

21025
16

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLÁN"

EL CONSTRUCTIVISMO APLICADO A UNA ESCUELA
PRIMARIA RURAL EN LA COMUNIDAD DE
MICHINELAS, MPIO. DE CELAYA, GTO.
EN EL PERIODO 1993 - 2001

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

FELIPA CARMEN DOMINGUEZ HERNANDEZ

ASESORA: MTRA. DELIA SELENE DE DIOS VALLEJO



ENERO DEL 2003



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 esta 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.

PAGINACIÓN

DISCONTINUA

**TESIS CON
FALLA DE
ORIGEN**

MUCHAS GRACIAS

AMADO JESÚS:

*Por la vida plena que me has dado,
para disfrutar todo lo que hago.*

PAPÁ Y MAMÁ:

Porque su unión me dio esta vida tan
valiosa, y su cuidado me hizo encontrar
mi camino.

LUPITA, MI HERMANA QUERIDA:

Pues con tu dedicación y ejemplo
me impulsaste a ser mejor cada día.

AMIGA MARTHITA:

Por creer en mi y ayudarme
a cerrar esta etapa de mi vida
para poder abrir juntas una
nueva de superación.

PRECIOSOS HERMANOS Y AMIGOS:


Porque significan algo especial para
mi y con quienes quiero compartir
este esfuerzo.

A MIS MAESTROS


Y EN ESPECIAL A LA MAESTRA DELIA SELENE :

Por el gran efecto que han dejado en mi vida con sus
valiosas vidas y sus amplios conocimientos que han
compartido conmigo, para que yo encontrara mi Misión
DIOS LOS BENDIGA.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



DEDICO este sencillo trabajo
a todos los hermosos niños con
quienes he tenido el privilegio
divino de convivir en las distintas
escuelas, porque los **AMO** mucho.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE

INTRODUCCION.	1
I MARCO TEORICO PEDAGOGICO	1
1.1. CONCEPTO DE EDUCACION.	1
1.1.1 ANTECEDENTES	2
1.2 LA TEORIA PSICOGENETICA Y SUS APORTACIONES A LA EDUCACION.	6
1.2.1 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BAJO UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.	9
1.2.2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	15
1.2.3 EL APRENDIZAJE ESCOLAR.	20
1.2.4 APRENDIZAJE COLABORATIVO.	24
1.3. LA ENSEÑANZA COMO AYUDA PEDAGOGICA.	27
1.4. EL CURRICULUM EN EL PROCESO ENSEÑANZA -APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.	31
1.4.1 CURRICULUM ABIERTO Y CURRICULUM CERRADO.	40
1.5. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA PRACTICA: LA ESCUELA RURAL.	42
1.5.1 LA METODOLOGIA EN LA ESCUELA RURAL.	46
1.5.2 LA VIABILIDAD DEL METODO DE PROYECTOS.	48
II MARCO DE REFERENCIA	54
2.1 LA ESCUELA RURAL EN MEXICO, SUS ANTECEDENTES HISTORICOS Y LOS PRECURSORES DE ESTA.	54
2.2 LA FORMACION DOCENTE RURAL.	70
2.3 IMPORTANCIA DEL ARTICULO 3º CONSTITUCIONAL.	79
2.4 EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.	84
2.4.1 LA REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN GUANAJUATO.	90
III. LA ESCUELA RURAL Y LA COMUNIDAD EN GUANAJUATO.	104
3.1 EL AMBITO SOCIOECONOMICO Y GEOGRAFICO DEL ESTADO.	104
3.2 CARACTERISTICAS GENERALES DEL AMBITO COMUNITARIO.	107
3.3 EL CONTEXTO EDUCATIVO ESTATAL Y COMUNITARIO.	110
3.3.1 LOS INDICADORES EDUCATIVOS.	112
3.4 LA ESCUELA Y EL MAESTRO RURAL.	114
3.5 LA FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE.	119
3.6 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA RURAL.	127
IV UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL "AGUSTIN MELGAR"	133
4.1 CARACTERISTICAS GENERALES DEL MUNICIPIO DE CELAYA.	133
4.2 LOCALIZACION Y UBICACIÓN GEOGRAFICA DE LA ESCUELA PRIMARIA "AGUSTIN MELGAR".	135
4.3 SITUACION SOCIOECONOMICA DE LA COMUNIDAD.	136

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN


D

4.4 ORIGEN Y CARACTERISTICAS DE LA ESCUELA.	136
4.5 CARACTERISTICAS DEL PERSONAL DOCENTE.	139
4.6 LOS DOCENTES Y SU RELACION CON PADRES DE FAMILIA.	141
4.7 CARACTERISTICAS DE LA POBLACION ESCOLAR.	143
4.8 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.	144
4.9 VINCULACION DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD.	150
4.10 INDICADORES EDUCATIVOS.	151
4.10.1 CUADROS DE ESTADISTICAS BASICAS.	152
4.10.2 CUADROS DE INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS DE GUANAJUATO	157
4.10.3 CATEGORIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS.	162
4.10.4. CUADROS DE INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS DE CELAYA	163
4.10.5 CATEGORÍAS.	166
CONCLUSIONES	197
BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA	206
ANEXOS	209
ANEXO 1: EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA POR PROYECTO.	209
ANEXO 2 EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO DEL PERIODO DE 1921 A NUESTROS DÍAS	211
ANEXO 3 ACTA DE DONACIÓN	214
ANEXO 4: ENCUESTAS APLICADAS EN LA COMUNIDAD DE MICHINELAS	218

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: FELIPA CARRIEN DOMINGUEZ
HERNANDEZ

FECHA: 24-ENERO-2003

FIRMA: 

INDICE DE FIGURAS

FIGURA	Pág.
<i>Figura 2.1 Esquema Procesal del Sistema Educativo</i>	89
<i>Figura 2.2 Misión, Reto y Visión</i>	97
<i>Figura 2.3 Programa para la Transformación Educativa</i>	98
<i>Figura 2.4 Filosofía educativa</i>	98
<i>Figura 2.5 Teoría Pedagógica</i>	99
<i>Figura 2.6 Proceos Centrales</i>	101
<i>Figura 2.7 Modelo Integral para la Calidad</i>	102
<i>Figura 3.1 Estado de Guanajuato</i>	104
<i>Figura 3.2 Proyecto Educativo</i>	112
<i>Figura 3.3 Centros de Desarrollo Educativo</i>	122
<i>Figura 4.1 Localización de Celaya en el Estado de Guanajuato</i>	133
<i>Figura 4.2 Escuela "Agustín Melgar"</i>	135
<i>Figura 4.3 Ubicación de la Escuela "Agustín Melgar"</i>	135
<i>Figura 4.4 Distribución de la Escuela "Agustín Melgar"</i>	137
<i>Figura 4.5 Alumnos</i>	143
<i>Figura 4.6 Organigrama Escolar</i>	144
<i>Figura 4.7 Población escolar</i>	145
<i>Figura 4.8 Ambiente áulico</i>	150
<i>Figura 4.9 Gráfica de Indicadores Educativos de Celaya</i>	163
<i>Figura 4.10 Gráfica de Indicadores Educativos de la Escuela 1997-1998</i>	164
<i>Figura 4.11 Gráfica de Indicadores Educativos de la Escuela 1999-2000</i>	165
<i>Figura 4.12 Comparación de los indicadores</i>	166
<i>Figura 4.13 Cuestionario para Docentes de una Escuela Rural</i>	185
<i>Figura 4.14 Gráfica de resultados de aplicación de cuestionarios</i>	187
<i>Figura 4.15 Pregunta uno</i>	190
<i>Figura 4.16 Pregunta dos</i>	190
<i>Figura 4.18 Pregunta cuatro</i>	191
<i>Figura 4.19 Pregunta cinco</i>	191
<i>Figura 4.20 Pregunta seis</i>	191

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

F

<i>Figura 4.21 Pregunta siete.....</i>	<i>192</i>
<i>Figura 4.22 Pregunta ocho.....</i>	<i>192</i>
<i>Figura 4.23 Pregunta nueve.....</i>	<i>192</i>
<i>Figura 4.24 Pregunta diez.....</i>	<i>193</i>
<i>Figura 4.25 Pregunta once.....</i>	<i>193</i>
<i>Figura 4.26 Pregunta doce.....</i>	<i>193</i>
<i>Figura 4.27 Pregunta trece.....</i>	<i>194</i>
<i>Figura 4.28 Pregunta catorce.....</i>	<i>194</i>

INDICE DE TABLAS

TABLA	Pág.
<i>Tabla 1.1 Características de un Curriculum abierto y uno cerrado.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabla 3.1 Distribución de la población.....</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 4.1 Cuadro de evolución de la población 6-14 años.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 4.2 Cuadro de Estadísticas Básicas de Guanajuato.....</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 4.3 Cuadro de Estadísticas Básicas del municipio de Celaya.....</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 4.4 Cuadro de Indicadores Básicos de Guanajuato.....</i>	<i>159</i>
<i>Tabla 4.5 Cuadro de Indicadores Básicos de Celaya.....</i>	<i>160</i>
<i>Tabla 4.6 Indicadores Educativos Básicos Municipio de Celaya: ciclo escolar 1999 – 2000.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabla 4.7 Indicadores Educativos Básicos de la Escuela Primaria 1997- 1998.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 4.8 Indicadores Educativos Básicos de la Escuela Primaria 1999 - 2000.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 4.9 Indicadores Educativos Básicos Generales.....</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 4.10 Fórmulas Matemáticas de Indicadores de Cobertura.....</i>	<i>168</i>
<i>Tabla 4.11 Resultados de los indicadores de cobertura.....</i>	<i>168</i>
<i>Tabla 4.12 Fórmulas Matemáticas de Indicadores de eficiencia.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 4.13 Resultados de los indicadores de Eficiencia.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 4.14 Fórmulas Matemáticas de Indicadores de Eficacia.....</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 4.15 Resultados de indicadores de eficacia.....</i>	<i>184</i>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCION.

Actualmente en México las recientes estadísticas indicaron que una de cada cinco escuelas primarias es rural unitaria, por eso desde la creación de la misma, hace aproximadamente 80 años, se puede decir que ha continuado ocupando un importante lugar dentro del Sistema Educativo Mexicano. Este tipo de escuela sigue siendo atendida por un solo maestro, aunque su función y alcances se han modificado, sin embargo continúa llevando la educación formal a los lugares más alejados .

El maestro rural tiene actualmente la función primordial de enseñar los elementos básicos de lectura, escritura y matemáticas, porque a pesar de la reformulación de los Planes y programas de estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública en 1993, hasta la fecha, no se han podido adaptar del todo los contenidos a las características y necesidades de los alumnos en este tipo de escuelas.

El servicio de educación primaria para niños en edad escolar, de 6 a 14 años que viven en el medio rural, se ofrece en tres modalidades: Primaria General, Primaria Indígena y Cursos Comunitarios. Estas modalidades tratan de responder a las condiciones materiales de existencia de los diferentes grupos sociales, y buscan la operatividad de este servicio educativo en las distintas regiones del país.

Las escuelas rurales pueden ser de organización completa, cuando ofrece todos los grados de primero a sexto, o de organización incompleta, cuando no brinda todos los grados. Por el número de maestros, una escuela puede ser unitaria, bidocente, tridocente, tetradocente o pentadocente; se puede contar con un maestro por grado o contar con un maestro por grupo. Entonces una escuela puede ser al mismo tiempo unitaria o bidocente y de organización completa, lo que trae implicaciones de carácter pedagógico.

Por ejemplo del total de escuelas primarias rurales que existían en el país durante el año escolar 1990-1991, el 21% eran unitarias y el 21% de organización incompleta localizadas fundamentalmente en las zonas rurales e indígenas de los Estados con mayores índices de marginación.

Por lo rasgos ya explicados del medio rural, un porcentaje importante de escuelas primarias no cuenta con suficientes maestros, así que la característica pedagógica predominante en ellas es el llamado grupo multigrado esto es, que en el mismo grupo un maestro atiende a niños de diversos grados.

La atención al grupo multigrado representa dificultad y sobrecarga de trabajo para el maestro, quien además de atender varios grupos de diferente grado al mismo tiempo, tiene la mayoría de las veces la responsabilidad de realizar funciones de dirección y administración, lo cual le impide ofrecer una educación de calidad para todos los niños. Asimismo, para el trabajo pedagógico también se requiere de libros de texto apropiados a esta modalidad y recursos didácticos acordes a las necesidades específicas, pero sobretudo de una capacitación especial para los docentes que atienden estas escuelas.

Con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1993) tanto el Gobierno Federal, como los Gobiernos Estatales de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se comprometieron a unirse en un gran esfuerzo por extender la cobertura de los servicios educativos y elevar así la calidad de la Educación a través de una estrategia que responda a los retos actuales de la misma; por tanto se plantearon tres ejes centrales para llevar a cabo tal modernización: la reorganización del Sistema Educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial. Por consiguiente este proceso de federalización que aquí se inició influyó considerablemente también en las escuelas rurales de todo el país y desde luego en Guanajuato.

Con base en este Acuerdo se buscó un cambio más de fondo, pues más que innovar métodos, técnicas o materiales bibliográficos, se reconoció como imprescindible dar cumplimiento preciso al Artículo 3º Constitucional, por lo que se decidió transformar precisamente la concepción educativa bajo la que se venía trabajando, para reconocer así que es el “alumno” el principal elemento en torno al que debe girar toda acción de este tipo.

Y precisamente bajo este nuevo enfoque metodológico del Plan de estudios actual, se enmarca la razón de ser de la presente investigación que es un **estudio de caso mediante el cual se analizará la aplicación de los elementos teórico constructivistas del nuevo enfoque, en una escuela primaria rural, con organización completa, bidocente y multigrado; establecida en la comunidad de Michinelas, en el Municipio de Celaya, Gto. A fin de corroborar si existe o no una relación directa entre los resultados del aprovechamiento escolar y la aplicación de la nueva metodología en la práctica docente, mismos que se ven reflejados en los indicadores educativos.**

Por lo cual es interesante observar el comportamiento de los distintos elementos básicos que conllevan el curriculum, es decir el proceso enseñanza y aprendizaje, los

contenidos educativos, la evaluación, los propósitos de aprendizaje, las actividades significativas, y en suma la metodología empleada actualmente por los docentes de esta escuela, pues precisamente desde su fundación y hasta el momento ha coincidido con el cambio de Plan y Programas para Educación Básica.

Todo esto nos permite enmarcar la relevancia del trabajo de investigación a desarrollar, pues precisamente la política educativa referida en las acciones emanadas de los últimos acuerdos gubernamentales, ponen especial énfasis en lograr una verdadera "modernización educativa", a través de una transformación de la escuela, la enseñanza, el maestro y en sí todos los factores básicos que intervienen en el proceso educativo, para considerar que esto precisamente puede ser una alternativa de solución.

Para esto, primeramente es interesante conocer la evolución que este tipo de escuelas rurales ha tenido hasta nuestros días, tanto en el país como en el Estado de Guanajuato, y en especial lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados reales, es decir el aprovechamiento escolar de los alumnos que asisten a este tipo de escuelas; porque es normal percibir a las escuelas rurales como las que cuentan con las condiciones más inadecuadas para promover un aprendizaje significativo en los alumnos que ahí asisten, además de que normalmente se ubican en comunidades alejadas y la mayoría de las veces todo esto ocasiona desánimo en los maestros rurales, porque piensan que poco se puede lograr ante esta situación.

Por lo cual con este trabajo pretendemos sea también de utilidad, para todas aquellas personas interesadas en analizar las condiciones educativas reales de una escuela primaria rural bidocente, multigrado y de organización completa, en cuanto al cumplimiento del plan de estudios vigente y las condiciones en que realmente se está llevando a cabo la formación integral de los educandos, conforme lo señala el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación.

Porque consideramos que si el maestro rural aprovechara más su realidad local y los recursos metodológicos que ésta le ofrece, con la aplicación de estrategias didácticas bajo el enfoque constructivista, se obtendrían mejores resultados en la formación integral de los alumnos.

Esta Investigación es de tipo correlacional y el método seleccionado es el funcionalista, dado que lo que hemos delimitado para nuestro estudio son las funciones educativas en relación a un estudio de caso representado por una escuela primaria rural, con características muy específicas, todo esto vinculado a la comunidad de Michinelas, en el municipio de Celaya, Gto. En virtud de nuestro

interés por mostrar cómo se caracteriza el funcionamiento pedagógico de una escuela de este tipo en la actualidad.

Por lo que con este método se procedió al análisis de indicadores y categorías que sirvieron para explicar qué función principalmente educativa realiza la escuela en cuestión y la correlación que existe de estos datos con el sistema educativo estatal y nacional en materia de educación rural.

Los **OBJETIVOS** que se pretenden alcanzar son los siguientes:

Analizar la relación que existe entre la utilización del Plan y Programas de Estudio para primaria con enfoque constructivista y los resultados escolares cuantitativos obtenidos en la escuela primaria rural “Agustín Melgar”, de tipo bivalente, multigrado y de organización completa.

Conocer qué tipo de estrategias didácticas utilizan los docentes en su práctica diaria con los alumnos de los distintos grados escolares, para dar cumplimiento al programa oficial.

Identificar las condiciones de carácter técnico, operativo y social que presenta la escuela primaria rural “Agustín Melgar” y su relación con el logro de altos niveles de aprovechamiento escolar.

Por consiguiente la **Hipótesis General** que hemos planteado es la siguiente manera.

Existe una relación directa entre los altos niveles de aprovechamiento escolar de una escuela primaria rural y la aplicación metodológica por parte del docente de la teoría constructivista.

Variable dependiente.

El aprovechamiento escolar de los alumnos.

Variable independiente.

La aplicación metodológica de la teoría constructivista por el docente.

Hipótesis de trabajo.

La escuela rural que aplica en su práctica docente los planteamientos de la teoría constructivista, entonces obtiene más altos niveles de aprovechamiento escolar en los alumnos de los distintos grados.



A mayor utilización de los planteamientos teóricos y metodológicos constructivistas, conforme lo marca el Plan y Programas de estudios para primaria, los docentes mejoraran en cuanto a su propia capacitación y actualización, alcanzando además cada vez más altos resultados en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Si la comunidad participa en los distintos aspectos pedagógicos conforme a las orientaciones de los docentes, que conlleven planteamientos prácticos de la teoría constructivista, estas situaciones de enseñanza y aprendizaje, mejorarán el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Por lo que para su desarrollo el trabajo se divide en cuatro capítulos, los cuales se describen a continuación:

En el primer capítulo se presentan las principales aportaciones teóricas constructivistas, que se refieren principalmente a que las personas, tanto individual como colectivamente "construyen" sus propios conocimientos a partir de su interacción con el entorno que les rodea. Por lo que aquí se definen principalmente los conceptos de: educación, proceso enseñanza y aprendizaje, aprendizaje significativo, escolar y colaborativo, ayuda pedagógica y currículum; importantes elementos que también deben corresponder al trabajo escolar de docentes y alumnos participantes en una escuela primaria rural multigrado.

En el segundo capítulo se detalla el contexto histórico en que surge la escuela rural en México, las características que fueron conformándola hasta convertirse en lo que actualmente es. Además se presentan los planteamientos del Artículo 3º Constitucional y su relación con los aspectos centrales del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, situación que repercutió considerablemente en la política educativa de Guanajuato, porque debido a esto se lleva a cabo el Programa para la Transformación Educativa. Todo lo cual debiera reflejarse en una mejor atención educativa al medio rural del estado, pero que por situaciones sobretodo de índole socioeconómico no es posible aún percibir.

El tercer capítulo se refiere a la evolución que ha tenido la escuela primaria rural en el Estado de Guanajuato, sus características actuales, los resultados de los indicadores educativos, el perfil y desempeño del maestro rural en general, su formación y capacitación docente, así como las principales condiciones personales y familiares de los alumnos de las comunidades rurales. Todo esto con el propósito de reflexionar acerca del papel protagónico que tiene en específico una escuela del medio rural en esta entidad.

Y por último el cuarto capítulo se destinó a presentar las condiciones físicas, sociales, escolares y técnico-pedagógicas de las Escuela Primaria Rural "Agustín Melgar" así como la metodología utilizada por los docentes. Condiciones que permiten analizar ampliamente los resultados de la aplicación del actual plan y programas de estudio con orientación constructivista y su impacto en los indicadores educativos, para determinar finalmente la calidad del servicio educativo que brinda esta escuela.

Por consiguiente los principales indicadores que sirvieron de respaldo para llevar a cabo esta investigación tanto de tipo cuantitativo como cualitativo fueron los siguientes:

Los Indicadores de Eficacia.

Aprobación o Promoción, Retención, Eficiencia Terminal, Escolarización interna, Atención a la demanda, Absorción, Reprobación, Deserción escolar, Repetición, Evolución de la Matrícula, Transición, Alumnos de 1er. grado con educación preescolar, Escuelas unitarias y Distribución de alumnos por edad y grado.

Los Indicadores de Eficiencia.

Relación alumno- maestro y alumno- grupo. Proporción escuelas unitarias en Celaya, Grado máximo de escolaridad de los docentes y Evolución de la matrícula.

Así como: Análisis de la Metodología utilizada en el trabajo escolar (Planeación, Desarrollo y Evaluación de las actividades pedagógicas).

Para la recolección de los datos se determinaron instrumentos de investigación como: revisión bibliográfica y hemerográfica, aplicación de cuestionarios a docentes y alumnos, entrevistas a distintas personas, observación participante, y utilización tanto de gráficas como de información estadística. Además los elementos cuantificables se presentan en una serie de gráficas con su análisis interpretativo. Pero también se diseñaron dos formas de registro y concentración de la información de tipo cualitativo: observando y cuantificando los datos, por lo cual se utilizaron respuestas abiertas que fueron sometidas después a un proceso también de análisis lo que permitió agruparlas en categorías, para su mejor manejo y presentación de resultados.

Se finaliza con una explicación de resultados obtenidos y su interpretación respectiva, presentándose en el apartado de conclusiones al final de la presente investigación.



CAPITULO UNO



MARCO TEORICO PEDAGOGICO

VII

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

I MARCO TEORICO PEDAGOGICO

1.1. CONCEPTO DE EDUCACION.

Al hablar de educación es menester considerarla como un factor indispensable para el desarrollo de la humanidad a través de los siglos. También apreciamos que ha variado su aprovechamiento según las épocas y las culturas a las cuales les ha servido. Es decir, de acuerdo a la concepción filosófica, socio-económica, política y religiosa existente en los diferentes momentos históricos, ha dependido el enfoque dado a la educación. Se comprende entonces que mediante la educación se logra la formación ininterrumpida del ser humano desde su nacimiento hasta su muerte, y en ello intervienen tres factores de suma importancia: la familia, la escuela y el medio ambiente. Sin embargo uno es el eje rector tal como algunos investigadores educativos lo han definido más acertadamente "el punto de partida y llegada" y éste es el alumno. Por eso, para el presente texto conviene definir primero el concepto de "educación", y posteriormente analizar la relación de ésta con el educando, pues la educación es el elemento integrante de la sociedad condicionada por los propósitos que se persigue alcanzar en determinado grupo social, pero destinado a cada individuo en particular.

"El término >educación< viene (del latín: educatio, -onis) que significa acción de educar; cortesía, urbanidad; crianza, enseñanza, doctrina e instrucción. Y en un sentido amplio se considera que el proceso educativo consiste en la transmisión de los valores y conocimientos de una sociedad.(Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado, 1987: 247)

Pero de manera más precisa, se define como "educación" a un proceso intencional que pretendiendo el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de éste en el mundo cultural y social en el cual se desenvuelve. Esta definición comprende diversos aspectos significativos.

Así, se habla de proceso en el sentido de que el individuo ha de tomar parte activa en las sucesivas etapas de su larga y nunca concluida formación, y se define como "intencional" en cuanto a la educación se le presenta como una acción planeada y sistematizada tendiente hacia un fin.

Se alude asimismo al perfeccionamiento del individuo como persona porque el proceso educativo entraña una modificación y desarrollo de todas las posibilidades del ser humano, primordialmente en sus aspectos más específicos: inteligencia y voluntad, pero también en el plano físico y sensorial, a fin de conseguir el desarrollo integral de la persona.

Todo ello tiende a lograr el objeto último de la educación, que es la incorporación del individuo al mundo de la cultura –lengua, costumbres, ideas, normas morales– vigentes en su sociedad. (Enciclopedia Hispánica, 1993: 210)

Como se puede apreciar la educación afecta a la totalidad de la persona, por lo cual se distingue de la mera instrucción y de la formación. La instrucción corresponde a los momentos de enseñanza y aprendizaje, afecta sobre todo a la inteligencia y a la adquisición de conocimientos, mientras que la formación hace referencia a la instrucción ya asimilada e integrada por el individuo en algún aspecto de la persona. Así la educación tiene que ver con todas las facetas de la personalidad global y por ello se requiere concebirla como un proceso de permanente perfeccionamiento.

Tal como se señaló con anterioridad, los conceptos acerca del mundo y el ser humano existentes en las distintas culturas y períodos históricos determinaron lógicamente diferentes modelos educativos.

1.1.1 ANTECEDENTES.

Así en la antigua Grecia, por ejemplo la retórica, las matemáticas, la música y la cultura física fueron las bases de la educación. En la Europa Occidental fue privilegio exclusivo de las clases altas hasta el Renacimiento, durante la Edad Media, la Iglesia fue el centro principal de educación y la mayoría de los estudiantes recibían las órdenes religiosas como fin principal de su preparación educativa.

Como puede considerarse la educación hasta finales del siglo XVII y a mediados del siglo XVIII fue exclusiva de las clases sociales altas. La gente de escasos recursos se empleaban como aprendices en los talleres de los artesanos y aprendían un oficio o hacían lo propio en el campo. Pero pensadores, tales como los británicos Francis Bacon y John Locke insistieron en la importancia del razonamiento, la observación y experimentación de los hechos naturales como base para elaborar el saber. Y más o menos en el año 1650 el polaco Comenius desarrolló una metodología de enseñanza para todos los niveles, e hizo hincapié en el papel de la experiencia sensorial y de las ilustraciones en el aprendizaje; debido a esto se fundan las primeras “escuelas para todos”, las cuales se centraban en el aprendizaje de la religión y las disciplinas que podían considerarse necesarias para ser un sujeto democrático y plenamente humano.

En esas fechas se fundaron también varias órdenes religiosas destinadas a la enseñanza de los pobres. Así, los oratorianos, los lasallistas y muchos más, abrieron escuelas destinadas a formar jóvenes bajo la idea rigurosa del aprendizaje

memorístico. Y no fue sino hasta 1776 que con Herbart, se comenzó a hablar sobre la función de la Filosofía como orientadora de la Pedagogía, en relación con los objetivos por alcanzar, y de la Psicología para procurar los medios apropiados. Así a principios del siglo XX Edouard Claparède funda en Ginebra el Instituto J.J. Rousseau para enseñar a los maestros la psicología del niño, con base en los planteamientos de este último, quien fue un pedagogo que pugnaba por una "educación natural" y que a través de su obra >Emile< expuso las cinco etapas de la psicología infantil. Bajo la influencia también de Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi insistió en que la educación debía asegurar el desarrollo integral de las facultades y abogó por una enseñanza activa, apoyada en la observación de la naturaleza y en la experiencia.

Durante las primeras décadas del siglo XIX fueron numerosos los movimientos pedagógicos, por ejemplo el del alemán Friedrich Froebel, fundador de los Kindergärten (Jardines de Niños), quien destacó la importancia del juego y de la actividad sensoriomotora como necesidades básicas en la educación del niño. Y a mediados de ese siglo se usó un método más pragmático y se comenzó a experimentar sobre el comportamiento psíquico del educando y las actividades educativas.

También en esa época se destacan las aportaciones a la educación de: Herbert Spencer quien fundó los principios y medios educativos en el conocimiento de las leyes naturales, físicas y psíquicas. Del francés Emile Durkheim que dio prioridad al factor sociológico. Y desde luego al estadounidense John Dewey partidario de una educación pragmática y progresista, quien concibió la escuela como el medio idóneo para la socialización del niño, y defendió el activismo a favor del alumno. (Enciclopedia Hispánica, 1993: 978)

Ya a finales del siglo XIX y principios del XX confluyeron varios movimientos, experiencias y teorías educativas cuyo propósito era renovar los métodos de la escuela tradicional; entre las diferentes corrientes que inician con el estudio del aprendizaje y no sólo de la enseñanza, se tiene a la Teoría de corte Conductista, la cual considera los cambios o modificaciones de la conducta como producto de los estímulos de premio o castigo, cuyo fin es reforzar o extinguir las conductas deseables o indeseables en el desarrollo del individuo, es decir estudia la conducta, cuyos "procesos de cambio ocurren como resultado de la experiencia".

El aprendizaje conductista entonces considera el desarrollo en función de la cantidad de contenidos que puede aprender una persona, y pone el énfasis en la memorización, mecanizaciones y asociaciones, no tanto en la comprensión. Así

esta teoría tiene como base inicial el estudio de los estímulos que producen determinadas respuestas y el condicionamiento puede producir respuestas aprendidas.

Por tanto Watson en correspondencia y complementación a las aportaciones anteriores de Thorndike, concluyó que todo puede ser enseñado si se organizan bien los pasos del condicionamiento. Además Pavlov añadió la importancia del reflejo condicionado para producir determinadas respuestas aprendidas, y por otra parte Skinner propuso una fórmula modificada, el mismo lo llamó "condicionamiento operante instrumental"; porque para él, el condicionamiento se logra reforzando o premiando la conducta que el sujeto produce espontáneamente y, en el caso de conductas indeseables, no reforzando o reforzándolas negativamente. (Wolman, 1986:179)

Como puede observarse esta concepción sobre el aprendizaje del ser humano prevalece aún hasta nuestros días y tiene todavía gran influencia en el quehacer pedagógico de los diferentes niveles de educación básica e incluso en la propia educación familiar. Con esto se obtienen, en la mayoría de los casos conductas artificiales y aprendizajes no tan apropiados como para favorecer el desarrollo integral del individuo.

Por todo lo revisado, de manera panorámica, hasta el momento podemos comprender al fenómeno educativo. A lo largo de la historia de la humanidad y hasta la actualidad, se le ha intentado abordar, explicar y enriquecer desde distintas disciplinas, por ejemplo a través de las ciencias humanas, sociales y desde luego psicológicas y pedagógicas; precisamente como se acaba de mencionar con el surgimiento de los planteamientos centrales y muy importantes de la Psicología Científica.

En las últimas décadas del siglo XIX, las relaciones entre la Psicología y la Educación, se han fortalecido más, pero a la vez se han vuelto más complejas. Sin embargo en el desarrollo del siglo XX los avances mostrados por la propia psicología permitieron fundamentar científicamente a la educación en todo el mundo civilizado y con esto, proporcionar una base suficientemente comprobada y sólida a la propia Pedagogía en tanto es la teoría científica que nos lleva a reflexionar sobre la educación, y por tanto se encarga de abordar y buscar solución a las problemáticas educativas hasta el momento existentes, así como de analizar los resultados de los métodos que se utilizan en las prácticas pedagógicas, supliéndose de esta manera, muchas de las necesidades primordiales en el ámbito educativo actual. (Revista Correo del Maestro, 1997: 26)



La Psicología Genética por ejemplo es una forma de pensamiento dentro de la Psicología General que considera lo psicológico en su formación evolutiva, como resultado de la interrelación de las capacidades biológicas del sujeto y de las potencialidades sociales en las que éste se desenvuelve (Fraisse, P. y Piaget, J. 1971:173), esto es de suma importancia para la educación hoy en día pues gracias a estas consideraciones sustanciales de la teoría psicogenética se sabe sobre el desarrollo psíquico y el proceso continuo de construcción de estructuras cognitivas en el ser humano. Estos importantes aportes científicos que han sido ahora utilizados por la Psicología Educativa se deben a Jean Piaget (1896-1980), quien se considera uno de los principales científicos con orientación constructivista.

Ahora bien en cuanto al Constructivismo se puede decir que es una herramienta de conocimiento que sirve para formular modelos, teorías, metodologías e incluso métodos de investigación (Díaz Barriga, 1997:89), por lo que no puede limitarse a ser definido como una teoría, método o modo de enseñanza en específico. Existen sin embargo prácticas educativas que suelen estar ligadas a un conjunto de decisiones que pueden basarse en una concepción constructivista de lo que es enseñar y aprender; así entonces es mejor hablar de concepciones constructivistas.

El constructivismo como perspectiva epistemológica intenta explicar el desarrollo humano con lo cual nos permite comprender los procesos de aprendizaje, así como las prácticas sociales formales e informales facilitadoras del aprendizaje. Esta formulación tiene relación con la actividad del sujeto y su evolución, al modo como la evolución psicológica está en función de la actividad del propio sujeto, y nos sirve para interpretar la dimensión psicológica implicada en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje (Carreto, 1997:38). De estas interpretaciones se pueden retomar algunas pautas o criterios útiles a la enseñanza lo que además es útil para plantearse algunas metas en educación escolar.

Carreto menciona que el constructivismo se refiere a la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, que a través de acciones desarrolla un sujeto cognitivo con apoyo del entorno a su alcance. Lo cual se ha convertido en un marco global de referencia para buscar el crecimiento intelectual y el desarrollo integral de los individuos, desde los aportes de la Psicología Educativa a la propia Pedagogía.

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes pedagógicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales entre

otras (Díaz Barriga, 1997:40). Y todas estas corrientes comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la relación de los aprendizajes escolares.

Estos aportes científicos encaminados a la psicología son muy importantes y aún cuando no son lo único valioso sí pueden apoyar al profesional de la educación en su quehacer cotidiano, ampliándole la concepción en cuanto a enseñanza y aprendizaje.

A continuación se aborda en forma más amplia algunos planteamientos de la teoría psicogenética sobre los procesos de adquisición de conocimientos aplicables a todo tipo de situaciones educativas.

1.2 LA TEORIA PSICOGENETICA Y SUS APORTACIONES A LA EDUCACION.

Jean Piaget puso un marcado énfasis en la búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad y cómo se aprende, en otras palabras, en la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura; por lo cual gracias a sus aportaciones y a las nuevas tendencias de la ciencia educativa todo esto se ha constituido en un área de estudio multi e interdisciplinario, ya que en su "construcción" precisamente han venido colaborando investigadores de numerosas disciplinas como son matemáticos, biólogos, lingüistas, filósofos, pedagogos, etc. que durante más de 60 años se han aproximado a un criterio hoy generalizado y aceptado como constructivista. (Díaz Barriga, 1997: 89)

La Teoría Psicogenética consiste precisamente en la comprensión de los mecanismos del desarrollo del pensamiento humano, y no es que Piaget no considerara relevante tomar en cuenta los aspectos emocionales y sociales del individuo, sino más bien sus trabajos se centraron en explicar el desarrollo de la inteligencia a partir de la construcción de conocimientos realizados por el individuo a través de las etapas de desarrollo por las que atraviesa.

"Pero la afectividad no es nada sin la inteligencia, que le procura los medios y le ilumina los objetivos". (Piaget, J. 1981: 107)

Bajo este enfoque nos interesa analizar cómo se han traducido los principios constructivistas a la práctica docente del estudio de caso en cuestión, así como sus resultados en la calidad de los aprendizajes de los educandos.

Piaget mencionó al individuo recibiendo dos tipos de herencia intelectual: por un lado, una herencia estructural y por otro, una herencia funcional. La herencia estructural parte de las estructuras biológicas las cuales determinan al individuo en su relación con el medio ambiente. (Piaget, J. 1969: 66) Por ejemplo, de acuerdo con nuestro sistema auditivo nosotros percibimos ciertos sonidos y otros no, a diferencia de los animales. Nuestra herencia estructural entonces nos lleva a percibir un mundo específicamente humano. Y todos recibimos la misma herencia estructural, pues todos vemos las mismas partes del espectro solar, todos oímos los mismos sonidos, todos tenemos capacidad de recordar, es decir de memorizar, de atender, de conocer. Pero por otro lado gracias a la herencia funcional se van a ir produciendo en nuestra mente distintas estructuras, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. Este desarrollo se llama **génesis**, y por esto a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se le conoce como Psicología Genética. La originalidad de la Psicología Genética radica en estudiar cómo se realiza este funcionamiento (el desarrollo de las estructuras mentales), cómo podemos propiciarlo y, en cierto sentido, estimularlo.

"El estudio del modo de construcción de ciertas estructuras permite, por último, dar una respuesta a algunas preguntas que se plantea la filosofía de las ciencias: a este propósito, la psicología del niño puede prolongarse en epistemología genética" (Piaget, J. 1981: 112)

Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función más conocida, tanto biológica como psicológicamente, es la adaptación. La adaptación y la organización forman lo denominado invariantes funcionales, llamadas así porque son funciones que no varían durante toda la vida, pues permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos. (Piaget, J. 1969: 83)

De estas invariantes funcionales analizaremos aquí la adaptación, formada por dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación. Es muy importante entender bien estos movimientos, pues desempeñan un papel primordial en su aplicación al estudio del aprendizaje. (Piaget, J. 1969:115)

Así entonces a través de muchas maneras, el ser humano ha encontrado medios para adaptarse, por ejemplo las necesidades de comer, cubrirse, dormir, etc. las ha satisfecho preparando alimentos variados, elaborando prendas de vestir,

construyendo objetos para poder descansar, etc. en sí mediante su inteligencia ha inventado instrumentos que van desde lo más sencillo hasta lo más elaborado. Y desde el punto de vista psicológico, el ser humano ha desarrollado su inteligencia al desarrollar sus estructuras mentales con el fin de adaptarse mejor a la realidad. Para estudiar entonces la adaptación, se requiere analizar sus dos manifestaciones complementarias: la asimilación y la acomodación (Fraisse, P. y Piaget, J. 1970:219)

La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo realiza sobre el medio para poder incorporarlo. Por ejemplo, al comer se mastica la comida, luego se digiere y se toma de ella lo que el cuerpo necesita; después lo que no sirve se expulsa. Psicológicamente, al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida lo comprendido. Lo que no es importante del texto, se olvida; pero a su vez, la comida modifica al organismo. Por ejemplo el bebé no puede comer comida muy elaborada, porque no la puede asimilar. Pero a medida que crece empieza a comer alimentos más complejos, y luego el organismo crea jugos gástricos para digerir algo más pesado; hasta que ya siendo adultos podemos tolerar comidas fuertes sin problemas. Entonces el alimento fue haciendo que el aparato digestivo fabricase jugos gástricos cada vez más complejos para digerir comidas condimentadas o grasas. Por lo que la comida modificó al organismo y precisamente esa modificación que permitió la asimilación la llamamos acomodación.

Así la mente se irá desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación.

Estos movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten constantemente. Esa repetición tiene como resultado facilitar la adaptación. A la incidencia de invariantes funcionales se le conoce como esquemas de acción. Los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Así gran parte de nuestra vida está formada por esquemas de acción. Los esquemas de acción se pueden modificar y, de hecho cada modificación de un esquema de acción provoca una acomodación que permite la asimilación de situaciones más complejas.

Durante el aprendizaje, la creación y modificación de esquemas de acción determinarán su aplicación y progreso. Finalmente, la generalización de tales esquemas se traducirá en un aprendizaje real y significativo. (Piaget, J. 1981: 65) Cuando los esquemas de acción son aplicados a situaciones idénticas, lo único que tiene que hacer el sujeto es repetir el esquema y de esta manera la acción se

automatiza. Los esquemas se pueden aplicar a situaciones un poco diferentes. Entonces, el sujeto elegirá o seleccionará el o los esquemas de acción que le sirvan para resolverlas, es decir, para adaptarse a cada situación. Esta adaptación formará un nuevo esquema de acción. (Gómez P. 1987: 78)

Los esquemas de acción no son únicamente motores o perceptuales, pueden ser también intelectuales, como por ejemplo: al ir de compras y elegir seis artículos iguales, rápidamente multiplicaremos el precio unitario por seis y sabremos si podemos o no pagar la cantidad que resulte. La combinación de esquemas de acción es, por lo tanto, muy importante.

En general, es menester utilizar varios esquemas de acción para resolver una situación. Cuando nos encontramos frente a una situación difícil o complicada, reflexionamos sobre cómo resolverla. Esta reflexión es el pensar anticipadamente los esquemas de acción a utilizar o formular una combinación y secuencia de los mismos.

Una de las aportaciones más importantes de Piaget a la Psicología y a la educación en general fue estudiar los esquemas de acción característicos de los diferentes estadios o etapas de desarrollo del individuo. Los primeros esquemas son sólo perceptivo y motores. Al crecer, el niño va introyectando muchas acciones en forma de imágenes mentales. Luego podrá simbolizarlas y no sólo recordar un movimiento o una acción, sino también traducirlos a lenguaje; es entonces cuando se puede decir que ha logrado un aprendizaje real, como corresponde a la etapa de desarrollo por la cual atraviesa.

1.2.1 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BAJO UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

Hasta el momento todas estas aportaciones se han explicado y corresponden a la Teoría Psicogenética. Han venido proporcionando nuevos elementos para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje conforme al desarrollo del pensamiento infantil y elaborado en su interacción con los objetos de conocimiento.

Desde esta perspectiva se conceptualiza el aprendizaje como “el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés”.(Gómez P. 1987: 84)

Porque para que el niño llegue al conocimiento, construye hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones u objetos, los explora, observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis, y construye otras o las modifica cuando las anteriores no le resulten suficientes. En la construcción del aprendizaje no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones; el aprendizaje se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento ya sean físicos, afectivos o sociales constitutivos de su ambiente.

Esta es una concepción de aprendizaje en sentido amplio, es decir se le puede equiparar con el concepto de desarrollo.

"El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior". (Piaget, J. 1981: 11)

Además Piaget hace referencia a factores que intervienen en el proceso de desarrollo o aprendizaje, los cuales funcionan en interacción constante.

"podemos invocar cuatro factores distintos: el carácter innato de las estructuras del sistema nervioso, la experiencia física, la transmisión social y las leyes probabilistas de equilibrio". (Piaget, J. 1981 : 182)

Y que a continuación se explican.

Maduración.- La maduración es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, esto brinda las condiciones fisiológicas necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico. A medida que avanza la maduración del sistema nervioso o sea el aspecto fisiológico, se dan nuevas y más amplias posibilidades en el individuo, para efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero esto sólo se podrá lograr al intervenir la experiencia y la transmisión social.

La maduración es entonces un proceso dependiente de la influencia del medio, por ello los niveles de maduración aunque tienen un orden de sucesión constante, muestran variaciones en la edad en la cual se presentan, se le explica por la intervención de los otros factores que inciden en el desarrollo.

La Experiencia.- Se refiere a todas aquellas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente. Cuando explora y manipula objetos y aplica sobre ellos diversas acciones. De la experiencia que el niño va teniendo se derivan dos tipos de conocimiento: el conocimiento físico y el conocimiento lógico-matemático.

Al primero corresponden las características físicas de los objetos, por ejemplo: peso, color, forma, textura, etc. Y al segundo corresponden las relaciones lógicas que el niño construye con los objetos, a partir de las acciones realizadas sobre ellos y las comparaciones que establece por ejemplo: al juntar, separar, ordenar, clasificar. El niño descubre relaciones como más grande que, menos largo, etc. Este tipo de relaciones no están en los objetos en sí, son producto de la actividad intelectual del niño.

La Transmisión Social.- Se refiere a la información obtenida por el niño de sus padres, hermanos, los diversos medios de comunicación, de otros niños, etc. El conocimiento social considera el legado cultural que incluye, al lenguaje oral, la lectura, la escritura, los valores y normas sociales, las tradiciones, costumbres, etc. que difieren de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender de la gente, es decir de su entorno social al interactuar y establecer relaciones.

El Proceso de Equilibración.- Explica la síntesis entre los factores de madurez y los del medio ambiente (experiencia-transmisión social), es por tanto un mecanismo regulador de la actividad cognitiva. La equilibración actúa como un proceso en constante dinamismo, en la búsqueda de la estructuración del conocimiento para la construcción de nuevas formas de pensamiento.

El proceso parte de una estructura ya establecida la cual caracteriza el nivel de pensamiento del niño. Al enfrentarse a un estímulo externo, productor de un desajuste le lleva a romper el equilibrio en la organización existente. El niño busca la forma de compensar la confusión a través de su actividad intelectual, resuelve entonces el conflicto con la construcción de una nueva forma de pensamiento y de estructurar el entorno.

Con la solución el niño logra un nuevo estado de equilibrio. El equilibrio no es pasivo sino algo esencialmente activo, por ello resulta más adecuado hablar del proceso de equilibración que del equilibrio como tal. De tal forma que de las interrelaciones entre estos factores dependerá el ritmo personal de cada sujeto.

"Podría decirse que en cada momento la acción se encuentra desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo, exterior o interior, y cada conducta nueva no sólo consiste en restablecer el equilibrio, sino que tiende también hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación". (Piaget, J. 1981:17)

Y ese proceso de equilibración es la tendencia innata de conservar estables las estructuras cognoscitivas, aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación.

"Puede llamarse adaptación al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones: tal es la forma general del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad" (Piaget, J. 1981:18-19)

Asimismo el desarrollo psíquico del niño atraviesa por una serie de periodos como ya se mencionó señaladas a continuación: El Sensorio-motor (de 0 a 2 años aproximadamente); El Preoperacional (de 2 a 7 años aproximadamente). El de las Operaciones Concretas (de 7 a 11 años aproximadamente) y el de las Operaciones Lógico-formales (de 11 a 15 años aproximadamente).

Dichos periodos marcan las características funcionales y estructurales de la conducta y del pensamiento del niño. Esta división del desarrollo en periodos posee tres características fundamentales. (Piaget, J. 1970: 118)

- Orden de la secuencia, que es el mismo para todos los sujetos.
- Carácter integrativo, el cual significa que las conquistas de un periodo anterior no se pierden, sino que se integran al siguiente pero de manera cualitativamente diferente, y
- Estructura total, la cual determina el periodo.

Con relación a este último punto, para Piaget todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente así el individuo desde que nace y hasta los 18 meses, establece todo un conjunto de adquisiciones o de elementos coordinados, con lo cual se constituye una estructura total cuyas fases sucesivas hay que observar para obtener de ella una representación tan exacta como sea posible; además este procedimiento se repite al evolucionar el individuo de una etapa o periodo de desarrollo al siguiente.

"Hemos visto cómo estas construcciones sucesivas han consistido siempre en descentrar el punto de vista inmediato y egocéntrico del principio, para situarlo en una coordinación cada vez más amplia de relaciones y de nociones, de tal manera que cada nuevo agrupamiento terminal integrará más la actividad propia adaptándola a una realidad cada vez más extensa". (Piaget, J. 1981:107)

Así entonces, cada periodo forma una estructura diferenciada de los otros: La estructura del periodo sensorio-motor es el grupo práctico de desplazamientos, la del periodo de las operaciones concretas es el agrupamiento matemático y la del

periodo lógico-formal, el grupo matemático o retículo. Es necesario hacer notar que el periodo preoperacional no forma ninguna estructura, por ello Piaget habla de tres periodo de desarrollo y no de cuatro. Además las edades consideradas en los periodos no son absolutas, sino relativas; no hay que confundir el paso de un nivel a otro con llegar a la edad. Lo importante son los ritmos de desarrollo y las estructuras, no la cronología. (Dolle, 1993: 76)

Las distintas construcciones de las estructuras marcan el paso del desarrollo del conocimiento de niveles simples a niveles más complejos, pero este progreso de los conocimientos es el resultado de la equilibración precisamente. Y el desarrollo es, ante todo, un asunto de equilibrio, una tendencia a organizaciones más coherentes y adaptaciones más estables, representadas éstas por la vida adulta.

“ En realidad, la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio, y la razón, que expresa las formas superiores de dicho equilibrio, reúne en ella inteligencia y afectividad”. (Piaget, J. 1981: 107)

Como se puede apreciar mediante estos aportes de Piaget comprenderemos de una manera diferente la adquisición de cualquier tipo de conocimiento, en consecuencia para poner en práctica dichas aportaciones, es necesario considerar algunos postulados centrales de su teoría tales como son. (Pozo, 1993:377)

- La construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño.

Desde esta perspectiva la obtención del conocimiento, es el resultado de la propia actividad del sujeto. Cabe aclarar, al hablar de actividad no se refiere únicamente a desplazamientos motrices, porque un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que hace muchas cosas, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es alguien que compara, incluye, ordena, categoriza, reformula, reorganiza, etc. en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). Luego entonces los niños desarrollan en la interacción activa con el ambiente la capacidad de pensar.

- El conocimiento no tiene un punto de partida absoluto.

Los conocimientos adquiridos por el niño parten siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y de su competencia conceptual

para asimilar nuevas informaciones, porque él siempre tiene sus propias ideas sobre las cosas.

El aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores y a la vez sirve de asiento a conocimientos futuros. Al docente le resulta importante saber esto, porque para comprender al niño que atiende debe tener presente la etapa anterior, lo cual explica las bases de su nivel actual y conocer también las características de edades posteriores para saber lo que se debe favorecer, para promover el desarrollo posterior.

- El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognitivo.

Esa acción sobre los objetos siempre parte de una necesidad en el niño quien se manifiesta a través del interés. Cuando él se enfrenta a un conflicto cognitivo, que puede ser originado por un problema que se le presenta en una actividad, una pregunta del educador, un punto de vista diferente al suyo, una realidad no ajustada a la hipótesis que ha construido, etc. se crea en él una necesidad siempre manifestada de un desequilibrio y ante el cual se impone un reajuste en la conducta.

Estas acciones no sólo tienden a restablecer el equilibrio, pretenden también alcanzar formas de equilibrio más estable, cada una de las cuales representa un avance con respecto a la anterior. Sin embargo hay otros momentos de relativa estabilidad cognitiva en los cuales el niño enriquece o incrementa los conocimientos que ya posee.

Los intereses del niño dependen tanto del conjunto de nociones adquiridas, como de sus inclinaciones afectivas y se orientan a ampliarlos en el sentido de un mayor equilibrio.

Se puede concluir que un conflicto cognitivo se da cuando se presenta una situación suficientemente significativa para provocar un desequilibrio el cual despierta en el niño su interés, motivándolo a actuar para superarlo.

Los errores que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos, pues la adquisición de nuevos conceptos no se da agregando una información a otra, es decir de manera lineal; para alcanzar estructuras nuevas de pensamiento se procede por organización progresiva a formas de adaptación a la realidad cada vez más precisas. Ante esta situación, el docente interesado realmente en favorecer el aprendizaje debe mantenerse alerta a fin de permitir esos "errores" sistemáticos, que le ayudan a conocer mejor el nivel cognitivo del niño y

proporcionarle situaciones adecuadas para llegar, por él mismo, a la respuesta correcta.

Considerando lo anteriormente expuesto, se explica que el ser humano es a la vez un ser biológico, psicológico y social. Y se desarrolla tanto física como intelectual y socialmente, por lo que la forma de su aprendizaje es más bien por descubrimiento y reflexión propia, no solo por mera recepción y memorización de información.

Principalmente las aportaciones de Piaget nos ayudan a los educadores a entender cómo es que el niño interpreta la realidad a través de sus diversas edades, porque él centró sus estudios en investigar la forma en la cual adquiere el conocimiento a partir del desarrollo humano, interesándose no tanto por lo que conoce el niño, sino cómo es que piensa y puede buscar solución a los problemas que se le presentan. (Piaget, J. 1981:221). El estaba convencido de que el desarrollo cognoscitivo presupone cambios en la capacidad del niño para razonar sobre su mundo.

“El nos enseñó que los niños no ven ni interpretan el mundo como los adultos” (U.P.N., Antología 1994: 35-36)

1.2.2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Durante los años 1963 y 1968 David P. Ausubel formula la Teoría de la Asimilación Cognoscitiva partiendo del contexto social del aula misma. Esta teoría tiene dos características relevantes: la 1ª. se refiere a su carácter cognitivo, es decir a la importancia que en su concepción tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto. Y en 2º lugar al carácter de aplicación a situaciones socialmente determinadas; para Ausubel el estudio de las situaciones comunicativas en el aula escolar son muy importantes, precisamente por la oportunidad que ahí descubre para una adecuada transmisión de conocimientos; a estas oportunidades él denomina como aprendizaje verbal significativo. Y precisamente aporta el término: “aprendizaje significativo”, para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. A partir de ahí, el concepto de aprendizaje significativo se ha desarrollado hasta constituir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar. Además, dicho concepto ha generado diversas consecuencias para el ámbito de las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje. (Ausubel, 1978: 183)

“Aprender significativamente” quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de

establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo existente como conocimiento en el sujeto. La atribución de significado sólo puede realizarse a partir de lo conocido, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación. (Coll, 1988: 41)

Lo anterior quiere decir que los esquemas de conocimiento no se limitan a la simple asimilación de la nueva información. Implica siempre una revisión, modificación y enriquecimiento para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que aseguren la significación de lo aprendido. Esto, además, permite el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

Un aprendizaje es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, consideramos además que dicha utilización puede extenderse al abordar nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes.

Bajo esta perspectiva, la posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y de las relaciones que se han establecido entre ellos. Por esto, cuanto más rica y flexible es la estructura cognoscitiva de una persona, mayor es su posibilidad de realizar aprendizajes significativos.

La concepción de aprendizaje significativo se refiere a que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos. La memoria, aquí no es sólo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo aprendido significativamente es memorizado de igual manera significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados. (Coll, 1988: 131)

“una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida”. (Pozo, J. I. - Monereo C. 2002:11)

Por tanto en situaciones de enseñanza y aprendizaje es necesario que se logren desde luego aprendizajes significativos. Algunas condiciones indispensables para su realización se mencionan en seguida:

- El contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, se trata de que la información o el contenido por aprender sea significativo desde la estructura interna; que ésta sea coherente, clara y organizada, sin arbitrariedades ni confusiones. La significación también abarca la forma en la cual se efectúa la presentación del contenido, al contribuir decisivamente en la posibilidad de atribuirle significado a la información, en la medida en que pone de relieve su coherencia, estructura y significación lógica, así como aquellos aspectos relacionados con los conocimientos previos de los sujetos.
- Se tomen en cuenta las posibilidades cognoscitivas del sujeto que aprende, porque no basta con que el material sea potencialmente significativo, se requiere además que el sujeto disponga del acervo indispensable para atribuirle significados, es decir cuente con los conocimientos previos pertinentes para abordar el nuevo aprendizaje.
- El individuo debe contar con una actitud favorable para la realización de la tarea. El aprendizaje significativo implica una actividad cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimiento previo pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etc. Esto exige que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito. (Coll, 1988: 142) Y para ello el docente necesita comprender los procesos en cuanto a motivaciones se refiere y a las situaciones afectivo-sociales inherentes al aprendizaje de sus alumnos, además de los procesos de desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas de las diversas etapas de desarrollo del individuo, para disponer de estos principios en la planeación, realización y evaluación de los aprendizajes escolares.

Considerando también muy importantes los planteamientos de César Coll discípulo de Jean Piaget, quien ha desarrollado algunos principios derivados de la Teoría Psicogenética y los ha aplicado a la educación, se puede decir que se han obtenido avances sumamente importantes en cuanto a la Pedagogía Constructivista, pues este científico educativo más que negar o contraponer los hallazgos encontrados a través de otras aproximaciones teóricas y metodológicas, las interpreta e integra dentro del camino de la construcción, y antes de presentar soluciones a los problemas cotidianos del proceso educativo, vuelve a presentar interrogantes paulatinamente contruidos, nuevos saberes a partir de lo establecido como conocimiento común; y precisamente todos estos aspectos desarrollados por él son útiles como base teórico-práctica para establecer la relación existente entre el proceso educativo de

una escuela rural como la que nos ocupa y los principales planteamientos constructivistas actuales, para explicarnos el desempeño escolar y el tipo de resultados con ello obtenidos.

El Constructivismo reconoce como muy relevante el uso de los esquemas previos de conocimiento del sujeto. Primero explorando y averiguando cuáles son, más tarde o al mismo tiempo creando el conflicto cognitivo entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje; así como entre los esquemas de diferentes alumnos con relación a los propósitos de determinada situación.

Mediante estas perspectivas se ha tratado de responder al cómo adquiere el ser humano el conocimiento, considerando a este último, no en su sentido estrecho: obtención de información mediante la utilización de la memoria, sino más bien en cuanto al desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos a partir de la utilización de distintos métodos, procedimientos y técnicas, a la vez que se propicia en el individuo la formación de actitudes, valores y convicciones a partir de la reflexión y crítica de las experiencias vivenciadas diariamente. Si el principal objetivo de la educación es formar un ser humano capaz de vivir plenamente, disfrutar y crear, no es posible educarlo en y para la repetición; se requiere propiciar su actividad, su independencia crítica y creativa con el objeto de propiciarle a él desarrolle su pensamiento, sus sentimientos y sus valores.

Pues con una actuación transformadora se propicia el desarrollo de la autonomía intelectual, moral y social. Además es bien sabido que al ingresar un niño a la escuela ha sido común pensar que él no sabe nada y es necesario enseñarle todo, también de que todos los niños llegan con el mismo nivel de desarrollo y que a partir de esto deben alcanzar la misma meta. Esto tiene su origen en una arraigada tradición pedagógica centrada en las prácticas escolares exclusivamente de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos educativos.

Pero para el Constructivismo lo importante no es solo cómo se adquiere el contenido de la enseñanza, sino también “del cómo se pasa de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior, y más aún de cómo se forman las categorías del pensamiento racional”, como lo señala: Jean Marie Dolle,(1993: 189). Al ampliarse ahora la concepción del propósito principal de la educación básica y redefinirla como la posibilidad de responder mejor a las necesidades educativas de todo individuo, se amplía precisamente su alcance; porque en realidad la educación debe centrar su atención en el alumno mismo, un sujeto que aprende a partir de satisfacer sus necesidades educativas, preparándolo para actuar positivamente en la realidad social que le toca vivir.

