



*UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO*

Facultad de Filosofía y Letras

Sistema Universidad Abierta

Pedagogía

El uso del material didáctico de los programas  
compensatorios en cinco primarias rurales  
del estado de Puebla

**T e s i s**

que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

Presenta

María Magdalena Godínez Goríbar

Director de tesis: M. C. Víctor Francisco Cabello Bonilla



Ciudad Universitaria, octubre del 2007



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.

Con amor inefable a **Saúl Díaz Novo**:  
mi amigo, mi esposo, mi compañero  
por toda la eternidad, dondequiera  
que esté.

Al Gran Capitán; a mis amados hijos,  
Saúl y Magda, y mis cuatro nietos; a  
mi madre, mis hermanos: Rafael,  
Dulce María (mis guardas), Carolina y  
a sus familias; a mis cuñados Rosario,  
Benjamín y Antonio.

A mis queridos amigos, especialmente  
a Carlos Salazar y Alierso.

**Agradecimientos:**

Manifiesto mi sincero agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México, al M. C. Víctor Francisco Cabello Bonilla y a mis estimados profesores por el invaluable apoyo que recibí durante mis estudios de licenciatura.

Asimismo, al licenciado Martín Hernández, funcionario del CONAFE en Puebla, y a los profesores Idalia Alejandre Mendoza, Gustavo Martínez López, María Luisa Aparicio Agustín, Judith Vázquez Yautentzia, Maribel Hernández Beristáin, Verónica Andrea Policarpo Juárez, y Pedro Domínguez Espinosa, por sus atenciones y su generosa cooperación.

## Índice

Introducción	5
Planteamiento del problema	9
Importancia de la educación primaria	12
Objetivos	15
General	
Específicos	
Hipótesis	15
Metodología	16
<b>Capítulo I. Surgimiento mundial de los programas compensatorios</b>	<b>19</b>
I.1 Educación compensatoria	21
I.2 Marco teórico	23
I.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje	23
I.4 La ciencia y el fenómeno del aprendizaje	30
I.5 Marco de referencia	32
I.6 Cinco primarias rurales	36
<b>Capítulo II. ¿Pobreza y educación en México, o pobreza de la educación?</b>	<b>38</b>
II.1 La educación básica en México	39
II.2 Pedagogía y pobreza	40
II.3 Programas de discriminación positiva en México	41
II.4 ¡Que nos morimos de mejoría!	42
II.5 Pertinencia de la educación	50
II.6 El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)	51
Un acercamiento al PARE	56
Marco legal de los programas compensatorios	57
II.7 Revisión de literatura: evaluación de los programas compensatorios	59
<b>Capítulo III. Caso de estudio</b>	<b>65</b>
III.1 El material didáctico de los programas compensatorios en México	66
III.2 Características del material didáctico	67
III.3 Trabajo de campo	74
III.4 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los niños	80
III.5 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los padres	89
III.6 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los docentes	95
III.7 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los Directores	103
<b>Capítulo IV. Conclusiones</b>	<b>107</b>
IV.1 Apuntes finales	113
Anexo	
Bibliografía	125

## Introducción

*No es necesario ni solamente ser esto o aquello, ni siquiera ser un experto competente, sino prometer serlo, comprometerse a ello bajo palabra.*

JACQUES DERRIDA

En sentido riguroso, un profesionalista —nos dice Derrida<sup>1</sup>— es un declarante de lo que es, de lo que cree, de lo que quiere ser, y le pide al otro, al lector, “que crea en esta declaración bajo palabra”, sin importar que no seamos expertos; basta con dar nuestra palabra de que nos comprometemos a serlo. Es el caso de esta tesista, y el compromiso de responsabilidad que ofrece, a pesar de no ser experta en ninguna ciencia,<sup>2</sup> tan sólo invocando “el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, es decir, a publicarlo”.<sup>3</sup>

Esta investigación de corte exploratorio, centrada en problemas socioeducativos, surgió como resultado de varias reflexiones que sirvieron de eje:

- a) La necesidad de educarse tiene su raíz en la incompletud del ser humano; por eso busca conocimiento en compañía de otros que procuran lo mismo.
- b) La educación es un proceso permanente. No hay seres completamente educados como tampoco hay ignorantes absolutos. ¿Verdaderamente somos iguales al nacer? ¿Esa igualdad es un constructo humano?, ¿es una condición moral?, ¿es un derecho?<sup>4</sup> La educación es integral, porque abarca todos los aspectos de la vida; es funcional, debido a que parte de la realidad y regresa a ella; y es sistemática, porque va de lo sencillo a lo complejo.
- c) ¿Quiénes son los responsables de la educación? La parte legal (Artículo 3° Constitucional) establece que al Gobierno Federal le compete velar por la educación de los ciudadanos, pero la realidad nos muestra que es una responsabilidad compartida: el Gobierno proporciona herramientas, pero el

---

<sup>1</sup> Filósofo argelino (1930- ), padre y máximo exponente de la deconstrucción, tan necesaria para repensar nuevamente la educación, y por lo tanto el sistema educativo mexicano.

<sup>2</sup> Jacques Derrida. *Universidad sin condición*, Madrid, Minima Trotta, 2001, p. 33.

<sup>3</sup> *Op. cit.* p. 14.

<sup>4</sup> Aristóteles decía que los hombres convienen en la igualdad en la cosa, pero disputan sobre la igualdad entre los hombres.

poder para usarlas y obtener beneficios depende de los ciudadanos, siempre y cuando éstos hayan podido desarrollar su potencial como seres conscientes, críticos, y participativos.

- d) ¿Cómo utilizan los ciudadanos esas herramientas? ¿Las conocen? ¿Las aplican? ¿Se benefician de ellas? ¿Qué calidad tienen las herramientas que proporciona el Gobierno a los ciudadanos?

