibe como proceso humano que simboliza la realidad a través de la palabra escrita, sino como un ejercicio de aplicaciones directas y necesarias para poder ejercer actos

de comunicación, o codificación, sin que medie un acto de racionalización y expresión de la realidad.

Es cierto que en nuestra sociedad, más aún el ámbito educativo, se rige por la palabra escrita, pero este aspecto, es sólo parte del desarrollo individual y social. Cuando se dice que; leer y escribir es la base del éxito, esta es una verdad a medias. Si partimos de que; "escribir no es copiar y leer no es descifrar" (21) la mayoría de nuestras generaciones formadas con procedimientos de memoria, dibujo y repetición, en lo que respecta al aprendizaje de la lectoescritura, se pueden catalogar como analfabétas funcionales, que no leen y no escriben, o que estos actos se reducen a su mínima expresión y que por lo tanto tendríamos que llamarlos fracasados.

Pero paradójicamente no es así, o al menos no en todos los aspectos. En nuestra sociedad no es raro encontrarnos que quien ostenta una posición económica estable, no oculta el hecho de lo inecesario y superfluo de este conocimiento escolar, sin que se haya mostrado en su trabajo y vida cotidiana la necesidad de escribir algo que pudiera ser un acto de representación de las ideas por medio de la palabra escrita o hacer una lectura que implique un intercambio y diálogo con el texto. De esto los ejemplos sobran; deportistas, comerciantes, artistas e incluso políticos de profesión "triunfan" en sus respectivas carreras sin que por ufanarse del éxito financiero esto les recuerde el fracaso académico.

(21) FERREIRO y Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI, Séptima Ed., México, 1990,

Lo expuesto anteriormente nos revela algo íntimo de este paradigma, la hegemonía del saber basado en la lectoescritura se haya circunscrito al contexto escolar y al Sistema Educativo Nacional. Las advertencias y argumentaciones hechas por maestros y directivos hacia los alumnos, en la realidad no tiene mayor repercusión. El no saber leer y escribir no determinará su vida social futura, no así en la promoción escolar anual.

De esta forma el panorama parece aclararse, el fracaso escolar es eso, una traba en el camino de promociones y estímulos escolares. Al igual que cuando se dice que los conocimientos se hallan descontextualizados, lo mismo le sucede al fracaso, se queda dentro de las bardas escolares.

El fracaso se queda en la institución, no trasciende a la vida social.

Si fundamentalmente el fracaso escolar se sustenta en el problema del aprendizaje de conocimientos, en este caso de la lengua escrita, y este problema no tiene gran repercusión extra escolar, concluyo que el éxito o fracaso, en estos términos, son de carácter escolar, es decir tienen sentido en una trama organizada para tales situaciones.

Preparar para el éxito y la posibilidad del fracaso forman parte de la lógica de la institución escolar. El individuo o los individuos, no viven de la misma manera este proceso, una vez que egresan, desertan o son expulsados del Sistema

Educativo, inmediatamente se incorporan a otras esferas sociales y laborales, donde la práctica de la lectoescritura no es tan importante.

La institución tiene como premisa preparar para el éxito y con esto, desde su génesis piensa en el fracaso, se prepara para ello, lo presupone, lo crea.

El fracaso escolar es un síndrome que se desarrolla en la institución, que se nutre de la formación de los docentes, se escuda en los programas y culpa a los menos responsables, los alumnos.

En la sociedad actual ocurre un fenómeno curioso, el acceso a la educación se hace cada vez más complejo. Lograr un título de licenciatura es un ideal de las clases populares, pero poseerlo tiene poco impacto en la vida futura. Ser licenciado, médico, ingeniero, filósofo o psicólogo no garantiza el éxito social, económico o profesional. Pocos logran encontrar un trabajo donde desarrollen su profesión, por lo que se dedican a otras actividades que permitan una vida estable, sustentada en el valor, monetario, que en la actualidad rige nuestra sociedad.

Pero para académicos o intelectuales, en mayor medida, y para los profesionistas - que si ejercen - el saber escolar todavía los cautiva. Las maestrías, doctorados o diplomados los atraen, por que sólo ahí, en esos ámbitos y relaciones, el saber escolar y la palabra escrita tienen jerarquía.

En la realidad este proceso se agudiza, para unos el éxito esta muy lejos de lo escolar, para otros es ahí donde se finca la superación. Pero para ambas concepciones una idea las hace coincidir, el éxito es producto del individuo, el fracaso escolar queda atrás, le corresponde a la institución.

CAPITULO II

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA, OPCION PEDAGOGICA INSTITUCIONALIZADA

2.1. INSTITUCIONALIZACION Y LEGITIMACION DE LA TEORIA CONSTRUCTIVISTA

La institución escolar posee una lógica de desarrollo interna que se consolida de manera paralela a la propuesta que el Estado promueve. Pues si bien funciona por él y para él, en la acción directa con la sociedad, la Escuela adquiere consenso, validez y relevancia propia. En otras palabras:

"El aparato educativo cumple funciones tales como; marcar hábitos y dar conocimientos, entre otros igualmente necesarias para la incorporación social a los procesos de trabajo en un tiempo y espacio determinados, pero sin embargo no está al margen de la sociedad que la define." (22)

En el aspecto social, la Educación Primaria adquiere carácter institucional, lo que la hace firme a los embates, -religiosos y de la iniciativa privada fundamentalmente- al ser una instancia de servicio social, la Escuela se mantiene en gran medida para difundir un pensamiento social e institucionalmente validado.

Pero si bien es cierto que el Sistema Educativo depende en mucho de la política de estado, la Educación Primaria adquiere una lógica particular e instrumenta su propio desarrollo en la vida cotidiana de las unidades escolares,

(22) TIRZO GOMEZ, Jorge. Ideología, Educación y Producción Cultural, Tesis de Licenciatura, ENAH, 1992.

de tal forma que a la vez que cumple con su cometido, también implanta situaciones que la arraigan a la comunidad donde se ubica. Por lo que la sociedad considera a la Educación Primaria, no sólo necesaria sino hace suyo el derecho constitucionalmente asentado y ocupa de muchas maneras el espacio escolar.