Ante el conocimiento cada individuo tiene la posibilidad de construirlo en el interior de su pensamiento y en ello se fundamenta precisamente la concepción constructivista de la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Lo cual viene a contrarrestar la anterior percepción que se tenía de la ciencia considerándola como un sistema cerrado, acotado en el tiempo de una vez y para siempre, en donde las verdades solo son eso y nosotros los individuos únicamente debemos aceptarlas y repetir las tal cual a las siguientes generaciones; por ello precisamente de manera equivocada se planteó anteriormente como suficiente brindar conocimientos acabados a los alumnos, para que ellos se limitaran a memorizarlos y esto bastaba para concebir este quehacer como el trabajo último de la educación; pero precisamente mediante esta concepción se impide que ellos como individuos inteligentes se perciban como capaces de elaborar sus propias ideas, las cuales, aunque parcialmente correctas pueden tener un cierto valor funcional y formativo. (Coll, 1992: 95)

Además al tratarse de entender a la educación como la mera transmisión de conocimientos acabados, se evita entonces que el individuo tenga la posibilidad de búsqueda, de confrontación, de movimiento de ideas, de hipotetización, de imaginación, de creatividad, de fantasía y de error cognoscente tan necesario para la construcción de mayores y mejores conocimientos, útiles al individuo sobretodo y no solo meramente informativos.

El concebir a la enseñanza, al aprendizaje y al fenómeno educativo en su conjunto desde esta concepción teórica, tiene implicaciones pedagógicas de suma importancia, porque en una época caracterizada por la revolución tecnológica y por la explosión de información científica, técnica y cultural más que tratar de que el ser humano la asimile toda, lo cual es imposible, la preocupación se enfoca hacia cómo hacerlo, más aún cómo debe hacerlo; saber hacer, para que en sucesivas aproximaciones sea capaz de comprender y explicar cambiar y transformar, criticar y crear, en pocas palabras enseñar y aprender significativamente.

Los planteamientos constructivistas nos explican que el ser humano se dispone al aprendizaje desde la etapa prenatal, porque el sujeto reacciona frente a los estímulos primero del medio interno (el vientre materno) y más tarde a partir de la influencia del medio social que le posibilita la relación sujeto-objeto para reconocer todo lo que le rodea, pero siempre y cuando sean reflejos innatos; así la actividad cognoscitiva, se asienta en un patrón de organización dentro del sujeto que origina y regula dicha actividad. Y por tanto el desarrollo de la inteligencia y la construcción del conocimiento se observan más claramente al comenzar la actividad transformadora en el niño, es decir desde su nacimiento.

Se puede decir entonces que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia producida día a día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, según los planteamientos constructivistas, señalados por César Coll, (U.P.N., Antología Básica 1994: 40) el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, y precisamente dicha construcción la realiza con los esquemas que ya posee, es decir, con lo construido en relación con su entorno.

Y en este proceso intervienen dos aspectos fundamentales:

- Los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea por resolver, y
- La actividad externa o interna realizada por el educando al respecto.

1.2.3 EL APRENDIZAJE ESCOLAR.

Ahora es importante abordar la educación escolar, pues bien según Cesar Coll (1991: 132) este término significa promover en forma intencional aspectos del desarrollo del alumno, necesarios en un marco cultural y que no se darían en absoluto de forma espontánea, en el proceso el Docente es el agente principal de la planificación de dicho proceso. De acuerdo a esta concepción constructivista del aprendizaje escolar, se sustenta la idea de que la finalidad de la educación impartida en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al cual pertenece.

Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser se suministre una ayuda específica para el alumno participante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, y así propiciar en él una actividad mental constructiva, pues las estructuras cognoscitivas no son rígidas, se modifican precisamente con la actividad, con la experiencia, a través del tiempo y sobretodo como ya se dijo con la ayuda pedagógica.

El docente entonces es quien proporciona esa ayuda e interviene solo hasta después de que los alumnos han intentado por sus propios medios y con la ayuda incluso de sus compañeros de resolver determinadas situaciones. El docente también programa “situaciones de aprendizaje grupal colaborativo” en las cuales tiene muy en cuenta el cómo, dónde y cuándo llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje; propiciando e intensificando además las relaciones interpersonales de cada sujeto y

del grupo con el objeto de conocimiento: de tal manera que sea posible la internalización del objeto mediante el descubrimiento (exploración física) de manera natural y espontánea, o bien porque se construye el conocimiento (a partir del razonamiento lógico- matemático) y se relaciona además con la información del ámbito social.(Coll, 1990: 81)

Como puede observarse es mediante la creación de situaciones de aprendizaje grupal colaborativo con lo cual el docente desarrolla una enseñanza podría decirse, de tipo indirecta, donde el énfasis está en la actividad con momentos de reflexión, de búsqueda y procesamiento de información así como de comunicación creativa de los resultados; todo lo cual desarrolla las potencialidades y la autonomía de quien aprende.

El docente entonces se convierte en un promotor del desarrollo, y como tal de la autonomía de los educandos. Su papel no consiste en transmitir información, hacerla repetir y evaluar su retención, sino en crear una atmósfera efectiva de respeto, y tolerancia en la cual entre todos, cada uno sea capaz de construir su conocimiento mediante situaciones que se caracterizan entre otras cosas por sus problemas y conflictos cognitivos.

Así el descubrimiento y construcción de los conocimientos permite un aprendizaje realmente significativo, teniendo entre otros efectos positivos, el de poder ser transferido a otras situaciones, lo que no suele ocurrir con los conocimientos simplemente incorporados por repetición y memoria. Además de favorecer la adquisición de métodos de trabajo y desarrollo de actitudes positivas en el alumno por la satisfacción de reconocerse como capaz de crear algo propio.(Cuaderno de Pedagogía, 1977: 52)

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase:

“Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados”.

De acuerdo con César Coll (1990: 183) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

EL ALUMNO: responsable principal de su propio proceso de aprendizaje, pues él es quien construye los conocimientos propios de su grupo cultural y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

LA ACTIVIDAD MENTAL CONSTRUCTIVA DEL ALUMNO: aplicada a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Pues el conocimiento enseñado en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción en el nivel social, así los alumnos y profesores encuentran ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

En este sentido se puede entender más bien la reconstrucción del alumno en cuanto a un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva al significado y representación de los contenidos curriculares como saberes culturales. (Díaz, B. 1997: 92)

LA FUNCION DEL DOCENTE: muy importante pues apoya los procesos de construcción del alumno relacionándolos con el conocimiento colectivo culturalmente ya organizado por la sociedad. Esto implica que la función de él no se limita a crear condiciones óptimas para el despliegue de una actividad mental constructiva en el alumno, sino la orientación y guía explícita y deliberada para dicha actividad, la cual normalmente se le reconocía como momento de la enseñanza, pero ahora más bien corresponde llamarle como de la ayuda pedagógica.

Podemos decir acerca de la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información recibida de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Porque "aprender un contenido quiere decir atribuirle un significado, construir una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elaborar una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento" (Riviere, 1984: 49)

Como ya se señaló con anterioridad, construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento previos; esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así el alumno podrá ampliar o ajustar esos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso de aprendizaje formativo. El alumno como procesador activo de la información aprende en forma sistemática y organizada a partir de descubrimientos (hechos, conceptos, relaciones, inferencias, generación de productos originales, etc.) o también con la utilización de un lenguaje verbal significativo. (Díaz, B. 1997: 96)

Así entonces, la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje.

“Aprender a aprender requiere no sólo técnicas y estrategias sino también motivos, deseos, que impulsen esa necesidad de aprender”. (Pozo J. I. - Monereo C. 2002:21)

De esta manera una interpretación constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de los procesos cognitivos del alumno, para abordar más bien el aprendizaje escolar. (S.E.P. Biblioteca, 2000:125)

Podemos entender con todo esto, que lo más trascendental es la experiencia necesaria, debido a la percepción del alumno en cuanto a una actividad concreta y particular de aprendizaje, la cual no tiene que coincidir necesariamente con la del docente en cuanto a los objetivos, las intenciones y las motivaciones, pues al proponerse cierta experiencia y participar en ella, a menudo varían los intereses de él con respecto a los alumnos.

Además, se han identificado una serie de principios, calificados como: motivacionales, relacionales e incluso afectivos, los cuales tienen que ver con los conocimientos previos de los alumnos, y a la vez nos ayudan a entender los significados construidos por ellos a propósito de los contenidos enseñados en la escuela. (S.E.P. Biblioteca, 2000:127)

Estos principios es conveniente recapitularlos en seguida:

- La realidad se puede conocer siempre.
- Todo sujeto es capaz de conocer la realidad.
- El proceso de conocimiento es activo y se caracteriza por el papel de la conciencia y los sentimientos del sujeto que aprende.
- La información aportada por el medio es importante, pero no suficiente.
- Los conocimientos no son innatos, ni están dados a priori, sino son construidos por los sujetos. Estos se apropian de ellos mediante la actividad y el lenguaje.
- La información se procesa y adquiere crítica y creadoramente.
- El sujeto quien aprende no es el único responsable del proceso de construcción de su conocimiento, aunque su compromiso al respecto es condición para su desarrollo.

- En el proceso de construcción del conocimiento interactúan de manera dinámica los componentes del sistema cognoscente humano: sujeto, objeto, relación sujeto-objeto, objeto-sujeto y el medio.
- Cuando el sujeto actúa física y mentalmente frente al objeto de conocimiento, el sujeto puede transformarlo a través de su pensamiento, al ser capaz de comprender al objeto mediante sus características.
- Cuando el objeto actúa frente al sujeto, promueve cambios en él de distintos tipos, y en diferentes momentos, con lo cual se transforma el sujeto en su estructura mental y en sus marcos conceptuales.
- El sujeto conoce cada vez más al objeto al relacionarse con él, y a la vez que este último se vuelve más complejo; entonces se le plantean al sujeto nuevas aristas, por lo que nunca acabará de conocerlo por completo.
- El sujeto conoce en función de su experiencia previa.

Considerando lo anterior, la ayuda del docente hacia el alumno consistirá entonces en una influencia educativa eficaz, por la tarea de ajustar las condiciones de aprendizaje, así como los contenidos y materiales necesarios, para responder a las necesidades reales del alumno y a sus posibilidades, en el proceso mismo de construcción de conocimientos; sin esta ayuda es poco probable producir la aproximación deseada. Y la ayuda puede y de hecho debe lograrse de muy diversas maneras, por ejemplo:

- Contando con una exposición teórica organizada y bien reestructurada.
- Ofreciendo modelos de actuación y resolución de problemas.
- Dando indicaciones y sugerencias para resolver una tarea.
- Permitiendo que desarrollen su estrategia para abordar y desarrollar un problema.
- Creando en definitiva situaciones de aprendizaje tanto individual como grupal y colaborativo.

1.2.4 APRENDIZAJE COLABORATIVO.

Las aportaciones constructivistas de diversos autores, también se distinguen por proponer métodos de carácter activo, pues al abordar la educación, la enseñanza y el aprendizaje como procesos precisamente factibles y necesarios de ser dirigidos adecuadamente, sólo se puede lograr esa dirección a través de la actividad y la comunicación, es decir con el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, en donde el docente enseña o guía hasta cuando los educandos han intentado por sus propios medios y con las aportaciones de sus compañeros de aula, encontrar la solución a

las problemáticas escolares que se le presentan; situación correspondiente precisamente a lo planteado por Lev Seminovitch Vigotsky (1896-1934) investigador ruso, a quien se le reconocen importantes trabajos de psicopedagogía; y al igual que Piaget se enfoca en la búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende; es decir en la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura.

“En el desarrollo cultural del individuo, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. (S.E.P. Biblioteca, 2000: 130)

La teoría de Vigotsky se diferencia de la de Piaget en cuanto a considerar que las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores, constituyen el medio principal del desarrollo intelectual. Según este investigador el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado. En otras palabras, creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social. (S.E.P. Biblioteca, 2000:131)

Así una de las aportaciones más importantes de la teoría de Vygotsky a la psicología y a la educación, es el concepto de zona del desarrollo próximo. A este autor le interesó el potencial del niño para el crecimiento intelectual más que su nivel real de desarrollo; por tanto la zona de desarrollo próximo incluye las funciones en proceso de desarrollo, pero que todavía no se desarrollan plenamente.(S.E.P. Biblioteca, 2000:131)

En la práctica, esta zona representa la brecha entre las posibilidades del niño de hacer algo por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de otros, ya sea el docente mismo, sus compañeros o familiares.

Pero en cuanto al aprendizaje escolar, lo interesante es resaltar que los alumnos pueden influir mutuamente en el desarrollo cognoscitivo de ellos mismos. Y bien, de acuerdo a las aportaciones de Piaget, esto se explica cuando los niños dicen o hacen algo que se contrapone con lo que piensan los otros, entonces se genera un conflicto cognitivo, lo cual a su vez reestructura sus pensamientos (acomodación) a fin de restaurar la estabilidad (equilibrio). Pero por el contrario de acuerdo a Vygotsky los niños influyen mutuamente en su desarrollo a través del proceso de colaboración, pues ante una problemática, ellos en conjunto pueden llegar a una

comprensión mutua de la misma, de los procedimientos y de la solución, usando para esto el lenguaje con lo cual guían sus actividades. Estas interacciones sociales se internalizan gradualmente como herramientas reguladoras de las futuras actividades independientes, relacionadas con la solución. Por consiguiente el proceso de internalización consiste en construir una representación interna (cognoscitiva) de las acciones físicas o de las operaciones mentales ocurridas inicialmente en las interacciones sociales. Los niños internalizan los elementos de estas últimas y así aprenden a regular su conducta y su pensamiento.

Para Vygotsky entonces el desarrollo sigue al aprendizaje, creándose el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental. Para esto el individuo se sitúa en la zona de desarrollo real y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial, que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le prestan su zona de desarrollo real, dándole elementos al sujeto para dominar la nueva zona y así esa zona de desarrollo potencial se convierta en zona de desarrollo real.

Es aquí donde ese “prestar” del adulto o del niño mayor se convierte en lo denominado como enseñanza o educación. Lo importante es que ese “prestar” despierte en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, y así poder hacerlo suyo.

Bruner llamó a este prestar el docente la zona de desarrollo real a sus alumnos, como hacer un andamiaje, por la similitud con la acción de un albañil que al construir por ejemplo un techo, tiene que colocar “andamios” de madera, luego colar el concreto y cuando ese concreto se ha endurecido, retirar el andamiaje. Así el techo no se caerá y esta formación sólida puede servir de base para un nuevo andamiaje y un nuevo techo. (S.E.P. Biblioteca, 2000:138)

En relación a todo lo anterior, se presentan a continuación algunas conclusiones producto de las principales aportaciones de Vygotsky :

- A. Los niños de corta edad muestran a veces pequeños beneficios cognoscitivos en las interacciones con los compañeros, por ser incapaces de intercambiar el tipo de ayuda o guía sostenida que pueden brindarles los adultos.
- B. Las interacciones del niño con el adulto pueden ser más benéficas que las que tiene con sus compañeros, cuando están aprendiendo habilidades o conceptos nuevos.

- C. Las interacciones con los compañeros alcanzan su máxima eficacia cuando debe lograrse una comprensión común de un tema o problema y luchar por conseguir la misma meta. (S.E.P. Biblioteca, 139)

Considerando la importancia de estos planteamientos, es conveniente que el docente programe de acuerdo a los contenidos curriculares establecidos, "situaciones de aprendizaje grupal colaborativo" es decir el "QUE" aprenderán sus alumnos. Sin desconocer el "COMO" "CUANDO" Y "DONDE" lo llevarán a cabo; además de propiciar e intensificar las relaciones interpersonales de cada individuo y del grupo con los "OBJETOS DE CONOCIMIENTO", de tal manera que sea posible la internalización de éstos, ya sea porque son descubiertos o bien construidos en el pensamiento de los propios alumnos, tanto individual como socialmente.

La importancia de la creación de situaciones de aprendizaje grupal colaborativo radica, en que el docente puede desarrollar a la vez, una enseñanza indirecta en donde el énfasis se centre precisamente en la actividad compartida, con momentos de reflexión, de búsqueda y de procesamiento de la información en forma colectiva, así como de comunicación creativa, a partir de los resultados que se vayan obteniendo de una tarea en conjunto; todo lo cual favorece las potencialidades de socialización y la autonomía de quienes participan en el propio momento de aprendizaje, y a la vez se convierten en esa clase de ayuda pedagógica o acompañamiento académico oportuno que el alumno necesita para avanzar paulatinamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. LA ENSEÑANZA COMO AYUDA PEDAGOGICA.

Como complemento a todo lo ya expuesto, consideramos conveniente en seguida exponer los planteamientos referentes a la "enseñanza" desde la perspectiva constructivista, en virtud de lo importante del papel docente para esta teoría, porque se vuelve más completo, pues además de favorecer en los alumnos aprendizajes significativos a partir de la actividad, se requiere los oriente y guíe conforme a los objetivos seleccionados como contenidos de aprendizaje. Y todo esto se engloba precisamente en lo ya mencionado como "ayuda pedagógica", mediante la cual el docente apoya al alumno a construir significados y a darle sentido a lo aprendido o por aprender, todo lo cual se concibe como un proceso.

Esa ayuda pedagógica se entiende como dice César Coll, (1989: 472) en términos de la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes

del proceso de construcción llevado a cabo por el alumno. Conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero responsable del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados, y la función del docente solo es ayudarlo en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda tan imprescindible pues sin ésta, el alumno no estará en posibilidades de reconstruir el significado de los conocimientos propios de los contenidos de aprendizaje en forma adecuada.

Con base en estos aspectos abordados existe por tanto una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista, regida por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías según el caso. Pues en ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas; en otras permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma unas determinadas actividades de aprendizaje, etc. Y en sí, esta interpretación de la influencia educativa eficaz ó “enseñanza” es compatible con los resultados obtenidos en diversas investigaciones realizadas durante los últimos años sobre el tratamiento educativo constructivista.

De tales investigaciones hemos considerado útil e interesante retomar las aportaciones generales que sobre la “enseñanza eficaz” ha realizado el Investigador Jere Brophy, (S.E.P. Biblioteca, 2000: 141) profesor emérito de la cátedra Enseñanza para Maestros, en la Universidad Estatal de Michigan; quien mediante sus estudios en distintos países, logró establecer una relación entre la lógica de la estructuración de la enseñanza y las teorías constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Y el planteamiento de los principios propuestos están enfocados a la educación formal, ya que son de carácter general y pueden ser aplicables a cualquier condición local. Estos principios se refieren al **currículum**, a la **enseñanza**, a la **evaluación**, a la **organización del aula** y a las **prácticas pedagógicas**, cuya importancia radica en pretender incrementar la eficacia de la **enseñanza escolar**. Así, entonces antes de referimos a los principios mencionados, es conveniente señalar los supuestos en los que tales principios se basan.

Primero: Los planes de estudio asumen diferentes formas de aprendizaje que requieren diferentes tipo de enseñanza, de manera que no hay un solo método; por ejemplo: la enseñanza directa, la construcción social del significado, etc. lo que es aplicable a todas las circunstancias. Y un programa educativo sólido debe incluir una combinación de métodos y de actividades de aprendizaje.

Segundo: En toda asignatura escolar o área del saber las necesidades de aprendizaje de los alumnos varían en la medida de un mayor aprendizaje. En consecuencia, esa combinación de métodos de enseñanza y actividades de aprendizaje debe ir evolucionando conforme avanzan los años de escolaridad, las unidades de enseñanza e incluso, cada una de las lecciones.

Tercero: Los alumnos deberían adquirir un alto dominio del conocimiento y lograr la excelencia en el aprendizaje, al mismo tiempo que avanzan sin altibajos a lo largo del currículo. Ello implica que, en todo momento, los contenidos y las actividades de aprendizaje deben representar un reto para los alumnos, con el fin de expandir su conocimiento, mas no resultar tan difíciles como para confundirlos o frustrarlos. La enseñanza debe considerar aquellos conocimientos y habilidades en los alumnos aún sin poderlos adquirir por su propia cuenta, pero posibles de asimilar con la ayuda oportuna del docente.

Estos postulados como ya se dijo sirven de base para explicar los Principios de la enseñanza eficaz, en donde como se puede apreciar, lo central son las relaciones Maestro-Alumno y Alumno-Alumno a partir de lo cual se pretende:

- Utilizar por parte de los alumnos los distintos materiales educativos con responsabilidad.
- Participar atentamente en las actividades de clase, y
- Contribuir al bienestar personal, social y académico de todos los miembros del grupo.

A continuación se detallan cada uno de los 12 Principios motivo de la investigación ya mencionada y que aún cuando no se enmarcan en contenidos curriculares específicos, pueden considerarse como ya se dijo, para ser adaptados al contexto escolar de cualquier localidad y llevarse a la práctica.

1) El alumno aprende mejor en una comunidad de aprendizaje atenta y bien integrada.

2) Los alumnos aprenden mejor si la mayor parte del tiempo se dedican a actividades asociadas al currículo, y si el sistema de organización de la clase los lleva a comprometerse en ellas.

3) Todos los componentes del currículo deben ser consistentes unos con otros, para integrarse en un programa que sea coherente con los propósitos y objetivos de la enseñanza.

4) El docente puede preparar al alumno para el aprendizaje, proporcionándole una estructura inicial que clarifique los logros a alcanzar y le señale qué estrategias de aprendizaje son las adecuadas.

5) Con la finalidad de facilitar el aprendizaje significativo y la retención, el contenido debe explicarse claramente, desarrollándolo con énfasis en su estructura y sus relaciones.

6) Las preguntas se planean para inducir la discusión estructurada alrededor de las ideas organizadoras.

7) Los alumnos necesitan suficientes oportunidades para practicar y aplicar lo que están aprendiendo y para obtener retroalimentación.

8) El docente proporciona toda la atención que el alumno requiera para favorecer la participación de los estudiantes en actividades productivas de aprendizaje.

9) El docente diseña y enseña a sus estudiantes estrategias de aprendizaje y autorregulación.

10) Trabajar en parejas o en pequeños grupos a menudo beneficia a los alumnos, pues les permite comprender mejor y ayudarse mutuamente para desarrollar sus habilidades.

11) El docente utiliza una serie de métodos formales y no formales de evaluación para encauzar los avances hacia el cumplimiento de metas de aprendizaje.

12) El docente establece y desarrolla las tareas de enseñanza a partir de las expectativas que tiene sobre los logros de aprendizaje.

Estos principios se requiere se conjuguen entre sí para tener como propósito principal el favorecer un proceso enseñanza-aprendizaje como ya se dijo real y capaz de garantizar a cada individuo un mejoramiento en su calidad de vida.

Por tanto como se puede apreciar con las aportaciones de los autores mencionados, la idea central es mediante aprendizajes significativos los alumnos poder potenciar su crecimiento personal y a la vez la institución educativa promover el doble

proceso de socialización y de individualización, con lo cual se permita a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado; entonces algunos aspectos claves para favorecer precisamente tal proceso son: tener como meta el logro de aprendizajes realmente significativos, la utilización de una memorización comprensiva, la búsqueda de funcionalidad en todo lo aprendido, así como la selección cuidadosa de los contenidos junto con la metodología apropiada para abordarlos en cada situación de aprendizaje escolar. Para esto definitivamente es necesario el conocimiento amplio y manejo adecuado de un curriculum precisamente con enfoque también constructivista, que garantice logros educativos de carácter formativo en los educandos y desde luego los propicie desde sus planteamientos mismos.

1.4. EL CURRÍCULUM EN EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.

Hasta el momento solo nos hemos referido al papel del individuo en la construcción de sus propios conocimientos, en el contexto sobretodo del aula escolar, así como de los factores del aprendizaje mismo; dejando de lado la importancia revestida por los contenidos de aprendizaje.

Pero además para abordar el tema del curriculum, es conveniente tener presente el papel de la planificación, ya que ésta es un factor de enlace entre la teoría y la práctica, con ella se pretende mejorar la enseñanza a partir de sus componentes y características fundamentales. Así con un tipo de planeación trascendente donde consciente y sistemáticamente se busque desarrollar procesos formativos en los estudiantes, el docente debe partir de principios teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, para adaptarlos a una situación específica, por lo cual es necesario contar con una especie de instructivo didáctico como guía de las tareas y actividades por llevar a cabo entre los alumnos, a fin de lograr los objetivos educativos solicitados por el sistema en determinado tiempo. Esa especie de instructivo, es lo que conocemos más bien como curriculum.

Y con base en la óptica teórica, con la cual hemos venido abordando los distintos temas, corresponde entonces señalar que “un curriculum significativo” es aquel propiciador entre los estudiantes de dominar las competencias necesarias para la vida, trabajando con problemas reales, comunicando sus ideas, tomando decisiones relevantes y desde luego pensando crítica y creativamente. Entonces la planeación consistirá en preparar las condiciones necesarias para la interrelación de las actividades con las distintas asignaturas en forma interdisciplinaria, generándose así

un ambiente propicio para la construcción de conocimientos por los alumnos y el docente mismo.

Por lo que ahora conviene abordar más ampliamente el tema del curriculum escolar considerando lo que dice César Coll (1991: 119) "el aprendizaje no se produce como resultado de una serie de encuentros casuales entre el alumno y el contenido de aprendizaje, es el profesor el que tiene que planificar ese proceso y actuar como mediador entre los alumnos y el contenido". Entonces es precisamente finalidad de la educación escolar, promover de forma intencional aspectos del desarrollo del alumno que son necesarios en su marco cultural y que no se darían en absoluto de forma espontánea, sino a través del docente como agente principal en la planificación de dicho proceso.

Así entonces para alcanzar el objetivo general planteado por el sistema educativo, es necesario contar con un proyecto curricular. Porque a éste le corresponde proporcionar esa información concreta de "qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuando evaluar". Las ventajas de la anterior definición, son las siguientes:

- Abarca todos los elementos fundamentales de la acción educativa, porque un curriculum no puede quedarse en una declaración de intenciones, ¿qué enseñar?, sino que debe incluir un plan de acción que guíe la práctica continuamente.
- Esta definición es abierta porque nos interroga acerca de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre los que tenemos que reflexionar y definirnos.

Y los elementos que precisamente se correlacionan con esas preguntas son los siguientes:

¿Qué enseñar? Objetivos, aspectos del desarrollo del sujeto que hay que promover o facilitar.

Contenidos, experiencia social culturalmente organizada.

¿Cómo enseñar? Metodología, actividades propias de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuándo enseñar? Secuencia de objetivos y contenidos.

¿Qué, cómo, cuándo evaluar? Ver en qué grado se ha conseguido lo que pretendíamos. (Gimeno J. 1983: 82)

Por esto en el campo educativo de la mayoría de los países, hasta el momento, una preocupación fundamental es el hacer comprensibles y accesibles los contenidos al educando. Desde esta perspectiva, se han ido transformado los elementos básicos de la educación; objetivo, programas y técnicas didácticas; convirtiendo dichas transformaciones en una tarea sustantiva. Sin embargo, al dejar de lado o en un segundo término la importancia de los factores psicológicos en el aprendizaje de los individuos, entonces las formas de enseñanza y los objetivos del curriculum se tornan ajenos a una completa práctica educativa.

“Elaborar un currículo para aprender requiere reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos de ese currículo, sino también a decisiones administrativas que afectan a la organización de los centros educativos que han de llevarlo a cabo, es decir cambios en las concepciones, las actitudes y estrategias de los principales agentes de la actividad educativa, los profesores y los alumnos” (Pozo, J. I. – Monereo, C. 2002:13)

Resulta también interesante considerar la definición que L. Stenhouse hace del curriculum, él indica que “es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia, que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor”. (Gimeno J. 1983: 89) También afirma: “el curriculum es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión del conocimiento y una concepción del proceso de la educación; proporcionando así un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje”(Gimeno J. 1983: 92)

Pero además el currículo es, ante todo, una selección de contenidos culturales; es una opción cultural, por lo que se presenta una problemática al respecto, al tener que seleccionar y definir cuál es ese conocimiento básico y necesario que hace posible el convertir a los miembros de una sociedad específica en personas activas, solidarias, críticas y democráticas. Este autor indica que se requiere un análisis de la sociedad y la cultura en la que los alumnos están inmersos, en cuanto a: cambios de valores, avances científicos y tecnológicos, y organización social.(Gimeno y Pérez A. 1983: 158)

Por esto de lo que se trata es de analizar y posteriormente elegir aquellos contenidos culturales referentes tanto a conceptos como a valores y normas, que sean relevantes y significativos. Para dicha selección es necesario preguntarse ¿qué tipo de alumno queremos formar? Es decir si queremos formar un alumno crítico,

autónomo, cooperativo, etc. o por lo contrario, un sujeto que sepa muchos contenidos, competitivo, y tan solo reproductor de información. Porque una vez decidido el tipo de sujeto por formar, se planteará cómo se entiende la educación que va a desarrollar ese tipo de sujeto, si tan solo como transmisora social, o bien como factor de un proceso de avance cultural.

Por tanto, es necesario hacer un análisis constante de fines y exigencias sociales para poder realizar una adecuación del curriculum. Esto implica concebir el curriculum como algo dinámico para reorientarse en función de todos los factores que inciden en él. Además el curriculum requiere también explicitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual va de la mano con las posturas adoptadas en cuanto al tipo de sujeto por formar.

Por lo que se necesita igualmente un análisis psicológico para guiar todo el proceso de elaboración del currículum: selección de objetivos y contenidos, secuencias de aprendizaje, metodología, etc. todo lo cual se debe optar mediante un marco referencial de investigación educativa que constantemente se esté actualizando, en cuanto a las aportaciones de la psicología educativa por ejemplo, u otras disciplinas alusivas.

Y como la educación tiene la finalidad de promover de forma intencional el desarrollo del sujeto, lo primero que debemos plantearnos es:

- Cómo entendemos el desarrollo:

¿Es un proceso que procede de fuera hacia dentro? ó ¿ de dentro hacia fuera del individuo?

- Cómo aprende el alumno:

¿Es el constructor de su propio conocimiento? ó
¿Es una especie de recipiente que hay que ir llenando?

- Qué tipo de aprendizaje queremos conseguir:

¿Mecánico y repetitivo? ó ¿Significativo y comprensivo?

- Cómo motivar a los alumnos:
¿Vamos a partir de sus intereses? ó
¿Vamos a tener en cuenta sólo los nuestros?
- ¿Qué pueden aprender los alumnos en un momento determinado?
¿Qué experiencias previas tienen?

Porque de la opción que se tome al respecto va a consistir en la metodología tan diferente que se lleve, es decir la basada en la transmisión de conocimientos o por el contrario, en aquella dedicada a la actividad del alumno para su formación integral. Asimismo esto determinará la organización y secuencia de objetivos y contenidos. En primer lugar se deberá contar con un "Diseño Curricular", el cual posteriormente se llevará a cabo. Es decir el diseño es un proyecto de plan de acción que va a guiar la práctica educativa, es una planificación anticipada e intencional y una toma de posición teórica sobre los diferentes elementos en el curriculum. Por otro lado el "Desarrollo Curricular", es la aplicación práctica de ese diseño.

Un proyecto curricular guía la práctica concreta de la enseñanza pero es mucho más amplio y rico que un programa escolar, y más apegado a una selección y secuencia lógica de contenidos de aprendizaje. Se puede entender con lo antes expuesto, que los proyectos curriculares son algo donde se requiere una cuidadosa elaboración al ir seleccionando los contenidos suficientes para lograr en los educandos los conocimientos de su cultura, para lo cual se requiere de la participación de expertos de muy diferentes áreas quienes estén dispuestos a participar en la elaboración, prueba e implantación de los nuevos contenidos curriculares, y desde luego de la participación activa y crítica del docente que llevará a cabo en las aulas el trabajo curricular.

También es conveniente considerar, si la individualización de la enseñanza consiste precisamente en ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades educativas de los alumnos, según sean estas características y necesidades, la ayuda pedagógica puede y debe tomar formas distintas, por lo que el diseño curricular no sólo debe abanderar un método predominante de enseñanza, en el sentido que habitualmente se atribuye a esta expresión.

Por otra parte, es común en nuestros sistemas capitalistas que el Estado, o mejor dicho la estructura de poder, sea quien decida la cultura básica a transmitir; decisión curricular que tan sólo se le venía informando a los docentes, aún cuando ha ido

acompañada de orientaciones metodológicas, pero básicamente para la utilización de los libros de texto.

En la actualidad se trata de que el curriculum se convierta en una acción verdaderamente transformadora, y que la influencia sobre todo de los docentes sea como fuente de sugerencias para ellos mismos, entonces el curriculum tiende a abordarse de otra manera, porque implica un proceso de elaboración e implantación diferente a lo hasta ahora conocido.

Por consiguiente al determinar los contenidos curriculares que se deben poner en práctica bajo esta concepción, es necesario poner en un mismo plano, como ya se dijo, tanto los aspectos psicológicos, como los epistemológicos y didácticos, a fin de lograr en los alumnos:

- Un continuo acercamiento a la realidad de lo que se le quiere enseñar.
- Un manejo de información más exacto sobre hechos, fenómenos, situaciones, etc. de carácter educativo.
- La facilidad de comprender conceptos a partir de ilustraciones claras y precisas, mediante la utilización de diferentes lenguajes.
- Motivación para la investigación individual y colectiva, a partir de las diversas oportunidades que se le planteen.
- Fijación de aprendizajes a partir de la impresión más viva y sugestiva que puede provocar la utilización de diverso material didáctico.
- Desarrollo de aprendizajes grupales y colaborativos a partir de la reflexión, la búsqueda y el procesamiento de la información, así como de la comunicación creativa en colectivo. (Rosales, 1988: 46)

Bajo el enfoque constructivista, un “Modelo de Diseño Curricular” no debe confundirse con una propuesta de simple programación de contenidos, sino que más bien, es un instrumento que facilite y sirva de base a la programación, ya que consiste en la explicación del “Proyecto Educativo” al que sirve. Por lo cual guía las actividades educativas escolares, precisando las intenciones que dan origen al proyecto, así como proporcionando orientaciones sobre el plan de acción para llevarlas a cabo.

Un “Modelo de Diseño Curricular” según nos indica también César Coll (1991: 134) debe estar abierto a las modificaciones y correcciones que surjan de su aplicación y desarrollo. Su estructura debe ser suficientemente flexible para potenciar e integrar estas aportaciones en un proceso ininterrumpido de enriquecimiento progresivo.

Además para su elaboración nos señala que las intenciones pedagógicas tienen que ver con el tipo y grado de los aprendizajes a realizar por el alumno a propósito de unos determinados contenidos. "Entendiéndose como >contenidos< cualquier aspecto de la realidad susceptible de ser conocido, tal como son: Hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas". Mediante estos contenidos el alumno puede construir significados más o menos ricos o precisos, es decir puede realizar diferentes tipos de aprendizajes en grados de mayor o menor complejidad. (Plan y Programas de estudios, 1993:13)

También el diseño curricular debe adoptar una estructura fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación a los profesores a quienes corresponde la responsabilidad de adecuarlo a cada situación particular atendiendo a las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar. (Gimeno y A. Pérez, 1983: 161)

El carácter abierto del diseño curricular debe complementarse con la preocupación de hacerlo accesible a la mayoría de los profesores, facilitando al máximo su uso como instrumento de programación.

Las intenciones educativas se ordenan secuencialmente en el diseño curricular, respetando los procesos del aprendizaje significativo. Esto se traduce en una propuesta de secuencia de los contenidos que parte siempre de una visión de conjunto de los mismos, presentada en términos concretos y prácticos y en seguida, procede de forma ordenada desde los más simples y más generales hacia los más complejos y detallados.

Pero algo sustancial en este tipo de curriculum, es que se considera de carácter "abierto" por la posibilidad que tiene de adaptación a la singularidad de cada institución educativa, permitiendo y facilitando la elaboración de proyectos pedagógicos y de programaciones ajustadas a las necesidades de cada caso.

Además este tipo de "Modelo de Diseño Curricular", deberá prever un conjunto de actuaciones de evaluación que faciliten la tarea de ajuste progresivo de la ayuda pedagógica, a las necesidades y características de los alumnos. De este modo la evaluación se considera como un poderoso instrumento de ajuste pedagógico, esencial en el plan de acción a seguir, por lo que se considera conveniente utilizar la evaluación de tipo inicial, formativa y sumativa.

Igualmente, es conveniente añadir que los "Objetivos Generales de la Enseñanza Obligatoria" son precisamente las finalidades del sistema educativo y que los

“Objetivos Generales del Ciclo” son las capacidades que los alumnos deben haber desarrollado y/o aprendido al final del ciclo en cuestión. También es conveniente señalar que los objetivos deben contemplar, como mínimo, cinco grandes tipos de capacidades: Cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o emocionales, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

En conclusión un “Diseño Curricular” corresponde a un “Proyecto Educativo”, cuyo valor radica en que sirva realmente para guiar la acción pedagógica de los docentes, haciéndola más eficaz y ayudándoles a enfrentar adecuadamente las múltiples situaciones, siempre distintas entre sí, que encuentran en su quehacer profesional. Esta es la razón por la que, si bien es cierto que la implantación generalizada de un “Diseño Curricular” sólo debe hacerse tras un periodo previo de experimentación y de evaluación que demuestre su validez y eficacia, de hecho, como Proyecto que es, continúa estando siempre abierto a eventuales mejoras y enriquecimientos. Así, el proceso de elaboración del “Diseño Curricular” es sólo una primera base que debe completarse con el proceso de desarrollo correspondiente.

Un “Diseño Curricular” válido, útil y eficaz es por definición, un instrumento indefinidamente perfectible cuyo uso para los docentes no se limita nunca o no debería limitarse a una aplicación más o menos automática. Un buen diseño curricular no ofrece a los mismos soluciones hechas, cerradas y definitivas, sino el que les proporciona elementos útiles para poder elaborar en cada caso, las soluciones más adecuadas. En la medida en que un “Diseño Curricular” consiga implantarse y generalizarse, es decir, en la medida en que sea realmente utilizado por los docentes, el proceso de desarrollo y, por lo tanto, su mejora y enriquecimiento están asegurados. El desarrollo del “Diseño Curricular” está indisolublemente ligado a su implantación y generalización, aspectos que deben concentrar en consecuencia el máximo de esfuerzos.

“En suma, se trata de poner los medios necesarios para que los diseños curriculares elaborados de acuerdo con el modelo descrito cumplan la función que les corresponde: contribuir a la formación inicial y al perfeccionamiento profesional de los profesores, estimular la renovación y la creatividad pedagógica y, en último extremo, coadyuvar a la mejora de la calidad de la enseñanza. Las actuaciones curriculares en curso constituyen pasos decisivos en esta línea; su culminación, sin embargo, exige las actuaciones complementarias enunciadas. No basta con disponer de diseño curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados; es necesario además impulsar su desarrollo, convertirlos en verdaderos instrumentos de indagación. Éste y no otro es el verdadero reto de una auténtica reforma curricular”. (Gimeno, 1983: 64)

Por consiguiente para que una reforma curricular realmente tenga impacto en las prácticas pedagógicas concretas que tienen lugar en las aulas, es necesario un cambio en la institución nacional responsable de la educación, con el objeto de permitir una mayor autonomía a las instituciones educativas locales y a su vez éstas respondan con mayor prontitud a los requerimientos educativos de su entorno inmediato; corresponde entonces a la institución central únicamente el medir el nivel y calidad de los aprendizajes logrados en cada entidad, para continuar mejorando entre otras cosas el “Diseño Curricular” del “Proyecto Educativo” vigente.

Hasta hora hemos visto al proceso de elaboración del currículum, que da lugar a la definición de una determinada propuesta de partida; ésta será diferente en función de las decisiones tomadas en cada uno de los elementos básicos del currículum. Una propuesta entonces es un diseño de lo que se quiere, un proyecto al cual hay que poner en marcha, desarrollarlo y verificarlo.

Ahora conviene diferenciar el “Diseño Curricular” del propio “Desarrollo Curricular”, este último concebido como la aplicación práctica del propio diseño, y para poder llevar a la práctica el proyecto curricular se necesita una serie de elementos personales y materiales, una estructura organizada que lo haga posible, lo cual es fundamental.

Porque el ambiente escolar es muy complejo y en él se producen situaciones imprevistas que suponen respuestas no anticipadas. Son precisamente, esas situaciones uno de los elementos que nos hacen caer en la cuenta de que determinados planteamientos de partida deben ser modificados. Esto implica la responsabilidad del docente para replantear las propuestas teóricas, a través de su propia práctica, y además merece hacerlo; para así ir consiguiendo que los planteamientos teóricos sean cada vez más acordes con la propia realidad. Para ello, necesita investigar a través de la propia experiencia, porque ésta le va aportando datos sustanciales que no va a encontrar en el material bibliográfico de consulta, y así a través de esta tarea podrá replantear la propia teoría.

El análisis de la práctica educativa debe ser, cada vez más, una fuente importante para la elaboración del diseño curricular, pues nos va a aportar información referente: al análisis psicológico, epistemológico y socio-cultural, por lo tanto, si el diseño curricular debe ser puesto a prueba y modificado por la práctica, debe considerarse no como una propuesta definitiva y cerrada, sino como algo dinámico, abierto y flexible.(Coll, 1991: 158)

1.4.1 CURRICULUM ABIERTO Y CURRICULUM CERRADO.

Toda propuesta curricular debe ser una sugerencia y orientación para el docente, porque si las indicaciones se le entregan con demasiadas explicaciones sobre lo que debe y no debe de hacer, al docente le queda muy poco margen para adecuarla a su realidad, introduciendo las variaciones necesarias, y sobretodo se torna también incongruente por la aplicación de evaluaciones con base en todas las prescripciones dadas al docente, sin considerar la propia realidad educativa en donde se desenvuelve.

- Por consiguiente lo más conveniente, en la actualidad para llevar a cabo un tipo de educación escolarizada de carácter constructivista, es el Currículum Abierto, porque bajo esta perspectiva el campo de toma de decisiones del docente es mayor, y a la vez con esto se aumenta su grado de responsabilidad, haciéndose también necesario el trabajo en grupo con el resto de los compañeros y otros especialistas.

Un currículum abierto por tanto supone diversidad y respeto de las diferencias, exigiendo para ello un nivel de formación del profesorado muy superior, que debe tener elementos y criterios suficientes para seleccionar los objetivos y cuidar su secuencia, diseñar actividades y conocer a los alumnos, así como un mayor número de horas disponibles para la elaboración de la propuesta curricular

En la tabla 1.1, se presentan las características que definen un currículum abierto en contraste con las del currículum cerrado, para analizar las ventajas del primero respecto al segundo. (Coll, 1986: 124)

Existen ventajas del currículum abierto para quienes queremos formar a los alumnos conforme a un nuevo concepto educativo, estas son la siguientes:

- Deja margen de libertad para que el docente pueda adaptarlo a su realidad.
- No sólo considera al alumno medio, sino permite tener en cuenta las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos.
- Los contenidos favorecen el desarrollo integral del alumno, porque no solo se reducen a desarrollar determinados aspectos hasta antes considerados como básicos.
- Permite la opción para decidir qué y cómo evaluar, conforme a los esfuerzos observados en los alumnos y no tan solo en los contenidos mínimos requeridos por el nivel.

Tabla 1.1 Características de un Currículum abierto y uno cerrado

CURRICULUM ABIERTO	CURRICULUM CERRADO
Renuncia a la postura de unificar y homogeneizar el currículum en beneficio de una mejor educación y un mayor respeto a las características individuales de cada contexto educativo; por tanto, concibe <i>diseño curricular</i> como algo inseparable del <i>desarrollo del currículum</i> .	1. Tiende a unificar y homogeneizar al máximo al currículum para toda la población escolar y por consiguiente contempla el <i>desarrollo curricular</i> como una aplicación fiel del <i>diseño curricular</i> .
Propugna la interacción entre el sistema y lo que le rodea. Está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización.	2. Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están ya determinados, por lo tanto, la enseñanza es idéntica para todos los alumnos, y las variaciones son mínimas.
Se da mucha importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en donde se aplica el programa.	3. La individualización se centra en el ritmo de aprendizaje; pero los objetivos, los contenidos y su metodología son invariables.
Los objetivos son definidos en términos generales para que quepan modificaciones sucesivas en el programa.	4. Los objetivos están definidos en términos de conducta observables y los contenidos se organizan en función de las disciplinas tradicionales; sin buscar en ellos conexiones e interrelaciones.
Aquí el énfasis no se encuentra en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5. Se da mucha importancia al resultado de aprendizaje, cuyo nivel se determina mediante criterios de conducta que establezcan los objetivos.
La evaluación se centra en la observación del proceso de aprendizaje, con la finalidad de determinar el nivel de comprensión del contenido y la utilización del mismo en situaciones nuevas.	6. La evaluación se centra en el progreso de aprendizajes del alumno, se traduce en un progreso en la jerarquía de secuencia de instrucción planificadas.
No existe una diferenciación estricta entre el que elabora el programa y el que lo aplica. El profesor cumple simultáneamente las dos funciones.	7. La elaboración del programa y la puesta en práctica está a cargo de distintas personas.
Se entiende el currículum como un instrumento para la programación.	8. Intenta unificar y detallar al máximo su aplicación, identifica prácticamente currículum programación.
El currículum abierto concibe el proceso de desarrollo en buena medida, endógeno, que procede de dentro-fuera, proporciona condiciones óptimas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Los currícula desde esta perspectiva subrayan la importancia de la creatividad y el descubrimiento, dando un papel activo al alumno, y se concibe al profesor como un orientador y facilitador del aprendizaje.	9. El currículum cerrado concibe el proceso de desarrollo humano como el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de fuera-dentro, transmite conocimiento, el alumno es receptivo y el profesor es el transmisor.

Como conclusión se tiene que un currículum cerrado y muy controlado da poco margen para incluir imprevistos, variaciones o diferencias, y lo cual parece estar totalmente controlado, al final no resulta conforme a lo previsto; en cambio un currículum abierto supone diversidad y respeto conforme a los diferentes contextos, realidades y necesidades de los alumnos, para favorecer así la creatividad del docente en la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje

“aprender a aprender en una realidad cotidiana de nuestras aulas requiere no solo justificar con claridad su necesidad social y pedagógica sino también estudiar la manera en que puede desarrollarse a través de contenidos culturalmente relevantes y la forma en que esas nuevas demandas van a afectar al trabajo cotidiano no sólo de profesores y alumnos, sino también de otros profesionales de la educación” (Pozo, J.I. – Monereo, C. 2002:14)

Bajo este enfoque de curriculum abierto, es conveniente abordar en nuestro país el proceso de enseñanza y aprendizaje para la “Escuela Rural”.

I.5. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA PRACTICA: LA ESCUELA RURAL.

En México el nivel de Primaria en Educación Básica constituye el mínimo cultural obligatorio que, por mandato constitucional, ha de impartirse a toda persona quien lo solicite. Con ésto se busca más que la mera transmisión de conocimientos, enseñar al alumno a aprender por sí mismo (aprender a aprender) desarrollando actitudes de experimentación, reflexión y crítica, a fin de que los aprendizajes logrados en este nivel lo posibiliten para su incorporación al trabajo productivo o bien a otros niveles educativos.

Ahora bien la modalidad aplicada en el medio urbano siempre es de primaria general, en tanto en el medio rural varía dicha modalidad de acuerdo a las condiciones de las comunidades donde se aplica.

A la escuela rural se le puede definir como una institución encargada de preparar a la comunidad campesina sobre situaciones de la vida real así como la oportunidad de contar con situaciones de enseñanza y aprendizaje acordes al curriculum oficial, pero apegadas a las condiciones de su propio ambiente comunitario. Una escuela rural es un lugar de encuentro entre los niños del campo, se propicia el intercambio de juegos y experiencias entre ellos y con esto sobre todo se logra la socialización del individuo; la escuela rural entonces es un lugar de convivencia, en algunos casos, es la única presencia que reúne a los niños de la comunidad.

La organización en las escuelas rurales es diversa, dependiendo del número de alumnos asistentes a ella, de las posibilidades de contar con docentes que las atiendan, de las condiciones de la comunidad, etc. Se tiene que si el número es suficiente como para destinar un docente por cada grado escolar, se pueden tener funcionando los seis grados y se considera que la escuela rural es de organización completa; o bien incompleta cuando no se tienen los seis grados funcionando. Además existen las escuelas unitarias, donde se cuenta con un sólo maestro independientemente del número de grados o grupos atendidos, o las escuelas rurales unitarias completas, en las cuales uno o dos docentes atienden los seis grados de educación primaria. Con todo ésto se considera al agrupamiento de los alumnos, ya sea en grupos grandes o pequeños, como un factor sumamente determinante para el proceso enseñanza y aprendizaje.

Una característica pedagógica predominante en las escuelas rurales es funcionar mediante el llamado grupo multigrado, donde un docente atiende al mismo tiempo alumnos de diferentes grados escolares, para lo cual se requiere una organización específica del proceso enseñanza y aprendizaje, recursos técnicos y didácticos adecuados y una capacitación especial para los docentes.

Para esta realidad educativa de las comunidades, las metodologías que enfatizan el aprendizaje activo centrado en el alumno, son las más apropiadas pues corresponderían a una perspectiva constructivista del conocimiento, dejándose con esto a un lado la pura transmisión directa de información, situación que se da en la enseñanza tradicional, donde los alumnos hacen y aprenden solamente lo que los maestros dicen que pueden o deben saber al mismo tiempo, pero sobretudo porque el docente maneja un mismo nivel de contenidos educativos para todos, de acuerdo al grado escolar que se cursa.

Así los docentes quienes trabajan bajo la modalidad multigrado estarían en mejores posibilidades de aprovechar la riqueza de los diferentes niveles de habilidades en los alumnos y además las condiciones favorecerían un ambiente más natural y similar al familiar, en donde se aprendiera de manera informal y sobre todo en donde niños de diferentes edades pudiesen trabajar colectivamente propiciándose un buen aprendizaje social y más democrático.

Esto implicaría la necesidad de contar con una organización teórica y pedagógica distinta a lo tradicionalmente establecido, ya que el docente a la vez incorporara a todo el grupo en las actividades, individualizaría el currículum con el objeto de que los alumnos no estén aprendiendo los mismos contenidos al mismo nivel; sino por lo contrario, identificando las fortalezas y talentos de cada niño para que se

aprovechen a través de la interacción, y se trabajen con diferentes habilidades al mismo tiempo. Se cumpliría entonces así con el curriculum en forma interdisciplinaria.

Una ventaja del trabajo en multigrado, se presenta cuando los docentes al tener a los alumnos año tras año los conocen mejor en cuanto a sus posibilidades emocionales, sociales y académicas, es decir sus estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje. Con ésto se puede promover entre ellos las competencias significativas tales como: el razonamiento, la creatividad y la investigación, a partir de actividades que favorezcan sobre todo habilidades cognoscitivas, es decir aquellas actividades destinadas a la resolución de problemas reales y a la participación activa en el mejoramiento de la propia comunidad.

La modalidad multigrado favorece entonces entre los alumnos tanto las habilidades sociales como las académicas, porque ellos ahí pueden aprender a apoyar, compartir, colaborar, cooperar y trabajar colectivamente mediante el desarrollo de los contenidos. Por ejemplo los más pequeños al acostumbrarse a pedir el apoyo de los mayores para resolver las actividades de matemáticas, los niños mayores tienen la posibilidad de convertirse en tutores, y con ésto se atienden a la vez las necesidades de cada uno, sin que el docente sea el único líder académico en el salón de clases, pero además con lo anterior se propiciaría el aprendizaje mediante la interacción social como lo señala tanto Piaget como Vigotsky.

Como ya se sabe el desarrollo cognoscitivo está vinculado íntimamente con el contexto social y cuando un alumno trabaja con uno o varios compañeros más competentes, se crea un contexto de aprendizaje significativo. A través de su interacción en este contexto, el alumno puede realizar ciertas actividades gracias a el apoyo dado por aquel compañero más capaz. Es decir, un estudiante puede ofrecer también ayuda pedagógica, para que el otro alumno logre resolver un problema que de otra forma no hubiera podido solucionar por sí mismo. A través de esta interacción de dos personas, se da la oportunidad para que una persona brinde la asistencia necesaria a la otra para lograr la solución de una tarea no resuelta de manera independiente. Pero además con esto se proporcionan contextos para un aprendizaje cognoscitivo en donde las habilidades de liderazgo se refuerzan y se favorece también la autoestima y la sensibilidad. (S.E.P. Biblioteca, 2000: 136)

Por lo anterior, se puede decir que el trabajo en equipos es un elemento sumamente necesario para el quehacer docente de una escuela rural multigrado; pero el trabajo en equipos significa algo más que dejar que los alumnos trabajen juntos, pues no basta con agruparlos en parejas o pequeños conjuntos; sino más bien se trata de

generar un ambiente de trabajo donde todos asuman la responsabilidad de un objetivo común: resolver el problema o actividad planteada por el docente mismo. De esta manera los alumnos aprenden a relacionarse con sus compañeros haciéndose responsables de sus propios argumentos; respetando el punto de vista de los demás y mejor aún, ayudando a que todos entiendan y participen en el proceso.

En ocasiones se puede pensar que trabajar en equipo implica perder tiempo en la organización de los alumnos, además del tiempo requerido para hacer los movimientos pertinentes del mobiliario. Sin embargo, esta inversión de tiempo se compensa con otros beneficios; por ejemplo, un alumno por sí solo puede funcionar hasta cierto nivel, pero su potencial se puede incrementar al interactuar con sus compañeros.

Cuando el docente delega en los equipos la responsabilidad de resolver un problema o realizar una actividad, permite por un lado, que hagan uso de sus conocimientos previos, elaboren conjeturas, las recomuniquen a sus compañeros y las validen. Con esto adquieren cada vez mayor seguridad en sí mismos, ya que dejan de ser solamente receptores pasivos de las explicaciones del docente y aplicadores de técnicas y procedimientos enseñados en el pizarrón, para convertirse en ejecutores principales en la construcción de sus conocimientos.

Trabajar en equipo ofrece al docente la oportunidad de acercarse más a sus alumnos para conocer el grado de avance logrado, al observar la calidad de sus intervenciones y la manera en que utilizan los recursos de cada asignatura para realizar la actividad o enfrentar la situación problemática planteada. Pero todo esto no significa excluir actividades individuales o el trabajo colectivo dirigido por el docente. Más bien, con base en el tema que se esté trabajando y en función del problema o reto crea conveniente plantear, el docente tendrá que decidir la pertinencia de trabajar en equipos y a su vez, definir cuántos integrantes conformarán cada uno de ellos.

Algunos especialistas recomiendan organizar los equipos de tal manera, que en cada uno haya al menos un alumno quien pueda auxiliar a los compañeros con mayor dificultad. Otros enfatizan la necesidad de cuidar que todos los integrantes del equipo tengan posibilidad de participar, aunque no de igual manera; es decir, el nivel de eficiencia entre los integrantes de un equipo no debe ser tan distinto. Otros más, consideran importante periódicamente cambiar a los integrantes de los equipos para favorecer un mayor conocimiento e integración en el grupo; pero todo esto se

debe determinar en función de las actividades a realizar y de las condiciones del grupo con el cual se trabaje.

I.5.1 LA METODOLOGIA EN LA ESCUELA RURAL.

Ahora bien, el docente de una escuela rural multigrado, generalmente debe atender varios grados de educación primaria a la vez, y por tanto le resulta complicado el uso del avance programático de los contenidos por cada grado escolar, debido a la gran carga de tiempo que debiera destinar para su cumplimiento. En México uno de los recursos oficiales que comúnmente es utilizado para el desarrollo de las actividades en una escuela rural, es la elaboración y uso de "Guiones Didácticos", éstos consisten en instrumentos dirigidos a los alumnos quienes, mediante indicaciones escritas, los llevan a desarrollar una serie de actividades para alcanzar un objetivo o cubrir un contenido de carácter educacional. Al docente estos guiones le permiten atender dos o más grados en forma simultánea para orientar el aprendizaje de los niños en forma indirecta.

Este recurso fue ideado en un Taller Pedagógico de Escuelas Unitarias en 1977, en Veracruz, por un grupo de docentes preocupados por encontrar caminos para mejorar la atención a grupos multigrado; ellos consideraron que para que en la escuela unitaria se exploten todas las posibilidades de los libros de texto, conviene comenzar por desglosarlos en pequeños capítulos o folletos, es decir cuadernillos temáticos como una guía al alumno para el desarrollo de las actividades diarias. Estos guiones solucionan la iniciación y el desarrollo simultáneo del trabajo de todos los grados de la escuela, así los docentes dan orden y continuidad al temario de cada asignatura, ayudan a penetrar las páginas más densas y completas, guían un proceso programado de análisis y síntesis, dirigen paso a paso las actividades de observación y experimentación, enseñan a observar mapas, ilustraciones y gráficos, aportan esquemas auxiliares para redactar con claridad y coherencia, ejercitan las formas autodidactas y de autocontrol, favorecen el afianzamiento de los hábitos de trabajo responsable y, muy especialmente, de colaboración, interrelación y ayuda mutua. (S.E.G. Manejo de Grupo M, 1992: 32)

Para conseguir una aplicación adecuada de los guiones didácticos así como buenos resultados al utilizarlos, se recomienda:

- Planificar y realizar cada guión teniendo muy presentes las capacidades reales de los alumnos y desde luego sus conocimientos previos.
- Revisar los documentos de apoyo al maestro para contar con diferentes ideas que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos.

- Seguir, en lo posible, el ordenamiento y el desarrollo de cada texto.
- Hacer redacciones breves, claras, agradables, pidiendo una respuesta (escrita, dibujada, en forma de actividad concreta) para cada vez.
- Utilizar distintas formas de redacción: indicaciones, preguntas, oraciones inconclusas, señalamiento de mapas, dibujos, gráficas, etc.
- Solicitar la realización de tareas mediante la colaboración de todos los integrantes de cada grupo o grado, a manera de equipos de trabajo.
- Dividir a los alumnos de un mismo grado en equipos. Y que cada equipo cuente con un guión para ser resuelto por todos y cada uno de los integrantes.
- Elaborar tantas copias del guión como equipos se tenga en cada grado.
- Los alumnos no deberán escribir en el guión, sino en sus cuadernos, hojas, libros de texto, etc., cuya indicación debe aparecer en el propio guión.
- Estimular la confianza para pedir la ayuda del maestro cuando sea necesario.
- Proceder cautelosamente cada vez que en el guión se indique una actividad práctica, de manera que siempre el grupo se encuentre en posibilidad real de cumplirla.
- Estructurar el guión de manera tal que el informe escrito producido por cada niño resulte una redacción independiente, aún cuando le hayan apoyado sus compañeros al aportarle ideas o comentarios. Es decir verificar que todos los integrantes del equipo hayan logrado el objetivo propuesto.
- Tener en cuenta que los alumnos puedan manejar los guiones, se requiere de ellos: ejercitar su expresión oral; ejecuten órdenes verbales; interpreten y cumplan con órdenes escritas; redacten con claridad ideas, textos libres, párrafos, etc. analicen textos sencillos, se acostumbren a seguir el orden fijado para realizar actividades que comenten, discutan y opinen en equipos de trabajo.
- Los guiones pueden y deben ser modificados según las dificultades presentadas en la comprensión de las indicaciones o en el alcance de objetivos.
- Sólo se hacen guiones para los alumnos quienes sepan leer, escribir y realizar las operaciones matemáticas fundamentales.
- Los guiones aplicados y corregidos deberán ser archivados para crear un banco de guiones, a fin de disponer de ellos en los ciclos escolares siguientes.
- Se deberán elaborar cuadros que permitan llevar el control y seguimiento de la aplicación de guiones en el grupo atendido.