Desde hace más de cuatro décadas el Gobierno mexicano ha trabajado con programas federales de combate a la pobreza, los cuales han considerado la necesidad de superar los rezagos educativos<sup>5</sup> y los bajos niveles de desempeño escolar en comunidades muy pobres, o con alto grado de marginación (el problema de la educación y el de la pobreza siempre coinciden). En la presente investigación se hace un recuento sucinto de los antecedentes de unas herramientas importantes: los programas compensatorios en el mundo, su surgimiento y evolución en México, pero especialmente su aplicación en cinco escuelas primarias rurales del estado de Puebla.

### **Programas compensatorios**

<b>Denominación</b>	<b>Siglas</b>	<b>Periodo de vigencia</b>
Programa para Abatir el Rezago Educativo	PARE	1992-1996
Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial	PRODEI	1993-1997
Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica	PAREB	1994-2001
Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo	PIARE	1995-2001
Programa para Abatir el Rezago Educativo Inicial y Básico	PAREIB	1998-2006

Diferentes autores han puesto en tela de juicio la eficacia global de estos programas, porque en la práctica las pruebas que miden la calidad de la educación dejan mucho que desear; por ejemplo, las pruebas del Programa Internacional de

---

<sup>5</sup> Se considera que la población está en rezago educativo cuando tiene de 15 años en adelante y no ha concluido la educación básica (primaria y secundaria), o cuando está en cualquiera de las siguientes situaciones: sin instrucción, con algún grado aprobado de Primaria; con algún grado de educación técnica o comercial con primaria terminada; o con uno o dos grados de secundaria aprobados. La población de 15 a 29 años es el "capital humano" con que cuenta el país; ese capital humano está en su etapa de formación académica, pero a la vez necesita incorporarse a un empleo; precisamente en ese capital humano es en el que se concentra la mayor cantidad de población con rezago educativo: 10.7 millones.

Evaluación Estudiantil 2003 (PISA, por sus siglas en inglés) aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Crecimiento Económicos (OCDE) mostraron un panorama crítico con respecto a la eficacia de la educación básica en México: en lectura, 52% de los jóvenes que integraron la muestra (la cual constó de 40,000 alumnos de 15 años inscritos en cualquier modalidad de enseñanza secundaria o media superior) mostraron competencia insuficiente para realizar inferencias matemáticas elementales, identificar elementos básicos de un problema o habilidad para interpretar argumentos; mientras que sólo 4.8% alcanzó el nivel más alto; en matemáticas, 65.9% mostró competencia insuficiente, mientras que sólo el 0.4% alcanzó el nivel más alto de la escala. Con respecto a las habilidades de lectura,

... las pruebas de PISA miden cinco niveles de comprensión: desde el nivel I donde los alumnos tienen serias dificultades para comprender un texto simple, hasta el V que denota el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que el lector no está familiarizado. Este último es el nivel de competencia necesario para que las personas puedan funcionar en una economía basada en el conocimiento. En el caso de las matemáticas, un estudiante en nivel I tiene apenas el nivel mínimo básico para “realizar procedimientos rutinarios con instrucción directa en situaciones explícitas”, por debajo de ese nivel no es capaz de realizar las operaciones más elementales contenidas en exámenes PISA. Mientras que en el 2003 el 71% de alumnos de países de la OCDE alcanzaron un nivel mayor al I, menos del 40% de alumnos mexicanos lo alcanzaron.<sup>6</sup>

De acuerdo con la OCDE, las competencias básicas para desempeñarse en una economía basada en el conocimiento son: lectoras, científicas, matemáticas y tecnológicas. Las pruebas correspondientes a 2003 hicieron énfasis en matemáticas, y las del 2006, en ciencias.

Para superar el rezago educativo, en 1992 inició el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) con el fin de promover la calidad mediante el otorgamiento de material didáctico (que incluye suministro de útiles escolares y ayudas didácticas, además de equipo deportivo y de cómputo), libros de texto, bibliotecas escolares, construcción de almacenes, capacitación del profesorado, educación y formación a

---

<sup>6</sup> Banco Interamericano de Desarrollo. “Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012. Nota de política”, septiembre de 2006, [www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/docs/](http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/docs/) consultado el 31 de mayo del 2007.

distancia, mejoría de la infraestructura escolar, promoción de la supervisión de los centros docentes e incentivos a la asistencia del profesorado, principalmente.

El presente documento se centra en el uso de los materiales didácticos que han proporcionado los programas compensatorios. La razón de concentrarse sólo en éstos obedece a dos razones: a) la complejidad y vastedad de los programas compensatorios hace imposible para esta tesista estudiarlos, y b) los recursos didácticos son importantes en tanto que contribuyen a que avance el proceso de maduración cognitiva de los niños; hacen más objetiva la enseñanza; ayudan a que ellos se apropien del conocimiento; facilitan la transición de lo abstracto a lo concreto; pone a los niños en contacto con la realidad y les provee la oportunidad de mostrar sus habilidades y estar concientes de ellas.

La baja calidad de la educación es un problema multifactorial que se agrava por los cambios profundos que están ocurriendo en la sociedad. Nuevos fenómenos sociales están redefiniendo el mapa económico del país; por ejemplo, hay un surgimiento de “subculturas”, especialmente entre los jóvenes de las ciudades, que hacen más compleja y heterogénea a la sociedad y complican aún más la diversidad cultural. Además, la cuestión rural e indígena sigue siendo un fracaso porque en varias décadas no han habido avances claros que reflejen el impacto de la educación en la vida de la gente del campo.

Aunque parece que la constante es el cambio, muchas formas de pensar siguen ancladas al pasado; como si la sociología viera las cosas en blanco y negro. Nuestro pensamiento no ha cambiado, aun cuando es una necesidad perentoria. Vivimos solos, unos contra otros, contrario a lo que hacen las abejas y las hormigas. La propia educación que recibimos nos enseña que lo primordial es la competencia, y que la cooperación y la solidaridad deben quedar en segundo plano, y lo que es peor: desde la escuela se fomenta esa visión de competencia que acaba por enfrentarnos los unos a los otros.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> La Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas revela que el 86% de las personas encuestadas nunca se han organizado para resolver un problema en su comunidad, uno de cada tres docentes dice que los alumnos de secundaria tratan de evadir las normas, prefieren competir que cooperar con los demás y valoran más sus propios intereses que los de la comunidad. Cfr. BID. “Un sexenio de oportunidades educativas. México 2007-2012”, [www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/docs/](http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/docs/) consultado el 31 de mayo del 2007.