"Los individuos asisten a la institución escolar regularmente y ésta además de proporcionarle normas, comportamientos socio-culturales y conocimientos, que por otro lado la misma sociedad determina, asigna tiempos y espacios de participación con ritmos y disciplinas que aseguran la efectividad de la incorporación social." (23)

Hasta aquí todo parece indicar calma en la vida escolar, pero esta aparente "tranquilidad" de la Escuela Primaria se rompe cuando de cambios o modificaciones se trata, así esta continuidad se interrumpe cuando se pretende implantar:

- . Una Reforma Educativa
- . Nuevos métodos, técnicas o procedimientos didácticos
- . Un proyecto académico
- . Otro fundamento teórico
- . Etcetera...

Procesos de cambio que en los últimos años (24) se dan a conocer al magisterio en servicio mediante "cursos de capacitación" al inicio del año escolar o a través de "asesorías técnicas". Modalidad de actualización y capacitación docente que en este período de tiempo se han impuesto por algunas instancias al implantar proyectos

(23) Ibid.

(24) Hablo de la década de los años 80' y 90'.

académicos.

Los procesos comentados en el párrafo anterior carecen de solidez académica, en la que se analicen a profundidad los diversos planteamientos que para su difusión y análisis se proponen y en donde la participación conjunta y la crítica constructiva tengan plena acción. Por el contrario, estos "cursos" y "seminarios" se convierten en espacios de simulación educativa, donde se escucha:

"Ya no vale la pena discutir pues todo está hecho"
(25)

Algunos comentarios que ilustran lo anterior, en el área de Español son:

"Los maestros de primer año tomaron el curso porque les dijeron que lo tenían que hacer; ellos no lo querían tomar porque consideraban que era una pérdida de tiempo puesto que duró dos semanas y tenían que asistir dos horas diarias."

"Este folleto tiene la fecha de agosto de 1985, lo cual nos hace pensar acerca de por qué hasta ahora se dio a los profesores; posiblemente por que no se contaba con las personas necesarias para que lo impartieran" (26)

De esta manera la burocracia educativa, "forma" a los profesores a la vez que valida e institucionaliza los enfoques teórico-metodológico, que ante sus ojos son los más idóneos, modernos o los más científicos.

(25) Sic.

(26) Opiniones citadas por Lourdes Rojo Ruiz, en ; Cero en Conducta, Año 2, Número 7, 1987, pp.11 y 12.

La acción de institucionalización, desde mi perspectiva, equivale a dotar de validez y asignar carácter oficial a un planteamiento o acción educativa, que los diseñadores consideran el apropiado, de acuerdo al desarrollo científico social y a las posibilidades de asimilación del Sistema Educativo Nacional o del propio Estado. Lo que no invalida la amplia presión de intelectuales, académicos, instancias magisteriales o de especialistas, que son los que propician el desarrollo del pensamiento educativo. Pero que a su vez las instituciones anteponen y revierten para argumentar la dificultad de concretar la relación teoría-práctica. Al pensar que una cosa es la teorización del hecho educativo y otra, muy diferente, es la puesta instrumental.

Si esto ocurre en el aspecto socio-político, en el terreno pedagógico ocurren otros procesos igualmente interesantes, aunque la Escuela aparente lo que mencioné como "tranquilidad", la cual sólo es perturbada por la preparación de ceremonias y festivales, además de la dinámica académica propiamente dicha.

El hecho es que en determinados momentos, la Escuela se convierte en escenario de lucha y legitimación de concepciones teórico-metodológicas. Esta lucha parecen encarnarla maestros (de grupo) y teóricos (técnicos, administradores y burócratas), buscando consensar puntos de vista, enfoques, teorías y propuestas. Digo que parecen encarnarlas pues este enfrentamiento es sólo la manifestación de lo pseudoconcreto, el transfondo es en realidad el continuo proceso de oficialización del pensamiento pedagógico (27) que la institución promueve y

(27) El pensamiento intelectual del docente corre la misma suerte, al caer en la dinámica de consumo rutinario de la propuesta oficial. Pero para comprender este proceso habría que analizarlo conjuntamente con factores económicos, sociales y políticos.

y que tiene en estos personajes, actores de un acto del que no tienen el control directo.

La Educación Primaria institucionaliza una parte de la ciencia al hacer oficial determinado procedimiento o escuela de pensamiento y para eso no tiene crisis de conciencia, cuando al simular procesos de participación colectiva valida una posición ya decretada, buscando "debatir" la pertinencia del sustento teórico o del procedimiento didáctico que parecen finalmente estar destinados a fracasar en las propias aulas del Sistema y a través de la acción de sus propios docentes.

En México en los años ya comentados, los principales debates teóricos se dieron con la paulatina inclusión del pensamiento constructivista (28) en las bases de la psicopedagogía de la Educación Primaria. (29)

La búsqueda de una fundamentación científica a la acción pedagógica llevó a la institución oficial a incorporar en diferentes momentos, postulados de una teoría "extranjera" - (30) que con el tiempo adquiere presencia cotidiana.

Instancias de investigación y acción educativa promueven el constructivismo como una fundamentación y alternativa psicopedagógica que ha de modificar radicalmente los procedimientos de enseñanza en las aulas donde se imparte Educación Primaria.

-
- (28) **Constructivismo**; ...la obligación formal de trascender de manera incesante los sistemas ya contruidos para asegurar su no contradicción, converge con la tendencia genética a superar sin cesar las construcciones ya acabadas. Piaget, Jean. Paquete del autor, LIB, UPN, 1985, p. 418.
- (29) Cabe mencionar que con algunos años de anticipación se incluye la perspectiva constructivista en Educación Preescolar.
- (30) Sus principales autores intelectuales son S.L. Vigotsky y J. Piaget.