Es conveniente que los guiones sean preparados por un grupo de docentes quienes laboren en escuelas rurales multigrado con características muy similares, de preferencia para que ellos aporten sugerencias factibles de llevarse a la práctica.

Con esta opción a los docentes se les invita a guiar a sus alumnos hacia la investigación y reflexión, al permitir que a través del ejercicio permanente del método científico, los alumnos a la vez que aprenden los contenidos curriculares, desarrollen habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que los ayudarán a desarrollar sus propias investigaciones aplicables a su realidad inmediata, y de esta forma llegar a ser verdaderos partícipes y responsables de su aprendizaje.

I.5.2 LA VIABILIDAD DEL METODO DE PROYECTOS.

Existe también otra forma para trabajar apropiadamente en un salón multigrado de escuelas rurales, mediante el "Método de Proyectos", por su naturaleza interdisciplinaria, se proporciona la oportunidad de aplicar las habilidades y conocimientos aprendidos en situaciones reales. Se cuenta con diferentes tipos de Proyectos, pueden ser de corto o largo plazo; se pueden realizar en el salón o en la comunidad; se pueden obtener con ellos cambios o productos. También pueden ser de investigación o para presentar lo aprendido y se realizan en pequeños grupos o con toda la clase. El propósito es que todos en el equipo tienen el mismo objetivo y todos participan para lograr la meta.

Por lo regular existen tres tipos de Proyectos:

- **Proyectos de investigación.-** Con los cuales los alumnos se involucran en el proceso de buscar, coleccionar y examinar información no conocida; pueden ser de largo plazo y les brindan la oportunidad de realizar cada paso del proceso de investigación. Existen muchos temas que se prestan para realizar diferentes acciones de investigación y en muchas ocasiones estos proyectos son el punto de partida para proyectos de servicio comunitario. El aprovechamiento escolar se observa cuando los alumnos desarrollan sus habilidades lingüísticas tales como: escuchar, escribir, hablar, leer, y otras de carácter lógico-matemático, y desde luego la correspondientes a la creatividad: haciendo gráficas, dibujos, etc.
- **Proyectos para la realización de un evento.-** Sirven para la realización de una actividad en donde los alumnos se benefician académicamente por el desarrollo de los distintos tipos de competencias que cada uno posee, puestas en juego cuando todos asumen el papel que les corresponde en la tarea colectiva. Los alumnos al llevar a cabo eventos aprenden a través de distintas estrategias, porque se les provee de instrucción interdisciplinaria para ofrecer un producto final a la comunidad puede ser una obra de teatro, conciertos, la celebración de un día festivo, etc.

- **Proyectos de servicio comunitario.**- Son útiles cuando los alumnos, a través de la identificación de problemas existentes en las comunidades, aplican sus conocimientos académicos y de la vida diaria, para realizar cambios positivos en las mismas; se hagan conscientes de las necesidades de otros y aprendan a ser ciudadanos responsables y comprometidos. Estos proyectos pueden ocurrir dentro o fuera del salón de clases y favorecen que los alumnos analicen las realidades sociales y así tomen responsabilidades por asuntos relevantes, como ya se dijo, en sus comunidades. El aprovechamiento escolar radica en que constantemente a los estudiantes se les cuestione sobre la razón por la cual están realizando dicho servicio y a la vez que están aprendiendo mediante las actividades llevadas a cabo.

El Método de Proyectos tiene la posibilidad de establecer un vínculo duradero entre el entorno cultural, los intereses inmediatos de los alumnos y los contenidos programáticos del currículum, planteando la necesidad de promover las acciones escolares a partir de actividades intencionales que tienden a dar respuesta satisfactoria a intereses y propósitos específicos. Porque no se trata de hacer trabajar al alumno por trabajar, sino la tarea debe consistir en planear una serie de acciones que sí tengan que ver con actividades físicas, pero a la vez pongan en juego todas las posibilidades intelectuales y creativas de los alumnos. En este sentido esta propuesta metodológica favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje al fomentar actitudes creativas y reflexivas y permitir vincular a la escuela con la comunidad. (Sáinz, 1961: 55)

Con esto la escuela juega un papel muy importante, no sólo por el tiempo que el niño pasa en ella, sino porque es en ese espacio donde se tiene la oportunidad de recrear todo lo acontecido en la vida diaria de su comunidad, y basados en un interés común, por eso de lo que se trata es de trabajar en un Proyecto que afecte y beneficie a todos los involucrados en el mismo. Esta propuesta didáctica pretende generar a partir de un interés común, una serie de acciones organizadas, con el propósito de integrar los conocimientos y buscar su aplicación en múltiples situaciones. Consiste entonces en plantear una secuencia básica, primero identificando el tema, después estableciendo la estructuración del proyecto en específico, más adelante ejecutándolo o desarrollándolo y finalmente evaluándolo. Su riqueza radica justamente en la flexibilidad existente en cuanto a las estrategias y procedimientos que definen a cada uno de los momentos del proceso, y sobre todo en lo referente a los tiempos destinados para cada una de las fases.

Dentro de esta forma de trabajo, la observación es un elemento generador de toda una serie de interrogantes, que deben ser aprovechadas en el salón de clases, porque este ejercicio se convierte en una actitud que implica el interés lo ocurrido a nuestro alrededor, y genera como ya se dijo una serie de preguntas, dándose lugar consecuentemente a la propuesta de un proyecto determinado para posteriormente echar mano de los contenidos programáticos en la resolución del proyecto. Asumir la importancia de interesarse por la realidad es el punto de partida para encontrarle sentido a los conocimientos escolares que, de otro modo, parecen no tener ninguna conexión con lo vivenciado por el niño. Es así como las preguntas generadas a partir de un interés, propician acciones voluntarias que redundan en el sentimiento de autoestima de los participantes, así como en la cohesión del grupo y la posibilidad de sentirse parte importante y activa del proceso; el alumno entonces se interesa en su entorno y propone, acudiendo a su voluntad creativa, las soluciones para resolver una situación determinada.

Utilizar el Método de Proyectos en una escuela implica, además de vincular los intereses de los niños con el entorno cultural, redondear este esfuerzo relacionando lo anterior con los contenidos escolares, y la estrategia consiste en que el docente ofrece a los alumnos una serie de posibilidades de aprendizaje a través de áreas o centros de interés, por medio de lo cual se promueve la recreación de una serie de conocimientos. Es decir, el aula escolar se puede organizar en espacios diferenciados donde se invite al alumno a través de distintos materiales, a experimentar, observar y producir diversos productos que generen en él conocimientos importantes y en un ambiente estructurado.

Estos planteamientos del Método de Proyectos corresponden a la idea de globalización de los conocimientos lo cual no es otra cosa sino que formar un todo a partir de la suma de los elementos, o sea vincular acertadamente los problemas e intereses de los niños con los contenidos programáticos que ellos requieren abordar. La globalización además, considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro. Asimismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global. Por ello la presente propuesta metodológica del uso del "Método de Proyectos" ha permitido en la teoría y en la práctica educativa elaborar alternativas que brindan otra dinámica al trabajo escolar, al considerar la utilización del espacio, mobiliario y material e incluso el tiempo con criterios flexibles.

Lo importante entonces, consiste en la habilidad a desarrollar por el docente para vincular los contenidos escolares con el entorno socio-histórico del niño, y junto con ello, fortalecer actitudes de creatividad y análisis en el estudio y comprensión de nuestra realidad. Para ello, el docente debe conocer a la comunidad y las características de la población, modificar los métodos y las estrategias de enseñanza, pensar básicamente en cómo con determinado contenido del programa se puede basar en las experiencias y conocimientos que los niños ya tienen del tema que se estudiará, y cuáles competencias educacionales se lograrán.

Para llevar a cabo el Método de Proyectos se recomienda considerar lo siguiente:

1. El tema elegido por el grupo y su justificación.
2. ¿Qué problemas o interrogantes se construyen con base en el tema?
3. Propósitos generales de aprendizaje conforme al planteamiento del curriculum oficial.
4. Descripción de actividades a desarrollar y recursos de apoyo por utilizar.
5. Identificación de contenidos por grado escolar, relacionados con el tema del proyecto.
6. Registro y evaluación del desarrollo de actividades llevadas a cabo y sus resultados.
7. Utilización de Cartas Descriptivas para la Planeación. (Anexo 1)

En este sentido el docente de una escuela rural necesitará entonces romper en muchas ocasiones con viejas prácticas escolares y pasar por un proceso de crítica y transformación. Estos cambios en las formas rutinarias y cotidianas de trabajo, le constituyen un reto que en muchas ocasiones provocará angustia e inseguridad, pero sin duda él requiere superar para continuar encontrando nuevas formas de mejorar su práctica misma y avanzar en mejores y más provechosos resultados para sus alumnos. (Uttech, 1999: 32)

“Muchos docentes de escuelas multigrado reorganizan los contenidos de los programas y de los libros para poder manejar varios grados simultáneamente, ya que implica demasiado trabajo tratar temas totalmente diferentes con cada uno; en lugar de seguir la secuencia de los libros de texto, los docentes reordenan las lecciones, en la medida de lo posible, para poder trabajar sobre los mismos temas con todo el grupo. Por ejemplo, en casi todos los grados aparece algo sobre el cuerpo humano, la Revolución, o los versos. Para enseñar estos temas, se organiza una actividad y se da una explicación sencilla para todo el grupo. Luego, sobre el mismo tema, los alumnos hacen otras actividades o lecturas que sean adecuadas para cada grupo. Los alumnos mayores pueden profundizar en los contenidos que apenas empiezan a

conocer los menores. Para poder reordenar los temas de esta manera, es importante conocer bien los programas y los libros de texto, para ubicar los contenidos semejantes y estimar los tiempos que requieran". (Uttech, 1999: 46)

Por último consideramos conveniente hacer notar que estas dos opciones de trabajo desde una perspectiva de aprendizaje activo se pueden correlacionar adecuadamente con las normas de enseñanza basadas en la teoría constructivista, que preparó la National Association for the Education of Young Children (NAYEC) en 1990 y que a continuación se presentan: (S.E.P. Biblioteca: 137)

- El profesor prepara el ambiente para que los niños aprendan explorando activamente e interactuando con adultos, con otros niños y con materiales.
- Los niños escogen sus propias actividades entre varias áreas de aprendizaje: matemáticas, lenguaje, ciencias, etc.
- Los niños deben estar física y mentalmente activos. El profesor reconoce que aprenden resolviendo problemas y experimentando mediante la técnica de autodirección.
- La mayor parte del tiempo, los niños trabajan individualmente o en grupos pequeños informales.
- A los niños se les dan actividades de aprendizaje concreto con materiales y contenidos relacionado con su vida.
- El profesor recorre los grupos y los individuos para facilitar la participación activa de los niños con los materiales y con las actividades.
- El profesor acepta que a menudo hay otras respuestas correctas. Se centra en cómo los niños fundamentan y explican sus respuestas.

Con todos estos planteamientos teóricos y orientaciones metodológicas tan útiles y a nuestro alcance, se puede decir que en México se cuenta con lo suficiente para dar respuesta a los actuales retos educativos que se nos plantean, sobretodo en los ámbito rurales. Porque el trabajo escolar en las escuelas multigrado, ha sido y continua siendo el ámbito educativo más propicio para la producción de aprendizajes globalizadores y por tanto enriquecedores, tanto para la formación individual de los alumnos como para la de carácter grupal, en tanto las tareas colectivas que sólo aquí se realicen pueden generar nuevas y distintas experiencias educativas las cuales tendrán impacto desde luego en y para la comunidad, siempre y cuando esa sea la visión pedagógica del docente.

"El sistema educativo puede formar a los futuros ciudadanos para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos. Debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben." (Pozo, J. I. - Monereo C. 2002:16)

En épocas pasadas, cuando la escuela rural mexicana tuvo como ideal la transformación de México desde la base, desde la comunidad misma, la tarea que se le asignó a la escuela fue la de forjar a los nuevos hombres y mujeres para que se conformasen como individuos libres, dirigieran su ser y su saber hacia la integración y el desarrollo de su vida individual en función de la colectividad, buscando el beneficio inmediato y directo del grupo del cual formaban parte.

Por consiguiente consideramos conveniente analizar en el siguiente capítulo los antecedentes histórico-sociales que dieron lugar a la conformación de ese tipo de escuela rural dirigida principalmente para atender a la población indígena y rural a partir de los logros obtenidos con la Revolución Mexicana, para analizar sus características principales y su forma de trabajo pedagógico, así como los principales resultados que se obtuvieron al respecto; el cómo más tarde la escuela rural dejó de ser el centro de atención, con el surgimiento de nuevos problemas y prioridades como son el crecimiento de las ciudades, la industrialización del país, y la necesidad de nuevos proyectos educativos nacionalistas. Pues a pesar de que la educación rural siguió creciendo por inercia, posteriormente se estancó al disminuir la población rural.

Paradójicamente en los últimos tiempos esta población se ha incrementado, así resulta conveniente reflexionar sobre estos antecedentes históricos y poder así realizar la comparación con el estado actual de las escuelas rurales que funcionan sobretodo en el Estado de Guanajuato.

CAPITULO DOS



MARCO DE REFERENCIA.

53-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

II MARCO DE REFERENCIA

2.1 LA ESCUELA RURAL EN MEXICO, SUS ANTECEDENTES HISTORICOS Y LOS PRECURSORES DE ESTA.

En México hasta inicios del siglo XIX no se había determinado oficialmente que a los indios o mestizos que vivían en el campo, se les debiera impartir instrucción pública, debido a los innumerables prejuicios de la época, es decir de las clases dominantes quienes consideraban a la población del campo o indígena como inferior. La consecuencia de esta supuesta inferioridad se manifestó en la acción política. Por eso a mediados de ese siglo, las Leyes de Reforma atacaron la base económica y agraria de las comunidades, lo que sirvió de fundamento como identidad cultural. En la segunda mitad del siglo el gobierno quiso atraer a la colonización europea, con el objeto de desarrollar la agricultura nacional y acelerar el mestizaje de la población, pero la tarca principal se enfocó hacia la política educativa, cuyo objetivo consistió en colaborar aceleradamente en la integración nacional de esos grupos marginados mediante la enseñanza del español, la alfabetización y la impartición de la educación primaria universal.

Esa idea de la escuela como generadora de valores culturales, fue bien discutida por conservadores y liberales del siglo XIX, de tal forma que al restaurarse la República Federal en 1867, el gobierno adoptó los esquemas y principios de la filosofía positivista como una herramienta para establecer una cultura laica y científica, una cultura del trabajo productivo que al mismo tiempo exaltara la congruencia del orden social con el orden natural¹. Debido a ésto, por ejemplo en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889 y 1890) se insistió en crear una auténtica “Escuela Nacional Mexicana”, y por otro lado el propio Justo Sierra, siendo ya el titular del Ministerio Federal de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, también señaló que la escuela no sólo debería ser instructora del intelecto, sino principalmente educadora, es decir formadora de sentimientos y actitudes con base en las mejores virtudes humanas.

Así más adelante José Vasconcelos continuó la línea de Justo Sierra en el sentido de que la educación era el elemento central para el progreso de todo el país; por tanto con su intervención a través de la Secretaría de Educación Pública redescubrió la vocación cultural del país. Lo importante de este hecho radicó en que esta institución tuvo jurisdicción nacional y a partir de ella se promovió una educación

¹ <http://www.nexos.com.mx/internos/foros/cuestionindigena/mexico.minor>

fundamentalmente popular, dirigida a las mayorías urbanas y rurales, para lograr así la formación de una nueva conciencia más humanizada y dignificada por el conocimiento y el arte. José Vasconcelos comprendió entonces la necesidad de elaborar un sistema estructurado que abarcara las actividades educativas y culturales desde el Jardín de Niños hasta la Universidad. Y él junto con la colaboración del antropólogo Manuel Gamio y el Profesor Moisés Sáenz, idearon un sistema escolar que contenía muchos elementos en donde lo importante era la cultura comunitaria; es decir el igualitarismo, el espíritu de cooperación y el trabajo, las responsabilidades compartidas y los beneficios de la educación. (Larroyo, 1983:226)

Porque hasta antes del gran movimiento revolucionario, más o menos dos terceras partes de la gente que vivía en México, habían sido olvidadas por completo y estaban totalmente desintegradas en el aspecto educativo, del resto del país. Así cuando se inicia la Revolución, la población eminentemente rural hace dos importantes reclamos: una es la devolución de las propiedades que les fueron arrebatadas y otra el derecho a la instrucción. Desde entonces los gobiernos revolucionarios se tuvieron que enfrentar a dos graves problemas: el agrario y el educativo.

Pues según las estadísticas del año 1910, el 71.3% del total de la población era rural, es decir 15 millones 160 mil 369 personas, y sólo el 28.7% era urbana, es decir éstos últimos eran los que representaban a la población que recibía instrucción pública. (Jiménez, 1986:21)

Así fue como en 1912 con motivo de la Ley Federal de Instrucción Rudimentaria promulgada por el Congreso Nacional de Instrucción Pública un año antes, comenzaron a aparecer las primeras escuelas destinadas al campo o rudimentarias. En ellas precisamente sólo se alfabetizaba y se impartían los rudimentos de la instrucción. Los puntos esenciales de esta Ley fueron:

- ◆ Crear escuelas que enseñaran a “hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y usuales de la aritmética”.
- ◆ La instrucción rudimentaria se impartía en dos cursos a lo sumo.
- ◆ La asistencia a las escuelas rudimentarias no sería obligatoria y se daría a cuantos analfabetos concurrieran a las mismas, sin distinción de sexos ni edades.
- ◆ Para estimular la asistencia a esas escuelas, se procuraría distribuir en las mismas alimentos y vestidos a los educandos que lo necesitaran, en la medida de las posibilidades gubernamentales.

Porque se consideró muy necesario a partir de entonces:

- 1) Enriquecer el programa inicial con otras materias tales como geografía, historia, ciencias naturales, dibujo y trabajos manuales.
- 2) Crear a partir de esa base de escuelas rudimentarias, escuelas que fuesen prácticas, es decir de agricultura e industrias regionales.
- 3) Y crear a la mayor brevedad posible escuelas normales rurales que prepararan maestros debidamente capacitados para las escuelas del campo².

Ahora bien durante el período presidencial de Don Venustiano Carranza (1915-1920), la Secretaría de Educación Pública fue suprimida, y al problema de la educación rural no se le estaba concediendo tanta importancia. Sin embargo algo muy trascendente fue la promulgación de la Constitución en 1917, en donde se reconoció el derecho a la tierra de las comunidades que la poseían bajo el régimen de bienes comunales, y a los antiguos pueblos se las devolvió bajo un nuevo régimen, llamado ejido. De la misma manera, se impulsó a la educación, la salud y la participación más activa de los indígenas en la economía nacional con el propósito de integrarlos en la cultura mexicana.

Por ello, posteriormente la Secretaría de Educación Pública fue restablecida durante el periodo presidencial del General Alvaro Obregón (1920-1924), quedando al frente de ésta el Lic. José Vasconcelos, quien determinó que todo lo relacionado con las escuelas primarias foráneas quedara controlado por el Departamento creado para ese efecto, lo cual recibió el nombre de Departamento de Cultura Indígena.

En el período de 1924-1928 con el gobierno del Gral. Plutarco Elías Calles se lograron mejoras importantes para la educación de la población rural del país, porque su organización en esta época aún era insuficiente. Su mismo discurso señala:

“El problema educacional de las masas rurales será uno de los que preferentemente ocupará mi atención. Los sistemas especiales a este respecto serán estudiados en detalle por la Secretaría de Educación Pública; pero sí puedo desde ahora marcar el lineamiento general de esos trabajos, que consistirán no sólo en combatir el analfabetismo, sino también en conseguir un desarrollo armonioso del espíritu de nuestra población campesina e indígena para que, como antes dije, pueda esta

² http://www.ciesas.edu.com.mx/bibdf/ini/nacional/03_historia.html. 08/11/01

población tan grande de nuestro pueblo incorporarse plenamente a la civilización. En concreto, la Escuela Rural extendida hasta el extremo en que lo permitan nuestras posibilidades económicas, será nuestra preocupación constante” (Jiménez, 1986:26)

Así para 1925 se dio a conocer un Plan de Trabajo de las Escuelas Rurales Federales, que implicaba un mejoramiento en los procedimientos de enseñanza, basados sobretudo en las ideas del movimiento educativo sobre escuelas nuevas; por ejemplo se incluían en la preparación actividades campestres en cuanto a cultivos, hortalizas, así como sobre jardín de flores; también sobre el cuidado de animales domésticos; aprendizaje de oficios rurales, industrias rurales, actividades de educación física, juegos y deportes; aunado desde luego a los conocimientos escolares sobre lectura, escritura, lenguaje y aritmética. Pero además los maestros debían realizar dentro de las comunidades en que prestaban sus servicios alguna acción social a favor de la comunidad entera. Con todas estas acciones se fue conformando la clase de Escuela Rural que México estaba necesitando.

A mediados de 1926 , en memorable junta reglamentaria de Directores de Educación Federal, se planteó, con acierto, el importante problema en orden a este asunto educativo, así el Secretario de Educación Pública José Manuel Puig Cassauranc dijo “Nuestro indio es un oprimido por siglos desde antes de la conquista española, con excepción de las castas superiores en aquella sociedad indígena, precortesiana, eminentemente teocrática y de organización casi feudal; nuestras grandes masas de indios tienen, hay que decirlo, el peso de una opresión quizás milenaria. La historia de nuestro México nos dice que ningún movimiento que indique generosidad o elevación puede ser sin contar con los indios”³.

La Junta de Directores de Educación Federal aprobó las siguientes conclusiones, que vinieron a determinar la estructura pedagógica de las Escuelas Rurales:

1. La escuela rural es una institución educativa que tiene por objeto capacitar a los campesinos (niños y adultos) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de las pequeñas industrias conexas, a la vez que desanalfabetizarlos.
2. Enseñar menos dentro de las aulas y cada vez más fuera de los salones de clase, a través de la experiencia.
3. Seguir su programa práctico de estudios, en el que las asignaturas y actividades comprendidas sean la expresión fiel de las necesidades y

³ <http://www.nexos.com.mx/internos/foros/cuestionindigena/mexicominorietnicas.asp>, 25/10/01

- aspiraciones de la comunidad rural y de las diversas fases de la vida del campo. Las escuelas de cada región deben tener su programa particular.
4. La escuela rural es la institución educativa por excelencia señalada para los pueblos como el nuestro, cuyo programa económico radica, fundamentalmente, en el cultivo inteligente de la tierra y en la explotación racional de las industrias que con la vida rural tienen conexión.
 5. La escuela rural es la más indicada para un país que, como México, aspira a llegar a un estado social de mayor equidad y de mayor justicia. Es la institución educativa más democrática: primero, porque se dirige al mayor número, y segundo, porque está llamada a corregir el error en que hemos incurrido durante más de un siglo, de formar, mediante la educación, unos cuantos sabios en medio de millones de analfabetos.
 6. Desde el punto de vista ético, ha de combatir, por todos los medios que estén a su alcance, los siguientes factores de degeneración de la raza: fanatismo, alcoholismo y uniones sexuales prematuras.
 7. Tiene como fin el uso del idioma castellano como base de la incorporación del indio y del vínculo de solidaridad entre indios y mestizos, piedra angular del ideal nacionalista.
 8. La escuela rural debe comprender todos los grados de la enseñanza, desde el más modesto hasta el más elevado, no debe ser sinónimo de escuela rudimentaria.
 9. La escuela rural es mixta, con el fin de lograr, simultáneamente, la cultura de hombres y mujeres, y hacer que desaparezcan las desigualdades que han perdurado a través de los tiempos, convirtiendo a la mujer en una esclava del hombre.
 10. Los programas que formulamos para las escuelas rurales, tienden, fundamentalmente, a levantar el nivel social, moral y económico de los conglomerados indígenas, así como de los grupos de desheredados que formaban la peonada de las haciendas y que en la actualidad constituyen para el país serio problema social y económico. (Ramírez, 1963:74)

Y el Plan de enseñanza para la Escuela Rural comprendía: producción rural e higiene de la vida comunal a partir del aprendizaje de: castellano, cálculo, ciencias naturales, historia, civismo, culto a la patria y prácticas agrícolas. Todo lo cual debe entenderse en función inseparable con los principios de la "Escuela Activa y del Trabajo".

En correspondencia a lo anterior, el gobierno tuvo la iniciativa de reforzar y mejorar la preparación de los maestros de educación primaria, de allí que se pensara en el

establecimiento de las Misiones Culturales para Maestros. La idea fue del profesor Roberto Medellín, oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública.

Con estos planteamientos y bajo la dirección del Departamento Escolar los maestros reconocidos como "Misioneros", estuvieron encargados de recorrer el país para localizar los poblados indígenas, indagar acerca del número de niños en edad escolar, estudiar el estado cultural de los pobladores y las necesidades de las comunidades, así como de hacer, en forma de conferencias, intensa propaganda a favor de la educación.

Como puede apreciarse la cultura escolar revolucionaria necesitaba un transmisor apropiado, es decir un nuevo tipo de maestro; por ello fue que una tarea decisiva de las Brigadas Alfabetizadoras llevadas a cabo por los Maestros Misioneros, era seleccionar en las comunidades rurales uno o dos jóvenes que aceptaran el cargo de Maestro Rural. Estos jóvenes debían ser alfabetos funcionales y dominar las operaciones de aritméticas básicas; pero no era necesario que hubiesen obtenido el certificado de enseñanza normal. Así entonces se añadieron algunos otros "Maestros empíricos" y no tan jóvenes, que ya ejercían su profesión en forma privada; y a todos ellos se les auxiliaba y asesoraba por parte de los Maestros Misioneros.

Con el esfuerzo de todos ellos se fueron fundando una y otra escuela en cada lugar, para responder a las necesidades y aspiraciones de las localidades. El proceso de selección era de entre los mejores elementos del poblado, y quien lo realizaba era el propio Maestro Misionero, quien como ya se dijo los capacitaba para que fuesen encargados no sólo de transmitir el castellano, sino de otros temas que tanto económica como socialmente fuesen provechosos. Así se calcula que en 1922 ya estaban funcionando en el país alrededor de 309 escuelas indígenas, que impartían educación a 17,925 niños distribuidos en 309 comunidades. (Peña, 1981:119-120)

El plan de trabajo de la escuela rural fue resultado de una serie de actividades emprendidas por maestros viajeros, dirigidos por destacados educadores: Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Enrique Corona Morfin, Ignacio Ramírez López, José María Bonilla, José Guadalupe Nájera, Moisés Sáenz y, otros. Desde el punto de vista psicológico, el plan consideraba las diferencias individuales, y desde el sociológico, el desarrollo desigual de las sociedades humanas; las propuestas podían ser tomadas, modificadas o sustituidas por los profesores según las condiciones de operación, buscando la integración de la comunidad para trabajar con niños, jóvenes y adultos, partiendo de sus necesidades y ligando los conocimientos escolares con la agricultura y la industria de cada región. (Peña, 1981:119-120)

En 1923 estas escuelas se reorganizaron y mejoraron notablemente su programa, pero dejaron de llamarse tan solo Escuelas y se denominaron "Casas del Pueblo", porque representaban más bien el Centro Social de la Comunidad y ahí se impartían conocimientos, con valores, con técnicas, con formas de organización, con experiencias de otros pueblos; por eso se convirtieron en el lugar de reunión de la comunidad en donde el Maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo; es decir ahí se discutían los problemas comunes y se promovía la reforma agraria y las mejoras materiales para la comunidad. Todo esto además de ser una escuela tanto para niños como para adultos, pues también se brindaba instrucción sobre artesanías, oficios, técnicas agrícolas, etc. utilizándose para ello todos los recursos disponibles de la localidad.

Por eso se puede decir que las "Casas del Pueblo" tuvieron además de finalidades intelectuales, también sociales, económicas y morales; y en estas instituciones educativas se prefirió operar con base en la intensidad de la enseñanza que dejase huella perdurable entre la gente de la comunidad, y no sólo información sobre conocimientos enciclopedistas. Además también se impartieron enseñanzas físicas y estéticas, tales como fomentar la higiene, el uso del jabón, el conocimiento de medicinas tradicionales y modernas, así como información sobre vacunas. El Maestro Rural se convirtió en todo un trabajador comunitario, ya que la mayoría de las veces colaboraba en las brigadas de trabajo voluntario para obras de beneficio material, así como construcción o bien ampliación de la propia Casa del Pueblo; además de organizar los propios festivales cívicos rindiendo homenaje a los héroes de la Independencia y la Reforma, sin faltar desde luego la aportación de actividades artísticas para esta clase de eventos populares. (Alvarez, 1996:126-127)

En 1922, el ingeniero Roberto Medellín, que como ya se dijo era el Jefe del Departamento Escolar de la S.E.P. había organizado los cursillos de orientación para Maestros Rurales, donde se instruía a maestros congregados en la enseñanza de labores manuales; con base en esta experiencia, este ingeniero y el diputado agrarista José Gálvez establecieron la Dirección de Misiones Culturales, encargada de sistematizar, ampliar y optimizar este tipo de cursillos. Además la organización de la primera Misión Cultural se celebró en Zacualtipán, Hidalgo, el 20 de octubre de 1923, con asistencia y colaboración del mismo Oficial Mayor y Profesores de calidad como Don Rafael Ramírez, Alfredo Tamayo, Dr. Ranulfo Bravo, Isaías Bárcenas, Rafael Rangel y Fernando Galbiati.

A partir de entonces se multiplicaron las acciones misioneras en Morelos, Puebla, Iguala, Colima, Mazatlán, Hermosillo, Monterrey, Pachuca y San Luis Potosí; es decir se empezaron a realizar visitas a localidades estratégicas, donde se

congregaban Maestros Rurales, vecinos y alumnos durante aproximadamente tres semanas, a fin de recopilar información de la región, es decir las condiciones geográficas y la historia de los grupos indígenas locales, así como las condiciones económicas y sociales; además de instruirseles sobre la formación de juntas de educación, diagnóstico y planeación de edificios escolares, trabajos en el campo y talleres; acciones socio-culturales, además de hacerles hincapié en la importancia del espíritu cívico y ciudadano, para así lograr hacer conciencia entre la gente de las comunidades de lo valioso de las raíces culturales propias; porque solo así se conocería adecuadamente la realidad social. (Alvarez, 1996:126-127)

Entre los años 1927 y 1928, las escuelas rurales se ubicaron muy comúnmente en la mejor casa del pueblo, que con frecuencia era construida con los esfuerzos y sacrificios de toda la comunidad. En lo general contaba con uno o dos salones para clases rodeados de jardines, hortalizas, campo de cultivos extensos, el gallinero, el palomar, el apiario, la conejera, y una sección de campo para deportes. El mobiliario de las escuelas era modesto, construido en su mayoría por los propios alumnos o bien los adultos que asistían a clases nocturnas, o por los mismos pobladores de la comunidad quienes colaboraban en esta tarea, bajo la dirección de los maestros. Cabe aclarar que la Secretaría de Educación lo único que aportaba era el salario del maestro, quien era el encargado de sacudir las conciencias para provocar anhelos hondos de mejoramiento y mantener vivos los anhelos hasta realizar la obra. (Sáenz, 1928:37)

El admirable desarrollo de la enseñanza rural elemental, vino a demostrar la necesidad orgánica de ella en el país. Se confirmó el hecho, debido a que dicha enseñanza recibió una ayuda eficaz y entusiasta por parte de la iniciativa comunal de las regiones donde se fueron fundando escuelas rurales.

A tal punto congeniaron los propósitos de la Secretaría de Educación Pública con las fuerzas sociales de la comunidad, que el Departamento de Escuelas Rurales expidió a fines de 1926, una circular, creando los Comités de Educación, cuya medular tarea sería la de coadyuvar material y moralmente a la obra de la enseñanza rural. Dicho Comité estaba formado por un Presidente (vecino del lugar), una Tesorera (madre de familia), un Representante de los niños (alumno adulto) y un Representante de los maestros (el maestro de la escuela). Todos ellos encargados de:

- ◆ Procurar que la escuela cumpliera debidamente con su cometido.
- ◆ Que los alumnos concurrentes obtuviesen el mayor provecho posible, adquiriendo la cultura y aptitudes manuales necesarias.

- ◆ Consiguiendo para los establecimientos educativos todo tipo de bienes materiales para el trabajo escolar así como para el edificio mismo.
- ◆ Facilitar a los niños menesterosos, en la medida de lo posible, útiles, prendas, servicio médico, alimentos, etc.
- ◆ Hacer efectiva la asistencia de los niños y adultos a la escuela.
- ◆ Relacionar los planes educativos con las demás actividades comunales, a efecto de que los alumnos desempeñasen un papel social verdadero.
- ◆ Ayudar al inspector escolar de una manera prudente y leal para adquirir un personal docente idóneo y para que las escuelas progresasen material y moralmente.
- ◆ Vigilar el manejo de los fondos de las cooperativas escolares.
- ◆ Colaborar en festivales, cultivo en terrenos, etc. a fin de obtener fondos económicos para beneficio de la escuela,

Mediante las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, la Secretaría de Educación Pública pretendía llevar educación a todos los rincones del país, conforme a lo establecido por la propia Constitución promulgada en 1917. Así fue que más adelante el Profr. Moisés Sáenz Garza continuó la labor de las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo, y a éstas últimas las dotó de una estructura más amplia y formalizada. Este hombre con formación de ministro evangélico, contó con influencias antirracistas y de interés por la investigación de campo; su principal base teórica fueron las enseñanzas del Maestro John Dewey, quien insistía en una enseñanza práctica, centrada no simplemente en el trabajo sino en la solución de los problemas cotidianos de los alumnos "la escuela de la acción" (Peña de la, 1983:132-133). Por eso las doctrinas pragmáticas cobraron una importancia fundamental y bajo la supervisión del Profr. Moisés Sáenz se dio también gran impulso a proyectos específicos para escuelas rurales muy apartadas, es decir aquéllas en las cuales la solución no era simplemente imponer el castellano, sino más bien revalorar las lenguas indígenas para que tomasen un papel activo en la educación, sin renunciar a considerar el castellano como una lengua común para todos los mexicanos.

Las Misiones Culturales en el transcurso del auge de su funcionamiento, recibieron diferentes nombres como son:

- ◆ Misiones Culturales Rurales.
- ◆ Misiones Culturales Urbanas.
- ◆ Misiones Culturales de Capacitación de los Maestros.
- ◆ Misiones Culturales Lacustres.
- ◆ Misiones Culturales Motorizadas.

Además es conveniente señalar que ya desde inicios de ese nuevo siglo, comenzaron a aparecer en México modelos pedagógicos sustentados en diferentes tipos de socialismo y aún de anarquismo; por ejemplo la escuela racionalista predicaba que la religión deforma las mentes de los niños por obligarlos a aceptar dogmas sin fundamento, por lo que sugería enseñar con base en el método científico y los métodos de la escuela activa; posteriormente surge la tesis de la escuela proletaria socialista explicitada por Vicente Lombardo Toledano. Asimismo tienen gran influencia las enseñanzas de pastores presbiterianos y bautistas mexicanos educados en instituciones norteamericanas, quienes tratando de difundir los principios éticos de Lutero mediante el periodismo, la evangelización y el sistema escolar, logran tener bajo su cargo 614 escuelas de preescolar, primaria y secundaria. De entre ellos emerge la figura del Profr. Moisés Sáenz quien como Subsecretario de Educación Pública en 1925, y aprovechando el conflicto cristero contra el gobierno, inicia junto con otros colaboradores afines a sus ideas, una nueva evangelización, en la cual la Escuela Rural sustituye a la institución católica como instrumento de acondicionamiento social, usando a los Maestros Misioneros precisamente como propagandistas de la nueva fe, la cual buscaba transformar a millones de indígenas atrasados en granjeros modernos, es decir activos, emprendedores, responsables, etc. para lograr orientar de manera diferente a la educación en México; por ello se implantó por decreto la escuela activa de John Dewey y se transformaron muchos antiguos templos católicos en escuelas y bibliotecas que verdaderamente ayudaran a formar al nuevo tipo de mexicano. (Peña de la, 1983:132-133)

Así cobró vida más tarde, la tarea de seleccionar jóvenes indígenas que se prepararon adecuadamente para desempeñar el papel de intermediarios culturales, creándose la Casa del Estudiante Indígena, situada en la ciudad de México. A ella acudían varones de 14 a 21 años, sobre todo "indios puros" y hablantes de lenguas vernáculas, para que complementasen su educación, recibiendo además de instrucción pedagógica, también enseñanzas sobre artes y oficios, para luego retornar a sus comunidades. Pero a pesar de que la Casa del Estudiante Indígena produjo un centenar de maestros rurales que también se formaron como líderes, dicha institución fue clausurada para dar paso a los Internados Indígenas, a fin de formar a los maestros indígenas sin desarraigados, y de multiplicar su presencia en las escuelas rurales; incluso se buscaba ponerlos en contacto con maestros mestizos para que éstos aprendieran lenguas vernáculas.

Sólo que esos maestros "redentores" enviados por la Secretaría de Educación Pública no del todo fueron bienvenidos a sus lugares de origen; pues los informes

oficiales citaban a menudo testimonios de la desconfianza que ellos suscitaban entre los sacerdotes y muchos de los feligreses; enfrentando ataques violentos hacia su persona y para con las propias escuelas, por parte de los terratenientes y caciques; así como de la frecuente indiferencia de los habitantes de los pueblos para con su labor, por considerar que la formación que habían recibido este tipo de maestros era más bien de carácter anticatólico y antirreligioso. (Larroyo,1983:248-250)

Posterior al movimiento cristero, y ya a inicios de 1931 fue cuando con el Licenciado Narciso Bassols, titular de la Secretaría de Educación Pública se recobra el vigor por la educación rural federal, recuperando el entusiasmo por la cultura escolar comunitaria vinculada al régimen de la Revolución. Con esto se revitalizó el papel de los Inspectores de las Misiones Culturales aún existentes; ellos deberían asumir la mística misionera y recordar a los Maestros y Presidentes Municipales que la escuela es un agente de bienestar social.

Con el apoyo de la naciente y combativa Confederación Mexicana de Maestros, el Lic. Narciso Bassols emprende la tarea de capacitar efectivamente a los Maestros Rurales en función de actividades agrícolas y de artes útiles, a diferencia de lo poco que se había logrado en este sentido tanto por las propias Misiones Culturales, como por las 13 Escuelas Normales Rurales ya existentes hacia 1932, debido a que éstas últimas por ejemplo no tenían una estructura consolidada ni contaban con recursos suficientes. Por lo que se decidió fusionar tales Escuelas Normales con las Escuelas Centrales Agrícolas para conformar las Escuelas Regionales Campesinas, situadas en regiones seleccionadas por su abundante población campesina e indígena. Estas instituciones acogían alumnado mixto que había terminado la primaria en escuelas rurales o en internados indígenas, para prepararlos con pedagogía y técnicas de la agricultura moderna; sobre todo en los cultivos propios de la comarca. Con estos y otros esfuerzos se trató de que bajo estas prácticas productivas, con tecnología actualizada se beneficiara a un público más numeroso, ya que las Escuelas Regionales Campesinas presidían un circuito de Escuelas Rurales y así los Maestros de estas últimas recibían asesorías de catedráticos y pasantes de las Escuelas Regionales Campesinas para lograr así estar preparados bajo una cultura tecnológica siempre actualizada.

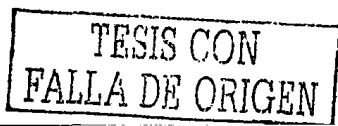
Solo que más adelante, hacia 1934, con la reforma del Artículo 3º Constitucional mediante la cual "la educación pública en México tendría un contenido socialista, además de combatir el fanatismo y los prejuicios, para crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo" (Larroyo,1983:248-250) la educación rural se ubicó en un contexto de lucha social y movilizaciones sindicales y agraristas un

tanto desarmonizado, ya que más bien con todo este movimiento político cardenista se utilizó a la educación como un elemento ideológico.

"lo que la escuela socialista persigue es identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México la posibilidad de integrarse revolucionariamente, dentro de una firma unidad económico-cultural. La escuela ampliará sus actividades constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa y de la comunidad agraria, y combatiendo, hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora del trabajador" (Larroyo, 1983:248-250)

Este tipo de educación significaba dos cosas: la difusión de la doctrina del materialismo dialéctico y la inculcación de una "conciencia de clase proletaria" en las escuelas públicas. Esto se hizo a través de un nuevo organismo, el Instituto de Orientación Socialista dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, bajo el régimen Cardenista, la educación significó una profundización en la educación productiva, porque las Escuelas Regionales Campesinas se multiplicaron, se fortalecieron en su personal y dotación técnica, e impulsaron el cooperativismo. Durante esta época se propició una actitud más abierta hacia la cultura indígena; así por ejemplo, el Presidente Cárdenas encargó la coordinación de tareas de educación indígena al antropólogo Carlos Besauri, por quien inmediatamente se pusieron en marcha experimentos de educación bilingüe, pues en este momento se contaba con una concepción diferente de la alfabetización. Pero por otro lado, el Profr. Moisés Sáenz conoce al Profr. William Cameron Townsend en Guatemala, y se convence de la bondad del método psicofonémico que éste utiliza, para enseñar a leer a los indígenas monolingües; lo invita a trabajar en México, él acepta y se establece entre los nahuas de Morelos. Más tarde con motivo de que el Presidente Cárdenas conoce personalmente a W. Cameron Townsend así como su práctica pedagógica, le ofrece mayor apoyo para favorecer a otros grupos étnicos a gran escala; fundándose por ello más tarde, el Instituto Lingüístico de Verano, lugar de reclutamiento y formación de misioneros lingüistas para después ser establecidos entre un centenar de grupos étnicos del país.

Estos misioneros tenían como fin aprender la lengua indígena a la perfección, analizar su estructura, recoger el léxico, la fonética, los significados, etc. para compilar una amplia bibliografía compuesta en lo básico por estudios lingüísticos de la más alta calidad académica y a partir de ello producir manuales para el aprendizaje, cartillas para la enseñanza, diccionarios y literatura en lengua vernácula, sobre diversos temas de utilidad para las distintas comunidades y grupos étnicos del país; a fin de valorar la diversidad de nuestra realidad lingüística y colaborar para su enriquecimiento cultural. Pero lo importante de esta clase de esfuerzos, así como



de otras Brigadas Alfabetizadoras de carácter Lingüista que también surgieron en esa época, no fueron otra cosa que la urgencia de consolidar una concepción diferente de esta labor en nuestro país, partiendo primero de alfabetizar en la lengua vernácula a los grupos indígenas y convertir esta alfabetización en un medio escrito, para posteriormente poder sí castellanizar a todos los pueblos, logrando así una comunicación nacional.

Pero como ya se dijo, la educación socialista en México fue más bien una pretensión política e ideológica que una verdadera corriente educativa o pedagógica asumida por el magisterio, ya que los principales ejecutores de la educación, es decir los maestros se encontraban en ese momento muy confusos por vivir de manera directa y en carne propia las inquietudes sociales, económicas y políticas del momento en el contexto nacional. Y lo único que les quedaba muy claro era la postura antirreligiosa señalada en la reforma del Art. 3º Constitucional. Por ejemplo el propio Ministro de Educación, Narciso Bassols declaró:

“la verdad es, y no debemos olvidarlo un solo instante, que el problema político real no radica en el término socialista, ni en la fórmula del concepto racional y exacto. Está en la prohibición a la iglesia católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica⁴.

No obstante la Secretaría de Educación Pública se dispuso a realizar la difícil tarea de implantar la educación socialista. En 1935 se hizo llegar a los maestros, de parte de la Secretaría, como instructivo de trabajo, un folleto que contenía la orientación ideológica y doctrinaria con el nombre de Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista; en donde se señalaba que esta escuela sería obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, única, coeducativa, integral, vitalista, progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo cooperativista, emancipadora y mexicana. A su vez el plan general de estudios y principios normativos de los programas incluían especificaciones para el Jardín de Niños.

En la Primaria los contenidos se organizarían en torno a información científica, trabajos manuales y experiencias sociales. El plan de estudios comprendía: lengua nacional, conocimientos de cálculo, estudio de la naturaleza, geografía, historia, actividades artísticas, civismo y práctica sociales, educación física y enseñanzas manuales.

Así la Secretaría cumplía con orientar las tendencias ideológicas y señalar los contenidos; solo que no dejaba claro como se debería implementar en la práctica

⁴ <http://www.sil.org/mexico/ilv/Aguirre.html> 08/01/01

esta nueva propuesta educativa; por lo que las acciones concretas, la operación de todo este proyecto ideológico dependió de la experiencia y de las posibilidades reales de cada escuela y de cada maestro en cualquier parte del país.

El maestro era considerado como el principal factor de difusión de las nuevas ideas políticas y sociales. Cárdenas declaró "que el personaje más importante para el México del momento era el maestro, y entre los maestros, el maestro rural tenía un valor excepcional en un país que era predominantemente rural" (Larroyo, 1983:63-68) Puede decirse que el principal rasgo que definía al maestro mexicano de la Escuela Socialista era el de líder de origen y condición humilde, pobre y casi siempre campesino, con tendencias ideológicas al socialismo, hábil en las actividades prácticas para ganarse la vida como agricultor, artesano, etc.

Sin embargo bajo esta corriente de educación socialista no se logró implementar estrategias escolares específicas; es decir solo se pudo cambiar la ideología del maestro mexicano, pero esa ideología no logró transformarse en una nueva práctica educativa generalizada en beneficio directo de los educandos. Por lo que en conclusión se puede decir que con la educación socialista, la escuela mexicana (incluida la de tipo rural) junto con el magisterio nacional, adquirieron únicamente conciencia social de su vinculación con la economía, la producción y la participación comunitaria en el progreso y en el desarrollo nacional.

En virtud de que bajo ese gobierno del presidente Lázaro Cárdenas la movilización y organización popular se utilizaron en la construcción de un partido de masas controlado verticalmente, pero a la vez esto permitió algunos espacios de participación de las bases obreras, campesinas y en lo que nos ocupa, también de carácter magisterial como:

- ◆ El Congreso Pedagógico de Jalapa celebrado en julio y agosto de 1932, en donde se recomienda continuar la lucha contra el fanatismo religioso, pero lamentablemente se desatiende el problema indígena para orientarse más bien hacia una nueva clientela recién descubierta: los obreros y marginados urbanos.
- ◆ La 2ª. Convención de Maestros reunida en Toluca del 10 al 13 de abril de 1933, en la que se continúan los anteriores lineamientos y al mismo tiempo estimula el apoyo al presidente Lázaro Cárdenas, para su política agraria, en el cumplimiento puntual de los artículos 27 y 123 constitucionales, así como en la federalización y socialización de la enseñanza primaria; además de proponerse la creación del Instituto Pedagógico para coordinar la investigación y experimentación en este campo.

- ◆ Otros importantes hechos fueron: la Convención de Estudiantes en Morelia (1933), la Convención del Comité Ejecutivo de la Confederación de Maestros (1933) y el Primer Congreso Universitario (1933) así como el Segundo Congreso de Estudiantes Socialistas de México realizado en 1935 que propuso a las autoridades educativas basar la enseñanza en el materialismo dialéctico, con la finalidad de sustituir el actual régimen social por otro en el cual la riqueza se distribuyera más equitativamente. Todo esto además de diversos congresos regionales indígenas, donde se podían replantear los proyectos del Estado, al menos parcialmente; y con los esfuerzos de educación indígena se comenzó a construir un nuevo tipo de nacionalismo no simplemente mestizo sino pluricultural. (Larroyo, 1983:63-68)

Posteriormente ya con el gobierno del Presidente Manuel Avila Camacho (1940-1946), se tuvo un efecto desmovilizador, ya que la Secretaría de Educación Pública bajo la titularidad primero del Licenciado. Octavio Véjar Vázquez buscó más bien que la escuela se encaminara hacia una política de unidad nacional con predominio de una neutralidad ideológica, pero paradójicamente permitiéndose una gran tolerancia hacia las escuelas católicas; por lo que el maestro ya no sería un promotor social, ni su principal preocupación sería la redención de los campesinos y de los indios, sino más bien se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas; todo esto a pesar de que en el Artículo 3º Constitucional aún permaneció el término "socialista" hasta 1946. Y en cuanto a los proyectos de enseñanza en lengua vernácula se interrumpieron bruscamente por considerárseles que atentaban contra la hegemonía deseada para una nación armónica y moderna, (Solana, 1981:84-86) como la que se requería en ese momento histórico.

Esta corriente educativa para la unidad nacional llevada a cabo posteriormente también por Jaime Torres Bodet (1943) quien lanzó una campaña de alfabetización que quiso recuperar la mística de los años veinte; pero con un carácter más bien burocratizado; y desde entonces la reorganización curricular del sistema educativo tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural, así como profesionalizar al magisterio. Las anteriores Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se convirtieron en escuelas de corte tradicional, separando a los niños de las niñas. Las Escuelas Regionales Campesinas dieron lugar a Escuelas Normales Rurales, modeladas conforme a la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México.

Además, para apoyo de los maestros rurales se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que los titularía mediante cursos intensivos de verano.

En cuanto a las Misiones Culturales éstas se reorganizaron a partir de 1942, y se desarticularon del trabajo en escuelas; convirtiéndose en brigadas de educación de adultos y desarrollo para la comunidad, las cuales enseñaban artes y oficios, ofrecían servicios médicos, ayudaban en obras públicas, organizaban actividades recreativas y cooperativas, etc. con personal eficaz pero sumamente controlado para no alborotar a la gente, ni involucrarse en acciones políticas que afectasen a caciques locales y/o sacerdotes del lugar. Con todas estas nuevas acciones de política educativa más que comprender las diferencias regionales, se puso énfasis en la homogeneización centralizada, con planes y programas de estudio únicos y un libro de texto gratuito pero obligatorio para todos. De esta forma se puede decir que a las Misiones Culturales se les fue suprimiendo de manera progresiva sus funciones iniciales y posteriormente de manera definitiva por el año de 1944, al asignárseles una nueva tarea: la responsabilidad de la alfabetización en sus radios de acción; lo cual continuaron sin embargo realizando durante varias décadas.

Pero lo importante de todo esto consistió en que la original **Escuela Rural Mexicana** quedó supeditada a la **Escuela de la Unidad Nacional**. Y así bajo el régimen del Presidente Manuel Avila Camacho se reforma el Artículo 3º Constitucional para señalar que en el país se trabajaría por una educación para la paz, para la democracia y para la justicia social, por lo que se inicia una nueva campaña alfabetizante en el nivel nacional.

En lo que se refiere a educación básica, en el sexenio del Presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952) se continuó con una educación democrática y tolerante en lo relativo al problema religioso; todo ello en apoyo de la unidad y concordia nacionales, y durante el mandato del Presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) la obra educativa tuvo en general un modesto y limitado alcance, pero en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), tanto la educación primaria como la secundaria reciben un incremento cuantitativo reflejándose en mejores avances académicos; todo ello debido a la madurez política y el bienestar social que prevalecía en el país.

Bajo el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) se continúa con un desarrollo cuantitativo en los sectores de la educación primaria y secundaria, pero el presidente Luis Echeverría Alvarez, nombrado para el sexenio 1970-1976, da a su gobierno una orientación populista y dentro de ella se anuncia y planea una nueva reforma educativa, pero que no se logra consolidar en ese período, y de este modo, al tomar posesión de la Presidencia de la República el Lic. José López Portillo (1976-1982). El país atraviesa por una aguda crisis económica y dentro de ella se hace imprescindible articular la obra educativa, lo que se hace mediante un

plan nacional pedagógico, así durante el gobierno del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) el país se encuentra en la peor crisis después de la Revolución, por lo que se propone un plan inmediato de reordenación económica para superarla, lo cual incluye al rubro educativo.

En conclusión con el planteamiento general anterior se ubica la etapa de la educación en México al servicio de la unidad nacional, en la que como ya se señaló quedó incluida la educación rural, y que comprendió los siguientes apartados:

- ◆ Estrategias hacia la madurez política.
- ◆ Periodo de transición
- ◆ Importantes construcciones de edificios escolares.
- ◆ Recientes reformas y planes educativos.
- ◆ La educación y la planeación del desarrollo.

Con el propósito de visualizar de manera más precisa la evolución de los Proyectos Educativos más trascendentes de nuestro país y su repercusión en educación básica, en lo correspondiente a educación rural primaria, se presenta un cuadro sinóptico de Isaías Alvarez y Pablo Latapí. (Anexo 2) referente a la "Evolución del Sistema Educativo en México durante el período de 1921 hasta nuestros días", como complemento a todo lo antes expuesto.

2.2 LA FORMACION DOCENTE RURAL.

Una de las bases elementales de la estructura de nuestra sociedad mexicana es la educación, y dentro de ella uno de los elementos medulares es el maestro. Es por ello que los docentes representan el eje central en el que convergen las acciones de mayor trascendencia en el avance o retroceso del sistema educativo, y la vida magisterial ha protagonizado importantes transformaciones educativas desde la época colonial hasta nuestros días, sólo que para el estudio que nos ocupa conviene hacer un análisis retrospectivo a partir de la creación de la Escuela Normal en nuestro país.

La primera Escuela Normal que se inauguró fue la de Jalapa en 1886, misma que sirvió de ejemplo para otras regiones del país. Y en 1887 se inaugura la Escuela Normal para Profesores en la ciudad de México, con una primaria anexa dirigida por el Profr. Enrique Laubscher. Esta inició con 4 años de escolaridad y para 1892 aumentó a 5 años.

En 1890-1891 se realiza el segundo Congreso de Instrucción Pública en el que surgen las siguientes resoluciones relativas a las escuelas normales:

- ◆ Todos los estados deben establecerlas para maestros de instrucción primaria.
- ◆ El plan de estudios comprenderá tanto las materias preparatorias como los estudios profesionales indispensables, para poner en práctica la uniformidad de la enseñanza primaria.
- ◆ Los cursos deberán durar 3 años para los de instrucción primaria elemental, y 5 para los de instrucción primaria superior, más los 6 meses de práctica final.
- ◆ A fin de generalizar la práctica de los métodos modernos en las escuelas del campo, se establecerán en las escuelas de las cabeceras de municipio o distrito en que haya maestros competentes, cursos prácticos de metodología, a los que concurrirán los maestros de las escuelas inmediatas.

Las reformas efectuadas en las Escuelas Normales indujeron a los Estados a implantarlas en sus territorios por lo que se le encomendó al Profr. Enrique Conrado Rébsamen llevar a cabo esta comisión, personalmente la desempeñó en Jalisco y Guanajuato. Para el año de 1900 ya funcionaban en el país 45 Escuelas Normales, y en 1901 el presidente Porfirio Díaz nombró al Profr. Rébsamen Director General de Enseñanza Normal. (Solana, 1981:84-86)

En 1902 se acordó el Nuevo Plan de Estudios para las Escuelas Normales: La escuela formaría dos tipos de profesores, el destinado a la escuela primaria elemental, con duración de 4 años, y el dedicado a la escuela primaria superior de 6 años. En ambos planes se consideraban materias de cultura general y las de carácter pedagógico.

En 1908 surge la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias que dicta el Nuevo Plan de Estudios, en el que sólo habría un tipo de maestros que tendría un tronco común de materias y sería con carácter voluntario para los que desearan estudios superiores. El tiempo de estudios se estipuló de 5 años. Con esta Ley se crea la carrera para Educadoras de Párvulos. También se considero que cada Normal debería tener una primaria como anexo para realizar prácticas; en el caso de las Normales femeninas además de la primaria habría jardín de niños, ya que también podrían dedicarse a la enseñanza preescolar.



En 1910 se fundó la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual fortaleció la formación de profesores, sin ser Escuela Normal, pues uno de sus grandes propósitos fue la preparación para atender la docencia en los niveles superiores de la educación.

Hasta este momento no se dejó de reconocer el gran avance en las Escuelas Normales establecidas durante el régimen porfirista, sin embargo sólo tuvo repercusión en los sectores urbanos, pues las condiciones sociales y económicas eran muy contrastantes y constituyeron un gran obstáculo para generalizar su influencia sobre todo hacia el ámbito rural.

La inestabilidad de la Revolución provocó el deterioro y la crisis de las instituciones formadores de docentes en todas las ciudades importantes y las palabras de Abraham Castellanos, Pedagogo que profundizó en la teoría de los métodos, las formas y los procedimientos de la enseñanza, tomaron trascendencia al afirmar que "... uno de los grandes objetivos de la educación en México reside en la educación integral del individuo por medio de la escuela rural" (Arnaut, 1996:134) Estos objetivos sólo podrían lograrse con una nueva educación, nuevos maestros y nuevos tipos de escuelas.

La escuela rural surge como el eje sobre el cual gira el sistema educativo de la Revolución, mismo que conduce al pueblo mexicano hacia su realización. Por ello tanto las Misiones Culturales como las Escuelas Normales Rurales y Urbanas, las Tecnológicas y las Secundarias, y más tarde las Centrales Agrícolas y las Regionales Campesinas, son sólo instituciones complementarias de la educación rural.

Las Misiones Culturales se crean no sólo para preparar maestros, sino fundamentalmente para propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela. Se componían de grupos de expertos: un maestro, un agrónomo, un conocedor de pequeñas industrias, un maestro de educación física y una trabajadora social, que reunían en determinados pueblos a los maestros de una región y celebraban un instituto, cuyas características eran el formar la escuela rural del lugar y la comunidad como laboratorios, procurando estudiar los problemas que ahí se presentaban y enseñar a los maestros a resolver dichas problemáticas.

Las características de estas Misiones fueron:

- ◆ Que no tuvieron un plan de estudios conforme a los cánones pedagógicos.

- ◆ Que el maestro no siguió un programa burocráticamente concebido.
- ◆ Que el maestro fue un guía social que trabajó por la integración y el desarrollo comunal.
- ◆ Que se capacitaron a maestros voluntarios que con celo de misioneros, buscaron ser líderes sociales de calidad.
- ◆ Que el objetivo principal fue el mejoramiento profesional de los maestros en servicio y el desarrollo de la comunidad.