Los fenómenos sociales que ocurren en la sociedad han alterado el proceso de socialización y aún no nos adecuamos a cambios tan radicales. La sociedad industrial en la cual vivimos es como una sanguijuela que chupa todo lo que puede (especialmente del campo) y sólo arroja excremento. El mundo avanza en el estudio de la materia y del universo, pero retrocede en el desarrollo de capacidades racionales y morales, a las cuales debería estar muy atenta la educación.

### **Planteamiento del problema**

Los artículos 2º, 3º y 4º de la Ley General de Educación (publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993) establecen el derecho de todos los ciudadanos a recibir educación preescolar, primaria y secundaria, y señalan como obligación "... de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria", pero nada dicen en cuanto a la calidad que ésta debe tener para lograr lo que esperamos que los niños aprendan; especialmente en cuanto a lo que señala el Artículo 7º:

"I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.

"II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos."

De manera particular, el artículo 34 de la mencionada Ley establece la creación de programas compensatorios para apoyar a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayor atraso educativo. El reconocimiento de la heterogeneidad es el punto de partida para el logro de la equidad. En una nación tan heterogénea y compleja como México la premisa de "a todos por igual" se reemplaza por la de "a todos de acuerdo con sus necesidades"; sería contraproducente un universalismo igualitario, cuando el punto de partida es la diversidad y la especificidad. Ese es el espíritu de los programas compensatorios, y por eso es tan importante estudiar todas sus aristas.

¿Cómo podemos saber que un programa educativo es equitativo y cumple con sus metas? Cuando vemos mejoría en la vida de la gente que se educa. Si hay un cambio positivo en la calidad de vida de aquellos que han recibido educación; es

decir, si pasan de un estrato a otro superior, entonces el sistema y el programa educativos son los correctos.

Criticamos a otras naciones porque son discriminatorias, pero en México los que vivimos en las ciudades discriminamos a la gente del campo —especialmente cuando emigran a las ciudades a engrosar los cinturones de miseria—; ellos son los ignorantes, la carga, la patología de la sociedad sana; son ellos quienes tienen que cambiar de forma de pensar porque a nosotros nos parece que están en el atraso. Son los discriminados. Sin embargo, aquellos que discriminan no son en sí ellos mismos, pues lo que desean es ser otros, parecerse a otros, es decir, pretenden ser otros y para ello tienen que negarse a sí mismos; se ven reflejados en sus semejantes del campo y por eso los niegan.

Ricardo Lagos Escobar, expresidente de Chile, dijo: “¿Sabe usted cuál es la diferencia entre los heredados y los desheredados del siglo xvii?: la propiedad de la tierra. Llegó Marx a comienzos del siglo xix y dijo que la diferencia radicaba en tener medios de producción: las fábricas. La diferencia entre los heredados y los desheredados del próximo siglo [xxi] va a ser el acceso a la educación. Por eso la educación es tan importante”.

Son ellos, los desheredados, los que no pueden aspirar a la educación, los que no entienden del progreso por el que tanto nos afanamos nosotros, los heredados; son ellos, los que no tienen, los que están al margen, los que nos observan a nosotros, los heredados, los que tenemos y dictamos lo que se debe hacer en aras del progreso; son ellos a los que tenemos que “asistir” para incorporarlos a la estructura en la que vivimos nosotros, los heredados, aunque ésta los oprima, y no nos preocupemos por transformar esa estructura opresora, ayudándoles, como nos dice Paulo Freire, a desarrollar conciencia crítica para que ellos mismos puedan transformar su realidad, como resultado de un proceso de liberación de su conciencia, para que entonces sí se puedan integrar a su realidad nacional como sujetos de la historia y en la historia.

La conciencia crítica reconoce que la realidad es cambiante y que tiene principios de causalidad. Busca la manera de verificar los hallazgos, se despoja de prejuicios, es interrogadora, asertiva, ama el diálogo y se nutre de él, no

rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por ser nuevo, sino sólo en la medida en que son válidos.<sup>8</sup>

La preparación para transformar la realidad que oprime a la gente del campo se inicia en la infancia, por eso es tan importante que la educación que reciben los niños rurales sea adecuada a sus circunstancias. Los referentes y las necesidades prácticas de los niños que crecen en áreas rurales o en rancherías son muy distintos a los de aquellos que se desarrollan en las ciudades. Por lo tanto, la educación que unos y otros reciben debe tener matices, en función de su entorno.

Hay un creciente porcentaje de niños del medio rural que están concluyendo la enseñanza primaria, pero ese éxito es aparente porque en términos de calidad educativa los resultados son decepcionantes. Quizá se deba a que el sistema de educación rural no les proporciona conocimientos útiles para el medio ambiente en el que se desarrollan. Los conocimientos más útiles que reciben son la lectoescritura, las cuatro operaciones aritméticas, la regla de tres y el sistema métrico decimal, pero aun así necesitan contenidos más cercanos, en el tiempo y el espacio, a sus realidades cotidianas para desarrollar sus potencialidades, transformar sus realidades adversas y corregir sus problemas de todos los días; es decir, necesitan una educación que les sea útil.

¿Y por qué son tan importantes las escuelas rurales? Porque de acuerdo con el INEGI, en las áreas rurales (localidades con menos de 2,500 habitantes) vive el 23.5% de la población total del país; es decir, casi 23 millones de personas habitan en 5´417,508 viviendas (4.24 habitantes en promedio por vivienda).<sup>9</sup>

El problema de estudio gira en torno a cinco preguntas principales que se pretende dilucidar: a) ¿los directores, maestros y padres de familia conocen el programa compensatorio que opera en esas cinco escuelas?, b) ¿saben cómo sacar provecho de él? c) ¿quiénes son los responsables de inducir y acompañar la aplicación de dicho programa en cada escuela?, d) ¿cómo utilizan los docentes los materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en dichas escuelas, y por qué los utilizan así?, y e) ¿el uso de esos materiales verdaderamente incide en la calidad de la educación?