La Dirección General de Educación Especial, DIE y UPN, principalmente, dedican parte de sus esfuerzos en investigar las repercusiones educativas de la aplicación de esta teoría en la educación nacional y así fundamentar en la realidad misma, la validez y pertinencia de esta posición.

"Esta segunda investigación que iremos publicando por fascículos, nos muestra entre otras cosas que los niños que ingresan a 1er. año regular, sólo el 62% logra terminar el año a nivel alfabético. Otro 13% se encuentra en el silábico-alfabético y casi el 25% siguen en el nivel presilábico..." (31)

Así lo que antes era una teoría más, es incorporada y difundida, incluso integrada a los programas mismos, como la teoría oficial.

"Al estudiar a fondo la teoría del aprendizaje constructivista, resalta una nueva posición del maestro como el conocedor, el diagnosticador y el mediador del aprendizaje." (32)

Subrayo el hecho de que dicha incorporación ocurre primero en Preescolar y paulatinamente invade la Educación Primaria, vía la capacitación de docentes. En este nivel educativo, la teoría constructivista se reviste en forma de Propuesta Educativa para incidir en el problema número uno de la educación básica, enseñar a leer y escribir a los niños de los primeros grados.

(31) Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, SEP. DGEE, México, 1986.

(32) Ibid.

"Aquellos que reflexionaron acerca del fracaso de de los niños en el aprendizaje de la lengua escrita en primer año y entendieron la esencia de dicha propuesta, sintieron la necesidad de intentar esta nueva posibilidad y obtuvieron, a veces con sorpresa, resultados satisfactorios."

(33)

La incorporación de esta teoría y su conformación en la Propuesta de la Lengua Escrita, persigue el objetivo de fundamentar "científicamente" la práctica docente en este aspecto del aprendizaje y en consecuencia incidir con mayor conocimiento de causa en los procesos constructivos de los niños y como consecuencia final, busca incidir en disminuir los índices de reprobación y deserción escolar. En otras palabras, incorporar e institucionalizar este planteamiento teórico permite enfrentar con nuevas perspectivas el fracaso escolar.

Pero para ser ampliamente difundida y aceptada el Sistema Educativo Nacional la ha de validar a través de hacerla oficial quitándole el carácter de experimental o de pensamiento subalterno.

De esta forma una vez considerada en una trama burocrática instrumental se inicia ahora el proceso de difusión-capacitación del magisterio, en forma masificada, que finalmente lleva a hacer de esta teoría parte del discurso institucional.

(33) Ibid.

2.2. TEORIA CONSTRUCTIVISTA, HISTORIA Y PRESENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

a) Realidades de la instrumentación

La enseñanza de la lengua escrita es uno de los objetivos básicos de la Escuela Primaria, en particular del primer grado. De esta forma se entiende la importancia que adquiere la elección cuidadosa que realiza el director de la Escuela, para seleccionar a la persona o las personas que atenderán estos grupos.

Los criterios para tal selección son variados, en mucho coinciden los siguientes:

- . Casi siempre es una profesora (mujer)
- . Responsable
- . Trabajadora
- . Que haga mucho material didáctico
- . Que no falte
- . Que tenga mucha experiencia con el grado
- . Por petición personal de algún profesor
- . Como castigo (Se asigna el grado a aquel profesor que ocasiona problemas, como medida de presión para que abandone la Escuela)
- . Etcétera...

El primer grado de la Educación Primaria, es sin duda un grado que esta rodeado de mitos:

"Es el grado donde realmente se hace un buen maestro"

"Es la base de toda la educación"

"En este año la elección del mejor método es la clave del éxito"

"La maduración es fundamental para aprender a leer y escribir"

"Los niños llegan en blanco y un buen primer año es determinante en la vida futura del alumno" (34)

Sin embargo de lo anteriormente enlistado lo que sin duda ocupa un lugar especial en el pensamiento educativo del nivel básico, es la búsqueda del método de enseñanza que asegure el aprendizaje de la lectoescritura. Lo que dará al alumno el poder de leer y escribir gracias al dominio del maestro sobre el instrumento, haciendo a un lado al alumno, su desarrollo psico-lingüístico, conocimientos extraescolares y las posibilidades de interacción grupal.

Todavía no hace mucho tiempo se creía que el niño de seis años no sabía nada, por lo que había que enseñarle desde tomar el lápiz. Con lo cual los ejercicios de maduración

(34) Sic.

previos a la enseñanza de la lectoescritura se volvían indispensables para el maestro, el cual dedica un largo período a realizar ejercicios como pegar, rasgar, seguir caminitos, dibujar, etcétera. Se decía que hasta entonces el alumno se encontraba listo para aprender a leer y escribir. Como si abordar su reconocimiento fuera algo externo que no implica más que la utilización de oídos, manos y ojos.

Así muchas de las características de diferentes métodos conceden un tiempo de preparación, para posteriormente enseñar letras, sonidos y sílabas. Para que después mágicamente, (o será por el trabajo del maestro) después de mucho repetir, ensayar, llenar cuadernos con ejercicios y hacer planas, el alumno sabía leer y escribir.

Con estos planteamientos, parecería fácil la enseñanza de la lengua escrita, bastaría con un dominio de las técnicas, repetición y mucha paciencia para que el logro de los objetivos fuera un éxito.

A partir de las últimas dos décadas, han sido muchas las investigaciones que nos revelan lo frágil y erróneo de esos planteamientos, demostrando que desde el principio, el maestro tiene frente a sí a un grupo de individuos con informaciones, experiencias y potencialidades cognitivas que los posibilitan para reconstruir el sistema de escritura.