Solo que en 1938 empezaron a disolverse estas Misiones y así se puede decir que la formación del magisterio rural se dispersó y se hizo tan variado que perdió su calidad por abarcar objetivos extensos y diversos en cuanto al desarrollo de las comunidades.

Posterior entonces a la disolución de las Misiones, la Revolución creó también su propia Escuela Normal Rural, conforme a las necesidades y aspiraciones reales detectadas durante su curso, sólo que los primeros ensayos tanto en Michoacán como Hidalgo iniciaron con muchas deficiencias pues no tenían una identidad propia sino solo eran un bosquejo de las Escuelas Normales Urbanas pero con libertad de enseñanza tan amplia que no tenían nexos que indicaran una enseñanza práctica y útil para la vida del campesino.

En 1925 una Escuela Normal Rural de Oaxaca define la orientación de la Normal Rural hacia tres áreas fundamentales:

- a) Las prácticas de campo.
- b) Los trabajos de oficios y pequeñas industrias.
- c) Educación física y artística.

Con este rústico programa surgen funcionalmente, como instituciones dinámicas que responden plenamente a las necesidades naturales y sociales de las comunidades campesinas e indígenas, para formar a los maestros que este sector de la población mexicana necesita.

Al mismo tiempo en 1925 el Presidente Plutarco Elías Calles funda en la capital la Escuela Nacional de Maestros y las Centrales Agrícolas, para capacitar técnicamente para la explotación de la tierra mediante la educación rural.

La Escuela Nacional de Maestros nace de la fusión de las Escuelas Normales generadas durante la dictadura cuyo propósito es convertirse en un magno laboratorio de pedagogía, para orientar las tareas educativas en la escala nacional. En ella se amplía el plan de estudios a 6 años incluyendo la educación secundaria. Sin embargo, la concentración urbana alimentada por los migrantes de zonas rurales hacia las ciudades, también afecta el comportamiento de los aspirantes a maestros. Ellos llegan a la Escuela Nacional de Maestros a cursar la carrera; se produce un gran número de egresados; este hecho rebaza las posibilidades ocupacionales, restringidas por la S.E.P.. Así estudiar para ser maestro, se convierte en gran parte, en la antesala de otras profesiones.

En el año de 1936 las Normales Rurales y las Centrales Agrícolas se fusionan para dar lugar a las Escuelas Regionales Campesinas, mismas que despojan a la Secretaría de Educación Pública de sus funciones educativas, dejándole únicamente la obligación presupuestal.

Las Escuelas Regionales Campesinas mantienen vivo el espíritu de la Revolución en el campo, mediante una intensa actividad cultural, cívica y deportiva que al mismo tiempo proporciona recreación sana a la población. En suma, trabajan como ninguna otra institución por la elevación de los niveles de la vida material, cultural y política de las comunidades rurales.

Las Escuelas Regionales Campesinas mantienen vivo el espíritu de la Revolución en el campo mediante una intensa actividad cultural, cívica y deportiva que al mismo tiempo proporciona recreación sana a la población. En suma trabajan como ninguna otra institución por la elevación de los niveles de la vida material, cultural y política de las comunidades rurales.

Las Escuelas Regionales campesinas se dividen en 1941 en Escuelas Prácticas de Agricultura y en Normales Rurales, y en 1942 estas adoptan el plan de estudios de las Normales Urbanas por razones políticas más que pedagógicas. También en ese mismo año se funda la Escuela Normal Superior.

Por otra parte el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio I.F.C.M., se instaure por la Ley el 19 de marzo de 1945, con el propósito de capacitar a los maestros en servicio quienes ejercían sin estudios profesionales sistemáticos. Sólo

existían 9000 con certificado de primaria, 3000 con estudios parciales de secundaria y 3000 egresados de Normales Rurales.

También el I.F.C.M. organizó cursos por correspondencia, por lo que fue una avanzada de la educación a distancia. El estudio se completaba con cursos intensivos en los meses de vacaciones reuniéndose en una ciudad, por lo que el I.F.C.M. vino a ser la escuela normal más grande del continente.

Durante el periodo del presidente Miguel Alemán en 1947, el Director General de Enseñanza Normal, sometió a una prueba de selección a quienes pretendían plazas de profesores de primaria, además dictó medidas para que las Escuelas Normales Rurales se transformaran en "Escuela Productivas", para obtener mayores rendimientos en sus actividades agrícolas, ganaderas e industriales.

En la gestión presidencial del Presidente Adolfo López Mateos y a raíz del Plan de Once Años, se construyeron y entregaron los edificios de la Escuela Normal de Especialización y el Instituto Nacional de Pedagogía. En 1959 se reforman el Plan y los Programas de estudio de la Escuela Normal, vigentes desde 1945:

- ◆ Uno de sus estatutos indicaba que la educación secundaria se independizaba y pasaba a ser antecedente de la enseñanza normal.
- ◆ A partir de esta reforma, la Normal se integra por dos ciclos: el primer año en el que reciben los conocimientos científicos, teóricos y prácticos; y el segundo ciclo que es el profesional, comprendiendo dos años de cursos y uno de extensión docente.

Otro de los aspectos que destacaron en este periodo, fue el gran crecimiento del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, pues debido a la ampliación de cobertura, los maestros ingresaron para tomar los cursos correspondientes que les permitieron laborar y alcanzar los beneficios escalafonarios y salariales que en este periodo mejoraron notablemente.

En 1958 se cuenta con 12 Subdirecciones Regionales del I.F.C.M., 38 Agencias Coordinadoras y 1800 Centros locales de estudio y consulta. Con este Instituto se profesionalizo a los maestros accediendo a la titulación. A fines de los años 60's inicia el decaimiento de este instituto, pues casi había terminado con la tarea de titular a los maestros en servicio. Además de que ya no era tan atractiva la labor docente pues había desempleo hasta en las zonas urbanas.

Hacia el año de 1973 la Secretaría de Educación Pública ofrece mejoras profesionales para los normalistas con Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía, para los maestros en servicio, esto a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, que es el que sustituye al I.F.C.M.

En 1976, alrededor del 90% de la matrícula de las Normales se concentra en los cursos de verano debido al creciente interés por cambiarse de ser maestros de primaria a ser maestros de secundaria, esto trae por consecuencia que la Escuela Normal Superior ya no fuese capaz de atender la creciente demanda. Por tanto las Escuelas Normales Superiores se multiplicaron y aumentaron su matrícula, lo cual trajo consigo el decaimiento de la calidad en la formación de maestros.

Las Escuelas de Normal Superior entonces adquieren el carácter de instituciones de emergencia, en las que es imposible investigar y hacer otras actividades que requieren una mayor constancia.

En 1974 se aprueba el Nuevo Plan de Estudios de Educación Media Básica, en donde se proponen mejoras considerables en cuanto a la formación, actualización y perspectivas profesionales de los maestros de educación secundaria.

En el sexenio del presidente Luis Echeverría se ofrece la creación de los programas de Licenciatura en Preescolar y Primaria para el magisterio en servicio, para lo cual es creada la Universidad Pedagógica Nacional, cuyos objetivos fueron que esta Institución fuese de excelencia educativa para que bajo su agrupación se absorbieran todas las Escuelas Normales del país.

Durante la gestión del presidente Miguel de la Madrid, se declara que la Educación Normal en cualquiera de sus tipos y especialidades quedaba a partir de entonces enmarcada dentro de la educación superior, por acuerdo de la Presidencia de la República del 23 de marzo de 1984, alcanzando así el grado académico de licenciatura, debido a que se estableció igualmente el bachillerato como antesala de estos estudios.

En este plan se plasmó la idea de transformar la actividad docente de una acción meramente técnica a la verdadera profesionalización del magisterio, pues se pretendía, a través del currículo, formar docentes quienes a partir de su ejercicio en las aulas, realizaran una labor de investigación sobre su propio quehacer cotidiano, convirtiéndose así en un docente investigador.

Trece años después, en el marco del "Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales", surge el Plan de Estudios de 1997, cuya característica fundamental consistió en actualizar los programas de acuerdo a la estructura y contenidos del plan de estudios de educación primaria de 1993; pues se venía observando un notable desfase entre el plan de licenciatura de 1984 y el respectivo de educación primaria.

Como se advierte, los cambios a los planes de estudio fueron tan vertiginosos que no se pudieron evaluar plenamente, obligando a las escuelas normales, en muchos de los casos, a utilizar la improvisación para adaptarse rápidamente a las transformaciones de cada nuevo plan de estudios.

En esta breve exposición se pueden advertir las diversas políticas que en materia de formación de profesores ha seguido el Sistema Educativo Mexicano, cuyo objetivo principal ha sido, según la época, la formación cultural del docente, la preparación técnico-pedagógica, el compromiso social con la comunidad o bien la profesionalización de la carrera magisterial. (Noriega, 1996:61-62)

Por todo lo anterior, se puede decir que en la actualidad los docentes requieren de una formación y actualización permanentes, que les permita atender a los requerimientos individuales y colectivos de los alumnos, para favorecer su aprendizaje. Por ello es necesario reconsiderar la formación inicial del docente, la cual incluso en su momento, brindó elementos necesarios para prepararlo a fin de que se enfrentase en un contexto tanto natural como social adverso, y más aún a pesar de esto, brindar mejores posibilidades educativas para sus alumnos de esa época.

Pero ahora para poder aspirar a tener mejores resultados en las escuelas, es necesario continuar mejorando la currícula que prepara a los futuros docentes, porque en la medida en que asuman su papel como profesionales de la educación, los resultados serán los esperados. Para ello se deberá primero reconocer las bondades de los actuales materiales de apoyo y contar con el interés de operar las estrategias didácticas, además de manejar los contenidos por desarrollar, para diseñar estrategias de solución a los problemas específicos en las aulas escolares.

"Es necesario conocer los procesos involucrados en la enseñanza, además de las propuestas didácticas y de las aportaciones más recientes sobre el aprendizaje, para formarse en la docencia" (Noriega, 1996:61-62)

Porque en la actualidad el docente deber ser un investigador educativo, para así poder conocer nuevas formas de estructurar su labor, ya sea mediante la formación y/o actualización; a fin de apropiarse de formas nuevas para llevar a cabo la práctica pedagógica, y sobre todo conforme a los requerimientos tan diversos de los alumnos.

“Acercarse a los procesos reales que se desarrollan en las aulas, supondría un tratamiento muy diferente al que se está dando en las Normales, a la observación y análisis de las prácticas educativas” (Ley de Educación, Gto. 1996:17-19)

Por ello ya en 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, no sólo se contempló la reformulación de planes y programas y sus contenidos curriculares. Sino que también se anunciaron nuevas formas de actualización para los maestros en servicio, así como la reestructuración en general del Sistema Educativo Nacional, el cual abarca desde el nivel básico, hasta las Escuelas Normales.

“Los aportes de la investigación sobre los procesos constitutivos del trabajo en el aula, deberían ser básicos para la formación de docentes, pero no para que ellos los investiguen, sino para que sean usuarios competentes de tales aportes”. (Ley de Educación, Gto. 1996:17-19)

El reto para las Escuelas Normales, no es sólo la reformulación de la currícula actual, sino más bien involucrar a cada docente a que apoye dicha reestructuración, la haga suya, donde su papel no sólo sea el de administrador de la educación, sino más bien el de facilitador de aprendizajes, y al mismo tiempo se visualice como sujeto en proceso de aprendizaje continuo; es decir no solo cumpliendo con terminar los contenidos que marca el programa oficial mediante prácticas más bien tradicionales, sino implementando nuevas estrategias didácticas producto de su propia investigación áulica.

Lo anterior, aunado a la gran diversidad de escuelas con las cuales cuenta el país, representa todo un reto para el docente que quiere desarrollar una función de calidad, pues es común el hecho de que los recién egresados de las escuelas normales, se les encomienden las escuelas de más difícil condición, dejándose de lado por las autoridades educativas que las escuelas más alejadas, son aquellas que requieren mayor apoyo por parte de docentes quienes cuenten ya con cierta experiencia educativa.

Ése es el caso de las escuelas rurales multigrado, en donde se agudiza el problema, pues los contextos son difíciles por su lejanía de los medios urbanos y por tanto, la calidad de la educación así como la cobertura son aún insuficientes, porque para estas escuelas los docentes que allí se destinan, requieren contar con una preparación específica para la importante labor educativa que les corresponde realizar.

2.3 IMPORTANCIA DEL ARTICULO 3º CONSTITUCIONAL.

En nuestro país, el Artículo 3º Constitucional enmarca los fines y criterios normativos de todos los planes y acciones educativas, ya que en México la

educación tiene especial relevancia, puesto que de ella depende el futuro de la nación, por lo que es preciso tener presente sus fines.

“ La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

Y los criterios que ahí también se señalan:

“ se basará en los resultados del progreso científico,

Luchará contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios,

será democrática.

será nacional, y

contribuirá a la mejor convivencia humana” (Peña de la, 1981:144-145)

Con base en estos señalamientos actualmente, con el Sistema Educativo se pretende coadyuvar en la formación integral de cada ciudadano mexicano a través del desarrollo de todas sus facultades, habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos. A la vez fomentar la identidad nacional a partir del rescate de valores en la familia, la comunidad, el municipio y el país; todo ésto mediante un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas y continuas, que sólo se logran a través de la escuela. Con esta práctica social, a la vez, se pretende promover el desarrollo y crecimiento

personal de cada individuo, mediante la socialización y la individualización al mismo tiempo.

En correspondencia al Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación señala de manera precisa que en nuestro país se pretenden generar capacidades y responsabilidades para decidir y respetar opiniones ajenas a nuestras creencias; fomentar el aprecio por la dignidad de la persona, la integridad de la familia y la solidaridad internacional; así como alentar la práctica del deporte y promover la capacidad de comunicación para una mejor convivencia. (Peña de la, 1981:144-145)

Cabe señalar que al inicio de la Educación Pública en México la escuela tuvo que enfrentar importantes retos, tales como una población numerosa con altas tasas de crecimiento, una gran diversidad lingüística, una geografía difícil y una limitación de recursos financieros; sin embargo los logros alcanzados hasta nuestros días son de gran relevancia pues las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional, por ejemplo el rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo de primaria.

“en siete décadas se ha atendido en lo fundamental el reto cuantitativo: la escolaridad promedio pasó de uno a más de seis grados; el índice de analfabetos se redujo del 68 al 8% y uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar, la cobertura de la escuela primaria es cercana al 95% y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria; la matrícula total del sistema escolar paso de 850 mil a más de 25 millones.” (Peña de la, 1981:146)

Pero también es conveniente señalar que el combate contra el rezago no ha terminado y ahora la política educativa señala que se debe poner especial atención en el apoyo asistencial y educativo de los niños con mayor riesgo de abandonar sus estudios antes del sexto grado, sobre todo de aquellas comunidades más desprotegidas social y económicamente. Porque a pesar de los avances obtenidos en el terreno cuantitativo, ahora se hace imprescindible que el Estado y la Sociedad realicen un esfuerzo aún mayor, por elevar la calidad de la educación en México.

“con el extraordinario avance de las miras educativas de la Revolución se estimularon y acompañaron los grandes desarrollos del país; pero también hay que reconocerlo, se acumularon rezagos y desequilibrios en el Sistema Educativo, se manifestaron evidentes inequidades y deficiencias además de que nacieron nuevos y

más complejos desafíos. Es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta". (Schmelkes, 1992:3)

También es conveniente señalar que con la educación en México, sobretodo del nivel básico, se ha aspirado a lograr una "educación para todos", con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, por ello nuestros ancestros ideólogos de la educación contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia. Y con la creación de la Secretaría de Educación Pública hace 75 años, la obra educativa adquirió continuidad y se ha convertido en una oportunidad más cercana a toda la población del país.

Con la educación primaria ahora se busca, más que la mera transmisión de conocimientos, enseñar al niño a aprender por sí mismo, desarrollando actitudes de experimentación, reflexión y crítica. De acuerdo con este planteamiento, al término de la educación primaria, el niño debe estar en condiciones de convertirse en promotor de una vida de mejor calidad. Los aprendizajes logrados en este nivel deben posibilitar su incorporación al trabajo productivo y/o a otros niveles educativos. Es por ello que la primaria es el eje de la educación básica.

Ya que actualmente cerca del 60% de la matrícula del sistema educativo nacional y más del 66% de la correspondiente a educación básica cursa el nivel de primaria.

El reconocimiento de los avances logrados fue el fundamento para que en noviembre de 1992, el Ejecutivo Federal presentara una iniciativa de reforma al Artículo 3º Constitucional, para establecer la obligatoriedad de la educación secundaria. Al aprobarse la medida, el Gobierno adquirió el compromiso de realizar los cambios necesarios para establecer congruencia y continuidad entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria.

Y como los avances en el terreno cuantitativo son incuestionables sobretodo en lo referente a ampliar la cobertura y asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros, ahora la tarea principal entre el Estado y la sociedad en su conjunto, es la de realizar un esfuerzo sostenido para elevar la calidad de la educación que reciben todos los niños mexicanos, porque ahora ha crecido la matrícula y aunque ha disminuido el analfabetismo, también ha aumentado la escolaridad promedio de la población; por lo que resulta indispensable mejorar el servicio educativo que se ofrece en cada

escuela, es decir transformarlo más y más para que llegue a ser un verdadero servicio de calidad, conforme lo exige el Artículo 3º Constitucional.

“ya que la preocupación por la calidad es quizá lo que mejor caracteriza nuestros tiempos. La calidad de vida es aspiración legítima de todo ser humano. Esta calidad de vida depende primordialmente de la calidad del quehacer humano, y en último término, de la calidad de los seres humanos. La riqueza de una Nación depende de su gente y precisamente la función de la educación es crear seres humanos de calidad”.(Plan y Programas de Estudio, 1993:13-15)

Desde los primeros meses de 1989 y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad poder renovar los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica en todo el país.

Respecto a las zonas rurales que existen en México, este mismo programa reconoce que esta población está en una situación de marginalidad y pobreza muy severa, porque la crisis económica agravó las ya precarias condiciones de vida de innumerables campesinos, en especial, de jornaleros, indígenas y otros grupos desprotegidos; por lo que en materia educativa persisten grandes rezagos y una alta desigualdad en la atención de la demanda de ingreso y permanencia de los estudiantes en las distintas modalidades de enseñanza. Asimismo, el grado de aprendizaje que en los educandos se presenta, según la región del país, es de diversos y no muy altos niveles de eficiencia.

Por lo tanto, con la transformación de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica se busca asegurar que todos los niños, es decir tanto del medio urbano como del medio rural:

“ 1º adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y geografía de México.

3° se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo". (Plan y Programas de Estudio, 1993:13-15)

Porque mediante este Acuerdo tanto el Gobierno Federal como los Gobiernos Estatales de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se comprometieron a unirse en un gran esfuerzo por extender la cobertura de los servicios educativos y elevar así la calidad de la educación, a través de una estrategia que responda a los retos actuales de la misma; por tanto se plantearon tres ejes centrales para llevar a cabo tal modernización: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial. Por consiguiente este proceso de federalización que aquí se inició ha de influir considerablemente, también en las escuelas rurales de todo el país.

Por otra parte, con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se recogieron las contribuciones que efectuaron los participantes en diez foros de consulta popular del sector educativo, para poder elaborar el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Con este plan se pretendió además, elevar la cobertura y la calidad de la educación, involucrar al mayor número de personas para garantizar su éxito, así como detectar aquellas necesidades reales que permitieran impulsar dicha propuesta.

"El Programa tiene como propósito hacer realidad los principios y mandatos contenidos en el Artículo 3° Constitucional y las disposiciones de la Ley General de Educación, que introduce innovaciones trascendentes". (Plan y Programas de Estudio, 1993:13-15)

Con base en lo anterior, podemos observar en el momento actual que a través de las principales instancias encargadas de la educación en nuestro país, se ha buscado un cambio más de fondo, pues más que innovar métodos, técnicas o materiales bibliográficos, se ha reconocido como imprescindible **dar cumplimiento preciso**

al **Artículo 3º Constitucional**, por lo que se decidió ya en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en específico mediante el eje de reformulación de contenidos y materiales educativos, transformar precisamente la concepción educativa bajo la que se venía trabajando, para reconocer así que es el “alumno”, el principal elemento en torno al que debe girar toda acción de este tipo.

“uno de los propósitos del plan y programas de estudio vigente es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha señalado en dicho documento que en todo momento la adquisición de conocimientos este asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tésis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si estas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales”. (Alvarez , 198-199)

Por lo que es preciso tener muy en cuenta que la educación, conforme lo marca el Artículo 3º Constitucional, no debe atender solo a un modelo específico de población en edad escolar, sino más bien se tiene el deber de que los encargados de ejercerla en todo el país, debemos llevarla a cabo partiendo de las características de cada comunidad escolar, ya sea urbana o rural. Además de hacerlo fielmente conforme a lo que hasta el momento se ha implementado, para así estar dando cumplimiento cabal a la normatividad legal bajo la cual se encuentra legislada la educación básica en México.

2.4 EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Desde los primeros meses de 1989 y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, ya bajo el régimen del Lic. Carlos Salinas de Gortari, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) fue el resultado de esa etapa de consulta, y en él se estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, así como el mejoramiento de la formación de los maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. Es decir con todo ésto se buscó enmendar los graves errores que se habían venido agudizando en nuestro país, en primer lugar porque durante casi

20 años no se cambiaron ni textos, ni planes y tampoco programas de estudio; además de que el calendario oficial en la realidad sólo correspondía a 160 días de trabajo escolar, lo cual se convirtió en un grave obstáculo para proporcionar la educación de calidad que la sociedad mexicana reclamaba y los alumnos merecían.

A partir de esta formulación, en la Secretaría de Educación Pública se inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y se procedió a la formulación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria que dentro del Programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991 el Consejo Nacional Técnico de la Educación, remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública, una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado: Nuevo Modelo Educativo. El debate que se desarrolló en torno a esta propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los cuales destacaban claramente las capacidades de lectura y el uso de las matemáticas en la solución de problemas para la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente, así como un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país. Entre las determinaciones que contribuyeron a formar los criterios para la reforma de contenidos, se encuentran las del propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, presentadas a fines de 1991 y ratificadas en el Congreso Nacional de febrero de 1992.

Consecuentemente a ésto, el 18 de mayo de 1992 se suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre los Gobiernos Federal, Estatal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; con la finalidad de elevar la calidad, fortalecer el federalismo y hacer partícipe a la sociedad en el quehacer educativo. También se estableció el compromiso de destinar mayores recursos a la educación.

Por consiguiente el compromiso asumido por cada gobierno estatal en la firma de este convenio, representó la responsabilidad histórica de atender en su totalidad la administración de la educación básica y normal, es decir de las escuelas que antes

administraba la Secretaría de Educación Pública y que fueron transferidas a cada administración estatal.

El ANMEB se propuso lograr una reforma estructural del sistema educativo tanto en lo académico como en lo organizativo. De esta manera se centraron sus acciones en tres ejes fundamentales: (Alvarez, 198-199)

1. La Reorganización del Sistema Educativo.

Que consistió en acercar la autoridad a la escuela, propiciando la participación social en el quehacer educativo y la mejor coordinación entre los niveles federal, estatal y municipal del gobierno; simplificando trámites, enmendando el centralismo y eliminando cargas burocráticas, mediante lo cual se pretendió organizar y fortalecer el federalismo educativo.

Con este fin, cada uno de los gobiernos estatales se responsabilizaron de la dirección de los planteles públicos de educación básica y normal en su territorio. En consecuencia, se les transfirieron los planteles que venían siendo administrados por la Secretaría de Educación Pública. Y así cada gobierno estatal sustituyó al titular de la S.E.P. en la relación laboral con los trabajadores suscritos a los planteles. Esta sustitución fue con el fin también de respetar íntegramente los derechos y conquistas de los trabajadores y la posibilidad de acrecentarlos.

Por su parte el Gobierno Federal transfirió a cada Estado recursos financieros tanto para la operación de los planteles traspasados, como para la expansión de los servicios educativos.

2. La Reformulación de Contenidos, Métodos y Materiales Educativos.

Se refiere al cambio de los planes y programas de estudio con contenidos que verdaderamente se consideran esenciales para todo individuo. Con este criterio y con la participación de los propios docentes (mediante la consulta que previamente se hizo a nivel nacional), se realizó una reformulación total de programas y libros de texto para educación básica, se empezaron a utilizar a partir del ciclo escolar 1993-1994, y se dieron a conocer primero al personal docente, mediante cursos y programas de actualización por parte del gobierno federal. Además sin hacer a un lado el carácter nacional de la educación, se invitó a cada estado del país a proponer contenidos regionales para ser incluidos en los actuales planes y programas de estudio.

3. La Revaloración de la Función Magisterial.

Corresponde desde luego a la figura del docente, quien es el protagonista principal de la Modernización Educativa, para lo cual se propusieron cinco líneas de trabajo primordiales:

1. La formación del maestro.
2. La actualización, capacitación y superación del magisterio en servicio.
3. El salario profesional y vivienda del magisterio.
4. La carrera magisterial.
5. Un mayor aprecio social por el trabajo del maestro.

Así entonces las principales acciones emanadas de este acuerdo fueron:

- La transferencia de los planteles.
- La transferencia de trabajadores de la educación.
- La homologación y recategorización de los trabajadores de la educación.
- El establecimiento de "Carrera Magisterial".
- La implementación de Programas como: de Educación Inicial, de Participación Social y de Actualización Magisterial.
- La implementación de los nuevos Planes y Programas de estudio.
- El fortalecimiento de instituciones formadoras de docente.

Con todo esto se pretende de manera práctica, lo siguiente:

1. Dar cumplimiento cabal al Artículo 3º Constitucional reafirmando el compromiso de todos con la educación pública.
2. Eliminar el centralismo burocrático y garantizar una educación nacional que acerque la autoridad a la escuela.
3. Que a través de la Secretaría de Educación Pública se sigan ejerciendo las facultades normativas nacionales y por parte de cada gobierno del Estado se reciban recursos para sostener y mejorar el Sistema de Educación Básica.
4. Lograr un auténtico federalismo educativo, promoviendo una nueva participación social en beneficio de la educación, lo que significa mayores recursos para la atención educativa de las regiones y grupos más necesitados.

5. Propiciar el trabajo solidario de maestros, alumnos, padres de familia, comunidad y autoridades para una mejor educación nacional.
6. Obtener mayores recursos para la educación y mejores programas así como materiales de estudio para maestros y alumnos.
7. Reafirmar la identidad nacional, fortaleciendo el aprendizaje del español, las matemáticas, las ciencias, la historia, la geografía y el civismo, e inculcando el cuidado de la salud y el medio ambiente.
8. Otorgar al maestro actualización de calidad, apoyos didácticos para su labor, respeto a sus derechos laborales, salario profesional, carrera magisterial y unidad e integridad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
9. Enaltecer la carrera docente para que los maestros perciban mejores salarios en función de su preparación y desempeño profesional.
10. Lograr el reconocimiento nacional al maestro mexicano y una educación de mayor calidad.

Por consiguiente al gobierno federal le correspondió vigilar en todo el país, el cumplimiento tanto del Artículo 3º como de la Ley General de Educación, se afirmó así el carácter nacional de la educación y se aportaron recursos para que los estados pudiesen operar los planteles traspasados; además se expandieron los servicios educativos, se formularon los planes y programas de estudio y se aplicaron procedimientos de evaluación. Por otra parte a los estados les correspondió la responsabilidad de la dirección de los planteles públicos de educación básica y normal. De esta forma se determinó que todos contribuyeran a construir una educación pública de mayor calidad.

Sin duda, esta decisión política fue de suma importancia, porque implicó una estrategia para llevar a cabo cambios profundos de carácter estructural y cualitativo en la educación básica. Con esto se generó una nueva relación entre el Estado y la sociedad, ya que a esta última se le permitió una participación más intensa en el campo educativo. Y por lo cual también se tuvo un acercamiento más provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria, así como se revaloraron las funciones de los maestros y de los padres de familia de educación básica.

En resumen consideramos interesante presentar a continuación las aportaciones de Isaías Álvarez sobre este tema tan trascendental:

“La instrumentación apropiada de las decisiones tomadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica constituye todo un desafío que pondrá a prueba la capacidad de cambio del sistema educativo.

No se trata simplemente de reproducir al interior de cada una de las treinta y dos entidades del país el antiguo sistema, altamente centralizado, burocrático e ineficiente; se trata de replantear y modificar las bases mismas de organización del sistema educativo, sobre las premisas de una nueva relación entre el Estado y la sociedad civil, que le da sentido y sustento, así como de un sólido compromiso de participación y corresponsabilidad entre todos los agentes que intervienen en la educación básica: la familia, la escuela, la comunidad local y la autoridad; los maestros, las autoridades educativas, los padres de familia y todas las personas e instituciones interesadas en la educación (Figura 2.1).

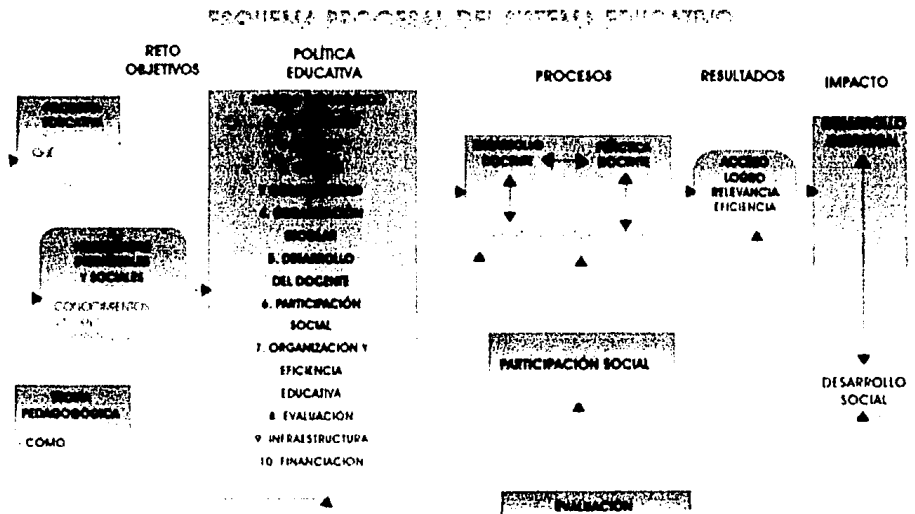


Figura 2.1 Esquema Procesal del Sistema Educativo

La democracia, como sistema de vida, tendrá que asumirse en serio y hacerse efectiva a nivel local; pero esto no significa que la educación seguirá inventándose de nuevo en cada gestión municipal o estatal, ni por cada director de escuela; esto significa que habrá necesidad de establecer principios y criterios que hagan posible conservar el sentido de unidad nacional, dentro del **respeto a las culturas locales** y regionales, **al buscar soluciones a los complejos problemas que implica el desarrollo de una educación básica de calidad en cada lugar**". (Programa para la Transformación Educativa, 1997:15-18)

En cuanto a ésto último, conviene analizar en específico cómo se ha venido llevando a cabo en las escuelas primarias rurales dicha transformación educativa, y cuáles son las estrategias que se han implementado para asegurar una mayor calidad en el servicio que se brinda en la actualidad, para corroborar que se está realmente cumpliendo con todo lo estipulado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

2.4.1 LA REORGANIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO EN GUANAJUATO.

La puesta en marcha en el Estado de Guanajuato del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se tradujo en oportunidades para mejorar la calidad de la educación, ya que hasta ese momento el rezago educativo de la población mayor de 15 años y el rezago escolar de la población menor de 15 años, constituía un grave problema de la sociedad guanajuatense. No obstante que los avances importantes de la última década habían abatido considerablemente los rezagos anteriores a 1985.

Para entonces, el rezago se explicaba como un proceso histórico y condicionado por los fenómenos del marginalismo socioeconómico, así como por las limitantes del propio sistema educativo, además del estancamiento y/o disminución del gasto público en la educación durante varios años.

La problemática se complicó por el incremento poblacional, ya que cada año se sumaron alrededor de 120 000 nuevos guanajuatenses demandantes de servicios educativos, pero además el rezago no había sido uniforme, sino especialmente crítico en ciertas regiones del estado que han requerido de programas compensatorios, para evitar el incremento de las desigualdades y propiciar la equidad educativa.

El sistema educativo de Guanajuato reflejaba entonces índices de baja eficiencia escolar, y dada la importancia numérica de la población atendida por las escuelas transferidas, resultaba fundamental que éstas incrementasen su eficiencia terminal, lo cual se reflejaría en un mejoramiento de la situación educativa global de la entidad.

Con esta realidad, únicamente se hubiesen establecido metas de simple cobertura frente a los retos y las dinámicas de la sociedad actual; resultando verdaderamente

insuficiente, por lo cual fue imperativo un plan estratégico con el fin de elevar la calidad, la eficiencia-equidad y la gobernabilidad del sistema educativo.

Para enfrentar los retos que implicaba desarrollar acciones conducentes a fortalecer un Sistema Educativo Estatal, se considero sumamente indispensable, lo siguiente:

- ◆ Integrar un sólo Sistema Educativo de Guanajuato, que implicaría la fusión del organismo transferido Federalismo y Modernización Educativa (FYME) y la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECYR); instituciones responsables de la educación básica en el estado.
- ◆ Establecer el sistema estatal de formación, capacitación y actualización de docentes.
- ◆ Descentralizar, regionalizar y municipalizar los servicios educativos.
- ◆ Modernizar la estructura, los sistemas y los procedimientos del sistema educativo.
- ◆ Destinar cada vez mayores recursos a la educación, previa definición de una política consistente de financiamiento educativo.
- ◆ Ampliar la cobertura en preescolar y secundaria.
- ◆ Instrumentar políticas compensatorias en la atención de la demanda educativa.
- ◆ Mejorar la calidad de la educación en cada escuela, atendiendo a criterios de equidad, eficiencia, eficacia y relevancia.
- ◆ Propiciar la participación del magisterio, alumnado y de la sociedad en general en los procesos educativos.
- ◆ Profesionalizar y reconocer la función social del magisterio.
- ◆ Cubrir satisfactoriamente las necesidades de infraestructura educativa.
- ◆ Renovar los procedimientos jurídicos y normativos a la luz de la nueva Ley General de Educación y de las prioridades educativas del estado. (Programa para la Transformación Educativa, 1997:15-18)

Ahora bien, para transformar estos retos en oportunidades, fue trascendental que el Sistema Educativo de Guanajuato desarrollara como primera estrategia un Programa General de Acción en el que partiendo del diagnóstico de la realidad y a través de una amplia consulta al magisterio y a la sociedad, se definieran las políticas, las estrategias, los programas y los proyectos al corto, mediano y largo plazo.

Por lo anterior, fue necesaria la conformación de un Programa Estatal para mejorar la calidad de la educación básica, mediante componentes tanto organizativos como pedagógicos, con el propósito fundamental de generar procesos de calidad en cada escuela. De esta forma se llevó a cabo el Programa Estatal para la Calidad Educativa, en donde una de las características más importantes que contempló este programa desde entonces fue su viabilidad en lo técnico, político y social; requiriéndose para ello de la voluntad política del Gobierno del Estado y del compromiso de las instituciones responsables de la educación básica para ponerlo en práctica.

Este Programa cuenta con líneas generales de acción, políticas y estrategias que constituyen el eje orientador y generador a la vez de otros programas y proyectos que con coherencia entre sí, es decir relacionados, se pretende lograr efectos de acciones sistematizadas y sistémicas, a fin de asegurar un avance más definido hacia la calidad educativa. (El Programa para la Transformación Educativa, 1997:36-44) Estas cinco líneas de acción se mencionan a continuación:

1. Incremento a la calidad educativa.
2. Reorganización del Sistema Educativo del Estado.
3. Apoyo técnico a la educación.
4. Formación y revaloración de docentes, directivos, supervisores y personal de apoyo técnico.
5. Infraestructura educativa.

Con el propósito de facilitar y fortalecer los programas, proyectos y acciones derivados del Programa Estatal para la Calidad Educativa en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se definieron las políticas para dar congruencia a los esfuerzos del Sistema Educativo de Guanajuato, conforme la política global del Gobierno del Estado, a fin de:

1. Permitir que los programas y proyectos que se vayan realizando en educación básica, estén orientados hacia la consecución de una educación de calidad para todos los guanajuatenses, que responda a las necesidades y exigencias de la sociedad actual, en el contexto de su desarrollo, cambios e internalización.
2. Tener una atención prioritaria en la aplicación de programas y recursos para las regiones del Estado con más bajo nivel de desarrollo y que presentan indicadores educativos críticos.
3. Afrontar el reto que significa para el Gobierno del Estado asumir la responsabilidad de los servicios en educación básica y normal,

- promoviendo el desarrollo de la capacidad técnica, lo cual permita la aplicación de programas y proyectos propios, conforme a la realidad de Guanajuato.
4. Impulsar una cultura de la planeación, la evaluación y la calidad administrativa, y ahí se incluya tanto a la escuela como a las instancias administrativas y técnicas de todos los niveles.
 5. Establecer la nueva estructura organizacional del Sistema Educativo de Guanajuato con un criterio de modernización y eficiencia, redefiniendo sus funciones a la luz de la descentralización educativa y de las nuevas dimensiones de la participación de los municipios.
 6. Vincular la educación básica con el sector productivo y los centros de investigación del Estado, para desarrollar acciones orientadas a preparar a un guanajuatense productivo, competitivo y consciente de la problemática ecológica estatal.
 7. Establecer una mayor y mejor coordinación con los organismos educativos descentralizados en el marco de una política estatal de educación básica.
 8. Promover una mayor participación de la sociedad, fundamentalmente de los padres de familia, a través de una contraloría social para fomentar un servicio educativo de calidad.
 9. Procurar la profesionalización del quehacer docente, a fin de contar con maestros más competentes y socialmente reconocidos. Asimismo impulsar acciones de educación continua y actualización profesional permanente.
 10. Establecer un sistema de comunicación organizacional al interior del Sistema Educativo de Guanajuato, y al exterior un sistema de comunicación social que propicie una mayor participación tanto de los agentes internos del proceso educativo, alumnos, maestros y padres, como de la sociedad en general.
 11. Mantener relaciones respetuosas entre el Sistema Educativo de Guanajuato y las secciones sindicales del magisterio, para concertar con ellas acciones pertinentes que tiendan a elevar la calidad de la educación en el Estado. (El Programa para la Transformación Educativa, 1997:36-44)

Así a través de la Comisión para la Integración del Sistema Educativo de Guanajuato, se instrumentaron las acciones pertinentes para la planeación, ejecución, coordinación y evaluación del Programa Estatal para la Calidad Educativa mediante:

1. El establecimiento de las bases jurídicas y organizacionales para integrar el Sistema Educativo de Guanajuato y hacer viable la propuesta de

- modernización de la educación, tomando en consideración los planteamientos que se hacen a nivel nacional.
2. La descentralización de los servicios educativos y el avance hacia la regionalización y municipalización de la educación.
 3. La dotación al sistema educativo de Guanajuato de la infraestructura humana, física y financiera necesaria para el cumplimiento óptimo de sus funciones.
 4. La profesionalización de la labor docente y el estímulo a la participación del maestro, en un proceso permanente para mejorar la calidad en las escuelas.
 5. La promoción a la investigación educativa para propiciar un conocimiento más profundo de la realidad del Estado, a fin de apoyar procesos de planeación e innovación, así como la elevación de los niveles científicos del trabajo educativo.
 6. La promoción de la planeación, evaluación y la calidad administrativa en todos los niveles del sistema educativo para brindar un servicio eficiente y eficaz.
 7. La creación de condiciones para que los padres de familia, las estructuras sociales de apoyo a la educación y la sociedad en su conjunto, participen en forma comprometida en elevar la calidad educativa.

“En suma, la acción educativa no es suficiente y debe estar respaldada por una estrategia global de desarrollo, ya que éste condiciona de diversas maneras el proceso educativo”. (El Programa para la Transformación Educativa, 1997:36-44)

Conforme a todos los planteamientos señalados con anterioridad, el 18 de enero de 1994 entró en vigor la reorganización del Sistema Educativo del Estado, y a través del Programa para la Transformación Educativa se logró un cambio no solo de tipo administrativo, sino precisamente de cultura organizativa, ya que con esto se buscó favorecer la calidad y la equidad en la educación estatal.

Esta reorganización del Sistema Educativo de Guanajuato integró como ya se mencionó el organismo descentralizado conocido como FYME y la instancia SECyR para constituir la nueva estructura orgánica que sumó los recursos y las capacidades de las dos instancias. De igual manera, se formó la integración administrativa y se acordó la creación de 6 Subsecretarías que respaldaran en su trabajo al titular de la dependencia, cuya denominación ahora fue “La Secretaría de Educación de Guanajuato”, creándose también, para entonces una Unidad Coordinadora donde se realizaron los estudios y propuestas para apoyar los pasos sucesivos de integración del sistema.

Las funciones de esta nueva estructura educativa estatal fueron autorizadas una vez que se modificó la Ley Orgánica de la Administración Pública y la Ley de Educación Pública del Estado, por lo que la tarea de modificación fue de la competencia del Poder Legislativo del Estado, en el momento cuando el ejecutivo presentó la iniciativa correspondiente.

De esta manera se puso en marcha un proceso gradual contemplando a la etapa de integración y más adelante una de descentralización definitiva.

En este proceso el personal docente y de apoyo administrativo integrante del nuevo organismo educativo, no vio afectados sus salarios y prerrogativas incluidas, las relativas a antigüedad, jubilación y seguridad social de que gozaban hasta entonces, ya que esto precisamente siguió siendo un compromiso del "Acuerdo Nacional".

Respecto a la autonomía sindical el proyecto de Reorganización del Sistema Educativo, no contempló ninguna acción que modificase las estructuras organizativas de las Secciones Sindicales 13 y 45 del S.N.T.E. (El Programa para la Transformación Educativa, 1997:36-44)

"En Guanajuato la mejor palanca de transformación social es la educación. Por ello, el sector educativo emprendió el reto de una transformación educativa, donde los valores, los conocimientos y las habilidades se consideran fundamentales para el desarrollo integral de todos los guanajuatenses (Figura 2.2).

Dieron origen y lugar a este esfuerzo conjunto del gremio educativo, el dinamismo demográfico y económico; los procesos de descentralización; una aceleración en el desarrollo regional; un federalismo renovado; el avance en la adquisición de tecnologías adecuadas a las necesidades y posibilidades de la región; el ascenso de una sociedad civil cada vez más participativa y exigente, así como otras fortalezas propias del Estado de Guanajuato, en materia económica, social y política". (El Programa para la Transformación Educativa, 1997:36-44)

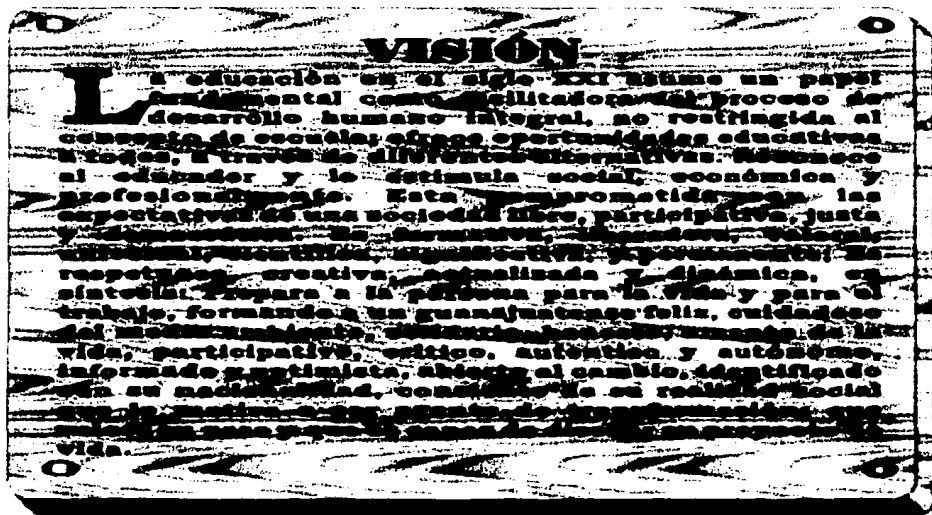
Este Programa para la Transformación Educativa (Figura 2.3) fue constituido con una visión, una misión y un reto, desprendidos a su vez del Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y la Ley de Educación para el Estado de Guanajuato, con el objeto de revisar cada uno de los problemas educativos que como estado enfrentamos, y con la participación amplia de la comunidad educativa buscar soluciones a los mismos.

MISIÓN

Prover el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad a través de un proceso educativo que satisfaga requisitos de calidad, equidad, vitalidad y eficiencia, para servir a educandos y sociedad mediante diversas alternativas, con la participación de sus profesionistas, de la educación y otros agentes educativos, respondiendo a las exigencias de Guanajuato, congruente con la visión del sistema.

RETO

Lostrar una transformación educativa radical, en la cual los valores humanos, los conocimientos y las competencias sean el fundamento para el desarrollo integral de todos los Guanajuatenses.



.Figura 2.2 Misión, Reto y Visión

En este sentido dicho programa se concibe como un puente entre la situación actual del desarrollo educativo de la entidad y una situación de mejora educativa continua, ello implica identificar los procesos donde es necesario e impostergable una mejora que incida de raíz en los problemas, pero también de ubicar los procesos en donde el cambio debe ser paulatino para poder garantizar su éxito.

“Para poder posicionarse como un elemento que oriente las acciones que en materia educativa deben darse desde ahora y hasta el año 2000, el Programa debe comprender la dinámica de los procesos y componentes que configuran al sistema; por ello, en segunda instancia, el programa está orientado por una visión sistémica de la educación, constituido en primer lugar por los fines y contenidos de la educación (el qué y para qué) y en segundo lugar por las formas de distribuirlos socialmente”

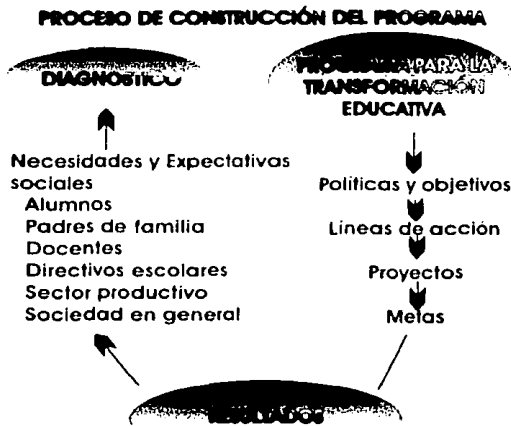


Figura 2.3 Programa para la Transformación Educativa

Todos estos elementos se ven reflejados en la filosofía educativa del Sistema (Figura 2.4), la cual se basa en los preceptos del Artículo 3º Constitucional, en donde se define como principio y fin de la educación al desarrollo integral y armónico de las personas, ya que sólo así se puede aspirar al mejoramiento social económico y político del país y desde luego del Estado.

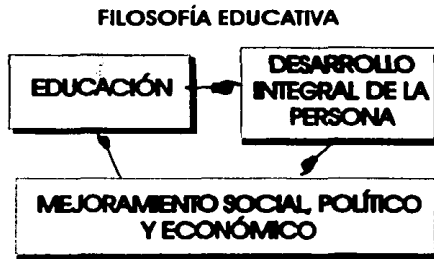


Figura 2.4 Filosofía educativa

Otro aspecto relevante en este programa, son las necesidades individuales y sociales de la población las que al ser atendidas a través de los contenidos educativos

precisos, pretende brindar conocimientos, valores y competencias, que se considera indispensable estimular o desarrollar en los educandos guanajuatenses. Por lo tanto para lograr lo anterior, se ha establecido que sea la Teoría Pedagógica de tipo Operatorio y la Concepción Constructivista, (figura 2.5) la que predomine, a fin de favorecer conocimientos basados en una actitud científica y de actuación ante la realidad, en un proceso de aprendizaje basado en el ver, pensar y actuar, donde no sólo se privilegien los conocimientos, sino también se consideren las habilidades, las actitudes y los valores para ese desarrollo integral que se pretende lograr en cada educando.

TEORÍA PEDAGÓGICA

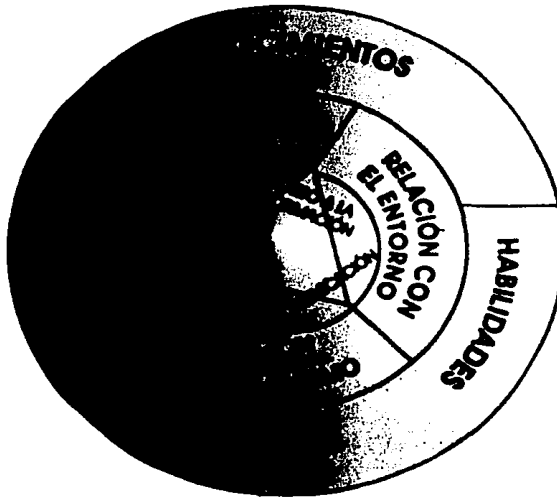


Figura 2.5 Teoría Pedagógica

“Se trata de concebir al proceso de enseñanza y aprendizaje como aquel que permitirá una efectiva relación con el entorno, consigo mismo y con los demás”. (El Desafío de gobernar bien, 1999:20)

Por consiguiente los procesos centrales (Figura 2.6), es decir los referentes al desarrollo docente, la práctica del maestro, la organización escolar, la participación social y la evaluación, determinaron la Política Educativa de Guanajuato, y estos procesos surgieron con base en una serie de consultas entre los integrantes, la sociedad y la comunidad educativa, con el referente de un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de los indicadores básicos del Sistema. Todo esto permitió identificar las políticas, líneas de acción y proyectos prioritarios para la transformación, los cuales están centrados en el aspecto de formación que se da en el ámbito escolar, aunque no se circunscriba sólo a este ámbito.

Estas políticas, líneas de acción y proyectos corresponden a los siguientes temas:

1. Modelo Educativo basado en competencias para la vida.
2. Equidad y escolaridad.
3. Calidad y competitividad.
4. Organización escolar.
5. Desarrollo integral del docente.
6. Participación social en la educación.
7. Evaluación educativa.
8. Organización institucional para la eficiencia administrativa.
9. Infraestructura educativa. y
10. Financiamiento educativo.

Ahora bien, en la actualidad y como parte del avance que ya ha tenido el Programa para la Transformación Educativa, cuyo eje fundamental es el fortalecimiento de la comunidad educativa, que permite identificar a la escuela como el motor y punto de partida y llegada de los esfuerzos de los diferentes actores e instancias del sector educativo. La Secretaría de Educación de Guanajuato en alianza también con otros sectores estratégicos (S.N.T.F. Padres de familia, Alumnos y Municipios) realiza por el momento los siguientes Proyectos colaterales : Cobertura, Transición, Tecnología y Calidad Total.

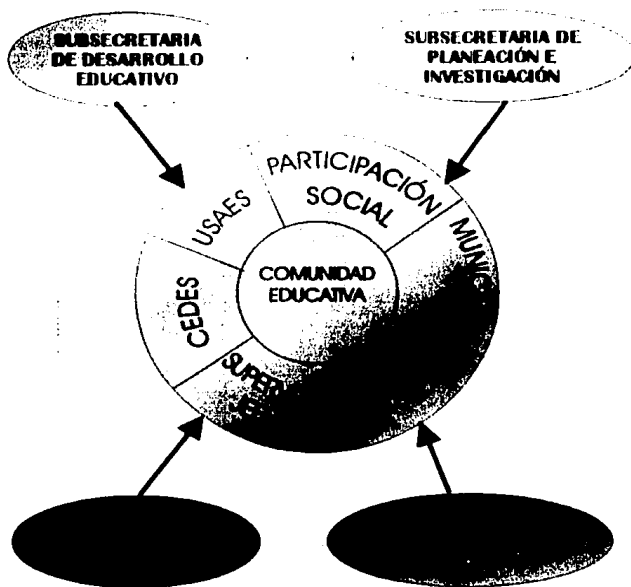


Figura 2.6 Procesos Centrales

Es importante señalar que no se puede hablar de calidad total, si los servicios a uno de los clientes principales (los docentes), están alejados de donde se les requiere y las autoridades educativas no están facultadas para su quehacer. Por tanto se reorganizó la organización dividiéndose al estado en 8 (ocho) regiones geográficas, en donde se inicia la implementación del Proyecto Regionalización, y precisamente. Con esto se pretende que con la cultura de calidad iniciada por el sector educativo guanajuatense se implementen programas para desarrollar y fortalecer las estructuras con personas que impulsen de tiempo completo, la mejora continua en el ser y el quehacer; así por ejemplo en los años de 1997 y 1998 la Secretaría contaba con 7 facilitadores y en 1999 con 22, lo que representó un incremento del 214% de personal de tiempo completo que coadyuva en procesos de calidad. Sin embargo para el año 2000 se planteó lograr que 168 facilitadores colaboren en esta tarea. Esta estrategia busca seguir impulsando la cultura de calidad (figura 2.7) en el sector educativo, con la participación de la mayoría de las instancias en donde el enfoque sustantivo es precisamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

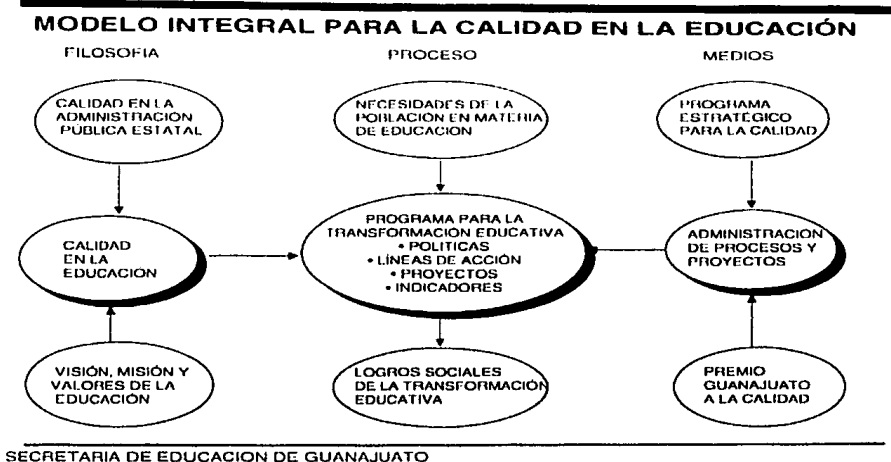


Figura 2.7 Modelo Integral para la Calidad

Sin embargo propiamente en Guanajuato aún falta mucho por hacer a favor de una educación realmente de calidad para todas las escuelas, consideradas en este conjunto precisamente las escuelas rurales; en donde los maestros enseñen a los niños a pensar y a resolver problemas prácticos, y no tan solo a leer, escribir y hacer cuentas. Porque sólo con este tipo de educación se podrán gestar cambios positivos tan necesarios en las comunidades rurales, para que los hombres por ejemplo, puedan quedarse con sus familias en lugar de buscar trabajo fuera de su localidad. Ya que solo con una educación efectiva niños y jóvenes realmente estarán preparados para en el futuro encontrar soluciones a sus problemas o bien luchar contra su estado de pobreza en el que ahora viven. Así que el compromiso de los educadores en esta región del país es realmente el estar capacitados para trabajar decididamente en el desarrollo de las mentes y potencialidades, para que los alumnos sean capaces de generar ideas innovadoras y útiles, que los preparen para enfrentar los retos del futuro a favor de ellos mismos, sus familias y el propio entorno en el que les tocó vivir.

Porque con todos estos esfuerzos de reorganización del Sistema Educativo del Estado y que se iniciaron aproximadamente hace 8 años, con el fin de mejorar el nivel educativo, cabe preguntarnos ¿qué pasa realmente en las escuelas rurales de Guanajuato? ¿están en verdad formando a los alumnos para la vida, conforme lo marcan los planes y programas de estudio? ¿la forma en que están organizadas y funcionando este tipo de escuelas, permite que todos los alumnos logren los propósitos educativos establecidos a nivel nacional? ¿cuáles son los rasgos de funcionamiento de estas escuelas que repercuten directamente en la calidad de los aprendizajes de los niños?

Así que conviene ahora analizar más detalladamente la situación en este aspecto propia del Estado de Guanajuato y que se detalla en el siguiente capítulo.

CAPITULO *TRES*



LA ESCUELA RURAL Y LA COMUNIDAD EN GUANAJUATO

103-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

III. LA ESCUELA RURAL Y LA COMUNIDAD EN GUANAJUATO.



Figura 3.1 Estado de Guanajuato

3.1 EL AMBITO SOCIOECONOMICO Y GEOGRAFICO DEL ESTADO.

El desarrollo histórico de Guanajuato (Figura 3.1) ha configurado una sociedad regionalmente desigual, repitiendo de manera similar las desigualdades que se han manifestado en el nivel nacional. Las condiciones que producen estas diferencias en el espacio regional, provienen tanto de la trayectoria histórica como de las políticas de fomento y desarrollo económico implementadas en el transcurso de las últimas cinco décadas.

El desarrollo económico de Guanajuato se inicia propiamente en la época colonial, cuando el descubrimiento de las minas y su explotación, genera una intensa actividad en la región. Aunada a la minería se desarrolla un intenso tráfico de la plata que proviene de Zacatecas, San Luis Potosí, Coahuila y el propio Guanajuato, también se abastecía de alimentos e instrumentos a los esclavos mineros, actividad

que dio lugar a la fundación de no pocas poblaciones, algunas de las cuales se iniciaron como modestos centros de protección a las caravanas del tráfico minero. (Análisis y Perspectiva, 1994:13)

Esta dinámica a su vez propició que en los valles y llanuras de Guanajuato, surgieran pequeños emporios agrícolas que abastecían de alimentos y artesanías a otras ciudades mineras; actividades que al mismo tiempo le dieron al Estado el título de "El Granero de México", y la base artesanal para un posterior desarrollo industrial.

Así pues, la sociedad guanajuatense se dedicó a las actividades agropecuarias y manufactureras durante varios siglos, de modo que la organización del territorio se vio muy influida por estas actividades económicas: un número reducido de ciudades dedicadas a la manufactura y a la comercialización de la producción agropecuaria, ubicadas en el centro del Estado y a lo largo de las rutas comerciales del centro del país hacia el occidente y el norte de México; y por otra parte, se conformaron regiones subsidiarias al Norte y al Sur, dedicadas a la producción agropecuaria y de materias primas, que perdieron importancia con el agotamiento de las minas. En estas regiones la población se distribuyó conforme a los requerimientos de la producción para la subsistencia: en pequeñas ciudades y en pueblos, haciendas y ranchos dispersos.