---

<sup>8</sup> Paulo Freire. *De la educación y el proceso de cambio social* (apuntes de clases), mimeo p. 16, sin datos de edición.

<sup>9</sup> Resultados definitivos del II Censo de Población y Vivienda 2005, tomados de la página electrónica del INEGI ([www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)), consultada el 28 de mayo del 2007.

## **Importancia de la educación primaria**

Desde el enfoque de la economía, el capital, en sus diferentes manifestaciones, es una masa de recursos utilizados para producir bienes y servicios, y una inversión debe dar dividendos mayores a la cantidad invertida; pero en la vida diaria vemos que en educación formal el asunto puede ser muy diferente, cuando menos en México, porque en Estados Unidos el ingreso que perciben los profesionistas por la aplicación de conocimientos y aptitudes (mediante el pago de sueldos y salarios) es 14 veces mayor que el obtenido por el capital físico (pago de dividendos y utilidades). A los conocimientos y aptitudes que cada quien posee los economistas le llaman “capital humano”, el cual en parte se forma con educación formal y/o capacitación, que en teoría permiten a las personas autoagregarse un valor que es reconocido por la sociedad y permite obtener mayores ingresos.

Sin embargo, en la práctica, no todos tenemos acceso a la educación ni a beneficios económicos uniformes. Para el Estado la inversión en capital humano aumenta su capacidad de producir y adoptar innovaciones tecnológicas, lo cual es un factor determinante del desarrollo; pero si esa inversión no está respaldada por una estrategia de desarrollo correcta, entonces no se logra el ansiado crecimiento económico. Una estrategia de desarrollo incorrecta impide el aprovechamiento pleno de la riqueza de su capital humano y frena la inversión en éste, con lo cual se forma un círculo vicioso que hace que la productividad aumente lentamente y afecte adversamente no sólo la mejoría del ingreso per cápita, sino la competitividad internacional.

La capacidad productiva de los ciudadanos es por tanto un factor determinante del progreso nacional, y tiene sus raíces en la educación, ya que el hecho educativo parece tener tres vertientes: *a)* conocimiento para explicar racional y objetivamente el universo (ciencia); *b)* conocimiento para relacionarse con el mundo biológico y el mundo físico (socialización), y *c)* conocimiento para desarrollar destrezas y producir bienes y servicios (técnica y tecnología). Actualmente parece que sólo la tercera vertiente es importante; sin embargo, cada día se necesitan menos trabajadores para producir los bienes y servicios que demanda la sociedad; eso nos ha situado en un mundo en donde el trabajo remunerado es un bien cada vez más escaso.

Jaques Derrida nos habla de tres revoluciones industriales: a) la del vapor, el carbón, el acero y el textil (siglo XIX); b) la de la electricidad, el petróleo y el automóvil (siglo XX); y c) la del ciberespacio, la microinformática y la robótica. En las dos primeras hubo un sector donde la máquina no reemplazó al trabajo humano y se abrieron nuevos espacios para absorber a los desempleados; pero en la tercera revolución no hay lugar para los desempleados, sino que reserva un espacio al “sector del conocimiento”,<sup>10</sup> en el que sólo cabe una pequeña élite de empresarios, científicos, técnicos, programadores, profesionales, educadores y asesores. La “tercera revolución industrial” que estamos viviendo puede servir, nos dice Derrida, al bien o al mal en la medida en que la información y las telecomunicaciones tengan capacidad para liberar o para desestabilizar al mundo.<sup>11</sup>

Si el trabajo es un bien escaso y si la educación ya no asegura la movilidad social, uno se pregunta: ¿y entonces para qué la educación, si ya ni siquiera nos puede asegurar un empleo decorosamente remunerado? ¿Hay que ir a la escuela sólo por el “placer de saber”? ¿Y la inversión en capital humano de la que tanto hablan los economistas? ¿Y nuestras necesidades básicas? ¿Y nuestro derecho a la dignidad y a vivir como seres humanos plenos? Pero por otro lado, sin educación ¿dónde queda la “asociación ciudadana completa de la especie humana”<sup>12</sup> que Kant nos dice puede tener un efecto “propulsor” para dar fin a un mundo tan violentamente injusto y lograr un mundo ilustrado y pacífico? Tengo más preguntas que respuestas. ¿Será que deberíamos, como dice Rifkin, recuperar el lenguaje cristiano de la fraternidad, del renacimiento del espíritu humano, y considerar incluso algunas nuevas formas de caridad, por ejemplo, el pago de un “salario virtual” para los pobres, a cambio de un trabajo para la comunidad?<sup>13</sup> Habremos de tener en cuenta, como nos dice Kant<sup>14</sup>, que es nuestro deber preparar todavía más el edificio cuya construcción nos ha asignado la naturaleza. ¿Podemos

---

<sup>10</sup> Jaques Derrida, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2002, p. 19. (Derrida cita a Jeremy Rifkin, autor de *El fin del trabajo*.)

<sup>11</sup> Juan Carlos Tedesco también nos dice que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está directamente asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo, pero que la mayor parte de los empleos que se crean no están en los sectores tecnológicamente más avanzados, sino en el de servicios, donde el costo del trabajo representa una proporción importante del precio del producto. Véase *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, FCE, 2003, pp. 16-18.

<sup>12</sup> *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2004, p. 61

<sup>13</sup> Jaques Derrida, *op. cit.*, p. 58.

<sup>14</sup> *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2004, p. 45.

construir el edificio sobre arena y con cimientos débiles? ¿Conviene que los futuros trabajadores, técnicos y profesionistas, salgan mal preparados de la escuela primaria?