Un ejemplo que analiza esto son las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (35) que sustentadas en la

(35) FERREIRO, E. y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, 1979.

teoría constructivista desde la perspectiva Piagetana, plantean el proceso de apropiación de la lengua escrita y las acciones que promueven la adquisición del mencionado objeto de conocimiento. Dichas investigaciones se convierten en la base de lo que finalmente toma la forma de: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, elaborada por la Dirección General de Educación Especial y puesta en práctica posteriormente de manera conjunta con la Dirección de Educación Primaria.

Uno de los propósitos iniciales de la Propuesta fue el ser presentada como una alternativa metodológica para los maestros de primer grado, para elevar la calidad de la educación y prevenir el fracaso escolar, en los primeros grados de la Educación Primaria, donde el índice de reprobación se concentra.

Elevar la calidad de la educación y abatir el fracaso escolar son objetivos que las instituciones involucradas realizan en dos sentidos. Primero, implantando su uso en un número mayor de escuelas, paulatinamente, y Segundo, (y para lograr el anterior) capacitando a docentes para hacer efectiva esta implantación.

En el ciclo escolar 1986-1987 las instituciones DGEE y DGEF se coordinan y ponen en práctica el Proyecto; "Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita"

(36)

Proyecto que tiene como antecedente inmediato el programa

(36) Estas acciones se enmarcan en el denominado Proyecto Estratégico 03 del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988.

piloto instrumentado por la DGEE no sólo en el D.F. sino en estados como Durango, Hidalgo, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Guerrero y Yucatán.

Es a partir del ciclo escolar 1986-1987 cuando inicié el seguimiento sistemático de la implantación de dicha propuesta, de sus fases, modificaciones, adaptaciones, logros y dificultades.

La delimitación responde a un criterio político administrativo, la Dirección de Primarias Número Dos de Educación Primaria en el D.F. y aún más específicamente, a su interior, en los Sectores escolares V y VIII que abarcan la Delegación Gustavo A. Madero así como algunas colonias del Estado de México que colindan con el D.F.

Estos dos sectores se organizan en un promedio de 80 unidades escolares oficiales, la mayoría de las cuales atiende los turnos matutino y vespertino. Si consideramos que cada escuela atiende un promedio de dos grupos de primer grado, tenemos un total de 150 grupos, que a su vez se componen de 20 alumnos, lo que nos da una cantidad de 3 mil alumnos inscritos para cursar el primer grado en estas demarcaciones educativas.

Para integrar a estos sectores escolares al Proyecto IPALE se consideró la paulatina atención de los grupos de primero y segundo, logrando en el ciclo escolar antes citado, atender al 30 % de esa población, lo que equivale a pensar a un 70% que quedó marginada.

En estos dos sectores, así como en el resto de las Direcciones, la estrategia de la Implantación consistió en que los maestros de grupo de la DGEE, que habían participado en la fase piloto, después de una capacitación se convirtieron en asesores de los maestros que fueron captados para participar con sus grupos en el Proyecto. Comprometiéndose a sensibilizar a maestros y autoridades para lograr el éxito. De manera conjunta la DGEP comisionó a maestros sin antecedentes, para que con la misma capacitación también participaran como asesores. Con lo que se nombraron dos tipos de asesores, "A" quien pertenecía a la DGEE, con la experiencia de la aplicación y en quien recaía la responsabilidad técnica y administrativa. "B" maestro nombrado por la DGEP, quien auxiliaba y observaba las actividades de asesoría.

De esta forma dos personas asesoraban conjuntamente al maestro de grupo para introducirlo en la teoría y su aplicación. En este tiempo se asesoró permanentemente a los docentes sobre la Propuesta y conjuntamente (asesores y maestro) realizaban valoraciones de los niveles de aprendizaje de cada alumno, desde el inicio y durante el ciclo escolar.

La Propuesta a través de las asesorías promueve una serie de actividades de diseño y evaluación que permite reconocer los procesos de apropiación de los educandos, por lo que el compromiso de los docentes debe ser constante.

"Esto supone un cambio de actitud del maestro con

respecto al planteado por la enseñanza tradicional ya no será el maestro que sabe y enseña desde el frente del salón a un grupo de individuos que tienen como función escuchar repetir y copiar aquello que se les dice o escribe. Niños y maestros son seres activos, que buscan soluciones a los problemas, que discuten, que intercambian opiniones." (37)

Es también en ese momento de la implantación que se dividen funciones las diferentes instancias, por un lado la DGEE se encarga del aspecto técnico, de los perfiles de los capacitadores, "así como del análisis de resultados de aplicación y de reorganizar metas parciales y totales" (38) Y la DGEP se encarga del aspecto operativo, selecciona los grupos que participan y apoyo a la solución de problemas administrativos que obstaculizan la aplicación de las acciones.

Al término de ese ciclo escolar, se analizaron los resultados de la funcionalidad de la Propuesta y se consideró como una buena opción para superar el fracaso escolar en el aprendizaje de la lengua escrita y sus repercusiones en toda la educación Primaria. Por lo cual se continuaron las acciones, en los sectores escolares participantes, pero reorganizando estrategias de instrumentación.

Se aumentaron las metas de cobertura, duplicando la cantidad

(37) Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. DGEE, 1986

(38) Proyecto Estratégico No. 3, "Elevar el aprovechamiento de la Educación Primaria y Secundaria" DGEE, 1985.

de grupos asignados para cada asesor y dejando plena responsabilidad técnica y operativa a cada uno. En los sectores observados esto equivale a atender en ese momento a 300 grupos y a más de 6000 alumnos. Sin considerar que esta estrategia restaba valor a la calidad de las asesorías, pues los asesores seguían siendo los mismos. (39)

De esta forma se devaluó la pretendida "calidad" de las asesorías a los maestros de grupo, quienes en plena etapa de resistencia aprovecharon lo anterior para cuestionar el éxito de los resultados, sin tener claras las diferencias entre la dimensión académica y la administrativa.