Las políticas de desarrollo económico, e industrial en particular, implementadas por el gobierno federal a partir de la década de los 40's, privilegiaron la creación de un sistema de ciudades medias sostenidas en un proceso de industrialización regional integrado. El resultado fue la conformación del denominado "corredor industrial", conformado por las ciudades de León, Irapuato, Salamanca y Celaya, que constituyen un segmento de otro eje industrial mayor: México-Querétaro-León-Guadalajara. Corredor que se refuerza con la población y la producción económica de municipios como son: San Francisco del Rincón, Silao, Guanajuato, Villagrán, Cortazar, Jaral del Progreso y Apaseo el Grande, entre otros.

La creación del corredor industrial generó una dinámica de polarización regional que consolidó la anterior organización territorial, dando solidez a las regiones productoras de granos y artesanías y polarizando la inversión pública hacia estas ciudades, las cuales también transfirieron recursos del campo, para dar firmeza a las economías urbanas. Las ciudades medias se constituyeron en fuertes polos de atracción de la migración interna y de los flujos regionales de capital, de manera que esas ciudades concentran actualmente un poco más del 50% de la población total del estado. El desproporcionado y rápido crecimiento de la población en las

ciudades, concentró la atención en la formulación de políticas públicas para atender las demandas de infraestructura y servicios. (Análisis y Perspectiva, 1994:15)

La satisfacción de las necesidades de servicios públicos (educación, salud, electricidad, comunicaciones, agua y drenaje) generados por las poblaciones de las ciudades del corredor industrial acaparó los recursos públicos y reforzó las tendencias de agudización de la polarización regional: se concentró la población y el crecimiento urbano se aceleró, asimismo las regiones lejanas al corredor quedaron abandonadas a su suerte o con muy reducida inversión en sus ciudades.

Los municipios ubicados al norte y al sur del corredor industrial, su población y su economía, fueron subordinados al modelo de industrialización y de urbanización del estado, manteniéndose al margen de los beneficios directos de la modernización económica.

De acuerdo con lo anterior, en el estado de Guanajuato se manifestó una triple configuración regional marcada por la desigualdad de los procesos de desarrollo socioeconómico, que repercutió directamente en los indicadores de bienestar de la población. Se pueden identificar entonces tres regiones con interacciones subordinadas y complementarias a la vez: Norte, Centro y Sur, que se clasificaron por sus características socio-económicas y su continuidad.

La región Norte, integrada por los municipios de Ocampo, San Felipe, San Diego de la Unión, Dolores Hidalgo, San Luis de la Paz, San Miguel de Allende, Santa Cruz de Juventino Rosas, Victoria, Xichú, Atarjea, Santa Catarina, Tierra Blanca, Doctor Mora, San José Iturbide y Comonfort, es la de mayor extensión geográfica del estado. De las tres regiones, es la que tiene menor población; durante mucho tiempo solo tuvo pequeñas ciudades, aunque hoy algunas de ellas ya se podrían considerar ciudades medias. Es también la región de mayor ruralidad y de mayor dispersión poblacional. La pobreza de su medio rural la caracteriza como región expulsora de emigrantes permanentes o cíclicos.

La Región Sur, por otra parte, está integrada por los municipios de Purísima del Rincón, San Francisco del Rincón, Manuel Doblado, Pénjamo, Cuerámaro, Huanímaro, Pueblo Nuevo, Romita, Abasolo, Valle de Santiago, Yuriria, Moroleón, Uriangato, Santiago Maravatío, Salvatierra, Tarimoro, Acámbaro, Jerécuaro, Tarandacua, Coroneo y Apaseo el Alto.

Esta región reúne a cerca de un tercio de la población total del Estado y se encuentra distribuida en un relativo equilibrio entre las zonas urbanas emergentes del Bajío Central y las zonas rurales.

La Región Centro, conformada por los municipios de León, Silao, Guanajuato, Irapuato, Salamanca, Cortazar, Jaral del Progreso, Villagrán, Celaya y Apaseo el Grande, no sólo ha concentrado la población estatal y la infraestructura de producción industrial y de servicios, sino que, debido a la dinámica demográfica de los centros urbanos, concentra también la demanda de servicios públicos. En virtud de que la demanda crece a un ritmo mayor que la oferta de servicios, al interior de los centros urbanos se han acumulado sectores poblacionales con altos grados de marginación urbana, que generan una creciente presión de satisfactores necesarios para mejorar su calidad de vida y que por la fuerza política que representan son mejores atendidos que las poblaciones dispersas del medio rural.

“Porque la configuración regional y la organización territorial del Estado de Guanajuato actual ha determinado en muchas de sus variables la formulación de los programas de acción de las instituciones públicas, estatales y federales de manera que se tiende al reforzamiento y consolidación de la estructura de las desigualdades socioeconómicas regionales que enfrenta la población del Estado. Todo lo cual se debe considerar al analizar la problemática de la educación básica en Guanajuato. Pues es necesario conocer las condiciones históricas del desarrollo social y educativo del Estado para afrontar los problemas educativos que pueden enfrentarse y remontarse a través de las políticas y los programas actuales”. (Análisis y Perspectiva, 1994:18)

Por consiguiente las características socio-económicas de las regiones en que se ha dividido el Estado, aún cuando son diversas, todas ellas se relacionan con las necesidades en cuanto a la oferta y demanda educativa.

3.2 CARACTERISTICAS GENERALES DEL AMBITO COMUNITARIO.

Con base en la información de Población y Vivienda 1995, y del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el Estado de Guanajuato tiene una población total de 4'399,154 habitantes, de los cuales 1,734,112 están agrupados en 9,007 localidades rurales y constituyen el 39.4% de la población.

De los habitantes de Guanajuato, en 1990 el 88.9% de la población estaba ubicada en estratos considerados como pobres y muy pobres (XI Censo General de

CAPITULO III

LA ESCUELA RURAL Y LA COMUNIDAD EN GUANAJUATO

Población y Vivienda); 98.18% de los habitantes de localidades rurales se encuentran en este mismo rango.

La distribución de la población por tamaño de localidad es la Tabla 3.1:

Tabla 3.1 Distribución de la población.

Nº de localidades	Población (habitantes)
3,239	1 ó 2 viviendas
2,811	< 100
2,840	100 a 2500
74	< 2500
9,007	1'734,112

Considerando las regiones en que se divide geográficamente el Estado, el noroeste, el norte y el suroeste, forman un bloque espacial en que se manifiesta la pobreza, no sólo en cuanto al número de pobres sino también a la profundidad con que marca a sus habitantes.

Las principales actividades en las zonas económicamente pobres del estado de Guanajuato son la agricultura de temporal y actividades pecuarias, las cuales se practican al nivel de subsistencia.

Muchas localidades no cuentan con vías de comunicación adecuadas, están prácticamente aisladas y esto representa un problema importante para la planeación participativa, gestión, dotación y monitoreo de la operación de los servicios básicos en el medio rural.

Como se podrá observar en Guanajuato la población que habita las zonas rurales, sobrevive de manera difícil, ya que además de carecer también de viviendas dignas con los servicios indispensables como son luz eléctrica, drenaje, agua potable, etc. a esto se añade que padecen altos niveles de desnutrición, producto de una deficiente alimentación.

Porque al igual que en otras regiones del país, el salario medio para el trabajo agrícola y forestal está muy por debajo del promedio del resto de las actividades económicas, y la población económicamente activa del área rural percibe ingresos inferiores al salario mínimo legal.

Así que si se toma en cuenta que el desarrollo de las actividades agropecuaria y pecuaria, están estrechamente relacionada con la disponibilidad de los servicios educativos, de salud y vivienda. La disponibilidad de estos servicios impacta la capacidad productiva de la población rural económicamente activa y esto afecta, necesariamente, su nivel de bienestar en todos los sentidos.

En Guanajuato entonces, las comunidades rurales tienen características distintas: existen lugares de pobreza extrema, o bien los habitados por indígenas, así como aquéllos donde por lo regular habitan solo mujeres y niños, porque la mayoría de los hombres han emigrado en busca de mejores oportunidades de trabajo fuera de la comunidad. Pero dejar el lugar donde se nació, es una decisión relacionada con la sobrevivencia misma, ya que la falta de tierras, recursos y ocupación remunerada ha empujado a los campesinos a buscar alternativas en las ciudades o buena parte de ellos en Estados Unidos.

Pero a pesar de lo anterior, se tiene que otra gran cantidad de habitantes del medio rural se dedica a la agricultura. Ya que la producción del campo resulta indispensable para satisfacer las necesidades alimentarias y proveer de materias primas a algunas ramas industriales. Además, los campesinos son la principal mano de obra barata en las empresas agrícolas, en las industrias de la extracción y en algunas manufactureras.

Y aquí también en el medio rural se vive un complejo proceso de transición económica y cultural, que afecta las relaciones familiares así como las expectativas y tipo de vínculo que sus habitantes establecen con la escuela del lugar. Además de los intereses opuestos y los conflictos y luchas que se ocasionan entre los diversos sectores o clases sociales definidos básicamente a partir de la propiedad o tenencia de la tierra.

Entonces si el esfuerzo del campesino no da un ingreso suficiente y los adultos de la comunidad no tienen suficiente educación formal, es difícil otro tipo de trabajo, por lo que muchos hombres de Guanajuato van a Estados Unidos o a otros lugares fuera de su comunidad para mejorar el ingreso familiar. Por consiguiente la situación económica influye decididamente en la actual formación socio-cultural de la población joven e infantil de las comunidades rurales, ya que si los padres y hermanos mayores emigran a otro lugar, entonces son las mujeres las que llevan a costas toda la responsabilidad familiar, viviendo situaciones difíciles tanto en el ámbito físico como en el emocional. Por lo tanto los niños son criados sin el modelo de un hombre, ayudando en el quehacer de la casa y en muchas ocasiones en el cultivo de las milpas temporales; toda esta situación influye en la dinámica

tradicional de la familia. Sin una educación adecuada, sin trabajo seguro en épocas de crisis, sin las necesidades básicas cubiertas, la vida de la gente en las comunidades rurales de Guanajuato es difícil y de baja calidad.

Así por último se tiene que en Guanajuato el 40.8% de los aproximadamente 4 millones de habitantes del estado, se localizan en zonas rurales. Aunque existen zonas de riego de alta producción, 13 de los 46 municipios se pueden considerar de bajo desarrollo. Y de las 6,617 localidades, 6,557 son rurales, muchas de ellas con una población menor a 2000 habitantes, en donde existe una escuela rural, la cual es atendida por maestros que enfrentan diversas dificultades pedagógicas y extraescolares para lograr los aprendizajes básicos en los niños rurales. Sin embargo solo los maestros podemos en forma más directa proveer a esas comunidades rurales de una educación significativa que les permita mejorar sus condiciones de bienestar, desarrollando una nueva opción de vida.

3.3 EL CONTEXTO EDUCATIVO ESTATAL Y COMUNITARIO.

De acuerdo a lo señalado en el Artículo 3º Constitucional, en el sentido de que la educación debe ser obligatoria y gratuita, en Guanajuato hasta la actualidad se ha venido reconociendo que la principal problemática para lograr al 100% lo anterior, es el rezago educativo en todos los niveles.

Y a pesar de que se puede decir que el rezago nacional se ha reducido en términos generales del 80% al 20% en lo que va de 1921 a 1990, tanto por lo que respecta a la atención de la población en edad escolar, como por lo que se refiere a la población adulta analfabeta; sin embargo, al mismo tiempo que se avanzó en cobertura a lo largo de los años, se descuidó la calidad, la equidad y la eficiencia educativas, situación que también se presentó en Guanajuato. Este hecho no ha sido sólo un fenómeno local sino también nacional y parte de un proceso latinoamericano también.

“Durante las últimas tres décadas los sistemas educativos formales han tenido una notable expansión en América Latina y en algunos aspectos se ha obtenido un impacto positivo; por ejemplo en la reducción del analfabetismo. Sin embargo durante la década del 80 y como resultado de las políticas de ajuste y/o estabilización, se ha producido un dramático deterioro de la calidad y la cantidad de los servicios educativos... El tema de la educación en Argentina, visto de su manera más simple, indica que el problema no es de cantidad, sino de calidad. Es que la

cuestión educativa está en el centro mismo de la concepción del desarrollo, de la construcción de la equidad y la sustentación del sistema democrático”¹.

Por ello en Guanajuato la prioridad de atender las demandas de la población y de la sociedad en educación provocó dos fenómenos: primero, que se proporcionara este servicio principalmente en las zonas urbanas descuidándose entonces las zonas rurales, y segundo, que la calidad educativa se fuera deteriorando, como consecuencia de la masificada expansión de la fundación de escuelas.

Así entonces la educación básica en el estado ha sido condicionada por las variables socioeconómicas de la urbanización, industrialización, flujos migratorios, vías de comunicación, tasas de crecimiento económico, asignación de recursos federales y estatales a los municipios y, de manera más directa, por los presupuestos federales y estatales, así como por su distribución a los diversos municipios, influida por el gasto de cada municipio.

Por lo que se puede decir que en Guanajuato existe una estrecha asociación entre los indicadores de marginalidad y los indicadores de rezago educativo y escolar. En específico los municipios de la Zona Norte representan porcentajes que se comparan con los de los estados de la República mexicana que se encuentran más rezagados.

En educación primaria, la matrícula se ha mantenido estable porque prácticamente se viene atendiendo a toda la población demandante. Sin embargo, debe señalarse que se requiere un mayor número de escuelas y maestros para incrementar grupos y mejorar el nivel educativo y la relación grupos por maestro, ya que un gran número de docentes atienden seis grados simultáneamente, es decir bajo la modalidad de multigrado.

Y como la educación es un derecho y un bien social, al que todos debemos tener acceso, en Guanajuato, específicamente en el Plan de Gobierno 2000-2006, se señala que: “todo niño, joven o adulto que habite en Guanajuato y que desee cursar sus estudios, incluso de nivel superior, tendrá una opción para realizarlos a través de alguna de las modalidades del sistema educativo, porque en el Estado se contempla : Una Educación durante y para toda la vida”, Figura 3.2. (Plan de Gobierno Gto. 2000-2006:4)

¹ http://200.57.62.72/revista/Articulos/Educa/análisis_situación_de_la_escuela_rural.html 25/10/01

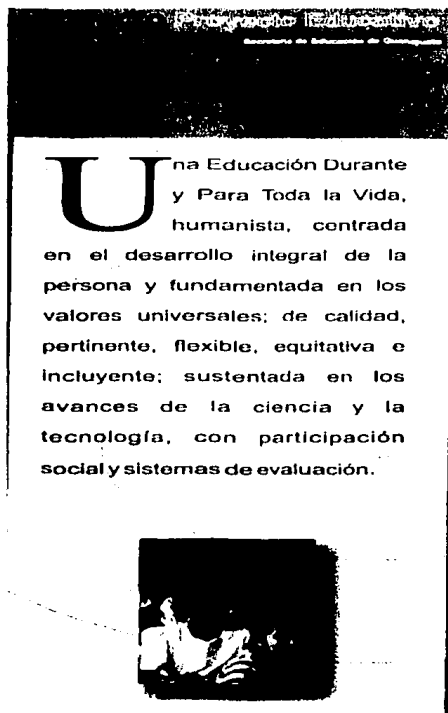


Figura 3.2 Proyecto Educativo

3.3.1 LOS INDICADORES EDUCATIVOS.

Como ya se mencionó un grave problema en la educación de Guanajuato es el rezago educativo y el rezago escolar, por lo que se constituyen como los principales retos del sistema educativo. Así que es conveniente primero definir la palabra rezago: “ la cual se explica como un proceso histórico y condicionado por los fenómenos del marginalismo socioeconómico, así como por las limitantes del propio Sistema Educativo”(Plan de Gobierno Guanajuato 2000-2006:7). Por lo que rezago educativo es la falta de educación básica o la insuficiencia de ésta entre la

población mayor de 15 años, analizada a través de un conjunto de indicadores consecuentes. Asimismo rezago escolar es aquel tipo de educación básica de baja calidad que está recibiendo la población menor de 15 años en los planteles oficiales, y que en conjunto constituyen un problema grave de la sociedad guanajuatense.

Por otra parte la población escolar en el estado alcanza la cifra cercana al millón y medio de estudiantes en todos los tipos y niveles educativos. Estos son atendidos en más de 11 mil establecimientos educativos, con cerca de 46 mil aulas.

Actualmente el 65% de la población estatal de 15 años o más, cuenta con primaria completa y en el mismo rango de edad, el 35% tiene la secundaria concluida. Asiste a la escuela el 90% de la población entre 6 y 14 años y el 35% de la población en el rango de edad de 15 a 19 años.

Las oportunidades de educación se reflejan en gran medida por el grado promedio de escolaridad de nuestra población, que es de 6.4 años. Para comprender este fenómeno se deben analizar además las diversas variables que inciden en él, es decir aspectos relacionados con la cobertura y la calidad educativa.

La cobertura a la demanda durante el ciclo escolar 1999-2000 fue la siguiente: en preescolar se atendió al 85%, en primaria al 100% y en secundaria al 85% de los egresados de sexto año. Además en ese mismo ciclo el índice de reprobación presentó los siguientes datos: en nivel primaria es del 6% por categoría de población: en la zona rural es del 8% y en la zona urbana del 5%.

En cuanto a la deserción, en primaria en el mismo ciclo las estadísticas muestran que por cada 100 alumnos que ingresan, 2 de ellos dejan la escuela antes de terminar ese nivel educativo; en zonas rurales 7 de cada 100 abandonan la primaria y en las zonas urbanas el 2%.

Por lo que respecta a la eficiencia terminal en primaria, aproximadamente 86 de cada 100 alumnos terminan este nivel educativo en tiempo y forma establecidos.

Como muestran los datos anteriores, las áreas de atención en el nivel de educación básica, se deberán centrar principalmente en: los índices de aprobación, especialmente en los dos primeros grados; los índices de deserción que se presentan en el medio rural y urbano; y por último, en los mecanismos de transición de primaria a secundaria.

La disparidad de los indicadores de atención a la demanda, deserción, reprobación y eficiencia terminal existente entre los municipios y más aún entre las localidades, demuestran los grados de inequidad e ineficiencia con los que ha funcionado el sistema educativo estatal en estos últimos años.

Además en lo que se refiere al grado de analfabetismo en el Estado, 12 de cada 100 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir, es decir es un problema que afecta a más de 400,000 personas, de las cuales el 47% se localiza en áreas urbanas y el 53% en las rurales, en poblaciones menos de 2,500 habitantes; siendo los Municipios de Jerécuaro, Dr. Mora, Atarjea, Xichu, Tierra Blanca y Santa Catarina los que tienen los mayores porcentajes (23% al 28%).

Por todo lo anterior, se puede concluir que los principales retos educativos que en Guanajuato se están afrontando son: el **rezago educativo y escolar**, así como el **analfabetismo**, por lo que se requirió instrumentar programas gubernamentales, en coordinación con diversos organismos, a fin de que los guanajuatenses tengan acceso a los conocimientos diversos que les ayuden a resolver sus necesidades de desarrollo. Entre ellos se tiene como ya se había mencionado el Programa Estatal para la Calidad de la Educación Básica, que se enmarca en el propio Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Y como complementariedad el Plan de Gobierno 2000-2006 se plantea que se requiere una transformación de la gestión escolar que permita al alumno y docente el desarrollo de las competencias básicas, la mejora de la eficiencia en la operación de las instituciones educativas con relación a los procesos de organización y administración del sistema; así como la diversificación de los programas educativos que contemplen los preceptos de calidad, equidad, cobertura y pertinencia en el contenido de los programas educativos. Para la calidad de los servicios educativos se debe entonces considerar el desarrollo del personal docente mediante un sistema integral que estimule su profesionalización y facilite la erradicación de las deficiencias de formación académica.

3.4 LA ESCUELA Y EL MAESTRO RURAL.

En Guanajuato como en otras entidades, las condiciones de marginalidad de las poblaciones rurales se ven reflejadas directamente en el aspecto educativo, ocasionando sobre todo rezago educativo como ya se mencionó. Pero es importante hacer notar que la escasez de los recursos materiales y las bajas condiciones socioculturales y económicas de las familias y sus niños, no es precisamente la razón por lo que se está obteniendo bajo nivel educativo, pues si

bien es cierto la deserción y la reprobación están presentes en la mayoría de las escuelas rurales, la principal razón es la calidad de los aprendizajes que estos niños están recibiendo. Por ejemplo la gran mayoría de los maestros de secundaria en el estado se quejan frecuentemente de las deficiencias de los egresados de las primarias rurales precisamente, en cuanto a sus habilidades de lectura y escritura, así como en su capacidad para resolver problemas utilizando las operaciones básicas de matemáticas. (Uttech, 1995:26)

Pero considerando lo señalado por el Art. 3° Constitucional en cuanto a que todos los niños mayores de seis años tienen derecho de asistir a la escuela y de terminar su primaria; para hacer respetar ese derecho, en Guanajuato se ha considerado que la educación primaria es el eje de la educación básica, por lo que el gobierno del estado en coordinación con la Secretaría de Educación Pública han establecido el compromiso de impulsar la educación de este nivel, de tal forma que a los niños se les enseñe a aprender por sí mismos, y a lograr aprendizajes que les faciliten su incorporación al trabajo productivo y/o a otros niveles educativos.

Y como en las comunidades de la entidad, por los rasgos ya explicados del medio rural, un porcentaje importante de escuelas primarias no cuenta con suficientes maestros, la característica pedagógica predominante en ellas es el llamado Grupo Multigrado, que como ya se definió consiste en que en el mismo grupo un maestro atiende a niños de diversos grados. Pero como es obvio la atención al grupo multigrado representa dificultad y sobrecarga de trabajo actualmente para el maestro, quien además de atender varios grupos de diferente grado al mismo tiempo, tiene que realizar funciones de dirección y administración, con lo cual se dificulta el ofrecer una educación de calidad para todos los niños.

Otra situación es que esta organización de las escuelas rurales con la modalidad multigrado, ya sea de tipo unitaria, bidocente o tridocente genera siempre dudas entre los padres de familia acerca de la calidad de los aprendizajes que sus hijos pueden lograr e incluso apatía de su parte para colaborar comprometidamente con las metas de la Escuela Rural. Algunas estrategias de organización de los maestros es que intentan equilibrar el número de alumnos que les tocan, atendiendo cada maestro a uno o dos de los primeros grados junto con un grado superior. Y en otros casos, se juntan los primeros tres grados con un maestro y los últimos tres con otro.

A pesar de todos estos esfuerzos por ofrecer un servicio educativo adecuado en el medio rural, también existe la consigna muy generalizada entre los maestros de que en el campo en materia educativa, casi no se puede hacer mucho. Y

lamentablemente un sentimiento de impotencia y de cansancio prematuro parece instalarse frecuentemente en la conciencia de muchos maestros rurales guanajuatenses, haciendo el trabajo más difícil al perder de vista todo lo que sí se puede hacer.

Esta disposición negativa se apoya comúnmente en una serie de afirmaciones prejuiciadas sobre los campesinos, a quienes se culpa de desinterés, irresponsabilidad y poca capacidad. Esto, sumado a las condiciones de alimentación de los niños y muchas veces al prejuicio sobre su menor habilidad para aprender lo que la escuela enseña, configura un cuadro de bajas expectativas sobre lo que los niños pueden aprender en la escuela.

Casi todos los maestros rurales coinciden actualmente en que para el óptimo ejercicio magisterial entre los campesinos es imprescindible entrar en contacto con los padres de familia y con la comunidad, pero para eso es innegable evitar ese sentimiento de superioridad sobre los campesinos que una gran mayoría de maestros demuestra en su quehacer diario, de tal forma que casi siempre manifiestan desprecio hacia ellos y sus hijos, y por consiguiente poco esfuerzo de su parte por lograr mejores aprovechamientos escolares entre los alumnos. (Uttech, 1995:30)

Sin embargo también existen maestros rurales como los entrevistados por Melanie Uttech en su estudio etnográfico, (Uttech, 1995:34) que están actualmente tan comprometidos con su labor docente, que mediante sus experiencias diarias han llegado a las siguientes conclusiones prácticas:

- ◆ Es necesario conocer primero al grupo escolar.
- ◆ Dar apoyo y tiempo a los niños que mas lo necesitan.
- ◆ Aprender a enseñar la lengua escrita y las matematicas con fines practicos.
- ◆ Impulsar mas la accion que la exposicion.
- ◆ Trabajar con los padres de familia para hacerlos colaboradores.

Estos maestros han aprendido a trabajar con varios grados juntos y han procurado que sus alumnos aprovechen todo el tiempo posible, e incluso encuentran una ventaja al estar trabajando con niños de distintas edades, así como diferentes conocimientos y capacidades; por ejemplo el que los niños pequeños se van enterando poco a poco de lo que aprenden los mayores, y al siguiente año ya tienen nociones de lo que van a estudiar. También los alumnos que saben más afirman sus conocimientos al ayudar a sus compañeros de los primeros grados. Y por ejemplo

otro aspecto interesante es que los niños y niñas que han sido subestimados y poseen baja autoestima, ahora pueden ser vistos de otra manera al reconocerles otras inteligencias que ellos poseen y que pueden ayudarles a mejorar su crecimiento personal.

Estos mismos maestros han manifestado que en el grupo multigrado se favorece la cooperación y las relaciones interpersonales y se pueden aprovechar a niños quienes posean cierta inteligencia para ayudar a otro niño en dificultades con el aprendizaje de ciertos temas. Con esto se confirma que si se aprovecha con mejor sentido y de manera sistemática e intencional la riqueza de la diversidad, es decir el que los estudiantes sean diferentes entre sí y posean diferentes conocimientos y perspectivas de la vida, esto permite integrar sus saberes y generar sentimientos de pertenencia grupal. (Uttech, 1995:38)

“En la educación formal se privilegia la formación en dos áreas específicas: los aspectos lingüísticos y la lógico-matemática. No se reconoce que existen otras áreas importantes en el proceso formativo de la persona, estas áreas generalmente son descuidadas. No obstante, se ha reconocido que existen otras >inteligencias< que hasta hace poco se consideraron no importantes. (Uttech, 1999:60).

Por lo cual es importante retomar lo que el teórico Howard Gardner ha propuesto con la siguiente definición del termino inteligencia: “Una inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos que sean valorados dentro de uno o mas contextos culturales” (Gardner, 1983:27). Identificado ocho inteligencias diferentes:

- 1 Cinestésicorporal: Se puede crear y comprender significados por el movimiento del cuerpo.
- 2 Musical: Habilidad para aprender todo lo referente a la música.
- 3 Lingüística Habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito competentemente.
- 4 Lógico-matemática: Utilizar lo números hábilmente, mediando razonamiento lógico.
- 5 Espacial: Capacidad de percibir y manipular la información visual-espacial.
- 6 Interpersonal: Trabajar en equipo e interactuar con otras personas.*
- 7 Intrapersonal: Realizar reflexiones personales.
- 8 Naturalista: Desarrolla la habilidad de comprender y ser sensible al mundo natural.

* La combinación de estas dos inteligencias forman la inteligencia emocional., que es la capacidad de interactuar con el mundo.



La Teoría de Gardner provee a los maestros de la posibilidad de considerar otras inteligencias en los alumnos, que significan fortalezas para acceder al conocimiento de los diferentes contenidos curriculares. En un modelo tradicional, se privilegian las inteligencias cognitivas sin considerar esta otra posibilidad al alcance y como herramientas útiles para el trabajo áulico. Lo que desde luego sucede en el ámbito rural.

Muchos de maestros rurales manifiestan que al principio les fue difícil trabajar con distintos grados al mismo tiempo, pues no es fácil organizar a todos los alumnos y asegurar que cada grado aproveche bien el tiempo; pero con la experiencia se van probando diversas estrategias para trabajar con varios grados a la vez y procurar que todos los alumnos aprovechen todo el tiempo de clases. Por ejemplo algunos maestros encuentran conveniente continuar con el mismo ciclo durante dos o más años, para así establecer una determinada forma de trabajo desde un principio y así continuarla en los siguientes; de esta manera los alumnos que van avanzando ayudan a los alumnos que inician el ciclo, así se facilita la organización del grupo.

“Los niños y niñas del medio rural desarrollan su capacidad de aprender y de razonar en la vida diaria debido a su participación temprana en las actividades agrícolas y domésticas. Esta experiencia les permite adquirir habilidades y conocimientos valiosos que les ayudan a ser mejores alumnos. Estos niños, al aprender cada trabajo, muestran curiosidad y observan a sus mayores, escuchan y siguen instrucciones, expresan sus dudas y comprenden explicaciones, imitan los trabajos al jugar, practican las actividades hasta dominarlas e inventan formas distintas de hacer las cosas.

Estas capacidades, propias de todo ser humano, son las que necesita cualquier niño para estudiar en la primaria” (“El Hacer Educativo”, 1994:8)

Como ya se dijo existen ventajas también al tener en un mismo grupo a niños de distintas edades con diferentes conocimientos y capacidades, porque a pesar de las condiciones adversas, las escuelas del campo y las comunidades en donde se encuentran, ofrecen riquezas aprovechables para generar aprendizajes tales como: el espacio comunitario total como un gran salón de clases, la diversidad como factor positivo en el desarrollo de los aprendizajes, la posibilidad de aplicar estrategias pedagógicas diversas que vinculen el desarrollo educativo de la comunidad, con la participación de los padres de familia y desde luego con las distintas características de los niños y niñas de esas comunidades.

Pero a pesar de todo ello las situaciones cotidianas que enfrenta el maestro rural guanajuatense en este tipo de escuelas son diversas, y desafortunadamente no han tenido la oportunidad de contar con una capacitación pedagógica constante y adecuada, ya que ellos bien saben qué hacer porque esto se haya plasmado en los Planes y Programas actuales, pero no saben a ciencia cierta cómo llevarlo a la práctica de manera efectiva. Por otra parte y como es común que las escuelas multigrado se encuentran en comunidades alejadas que padecen marginación y pobreza económica, el trabajo educativo en estos lugares toma un significado especial tanto en los aspectos estrictamente técnico-pedagógicos como los relativos a la vinculación con la comunidad, porque definitivamente no se pueden esperar los mismos resultados en una zona urbana que en una rural con un mismo modelo de trabajo para ambos contextos.

Así, para enfrentar esta situación lo más importante es la preparación y actualización del maestro rural, porque si se está consciente del perfil de inteligencia de los alumnos, se les puede atender diferencialmente, tanto para aprovechar el tipo de inteligencias que si poseen, como para fomentar el desarrollo de las que les hacen falta. Además precisamente el planteamiento del desarrollo de inteligencias no es contradictorio con lo establecido en los programas oficiales de estudio, de hecho lo enriquecen. Y para que los maestros del área rural estén capacitados en la utilización de nuevas estrategias de trabajo como ésta, es necesario que cuenten con una actualización y asesoría específica pero sobretodo permanente, de lo cual definitivamente todos carecen al menos en el estado de Guanajuato.

3.5 LA FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE.

Mediante la Constitución de 1857 en México se habla de un tipo de educación laica, gratuita y obligatoria, para lograrlo se requirió de una base magisterial que pudiese hacer realidad tal mandato. En consecuencia se hizo indispensable, a partir de entonces, la creación de Escuelas Normales que vinieron a cubrir las demandas sociales emanadas del triunfo liberal. Como fue planteado en el capítulo anterior de esta forma y con el espíritu positivista y liberal se empezaron a crear Escuelas Normales en diversos estados de la República. Además surgen casi al mismo tiempo que la Revolución de 1910, las Misiones Culturales, las Casas del Pueblo y más tarde las propias Escuelas Normales Rurales. Y posterior a la creación de la Secretaría de Educación Pública por Vasconcelos (1921), se expiden las bases que señalaban la organización, el Plan de Estudios y el funcionamiento de las escuelas Normales Rurales. Todo lo cual tuvo desde luego su correspondiente influencia en Guanajuato.

Para entonces el perfil de egreso del normalista contemplaba una preparación académica general, una formación profesional acorde a las necesidades del trabajo docente en el medio rural y una capacitación especializada en áreas como son: agricultura, crianza de animales y oficios e industrias rurales, con la finalidad de que los maestros egresados de esas escuelas cumplieran una función social importante, estando al servicio de la comunidad. Y para la época del gobierno del Presidente Lázaro Cárdenas con la orientación socialista dada a la educación, se hizo necesario que el profesorado de todo el país se actualizara y tuviera una mejor preparación en cuanto a los nuevos métodos de enseñanza que se estaban promoviendo en el país (la escuela activa y los métodos globalizadores).

Las diversas políticas que en materia de formación de profesores ha seguido el estado mexicano, han tenido como propósito formar culturalmente al docente, brindarle una preparación técnico-pedagógica adecuada y favorecer en él ese compromiso social que requieren las comunidades; fenómeno que en forma similar se ha venido presentando como ya se dijo en Guanajuato.

Ante los cambios acelerados de la sociedad, los docentes ahora en servicio de educación básica requieren de formación y actualización permanentes, con la finalidad de atender a los requerimientos individuales y colectivos de los alumnos quienes en cada ciclo escolar les son confiados para favorecer su aprendizaje en forma significativa, de tal manera que sean formados realmente para la vida. Asimismo ellos reconozcan en los distintos materiales proporcionados por la S.E.P. lo que se pretende logren los alumnos al concluir su educación básica.

Y si bien es cierto que se debe considerar la formación inicial del docente, la cual en su momento le brindó elementos necesarios para prepararlo y poder enfrentar un contexto tanto natural como social, ahora se demanda de él que sea capaz de atender a cada alumno de acuerdo a sus características, necesidades e intereses, lo cual es todo un reto para el docente en servicio, y más lo es si no recibe los apoyos y los estímulos necesarios para ello, porque si no cuenta con orientaciones necesarias por parte de sus autoridades superiores, es decir si no se mantiene actualizado mediante una capacitación continua y efectiva, ¿cómo se le pueden exigir resultados de calidad en el aprovechamiento de sus alumnos?.

“La formación para la docencia sería el eje central de la preparación profesional de los futuros maestros.

Ejes que sustentan la formación de futuros docentes son: la formación científica, la pedagógica y la función social que debería desarrollar el futuro educador". (Mercado, 1997:15)

Por lo que ya se ha considerado mediante la actual política educativa, que para aspirar a tener mejores resultados en las escuelas, es necesario reestructurar la curricula para preparar a los futuros docentes, y no todo queda ahí, ya que como se ha mencionado en varios discursos al respecto, el docente es el principal protagonista del proceso educativo, y en la medida que asuma su papel como profesional de la educación, los resultados serán los esperados.

Entonces, se requiere que el docente primero reconozca lo valioso de los materiales de apoyo con que actualmente cuenta, y para ello tenga la necesidad de operar las estrategias didácticas contenidas en ellos, además de manejar los contenidos que va a desarrollar; pues nadie puede dar lo que no tiene, evitando tanto daño en la educación, con la improvisación. Y así de esta forma se podrá iniciar el diseño de diversas estrategias para la solución de problemas didácticos específicos del lugar en donde labora.

"Es necesario conocer los procesos involucrados en la enseñanza, además de las propuestas didácticas y de las aportciones mas recientes del aprendizaje para formarse en la docencia". (Mercado, 1997:16)

Actualmente el docente necesita ser un investigador, y con ello conocer nuevas formas de estructurar su labor, ya sea mediante la formación y/o actualización, para apropiarse de formas nuevas de llevar a la práctica su función, y sobre todo conforme a las demandas de sus propios alumnos, de las autoridades educativas y de la sociedad en general.

Así a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992, no sólo se contempló la reformulación de planes y programas y sus contenidos curriculares, sino también la actualización de los maestros en servicio, y la reestructuración en general del Sistema Educativo Nacional desde Educación Básica y hasta las Escuelas Normales.

En Guanajuato al igual que en otros estados a raíz de este Acuerdo se lleva a cabo el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP) entre cuyos objetivos está el poner en operación los Centros de Maestros. En la entidad se acordó ubicar uno en cada Municipio y denominarles de forma específica aquí "Centros de Desarrollo Educativo" (Figura 3.3).

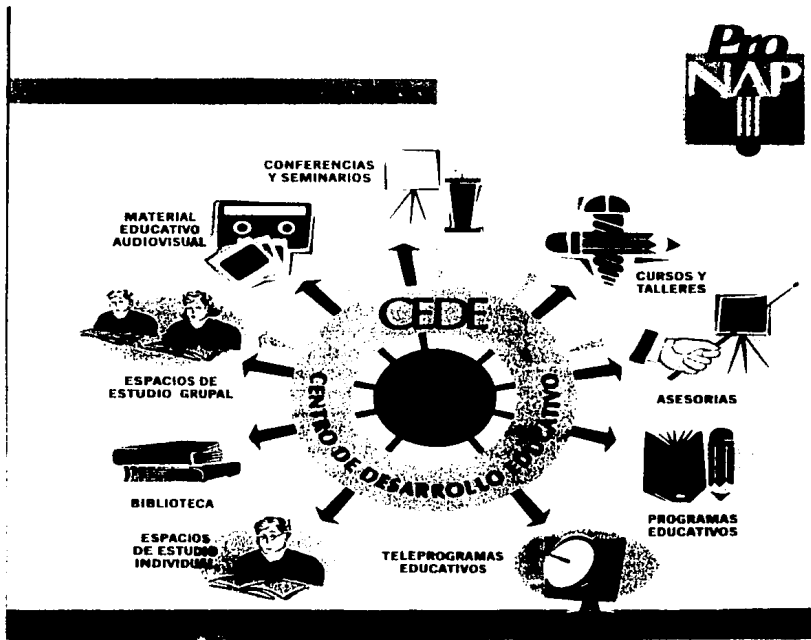


Figura 3.3 Centros de Desarrollo Educativo

Estos centros están dotados de bibliotecas que en su mayoría cuentan con material suficiente para la investigación al nivel de educación básica, además del gran número de bibliografía que a cada maestro en servicio se le ha entregado, asimismo brindan asesoría y capacitación a los maestros para mejorar su práctica docente. Con todo esto se pretende aportar a cada maestro una herramienta de ayuda para su función de investigador, ya que se considera que con ello él puede tener los elementos necesarios para reconocer en la investigación una forma de justificar los contenidos educativos que lleva a cabo, y sobretodo avanzar en una cultura de

autodidactismo que le brindará apoyo en su práctica diaria, proporcionándole soluciones específicas a las problemáticas pedagógicas continuamente se presentadas, no solo en la escuela, sino también en relación con el contexto donde se ubica la misma y su influencia en los alumnos.

Por otra parte en el estado también se cuenta con el Centro de Actualización del Magisterio (C.A.M.) cuyo propósito central es trascender del empirismo y convertir al maestro en innovador de modelos pedagógicos. Esta institución a partir del 25 de abril de 1995 forma parte del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado, que es el Organismo Coordinador de las Instituciones de Educación Superior en el Estado (Escuelas Normales y Universidad Pedagógica Nacional).

El objetivo del C.A.M. es actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes de educación básica del estado de Guanajuato a través de una formación crítica sustentada en la teoría y la práctica del hecho educativo, mediante la constante revisión y confrontación con la realidad, y con todo esto proponerle alternativas para lograr la transformación cualitativa de su acción docente, fortaleciendo así su capacidad profesional y responsabilidad. Además con base en las necesidades pedagógicas del docente en servicio, esta institución elabora anualmente proyectos de apoyo a la acción cotidiana de los maestros, en el aula, pretendiendo cubrir líneas importante como: la psicológica, pedagógica y administrativa.

Existe actualmente una sede de este organismo en la capital: Guanajuato, así como dos subedes en León e Irapuato, con la finalidad de ofrecer el servicio a un mayor número de docentes quienes manifiestan interés por lograr una preparación más acorde a las exigencias educativas de la entidad. Las acciones de esta institución se organizan en tres programas:

Superación	Diplomados
Capacitación	Licenciatura en Docencia Técnica
Actualización	Varios cursos con valor escalafonario y para carrera magisterial

En cuanto a la Universidad Pedagógica Nacional se puede decir que es una Institución pública de Educación Superior, con carácter de organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública. Tiene la finalidad de prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la

formación de profesionales de la educación, de acuerdo con las necesidades de la sociedad.

La Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.) es instituida en el año 1978 en el Ajusco, en México, D.F. y en el estado de Guanajuato, se abren tres Unidades: Número 111 en Guanajuato, 112 en Celaya y 113 en León. La 111 cuenta con dos subsedes en las ciudades de Dolores e Irapuato.

Como institución de educación superior, la Universidad cumple con las funciones académicas de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria; que guardan entre sí una relación de permanente equilibrio conforme a los objetivos y metas de planeación educativa nacional. La U.P.N. tiene como compromisos principales:

- ◆ Vincularse con el sistema educativo nacional a partir de las necesidades educativas del país.
- ◆ Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.
- ◆ Constituirse en instituciones de excelencia para formar cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes.

Así mediante la Licenciatura en Educación que se ofrece a los docentes en servicio de educación básica, se ofrecen cursos orientados a su formación en la cultura pedagógica y específicamente a tratar situaciones educativas que los profesores enfrentan en sus centros de trabajo, en los distintos ámbitos de preescolar, primaria, gestión escolar o bien de integración educativa. Algo trascendental entonces es la práctica educativa, la cual es considerada como objeto de reflexión, crítica, conocimiento y comprensión, de tal forma que se convierte en el eje central de la formación y la razón por la cual se considera un requisito de ingreso.

Pero a pesar de todas estas oportunidades que se están brindando para mejorar la calidad de la enseñanza y por consiguiente de los aprendizajes en los alumnos, al menos los maestros rurales, no están del todo lo suficientemente preparados para responder atinadamente a las exigencias actuales del nivel en que se desenvuelven, por diversas razones; situación que sobretodo se refleja en que actualmente las Escuelas Multigrado presentan bajos niveles de aprovechamiento en los distintos grados que atienden, así como en cuanto a la eficiencia terminal. (Uttech, 1995:13)

Así que conviene considerar los comentarios y quejas de algunos maestros rurales como explicación del porqué no alcanzan mejores niveles de calidad en su desempeño escolar:

- ◆ No puedo cambiar mi manera de enseñar.
- ◆ Mi supervisor no va a aceptar cambios en mi forma de trabajo.
- ◆ No cuento con apoyo de mis compañeros.
- ◆ Tenemos bajos presupuestos, poco mobiliario y servicios inadecuados.
- ◆ Recorro largas distancias para llegar a la escuela.
- ◆ Cuento con bajo salario, a pesar de que atiendo un grupo numeroso y multigrado, pues también realizo funciones adicionales como ser maestro y a la vez director.
- ◆ No cuento con apoyo para la enseñanza de actividades artísticas o bien de educación física.
- ◆ No tengo tiempo por mis múltiples responsabilidades para vincularme más con las actividades de la comunidad.

Se puede interpretar que en realidad los maestros rurales de las escuelas multigrado se sienten solos en su gran tarea para desarrollar cada ciclo escolar, y casi no buscan el apoyo de otras personas quienes también debieran compartir el compromiso de elevar la calidad educativa de esa modalidad, como son los propios Supervisores Escolares, los Encargados de los Centros de desarrollo, del Centro de Actualización del Magisterio en Guanajuato, de otras instituciones formadoras de maestros como la Universidad Pedagógica Nacional, o bien de carácter particular; es decir mediante programas de actualización que contemplen estrategias de trabajo específicas para beneficio de los docentes de este tipo de escuelas rurales.

Sin embargo no podemos negar que en la actualidad, se tiene en mente, por parte de las autoridades educativas de la entidad, responder a la demanda educativa en cuestión de cobertura del servicio y a la calidad de la misma. Y en cierto modo es comprensible, pero la educación implica un proceso un tanto largo y difícil que requiere sobretodo de la participación de toda la comunidad escolar, es decir de un trabajo en equipo.

Y en el caso de las Escuelas Rurales del Estado el problema educativo se agudiza más aún, ya que los contextos son diversos y difíciles, por lo que en estos lugares es realmente casi imposible lograr la calidad educativa señalada al menos como objetivo el actual Plan de Gobierno 2000-2006, para el sector educativo estatal.

Por otra parte una situación central es considerar que el trato con seres humanos siempre se vuelve difícil cuando alguna de las partes no está convencido de lo que realiza, con ello se estará obstaculizando el desarrollo de las actividades a efectuar; y

es en la docencia donde el maestro tiene que estar convencido de lo trascendental de su práctica y del lugar donde la ejerce, para llevar a feliz término el desarrollo del programa que se le encomendó. Sobretudo cuando la mayoría de los maestros rurales no están convencidos de su función, y lejos de avanzar en dicho proceso, lo están obstaculizando y provocando con ello que no se sientan a gusto con lo que realizan, y lo que es más perjudicial están permitiendo que sea cada vez más bajo el nivel de aprovechamiento escolar de los alumnos que se les han encomendado. En todo este proceder están a la vez reflejando la clase de formación que han recibido, así como la poca efectividad de la capacitación y/o actualización que hasta el momento se les ha brindado, poniendo en entredicho la calidad de ambos beneficios.

Con todo esto se puede concluir que las comunidades rurales tienen características particulares que requieren de maestros con una formación profesional específica. Sin embargo en la actualidad las escuelas formadoras de docentes aún no incluyen en sus programas de estudio, cursos relacionados con el trabajo en escuelas rurales. Pero a pesar de esta realidad los maestros ya en función con sus habilidades docentes y una capacitación adecuada al respecto, pueden atender a los alumnos de las escuelas multigrado de manera efectiva, reconociendo las ventajas que les puede ofrecer el trabajo en una comunidad rural. A pesar de la marginalidad y pobreza, porque existen diversos recursos que se pueden aprovechar en beneficio del aprendizaje de los alumnos y del desarrollo de la comunidad. Porque con una preparación específica en varios aspectos relacionados con la cultura e idiosincrasia de la población rural, le ayudará al maestro a entender las diferencias socioculturales de los niños y utilizarlas como recursos valiosos en su actividad docente.

Al respecto Melanie Uttech afirma:

“Más de la mitad de las escuelas primarias se encuentran en comunidades rurales; por esta razón, es necesario reconocer la importancia de formar maestros que atiendan adecuadamente a la población rural para evitar desigualdades educativas. No se puede pensar que exista una educación de calidad en Guanajuato, si aquella no es equitativa y apoye diferencialmente a los grupos poblacionales que tiene desventajas de manera compensatoria. Una política de equidad no significa dar un tratamiento homogéneo. La diversidad existente demanda conocer mejor a la comunidad misma y a los niños para saber qué métodos utilizar, cómo integrar los recursos de la comunidad en los contenidos curriculares, para hacerlos más significativos a los alumnos, cómo aprovechar la participación de los padres y cómo vincular a la escuela con la comunidad” (Uttech, 1995:7)

3.6 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA RURAL.

En la entidad las escuelas rurales siguen el mismo programa que las escuelas urbanas. Esto permite por un lado que los niños del medio rural tengan acceso a los mismos contenidos que cualquier niño del país y puedan continuar sus estudios en otras poblaciones, y por otro que se puedan utilizar los mismos libros de texto gratuitos que se otorgan a las escuelas urbanas asimismo que se pueda aprovechar la misma capacitación que al respecto reciben todos los maestros a inicios de cada ciclo escolar (Talleres Generales de Actualización). Sin embargo para enseñar en los ámbitos rurales es sumamente importante tomar en cuenta las características específicas del contexto en que se desenvuelven los niños y el tipo de conocimientos previos que este grupo de alumnos ya posee antes de iniciar los trabajos áulicos, a fin de adaptar el programa mismo a las condiciones reales de dichas poblaciones escolares.

Pero la realidad es que en este aspecto los maestros siempre han venido manifestando que se le designan grupos multigrado, sin haber recibido una capacitación suficiente para trabajar con alumnos de diferentes niveles al mismo tiempo, por lo que alternan la atención dada entre los grupos, y por ejemplo, enseñan a los de tercer grado primero, después a los de cuarto, luego a los de quinto, etc. siguiendo sobretodo un modelo tradicional para la enseñanza que ha consistido en separar a los estudiantes por grado, lo cual crea un ámbito de aprendizaje muy artificial, es de decir poco semejante a la vida real; además mediante este modelo los maestros enseñan a través de asignaturas previamente clasificadas y presentan a los estudiantes preguntas de las cuales esperan únicamente la respuesta correcta; creándose con todo esto un ambiente autoritario, donde los alumnos hacen y aprenden solamente lo que los maestros dicen que pueden o deben saber y dan la información "importante" a través de un modelo de transmisión directa del maestro hacia el alumno, todo esto entonces les está reflejando a los alumnos un mundo diferente que refleja como ya se dijo pocas situaciones semejantes a la vida real, pero además al maestro esta forma de trabajo le significa un gran desgaste psicológico y emocional, con pocos resultados efectivos.

Por eso mismo respecto a su planeación, esta continúa siendo por niveles, tratando de enseñar a cada grado distintos conocimientos, y manteniendo siempre a los demás alumnos del salón ocupados en diversas actividades aunque no sean provechosas; es decir separados unos de otros, para que no se altere la disciplina ni

el orden en el salón de clases realizando planas o ejercicios poco significativos para los alumnos. Esto es comprensible porque la formación que estos maestros recibieron se basó sobretodo en el modelo fabril, lo cual corresponde a cierta concepción ideológica de la educación.

“Los modelos tradicionales de enseñanza tienen su origen en la forma de producción en serie utilizado en las fabricas, en donde la idea original era dar la misma enseñanza a todos los niños y niñas al mismo tiempo para mostrar igualdad; proporcionarles la misma información y así todos saldrían iguales... porque es más fácil y económico atender a todos como si estuvieran en una banda de producción en serie.” (Uttech, 1995:14)

Y si a toda esta problemática le aunamos otras dificultades como la distancia y la marginalidad de las comunidades, la falta de material didáctico, el ausentismo de los alumnos y la falta de apoyo de los padres de familia, se pudiera decir que a esto se debe el que la mayoría de los maestros se sientan frustrados hasta el momento, creyendo que el trabajo en el medio rural es casi imposible conforme a las exigencias técnicas y administrativas que les marca el sistema educativo. Sin embargo no se puede negar que existen algunos maestros que en su intento de mejorar sus propias condiciones técnico-pedagógicas están encontrando nuevas formas de trabajo, es decir metodologías, más efectivas, que están beneficiando sobretodo el aprovechamiento de los alumnos; las que precisamente se requiere analizar con cuidado para comprobar su efectividad, pero que desde luego serían producto de otra investigación posterior a la que nos ocupa hasta el momento.

Ahora bien cabe mencionar que algunos maestros de escuela multigrado en Guanajuato, reorganizan los contenidos de los programas y de los libros para poder manejar varios grados simultáneamente, ya que implica demasiado trabajo como ya se dijo, el tratar temas totalmente diferentes con cada uno. Por eso en lugar de seguir la secuencia de los libros de texto, los maestros reordenan las lecciones, en la medida de lo posible, para poder trabajar sobre los mismos temas con todo el grupo, lo cual implica conocer bien los programas y los libros de texto, a fin de ubicar los contenidos semejantes y estimar los tiempos que se requieren para abordarlos.

Además ellos preparan sus clases según sus posibilidades, pero lo que sería más relevante es lograr la organización en el salón de clases, es decir la sistematización de actividades para que cada alumno aproveche bien el tiempo y al final del ciclo escolar los alumnos de los distintos grados hayan aprendido los contenidos mínimos requeridos para ser aprobados. Ya que por el momento hay mucho

tiempo perdido durante el día escolar, y varios alumnos están muchas veces sin actividades, otros llegan tarde y algunos más faltan; además las interrupciones por las citas con los padres de familia o bien las autoridades educativas; las limitaciones de transporte de los maestros que casi siempre viven fuera de la comunidad, así como cualquier otro acontecimiento que se presenta en las horas de clases viene disminuyendo el tiempo efectivo para las labores áulicas que son realmente importantes para el aprendizaje de los alumnos.

Un punto favorable es que si se analizan mejor, las sugerencias de las lecciones ó unidades de instrucción del actual Plan y Programas de estudio las cuales están proyectadas hacia un tipo de grupos multigrado, es decir hacia una forma de trabajo globalizante, los maestros en la práctica lograrían reconceptualizar el término "enseñanza" para cada uno de estos grupos, pues ahora existe la posibilidad de abordar los contenidos no mediante lecciones diferentes a cada grado, sino más bien fomentando las distintas habilidades de los niños de distintos grados, por medio de un tema común, con la intención de que ellos completen los trabajos según su propio ritmo, estilo y competencia personal.

Pero todo esto aún no forma parte de una realidad común, porque en estos grupos a las materias que regularmente se les dedica mayor tiempo para su enseñanza son las matemáticas y el español, que se abordan casi siempre por separado dándole también más peso al trabajo cognitivo y menor énfasis a los aspectos de carácter físico y social al abordar los distintos contenidos, pero que de cualquier forma sobretodo en lo relativo a la situación emocional se viene retomando bajo el curriculum oculto.

Por último se tiene que cada escuela presenta condiciones particulares: En muchas localidades ya existen aulas con mobiliario completo; en otras, el trabajo se ha iniciado en cuartos o locales que se han adaptado como escuela, y mediante el apoyo de los Padres de Familia, las Autoridades Locales o bien otras Dependencias, se han realizado las gestiones correspondientes para que estas escuelas se encuentren en las mejores condiciones posibles, pero todo más bien recae en los esfuerzos de los maestros del lugar. Por ejemplo si la escuela no cuenta con suficientes muebles, ellos han improvisado la utilización de bancos y tablas que prestan los habitantes de ahí, para poder trabajar mientras se consiguen mejores recursos; si el aula no está del todo adaptada, se solicita la cooperación y participación de alumnos y padres para completar la construcción, mejorar el mantenimiento, etc. es decir a la vez que el maestro gestiona la obtención de recursos, promueve la participación comunitaria para poder tener un lugar digno,

ordenado y limpio que sea agradable tanto para él como para los niños, pero todo esto también resta tiempo a las horas-clase.

En las escuelas rurales se aprovecha sobretudo el medio natural y la proximidad a los procesos productivos para enriquecer la enseñanza así como otros recursos didácticos sencillos como materiales de desecho, que se usan en muchas actividades, pudiendo ser corcholatas, cajas, piedras, botes, palos, trapos, bolsas, así como materiales que se van adquiriendo y que se pueden reciclar como colores, trozos de papel, tijeras, reglas, e incluso los libros de texto de años anteriores, para consulta de los alumnos. En fin, por las condiciones de limitación económica de la mayoría de estas escuelas, se optimizan los recursos para poder contar con algo para el trabajo escolar diario.

Como parte de sus responsabilidades los maestros de escuelas multigrado también deben asistir a reuniones en la inspección así como dedicar tiempo a preparar la documentación escolar de varios grados, para concentrar la información administrativa de la escuela. Esta labor igualmente le resta tiempo a su trabajo docente y por eso siempre los maestros están manifestando que les significa una mayor carga de trabajo puesto que no se considera por parte de las autoridades educativas que en estos ámbitos escolares el tiempo es muy apremiante, y la ausencia de ellos es trascendental al disminuir el aprovechamiento de los alumnos. En cuanto a las reuniones del Consejo Técnico, se realizan en momentos informales, como parte de la jornada escolar, y casi no se pueden llevar a cabo por lo mismo, pues cuando se realizan, casi siempre es para tratar asuntos administrativos, la obtención de recursos o bien la organización de actividades extraescolares como festivales, concursos, etc. pero pocas veces se pueden destinar estas reuniones para analizar los aspectos pedagógicos del trabajo, compartir recursos y experiencias o proponer soluciones prácticas para el trabajo en los grupos multigrado. Un hecho relevante es que en las Escuelas Multigrado existe un Encargado de la Dirección, que precisamente es uno de los propios docentes, ya que por no ser una institución de organización completa no se justifica administrativamente tal recurso directivo, lo cual obviamente es desfavorecedor tanto para el docente en cuestión como para los alumnos que a él le toca atender.

Así que entre más elementos se les pudiera brindar a los docentes de estas Escuelas Multigrado, ellos podrían valorarlos y llevarlos a sus aulas de trabajo, y no sólo eso sino también que se les permitiera cuestionarse constantemente sobre la pertinencia de lo que están realizando para tratar de mejorar cada día su metodología de trabajo en beneficio directo de los alumnos que en las escuelas multigrado se atienden.

“se parte de la idea de que en la medida que los maestros tengan una mejor preparación, la calidad de la educación nacional habrá de mejorar sensiblemente...” (SEP, 1998:9)

Como en toda actividad del ser humano, la educación debe permanecer en constante mejoramiento, ya que las innovaciones a nivel mundial, exigen de la sociedad mexicana estar mejor preparada, y es ahí donde la función del profesor toma relevancia, porque de él depende la plena operación de los contenidos educativos, así que se le deben brindar oportunidades de actualización al alcance de sus posibilidades, y la atención de sus demandas.

“Todos los profesores, independientemente del nivel en que se desempeñan, pueden distinguir al menos tres fuentes importantes desde donde se les demandan diferentes funciones: la sociedad, la institución educativa, la relación con sus alumnos”. (SEP, 1998:10)

En el nivel básico de educación, los docentes tratan de responder a las exigencias de la institución educativa, la buena relación con sus alumnos, y como consecuencia con la sociedad en general. Por esto es apremiante que ellos sean capaces de promover aprendizajes significativos en los alumnos mediante una metodología que enfatice el aprendizaje activo, es decir centrado en el alumno, en pocas palabras de carácter “constructivista”, para dejar a un lado la pura transmisión de información que solo desgasta pero no beneficia a nadie, y para lograr esto, los maestros requieren un acompañamiento técnico-pedagógico a manera de asesoría y supervisión, que les permita contar con el apoyo necesario, a fin de responder a dichos requerimientos; de lo contrario además de la preocupación de no estar actualizado, se le sumará el no poder responder cada vez más a dichas exigencias de su labor docente.

Actualmente la vinculación existente entre los programas del nivel básico, exigen de estos la continuidad de actividades, por lo que entre los mismos docentes surge la demanda de recibir alumnos con antecedentes educativos para promover en ellos aprendizajes significativos; es decir los maestros de primaria demandan del nivel preescolar ciertas competencias en los alumnos, pero también los de secundaria lo hacen con respecto a los del nivel de primaria.