La educación es un conjunto de acciones ejercidas para ayudar a que un ser humano alcance los fines a los que está destinado, y es la acción pedagógica la que favorece su desenvolvimiento. Parte de esa acción pedagógica se facilita con el uso de los materiales didácticos, en tanto que, correctamente usados, favorecen el aprendizaje en muchos aspectos y son un medio para vigorizar el pensamiento. Isabel Ogalde<sup>15</sup> nos dice que los materiales didácticos:

... son todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores...

La sociedad del conocimiento es inseparable de la educación. ¿Quién puede sentarse al “banquete del conocimiento” y ayudar a construir el edificio que nos ha asignado a todos la naturaleza, si sus propios cimientos (su educación básica) están fracturados y son de mala calidad? ¿Si ni siquiera puede participar en preservar a la Tierra de la destrucción, porque para esa tarea urgente requiere conocimientos específicos que no posee?

### **Objetivos**

*General:* debido a que los programas compensatorios son muy amplios y complejos, y que para los alcances de esta tesis es imposible estudiarlos en conjunto y con detalle, se pone especial atención en el uso del material didáctico que dichos programas han proveído a cinco escuelas rurales del estado de Puebla, tomando en cuenta que teóricamente el referido material es un instrumento que ha sido diseñado para contribuir a mejorar la eficiencia comunicativa entre el educador y el educando de zonas rurales, puesto que éstas son el objetivo de los programas compensatorios.

*Específicos:* a) hacer un repaso muy somero sobre el estado que guarda la educación en México; b) a 15 años de que entraron en operación los programas

---

<sup>15</sup> *Los materiales didácticos*, México, Trillas, 1992, p. 19.

compensatorios, dilucidar si el personal de cinco escuelas rurales del estado de Puebla, así como los padres de familia, conocen a grandes rasgos el PARE, o el PAREIB; c); descubrir si los docentes de esas escuelas conocen los materiales didácticos que reciben, cómo los utilizan y por qué; y d) saber si la manera en que los usan realmente incide en el proceso educativo de los alumnos.

### **Hipótesis**

El supuesto del cual parte la presente investigación es que los materiales didácticos que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ha entregado a lo largo de más de catorce años, en el marco de los programas compensatorios, tienen un bajo aprovechamiento en las escuelas primarias rurales y, por lo tanto, poco o nada contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho supuesto surgió con la lectura de dos documentos muy interesantes: a) “Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final”, de la maestra Justa Ezpeleta y del doctor Eduardo Weiss (coordinadores), del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, y b) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, coordinado por Fernando Reimers. A raíz de la lectura de dichos documentos quise comprobar si los profesores usan los materiales didácticos del CONAFE para apoyar la enseñanza, o si no lo hacen y por qué.

### **Metodología**

La metodología con la que se desarrolló la presente investigación fue la siguiente: a) búsqueda y consulta de fuentes especializadas en programas compensatorios; b) recopilación de datos; c) diseño de cuatro cuestionarios; d) visita a las oficinas del CONAFE en Puebla para solicitar el apoyo de un acompañante, así como el permiso para la observación y el levantamiento de datos *in situ*, lo cual se llevó a cabo en el mes de febrero del 2007 en cinco escuelas rurales de tres municipios poblanos; e) entrevista con directores, profesores, algunos padres de familia y alumnos de las cinco escuelas, los cuales fueron seleccionados por cada Director; f) diseño y aplicación de un instrumento (cuestionario que se incluye como anexo) por cada grupo de actores, g) notas de campo, y h) captura y análisis de la

información que arrojó el procesamiento de datos mediante el paquete de cómputo SPSS v. 12.

De las lecturas: *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, coordinado por Fernando Reimers, y el informe final que coordinaron Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss denominado "Programa para Abatir el Rezago Educativo, surgieron tanto el interés como las ideas para realizar la investigación. Me llamó mucho la atención que casi no se mencionaba el problema del material didáctico, pese a las cuantiosas inversiones que se han hecho desde que fue puesto en marcha el PARE. Aun cuando no fue posible conseguir la suma total que ha sido invertida por ese concepto, el presupuesto asignado entre 1991 y 1994 para el componente de material didáctico del PARE fue de 54 millones de dólares, lo que nos hace pensar que de 1991 a 2006 podrían haberse invertido, cuando menos, 202.5 millones de dólares en material didáctico.

En un segundo momento, se procedió a la búsqueda de información bibliográfica y electrónica referente al surgimiento y la evolución de los programas compensatorios en el mundo y en México.

Una vez recabada y leída toda la información, se procedió a diseñar cuatro cuestionarios que se llevaron a la Unidad Coordinadora Estatal (UCE) del CONAFE en Puebla, en donde se pidió apoyo para visitar una escuela de alguna localidad pobre en donde estuviera operando el PAREIB. La UCE entregó una lista de seis escuelas ubicadas en tres municipios que están recibiendo los beneficios del PAREIB y sugirió que escogiera de entre éstas. Opté por visitar cinco escuelas, no porque buscara hacer comparaciones entre una y otra, ya que las cinco localidades tienen características muy similares, sino con el fin de ampliar el universo de investigación y hacer la muestra más representativa, sin intentar establecer criterios generales para la entidad ni mucho menos para el país, porque incluso las condiciones socioeconómicas de cada localidad marcan impactos diferenciados.

La información recabada en las cinco escuelas tuvo cuatro fuentes: directores, profesores, padres de familia y alumnos, mediante igual número de instrumentos (cuatro cuestionarios).