Pero el maestro de grupo "no gana la batalla" con presión de las autoridades (reportes, extrañamientos, etcétera) lo oficial se impuso. La implantación se convirtió en simulación, ya que a partir de aquí sólo se cumple con lo administrativo, sin que se logran modificaciones substanciales en la forma de trabajo de los maestros. Por otro lado la función del asesor se redujo a ser aplicador de evaluaciones y registrador de resultados, abandonando el trabajo en equipo , con el maestro, para sólo conocer el proceso de aprendizaje sin actuar congruentemente con él.

Sin embargo, en la actualidad, ante datos oficiales y estadísticas, se ha implantado en una gran parte de la población docente una propuesta de trabajo en donde el maestro es un facilitador en el proceso de construcción de conocimientos, quien además interactúa con sus alumnos para descomponer objetos de conocimiento de manera crítica y

(39) Incluso menos por cambios, bajas o circunstancias personales.

propositiva, para operar con ellos, transformarlos, transformarse y reconstruir la realidad.

b) El magisterio, experiencia y cambio pedagógico

Los cambios educativos, las reformas y el proceso de institucionalización enfrentan grandes retos, no puedo decir que sus dificultades sean responsabilidad de una sola instancia. La problemática por el contrario es multifacética. Los cambios impulsados para mejorar la educación y combatir el fracaso escolar, enfrentan resistencias sociales, burocráticas y, paradójicamente, magisteriales.

Parece paradójico pensar que quien tiene la responsabilidad de contribuir a mejorar la educación, sea precisamente quien más resistencia oponga a los cambios.

Indudablemente que esa resistencia tiene una razón, o muchas razones; La devaluación de la carrera magisterial, el bajo nivel salarial, el exceso de trabajo administrativo, la falta de incentivos y promociones, la doble jornada de

trabajo y un sin fin de etcéteras.

Pero si se pudiera hacer un recorte y analizar el pensamiento pedagógico de los docentes de educación primaria, con el riesgo de caer en generalizaciones, se puede encontrar una serie de actitudes de continuidad y resistencia al cambio. Procesos que tienen su lógica en la sobrevaloración de la "experiencia".

Para el maestro de primaria no hay nada más valioso que la experiencia, ganada a través del trabajo diario y del pasar de los años.

"El docente obtiene a partir de la experiencia una sensibilidad general, empírica, hacia los procesos de interacción personal en la escuela..." (40)

"Lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente..." (41)

Por lo que las dos citas anteriores nos presentan, la experiencia es importante para hacer un mejor trabajo. Sin embargo su ponderación sobre el proceso de formación, en un sentido mayor, tiene graves repercusiones en la educación.

"Las apologías sobre la experiencia abunda, se le relaciona con: sabiduría, madurez, prudencia,

(40) WALLER, Willard. "Qué obtiene el maestro de la experiencia ?" en: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Rockwell, Elsie (comp.) SEP- El Caballito, México, 1985.

(41) Ibid.

seguridad, inteligencia, sensatez, etc., los profesores tienden a darle un alto valor formativo pues no sólo la reconocen como fuente de su formación sino además como la guía para hacer bien las cosas." (42)

La experiencia docente parece ser única e inmutable, sólo se adquiere con el tiempo y esto permite mantenerse intocado por cambios sociales y pedagógicos.

"La experiencia entendida como lugar de residencia de los modelos personales y de la tendencia a modelizar está estructurada con valores, formas de razonar y emociones, esta estructura interpretativa absorbe conocimientos, los acomoda a su marco de tal manera que pueden cambiar los conocimientos manteniendo la estructura interpretativa..." (43)

Los maestros tienen experiencia, más aún los que atienden primer grado. Su saber es reconocido, pero es un saber que no se actualiza, confronta o permite modificaciones. Un saber sustentado en la rutina y la "práctica", no en la reflexión crítica y la formación constante.

Tal vez entendiendo de esta manera a la "experiencia" se comprenda la presencia de métodos de enseñanza presumiblemente ya superados teóricamente en las Escuelas Primarias actuales. Donde a pesar de reformas y cambios se

(42) CARRIZALES RETAMOZA, César. Uniformidad, Marginalidad y Silencio de la Formación Intelectual. Serie Debate Pedagógico II, UAEM, 1988.

(43) Ibid.

mantienen presentes posiciones y acciones docentes de años atrás.

Los maestros son conscientes de su compromiso, pero prefieren enfrentarlo desde la seguridad que les proporciona un conocimiento ya de sobra probado. Para ellos lo difícil es cambiar, renovarse, actualizarse. Y cuando alguno, (o algunos), está dispuesto a hacerlo se enfrenta a la desilusión. Las instituciones no se encuentran preparadas para formar a un docente de manera integral y crítica. Sólo los dotan de conocimientos instrumentales y desarticulados, sin incidir profundamente en conceptualizaciones e ideas.

A los maestros se les ha dicho que su labor es importante, que son ejes del cambio social y ejemplo de las generaciones, ellos lo viven así y no hay indicios que muestren lo contrario.

De esta forma, una vez que pasan etapas de resistencia al cambio, hacia una implantación, la Escuela inicia la dinámica de asimilación y transformación, los nuevos planteamientos son acomodados a los esquemas ya existentes y los cambios pedagógicos por esta vía parecen estar destinados al fracaso.

El cambio o implantación educativo no puede influir positivamente en una sociedad si no se atiende prioritariamente a los educadores, profesionalizándolos y brindándoles una formación académica de calidad.

c) Visión estadística del problema

Para cualquier trabajo investigativo, ya sea de índole descriptivo o analítico es importante llegar a conclusiones en ciertos momentos, algunos estudios culminan ordenando y cuantificando la realidad, para posteriormente comparar y valorar, desprendiendo de esto el éxito o fracaso del programa.