Por esto es sumamente importante considerar que el constructivismo es una propuesta teórica para atender a los requerimientos de la sociedad actual. Porque la construcción del conocimiento parte de la interacción social de los sujetos con los objetos de conocimiento; por ello en la educación básica se parte de las experiencias

previas de los alumnos para desarrollar los contenidos educativos, y esa es precisamente la propuesta que se desprende de los materiales de apoyo a la labor docente que la S.E.P. proporciona a los maestros y alumnos, pero cabe la pregunta ¿ya en la realidad del trabajo escolar los docentes están lo suficientemente informados y capacitados para utilizar esta nueva metodología con sus alumnos? Porque al parecer con los resultados observados en los ámbitos escolares aún no es así, a pesar de tantos esfuerzos que el Sistema Educativo hasta el momento ha realizado para la actualización y capacitación docente; pero ojalá estuviésemos equivocados, solo que entonces ¿cuál es la causa de los bajos niveles de aprovechamiento que se reflejan en las últimas estadísticas escolares?

Es urgente que los docentes, es especial del medio rural que nos ocupa, conozcan ampliamente los planteamientos teóricos del constructivismo para que sean capaces de llevarlos cuanto antes hacia su práctica docente, para favorecer en realidad una formación integral de sus alumnos. Pues sin duda esta mejor concepción metodológica ofrece una amplia gama de posibilidades para favorecer en el sujeto esos esquemas de conocimiento que le permitirán continuar un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida aprovechando sobretodo la riqueza del entorno natural y social al que pertenece, y precisamente para que sea capaz de impactar positivamente en él.

“El constructivismo trata de responder cómo se adquiere el conocimiento, considerando a éste no en su sentido estrecho: información, sino también en cuanto a capacidades, habilidades y hábitos; métodos, procedimientos y técnicas y por qué no: actitudes, valores y convicciones”. (Woolflk, 1996:275)

Por lo que ahora conviene presentar los resultados de la investigación realizada sobre el comportamiento de los distintos elementos básicos de una escuela rural en específico, la Escuela Primaria “Agustín Melgar”, ubicada en las inmediaciones de la Ciudad de Celaya, Gto., la cual es bidocente y funciona mediante la modalidad de multigrado; a fin de conocer en específico el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, la metodología empleada para abordar los contenidos educativos, las formas de evaluación, de planeación, así como las estrategias y la forma de llevar a cabo las actividades escolares en las aulas, para que con todo esto se corrobore la aplicabilidad del enfoque “constructivista” del curriculum vigente y se compruebe también la efectividad del mismo mediante los resultados reflejados en los indicadores educativos correspondientes.

CAPITULO CUATRO



**UNA ESCUELA PRIMARIA
RURAL: "AGUSTIN MELGAR", EN
LA COMUNIDAD DE MICHINELAS
MUNICIPIO DE CELAYA,
GUANAJUATO.**

132-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL "AGUSTIN MELGAR"

4.1 CARACTERISTICAS GENERALES DEL MUNICIPIO DE CELAYA.

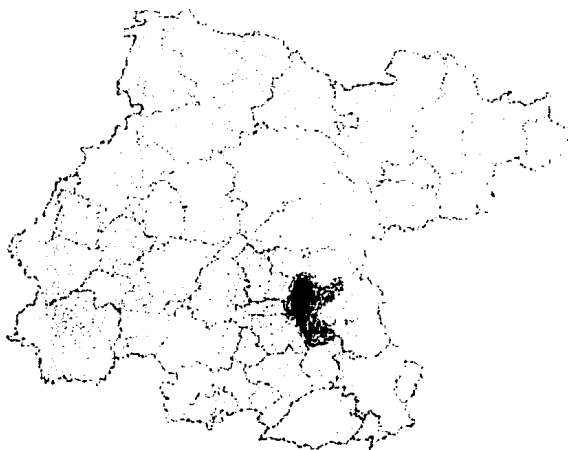


Figura 4.1 Localización de Celaya en el Estado de Guanajuato.

Celaya (Figura 4.1) es uno de los 46 Municipios que conforman el Estado de Guanajuato y cuyo nombre proviene de la palabra vazca "Zalaya", que significa "Tierra Plana". La ciudad se fundó con el nombre de Villa de Nuestra Señora de la Concepción de Zalaya, el día 12 de octubre de 1570, en una aldea otomíe llamada Natahi, vocablo cuyo significado es "en el mezquite" o "en medio de llanos cubiertos de mezquites".

El municipio está situado a los $101^{\circ}48'55''$ de longitud oeste del Meridiano de Greenwich y a los $20^{\circ}31'24''$ de latitud norte, su altura sobre el nivel del mar es de 1752 mts. El área del territorio municipal comprende 579.30 kms. cuadrados, equivalente al 1.89% de la superficie total del Estado. Limita al norte con el

Municipio de Comonfort, al este con los de Apaseo el Grande y Apaseo el Alto, al sur con el de Tarimoro, al oeste con los de Cortazar y Villagrán y al noroeste con el de Santa Cruz de Juventino Rosas. El clima del Municipio es templado y su clima oscila entre semiseco y semicálido. Localizándose en su mayor parte dentro del "Bajío montañoso".

Cuenta con una población de 354,473 habitantes (censo de 1995). La población urbana es de 251,724 habitantes y cuenta con 143 localidades rurales. Su densidad de población es de 612 habitantes por km. cuadrado y el promedio de habitantes por cada casa-habitación es de 4.9, haciendo un total de 72,850 habitadas de las cuales el 90% cuenta con energía eléctrica, agua entubada y drenaje.

El Municipio de Celaya tiene una infraestructura educativa que abarca todos los niveles escolares para satisfacer la demanda local y de algunos municipios aledaños, contando con planteles de origen federal, estatal y privado para atender los niveles: preescolar, primaria y media básica, así como instituciones para la educación superior.

Celaya cuenta también con importantes industrias, comercios, servicios y centros de entretenimiento y deportivo. Además, la base de la economía municipal es la agricultura, con principales cultivos como son: maíz, sorgo, alfalfa, avena, frijol, ajo, cebolla, cacahuete, jitomate y hortalizas, cuya explotación por ejemplo es amplia en tierra de riego.

Celaya como centro impulsor del sistema urbano del oriente del estado, está ampliamente comunicado por el eje Mexico-Celaya-León, y en sentido transversal por el de San Luis de la Paz-Celaya-Acámbaro, contando con importantes carreteras que comunican a la ciudad con otros municipios como son: Salamanca, Salvatierra, Apaseo el Grande, Apaseo el Alto, Cortazar, Villagrán, Tarimoro, Comonfort y Juventino Rosas

A Celaya popularmente se le ha conocido como "La Puerta de Oro del Bajío".

4.2 LOCALIZACION Y UBICACION GEOGRAFICA DE LA ESCUELA PRIMARIA "AGUSTIN MELGAR".



Figura 4.2 Escuela "Agustín Melgar"

La Escuela Primaria Rural "Agustín Melgar" (Figura 4.2) se encuentra ubicada en una comunidad rural denominada Rancho Michinelas, a un kilómetro y medio de la carretera que va hacia la Ciudad de Salvatierra, perteneciente al Municipio de Celaya.

Está rodeada por campos de cultivo y en particular siembra de alfalfa. Al norte colinda con dos viviendas, una al oeste y dos en el sur; sin embargo la escuela no tiene muros adyacentes, tan sólo limitándola y cercándola una malla ciclónica (figura 4.3).

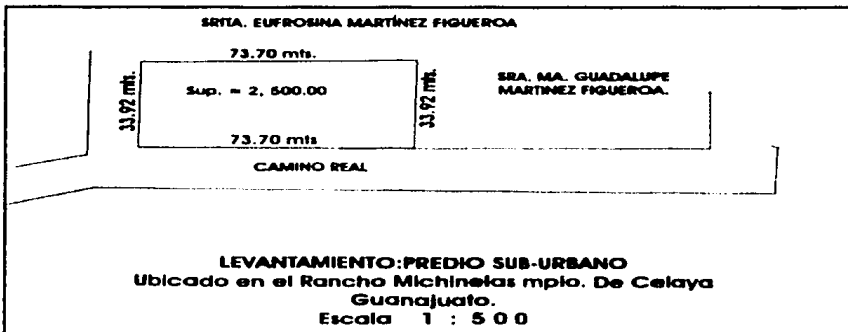


Figura 4.3 Ubicación de la Escuela "Agustín Melgar"

4.3 SITUACION SOCIOECONOMICA DE LA COMUNIDAD.

En la comunidad encontramos ganado vacuno y caprino fundamentalmente, aunque la comunidad basa su economía doméstica en la cosecha y venta de alfalfa y en menor dimensión en la venta al mayoreo de leche.

El número de habitantes de esta comunidad es de 1235, compuesta en su mayoría por madres e hijos sin la figura del padre, debido a que la mayoría de los varones, inclusive adolescentes, emigran a los Estados Unidos para buscar mejoras económicas, debido a que las labores en el campo les ofrecen muy pocas oportunidades para subsistir. Quienes llegan a permanecer se ocupan como jornaleros o lecheros, con un mínimo ingreso económico para mantener a sus familias, pues de por sí son numerosas, porque se tiene por familia, en promedio, alrededor de cinco hijos; existiendo familias hasta con trece o quince hijos.

La mayoría de los habitantes de la comunidad viven en casas pequeñas construidas de ladrillo rojo y cemento; contando la mayoría de las familias con la cría de animales domésticos.

Como es común en la entidad, la organización sociopolítica de las comunidades rurales, se caracteriza por elegir a un representante comunitario denominado Delegado, al cual la Presidencia Municipal le paga mensualmente una determinada cantidad. Dicho Delegado debe velar por los intereses de la comunidad y es gestor ante la Presidencia de eventos que algunos miembros de la misma organizan tales como: bailes, ferias, etc. También es su responsabilidad realizar obras de infraestructura que sirvan a la comunidad, así como apoyar a las instituciones sociales y educativas existentes en ella.

4.4 ORIGEN Y CARACTERISTICAS DE LA ESCUELA.

En particular en la Comunidad de Michinelas se puede apreciar a dos de los partidos políticos que se disputan la hegemonía del lugar, el Partido Revolucionario Institucional (P.R.I.) y el Partido de Acción Nacional (P.A.N.) de entre los cuales se ha designado una u otra vez al Delegado, pero debido a esto se han presentado fuertes fricciones políticas en varias ocasiones, una de las cuales tuvo que ver en la construcción de la Escuela Rural "Agustín Melgar", apoyada por la Presidencia Municipal con la participación e iniciativa de la comunidad ya que el terreno fue donado por la Sra. Eufrosina Martínez Figueroa. (Anexo 3) Pero la situación fue

aprovechada por el Delegado en turno como parte de su proselitismo político, lo cual desencadenó malestar y disputas entre los seguidores del otro partido político del lugar; ocasionando todo esto entre la comunidad, cierto desprestigio para la propia escuela, pues un aspecto que pudiera tener cierta relación con esto es que se ha tenido hasta el momento poco crecimiento de la matrícula escolar. Ya que algunos padres de familia han preferido enviar a sus hijos a otra Escuela Primaria aldeana, la conocida como "El Puesto" localizado a un kilómetro de distancia.

Por otra parte, el edificio de la Escuela "Agustín Melgar" (Figura 4.4) fue diseñado ex profeso, consta de cinco aulas (cuatro salones y la dirección escolar) dos baños (uno para niñas y otro para niños), y el patio escolar. Para el ciclo escolar 2000-2001 se contempló la construcción de un aula y baños para el Jardín de Niños "Juan Aldama", desde hace 6 años a la fecha se encuentra en servicio en un aula de la misma primaria. El terreno donado para la construcción fue de 2,500 metro cuadrados, pero cabe aclarar que se contempló desde un principio contar con la escuela primaria y con el jardín de niños, por lo que en materia de terreno les corresponde lo siguiente: A la escuela primaria 1,872 mts. cuadrados y al jardín de niños 720 mts. cuadrados.

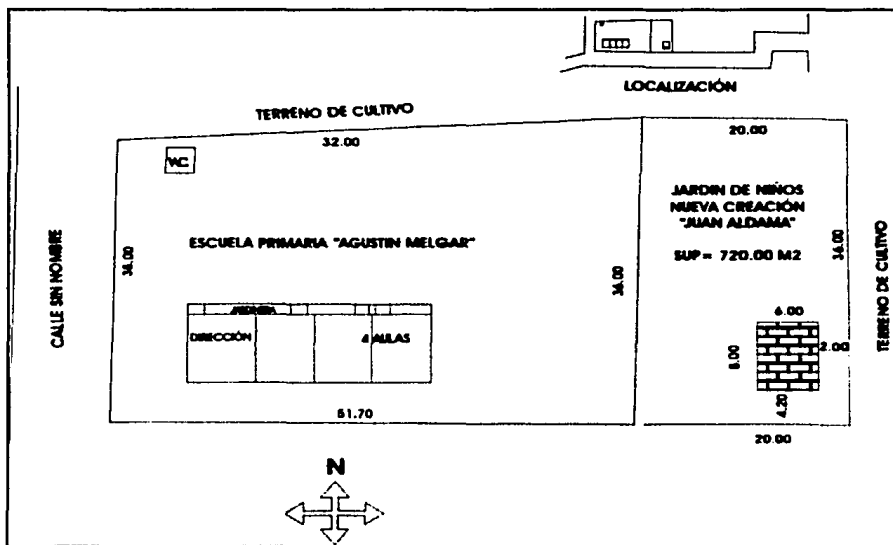


Figura 4.4 Distribución de la Escuela "Agustín Melgar"

De los cuatro salones destinados para la enseñanza, dos se utilizan con ese propósito, otro para la biblioteca y usos múltiples y el restante para el funcionamiento del jardín de niños.

En 1998, se puso la malla ciclónica alrededor de la escuela para su protección, ya que anteriormente, las carreteras, tractores y algunos automóviles y camionetas de la comunidad transitaban por el patio de la escuela, invadiendo así el espacio para los niños y en el peor de los casos, peligrando sus vidas.

El material con el cual está construida la escuela primaria es de mampostería (ladrillo rojo, varilla y cemento), tiene tres aulas con protecciones de herrería y las aulas restantes con varilla. El patio escolar es de tierra y en algunas partes contiene lama, que es un material parecido a la arcilla pues absorbe el agua; o también hay hierba silvestre, continuamente se debe estar quitando porque impide el libre tránsito de los niños. Además el color de la fachada es blanco y el del guardapolvo de color púrpura.

La escuela está rodeada de árboles que los propios niños y maestros han plantado y cuidado. Actualmente los niños juegan sin ningún temor en el patio de juego e incluso, a la hora del almuerzo, sus madres van a la escuela a llevárselos, o en su defecto se desplazan a sus casas dada la cercanía y familiaridad de los miembros de la comunidad, por consiguiente los niños no tienen problemas para el traslado de sus casas a la escuela ya que viven relativamente cerca.

Los niños cuentan con agua potable dentro de la escuela porque su bebedero es una llave conectada directamente a la bomba de agua de la comunidad, no obstante, en algún momento los niños realizaron una colecta para adquirir agua de garrafón.

Los baños en sus inicios fueron fosas sépticas, normalmente es con lo que cuenta la comunidad, pero en la actualidad ya están equipados y tienen agua constante, teniéndose dos tinacos uno de los cuales funciona como aljibe, y con lo cual se surte la escuela de agua de la tubería general.

En cuanto a la energía eléctrica sí se tiene, existiendo un convenio con la Compañía de Luz y la Presidencia Municipal, por consiguiente la escuela está exenta del pago de este servicio.

La carretera que atraviesa la comunidad está pavimentada, ello facilita el transporte público para acceder a ella. Sin embargo, el servicio del transporte es irregular y

gran parte de los habitantes del lugar tienen que ir hasta la carretera para abordar el transporte que los lleve a sus destinos.

4.5 CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL DOCENTE.

La vinculación de la escuela con la comunidad se ha dado parcialmente, porque dadas sus características, pues es bidocente y funciona en un solo turno (matutino), esto ha limitado la participación de las dos maestras quienes actualmente laboran en esta escuela; recordemos que anteriormente, los profesores rurales vivían en las comunidades donde prestaban sus servicios e incluso se hospedaban en casa de algún alumno o miembro de la localidad, ello les permitía mayor involucramiento y compromiso con ella. Actualmente en esta comunidad no se acude a las maestras para resolver problemas comunitarios porque piensan que solo están ahí para impartir clases y resolver lo correspondiente a su tarea educativa. Y si en algún momento un miembro de esta comunidad solicita que alguna maestra participe en actividades extraclase o ayudando a la comunidad en algún evento, dicha maestra es etiquetada como persona afín al grupo político que la invitó o con quien participa, restándole valor a sus buenas intenciones por participar en la vida comunitaria del lugar.

Por lo que las maestras de la escuela se han mantenido al margen de estas ideologías aclarando reiteradamente que su primordial función, es servir a los niños independientemente de la filiación política predominante en el lugar.

Por las entrevistas aplicadas a las 4 maestras quienes han participado en esta escuela, se pudo obtener la siguiente información de relevancia. Las 4 cursaron Normal Básica, y una de ellas tiene además Licenciatura en Sociología. Su razón de ser maestras en que 2 consideran que es su vocación y 2 más que es circunstancial, sus edades oscilan entre 40, 36, 34 y 30. Su tiempo de antigüedad es de 23, 15, 5 y 4 años. Y en cuanto a experiencia en el medio rural ninguna de ellas tenía experiencia.

De ellas solo 1 trabaja doble plaza y le resulta un tanto difícil para cubrir adecuadamente sus horarios. En cuanto a los estímulos y recompensas o reconocimientos recibidos, indican que hasta el momento no han recibido nada al respecto; sin embargo la comunidad lo hace mesuradamente con comentarios a quienes casi no tienen faltas. Respecto a su salario lo consideran raquítico, pues lo ideal mencionan es que se pagara doble plaza porque en esa comunidad como en otras hay mucho por hacer.

Respecto al cambio de adscripción del área rural a la urbana, 2 de ellas sí la solicitaron para acercarse más al lugar donde viven, 1 no la solicita aún y la otra tiene apenas 2 años que se le envió por parte de las autoridades educativas a este lugar, por lo que aún no tienen derecho de solicitarla.

Sin embargo una de ellas, la Encargada de la Dirección manifestó que como tiene el compromiso de favorecer la vinculación de la escuela con la Supervisión Escolar, con la propia Comunidad, así como la vinculación docente-docente y docente-alumnos, su labor es muy ardua y no observa las posibilidades de un trabajo en equipo, es decir entre ella y la otra compañera, ni mucho menos se cuenta con la maestra de preescolar, sino solo un poco de comunicación para asuntos sencillos. Por lo que opina que tales maestras solo se limitan al trabajo áulico y cumplir su horario establecido sin considerar algún día la posibilidad de dar tiempo extra, por lo requerido realizar en la comunidad. Y esto se constató ante la elaboración del periódico mural lo cual más bien se ve como una obligación y no como una oportunidad educativa para ser bien aprovechada en la academia.

Y en cuanto al tipo de trabajo colegiado, la Encargada señala que una vez que acude a reuniones de carácter técnico o bien administrativo, inmediatamente le informa a su compañera sobre la razón de las mismas, con la finalidad de enterarla a tiempo.

En cuanto al mejoramiento profesional de las maestras se tiene que todos los ciclos escolares han asistido a tomar los Cursos Estatales, los Cursos Nacionales y los Talleres Generales de Actualización, sin embargo manifiestan inconformidad ya que los contenidos abordados en estas capacitaciones no corresponde a una actualización pedagógica para escuelas multigrado.

Por último se tiene que las maestras no han realizado diagnóstico de la comunidad pero Plan de Trabajo con Padres sí, a través de un Proyecto denominado IPAC con el cual se busca la vinculación Escuela-Comunidad.

Las maestras también indican que lo que entorpece su trabajo es la llegada tarde de varios alumnos, es decir aquellos quienes antes de acudir a la escuela ayudan a sus padres o bien se alquilan para recoger alfalfa. Y también se da el ausentismo ante lo cual los padres no apoyan como es debido, pues ven más bien a la escuela como un obstáculo del trabajo infantil familiar campesino.

4.6 LOS DOCENTES Y SU RELACION CON PADRES DE FAMILIA.

En el trabajo con Padres la información que se obtuvo mediante un cuestionario aplicado a los mismos (Anexo 4) es la siguiente: se realizan juntas periódicas para informarles acerca del aprovechamiento escolar de sus hijos, también para organizar actividades de mantenimiento escolar y de recaudación de fondos económicos. Pero se observa que desafortunadamente no todos participan, con lo cual también se explica el desánimo de algunos niños ante el trabajo áulico.

La maestras señalan que normalmente al inicio del ciclo escolar se conforma la Asociación de Padres de Familia y el Consejo de Participación Social, para dedicarse al apoyo y mejora de la escuela, pero se presenta muy poca participación por ejemplo de un número de 25 padres quienes debieron asistir el ciclo pasado, sólo 2 de ellos acudieron, y esto sucede porque los padres no quieren sentirse juzgados ni cuestionados. Todo esto a pesar de que la Secretaría de Educación de Guanajuato ha facilitado los reglamentos pertinentes y asimismo organiza a través de las autoridades inmediatas, cursos y talleres para que los padres de familia elegidos en los organismos indicados, planteen sus necesidades al respecto y entonces sean orientados para lograr una buena organización escolar.

En términos generales las maestras opinan de la comunidad como no acostumbrada a dar apoyos de ningún tipo, mucho menos económicos, y esta participación siempre ha dependido de que las maestras estén detrás de los padres, porque ellos mejor se mantienen al margen cuando se trata de colaborar, y piensan que su única obligación es la de enviar a sus hijos a la escuela, pero muchas de las veces hasta sin útiles escolares. No obstante cuando se trata de algún beneficio económico o social para ellos, entonces sí participan activamente asistiendo puntualmente. Un ejemplo es que las madres de familia inscriben a sus hijos en el Jardín de Niños contiguo, porque el D.I.F. (Desarrollo Integral de la Familia) reparte despensas alimenticias a un precio muy económico (dos pesos), la cual contiene algunos productos de la canasta básica. Pero al terminarse la estancia de sus hijos ahí, los llevan a otra escuela primaria, aunque esté retirada, pero es que prefieren una escuela de organización completa, es decir con una Maestra por grupo, pues no les resulta atractivo que sus hijos se eduquen en la Escuela "Agustín Melgar" porque es bidocente y multigrado; aunque esto repercute en su economía y aún en su salud, dado que al tratar de llegar a la escuela más próxima con características de organización completa, en época de lluvias, crece el canal de aguas negras por donde tienen que atravesar los niños para llegar a ella, resultando un foco de infección no sólo para ellos, sino inclusive, hasta para sus familias.

Aunado a lo anterior, estos padres de familia no se dan cuenta, que al no inscribir a sus hijos en la Escuela de su comunidad, menos crecimiento se da en la matrícula escolar, repercutiendo en que la Secretaría de Educación de Guanajuato al no ver suficientes alumnos, no envíe más recursos humanos y por lo tanto, menos posibilidades existen de que la escuela tenga un docente por grado.

Así que en cuanto a las aspiraciones de la comunidad hacia la Escuela, en la encuesta aplicada (Anexo 4) a los habitantes de la comunidad, resulto que un 45% opina que llegue a ser de organización completa, mientras el otro 55% no ve opción de desarrollo, antes al contrario considera que sería mejor quitarla. Considerando este punto el más significativo de los datos arrojados por la misma.

Sin embargo se han seguido realizando actividades para obtener fondos económicos que se utilicen para mejorar la Escuela y así una opción de la Encargada de la Dirección fue la organización de un baile con el apoyo de los Padres de la Asociación. Además estas personas también acudieron al CONALEP, a la Presidencia Municipal y a la propia Secretaría de Educación de Guanajuato para solicitar mobiliario y dotación de materiales, ante lo que sí se tuvo respuesta. E igualmente se invitó en varias ocasiones al Delegado Municipal para solicitarle apoyo, quien otorgó pintura para la escuela, balones y cuadernos para los alumnos.

Por otra parte opinan las maestras que los Padres de Familia sí les demanda mucho y sobretodo les molesta que no tengan clases los niños. Y si alguna de ellas tiene que ausentarse por algunos días como sería por motivos de enfermedad, la otra debe atender a todos los niños a la vez, lo cual resulta muy difícil. Así también por ejemplo cada quince días necesitan ellas terminar las labores a las 12:00 hrs. debido a que requieren trasladarse a recoger su cheque de pago, lo que en principio no fue bien entendido por los padres, pero ahora ya lo toleran.

4.7 CARACTERISTICAS DE LA POBLACION ESCOLAR.



Figura 4.5 Alumnos

La mayoría de los alumnos (figura 4.5) de la Escuela Primaria "Agustín Melgar" se inscriben después de que cursaron el Jardín de Niños ya sea en la comunidad o externamente, e ingresan al primer grado entre los 6 y 8 años de edad, concluyendo entonces sus estudios entre los 12 y 15 años.

La variación en las edades, es porque los padres no contemplaron el que sus hijos cursaran primaria a partir de los 6 años, también por el ausentismo temporal de los niños al estar ya inscritos en la escuela, o bien porque son desertores de otras escuelas.

Los alumnos quienes actualmente asisten a la Escuela son en total 42, distribuidos de la siguiente manera: 10 en 1er. grado, 9 en 2º grado, 7 en 3er. grado, 7 en 4º grado, 5 en 5º grado y 4 en 6º grado.

Algunos niños, sobretodo los de mayor edad, ayudan a sus familias desde temprano en el cuidado de animales y tareas agrícolas alquilándose para recoger alfalfa tanto artes como después de acudir a la escuela. Pero cuando es antes, ocasiona que lleguen tarde a clases. También se puede decir que la personalidad de la mayoría de estos niños es ser dóciles y serviciales. Y para ellos la escuela es una alternativa más de conocer el mundo de "afuera" e ir más allá de las fronteras de su población; también es una forma de salir de la rutina de las labores domésticas cotidianas. Una

característica de los niños del campo es que nunca están ociosos, pues siempre existen tareas por realizar dentro de su mundo.

Pero por otra parte debido a que la mayoría de los padres de estos alumnos son analfabetos o semi-analfabetos como ya se mencionó, eso repercute en que ellos sean incapaces de ayudar a sus hijos en sus tareas escolares o el inculcarles nuevas y mejores expectativas de vida, ya que la mayoría de los alumnos una vez terminada la primaria difícilmente continúan estudiando en la secundaria, pues les es más redituable emplearse los varones por ejemplo de jornaleros, albañiles, etc. y las mujercitas dedicadas a las labores del hogar propio o ajeno.

4.8 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

La Escuela Primaria "Agustín Melgar" pertenece a la Zona Escolar de Supervisión 88 del Sector N° 25 correspondiente al Municipio de Celaya, Gto.

El Organigrama Escolar es el de la figura 4.6.

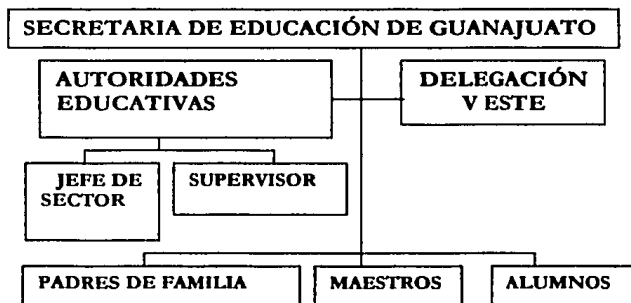


Figura 4.6 Organigrama Escolar

El horario de clases es de 8:00 a 12:30 hrs. con media hora de receso. Los días hábiles son los indicados en el calendario escolar oficial, emitido por la Secretaría de Educación Pública, así como los Planes y Programas de Estudio vigentes son aplicas dentro de ese horario.



Figura 4.7 Población escolar

La Escuela es de organización completa, porque se imparten los seis grados de educación primaria, y su modalidad entonces es multigrado porque su funcionamiento es bidocente (figura 4.7). Cada maestra atiende tres grados respectivamente. Para una mejor organización escolar una maestra se encuentra al frente de los tres primeros grados, es decir: de 1°, 2° y 3° y otra de 4°, 5° y 6°, de esta forma se lleva cierta continuidad en los grados. Cabe aclarar que la maestra quienes atiende 4°, 5° y 6° es la responsable de la Dirección.

Por decisión de las maestras de la escuela, aún cuando hay más aulas, concentran a los niños de su respectivo grupo en un mismo salón, para poder atender a los tres grados de manera conjunta. Se imparten temas en común, y otros que no lo son se trabajan por grado en pequeños corrillos o equipos; las tareas escolares también se manejan por niveles de complejidad, es decir, las más sencillas a los más pequeños y las más complejas a los grandes. En ocasiones se trabaja con guías escolares sobretodo de Editorial Santillana, con el propósito de que los alumnos realicen sus ejercicios de una manera más independiente, ya que los libros actuales de texto gratuitos están diseñados para trabajarlos junto con el maestro durante una o dos semanas, y esto por la dinámica misma del trabajo docente a veces no es posible, pues si se realizara como se indica, los otros grados quedarían excluidos de atención.

En cuanto a las disposiciones técnicas y metodológicas señaladas a partir de la Modernización Educativa se puede decir que no se siguen tal cual por las condiciones propias de la escuela. Entonces la forma de abordar los contenidos es seleccionando aquéllos que se consideran más importantes, y sobretodo porque existen temas comunes para todos los grados, así que se gradúa la dificultad en las actividades que llevan a cabo los alumnos. Y por ejemplo diariamente se requiere trabajar con Español y Matemáticas, mientras que las otras asignaturas se van abordando en distintos días. Y en cuanto a actividades artísticas se han realizado distintos trabajos manuales vinculados con el tema de las asignaturas básicas.

En el grupo de la maestra encargada de la Dirección, además se ha tratado de fomentar los valores y derechos que garanticen la mejor convivencia entre la comunidad educativa, por lo tanto en los últimos 4 meses se trabajó por semana 2 horas extra para abordar el tema de "Derechos de los Niños y las Niñas" y "Equidad de Género", esto a manera de un Proyecto extraescolar que fue producto de un Diplomado que la maestra tomó bajo el auspicio de la U.P.N. Amnistía Internacional, la Comisión de Derechos Humanos y la Universidad de Querétaro. Los resultados fueron fehacientes para la resolución no violenta de conflictos entre los alumnos, además la trascendencia de lo aquí aprendido hacia las familias. Así, con todo esto ella opina que para la formación en valores se debe empezar sobretodo por los maestros.

Como nos estamos refiriendo al Grupo de 4º, 5º y 6º grado la maestra nos indica que ella particularmente trabaja con el Método del Descubrimiento, el cual consiste en cuatro pasos:

- 1) Esquema de Motivación.- Lo cual contempla utilizar una lectura, o bien un hecho real, un diagrama, un esquema o una condensación del tema para de ahí partir y realizar el
- 2) Planteamiento de preguntas de interés a los alumnos ¿Qué observas? ¿Por qué dices que observas...? Con el fin de identificar los conocimientos previos en los alumnos, después con base en las respuestas ir aplicando preguntas dirigidas hacia los aspectos centrales del contenido o tema para que los alumnos establezcan relaciones, es decir se llegue al conflicto cognitivo y construyan sus propios conocimientos.
- 3) Posteriormente se les pregunta ¿Existen dudas? Para que señalen las que tienen en específico y así además los alumnos aprendan a formular preguntas.
- 4) Por último se les pide que con sus propias palabras escriban sus conclusiones de lo aprendido.

Con este método, señala la maestra, se favorece sobretodo el trabajo reflexivo y se evitan muchos problemas de conducta, porque además se insta al alumno a la rapidez y a lo bien hecho. Y en cuanto a los distintos ritmos, los que vayan terminando primero se les dan otras opciones para trabajar, como es: caligrafía, lectura, ortografía, etc. es decir con sentido de beneficio para ellos también, mientras que los más atrasados continúan trabajando y así se les espera hasta que todos terminen.

Otra técnica utilizada por ella es la del "monitor", es cuando un niño que conoce o domina un tema lo explica a sus compañeros que tienen cierta dificultad de comprenderlo, ello significa que él mismo repasa o rectifica lo aprendió. Y ella dice que a los niños les agrada ser "maestros" de sus compañeros y así colaborando en equipos todos se mantienen ocupados, por ejemplo cuando la maestra atiende a los de 5º, los de 6º apoyan a los de 4º, y después cuando la maestra atiende a los de 6º, entonces los de 5º apoyan a los de 4º, para posteriormente cuando la maestra llega a atender a los de 4º, los de 6º apoyan a los de 5º. Y de esta forma se van alternando las actividades.

Igualmente esta maestra se apoya con actividades incluidas en los ficheros de valores y estrategia sobre derechos humanos, para generar actividades donde se propicie sobretodo la reflexión y con ello además se favorece la confianza entre los alumnos, realizando por ejemplo composiciones por escrito, vinculándose lecturas de apoyo, retomando desde luego contenidos generales para después particularizar las actividades y graduarlas en cuanto a su dificultad para cada equipo de alumnos. Esta forma de trabajo es muy propia de la maestra encargada de la dirección y ella opina que le ha funcionado muy bien para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

La maestra sin embargo manifiesta, desde su particular punto de vista, que sí le ha costado trabajo, ya que los alumnos de esta escuela muy lentamente se han ido animando a participar, en varias ocasiones ha optado por dirigir la clase, ellos más bien estaban acostumbrados a ser conducidos. Pero a pesar de esto se ha logrado su participación con exposición de temas sobre hábitos de higiene y experimentos en el otro grupo (de 1º, 2º y 3º) y hasta en preescolar. Asimismo en ocasiones han dirigido las actividades deportivas en el patio de la escuela.

Por otra parte y en forma general para aprovechar el material de la biblioteca, se les permite a la semana a los alumnos dedicar 1 hora para lectura de un cuento (en forma dirigida) y 1 hora para lectura libre de los materiales que más les gustan.

También todos han participado en elaboraciones de cuentos, dramatizaciones y tablas rítmicas para favorecer en ellos el aspecto de la socialización y las artes musicales; e igualmente han colaborado en campañas de limpieza, reforestación y cuidado de las plantas de ornato de la escuela, y una más fue la campaña contra el piojo.

Sobre las evaluaciones se realizan mediante exámenes comprados o también a partir de los ejercicios de las Guías Santillana que contienen evaluaciones bimestrales. La maestra de 1º, 2º y 3º prefiere elaborar sus propios exámenes con base en los contenidos que abordó. Igualmente se realiza un tipo de evaluación diaria en relación a aspectos cualitativos y cuantitativos a través de comisiones de limpieza, cumplimiento de tareas, aseo de los salones y cuidado de plantas.

Acerca de los "guiones didácticos" que anteriormente se usaban para escuelas multigrado, mencionan las maestras que quedaron obsoletos porque correspondían a los Planes y Programas de Estudio anteriores, por lo que insisten sería mejor que a través de Talleres Generales de Actualización se propiciaran sesiones específicas para preparar actividades pedagógicas en multigrado, sobre los contenidos curriculares de los diversos grados, y que de esta capacitación se logren productos efectivos para después colectivizarlos. E igualmente se cuente con libros de texto alternativos para esta modalidad de trabajo.

En cuanto a la disciplina las maestras opinan que a los niños les gusta el orden y solo aprovechan el desorden cuando existe, por eso hay que mantenerlos trabajando; para ello los mismos niños participan al inicio del ciclo escolar haciendo un reglamento escolar en el que ellos participan con sus propias ideas y sugerencias, comprometiéndose a participar activamente en él y por eso se establece cada mes un encargado de registrar las faltas al reglamento de sus compañeros, esto dicen las maestras es con el propósito de no traducir la mala conducta en bajas calificaciones en las distintas asignaturas. Así entonces el niño que gana más puntos por haber incurrido en faltas en este aspecto, se le impone el castigo de llevar dulces para todos sus compañeros, posteriormente la maestra lo ayuda a reflexionar sobre su conducta con el objeto de mejorarla, pero si continúa reincidiendo, entonces sí se manda llamar a sus padres para abordar la situación en conjunto y poner otra clase de sanción. Ellas opinan que con esta medida no es necesario estar encima de los niños, porque cuando tienen claridad de sus límites y de las consecuencias de su conducta, ellos van aprendiendo a autorregularse en su comportamiento. Todo lo cual se observó detenidamente y se detectó que sí funciona.

Las maestras de la Escuela Primaria últimamente han organizado salidas de tipo cultural con el propósito de vincular estas vivencias con los contenidos educativos del Plan y Programas de Estudio vigente. Los lugares visitados recientemente han sido el Centro de Ciencia y Tecnología Interactivo para niños "Explora" en la ciudad de León, la Biblioteca Municipal de Celaya y Telepizza que es un restaurant donde se les proporcionó a los alumnos información amplia sobre la historia y preparación de ese platillo gastronómico, además de la oportunidad de disfrutarlo. El vagón de la ciencia en la Ciudad de Celaya, donde pudieron realizar y observar varios experimentos que apoyaron sus conocimientos sobre las ciencias exactas. Con todo esto se ha intentado entre los alumnos propiciar experiencias significativas que les permita ampliar sus esquemas científicos y culturales, además de la independencia requerida en la vida.

Pero los padres opinan que esta situación les ocasiona mucho gasto y preferirían que los niños no salieran porque además lo consideran arriesgado.

Todos los lunes se realizan en la escuela los honores cívicos y se organizan de manera especial las celebraciones en las cuales participan maestros y alumnos. Igualmente en fechas especiales como "Fundación de Celaya", el "Día de la Revolución", y por ejemplo el 15 de septiembre de cada año se organiza "el grito de independencia" en la iglesia de la comunidad y asimismo en la escuela se organizan una mañanitas mexicanas, en la cual los alumnos llevan platillos para compartir. También para las "festividades del día de muertos" se monta un altar entre todos dedicado a familiares de los alumnos o a quien decidan, y las maestras les dicen a los niños lo que esto representa, es decir el significado de los objetos del altar; además les narran hechos históricos o leyendas relacionadas con las tradiciones del lugar, y a manera de concurso los alumnos participan con lectura de relatos, cuentos o leyendas alusivos. En diciembre también se montan "pastorelas navideñas" junto con cantos y villancicos, se quiebran piñatas y se hace una convivencia especial. Toda esta clase de eventos, mencionan las maestras, es con el propósito de mantener las tradiciones y así fortalecer la identidad nacional, ya que por el fenómeno de la emigración, gran parte de la población en la comunidad, había estado perdiendo estas costumbres hasta hace unos años atrás, pero ahora gracias a su impulso desde la escuela se están recuperando.

Las tareas que se les dejan a los alumnos son de lunes a jueves, porque los viernes quedan exentos; y estas tareas corresponden a contenidos ya vistos en clase para reafirmación de conocimientos o bien investigaciones, utilizando maquetas, collage, construcciones con material de rehuso, etc.

Y por último es conveniente señalar que la maestra encargada de la dirección dice que hasta hace 3 años aproximadamente sí se tenía un alto índice de reprobación y muy bajo nivel de aprovechamiento, pero que esto ha ido mejorando poco a poco mediante diversas estrategias, sin embargo se han detectado hasta el momento 8 alumnos con necesidades educativas especiales, cuyas situaciones van desde problemas de lenguaje, discapacidad intelectual, problemas para el aprendizaje y problemas de conducta muy extrema, algunos de los cuales por no poder atenderlos adecuadamente han desertado (Figura 4.8).



Figura 4.8 Ambiente áulico

Las visitas de apoyo técnico, se remite a dos por año para la maestra que atiende 1°, 2° y 3° por parte de la Asesora del Programa Nacional para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura (PRONALEES). Y en cuanto al Supervisor se puede decir que sí está al pendiente para atender asuntos con carácter operativo de la institución.

4.9 VINCULACION DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD.

Como ya se mencionó no son muy favorables las condiciones para que el trabajo de las maestras se vea reflejado entre la comunidad, por las condiciones de apatía prevalecientes en la misma y de desacuerdos de carácter político; sin embargo es importante mencionar que los intentos se han hecho, por ejemplo la maestra encargada de la dirección se contacto con I.N.E.A. para que se capacitara a algunas adolescentes del lugar, a fin de poder alfabetizar a los adultos quienes así lo

quisieran, de inicio se inscribieron 25 personas para invertir un año en este tipo de actividades, solo que al término de este plazo únicamente quedó una madre de familia quien terminó sus estudios, así lo que definitivamente se dió por terminado el proyecto. Igualmente se han dado facilidades ahí en las instalaciones de la escuela para que otros organismos apoyen en las mejoras de la comunidad, como es el hecho de que actualmente asisten Asesores de Educación Inicial a impartir orientación a las madres de familia sobre cómo estimular tempranamente a sus pequeños; o también se dieron facilidades a una Asociación Civil para impartir pláticas sobre el tema de salud entre los alumnos y sus familias. Asimismo como apoyo pedagógico cada año se les permite a los estudiantes de la Escuela Normal Justo Sierra, realizar ahí sus prácticas docentes durante una semana al año, solo que como participan 2 horas cada día, se ven muy pocos resultados en el aprendizaje de los alumnos.

4.10 INDICADORES EDUCATIVOS.

Consideramos que los indicadores educativos propuestos para la investigación y la comprobación de nuestras hipótesis son los adecuados porque reflejan el cómo se proyecta la escuela hacia la comunidad, cómo la observan y la interiorizan los alumnos, cómo se organizan los docentes y crean el clima escolar y si la institución cumple con su cometido.

Este estudio es una herramienta de información y análisis acerca de algunos indicadores del sistema educativo, y siendo la escuela la fuente principal de información, nos basamos en las estadísticas anuales que la propia escuela requisita, así como en las estadísticas e información que recabamos a través del INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática), la Secretaría de Educación del estado y con instrumentos que diseñamos para tal efecto.

Se presenta la definición de cada indicador, después su análisis y la fórmula matemática para su cálculo.

Se incluyen tablas de datos calculados por la Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP, que permite ubicar al estado de Guanajuato en general y al municipio de Celaya en particular.

En esta investigación se presentarán tres tipos de información, en un primer momento encontraremos un cuadro de Estadísticas Básicas con indicadores muy específicos del estado de Guanajuato y de Celaya, como su municipio; como segundo, cuadros de indicadores educativos básicos, en los que se hace un análisis partiendo del Estado, Región, Municipio y concluimos con la escuela primaria "Agustín Melgar" y por último los indicadores que se agrupan en categorías para poder evaluar más fácilmente aspectos como cobertura, eficiencia y equidad, los cuales tienen que ver con el impacto que la propia escuela ha tenido en la comunidad de Michinclas.

Cada categoría inicia con un breve análisis de la situación, se nos presenta con los indicadores. Después del análisis, para cada uno de los indicadores que conforman una categoría, se presenta la definición y fórmula matemática para su cálculo, así como la utilidad que tiene el observar la medición del indicador, de tal manera que se da a conocer la metodología utilizada para medir y evaluar cualquier ámbito educativo y nivel. La metodología en este trabajo presentada es la sugerida por el Sistema de Información para la Evaluación de la Transformación Educativa (SIETE) perteneciente a la Secretaría de Educación de Guanajuato.

4.10.1 CUADROS DE ESTADÍSTICAS BÁSICAS.

En el primer cuadro se presentan las principales variables del sistema educativo. Estos datos son de utilidad para determinar las necesidades de incremento en la cobertura de los servicios educativos o bien conocer en números absolutos cuántos niños y/o jóvenes abandonan la escuela, así como los que lograron promoverse al siguiente grado. Los indicadores que se tomaron en cuenta son los siguientes:

Evolución de la población de 6 a 14 años en el estado de Guanajuato de 1990 con proyección al 2000. Es el comportamiento del crecimiento poblacional por municipio, de esta manera podemos observar qué tanto crece la población en edad escolar apta para el nivel primaria y en particular para el municipio de Celaya. Tabla 4.1.

Tabla 4.1 Cuadro de evolución de la población 6-14 años.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS EN EL EDO. DE GUANAJUATO

DE 1990 AL 2000 *

Abasco	18548	18207	18131	18023	17844	17757	17452	17354	17176	16939	16887
Acámbaro	28533	27893	27074	26824	26185	25529	24797	24120	23603	23074	22878
Alfaro	27365	27496	27711	28098	28218	28468	28558	28665	28964	28862	28721
Apaseo el Alto	13311	13310	13371	13488	13610	13657	13485	13386	13323	13371	13205
Apaseo el Grande	18381	18140	18092	18643	18628	18380	18006	14713	14445	14180	13802
Atlixco	1369	1395	1380	1359	1355	1364	1344	1318	1318	1295	1311
Celaya	73788	74124	74423	76286	76173	76556	77187	77847	78912	79885	80668
Manuel Doblado	10018	9880	9918	9851	9717	9554	9388	9236	9051	8884	8588
Camanfort	14941	15000	15132	15289	15474	15487	15473	15444	15602	15775	15753
Carenes	2387	2324	2328	2334	2340	2277	2227	2206	2124	2095	1988
Cortazar	18247	18025	17791	17609	17444	17301	17184	16983	16977	16951	16939
Cuátemaro	6139	5985	5954	5899	5877	5815	5710	5643	5616	5652	5668
Doctor Mora	4535	4552	4581	4630	4645	4685	4703	4759	4819	4900	4985
Dolores Hidalgo	27777	28085	28220	28100	28613	30180	30415	30881	31589	31814	32488
Guanajuato	28559	28677	27269	27717	28144	28188	28373	28758	29005	29333	29228
Huanimero	6001	4918	4784	4706	4825	4486	4445	4373	4338	4255	4137
Irapuato	85157	85535	86577	88013	89378	90638	91867	93059	94689	96124	97600
Jerar del Progreso	7314	7040	6945	6846	6720	6587	6476	6326	6253	6187	6305
Jedraera	14268	14088	14038	14150	14061	13947	13685	13502	13355	13064	12814
León	210800	214311	217718	221244	224504	228918	231638	236240	242225	248554	254112
Marcoson	9882	9638	9356	9377	9370	9372	9269	9175	9133	9151	9208
Coarpo	5610	5500	5418	5483	5439	5457	5308	5250	5190	5120	5141
Pánuco	35380	34633	34366	34154	33870	33428	32868	32504	32121	31820	31422
Pueblo Nuevo	2758	2638	2570	2470	2431	2355	2266	2179	2136	2073	1978
Purísima del Rincón	8150	8282	8418	8494	8562	8578	8682	8728	8786	8783	8727
Ramata	12083	12188	12400	12586	12713	12700	12831	12935	13074	13174	13184
Salamanca	48320	47499	47051	46774	46686	46400	45999	45852	45890	45974	45960
Selvática	23718	22765	22127	21818	21805	21254	20882	20291	20114	19918	19488
San Diego de la Unión	8489	8448	8382	8383	8324	8326	8161	8113	8070	8027	8073
San Felipe	23748	23648	23859	24044	24266	24409	24528	24620	24903	25312	25488
San Francisco del Rincón	21838	22086	22364	22582	22843	22885	23182	23401	23787	24208	24442
San José Iturbide	11340	11474	11641	11835	12005	12173	12388	12523	12787	13149	13525
San Luis de la Paz	21047	21373	21801	22188	22461	22854	23154	23414	24070	24534	25242
Santa Catalina	1020	1008	1008	1034	1040	1038	1050	1074	1078	1067	1084
Santa Cruz de Juventino Rosas	14240	14181	14247	14361	14518	14534	14582	14636	14703	14795	14864
Sanago Mercedita	2388	2155	2058	1880	1842	1877	1786	1711	1653	1584	1550
Silao	30174	30552	31057	31428	31588	31758	32128	32380	32584	32640	33011
Tarandacoo	3222	3134	3082	3048	2987	2879	2780	2661	2532	2432	2368
Tolimero	10338	10020	9823	9689	9544	9229	8975	8743	8501	8306	7843
Tierrablanco	3484	3483	3474	3504	3506	3522	3552	3587	3659	3671	3768
Uriangato	10928	10749	10688	10712	10786	10843	10788	10898	10678	10975	10649
Valle de Santiago	31049	30587	30416	30393	30498	30341	30111	29659	29609	29328	28838
Victoria	4770	4645	4588	4547	4478	4415	4341	4183	4173	4113	4078
Villagrán	8621	8693	8628	8549	8554	8413	8327	8325	8408	8584	8670
Xichú	3158	3110	3076	3039	3022	3007	2939	2886	2866	2844	2863
Yunus	18881	19241	19783	19513	18235	17871	17354	16843	16396	15994	15677

EDO. DE GUANAJUATO	288748	287923	287084	286288	285446	284663	283848	283129	282402	281676	280951
--------------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

* Proyecciones realizadas por la Dirección de Evaluación de la SEG, con base en el Censo 1990 y el Censo 1995

Los siguientes indicadores se encuentran en los Tabla 4.2 y 4.3 El primero se refiere a los datos que presenta el estado de Guanajuato y el segundo a los de Celaya.

- ◆ **Escuelas:** Se refiere al total de escuelas activas y registradas, tanto oficiales como particulares en el nivel primaria y en donde se puede ubicar el municipio de Celaya.
- ◆ **Docente:** Se refiere al personal que trabaja directamente con un grupo de alumnos.
- ◆ **Docente Especial:** En este nombre se incluyen a los docentes de educación física, actividades tecnológicas, actividades artísticas, música e idiomas (en el caso que nos ocupa, desde luego las escuelas unitarias o bidocentes prescindien de maestros frente a grupo, no se diga de docentes especiales), sin embargo, en las estadísticas generales se enuncian para otro tipo de escuelas.
- ◆ **Otro:** Es la suma del personal que desempeña una función diferente a las definidas anteriormente.
- ◆ **Director sin grupo:** Es el personal que oficialmente tiene como única función, la coordinación de una escuela, no desempeña en ella otra función simultánea.
- ◆ **Director con grupo:** Se considera aquella persona asignada a la escuela como docente pero que tiene la comisión de encargarse de la escuela para atender los aspectos administrativos y desempeña ambas funciones, o tiene nombramiento de director pero por necesidades del servicio atiende uno o más grupos.
- ◆ **Hombres:** Se refiere a los niños y/o jóvenes inscritos al día 30 de septiembre.
- ◆ **Mujeres:** Se refiere a las niñas y/o jóvenes inscritos al día 30 de septiembre.
- ◆ **Grupos:** Se refiere al total de grupos, sumando los grupos de todos los grados en cada nivel y/o modalidad educativa.
- ◆ **Aulas en uso:** Representa el número de espacios educativos construidos específicamente para funcionar como salones de clase. Se señala únicamente la cantidad de salones que se ocupan realmente.

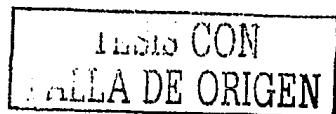


Tabla 4.2 Cuadro de Estadísticas Básicas de Guanajuato.

Nivel	Estadísticas Básicas						Inicio de Curso:2000-2001						Total Estado de Gto.					
	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos		
Inicial	36	36	0	364	535	240	2,344	2,296	4,640	250	492							
Inicial no Escol.	109	0	0	1,044	0	0	10,924	10,810	21,734	1,043	0							
Especial CAM	43	40	3	304	107	107	2,358	1,447	3,805	255	205							
Especial USAIER	65	61	3	569	192	77	9,511	5,847	15,358	0	0							
Preescolar	4,008	830	2,454	6,155	1,129	3,190	103,667	101,844	205,511	12,324	7,832							
Primaria	4,689	1,862	2,297	23,530	2,529	4,395	384,768	366,863	751,631	32,117	25,314							
Secundaria	1,394	714	777	9,017	2,726	4,763	129,914	125,957	255,871	8,196	7,777							
CAP P/TBJO	61	71	38	513	34	365	23,643	30,478	54,121	3,430	0							
Prof. Medio	100	120	92	1,340	196	693	10,284	8,686	18,970	800	669							
Bachillerato	541	352	489	6,655	1,233	2,674	47,305	54,929	102,234	3,326	3,159							
Educ. Normal	78	46	105	1,165	119	379	2,260	6,612	8,872	433	399							
Licenciatura	112	515	0	5,830	197	2,168	26,824	26,775	53,599	0	1,751							
Posgrado	48	60	0	860	0	0	3,177	2,565	5,742	0	0							
Total	11,284	14,907	3,025	157,546	13,097	19,051	1,745,979	1,745,109	3,491,088	62,174.00	47,598							

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 4.3 Cuadro de Estadísticas Básicas del municipio de Celaya.

Nivel	Estadísticas Básicas						Inicio de Curso:2000-2001						Total Municipio de Celaya					
	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos		
Inicial	9	9	0	101	126	67	663	658	1,321	63	118							
Inicial PRODEI	3	0	0	30	0	0	291	283	574	30	0							
Especial CAM	3	3	0	23	8	8	112	69	181	20	17							
Especial USAER	8	8	0	92	23	11	1,520	890	2,410	0	0							
Preescolar	193	106	77	593	145	372	8,280	8,107	16,387	770	631							
Primaria	233	170	60	1,856	309	417	29,548	28,300	57,848	2,028	1,920							
Secundaria	85	73	35	833	305	512	11,153	11,234	22,387	639	614							
CAP P/TBJO	4	4	3	47	1	38	1,116	931	2,047	121	0							
Prof. Medio	17	24	13	239	53	130	2,908	2,252	5,160	181	170							
Bachillerato	50	44	36	703	175	273	4,420	5,650	10,070	368	305							
Educ. Normal	14	11	19	220	27	48	369	1,313	1,682	82	83							
Licenciatura	18	89	0	971	41	610	5,683	6,168	11,851	0	346							
Posgrado	9	7	0	160	0	0	725	685	1,410	0	0							
Total	646	548	243	5,368	1,215	2,486	66,988	66,440	133,328	4,802,00	4,204							

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Observamos cómo en el estado de Guanajuato, existen para el nivel primaria 4 689 planteles educativos y 1862 escuelas con Director con grupo al inicio de cursos del año lectivo 2000-2001.

Como observamos en el municipio de Celaya aún hay 60 escuelas en las cuales se encuentra un director con grupo, lo que significa que la escuela en cuestión es unitaria o tiene personal incompleto para satisfacer el requerimiento de un maestro por grupo, y además de que se encuentre el director del plantel exento de grupo. Generalmente cuando un director tiene grupo escolar se encuentra comisionado, esto es, no tiene clave de director (nombramiento), como es en el caso de la escuela del Rancho Michinelas.

4.10.2 CUADROS DE INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS DE GUANAJUATO

En las Tablas 4.4 y 4.5 se localizan los siguientes indicadores:

- ◆ **Aprobación o Promoción:** Representa qué proporción de los alumnos existentes (que terminan el ciclo escolar) aprobaron grado. La base de cálculo es: $\text{Alumnos Aprobados} / \text{Alumnos Existentes}$.
- ◆ **Retención:** Este indicador nos representa el porcentaje de alumnos que se inscriben al inicio del ciclo escolar y permanecen en la escuela hasta el final del mismo. La base de cálculo es $(\text{Inscripción de fin de ciclo actual} - \text{Nuevo ingreso a primero del ciclo actual más egresados del ciclo anterior}) / \text{Inscripción de fin del ciclo anterior}$. Este indicador es el complemento de la deserción.
- ◆ **Eficiencia Terminal:** Permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular dentro del tiempo ideal establecido, así como el número de alumnos que lo terminan extemporáneamente.
- ◆ **Escolarización Interna:** Proporciona el porcentaje de alumnos que obtienen un grado más de estudios en cada ciclo escolar.

- ◆ **Atención a la Demanda:** Porcentaje de la población (que por sus características de edad y grado de conocimientos adquiridos pudiera solicitar el servicio) que recibe atención en nivel primaria. El valor de este indicador por escuela representa la proporción de población atendida con referencia a la demanda potencial del municipio correspondiente.
- ◆ **Absorción:** Porcentaje de alumnos egresados de un nivel educativo x, que ingresa a primer grado en el siguiente nivel educativo. El resultado del indicador por escuela en el caso del municipio de Celaya y en particular de la escuela primaria Agustín Melgar representa la proporción de alumnos que se absorben con referencia a los egresados el nivel anterior del municipio, por esta razón el indicador toma valores muy pequeños.
- ◆ **Repetición:** Se define como el porcentaje de alumnos que por haber reprobado un grado escolar, necesitan cursar el mismo grado una vez más, en relación al total de alumnos inscritos en la escuela.
- ◆ **Evolución de la matrícula:** Se le conoce también como tasa anual de crecimiento. Muestra la variación que la escuela tuvo este año en el número de alumnos en comparación con la cantidad que tenía el año anterior, si el porcentaje es positivo significa que aumentó su inscripción, si es igual a cero, mantuvo la misma cantidad de alumnos, si es negativo marca una disminución.
- ◆ **Transición:** Representa la proporción de alumnos que fueron promovidos (que transitaron) de un grado y ciclo escolar al siguiente grado y ciclo.
- ◆ **Alumnos de 1º con educación preescolar:** Se refiere al porcentaje de alumnos inscritos en primer grado de primaria que cursaron al menos un grado de preescolar.
- ◆ **Escuelas unitarias:** Indica la proporción de escuelas que son atendidas por un sólo maestro, independientemente de los grados que la escuela ofrece.