## Aplicación de cuestionarios

Tipo de escuela	Localidad y municipio	Núm. Cuest	Cuestionarios aplicados a:					Grados de Primaria					
			Dir.	Prof.	Pad	Niña	Niño	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6
Unitaria "Benito Juárez"	San José Tlacuitlapan, Tlacotepec de Benito Juárez	26	1	1	4	12	8	3	3	2	3	5	4
Bidocente "Vicente Guerrero"	Palmillas (La Columna), Tlacotepec de Benito Juárez	45	1	2	12	14	17				9	17	4
Tridocente "Adolfo López Mateos"	Ignacio Zaragoza, Tlacotepec de Benito Juárez	41	1	1	11	11	16			12	15		
Unitaria "20 de No viembre"	San Pedro El Chico, Yehualtepec	18	1	1	5	9	2				5	4	2
Bidocente "Margarita Maza de Juárez"	Aquiles Serdán, Tecali de Herrera	13	1	1	6	4	1				2	2	1
Total		143	5	6	38	50	44	3	3	14	35	28	11

En la Primaria unitaria "Benito Juárez" se aplicaron 26 cuestionarios: uno al director, otro al docente, cuatro a madres de familia y 20 a igual número de alumnos (ocho mujeres y 12 varones): cuatro de sexto grado, cinco de quinto, tres de cuarto, dos de tercero, tres de segundo y tres de primer grado.

En la Primaria bidocente "Vicente Guerrero" se aplicaron 45 cuestionarios: uno al director, dos a docentes, 12 a padres de familia y 30 cuestionarios a alumnos: cuatro de sexto grado, 17 de quinto y 9 alumnos de cuarto grado.

En la Primaria tridocente "Adolfo López Mateos" se aplicaron 41 cuestionarios a: una directora encargada, una docente, 11 padres de familia, y 28 niños (11 niñas y 17 niños); 12 niños estudian el tercer grado y 16 el cuarto grado.

En la Primaria unitaria "20 de Noviembre" se aplicaron 18 cuestionarios: uno al director, uno al docente, cinco a padres de familia, y 11 a los alumnos que seleccionó el Director (nueve niñas y dos niños): dos de sexto grado, cuatro de quinto y cinco de cuarto grado.

En la primaria bidocecente “Margarita Maza de Juárez” se aplicaron 13 cuestionarios: uno al director, uno a la maestra, seis a padres y cinco a alumnos (cuatro mujeres y un hombre), los cuales fueron seleccionados por la Directora: dos en cuarto, dos en quinto y uno en sexto grados.

Se identifican dos tipos de variables: *a)* dependiente: materiales didácticos de los programas compensatorios; y *b)* independientes: escuelas, directores, profesores, padres de familia y alumnos.



## Capítulo I. Surgimiento mundial de los programas compensatorios

*La vida es aquello que sucede  
mientras planeamos el futuro.*

JOHN LENNON

La pobreza se enseñorea incontrolable por el mundo: actualmente 1,200 millones de personas viven en la pobreza extrema (definida por la ONU como el ingreso de un dólar al día);<sup>1</sup> 800 millones se acuestan con hambre y todos los días 28 mil mueren por causas derivadas de la pobreza. Es decir, más de dos mil millones de personas están muy alejadas de nosotros: los heredados. El analfabetismo<sup>2</sup> y las altas tasas de deserción y repetición escolar<sup>3</sup> se ensañan sobre todo con los más pobres, que tienen algo en común: el hambre, la desnutrición, el desempleo y la desesperanza, los cuales no son compatibles con la educación.

Hay dos hechos jurídicos que están en la base de la historia moderna de la humanidad: las Declaraciones de los derechos del hombre, y *de la mujer* —nos dice Derrida—, los cuales “... se han ido transformando y enriqueciendo sin cesar desde 1789 hasta 1948... y, por otra parte, el concepto de ‘crimen contra la humanidad’”,<sup>4</sup> el cual cambió el “campo geopolítico” del derecho internacional a raíz de la posguerra, y enfrentó a algunos criminales *lesa humanidad* a la confesión, de cara al mundo y a la historia, de sus actos brutales e inhumanos.

En 1784 Kant había hablado de “crimen contra la naturaleza humana” refiriéndose al hecho de que una generación colocara a la siguiente en una situación tal que le fuera imposible ampliar sus conocimientos, desechar el error y avanzar en su estado de ilustración.<sup>5</sup> Al término de la segunda Guerra Mundial la UNESCO<sup>6</sup> comenzó a organizar conferencias regionales para promover entre los países la universalización de la educación primaria, así como el desarrollo de programas

---

<sup>1</sup> Tan sólo en África 300 millones de personas viven con menos de un dólar al día y 30 millones de niños sufren desnutrición severa.

<sup>2</sup> De acuerdo con el INEGI, en el 2005 la tasa de analfabetismo en México fue de 8.5 por ciento.

<sup>3</sup> En el caso de México, en el 2004 el porcentaje de repetición escolar de Primaria fue de 5.2%; el de Secundaria, 19.2%, y el de educación media y superior, 37.4%. Cfr. Banco Interamericano de Desarrollo, *Un sexenio de oportunidades educativas*, p. 6.

<sup>4</sup> Jacques Derrida, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2002, p. 67.

<sup>5</sup> Cfr. Emmanuel Kant, *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2004, p.32.

<sup>6</sup> Fue formada el 16 de noviembre de 1945 y entró en funciones, para los 37 países que la integraron, el 4 de noviembre de 1946.

especiales para atender las necesidades básicas de aprendizaje<sup>7</sup> de grupos en desventaja.

El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en sus artículos 1 y 25 señala que nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, y que por lo tanto merecemos un nivel de vida adecuado que asegure, a nosotros y a nuestra familia, “la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios...” En el mismo rango de necesidades básicas incluye nuestro derecho a la educación, que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”<sup>8</sup> Dicha Declaración señala el tipo de aptitudes que el educando debe desarrollar, amparado por ese derecho.

A partir de la década de 1950 los países buscaron que los ciudadanos tuvieran acceso a la igualdad de oportunidades educacionales, especialmente en el caso de los grupos que padecían mayores desventajas: pobres, niños trabajadores, migrantes, indígenas y niños con problemas especiales de aprendizaje. En la década de 1960 en Estados Unidos se realizaron diversos estudios sobre educación y oportunidades sociales, en términos de acceso a una mayor calidad de vida, y en Europa se comenzaron a analizar los sistemas de educación de décadas atrás. En la sociología de la educación se estableció un vínculo entre pobreza, desigualdad y rezago educativo.