Ya que para algunas tendencias, no existen pruebas más confiables y concretas que los "números", los porcentajes y las gráficas, para demostrar la funcionalidad de lo que se instrumenta u observa, para así reiniciar o concluir lo desarrollado.

En la educación mexicana oficial, existe una tendencia dominante a calificar el éxito o el fracaso de los programas que desarrolla a través de la cuantificación numérica.

"Una de las preocupaciones actuales del sistema de educación formal en México son las cifras relacionadas con la deserción escolar en la escuela elemental. En un estudio de la SEP (1979) se ha indicado. De cada 100 niños que ingresaron a 1er. grado de primaria en el ciclo 1971-1972 sólo 46 lograron terminarla 6 años después. La deserción y la reprobación afectan

fundamentalmente a los estratos de menores ingresos lo que agudiza las desigualdades" (44)

"Mientras Latapí (1980) ha calculado que entre 1970-1974 desertaron dentro del curso o reprobaron más de 3.3 millones de alumnos: Más grande fue la deserción intercurricular: la sólo cohorte 1970-1975 perdió más de 1.5 millones de niños" (45)

Con los ejemplos anteriores se nota el marcado interés de manejar y dar a conocer cifras, para inferir problemas y/o resultados así como las posibles variantes del problema, los factores que intervienen directa o indirectamente en un fenómeno.

Reconocer de esta manera la problemática, permite construir conclusiones:

"Los índices del fracaso escolar no se distribuyen equitativamente entre los diferentes estratos sociales y las cifras más altas recaen sobre la población marginal urbana y las zonas rurales oprimidas..." (46)

De la misma forma, en el ámbito que analizo, al dar a conocer los paulatinos resultados de la aplicación del Proyecto, la DGEE presentó la siguiente información:

"En el ciclo escolar 1984-1985 los resultados

(44) PELLICER, Dora. "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: La clase de Español en la Escuela Primaria" en; El Lenguaje en la Escuela, Antología, UPN. 1987.

(45) Ibid.

(46) Proyecto Estratégico 03, Op. Cit.

fueron en el D.F. en los grupos de 1o. de Primaria se obtiene el 90% de promoción escolar."

"En el ciclo escolar 1985-1986 se realizó seguimiento de los grupos que en el ciclo anterior trabajaron propuesta ahora en 2o. y se concluyó el ciclo escolar con una promoción del 92.8% de los alumnos." (47)

Consecuentes con su posición ante la información numérica, las instituciones DGEE y DGEP pretenden aumentar el número de grupos asesorados, hasta integrar el 100%.

Estas direcciones cuentan con un buen número de investigadores que traducen a cifras los estudios emprendidos para evaluar los programas educativos.

Si bien es cierto que lo estadístico nos muestra una síntesis de la problemática, nos oculta la amplia gama de sucesos y contradicciones que ocurren en la realidad, la adaptación o apropiación que sufren las propuestas oficiales en las aulas mismas. Lo que equivale a calificar de exitosa o fracasada una propuesta educativa por su repercusión en el trabajo cotidiano y no sólo en los números que se nos están reportando.

El proyecto PALEM (48) no ha podido liberarse de esta tendencia, al contrario, su valoración se sustenta en las evaluaciones que a lo largo del año se realizan y no en investigaciones

(47) Ibid.

(48) Siglas con las que se denominó a la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y Matemáticas, antes conocido como IPALE.

que muestren la realidad de la implantación. Aplicar la propuesta se reduce a informar para traducir a porcentajes los resultados y así comparar índices de reprobación, antes y después de la implantación.

Los números y las estadísticas sirven de mucho en el trabajo de investigación sociológica, pero no para reducir o cuantificar los hechos sociales. Canclini, al comentar el trabajo de Bourdieu, comenta:

"Bourdieu usa las encuestas para elaborar una problemática, que no surge de las cifras, sometió los datos a un trabajo epistemológico capaz de llevarlo a conclusiones menos superficiales..."

(49)

Partir de los datos, puede confundir al investigador, ya que las cifras no siempre son imparciales, al ser sometidas a diferentes criterios, que manipulan los números para brindar una información determinada. Además de que con esta perspectiva no se conoce e incide en el proceso que se desarrolla.

No pretendo restar importancia a los datos, son siempre necesarios, pero se debe tomar en cuenta la posibilidad de manipulación, para que con otros fines hacer triunfar, a partir de las cifras, un trabajo académico aunque la realidad no concuerde con ellas o demuestre lo contrario.

(49) GARCIA CANCLINI, Néstor. Prólogo a Sociología y Cultura, Pierre Bourdieu, Grijalbo, (Los noventa, 11), México, 1990.

2.3. LA REPROBACION EN LA LENGUA ESCRITA Y EL FRACASO ESCOLAR, PROBLEMATICA SIN SUPERAR

En la Educación Primaria el inicio del fracaso se presenta cuando un alumno reprueba. Una de las causas para que un niño repita el grado, en la mayoría de los casos se debe casi exclusivamente a fracaso en el aprendizaje de la lengua escrita.

Si revisamos la problemática de otros países, en este aspecto, encontramos que:

"Según Emilia Ferreiro habría que analizar si las causas del fracaso escolar no exceden los marcos de la Escuela para convertirse en un problema del sistema educativo como tal.

Recordemos algunos datos de base, referentes a la situación educativa en América Latina, que nos sirvan para enmarcar nuestra problemática. Las cifras oficiales (UNESCO 1974) nos muestran que: Del total de la población comprendida entre los 7 y 12 años el 20% se encontraba en 1970 fuera del sistema educativo.

De toda la población escolarizada, apenas el 53% llega al 4o. grado- umbral mínimo indispensable para una alfabetización definitiva- o sea que la mitad de la población abandona su educación sin

regresar a la escuela, al promediar el ciclo primario.