Tabla 4.4 Cuadro de Indicadores Básicos de Guanajuato

INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS

TOTAL ESTADO DE GUANAJUATO

FIN DE CURSOS 1999-2000

Aprobación	88.2%	90.5%	93.5%	78.6%	51.4%	61.7%	95.9%
Retención	90.1%	95.1%	97.8%	90.1%	91.5%	80.5%	96.1%
Eficiencia Teminal	N A	N A	85.9%	76.8%	N A	55.2%	N D
Escolarización Interna	N A	N A	92.5%	74.8%	N A	53.9%	70.4%

INICIO DE CUROSO 2000-2001

Atención a la demanda		78.3%	101.5%	85.9%	N A	50.4%	N D
Absorción	N A	N A	N A	85.1%	N A	90.1%	76.4%
Repetición	N A	N A	58.8%	13.8%	53.6%	25.8%	N D
Evolución de la matrícula					22.5%		
Transición	N A	N A	91.8%	88.8%	N A	71.6%	N D
Distrib. matric. de educ. espec.	29.8%	19.7%	77.3%	10.8%	N A	N A	N A
% Alum. de 1º con preescolar	N A	N A	78.8%	N A	N A	N A	N A
% De escuelas unitarias	22.2%	52.5%	16.8%	77.8%	N A	N A	N A
Costo por alumno atendido	\$7,931.0	\$3,886.7	\$4,246.3	\$7,783.8	N D	N D	N D
Costo por alumno promedio	\$7,931.0	\$3,887.1	\$45,563.8	\$9,879.4	N D	N D	N D

* En los indicadores de fin de curso se incluyen únicamente Normal, en los de inicio de cursos se considera todo el nivel de educación superior

Critico	Regular	Alto	Muy alto
---------	---------	------	----------

Tabla 4.5 Cuadro de Indicadores Básicos de Celajay

INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS

007 CELAYA

FIN DE CURSOS 1999-2000

INDICADOR/NIVEL EDUCATIVO	INICIA	DESARROLLO	ALTO	ESPERADO	MEJOR QUE	SUPERIOR*
Aprobación	100.0%	99.7%	93.9%	77.6%	74.6%	61.7%
Retención	93.1%	94.5%	96.6%	88.7%	95.1%	80.5%
Eficiencia Terminal	N A	N A	88.6%	78.8%	N A	N D
Escolarización Interna	N A	N A	92.6%	73.4%	N A	53.9%

INICIO DE CUROSO 2000-2001

Atención a la demanda		81.7%	101.4%	87.7%	N A	50.4%	N D
Absorción	N A	N A	N A	93.3%	N A	90.1%	100.0%
Repetición	N A	N A	5.2%	1.3%	20.4%	25.0%	N D
Evolución de la matrícula		3.5%			44.9%		
Transición	N A	N A	92.0%	88.8%	N A	71.6%	N D
Distrib. matric. de educ. espec.	15.0%	36.1%	62.4%	0.0%	N A	N A	N A
% Alum. de 1º con preescolar	N A	N A	83.9%	N A	N A	N A	N A
% De escuelas unitarias	22.2%	14.5%	4.7%	2.4%	N A	N A	N A

* En los indicadores de fin de curso se incluyen únicamente Normal, en los de inicio de cursos se considera todo el nivel de educación superior

Critico	Regular	Alto	Muy alto
---------	---------	------	----------

Los porcentajes de los indicadores de aprobación, retención, eficiencia terminal y escolarización interna pertenecen al fin de cursos correspondiente a 1999-2000, y los subsecuentes fueron obtenidos al inicio de cursos del ciclo escolar 2000-2001.

Se observa que en el nivel de primaria para el estado de Guanajuato el indicador de **aprobación** es de **93.5%**, mientras que para el municipio de Celaya es de **99.6%**, superándolo este último en un **6.1%**; en cuanto al de retención tenemos que para el estado es de un **97.8%** y para el municipio de **98.8%**, superándolo nuevamente este último por **un punto**; en relación a la eficiencia terminal se presenta para el estado de Guanajuato **85.9%**, mientras que para Celaya es de un **88.6%**, la diferencia es de **2.7%** a favor de Celaya y referente a la escolarización interna el estado presenta **92.5%** y el municipio **92.9%**, la diferencia son **4 décimas**, en el que está nuevamente arriba Celaya.

◆ En cuanto a la **atención de la demanda** observamos:

Guanajuato	Celaya	Diferencia
101.5%	101.4%	.1%

(Se encuentra una décima favorable a Celaya).

◆ **Repetición:**

Guanajuato	Celaya	Diferencia
5.8%	5.2%	.6%

(Seis décimas se encuentra adelante Guanajuato que Celaya)

◆ **Evolución de la matrícula:**

Guanajuato	Celaya	Diferencia
-0.4%	0.1%	.3%

(Tres décimas arriba Guanajuato). Se observa que la evolución de la matrícula en educación primaria presenta el menor crecimiento; la posible explicación es que en casi todos estos años la población de 6 a 14 años no se incrementó.

◆ **Transición:**

Guanajuato	Celaya	Diferencia
91.0%	92.0%	1%

(Un punto adelante Celaya, que Guanajuato)

◆ % Alumnos de 1º con preescolar:

Guanajuato	Celaya	Diferencia
78.0%	83.9%	5.9%

(Hay más alumnos que cursaron preescolar en el municipio, que en el estado, el primero lo supera con 5.9%).

◆ % De escuelas unitarias:

Guanajuato	Celaya	Diferencia
16.8%	4.7%	12.1%

(Celaya contiene casi un cuarto de escuelas unitarias que existen en el estado, lo cual significa todavía mucho considerando que Guanajuato está compuesto por 46 municipios).

Cuando encontramos N:A o N:D: significa que el indicador no se aplica para el nivel educativo o el indicador no está disponible en el nivel educativo respectivamente.

El siguiente apartado explica tanto la categorización como la metodología de la presente información y el por qué de la utilización de las siglas y los colores.

4.10.3 CATEGORIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS.

En la sección de indicadores, se realiza la categorización de los mismos, en colores de la siguiente manera:

- ◆ Rojo: Muy crítico
- ◆ Anaranjado: Crítico
- ◆ Amarillo: Regular
- ◆ Azul: Alto
- ◆ Verde: Muy Alto.

En la sección de estadísticas, el cero indica que no hay información para este nivel, modalidad, municipio y región.

La metodología utilizada en la categorización de datos es la Distribución de frecuencias y consiste en:

- ◆ Calcular el Rango (dato más grande, menos el más pequeño)
- ◆ Definir el número de categorías
- ◆ Determinar el ancho de la categoría (rango entre el número de categorías)
- ◆ Ubicar la coloración, observando en qué categoría cae el dato.

Cuando el valor del indicador es NA significa que no aplica, ND representa que aunque se aplica al nivel no se encuentra con la información necesaria para el cálculo del mismo y S.S. significa que no se cuenta con el servicio educativo.

4.10.4. CUADROS DE INDICADORES EDUCATIVOS BÁSICOS DE CELAYA

A continuación haremos un cuadro comparativo tomando como ejemplos los ciclos escolares de 1997 – 1998 y en particular el de 1999 – 2000, este último será el que analizaremos con mayor profundidad porque contamos con más datos. La comparación la haremos entre el municipio de Celaya y la escuela primaria "Agustín Melgar" del Rancho Michinelas y posteriormente realizaremos un análisis de los indicadores de cobertura, eficiencia y eficacia de la escuela en estudio con el propósito de observar su funcionalidad y proyección hacia la comunidad.

Tabla 4.6 Indicadores Educativos Básicos Municipio de Celaya: ciclo escolar 1999 – 2000.

Aprobación	Retención	Eficiencia Terminal	Escolarización Interna	Atención a la Demanda	Absorción	Repetición	Evolución de la Matrícula	Transición
93.9%	98.8%	86.6%	92.9%	101.4%	N.A.	5.2%	0.1%	92.0%

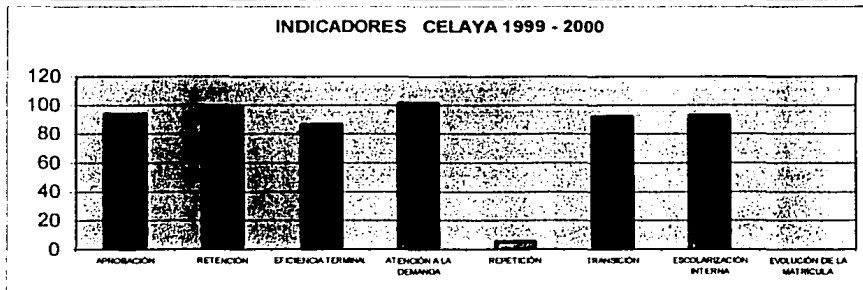


Figura 4.9 Gráfica de Indicadores Educativos de Celaya

Datos obtenidos de Celaya: Indicadores Educativos Básico al Alcance de Todos. Ciclo Escolar 1999-2000 SIETIE. Gobierno del Estado de Guanajuato. S.E.G.

Tabla 4.7 Indicadores Educativos Básicos de la Escuela Primaria 1997- 1998

Aprobación	Retención	Eficiencia Terminal	Escolarización Interna	Atención a la Demanda	Absorción	Repetición	Evolución de la Matricula	Transición
92.1%	102.7%	N.D.	N.A	N.D.	N.D	8.1%	-36.2%	68.8%

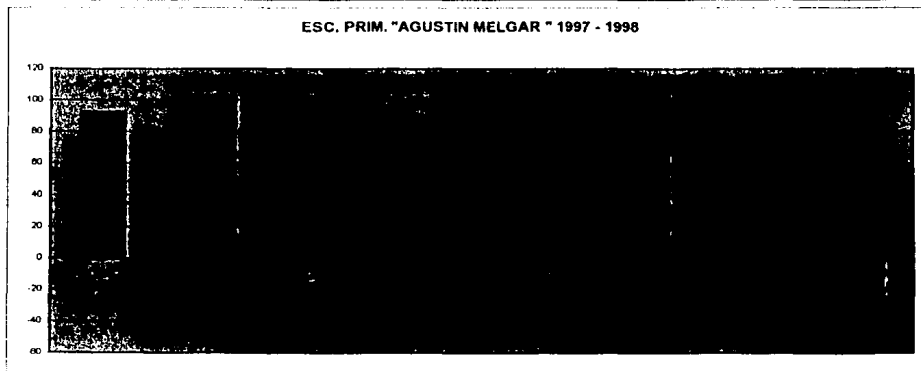


Figura 4.10 Gráfica de Indicadores Educativos de la Escuela 1997-1998

Datos obtenidos de los Indicadores Educativos al Alcance de Todos. Ciclo escolar 97-98. SEG/ Transformación Educativa.

Tabla 4.8 Indicadores Educativos Básicos de la Escuela Primaria 1999 - 2000

Aprobación	Retención	Eficiencia Terminal	Escolarización Interna	Atención a la Demanda	Absorción	Repetición	Evolución de la Matricula	Transición
91.3%	157.1%	60.0%	N.A	0.2%	N.A.	7.1%	50.0%	125.0%

(Formato 911.3) Datos obtenidos de la estadística inicial del plantel educativo. ciclo escolar 2000-2001. SEP /INEGI.

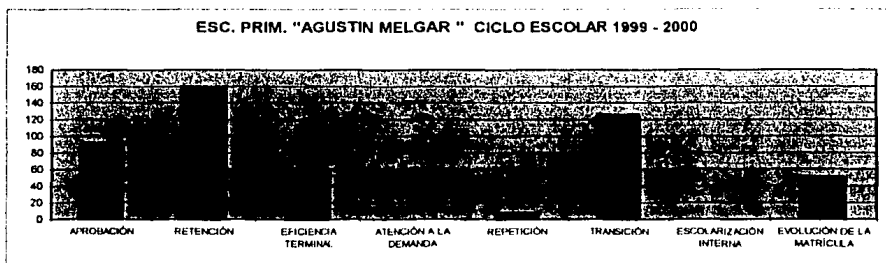


Figura 4.11 Gráfica de Indicadores Educativos de la Escuela 1999-2000

Comparando la Tabla 4.7 perteneciente a la escuela primaria "Agustín Melgar", (ciclo escolar 97-98), con la Tabla 4.6 correspondiente al Municipio de Celaya (ciclo escolar 99-2000) observamos algunos indicadores educativos, y el de **aprobación** presenta el **1.8%** menos que el del municipio de Celaya; en cuanto a la **retención** la escuela lo supera también en un **3.9%**; en la **repetición** desafortunadamente el plantel está arriba del municipio en un **2.9%**, esto significa que los niños reprueban con mayor frecuencia que en el municipio y en relación a la **evolución de la matrícula** no sólo no hay crecimiento, sino que la escuela presentó un decremento muy crítico, esto como ya se vio es debido en parte a las pugnas internas de la comunidad y el que no haya un maestro por grupo, sin embargo, no puede haber un docente por grupo, mientras la matrícula escolar no se incremente.

Comparando la Tabla 4.6 con la 4.8, el primero referido al Municipio de Celaya y el segundo correspondiente a los indicadores educativos de la escuela "Agustín Melgar", (ciclo escolar 1999 – 2000), tenemos que con respecto al indicador de **aprobación**, existe una diferencia de **2.6%** superando el municipio a la escuela, en cuanto a la **retención** la primaria está por encima en un **58.3%**; en la **eficiencia terminal** se encuentra por debajo en un **26.6%**; en **atención a la demanda**, Michinelas se encuentra en un nivel muy crítico; en cuanto al indicador de **repetición** la escuela desafortunadamente lo supera en **1.9%**, representando un índice alto; en relación a la **evolución de la matrícula**, la primaria supera a Celaya en un **49.9%**, y en la **transición**, la escuela está arriba del municipio en un **33%**. Consúltese la Tabla 4.9, el cual concentra datos de indicadores educativos abarcando al estado de Guanajuato, la Región V Este, región a la que pertenece el municipio de Celaya, el mismo municipio y por último a la escuela "Agustín Melgar".

Tabla 4.9 Indicadores Educativos Básicos Generales

RESULT LUGAR	INDICADORES								
	APROB.	RETENC.	EF.TERM.	ESC.INTERNA	AT.DEM.	ABS.	REP.	EV.M.	TRAN.
ESTADO	98.5%	95.1%	N. A	N. D.	85.0%	N. A.	N. A.	1.7%	N. A.
REGION	99.3%	95.2%	N. A.	N. D.	92.0%	N. A.	N. A.	3.7%	N. A.
MUNICIPIO	93.9%	98.8%	86.6%	92.9%	101.4%	N. A.	5.2%	0.1%	92.0%
ESCUELA	91.3%	157.1%	60.0%	N. A.	0.2%	N. A.	7.1%	50.0%	125.0%
CICLO ESCOLAR 1997-1998.									
ESCUELA	92.1%	102.7%	N. D.	N. A.	N. D.	N. D.	8.1%	-36.2%	68.8%

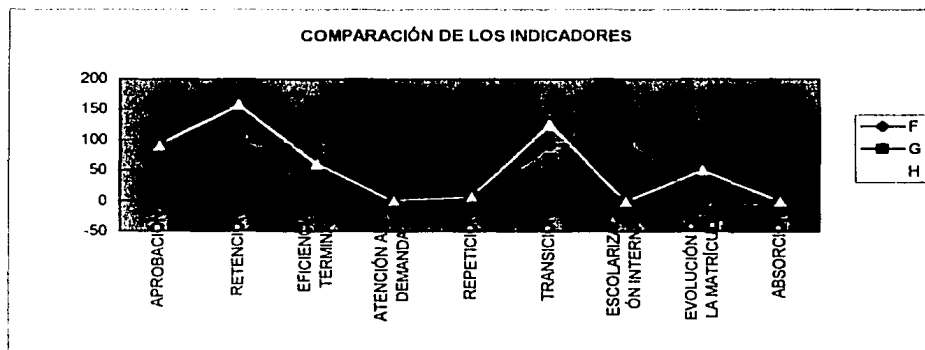


Figura 4.12 Comparación de los indicadores

Datos obtenidos de los Indicadores Educativos Básicos al Alcance de Todos. Celaya: ciclo escolar 1999 -2000. SIETE. Gobierno del Estado de Guanajuato. SEG.

Mostrando de forma gráfica cada uno de los cuadros para una mayor comprensión en las figuras 4.9 a la 4.12.

4.10.5 CATEGORÍAS.

Cada categoría inicia con un breve análisis de la situación que presentan los indicadores. Después del análisis, para cada uno de los indicadores que conforman

una categoría, se presenta la definición y fórmula matemática para su cálculo, así como la utilidad que tiene el conocer la medición del indicador.

4.10.5.1 Indicadores de Cobertura.

Oportunidades de acceso a la educación.

Indicadores:

- Atención a la demanda.
- Absorción.

-Atención a la demanda: relación porcentual entre la matrícula o inscripción total de inicio de cursos de un nivel educativo determinado (demanda atendida) y la población que por sus características (edad y grado de conocimiento adquirido) esta en posibilidad de solicitar la prestación de ese servicio educativo.

Este indicador proporciona información esencial para la evaluación de los logros obtenidos con relación a la cobertura educativa.

Fórmula:

$$\text{Primaria} = \frac{\text{Matrícula de 6 a 14 años en primaria}}{\text{Población de 6 a 14 años}}$$

- - Población de 6 a 14 años con primaria terminada
- - Matrícula preescolar con 6 años.

- **Absorción:** relación porcentual entre el nuevo ingreso a primer grado de un nivel educativo, en un ciclo escolar dado y el egreso del último grado del nivel educativo inmediato inferior del ciclo escolar próximo pasado.

Permite conocer la capacidad de captación en el primer grado de un nivel "x" de los egresados del nivel precedente.

$$\text{Absorción} = \frac{\text{Nuevo Ingreso a 1er. grado del nivel en este ciclo}}{\text{Aprobados del último grado en el nivel que antecede del ciclo anterior.}}$$

En educación primaria se atiende a la población de 6 a 14 años como demanda potencial.

En este nivel el porcentaje de atención es mayor que en cualquier otro nivel educativo ya que en los últimos años el estado de Guanajuato ha atendido más del 98%, inclusive este estado ha superado el promedio nacional. Con datos del Censo de Población y Vivienda de 1995, se calculó un 102.7% de atención y con proyecciones de 1996 un 99.4%. Esta situación puede haberse producido por dos elementos, por un lado la ampliación de la infraestructura para este nivel (escuelas, grupos, plazas-docentes) y por el otro, la tasa de crecimiento de la población de esta edad ha sido menor en los últimos años. *****

Las fórmulas matemáticas (tabla 4.10) para obtener los indicadores son las siguientes:

Tabla 4.10 Fórmulas Matemáticas de Indicadores de Cobertura

INDICADORES DE COBERTURA	FORMULAS
ATENCION A LA DEMANDA $P = \frac{\text{Matrícula 6 a 14 años}}{\text{Población 6 a 14 años}} (P)$	PRIMARIA = $\frac{\text{Matrícula de 6 a 14 años}}{\text{Población de 6 a 14 años}} - (\text{Población de 6 a 14 años con primaria terminada} + \text{Matrícula preescolar con 6 años})$
ABSORCIÓN (*) $(A) \quad \frac{10}{11} = 0.9$ $.9 \times 100 = 90\%$	ABSORCIÓN = $\frac{\text{Nuevo ingreso a 1º grado este ciclo}}{\text{Aprobados del último grado en el nivel que antecede del ciclo anterior.}}$

La escuela primaria "Agustín Melgar" con base en la metodología mencionada, arroja estos resultados, en cuanto a la categoría de:

COBERTURA

Tabla 4.11 Resultados de los indicadores de cobertura

Atención a la demanda	0.2%
Absorción	90%

$$10 \text{ inscritos y } 11 \text{ preescolar} = \frac{10}{11} \times 100 = 90\%$$

Los anteriores datos (Tabla 4.11) los obtuvimos basándonos en la Estadística Inicial de la propia escuela (ciclo escolar 2000-2001).

4.10.5.2 Indicadores de Eficiencia.

Características de la organización y funcionamiento de la escuela.

Indicadores:

- Promedio de alumnos por docente.
- Promedio de alumnos por grupo.
- Escuelas unitarias.
- Grado máximo de estudios del docente.
- Evolución de la matrícula (evolución de la población en edad escolar).
- **Promedio de alumnos por docente:** es el promedio de alumnos atendidos por maestro. Relación entre el número de alumnos inscritos al inicio del ciclo escolar y el número de maestros existentes en algún nivel o ciclo educativo.

Por medio de este indicador, se conocen las cargas de trabajo de los docentes en relación al número de alumnos que tienen a su cargo, lo que permite valorar la calidad de la atención en el aula.

$$\text{Prom. de alumnos por docente} = \frac{\text{Matrícula escolar}}{\text{Total de (docentes + directores con grupo)}}$$

- **Promedio de alumnos atendidos por grupo:** relación entre el número de alumnos inscritos al inicio del ciclo escolar y el número de grupos existentes.

Es de utilidad en actividades referentes a la formación y contratación de maestros, así como, en la planeación y presupuestación de este concepto.

$$\text{Relación alumno/grupo} = \frac{\text{Matrícula total}}{\text{Total de grupos}}$$

- **Proporción de escuelas unitarias:** este indicador hace referencia al porcentaje de escuelas de los tres niveles de educación básica que cuentan solamente con un

docente para proporcionar atención a todos los alumnos inscritos en los diferentes grados escolares.

Es un indicador de eficiencia del sistema educativo ya que permite conocer la capacidad del Estado para brindar una atención de calidad a sus estudiantes. Permite además observar situaciones de equidad en la atención a la demanda, pues generalmente, los maestros de escuelas unitarias atienden todos los grados del nivel, en el caso de Michinclas, se atienden tres grupos simultáneamente.

Proporc. Esc. Unit. = $\frac{\text{Total de escuelas con un docente en el nivel educ.}}{\text{Total de escuelas del mismo nivel educativo.}}$

- **Grado máximo de escolaridad de los docentes y directores de educación básica:** este indicador hace referencia al nivel máximo de estudios cursado por los docentes y directores de educación básica durante su formación profesional. Indica el porcentaje de este personal que cuenta únicamente con educación básica terminada, hasta aquellos que se han graduado en algún doctorado.

Es de utilidad para la planeación de actividades de capacitación, actualización, apertura de nuevas opciones de formación docente y para la implementación de estrategias que permitan incrementar el nivel de escolaridad del personal que atiende a la población en edad escolar en el estado.

Nivel máx. esc. = $\frac{\text{Total de doc. y direct. con algún grado de est. en el nivel educativo}}{\text{Total docentes + total directores del mismo nivel educativo.}}$

Al crecer la población en edad escolar, también se ha ido incrementando la infraestructura; esto implica que aumenta la cantidad de escuelas y de docentes, principalmente en el medio rural para la educación básica. Un indicador que nos permite evaluar la organización escolar y su calidad es el promedio de alumnos por docente.

Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que el promedio de alumnos por maestro siempre ha sido mayor al promedio nacional. En las localidades rurales el número

de alumnos es menor debido a que se tiene que brindar el servicio en población con menor número de habitantes, y el docente tiene que hacer también las funciones de organización y administración escolar.

Si interpretáramos como que a menor número de alumnos por docente, se es menos eficiente (considerándose en términos de costo beneficio), las escuelas rurales quedarían consideradas muy por debajo de lo real en cuanto a eficiencia se refiere porque presentan características diferentes a las escuelas urbanas, de tal manera, que esta afirmación sólo puede ser aplicable a estas últimas. Por otro lado, si es demasiado el número de alumnos por docente (como sucede en este estado, ya que hay escuelas en donde se concentran 50 o más alumnos por grupo) va en detrimento de las oportunidades que tiene cada uno de ellos para ser atendido, es decir, "el promedio de alumnos por docente está directamente relacionado con la calidad de las oportunidades de aprendizaje y además con la calidad de la organización escolar, la planeación de las actividades educativas y de participación social".

En la educación básica se observa que el nivel con mayor carga de alumnos por docente es en el nivel de primaria por arriba de preescolar y de secundaria, lo que por una parte favorece la eficiencia y optimización en el uso de los recursos humanos y financieros destinados a la educación en el estado, pero por otra, disminuye para el alumno la posibilidad de ser atendido en forma más personalizada y en el logro de mejores resultados en su aprovechamiento escolar.

Otro indicador que nos permite apreciar la forma como está la organización escolar y su calidad es el promedio de alumnos por grupo; aunque se debe aclarar que especialmente en las escuelas unitarias o bidocentes de educación primaria se atienden varios grados escolares, ya que cada grado representa un grupo (aunque esté inscrito un solo alumno) lo que hace que se reduzca el promedio de alumnos por grupo en estos niveles.

El promedio de alumnos en el estado de Guanajuato en 1993 fue de 25 y en 1994 de 24, siendo una excepción municipios con alta concentración de población como León, Irapuato y Celaya, en donde los grupos de primaria en promedio se integran con 30, (40) o más niños; mientras que Xichú, Atarjea, Santa Catarina y Victoria, municipios también del estado de Guanajuato, tienen 10 o menos alumnos, ya que

son lugares muy alejados y rurales eminentemente¹. Sin embargo, Guanajuato ocupa los primeros lugares al nivel nacional en relación a este indicador.

En educación primaria la creación de escuelas unitarias se ha incrementado de 12.6% en 1990 a 18% en 1996, lo que se explica si se toma en cuenta que en este mismo periodo se han creado más de 400 escuelas de ese nivel, muchas de ellas ubicadas en localidades donde la población en edad escolar es muy baja por lo que no se justifica la creación de escuelas con más de un docente, en algunos casos, los menos, hay escuelas con dos docentes.

En este rango, municipios como Santa Catarina, Xichú, Manuel Doblado, San Diego de la Unión, Ocampo y San Felipe entre otros, tienen los porcentajes más altos de escuelas unitaria, de 32 % a 47%; contrastando con municipios como Apaseo el Grande y Cortazar con 1.7% y 3.8% respectivamente, y Pueblo Nuevo que no registran escuelas de este tipo.

En educación básica existen escuelas con servicio educativo incompleto, esto es, no ofrecen atención para todos los grados escolares; esto puede ser debido al escaso número de alumnos debido a que por su ubicación geográfica se encuentran situadas en localidades muy pequeñas, con poca población, y donde no existe demanda para todos los grados; en otros casos, los maestros no inscriben a los niños para evitar formar grupos muy reducidos para cada nivel.

La proporción de escuelas incompletas en 1990 era de 22%, fue en 1996 que disminuyó hasta el 16%. En este nivel se incluyen las escuelas correspondientes a la modalidad comunitaria que atiende CONAFE, con instructores comunitarios, los cuales son estudiantes, que hacen su servicio social o que quieren prestar ayuda a su propia comunidad o a otra. Este último representa el 7% del total de las primarias y cuya organización en su forma de atención no es de seis grados sino únicamente en tres niveles lo que obstaculiza comparar en forma más real sus datos con los del resto de las escuelas primarias, pero que hacen posible la apertura de este servicio en localidades pequeñas y muy alejadas de los centros urbanos.

En este nivel educativo también hay contrastes, los municipios más críticos son: San José Iturbide, Tarandacuao, Jerécuaro, Pénjamo, Doctor Mora en los que más del 30% de sus escuelas de este nivel son incompletas, mientras que en Pueblo Nuevo y

¹ Coordinación de Educación. Dirección de Desarrollo Social. Junio 2001. Celaya, Gto

Cuerámaro es muy próximo al 0%. Celaya, se encuentra en el rango del medio en este contexto.

Lo que debe llamar la atención de este indicador es que el marco legal educativo exige la obligatoriedad de la educación básica, lo que implica que cualquiera que sea la modalidad educativa, la escuela primaria y secundaria deben ofrecer la oportunidad para la inscripción de los alumnos en cualquier grado, sea unitaria, bidocente o no; porque una de las causas de la deserción y de la baja eficiencia terminal es la falta de oferta de grados superiores en las comunidades rurales.

Otro indicador que se considera en la calidad de los servicios educativos, es el del grado máximo de estudios del docente, bajo el supuesto que a mayor nivel de escolaridad del docente, mayor es capacidad de habilidades pedagógicas y por ende, mejor organización escolar y más idóneas oportunidades de aprendizaje para los alumnos. En este rubro normalmente se cae en contradicción porque sólo se reconoce la preparación profesional del docente en instituciones reconocidas por la SEP, en particular de la Universidad Pedagógica Nacional, y no de otras instituciones reconocidas y prestigiadas como lo son las demás universidades públicas o privadas. Asimismo, sucede con carreras "no afines" a la educación como son la sociología, economía, etc.

Para el análisis de este indicador, se agrupan en 11 niveles de escolaridad como son:

- Educación básica incompleta (desde primaria incompleta hasta secundaria incompleta)
- Educación básica completa (secundaria terminada)
- Educación media superior incompleta (estudios de bachillerato, normal preescolar y normal primaria incompletas)
- Educación media superior completa (estudios de profesional medio, bachillerato, normal preescolar y normal primaria terminados)
- Estudios de licenciatura incompletos (incluye licenciatura preescolar y primaria y normal superior incompletas)
- Licenciatura completa (incluye licenciatura preescolar y primaria y normal superior completas)
- Licenciatura titulado (los que se han titulado en los niveles antes mencionados)
- Estudios de maestría incompleta.
- Maestría graduado.
- Doctorado incompleto
- Doctorado graduado.

De los 28 503 maestros y directores de primaria, el 1.93% no han concluido estudios de media superior, mientras que el 46.78%, ya los han concluido; el 12.21% han cursado estudios de licenciatura sin haberla concluido y el 23.38% la han terminado y el 14.28% se han titulado; el 1.42% han cursado algunos estudios de posgrado.

De acuerdo a la situación que guarda la escolaridad de los docentes y directores del estado, es importante señalar que la mayor parte de los de preescolar y primaria ha logrado terminar la Normal Básica con nivel de media superior, más del 60% de los de secundaria han terminado estudios de licenciatura, y falta por profesionalizar al 54.27% del conjunto de docentes y directores de educación básica; lo que representa un total de 25 563, aunque se debe considerar que un número considerable de ellos trabajan en dos o más centros de trabajo y, en algunos casos en dos niveles diferentes como primaria y secundaria; por lo que requieren ser atendidos a través de distintas acciones y mediante diversas estrategias que permitan la profesionalización del quehacer docente.

Un bajo nivel académico lleva consigo la carencia de habilidades y destrezas básicas, desconocimiento de metodologías básicas y didáctica que dificulta no sólo el aprendizaje, sino que conlleva una práctica docente incapaz de solucionar problemas que inciden en los altos grados de reprobación, deserción y eficiencia terminal.

- **Evolución de la matrícula:** comportamiento histórico de la matrícula a través de los diferentes ciclos o grados escolares, se le conoce también como tasa anual de crecimiento.

Permite conocer el crecimiento del número de alumnos atendidos cada ciclo escolar, la deserción y dispersión de la matrícula, así como constatar si ésta ha permanecido constante a través del tiempo. Para su evaluación es necesario considerar la evolución de la población en edad escolar, ya que es de suponerse que ésta debería estar fuertemente relacionada con la evolución de la matrícula.

Permite también realizar proyecciones de utilidad para las actividades de planeación y presupuestación en relación a la distribución de los libros de texto, construcción de inmuebles, dotación de materiales didácticos, etc.

Es en el nivel de educación primaria en el estado de Guanajuato que se presenta el menor crecimiento en la matrícula, pues del ciclo escolar 1992 - 1993 a 1993 - 1994, apenas alcanza 1% y en los dos últimos años decrece 0.2% y 1.2% respectivamente;

la posible explicación es que en casi todos estos años la población de 6 a 14 años no se incrementa ni siquiera en un .05%.

(1/k)

Evolución de la matrícula = $\frac{\text{Matrícula total en el nivel } n}{\text{Matrícula total en el nivel } n - k}$

Las fórmulas matemáticas (Tabla 4.12) para obtener los Indicadores:

Tabla 4.12 Fórmulas Matemáticas de Indicadores de eficiencia

INDICADORES DE EFICIENCIA	FORMULAS
RELACION ALUMNO-DOCENTE (RAD) $\frac{42}{2} = 21$	$RAD = \frac{\text{Matrícula total}}{\text{Total de (docentes + directores con grupo)}}$
RELACION ALUMNO-GRUPO (RAG) $\frac{42}{6} = 7$	$RAG = \frac{\text{Matrícula total}}{\text{Total de grupos.}}$
PROPORCIÓN DE ESCUELAS UNITARIAS. (PEU) Celaya =	$PEU = \frac{\text{Total de escuelas con un docente en el nivel educativo.}}{\text{Total de escuelas del mismo nivel educativo.}}$
GRADO MÁXIMO DE ESCOLARIDAD DE LOS DOCENTES Y DIRECTORES. (EM)	$EM = \frac{\text{Total de docentes y directores con algún grado de estudios en el nivel educativo}}{\text{Total de docentes + Total de directores del mismo nivel educativo.}}$
EVOL. DE LA MATRICULA	$E. MATRIC. = \frac{\text{Matrícula total en el nivel } n}{\text{Matrícula total en el nivel } n - k}$

La escuela primaria "Agustín Melgar" con base en la metodología mencionada, arroja estos resultados (Tabla 4.13), en cuanto a la categoría de:

EFICIENCIA

Tabla 4.13 Resultados de los indicadores de Eficiencia

Relación alumno – docente	21 alumnos X docente en promedio	42/2= 21
Relación alumno – grupo =	7 alumnos X grupo	42/6 = 7
Proporción de Escuelas Unitarias en Celaya (1996)	5.2% Esc. Unit. Celaya 233 Esc.	12/ 233= 0.0515 X 100 = 5.15
Grado máximo de escolaridad de los docentes	1	
Evolución de la matrícula	50.0%	11 (preescolar)

Ambos docentes cursaron la educación básica completa. (docentes/directores). Aquí es importante destacar que el docente que fungía como director tiene preparación universitaria, pero en no es tomada en cuenta bajo los parámetros de la SEP, de tal manera que ambos docentes aparecen con la misma preparación. La carrera de Lic. En Sociología dice la normatividad de la SEP no es afín a la educación. De tal manera que este nivel de preparación no es tomado en cuenta para carrera magisterial.

4.10.5.3 Indicadores de Eficacia. Escolarización de los alumnos que acuden a la educación básica.

Indicadores:

- Proporción de alumnos de primer grado de primaria que cursaron al menos un grado de preescolar.
- Distribución por edad y grado
- Repetición
- Aprobación
- Reprobación
- Deserción escolar
 - a) Intracurricular
 - b) Intercurricular
 - b) Intracurricular
- Retención
- Escolarización interna
- Eficiencia terminal.

Proporción de alumnos de primer grado de primaria que cursaron al menos un grado de preescolar: este indicador se define como el número o porcentaje de alumnos matriculados en el primer grado de educación primaria que cursaron al menos un grado de preescolar.

Este es de gran importancia, pues permite entre otras cosas, conocer de alguna manera la cobertura del servicio de educación preescolar y corroborar si su expansión e impartición está siendo equitativa.

Por otro lado, tomando como punto de partida el indicador en cuestión será posible determinar si el alumno que cursó al menos un grado de educación preescolar cuenta con más elementos para estudiar con mayor éxito la educación básica.

Al combinar la información que proporciona este indicador con otros indicadores de eficacia como son la reprobación, deserción y eficiencia terminal, será posible detectar, ubicar y solucionar el desequilibrio educativo antes mencionado.

Alumnos de 1° prim. que cursaron preesc. = Número de alumnos inscritos
en 1° de primaria que cursaron preescolar.
 Total de alumnos de 1° grado.

Distribución por edad y grado: indica el porcentaje de alumnos de edad "x", inscritos en algún grado del nivel educativo, esto es, la proporción de niños de cada edad en el grado. Por lo que permite conocer el porcentaje de rezago escolar por extraedad, dando la posibilidad de desarrollar algunas acciones para ir año con año disminuyendo dicho porcentaje en cada uno de los grados de educación básica.

Distribución = $\frac{\text{Matrícula de cada edad en el grado "x"}}{\text{Total de alumnos del mismo grado.}}$

Repetición: expresa el porcentaje de alumnos que repiten un grado o ciclo escolar, con relación al total de alumnos inscritos en el mismo grado o ciclo.

Combinándolo con las estadísticas de matrícula por grado en años sucesivos, permite calcular las tasas de admisión y promoción.

Repetición = $\frac{\text{Repetidores de grado "n"}}{\text{Matrícula total grado "n"}}$

Aprobación: relación del número de alumnos que han acreditado satisfactoriamente las evaluaciones establecidas en los planes y programas de estudio, entre el total de alumnos existentes en el grado al final del ciclo escolar.

Permite observar el grado de eficiencia con que fueron empleados los recursos, así mismo, el grado de eficacia en relación al logro de los objetivos, además del número de población que posiblemente demandará el servicio en el grado o nivel educativo siguiente.

Además es posible observar diferenciadamente la eficacia en los alumnos de nuevo ingreso en los que por primera vez es aplicado el programa y en los alumnos de ingreso que ya han recibido con anterioridad el tratamiento del programa.

$$\text{Aprobación} = \frac{\text{Aprobados del grado}}{\text{Existencia del grado}}$$

Reprobación: Número o porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado y curso y que por lo tanto, no podrán cursar el siguiente grado o curso.

Este es un indicador que mide la eficiencia del sistema educativo y que puede convertirse en la base de cálculo de tasas de admisión, promoción y deserción. Estos datos pueden utilizarse en estudios de flujo de alumnos a lo largo de un nivel o ciclo educativo. Puede ser de utilidad en actividades de comparación y análisis tanto en el nivel de modalidades y categorías que sean de interés.

- 1.- Se calcula la aprobación
- 2.- Una vez obtenido el indicador de aprobación, se procede a calcular la reprobación de la siguiente forma:

$$\text{REPROBACIÓN} = 1 - \text{Aprobación.}$$

Deserción: Porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar un grado o nivel de estudios.

Permite observar el grado de movilidad de la población escolar o, la posibilidad de conocer para qué porcentaje de alumnos los recursos empleados no lograron su objetivo.

- **Intracurricular.** El abandono ocurre durante el ciclo escolar.
- **Intercurricular.** El abandono se da al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado el grado o no. Indica a aquellos alumnos que terminan un ciclo escolar y no se inscriben al siguiente
- En esta investigación se incluye la **deserción total**, suma de las dos anteriores.

Des. Intra. = Matrícula – existencia

Des. Inter. = Existencia del año anterior

- (reingreso a 1 er. grado + la matrícula de los demás gdos. en este ciclo)
- egresados del año anterior.

$$\text{Des. Total} = \frac{(\text{Desertores inter.} + \text{desertores intra.})}{\text{Matrícula total del año anterior.}}$$

Retención: porcentaje de alumnos que permanecen dentro del sector educativo, un grado o nivel de estudios durante todo el ciclo escolar y que continúan en el ciclo siguiente.

Este es un indicador de eficiencia interna del sistema educativo que tiene utilidad para el análisis de otros indicadores como deserción, reprobación, aprobación, etc.

La retención es la parte complementaria de la deserción total, ya que la suma de estos dos indicadores compone el cien por ciento de la matrícula.

$$\text{Retención} = 1 - \text{Deserción total.}$$

Escolarización interna: se refiere al número de alumnos que se inscriben al inicio del año escolar y son aprobados al final del mismo, obteniendo así un grado de escolaridad más en cada ciclo lectivo. Se expresa como porcentaje de aprobados en relación a la matrícula inicial.

Este indicador permite apreciar en qué medida, cada nivel está cumpliendo los objetivos del sistema educativo con aquella población que recibe atención en los planteles de educación básica.

$$\text{Escolarización interna} = \frac{\text{Aprobados de un grado o nivel}}{\text{Matrícula inicial del mismo grado o nivel.}}$$

Eficiencia terminal: relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado de ese nivel educativo "n" antes antes.

Permite evaluar de manera general la eficiencia y eficacia de un nivel educativo, ya que sintetiza el comportamiento de otros indicadores como los de retención y aprobación.

$$\text{Eficiencia terminal} = \frac{\text{Egresados del nivel en el ciclo actual}}{\text{Matrícula de nuevo ingreso a 1º de "n" años antes.}}$$

Los indicadores de eficacia son los que permiten evaluar el logro de los objetivos de la educación. La escuela debe propiciar en el alumno el interés por el aprendizaje, además de que dichos aprendizajes así como las relaciones personales que se establecen dentro de ella, deben ser los más adecuados a las necesidades y

características bio-psico-sociales de los alumnos al igual que a la situación social y cultural de los padres de familia. Al suceder lo contrario, los niños abandonan la escuela en busca de otra que se apegue mejor a sus expectativas y en el peor de los casos reprueban el año escolar o abandonan definitivamente la escuela, con lo cual ésta no estaría logrando el objetivo de escolarizar.

El primer indicador que se considera es el que evalúa la capacidad que tiene el nivel de educación preescolar para propiciar en los alumnos el desarrollo de elementos cognitivos, de socialización, y autonomía que le permitan desenvolverse mejor en el nivel educativo siguiente; de manera que este indicador se refiere a la proporción de alumnos de 1^{er} grado de primaria que cursaron al menos un grado de preescolar.

Otro de los indicadores que permite evaluar la eficiencia, es el porcentaje de alumnos que se encuentran repitiendo un grado escolar, o sea que se encuentran cursando un grado escolar que con anterioridad habían cursado sin terminarlo, sin aprobarlo. Esto implica que a mayor porcentaje de repetición, menor es la eficacia y por consecuencia, repercute negativamente en ésta, o sea, que hay necesidad de invertir nuevamente recursos tanto públicos, como de los padres de familia para volver a atender a un alumno en el mismo grado.

El porcentaje de repetición disminuyó de 1990 a 1995, incrementándose nuevamente a casi 9% en 1996. Esto significa que de cada 100 alumnos inscritos en primaria, 9 están cursando el mismo grado que el ciclo escolar anterior.

En los tres primeros grados de educación primaria los índices de repetición son más altos que en los demás, caso especial es el de primer grado en el que el porcentaje estatal ha ido disminuyendo, ya que de 16.5%, pasa al 11.2% en el último ciclo escolar, mientras que en el segundo grado se ha mantenido alrededor del 11%, en tercer grado del 9%, en cuarto del 7%, en quinto del 5% y en sexto del 1%.

Los indicadores que influyen directamente sobre la repetición son los de aprobación y retención, es decir, mientras mayor sea el número de alumnos que logran concluir el grado y además lo aprueban, será menor el número de alumnos que repiten en el ciclo escolar siguiente.

La aprobación permite medir la eficacia obtenida en el logro de los objetivos educativos, mediante el conocimiento del número de alumnos que han cubierto de manera satisfactoria los aprendizajes y conocimientos establecidos en los planes y programas.

La aprobación en el estado de Guanajuato ha mejorado poco, ya que de 90% en 1990, pasó a 92% en el ciclo escolar 1996 - 1997. En el nivel nacional descendió del lugar 18 al 21, lo que significa que otros estados lograron mejores incrementos.

Otro indicador de la eficacia es el porcentaje de alumnos que la escuela logra retener, es decir, la capacidad que se tiene para lograr que los alumnos se interesen por los aprendizajes que la escuela brinda y la importancia que éstos y los padres de familia le asignen para que los alumnos permanezcan y concluyan el nivel.

Para este análisis se tomará en cuenta el indicador de deserción escolar, ello significa el porcentaje de alumnos que se inscriben y que por alguna razón abandonan la escuela, ya sea durante el ciclo escolar (deserción intracurricular) o que a pesar de haberlo concluido no se inscriben en el siguiente ciclo (deserción intercurricular), así se analizarán ambos tipos de deserción, además de la deserción total que es la suma de las dos anteriores.

Al nivel de educación primaria, la deserción disminuye año con año, tanto en el promedio nacional como en el estatal, donde en un periodo de seis ciclos escolares pasó del 5.7% en 1990 al 3% en 1995, se muestra entonces que el estado mejoró en cinco puntos su posición con relación al resto de los estados, misma que sin embargo, no es tan buena pues en el último ciclo escolar ocupa la posición 17 en el nivel nacional.

La mayor deserción se presenta durante el ciclo escolar (deserción intracurricular) en los tres primeros grados de primaria y entre un ciclo escolar y otro (deserción intercurricular) se da en el paso de cuarto a quinto grado, es decir, un gran porcentaje de los alumnos que concluyen cuarto o quinto grado ya no se inscriben en el siguiente ciclo escolar, esto es un posible indicador del interés de las familias por que sus hijos logren al menos la alfabetización básica, aún cuando no concluyan necesariamente la educación primaria.

La escolarización interna proporciona el porcentaje de alumnos que obtienen un grado más de estudios en cada ciclo escolar.

En el nivel primaria este indicador se mantenía en 87% hasta el ciclo escolar 93 - 94, en el siguiente, sube sólo un punto y para 1996 - 1997 se ubica en 90.1%, lo cual significa que de cada cien alumno que se inscriben en primaria al inicio de ciclo, 90 aprueban el grado al término del mismo ciclo escolar.

En este nivel, la diferencia entre grados es muy significativa, ya que mientras en 1er. Grado sólo aprueban 83 alumnos de los inscritos al inicio del ciclo escolar, en 6° logran aprobar el grado hasta 9 de cada cien alumnos y de segundo a quinto el comportamiento es muy similar manteniéndose el indicador alrededor del 86%.

Eficiencia terminal es el indicador que permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular dentro del tiempo ideal establecido, así como el número de alumnos que lo terminan extemporáneamente.

La eficiencia terminal en primaria se ha incrementado casi diez puntos porcentuales en los últimos seis ciclos escolares, en 1990 de cien niños de una generación, egresaban 70, mientras que para 1995 egresaron 80, con estos incrementos la posición del estado ha mejorado, pasando Guanajuato del 23° al 21° lugar al nivel nacional.

Un indicador relacionado directamente con la eficiencia terminal es el de la distribución por edad y grado. Si consideramos que existe una edad ideal para cursar cada uno de los grados escolares, los alumnos que rebasan esta edad se ubican como rezagados por edad. Así, la edad ideal para inscribir a un niño a primer grado de primaria es de seis años, si éste no pierde ninguno de sus grados escolares por reprobación o deserción, lo ideal sería que terminara la educación primaria a los doce años cumplidos. Si esto sucediera la eficiencia terminal sería del 100%.

En el nivel de educación primaria el rezago por edad es mayor que en los niveles de preescolar y secundaria, aunque éste ha ido disminuyendo de 44.3% a 28.8%. En el primer grado de este nivel descendió de 32.6% a 17.4%, el segundo grado de 47.2% a 22.7%, en tercer grado de 52.5% a 30.7%, en cuarto grado de 53.3% a 33.3%, en quinto grado de 41.7% a 37.6%, en sexto grado de 40% a 37.2%. Es evidente el rezago se presenta con mayor énfasis en los últimos dos grados.

Las fórmulas matemáticas (Tabla 4.14) para obtener los Indicadores son las siguientes:

Tabla 4.14 Fórmulas Matemáticas de Indicadores de Eficacia.

INDICADORES DE EFICACIA	FORMULAS
PROPORCIÓN DE ALUMNOS DE 1° DE PRIMARIA QUE CURSARON PREESCOLAR (PP)	PP= $\frac{\text{Número de alumnos inscritos en primero de primaria que cursaron preescolar}}{\text{Total de alumnos de primer grado}}$
DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y GRADO (DEG)	$DEG = \frac{\text{Matrícula de cada edad en el grado "x"}}{\text{Total de alumnos del mismo grado}}$
REPETICIÓN (R)	RE= $\frac{\text{Repetidores de grado "n"}}{\text{Matrícula total grado "n"}}$
APROBACIÓN (AP)	AP= $\frac{\text{Aprobados del grado}}{\text{Existencia del grado}}$
REPROBACIÓN (REP)	REP= 1- Aprobación 1.- Se calcula la aprobación 2.- Una vez obtenido el indicador de aprobación, se procede a calcular la reprobación.
DESERCIÓN (D)	D. Intracurricular = Matrícula - existencia D. Intercurricular = Existencia del año anterior-(reingreso al 1° grado,+ la matrícula de los demás grados en este ciclo) -egresados del año anterior D. Total= (Desertores intercurriculares + desertores intracurriculares) Matrícula total del año anterior
RETENCIÓN (RET)	R = $\frac{\text{Inscripción final Existencia}}{\text{Inscripción de fin del ciclo escolar}}$
EFICIENCIA TERMINAL (ET)	ET= $\frac{\text{Egresados del nivel en el ciclo escolar actual}}{\text{Matrícula de nuevo ingreso a 1° de "n" de años antes}}$
ESCOLARIZACIÓN INTERNA (EI)	EI= $\frac{\text{Aprobados de un grado o nivel}}{\text{Matrícula inicial del mismo grado o nivel.}}$

La escuela primaria "Agustín Melgar" con base en la metodología mencionada, arroja estos resultados (Tabla 4.15), en cuanto a la categoría de:

EFICACIA

Tabla 4.15 Resultados de indicadores de eficacia

Proporción de alumnos de 1° de primaria que cursan preescolar:	10 Preescolar = 100% 1er. grado.		
	Distribución X edad y grado	Primero	Menos de 6 años
		$1 / 10 = .10 \times 100 = 10\%$	$9 / 10 = .90 \times 100 = 90\%$
Segundo		7 años	
		$9 / 9 = 1 \times 100 = 100\%$	
Tercero		7 años	8 años
		$1 / 7 = .14 \times 100 = 14\%$	$6 / 7 = .86 \times 100 = 86\%$
Cuarto		9 años	10 años
		$5 / 7 = .71 \times 100 = 71\%$	$2 / 7 = .29 \times 100 = 29\%$
Quinto		10 años	11 años
		$2 / 5 = .40 \times 100 = 40\%$	$3 / 5 = .60 \times 100 = 60\%$
Sexto		11 años	13 años
		$2 / 4 = .50 \times 100 = 50\%$	$2 / 4 = .50 \times 100 = 50\%$
Repetición:	7.1%		
Aprobación:	91.3%		
Reprobación:	9.3%		
Deserción:	7.1%		
Retención:	157.1%		
Escolarización interna:	90.7%		
Eficiencia terminal:	60.0%		

4.10.5 4 Entrevistas a Maestros

Una vez consideradas estas características generales de la Escuela Primaria Rural "Agustín Melgar", se observa mediante los indicadores, que no del todo han sido satisfactorios los resultados obtenidos hasta el momento; por lo que ahora conviene también presentar los resultados de carácter técnico-pedagógico producto del análisis de la metodología escolar utilizada en las aulas (figura 4.14), y que se obtuvieron mediante la observación y registro de las actividades pedagógicas así como con la aplicación de dos cuestionarios destinados tanto a docentes como a los propios alumnos. Así entonces los resultados se esquematizan en las siguientes gráficas correspondientes precisamente a estos cuestionarios aplicados.

El cuestionario que se aplicó a las cuatro maestras constó tanto de preguntas abiertas como cerradas; cabe aclarar que dos de las maestras entrevistadas ya laboraron anteriormente en esta escuela, y en la actualidad participan otras dos maestras a quienes también se les entrevistó con el mismo instrumento, porque se consideró que las aportaciones de todas ellas son de mucha utilidad.

Figura 4.13 CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE UNA ESCUELA RURAL.

A fin de conocer la realidad técnico-pedagógica que se tiene en esta Escuela Primaria del Area Rural, a partir de la REFORMA DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO iniciados en el ciclo escolar 1993-1994. Te solicitamos tu valiosa colaboración al contestar las siguientes aseveraciones y en caso de querer ampliar tus comentarios, a continuación de cada una de ellas aparece una línea en blanco, para que puedas anotar lo que consideres conveniente. Muchas Gracias por tu cooperación.

ESCALA: (1) nunca (2) en raras ocasiones (3) a veces (4) casi siempre (5) generalmente

(SOLO TACHA EL NUMERO QUE CREAS CORRESPONDE A TU ASEVERACION PARA CADA PLANTEAMIENTO)

Con la puesta en marcha de los Nuevos Planes y Programas de Estudio para Primaria, en mi práctica docente este nuevo enfoque constructivista, me ha permitido:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Seleccionar los recursos didácticos en relación con los objetivos y las actividades por llevar a cabo con los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Planear los contenidos y temas por llevar a cabo aprovechando los recursos de los que dispone la escuela o el entorno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Seleccionar instrumentos de evaluación diversos que me permiten hacer una evaluación continua y formativa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Informar y orientar adecuadamente a las familias sobre la situación pedagógica de su hijo(a), así como el tipo de actividades que les pueden apoyar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Considerar la utilidad de la autoevaluación tanto por parte del alumno como de mi propio desempeño. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Planear en función de que los alumnos disfruten con el conocimiento y el aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Planear igualmente distintas actividades conforme a los diferentes niveles, capacidades, ritmos de aprendizaje, conocimientos e intereses que muestran los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Llevar a cabo actividades que implican tanto la construcción de conocimientos, como el desarrollo de habilidades y la formación en valores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Seleccionar contenidos útiles para la vida escolar y cotidiana de los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

CAPITULO IV

UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL: "AGUSTIN MELGAR"

10. Conocer a profundidad la forma de abordar los contenidos de cada asignatura por la capacitación que he recibido y el material de apoyo con que cuento.	1	2	3	4	5
11. Planear actividades de introducción a cada tema, a fin de identificar los conocimientos previos de los alumnos.	1	2	3	4	5
12. Poder relacionar cada nuevo tema, concepto o actividad que se lleva a cabo con aprendizajes anteriores o futuros entre los alumnos.	1	2	3	4	5
13. La seguridad de que los alumnos han entendido exactamente lo que hay que hacer, cuando llevan a cabo un trabajo individual o en grupo.	1	2	3	4	5
14. Utilizar diferentes estrategias para que los alumnos que son pasivos, se distraen con facilidad o no pueden seguir la tarea, se dediquen a ella.	1	2	3	4	5
15. Favorecer que los alumnos aprendan a partir de sus propios errores, al permitirseles que exploren nuevas soluciones.	1	2	3	4	5
16. Valorar los esfuerzos de cada alumno y respetar sus competencias, con lo cual se favorece la seguridad, autoestima y participación individual.	1	2	3	4	5
17. Permitir la realización de actividades en donde los alumnos producen nuevas ideas y se favorece su creatividad.	1	2	3	4	5
18. Planear actividades que impliquen diferentes capacidades motrices, perceptivas y expresivas.	1	2	3	4	5
19. Promover entre los alumnos técnicas de trabajo y estrategias personales para la resolución de problemas.	1	2	3	4	5
20. Seguir de manera sistemática la evolución de cada alumno a través de registros de observación, análisis de trabajos, pruebas, etc.	1	2	3	4	5
21. Apoyar a cada alumno a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (progresos, dificultades, motivaciones, esfuerzos, posibilidades de avance, etc.)	1	2	3	4	5
22. Llevar a cabo actividades colectivas que favorezcan la colaboración y ayuda entre los alumnos.	1	2	3	4	5
23. Contar con la información necesaria para elaborar diferente material didáctico que apoya la enseñanza de las distintas asignaturas en los grados que atiendo.	1	2	3	4	5
24. Estructurar de manera lógica los contenidos de las distintas asignaturas y elaborar así resúmenes y guías que ayudan a los alumnos en la comprensión de temas.	1	2	3	4	5

25. Conocer detalladamente la forma en que los alumnos que atiende aprenden los diferentes conocimientos.

1 2 3 4 5

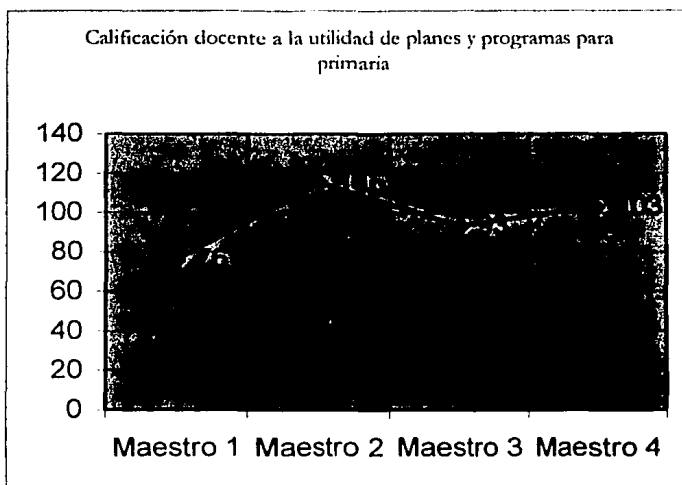


Figura 4.14 Gráfica de resultados de aplicación de cuestionarios

Se puede observar entonces que en el cuestionario antes presentado, el máximo valor que podría dársele a la utilidad de Planes y Programas de Estudio para Primaria es de 125, por lo cual se establecen los siguientes rangos para identificar más específicamente el significado de las calificaciones que otorgó cada una de las maestras.

VALOR	CALIFICACION
25 - 50	Malo
51 - 70	Regular
71 - 100	Bueno
101 - 125	Muy Bueno

Como puede observarse cada maestra otorgó distinta calificación, pero además sus principales comentarios al respecto versaron sobre lo siguiente:

La maestra n° 1: otorgó una calificación de 76, por lo que puede decirse que ella considera a dicho Plan como bueno en cuanto a su utilidad , pero también manifiesta que en cuanto a la planeación de las actividades en base al curriculum actual, es necesario se les permita como docentes rurales hacerlo en base a las condiciones reales del nivel multigrado, porque las autoridades educativas exigen el cumplimiento total de los contenidos que corresponden al ciclo escolar, y por motivo de que considera son demasiados, ella opina que en ciertos aspectos de su contenido este Plan y Programas de estudio se vuelve inoperante a intentarlo poner en práctica tal cual, en las escuelas rurales.

La maestra n° 2 le dió una calificación de 115 (la más alta de las cuatro), traduciéndose esto en que considera muy bueno al Plan y Programas de estudio en cuanto a su utilidad, pero además opina que sí le gusta trabajar sobretodo con los libros y materiales de apoyo al docente y al alumno, porque aún cuando no son del todo apegados a las condiciones de las escuelas multigrado, considera todo este material producto del nuevo Plan muy útil, por la calidad de la información incluida en los mismos y las diversas actividades con que los alumnos conforme a sus indicaciones, puedan ir trabajando junto con sus compañeros y así avanzando en los contenidos básicos del curriculum; porque cabe aclarar que ella selecciona aquellos temas que considera son los más apremiantes para que los niños de cada grado los aprendan verdaderamente, lo cual se comprueba a través de los exámenes que ella misma formula en base a los propósitos contenidos en los avances programaticos. Por lo que considera que el actual Plan y Programas de estudio con su nuevo enfoque sí es apropiado para lograr conocimientos significativos en los alumnos del medio rural.

La maestra n° 3 otorga un valor de 23 por lo que califica al Plan y Programas de estudio como bueno en cuanto a su utilidad y opina en general que el "maestro" viene siendo el responsable de traspolar los propósitos educativos señalados en el Plan y Programas de estudio hacia su práctica docente, contando para ello con la libertad de utilizar el método que más le convenga, siempre y cuando se vayan comprobando los aprendizajes en los alumnos que le toca atender. Solo que a pesar de toda la capacitación a la que ha asistido, al menos ella para abordar los distintos contenidos de primaria conforme al nuevo enfoque, no del todo ha suplido su necesidad técnico-pedagógica para poder lograr efectivamente esa traspolación, por lo que considera a los maestros de escuelas primarias rurales como merecedores de

contar con la oportunidad de trabajar en colegiado, para compartir experiencias y estrategias de trabajo; porque al parecer a las autoridades educativas de Guanajuato esto no les parece importante como para propiciarlo.

La maestra n° 4 calificó al Plan y Programas de estudio con 103 lo que significa es muy bueno en cuanto a su utilidad para la práctica docente, pero igualmente manifiesta que no se pueden abordar todos los contenidos curriculares señalados para cada grado escolar en el Plan y Programas de estudio, por lo que ella ve más viable trabajar a partir de temas generadores de actividades que se pueden graduar de dificultad, para cada uno de los grupos; asimismo que lo importante es lograr la adquisición de los conocimientos básicos y su reafirmación, por lo cual al menos ella siempre está ideando nuevas estrategias de trabajo con sus alumnos, trabajando tanto de forma individual, por equipos y en grupo. Y en cuanto a los recursos didácticos con que se cuenta actualmente en la escuela son suficientes, solo se requiere optimizarlos y porque no, ver la posibilidad de gestionar ante la supervisión escolar el permiso para elaborar guiones didácticos en base a los actuales libros y materiales de apoyo, junto con otros compañeros de escuelas rurales cercanas.