Del 6 al 8 de septiembre del año 2000, 147 jefes de Estado del mundo (de 189 estados miembros de la ONU) firmaron<sup>9</sup> la “Declaración del Milenio” y fijaron ocho objetivos que se supone a más tardar en el año 2015 erradicarán los problemas más lacerantes de la humanidad: *a)* pobreza extrema y hambre, *b)* analfabetismo (mediante la enseñanza primaria universal), *c)* desigualdad de género y discriminación femenina, *d)* mortalidad infantil, *e)* peligros para la salud materna, *f)*

---

<sup>7</sup> La UNESCO habla de educación básica para referirse a la satisfacción de necesidades de aprendizaje para la vida, que incluyan conocimientos, valores y aptitudes que hagan que las personas desarrollen sus capacidades, vivan, trabajen con dignidad, participen integralmente en el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida y sean capaces de tomar decisiones de manera informada.

<sup>8</sup> En muy pocos países, por ejemplo en Inglaterra en 1944, la educación primaria y secundaria ya era obligatoria y gratuita.

<sup>9</sup> En la Cumbre del Milenio, organizada por la Organización de Naciones Unidas.

VIH/SIDA, malaria y otras enfermedades, g) peligros del medio ambiente, y h) desarrollo desigual entre los países.<sup>10</sup>

¿Qué tenemos hoy en el mundo? Crecimiento económico para muy pocos, desempleo para muchos<sup>11</sup> y distribución injusta de la riqueza, la cual se concentra en un grupo minoritario: los millonarios. ¿El objetivo de lograr la enseñanza primaria universal ha avanzado como se planeó? En el mundo 121 millones de niños en edad escolar no asisten a la escuela (65 millones son niñas), 133 millones de jóvenes no saben leer ni escribir, y de 155 países en desarrollo sólo 37 se acercaron a la enseñanza escolar universal de ciclo completo.

El problema es que el cerebro de un niño que desde su más tierna infancia ha padecido desnutrición no puede tener un buen desarrollo cognitivo ni tampoco mucha capacidad de aprendizaje. ¿Qué se debe hacer primero? ¿Reducir la pobreza, o mejorar la educación? ¿Convendrá mejorar la educación para ayudar a que la gente salga de la pobreza? ¿La pobreza es causa, o efecto? ¿Los pobres son pobres porque tienen menos educación, o tienen menos educación porque son pobres? ¿Qué hacer para romper ese círculo vicioso? ¿Será que tendríamos que cambiar las bases que dan origen y reproducen la pobreza generación tras generación? ¿Será que de nada sirve el avance educativo si la política económica está equivocada y produce una involución? Son problemas multifactoriales muy complejos.

### **I.1 Educación compensatoria**

En la “Conferencia mundial de educación para todos”, celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, se abordó el tema de la educación como un tipo especial de necesidad humana, tan indispensable como una alimentación sana o una vivienda digna. De dicha Conferencia surgió un plan de acción que como primera medida exigía el desarrollo de políticas de “educación compensatoria”. En

---

<sup>10</sup> A pesar de ese compromiso, en el 2003 los gobiernos de los países desarrollados invirtieron 900 mil millones de dólares estadounidenses en armas, y sólo destinaron 300 mil millones de dólares para apoyar a sus productores agrícolas. Por ejemplo, Emmanuel Kant nos dice, cuando nos habla de la “insociable sociabilidad”: “... somos proclives a formar una sociedad pero oponemos resistencia y amenazamos con disolverla, esta dicotomía está en nuestra naturaleza” (*Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2004, p. 46).

<sup>11</sup> De acuerdo con cifras de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 27.2% de la población económicamente activa está en el sector informal; es decir, no cuenta con empleo formal ni tiene acceso a la previsión social. Dato tomado de la página electrónica [www.stps.gob.mx](http://www.stps.gob.mx) el 24 de junio del 2007.

el 2000, en el Foro Mundial de Educación de Dakar (Senegal), los países firmaron su compromiso de lograr una educación de calidad para todos; es decir, al criterio de universalidad (“educación para todos”) se sumó el de “una educación de calidad para todos”.

¿Qué significa “educación compensatoria”? Que no se puede dar la misma dosis de medicina a todos los pacientes sin considerar las particularidades fisiológicas de cada uno. Si hay diferentes entornos económicos y socioculturales, entonces, para que haya equidad, las medidas también deben ser distintas, porque las personas no pueden alcanzar iguales niveles ni aprender lo mismo, especialmente si no están en igualdad de circunstancias. Para lograr un mismo propósito se requería prestar atención a contextos y comunidades específicos, con necesidades diferentes; eran necesarias políticas de discriminación positiva en favor de los grupos de ingresos bajos que estaban marginados de la educación o, como dice Ricardo Lagos Escobar: en favor de “los desheredados”. A partir de entonces se comenzaron a abordar con mayor énfasis las cuestiones de equidad y alivio a la pobreza.