Las 2/3 partes del total de repetidores se ubica en los primeros grados de escolaridad y al rededor de 60% de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una o más veces." (50)

También encontramos que dicha reprobación responde a la situación socio-económica de los niños y que además la situación cultural de la familia incide en la apropiación de la lectoescritura. Sobre todo por el uso que la familia hace de la lengua, los hábitos e importancia que ahí se le da.

Delia Lerner, al comentar esto afirma:

"Los niños de clase baja tienen un contacto mucho menor que los otros niños con material escrito y con lectores." (51)

En esta situación, el maestro y la forma de enseñar también tienen responsabilidad. Por lo que se piensan alternativas teóricas y metodológicas que puedan dar fin al problema, fundamentar sus ventajas, masificarlas y terminar de tajo con el conflicto.

En el fracaso del aprendizaje de la lectoescritura, los involucrados son muchos; maestros, sociedad, autoridades e instituciones. Y no sólo los eternos culpables, los alumnos.

A pesar de reconocer la participación de múltiples factores

(50) FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Op. Cit.

(51) LERNER, Delia. "Aprendizaje de la lengua escrita en el aula",
Ministerio de Educación-Fundación B. Van Leer, Caracas, 1980.

la responsabilidad es delegada hacia los niños, haciéndolos sentir fracasados a pesar de todos sus esfuerzos y los realizados por las instituciones educativas. Quien no les niega la posibilidad de repetir el curso, pero además se repite también el mismo problema, la misma escuela, el maestro y la misma forma de enseñanza, hasta que desistan "voluntariamente" y abandonen igualmente la Escuela. Entonces ya no es culpa de la institución, sino de otras causas como; perturbaciones, inasistencias, enfermedades, etcétera.

"La deserción y la reprobación tienen frecuentemente causas ajenas a la escuela..." (52)

Aquellas ilusiones de poner fin a los problemas de deserción y reprobación permanecen tratando de buscar soluciones a mediano y corto plazo. Sin la reconceptualización de la problemática, delegando la responsabilidad en personas. Como se aprecia en el texto siguiente:

"Se procurará eliminar las principales causas internas que propician la reprobación y la deserción escolares, a través de programas adecuados para maestros y padres de familia." (53)

Con lo que se descontextualiza y se oculta que el fracaso es generado más por la institución y no por los sujetos que por primera vez asisten a la escuela con diversas expectativas.

(52) Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988.

(53) Ibid.

Este breve análisis del panorama que ha presentado esta problemática nos muestra la persistencia de la misma en la educación elemental. Las características detectadas décadas atrás se repiten con alarmante fidelidad, la reprobación, la deserción y el fracaso siguen presentes en la vida de la escuela y los escolares.

Tal vez sería pertinente volver a plantear si no será la institución quien fracasa, al carecer de estrategias para influir significativamente en el problema, considerando todas sus dimensiones.

Actualmente el problema persiste, como persiste también la acción oficial para hacerle frente:

"Abatir los índices de deserción y reprobación mediante la aplicación de los programas preventivos y compensatorios, especialmente en los tres primeros grados..." (54)

El objetivo antes citado, nos indica que se continuará con la búsqueda de opciones institucionales que brinden la posibilidad de poner fin al problema o por lo menos reducirlo. Para que el sistema educativo continúe siendo quien detecta problemas, instrumenta acciones, quien brinda oportunidades a todos, sin detenerse en sus desigualdades, homogeneiza lo heterógeno y mantiene el control de la acción investigativa, sus resultados y las estrategias compensatorias

(54) Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994.
Separata Educación Básica.

La tarea de la investigación Sociológica, es buscar la génesis misma del problema, sin calificar de culpables o inocentes a los participantes. Más bien presentar un análisis total que sirva de base para encontrar alternativas que encaren creativamente este grave problema.

Presentar otras perspectivas en el conocimiento de la situación permite transformar las prácticas que incluso normativamente debieron ser modificadas hace mucho tiempo y que aún subsisten. De la misma manera incluir las que se consideren adecuadas a las necesidades reales y que se ajustan mejor a los intereses de aquellos que finalmente son los que representan la manifestación viva del problema.

Lectoescritura, reprobación y deserción son procesos que parecen entrelazarse de manera natural en la historia de la Educación Primaria mexicana, la lucha por erradicarlos no parece que culmine a corto plazo. Por el contrario en últimas fechas el esfuerzo por combatirlos toma nuevas fuerzas, un estudio crítico de sus determinantes contribuirá a definir estrategias más acordes con la relevancia de la problemática. Mientras tanto el fracaso escolar sigue en cuestión.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Arribar a conclusiones en un proceso tan delicado y al que históricamente no se le ha encontrado solución parecería aventurado. Sin embargo, el trabajar otras dimensiones de la problemática, en esta tesis, me permite construir puntos de vista finales, que presento con la intención de cerrar el análisis emprendido.

El fracaso escolar y su relación con la enseñanza de la lengua es sin duda uno de los aspectos más polémicos dentro de la educación básica. Por lo que estas conclusiones sólo representan aproximaciones a un problema que ha de ser replanteado constantemente para poder proponer estrategias de interpretación que ayuden a superar definitivamente esta situación.

A través de revisar el fracaso escolar lo primero que salta a la vista es la ponderación al déficit individual y la nula referencia a la responsabilidad de la institución. Por lo que esta tesis plantea que es ahí, en lo inexplorado donde es posible encontrar otras respuestas.

Reprobación, deserción y aprendizaje de la lengua escrita son elementos que componen el fracaso escolar, que inicia en los

primeros grados de la educación primaria y que para la institución significa la promesa del éxito o el diagnóstico del fracaso escolar y aún del fracaso extraescolar.