En promedio este grupo de maestras califica al Plan y Programas de Estudio vigente como "bueno", al tratar de cumplir con los propósitos señalados en él, durante el trabajo áulico de la Escuela Primaria Rural a que nos hemos venido refiriendo; sin embargo el enfoque de corte "constructivista" contenido en dicho instrumento curricular, no se ha podido llevar totalmente a la práctica en las actividades escolares hasta el momento, por consiguiente esta situación no se ha visto reflejada en los indicadores educativos hasta el momento.

4.10.5.5 Cuestionarios aplicados a los alumnos

Ahora bien con los alumnos se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas, por consiguiente a continuación se presentan las gráficas (Figuras 4.15 a la 4.28) correspondientes a las distintas preguntas y respuestas obtenidas de los 42 alumnos entrevistados. Estas respuestas, como ya se mencionó al inicio, se agruparon en categorías para su análisis correspondiente.

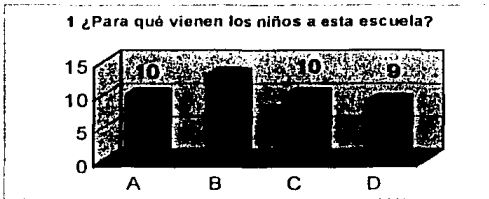


Figura 4.15 Pregunta uno

RESPUESTAS

- A) Para aprender cosas importantes y jugar
- B) Para leer, escribir y hacer cuentas.
- C) Para prepararse y el día de mañana ser alguien.
- D) Para llegar a trabajar.

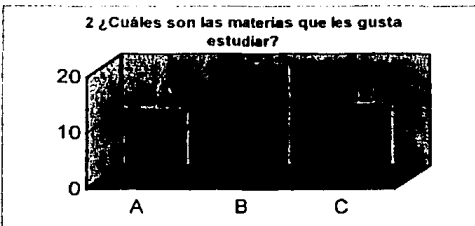


Figura 4.16 Pregunta dos

RESPUESTAS

- A) Matemáticas
- B) Español
- C) Ciencias Naturales

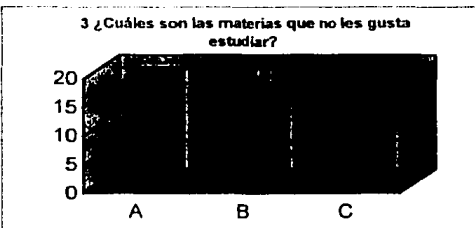


Figura 4.17 Pregunta tres

RESPUESTAS

- A) Todas sí les gusta estudiar.
- B) Historia por que es muy aburrida
- C) Historia y Geografía por que no se entienden bien

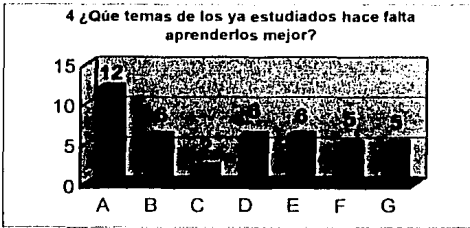


Figura 4.18 Pregunta cuatro

RESPUESTAS

- A) Las restas
- B) Las multiplicaciones
- C) Fracciones
- D) Números decimales
- E) División
- F) Tablas de multiplicar
- G) Los problemas

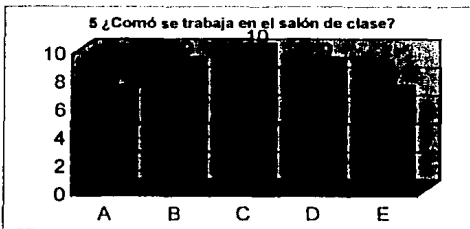


Figura 4.19 Pregunta cinco

RESPUESTAS

- A) Haciendo ejercicios que dice la maestra
- B) Contestando la guía
- C) Contestando cuestionarios
- D) Trabajando una actividad en equipo
- E) Ayudando a los niños mas chicos

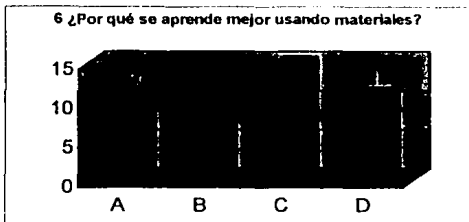


Figura 4.20 Pregunta seis

RESPUESTAS

- A) Porque así las matemáticas se entienden.
- B) Porque así todos los niños están ocupados
- C) Porque es más divertido
- D) Porque la maestra sabe como usarlos y enseña bien.

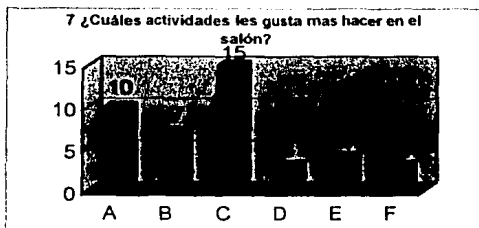


Figura 4.21 Pregunta siete

RESPUESTAS

- A) Contestar libros.
- B) Usar materiales.
- C) Hacer las maquetas
- D) Los cuestionarios
- E) Los temas de ciencias naturales
- F) Actividades de español en la guía.

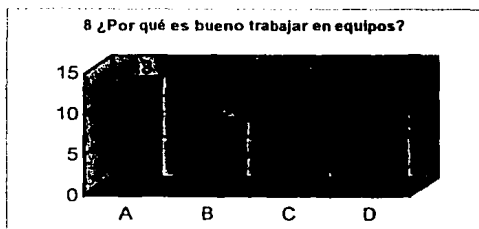


Figura 4.22 Pregunta ocho

RESPUESTAS

- A) Porque todos ayudan.
- B) Porque los grandes ayudan a los chicos.
- C) Porque todos hacen algo rápido.
- D) Porque si alguien tiene dudas los demás le ayudan

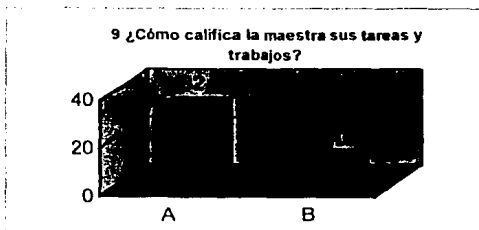


Figura 4.23 Pregunta nueve

RESPUESTAS

- A) Revisando uno por uno para poner la calificación.
- B) Le dice a los niños grandes que revisen y después ella pone la calificación..

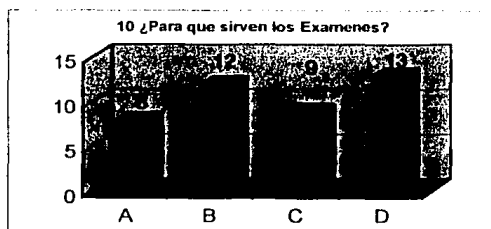


Figura 4.24 Pregunta diez

RESPUESTAS

- A) No supieron contestar
- B) Para las calificaciones que van en la boleta.
- C) Para ver si se sabe o no algo.
- D) Para que la maestra diga si se pasa de año.

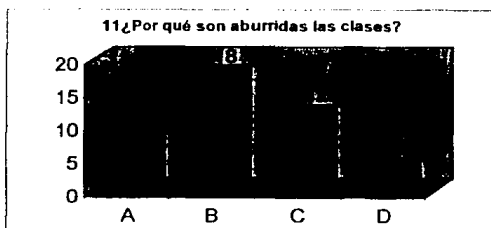


Figura 4.25 Pregunta once

RESPUESTAS

- A) No supieron contestar.
- B) Porque hay desorden en el salón.
- C) Porque hacen una sola actividad todo el día
- D) Porque se sienten enfermos de algo.

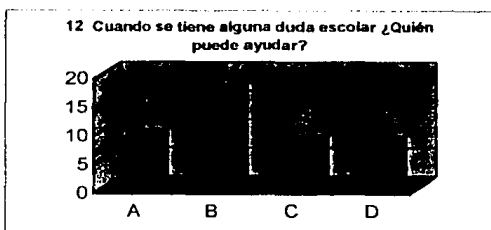


Figura 4.26 Pregunta doce

RESPUESTAS

- A) La maestra.
- B) Los niños mas grandes
- C) Los hermanos
- D) La mamá o el papá.

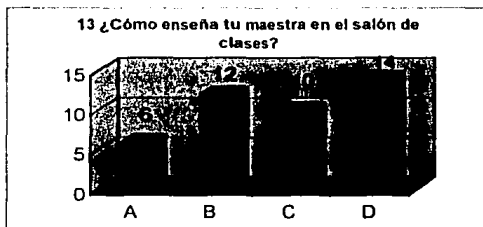


Figura 4.27 Pregunta trece

RESPUESTAS

- A) Explicando muchas veces
- B) Poniendo diferentes actividades para cada equipo
- C) Ayudando a los niños a contestar los libros
- D) Explicando primero un tema a todos y después dejando diferentes actividades a los

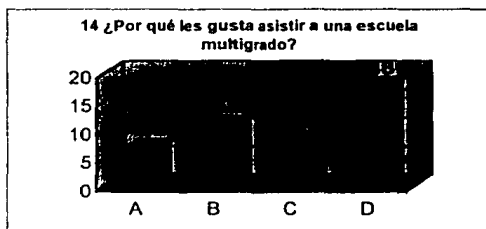


Figura 4.28 Pregunta catorce

RESPUESTAS

- A) Porque está cerca de la casa.
- B) Porque se aprende bien entre todos
- C) Porque todos aquí se conocen bien
- D) Por que la maestra es buena gente y enseña bien.

De todo lo cual se puede inferir que los alumnos de la Escuela Primaria Rural "Agustín Melgar":

- ◆ Son conscientes de la utilidad de los conocimientos que están adquiriendo día con día y el beneficio de terminar sus estudios para su incorporación al trabajo productivo.
- ◆ Consideran más interesantes estudiar las asignaturas como: Ciencias Naturales, Español y Matemáticas, a pesar de que con esta última reconocen se les dificultan varios temas y se observa corresponden principalmente a la comprensión de las bases del sistema decimal de numeración.
- ◆ No consideran interesante estudiar ni Geografía ni mucho menos Historia, seguramente por la metodología empleada para abordar las mismas.
- ◆ Comentaron que generalmente en el salón de clases se trabaja contestando la guía del grado escolar que cursan o bien a partir de la explicación de un tema general por la maestra y después se hacen diferentes actividades por equipos, organizados conforme al grado escolar que cursan, pero de esto lo que más les gusta es contestar precisamente los ejercicios en los libros, o bien cuando se aborda algún tema de Ciencias Naturales, siendo lo más interesante para ellos cuando hacen maquetas por equipos. Ahora bien en ocasiones las clases son aburridas sobretodo porque cuando existe mucho desorden en el salón no se puede poner atención y nadie aprende, o también cuando solo se hace una actividad en todo el día esto les resulta muy aburrido.
- ◆ En cuanto al trabajo en equipos la ventaja que encuentran es que todos los alumnos así se ocupan haciendo algo interesante y si alguien no entiende algo, los demás pueden ayudarle no necesariamente la maestra.
- ◆ Y precisamente en cuanto a recibir ayuda para entender mejor algún tema o actividad, reconoce gran parte del número de los alumnos que los niños de mayor edad son quienes la dan a los más pequeños con indicaciones claro está de la maestra, y de esta forma todos atienden mejor los ejercicios.
- ◆ Respecto al uso de materiales de apoyo a las actividades diarias consideran que usarlos es más divertido o interesante para ellos sobretodo cuando están trabajando con temas de ciencias naturales, que es cuando pueden hacer precisamente maquetas, pues al parecer esto último es lo que les ha llamado mucho la atención.

- ◆ Y por último en cuanto a las formas de evaluación mencionan que es la maestra la principal responsable, pues ellas es quien designa si alguien "pasa de año" o bien "reprueba", por eso ella califica todos los trabajos y también aplica exámenes los que en su mayoría sirven para que un niño pase de grado, es decir para saber que calificaciones obtuvo y esto se pone en la boleta.

Se observó que la metodología empleada para abordar los distintos contenidos de aprendizajes, en esta población escolar es en su mayoría con características de orientación conductista, en virtud de que los conocimientos centrales los transmite cada maestra, ya sea en forma grupal o en equipos, y que a pesar de propiciar las interrelaciones entre los alumnos, con el fin de que los de mayor edad ayuden a los más pequeños ellas son quienes a través de esos alumnos precisamente están dirigiendo la enseñanza, con el propósito de obtener tan solo un mismo tipo de respuestas para cada ejercicio realizado, utilizando como apoyo principalmente actividades de los libros de texto y de la guía de estudio para cada grado, en virtud de que como estas mismas maestras comentan, no les alcanza el tiempo para cada grado escolar, así por ejemplo con diversos ejercicios mientras atienden a un subgrupo se tiene que mantener ocupado a los demás no importa cómo ni con qué calidad de trabajo áulico. Y si bien una de ellas parte de temas generales para hacer que los niños inicien la reflexión y aprendan más significativamente esto no siempre se logra debido al poco tiempo con que se cuenta para este tipo de labor, pues precisamente ella es la encargada de la Dirección y aunque se lo proponga tiene muchas interrupciones diariamente que le impiden una dedicación exclusiva hacia el trabajo con sus alumnos, que sería lo ideal.

Por lo que, a pesar del gran apoyo que le brindan siempre a las maestras los alumnos de mayor edad para ser "monitores" de los más pequeños, no del todo saben bien como orientar a sus compañeros hacia la reflexión. Por tanto se puede deducir que no existen las condiciones necesarias para el logro de aprendizajes significativos, como sería una planeación específica y estratégica para el trabajo docente en multigrado, una capacitación y actualización docente sobre estrategias propias para esta modalidad de trabajo, un seguimiento de las estrategias de solución planteadas al inicio del ciclo escolar, sobre las principales problemáticas escolares que en la escuela son prioritarias para ser abordadas en colegiado, y buscar así abordar de manera más amplia los componentes de soluciones al respecto.

CONCLUSIONES

De acuerdo a las aportaciones teóricas y metodológicas contemporáneas referentes al ámbito educativo, es imprescindible tener en cuenta que en la actualidad el conocimiento no se transmite simplemente, es necesario brindar a los alumnos la oportunidad de probar, de preguntar y de crear su significado propio, a través de las actividades físicas y mentales. También es muy importante la función que cumplen las interacciones con los compañeros en el desarrollo cognoscitivo. En consecuencia el docente debe escoger las actividades adecuadas de aprendizaje, guiarlo y estimular los procesos de razonamiento en sus alumnos, independientemente de que labore en una escuela del medio urbano o rural.

Para lograr este cometido ¿porqué no considerar los planteamientos de diversos investigadores teóricos, que bajo el enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, han aportado principios pedagógicos de suma importancia como los hasta ahora señalados?, con lo cual se puede dar respuesta a los actuales retos educativos que se nos presentan, sobretudo en los ámbitos rurales de nuestra sociedad.

Así entonces en la escuela primaria rural de tipo multigrado objeto de nuestro estudio, se pudo identificar que enfrentan problemáticas serias como la falta de una organización escolar apropiada, de recursos humanos y materiales, de capacitación a las maestras sobre la forma efectiva de utilizar los materiales de apoyo para la labor docente en el medio rural, observándose también la falta de una adecuada supervisión técnica que evalúe permanentemente la eficacia del rendimiento docente con relación a la puesta en marcha del programa oficial.

Aunado a todo lo anterior existen condiciones sociales y económicas desfavorables en la comunidad, como es que la mayoría de los padres de familia (varones) trabajan en los Estados Unidos, y por tanto existe desintegración familiar en los hogares y apatía para colaborar con las tareas escolares, lo que repercute en la situación emocional de los niños y asimismo en su aprendizaje. Otra situación es que los conocimientos recibidos por los niños en la escuela, les resultan simplemente ajenos a sus necesidades culturales y de subsistencia, entonces la educación impartida no está resultando efectiva ni mucho menos formadora "para la vida", al menos en este ámbito rural.

Porque a pesar de los grandes avances en este rubro planteados por el Gobierno Estatal, con la puesta en marcha de la Transformación Educativa y por ende, con los diferentes Programas que se están realizando, con todos estos esfuerzos aún no

CONCLUSIONES

se ha logrado mejorar totalmente las condiciones escolares del medio rural, y una prueba de ello es precisamente la Escuela Primaria Rural "Agustín Melgar", donde se pudo observar que los avances en cuanto a organización escolar logrados hasta el momento son producto solamente del esfuerzo mostrado por las maestras ya mencionadas, quienes a pesar de las distintas problemáticas que enfrentan como centro escolar, se muestran comprometidas con su labor, la cual sin embargo no deja de ser limitada y solitaria por las inadecuadas condiciones técnicas y pedagógicas en que se desarrolla.

Principalmente en lo relativo a la matrícula escolar se pudo comprobar que es muy baja con relación al número de habitantes existentes en la comunidad, porque como ya se mencionó varias familias prefieren enviar a sus hijos a otra escuela que está más lejana pero que cuenta con maestros para atender cada grado escolar.

Respecto al trabajo docente las maestras actuales (que son dos) en las primeras horas de cada día enseñan, es decir transmiten conocimientos sobre la lectura, la escritura (Español) y Matemáticas; después de esto se trabaja con los alumnos contenidos de Ciencias Naturales, Historia, Civismo y/o Geografía. Los métodos utilizados son principalmente de tipo conductista ya que las clases son dirigidas con estrategias tradicionales para asegurar el orden y la disciplina, mediante ejercicios repetitivos en los cuadernos (planas) que son poco provechosos e interesantes para los alumnos; además por lo regular ellos trabajan individualmente y cuando es en parejas o equipos suelen reproducir el rol de la maestra, es decir alguno de los niños más avanzados dirigen por indicaciones de la maestra las actividades y los demás solo las ejecutan.

Solo una de las cuatro maestras entrevistadas ha intentado trabajar con sus alumnos algunas actividades de corte constructivista, mediante estrategias basadas en el método por descubrimiento, que consiste en la utilización de cuatro momentos: el esquema de motivación, el planteamiento de algunas preguntas de interés, el planteamientos de dudas y las conclusiones por escrito del tema abordado. Favoreciéndose las condiciones de enseñanza y aprendizaje, sin embargo sin reflejarse aún en lo indicadores educativos, ya que cuenta con poco tiempo para desarrollar este tipo de actividades pedagógicas debido a que es la encargada de la Dirección, es decir debe cumplir con muchas tareas administrativas y a la vez atender su grupo.

En lo que se refiere a resultados obtenidos sobre el aprovechamiento escolar la última Evaluación aplicada a esta escuela el 13 de marzo del 2002, por el Sistema Estatal de Evaluación del Aprendizaje que depende de la Secretaría de Educación

CONCLUSIONES

de Guanajuato, señaló que esta alcanzó un promedio global de **50.46**, es decir **reprobatorio**. Ya que por materia de obtuvieron los siguientes resultados en **Español 59.61**, en **Matemáticas 65.34**, en **Conocimiento del Medio 76.77** que son contenidos para alumnos de 1° y 2° grado. Para alumnos de 3° a 6° grado se obtuvo además: en **Ciencias Naturales 46.12**, en **Historia 33.71** y en **Geografía 47.19**, en cuanto a **Educación Física un 51.03** en todos los grados.

Ahora bien los resultados obtenidos con relación a los recientes indicadores educativos estatales son los siguientes:

Los indicadores de cobertura son los de atención a la demanda y absorción, donde se toma en cuenta a la población que por su edad o por haber concluido un nivel educativo son demandantes potenciales para el servicio. Para el caso donde se involucra a la población, se debe tomar en cuenta que se trata de estimaciones, por lo que los datos de estos indicadores pueden variar de acuerdo al tipo de proyección que se utilice y a la fuente o institución que la emita.

Como se observa en la tabla 4.9 de lo Indicadores Educativos Básicos Generales en el capítulo cuarto, la atención a la demanda en la escuela primaria "Agustin Melgar" dado que presenta un 0.2% no es satisfactoria.

En relación al **indicador de absorción** para el estado de Guanajuato, la Región y el Municipio de Celaya no se encuentran datos disponibles; pero en este rubro, la escuela presenta un nivel muy alto de absorción, lo que implica que en este indicador la misma sí es eficiente.

Los indicadores de eficiencia presentados son lo que permiten analizar las características en su conjunto de las escuelas, de su organización, de los alumnos, y de los maestros, de tal forma que se analiza la proporción de escuelas con uno o dos maestros quienes atienden varios grados a la vez y hacen la función de Director; la proporción de escuelas que no brindan todos los grados del nivel educativo; la proporción de alumnos por maestro y por grupo; el nivel máximo de la escolaridad de los maestros, la evolución de la matrícula y su distribución por edad, así como los alumnos que por su edad deberían estar en un grado superior pero que se encuentran rezagados. Todas estas características pueden ser factor para que el alumno abandone la escuela sin terminar el nivel.

En el caso de los indicadores de la relación alumno-docente y la relación de alumno-grupo, no se aplican al caso de la escuela "Agustin Melgar" debido a que en las áreas rurales es menor por que se brinda el servicio a una población con pocos

CONCLUSIONES

habitantes y el docente tiene que realizar gestiones de organización y administración escolar además de lo propiamente escolar.

Si se interpretara como que a menor número de alumno por docente se es menos eficiente, considerando el costo beneficio, las escuelas rurales serían consideradas muy por debajo de lo real en cuanto al rubro de eficiencia, pues presenta características diferentes a las escuelas urbanas, de tal suerte que esta afirmación solo se aplica a estas últimas.

En relación a la **evolución de la matrícula** el resultado es muy alto (50 %), si consideramos el escaso porcentaje de crecimiento de este indicador para Guanajuato (-0.4 %), favoreciendo el resultado a esta escuela primaria.

El **grado máximo de escolaridad** de los docentes refleja mediante el indicador que es **regular**, ya que tres de los cuatro docentes investigados solo tienen escolaridad de normal básica y uno solo de Licenciatura.

Los **indicadores de eficacia** nos permiten apreciar el grado en cómo el servicio educativo cumplió con su finalidad, esto significa si el servicio cumple o no con las expectativas e intereses de alumnos y padres de familia, lo cual se ve reflejado en la proporción de alumnos que en primero de primaria tiene cursado preescolar, al combinar esta información con los otros indicadores que se presentan a continuación es posible detectar un desequilibrio educativo.

Estos indicadores reflejan que:

Retención:	Muy alta
Deserción:	Crítica
Aprobación:	Alta
Reprobación:	Regular
Repetición:	Regular.
Escolarización Interna:	Alta
Eficiencia Terminal:	Regular

Llegando a la conclusión que se satisfacen solo algunos de los indicadores de eficiencia y eficacia, pero no de cobertura, entonces la función educativa no es del todo satisfactoria. Esto aunado al resultado del bajo aprovechamiento escolar, prueba que la **no aplicación de una metodología docente bajo el enfoque constructivista** en complementariedad con otros factores externos que influyen en el aprendizaje de los alumnos, está repercutiendo directamente en los bajos resultados escolares obtenidos.

CONCLUSIONES

También es conveniente tener presente que del total de las escuelas existentes en el Estado, el 19% es de tipo rural y de esto, el 5.2% corresponde al Municipio de Celaya, cifra que se considera alta. Por lo que el presente estudio de caso pretende ser una muestra representativa de una realidad local ante la cual se requiere tomar medidas inmediatas para mejorar la calidad educativa.

Con relación a las hipótesis de trabajo, se observa que si bien el Gobierno del Estado de Guanajuato ha orientado suficientes recursos económicos para la Reorganización del Sistema Educativo en respuesta al Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa; esto más bien se ha reflejado en la puesta en práctica de programas de mejora educativa hacia las escuelas urbanas preferentemente, dejándose en segundo término la atención que requieren las escuelas rurales para un efectivo funcionamiento educativo.

En cuanto a la aplicación del enfoque constructivista incluido en el Plan y Programas de Estudio vigente la escuela rural y multigrado en esta entidad, no está aplicando los planteamientos principales de dicho enfoque, por lo cual la práctica docente continua mostrando una orientación conductista y se requiere de una efectiva capacitación y actualización docente, así como de una supervisión y asesoría continua, para operar con una orientación bajo este enfoque, en todos los aspectos relativos al currículum actual.

Es necesario que el personal docente del ámbito rural cuente con estrategias adecuadas para promover entre la comunidad educativa un mayor compromiso hacia la escuela, de tal forma que esto se traduzca en un apoyo escolar continuo hacia los alumnos.

Como propuesta hacen falta acciones continuas de capacitación, actualización y orientación pedagógica acordes a la realidad y requerimientos de este ámbito escolar en particular, para llevar a cabo principalmente un Proyecto Escolar basado en una línea pedagógica acorde a las características y necesidades de los alumnos que se atienden y conforme a los recursos con que se cuentan en la actualidad tanto de tipo docente, metodológico y de infraestructura.

El Proyecto Escolar, es un instrumento que expresa la forma particular en que cada escuela se propone lograr que todos los alumnos que atiende adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos para la primaria. Así la base para diseñar un Proyecto Escolar es el diagnóstico de la situación de la escuela, porque en él se identifican el

CONCLUSIONES

o los principales problemas relacionados con los resultados educativos que obtienen los alumnos del plantel. Ese o esos problemas detectados se convierten en la prioridad de la labor profesional de maestros y directivos; y es en función de esa prioridad plasmada en el proyecto en forma de objetivos, que se organiza la escuela y el trabajo áulico. De esta manera, el Proyecto Escolar lleva al establecimiento de acuerdos para la acción de todos los involucrados en la tarea educativa y, en este sentido, articula y orienta el trabajo diario de todos los involucrados en la tarea pedagógica, la cual se convierte en un objetivo común.

Asimismo con los planteamientos establecidos en dicho proyecto se puede garantizar la continuidad de las acciones técnico-pedagógicas y administrativas, pese a los cambios de maestros o de otro tipo, para que la comunidad escolar (docentes, autoridades educativas, alumnos y padres de familia) se comprometan de esta manera a emprender acciones conjuntas con el fin de mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos y por consiguiente la matrícula de la escuela primaria en cuestión.

Es conveniente hacer notar que en la actualidad dicha institución administrativamente sí está cumpliendo con el Proyecto Escolar, porque en la documentación de inicio de cada ciclo, éste aparece redactado en los formatos oficiales; sin embargo ya en la práctica dicho instrumento para la planeación y organización de acciones y metas escolares es pasado por alto, debido a las múltiples actividades que se llevan a cabo pero sin apearse al mismo.

Por lo anterior se requiere contar con un apoyo continuo a fin de orientar, supervisar y evaluar la continuidad y efectividad de dicho Proyecto, precisamente para que las acciones pedagógicas de esta escuela primaria con este instrumento técnico-operativo, cumplan realmente con los propósitos del actual Plan y Programas de Estudio, con orientación "constructivista" que caracteriza los contenidos curriculares, para garantizar mejores resultados en el aprovechamiento de los alumnos que asisten a esta institución.

Ahora bien concluyendo de manera general, se observa que en el campo mexicano, la pobreza, la insalubridad y la falta de higiene siguen presentes; la vida doméstica sigue siendo de bajo nivel y la alimentación poco variada. El trabajo del campo es rutinario y escaso o muy mal pagado, por eso el fenómeno de la migración cada día va en aumento, esto ha ocasionado que las comunidades rurales estén en gran desventaja con respecto a las urbanas y desde luego en el aspecto educativo.

CONCLUSIONES

Bajo estas condiciones la Escuela Primaria Rural Multigrado funciona con uno o dos maestros que atienden varios grados escolares a la vez en un solo grupo, cumpliendo así el Gobierno con llevar educación elemental a los lugares más alejados. En cuanto a Planes y Programas de estudio, la mayoría de las veces los contenidos curriculares autorizados por la S.E.P. no se adaptan a las necesidades de los alumnos que asisten a este tipo de escuela, pues sobretodo no se ha logrado establecer un lazo con la vida productiva y social de las comunidades. Escuela y Comunidad son por lo regular dos entidades separadas.

El maestro de estas escuelas no se ocupa de la transformación del entorno con la participación de sus alumnos, ni tampoco de la atención de necesidades educativas en ellos, porque considera que su función primordial es enseñar los elementos básicos de lectura, escritura y matemáticas, mediante procedimientos metodológicos tradicionales y con actividades de alfabetización y trabajo exclusivamente áulico; descuidando con ello la formación integral de los alumnos.

Por consiguiente la relación de este tipo de escuela con la comunidad, se limita a la organización de Comités de Educación y por lo regular se convoca a los padres para solicitarles cuotas o bien ayudas para realizar eventos, siendo raros los casos en que maestros, padres y alumnos comparten espacios de aprendizaje para buscar mejores estrategias pedagógicas. Por lo que se observa que la Escuela Primaria Rural Multigrado lejos está de proyectarse hacia la comunidad cultural, social y sobretodo educativamente.

Por ello los antecedentes históricos anteriormente señalados son básicos para realizar la comparación con el estado actual de este tipo de escuelas, específicamente con relación a la operación técnico-pedagógica de las mismas, pues la forma de trabajo escolar no debe circunscribirse exclusivamente al aula, sino aprovechar sobretodo el valioso entorno como antaño, para propiciar en los alumnos aprendizajes realmente significativos y que les sean de utilidad a su vida comunitaria.

A diferencia de lo que hoy se observa en el campo, la escuela rural mexicana producto de la Revolución sí logro en su momento, involucrar a maestros, padres y alumnos en actividades educativas comunes y con métodos sencillos, aprovechando sobretodo el entorno natural y desde luego social, para incorporar un buen número de la población de cada comunidad rural a la estructura productiva del país, aunque si bien con muchas limitaciones, pero a pesar de ello sentando las bases de lo que hoy es el Sistema Nacional de Educación.

CONCLUSIONES

Son muy necesarias evaluaciones regionales con la participación de maestros, autoridades educativas y comunidades escolares, para identificar problemáticas pedagógicas específicas que den lugar a formas de planeación y organización efectivas para este gran número de ámbitos educativos, muy diversos por cierto, en todo el país.

Es conveniente la reestructuración de los contenidos programáticos, para que el currículo se aplique con flexibilidad y en función de las características y necesidades de los alumnos, en cuanto a sus niveles de conocimiento, estilos y ritmos de aprendizaje, y sobretodo con base en una metodología global. (Método de Proyectos)

Se requiere también modificar los criterios de acreditación y promoción para este tipo de alumnos que presentan necesidades básicas de aprendizaje, es decir de conocimientos como: alfabetización, expresión oral, matemáticas, pero también de capacidades, valores y actitudes para que cada uno desarrolle plenamente sus posibilidades, viva y trabaje dignamente, participe plenamente en el desarrollo de su comunidad, mejore su calidad de vida, tome decisiones fundamentales y siga aprendiendo.

Por lo que es apremiante un cambio trascendental en la práctica docente, ya que el tradicionalismo actual refleja una acentuada enseñanza de carácter conductista, en donde los alumnos se limitan a la memorización de conceptos, dejando a un lado la reflexión, la interpretación, la capacidad constructiva y propositiva. Y todo esto es producto de un trabajo docente que no cuenta con la preparación adecuada, por lo que se deduce que las instituciones de educación superior no han brindado los suficientes conocimientos teóricos y prácticos para la formación de maestros con base en los postulados de la teoría psicogenética principalmente, puesto que no se observan en la práctica de la mayoría de los maestros actuales.

Como ya se mencionó lo central de estos postulados teóricos son la construcción del conocimiento en los niños, sus características psicológicas por tomar en cuenta, la naturaleza activa de los contenidos y desde luego el rol del docente para propiciar conflictos cognitivos en los alumnos bajo ambientes externos de transmisión social, de interacción con los otros y de transformación de los esquemas mentales.

Las Escuelas Normales o formadoras de maestros debieran hacer cambios en el currículo, para que aquellos que específicamente van a trabajar en el ámbito rural, se les prepare específicamente para atender grupos multigrado. Porque este tipo de maestros necesariamente deben ser investigadores educativos, que indaguen

CONCLUSIONES

constantemente nuevas formas de cómo estructurar su labor, identifiquen los conocimientos básicos para los alumnos de los distintos grados, manejen una metodología de carácter global, atiendan necesidades educativas en sus alumnos, participen en grupos colegiados para elaborar guiones que fomenten el autodidactismo en los alumnos y diseñen distintas estrategias para la solución de problemas didácticos que se van presentando, pero además sepan proyectarse hacia la comunidad e involucrarse junto con los alumnos en tareas de beneficio a su entorno, es decir además del cambio en el currículo se requiere un cambio en la mentalidad de los maestros, para que dejen de concebirse como administradores de la educación y se consideren como algo mejor: facilitadores de aprendizajes significativos en ambientes rurales.

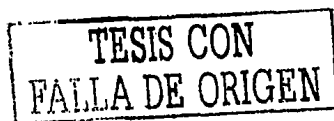
Por último, en Guanajuato al igual que en el resto del país, se necesita avanzar hacia una educación eficaz en el ámbito rural, en donde los maestros logren estimular el pensamiento reflexivo y la resolución de problemas prácticos, y no solo enseñen a leer, escribir y la resolución de operaciones matemáticas, separando los conocimientos de la realidad que vive el alumno. Porque es necesario lograr cambios trascendentales de enseñanza en las comunidades rurales, garantizando que los alumnos aprendan a aprender por sí mismos y puedan entonces sí mejorar su entorno comunitario que es a lo que tienen derecho.

BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA

- ALVAREZ, Isaías. La educación básica en México: experiencias y perspectivas. México. ESCA-IPN 1996.
- ARNAUT, Alberto. Historia de una profesión: maestros de primaria en México 1987-1995. México. CIDE, 1996. P 134
- AUSUBEL, David. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas México, 1978.
- CARRETO, Mario. Constructivismo y educación. México, Ed. Progreso. 1997.
- COLL, César S. Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación. Barcelona, Barcanova 1989.
- COLL, César S. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, Paidós, 1990.
- COLL, César S. El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. Madrid, Santillana 1992.
- COLL, César S. Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona, Laia 1991.
- COLL, César S. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje. Barcelona, Paidós 1988.
- DE VEGA, Manuel. Introducción a la psicología cognitiva. Mexico, Ed. Alianza Psicología. 1992.
- DIAZ BARRIGA, Frida Arceo y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México, McGraw-Hill, 1997.
- DOLLE, Jean Marie. Para comprender a Jean Piaget. Traducido por Mari Carmen Carrillo. México, Trillas 1993.
- Enciclopedia Hispánica. Volumen 5, 12. Encyclopedia Britannica Publishers., Inc., Estados Unidos de América 1993.
- FLAVELL, J. H. El desarrollo cognitivo. Traducido por María José y Juan Ignacio Pozo. Madrid, Visor Distribuciones. S.A. 1993.
- FRAISSE, Paul, Piaget Jean, Reuchlin. Historia y Método de la Psicología Experimental. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1970
- GIMENO J. y A. Pérez. La enseñanza: Su teoría y su práctica. Madrid, Akal. 1983.
- GIMENO. La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata, 1983.

BIBLIOGRAFÍA

- Gobierno del Estado de Guanajuato. Documento: El Programa para la Transformación Educativa. México, 1997.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. Ley de Educación para el Estado de Guanajuato (Comentada). México. 1996.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. Revista: El Desafío de gobernar bien. México. 1999.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. Revista: Programa para la Transformación Educativa. Resumen Ejecutivo. México, 1997.
- GOMEZ, Palacio M. y colaboradores. Psicología genética y educación. México, S.E.P. 1987.
- Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Tomo IV. Selecciones del Reader's Digest. México 1987.
- JIMÉNEZ, A. Concepción. Rafael Ramírez y la Escuela Rural (Antología). México. Ediciones El Caballito, 1986.
- LARROYO, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. México, Editorial Porrúa, 1983
- MORENO, Montserrat. La teoría de Piaget y la enseñanza. Cuaderno de Pedagogía Num. 27 México 1977.
- NORIEGA, Margarita. Globalización y modernización del sistema educativo nacional (1982-1994). México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996. (manuscrito).
- PEÑA DE LA, Guillermo. Aproximaciones al estudio de la educación. México. El Colegio de Michoacán, 1981.
- PIAGET, Jean. El estructuralismo, Buenos Aires, La Pléyade, 1969
- PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. México, Editorial Seix Barral, S. A. 1981.
- POZO, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata 1993.
- POZO, Juan Ignacio y Monereo Carles (Coord.). El aprendizaje estratégico. España, Aula XXI/Santillana. 2002
- RAMÍREZ, Rafael. Organización y Administración de Escuelas Rurales. S.E.P. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963.
- Revista Correo del Maestro. Año I Número II. México 1997.
- RIVIERE, Angel. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, y la zona de desarrollo potencial en Infancia y Aprendizaje. No. 27-28 Madrid, 1984.
- ROSALES, C. Didáctica Núcleos Fundamentales. Madrid, Narcea. 1988. S.E.P. U.P.N. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Unidad II. La Pedagogía Constructivista. U.P.N. México, 1995.
- SÁENZ, Moisés. Reseña de la educación pública en México en 1927. México. Talleres Gráficos de la Nación, 1928.



BIBLIOGRAFÍA

- SAINZ, Fernando. En qué consiste el Método de Proyectos. Métodos de la Nueva Educación. Buenos Aires, Losada. 1961.
- SCHIMELKES, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México S.E.G. 1992.
- Secretaría de Educación de Guanajuato. Plan y Programas de estudio para Primaria, 1ª. Reimpresión. México, 1993.
- Secretaría de Educación Pública. Biblioteca para la actualización del maestro. Desarrollo del niño y del adolescente. SEP/ McGraw Hill Interamericana. México, 2000.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.G. Mancejo de Grupo Multigrado. México 1992.
- SOLANA Fernando. Historia de la Educación Pública en México. México. S.E.P. Fondo de la cultura económica, 1981.
- UTTECH, Melanie y Alejandro Victoria. Escuelas multigrado en el campo. México, S.E.G. 1999.
- WOLMAN, Benjamín B. Teorías y sistemas contemporáneos en psicología. Barcelona, España , Ediciones Martínez Roca 1986.

http://www.ciesas.edu.mx/bibdf/ini/nacional/03_historia.html. 08/11/01

<http://www.nexos.com.mx/internos/foros/cuestionindigena/mexicominiariascnicas.asp>. 25/10/01

<http://www.sil.org/mexico/ilv/Aguirre.htm>. 08/11/01



ANEXOS



Mi papá trabaja en el campo
Mi mamá cocina

tengo 7 hermanos y 2 hermanas
sus nombres son Baudelio Joel
Ricardo Rosendo Juan Carlos Simón
Adriana y yo



GOBIERNO DEL ESTADO



SEP

100-A
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXOS

ANEXOS 1: EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA POR PROYECTO.

Escuela:	"Agustín Melgar"	
Clave:	Ciudad: Celaya	Edo: Gto.
Grupo: Multigrado	Proyecto Número: 1	
Fecha Inicio: 1° de Octubre del 2000	Fecha estimada de	Terminación 16 de Dic. 2000

Denominación o nombre del proyecto		
Justificación del tema		
Problema o interrogantes a resolver que plantea el grupo en relación al tema		
Propósitos generales de aprendizaje		
Descripción de actividades a desarrollar		
No.	Actividad	Recursos

ANEXO I CARTA DESCRIPTIVA POR PROYECTO

Identificación de contenidos relacionados con el tema del proyecto		
Área de Interés (Comunicación oral y escrita, Lógico- matemática, Histórico- social, Científico - Tecnológico, Artística y Deportiva.)		Contenidos
Evaluación del Proyecto		
Fecha	No. Act.	Registro y Evaluación de Actividades desarrolladas, modificadas, no desarrolladas, así como dificultades e imprevistos presentados.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Evolución del sistema educativo en México durante el período de 1921 a nuestros días.
(Issais Alvarez y Pablo Latapi)

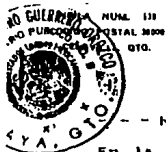
Proyecto educativo	Orígenes	Fines o propósitos	Acciones y estrategias	Logros
Proyecto de educación nacionalista original (1921-1924)	En 1921, auspiciado por José Vasconcelos, fundador de la SEP.	-Fomentar la nación mexicana: identidad y unión. -Educar para lograr la soberanía y la independencia. -Fortalecer la cultura basándose en el mestizaje.	*Fundación de la SEP, estableciendo un sistema federal de educación. *Campaña de alfabetización a nivel nacional. *Impulso a la construcción de escuelas y a la formación de maestros. *Misiones culturales. *Creación de bibliotecas. *Incremento del gasto federal en educación. *Adopción de los principios de "la escuela activa" para la educación. *Vinculación de la educación con la problemática de la nación.	*Logra una educación nacionalista, popular, laica y que busca la integración de la sociedad. *Inicio de los proyectos nacionales. *Vincula a la educación con la soberanía y la independencia.
Educación rural e indígena. (1921-1942)	En 1921, debido a la preocupación por marginación de las zonas rurales e indígenas	-Lograr que el campesino y el indígena aprendan a leer y a escribir, y el cálculo, y nociones de la ciencia; que se liberen socio-culturalmente y mejoren sus condiciones de vida. -Articular la educación con la reforma agraria y otros procesos sociales.	*Articula la educación con la producción y la cultura. *Vincula la escuela con la comunidad y la cultura social. *Crea la escuela regional campesina para la formación de maestros. *Las misiones culturales apoyan la educación rural e indígena. *Adecuar el modelo educativo al contexto económico y social.	*Modelos para el desarrollo de la educación rural e indígena. *Se valora como el experimento pedagógico más avanzado del mundo. *Ejemplo para el desarrollo de otros proyectos nacionales y extranjeros.
Educación socialista (1934-1940)	En 1934, como una evolución del positivismo, posteriormente adopta principios del marxismo-leninismo. Antecedentes en 1912 en Yucatán con Felipe Carrillo Puerto y en Tabasco con Tomás Garrón Canabal. Propuestas de educación socialista: -En 1921 en el Congreso Nacional de estudiantes. -En 1932 en el Congreso Pedagógico de Jalapa. -En 1933 en la Segunda Convención de maestros, en Toluca. Plan general 1934-1940.	-Que la educación elimine las injusticias sociales. -Que la educación apoye las reformas económicas y sociales y logre la desfasimilitación. -Emancipar socio-culturalmente al campesino y al indígena. -Construir el socialismo.	*Primaria socialista: información científica fundamental; formación para el trabajo; coeducación sexual y vivenciar los principios del socialismo. *Secundaria socialista: socialista y democrática; coeducación sexual; de trabajo y reconstrucción social; formativa, prevocacional y política.	*Compromiso del estado con la enseñanza pública. *Democratización de acceso a la educación. *Educación para la equidad social. *Desarrollo de proyectos de educación rural e indígena y de educación técnica. *Formación de líderes magisteriales. *Misión de servicio en el magisterio. *Choque frontal con la religiosidad del pueblo mexicano. *Se elimina con la reforma de 1946.

Proyecto educativo	Orígenes	Fines o propósitos	Acciones y estrategias	Logros
Educación técnica.	<ul style="list-style-type: none"> *En 1921, con la tradición de las escuelas de artes y oficios. *Impulso del proyecto de educación socialista, valorando la escuela política. *Alternativa para la educación de los hijos de obreros, de campesinos y de militares. 	<ul style="list-style-type: none"> *Formación integral de la persona. *Formar personal calificado para el desarrollo del país. *Mejorar las condiciones y la productividad. *Promoción de la investigación y el desarrollo tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> Creación de: <ul style="list-style-type: none"> *Dirección General de Enseñanza Técnica (1921) *Escuela Tecnológica para Maestros (1923) *Escuelas de mecánicos, ingenieros mecánicos y eléctricos. *Del IPN (1936) *Institutos tecnológicos y del subsistema de educación tecnológica. *Del CINVESTAV/IPN. (1962) *Reconocimiento del ITESM y del ITAM (inicio de los 60). *Del CONALEP. *Del Sistema de Educación Tecnológica (1992). *Organización de la educación técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> *Contribución significativa al desarrollo económico del país. *Contribución relevante del CINVESTAV/IPN en física, Biología y educación. *Revaloración de la educación técnica.
De unidad nacional (1940-1959)	<ul style="list-style-type: none"> *En 1940, aunque en realidad viene desde Lázaro Cárdenas en 1938. *Sustituyó las ideas del marxismo por los principios de la "pedagogía social" de la "escuela unificada" y de "la escuela activa". 	<ul style="list-style-type: none"> *Consolidar el sentido de unidad nacional. *Reducir el analfabetismo. *Impulsar la escuela rural. *Crear más escuelas y contratar más maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> *Campaña de alfabetización. *Impulso al CAPFCE. *Impulso al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. *Promoción de la enseñanza técnica y de la educación superior. *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y producción de materiales pedagógicos. *Instituto Nacional de Bellas Artes 	<ul style="list-style-type: none"> *Privilegio de la educación urbana sobre la rural, en ese sector. *Ampliación y consolidación para las escuelas públicas del país, de la UNAM y del IPN. *Incremento de la participación privada en primaria, secundaria y normal. *Impulso a la formación y capacitación del magisterio de educación básica. *No se abate el analfabetismo y la eficiencia terminal de la primaria fue muy baja.
Plan de once años (1959-1970)	<ul style="list-style-type: none"> *Con el regreso de Jaime Torres Bodet, en su segunda gestión. *Diagnóstico de la problemática en primaria. *Pedagogía social; educación activa con privilegio del método global. 	<ul style="list-style-type: none"> *Primaria para todos los niños. *Elevar la eficiencia terminal al 38 %. *Promover la reforma de la educación primaria, secundaria y normal. 	<ul style="list-style-type: none"> *Incrementar el presupuesto. *Desayunos escolares. *Libros de texto gratuitos para toda la primaria. *Reforma a primaria, secundaria y normal. *Capacitación al magisterio. *Pruebas de aprovechamiento escolar en primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> *Expansión de la primaria y de la secundaria general y técnica. *Poder de movilidad social de la educación. *Incremento del presupuesto federal del 15%, 23% y un 28% de 1958, 1964 y 1970, respectivamente. *Movimiento estudiantil de 1968.

Proyecto educativo	Orígenes	Fines o propósitos	Acciones y estrategias	Logros
Procesos de reforma, modernización y descentralización de la educación. (1970-1996)	<ul style="list-style-type: none"> *Movimiento del 68; democratización de la política y de la educación con más oportunidades de empleo. *Nuevas relaciones estado-gobierno y sociedad civil. *Modelos funcionalistas de modernización pedagógica y reformismo social sobre los reconstruccionistas radicales. 	<ul style="list-style-type: none"> *Eficiencia y calidad de la educación. *descentralización, planeación participativa, programación presupuestaria y evaluación institucional. *Actualización del currículo y programas e instituciones flexibles. *Nuevas tecnologías y sistemas modernos de información. *Superar el rezago y democratizar las instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> *Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa (1970-1973). *Modernización del sistema de estadísticas continuas. *Primeros planes y programas nacionales de los sexenios del 76 al 94. *Creación de Subsecretaría de Planeación Educativa, CONAFE, CEMPAE, Colegio de Bachilleres, UAM, UPN, CONALEP, Sistema de la Universidad Tecnológica. *Educación y primaria para todos. *Sistema Nacional de Evaluación Educativa y Programa Nacional de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior. *Nuevos modelos educativos e innovación educativa. *ANMEB (18 de mayo de 1992). *Carrera magisterial. *Instituciones-sector productivo. *Participación social. *Apertura a las instituciones religiosas en educación básica y normal. 	<ul style="list-style-type: none"> *Políticas rígidas y desastrosas para el desarrollo del sistema, programas y proyectos educativos. *Expansión, al límite. *Caída del presupuesto, de 5.1% en 80 al 3% en 88. *Aprovechamiento inadecuado de la planta física en la atención de educación básica. *Avance en apertura. Democratización y modernización. *Persiste el rezago y la inequidad. *Avance en la eficiencia y la calidad, pero falta mucho.

ANEXO 3 ACTA DE DONACIÓN

ANEXO 3 ACTA DE DONACIÓN



Lic. Arturo Guerrero Barco
NOTARIO PUBLICO No. 9

TEL. DESPACHO: 2-16-88
REG. FED. CAUSE. QUONAM117-782
C.D. QUONAM, SER17



NUMERO 22733 VEINTIDOB MIL BEECIENTOS TREIN

En la Ciudad de Calaya, Estado de Guanajuato, a los 14 dias del mes de Octubre de 1991 mil novecientos noventa y uno, ante Mi Ciudadano Licenciado ARTURO GUERRERO BROZCO, Notario Publico Numero 9 nueve en ejercicio en este Partido Judicial, comparecio LA BEORITA EUFROGINA MARTINEZ FIGUEROA, mexicana, mayor de edad, soltera, Originaria y vecina de Rancho Michinelas Municipio de esta Ciudad, con domicilio conocido, dedicada al hogar y exenta en el Pago del Impuesto sobre la Renta; segun lo manifesto despues de haberselo hecho saber las penas en que incurren los que se conducen con falcedad, la compareciente es de nacionalidad mexicana, mi conocida y con aptitud legal para contratar y obligarse de lo que doy fe. Asi como de que dijo que por medio del presente instrumento viene a solicitar se levante un ACTA DE CERTIFICACION DE HECHOS, consistente en el dicho de Testigos y accediendo a su peticion procedo a dar fe de lo siguiente: A preguntas hechas por el compareciente a los Testigos manifestaron: A LA PRIMERA:- Llamarse ALFONSO CAMPOS HERNANDEZ, mexicano, mayor de edad, casado, Originario y vecino de San Miguel Octopan Municipio de esta Ciudad, con domicilio en Calle Josefa Ortiz de Dominguez No. 244, Abogado y al corriente en el Pago del Impuesto sobre la Renta sin justificarmelo; A BALVADOR LEMUS MARTINEZ, mexicano, mayor de edad, casado, Originario y vecino de Rancho Michinelas Municipio de esta Ciudad, con domicilio conocido, Campesino y exento en el Pago del Impuesto sobre la Renta; con capacidad legal para contratar y obligarse de lo que doy fe. - - - A LA SEGUNDA:- Que conocen a la Compareciente de toda la vida. - - - - - A LA TERCERA:- Que

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3 ACTA DE DONACIÓN

pasada ante la Fe del Licenciado Francisco Javier Guiza Aidaay, Notario Publico No. 43; e inscrita en el Registro Publico de la Propiedad bajo la Partida numero 1858 del Tomo CXIV de fecha 10 de Junio de 1987; Asi como de otra Fraccion de Terreno ubicada en el mismo Rancho de Michinelas Municipio de esta Ciudad, la cual tiene una Superficie de 1-43-52 una hectarea, cuarenta y tres areas, cincuenta y dos centiareas; segun lo Justifica mediante Escritura numero 621 de fecha 23 de Agosto de 1967, pasada ante la Fe del Licenciado Rafael Carmona Nieto, Notario Publico No. 4; e inscrita en el Registro Publico de la Propiedad. - - - - CUARTA.- Que manifiesta la Compareciente Señorita EUFROSINA MARTINEZ FIGUEROA, que por medio del Presente y ante la presencia del Notario y los dos Testigos ha decidido Donar de las Fracciones de su Propiedad una Superficie de 2,500.00 M2., dos mil quinientos metros cuadrados, con las siguientes medidas y linderos: AL NORTE 73.78 mts., con la Compareciente; AL SUR 73.78 mts., con Camino Real; AL ORIENTE 33.92 mts., con Ma. Guadalupe Martinez Figueroa; Y AL PONIENTE 33.92 mts., con Camino, EN FAVOR DE EL GOBIERNO DEL ESTADO DE GUANAJUATO, PARA SER ASIGNADO A LA SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y RECREACION, A FIN DE QUE EN EL MISMO SE CONSTRUYA UN KINDER Y UNA ESCUELA PRIMARIA. - - - - TERCERA.- Manifiesta la Compareciente Señorita EUFROSINA MARTINEZ FIGUEROA, que se compromete a firmar cualquier documento que fuere necesario para obtener la Escritura definitiva en Favor de la SEP, cuando esta lo requiera. - - - Con lo que se dio por terminada el presente acto que previa su lectura y ratificacion firman en union del suscrito Notario que da fe.- Autorizo desde luego la presente por no causar Impuesto alguno hoy fe. - - - 3 tres firmas ilegibles, Lic. Arturo Guerrero Orozco, firmado. El sello de la Notaria que dice: Lic. Arturo Guerrero Orozco Notario Publico

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3 ACTA DE DONACIÓN



Escrito LICENCIADO FRANCISCO ALEJANDRO LARA RODRIGUEZ, NOTARIO PÚBLICO NUMERO 21 VEINTIUNO, en ejercicio en esta jurisdicción C E R T I F I C A: Que la presente Copia Fotostática, que va en 2 dos fojas útiles, misma que coincide íntegramente y exactamente con su documento original, el cual tengo a la vista, lo anterior se certifica a solicitud de la parte interesada, en Celaya, Guanajuato, a los 11 once días del mes de febrero del año 2000 dos mil .- Doy Fé.- - - - -

LICENCIADO FRANCISCO ALEJANDRO LARA RODRIGUEZ.
NOTARIO PÚBLICO NUMERO 21
CEDULA PROFESIONAL NO. 1084665
LARF-374403-UIQ



Escrito LICENCIADO FRANCISCO ALEJANDRO LARA RODRIGUEZ, NOTARIO PÚBLICO NUMERO 21 VEINTIUNO, en ejercicio en esta jurisdicción C E R T I F I C A: Que la presente Copia Fotostática, que va en 2 dos fojas útiles, misma que coincide íntegramente y exactamente con su documento original, el cual tengo a la vista, lo anterior se certifica a solicitud de la parte interesada, en Celaya, Guanajuato, a los 11 once días del mes de febrero del año 2000 dos mil .- Doy Fé.- - - - -

LICENCIADO FRANCISCO ALEJANDRO LARA RODRIGUEZ.
NOTARIO PÚBLICO NUMERO 21
CEDULA PROFESIONAL NO. 1084665
LARF-374403-UIQ



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3 ACTA DE DONACIÓN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DEPENDENCIA SERVICIOS COORDINADOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA L. C. E. S. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE REACCIÓN EDUCATIVA. DIRECCIÓN: ANARTADO POSTAL 104. NÚMERO DEL OFICIO 129.6474.06-012-SGPR. TELEFONOS 1-6

ASUNTO:

Guanajuato, Gto., 9 de enero de 1992

Investigación de la escuela "Agustín Iturbide" - Michinelas - Gto.

SR. SALVADOR LEMUS M. Delegado Municipal de Michinelas, Mpio. de Celaya, Gto.

En relación a su oficio dirigido al Lic. Ramiro Alvarez Retana, Director General de Servicios Coordinados de Educación Pública y turnado a esta Dependencia, comunico a usted que es procedente la fundación de una escuela primaria en esa comunidad, por lo que en el mes de septiembre se verá la posibilidad de que - cuenta con el servicio ó de ser factible antes.

ATENTAMENTE

[Firma manuscrita]

PROFR. VICTOR MANUEL PRECIADO RUIZ Subdirector General.



SUBDIRECCIÓN GENERAL DE REACCIÓN EDUCATIVA. SECCIÓN DE REACCIÓN EDUCATIVA. C. P. 104. ANARTADO POSTAL. GUANAJUATO

- c.c.p.- Lic. Ramiro Alvarez Retana Director General. Edificio. Ref. turno 22(5668) 14 nov. 91
c.c.p.- Profr. Mariano Segundo Gallegos Director Federal de Educación Primaria Edificio. En caso de contar con un recurso asignarlo.
c.c.p.- Lic. Arturo Delgado Arredondo Jefe del Departamento de Estadística Edificio.
c.c.p.- Ing. Juan Badillo Cano Jefe del Departamento de Programación y Presupuesto Edificio.

VMPR:pmh.

(11 DPR-3614)

Vertical stamp on the left margin: SECCIÓN DE REACCIÓN EDUCATIVA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE REACCIÓN EDUCATIVA. C. P. 104. ANARTADO POSTAL. GUANAJUATO

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 4: ENCUESTAS APLICADAS EN LA COMUNIDAD DE MICHINELAS

**CUESTIONARIO DE OPINION APLICADO EN LA
COMUNIDAD DE MICHINELAS, MUNICIPIO DE CELAYA, GTO.**

1. Nombre completo y edad
2. Nivel de Estudios y ocupación
3. ¿Cuánto tiempo tiene viviendo en esta comunidad?
4. ¿Cuál es su opinión general respecto al funcionamiento de la Escuela Primaria "Agustín Melgar"?
5. ¿Considera que este tipo de Escuela Multigrado tiene futuro en esta comunidad? Si o No, : Porqué:
6. ¿Tiene hijos en edad escolar?
7. Si la respuesta es Si, ¿A que escuela asisten y porque los inscribió en ella?

**PADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA
"AGUSTÍN MELGAR".**

- 1 ¿Mencione el nombre de sus hijos inscritos en esta escuela?
- 2 ¿Participa en las diferentes actividades que organiza la Escuela? Si No Porque:
- 3 En su opinión, ¿qué le hace falta a la Escuela para que funcione mejor?
- 4 ¿Qué mejoras ha observado en la Escuela últimamente?
- 5 ¿Cómo considera el desempeño de la Directora?
- 6 ¿Cuál es su opinión sobre el desempeño de la Maestra que atiende a su hijo(a)?
- 7 ¿Cree que sus hijos están aprendiendo conforme a su grado escolar en esta Escuela? ¿Porqué?
- 8 ¿Ayuda usted a su hijo(a) en las tareas escolares?, si es así ¿Cómo lo ayuda?
- 9 ¿Cada cuando acude a la Escuela y porqué motivos?
- 10 ¿Qué ventajas y/o desventajas observa en una Escuela Multigrado como ésta?
- 11 ¿Asiste su hijo(a) con interés y motivación a la Escuela? ¿Porqué?
- 12 ¿Esta Escuela favorece a la Comunidad de Michinelas?, si es Si, ¿Cómo?
- 13 ¿Porqué cree usted que algunos niños de esta Comunidad acuden a una Escuela Primaria que se ubica en un lugar más retirado?
- 14 ¿Las actividades de sus hijos en el hogar les impiden a veces acudir a la Escuela? ¿Porqué?
- 15 ¿Qué espera que sus hijos sean de adultos?
- 16 ¿Cómo participaría mas en las actividades de la escuela?