El aprendizaje de la lengua y sus usos escolares, lectura y escritura, tienen una importancia relevante en el Sistema Educativo, no sólo en la Educación Primaria sino también en la Escuela Media y Superior, al considerar que es mediante élla que se puede acceder a otros conocimientos, por lo que es base de la dinámica escolar y referente obligado para explicar el fracaso en esos niveles.

En la Educación Primaria actual se continúan los esfuerzos por disminuir la deserción, el bajo rendimiento y la reprobación. Cada día se involucran a más personas y se crean nuevas alternativas que prevengan y superen el problema.

Uno de estos esfuerzos se da mediante la capacitación de profesores en servicio, por considerar que será de esta forma en que desde el interior de la institución que se solucione esta cuestión.

Otro hecho importante, relacionado con el aspecto anterior, es la institucionalización de la teoría constructivista y de procedimientos y metodologías que de ésta se derivan. Al considerar que un respaldo sólido al hacer cotidiano influye en los posteriores resultados.

Institucionalizar la teoría constructivista es hacerla

presente en el discurso oficial, en las prácticas escolares y en los documentos normativos.

En la Educación Primaria oficial la teoría constructivista adquiere cada día mayor presencia, aunque por el momento sea sólo por decreto y no se vea reflejada en el trabajo docente.

Tal vez los mayores problemas que enfrenta la teoría no se den en el debate académico, sino en las estrategias fallidas del propio Sistema Educativo que no propone un análisis detenido de los avances del constructivismo, en relación a otros enfoques. Presentándolo como un conocimiento superior al que han de arribar los profesores.

En el sentido antes comentado, las asesorías y la capacitación anual de inicio de ciclo escolar, más que pensarse como un foro de intercambio y análisis de posiciones, la institución y los profesores los convierten en espacios de simulación, a través de los cuales finalmente se validan las propuestas institucionales.

Es precisamente por todo lo anterior que argumento que el fracaso tiene su génesis en la institución misma, en la formación de su personal, en los procesos institucionales, en la elaboración de planes y programas, en la relevancia de determinado conocimiento, en los estímulos y promociones escolares, etcétera. Y no es culpa de los sujetos que asisten regularmente a sus aulas y sobre quienes recae

la responsabilidad del fracaso.

Pensar el fracaso escolar como un todo que se expresa en diferentes formas y en diversas dimensiones, en el que la responsabilidad es compartida y en el que la preocupación no es la búsqueda de un culpable, permitirá comprender su origen e incidir en su tratamiento.

Lengua escrita y fracaso escolar aparecen como un binomio difícil de disociar. La historia de la educación en México así lo demuestra y la situación presente así lo confirma. Superar esta problemática implica superar concepciones petrificadas que exculpan a unos y condenan al fracaso a los menos responsables.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- BAUDELLOT, C. y Establet R. La escuela capitalista. Ed. Siglo XXI, 11a. Ed., México, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, Barcelona, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. Sociología y Cultura. Ed. Grijalbo (col. - los noventa), México, 1990.
- CARRIZALES, Retamoza César. Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual. Serie Debate - Pedagógico II, U.A.E.M., 1988.
- COMENIO, J. Amós. Didáctica Magna. Versión de López Pérez, - Editorial REUS S.A., 1979.
- FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI México, 1979.
- FERREIRO, E. y Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- GLAZMAN, Raquel. La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. el Caballito - SEP, México, 1986.
- GUEVARA, Niebla G. "Oigan profes, cómo les va con la modernidad", en; Revista Hojas, Núm. 6, agosto, 1991.

- GOMEZ, Palacio M. Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita. SEP-DGEE, México, 1986.
- GUAJARDO, Ramos E. Paquete del autor: Jean Piaget (antología) S.E.P.- U.P.N.- sead, México, 1985.
- GUNAR, Myrdal. Objetividad en la investigación social. ED. FCE, México, 1974.
- LEY FEDERAL de Educación. Publicada en el Diario Oficial de 29 de noviembre de 1973.
- LERNER, Delia. Aprender de la lengua escrita en el aula. Ministerio de educación, Fundación B. Van Leer, Caracas, 1980.
- MARIATEGUI, Carlos. Problemas teóricos de la educación, México 1977.
- MUÑOZ, Izquierdo C. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en; Educación, Revista del C.E.N.T.E., México, 1980.
- NAVARRO, Laura. "La alfabetización de los niños, un problema actual", en; Revista Cero en Conducta, Año 1, Número 5, México, 1986.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar, Ed. LAIA, Barcelona, 1984.
- PELLICER, Dora. El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: La clase de español en la escuela Primaria", en; El lenguaje en la escuela (antología de textos), U.P.N., 1987.

- PLAN NACIONAL de Desarrollo, 1983-1988, Poder Ejecutivo Federal 1983.
- PROGRAMA Para la Modernización Educativa, 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, 1989.
- PROYECTO Estratégico 03, en; Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988.
- REGLAMENTO Interior de la S.E.P., 1982.
- REVISTA Cero en Conducta. La formación de Docentes, Año 2, N.8, 1987.
- ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México, Ed. Siglo XXI, 5a. edición, México, 1981.
- ROJO, Ruiz L. "Experiencias en el avance de la Revolución educativa en la educación primaria", en; Revista - Cero en Conducta, Año 2, N. 7, 1987.
- ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Ed. El Caballito-S.E.P., México, 1985.
- SECRETARIA de Educación Primaria, La educación Primaria, 1987.
- SEVE, Lucien. El fracaso escolar, Ediciones de Cultura Popular, México, 1979.
- SOLANA, Morales F. Historia de la educación pública en México, F.C.E.-S.E.P., México, 1981.
- TIRZO, Gómez J. Ideología, Educación y Producción Cultural, Tesis de Licenciatura, E.N.A.H., 1992.

TRILLA, Jaume. Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Ed. Laertes, Barcelona, 1985.

WALLER, Willard. "Qué obtiene el maestro de la experiencia", en; Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Rockwell (comp.), El caballito-SEP, México, 1985.