Para la década de 1990 las medidas de acción afirmativa en México habían hecho posible que la educación primaria se expandiera (la llamada “universalización” de la educación elemental), pero persistía otro problema importante: la permanencia de grupos desfavorecidos en la escuela. Los problemas de deserción escolar eran graves, sobre todo en áreas rurales y urbanas pobres.<sup>12</sup>

Garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes en México implica el desafío de lograr una fluida articulación entre estas dos grandes dimensiones, la educativa y la social. Significa, desde la sociedad, proveer a todas las familias de los recursos para que sus hijos puedan participar activamente de las prácticas educativas. Desde lo educativo, desarrollar las estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas para que todos los niños, independientemente de su origen social, étnico o religioso, puedan aprender lo que tienen que aprender y cuando lo tienen que

---

<sup>12</sup> De acuerdo con datos del Censo General de Población y Vivienda 2000, consultado en la página del INEGI ([www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)) el 28 de agosto del 2007, de los 33.3 millones de personas (15.3 millones de hombres y 18.1 de mujeres) de 15 años y más que no tienen educación básica completa, 6.4 millones (19.3%) carecen de instrucción; 11.3 (33.9%) cursaron de 1 a 5 años de primaria; 12 millones (36.1%) concluyeron la primaria; 386 mil (1.1%) tienen algún grado de estudios técnicos o comerciales con primaria terminada, y 3.2 millones (9.6%) aprobaron 1 o 2 grados de secundaria.

aprender. Nuevamente desde lo social, darle a la educación la prioridad que le corresponde.<sup>13</sup>

## I.2 Marco teórico

El rezago educativo se mide en función del conjunto de mexicanos que no han terminado los nueve grados de educación básica que marca como obligatorios la Constitución. El XII Censo General de Población y Vivienda 2000 nos dice de qué tamaño es el rezago en México:

Concepto	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
<i>Analfabetismo en:</i>			
Población de 6 a 10 años	12.51	13.03	11.98
10 a 14 años	2.82	3.05	2.59
15 años y más	9.57	7.48	11.48
15 a 19 años	2.95	2.88	3.02
20 a 29 años	4.02	3.60	4.41
30 a 39 años	6.37	4.88	7.70
0 a 49 años	10.46	7.43	13.25
50 a 59 años	17.97	13.14	22.48
60 años y más	30.41	24.07	35.99
<i>Inasistencia a la escuela en:</i>			
Población de 6 a 9 años	4.61	4.67	4.55
10 a 14 años	9.59	9.04	10.16
15 a 19 años	52.87	51.84	53.86
20 a 24 años	81.71	80.41	82.87
<i>Rezago educativo en:</i>			
Población de 15 años y más sin secundaria completa	51.28	51.69	52.68
18 años y más sin educación media superior	69.08	67.92	70.15

Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, México, 2000.

## I.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje

¿Cómo hablar de educación sin reflexionar sobre el ser humano? ¿Cómo hacerlo sin ponerse los “lentes” de la Filosofía, Antropología, Neuropsicología, Epistemología, Semiótica, Didáctica, etcétera? Quizá para comenzar a hablar de Pedagogía tendríamos que recordar la que probablemente sea la raíz de la educación: la incompletud del ser humano, que se sabe inacabado, inmerso en un

<sup>13</sup> Néstor López. *Los contextos sociales de las escuelas primarias en México*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2006, p. 28.

proceso permanente de búsqueda y autoconstrucción del conocimiento. Sólo Dios sabe de manera absoluta, los hombres, según dice Timoteo, "... siempre están aprendiendo, y nunca pueden llegar al conocimiento de la verdad".<sup>14</sup>

Sería bueno tener siempre en mente que la educación es un proceso permanente, y que el ser humano no es completamente educado como tampoco un ignorante absoluto;<sup>15</sup> el saber y la ignorancia son completamente relativos. Por ejemplo, si un campesino hablara de la canícula para explicar el poco rendimiento de su cosecha, los de la ciudad nos confesaríamos completamente ignorantes al respecto. ¿Podríamos también considerar que la educación puede ser un instrumento de entendimiento del universo y de sus posibilidades de transformación y/o adaptación para vivir en él sin destruirlo?

Con respecto al conocimiento (ya sea concreto o abstracto, empírico o científico), las ciencias dicen que es producto de la interacción del cerebro con la realidad. Es decir, consiste en la conformación y consolidación de estructuras cognitivas y sistemas funcionales, que tienen como sustento biológico la construcción de redes o circuitos neuronales. Estas estructuras, sistemas y redes, se constituyen y transforman en el acto mismo de aprender mediante la interacción explicativa con la realidad que tiene más significados, afectiva y cognitivamente hablando, como pueden ser la vida en la comunidad, en la familia o en el trabajo.

Las situaciones de aprendizaje responden a las siguientes características:

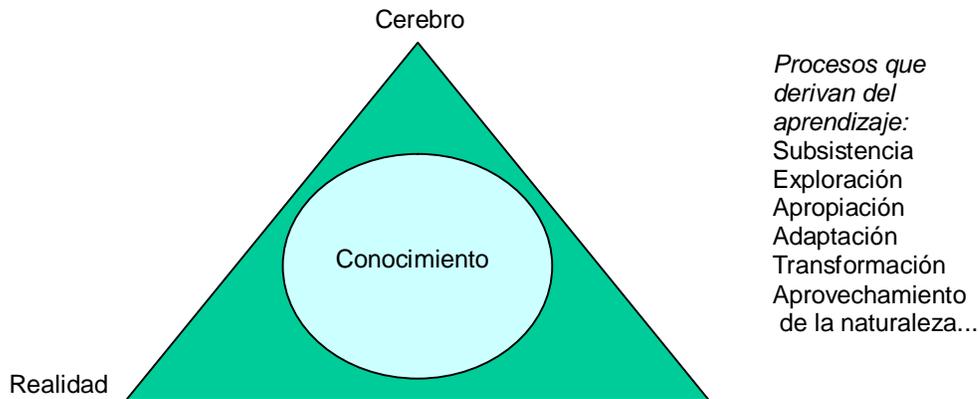
- Son estructuradas en función de la lógica interna de cada contenido de aprendizaje;
- Colocan al sujeto que aprende como decodificador de los fenómenos de la realidad bajo aprendizaje;
- Parten de las estructuras cognitivas y de los sistemas funcionales propios de los sujetos, y conducen al avance en el desarrollo y la consolidación de dichas estructuras;
- Incorporan estimulaciones multisensoriales, prácticas diversificadas y actividades cerebrales específicas, para inducir los procesos bioquímicos

---

<sup>14</sup> *Santa Biblia*, Segunda epístola del apóstol Pablo a Timoteo, capítulo 3, versículo 7.

<sup>15</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970, p. 17.

- que propician la construcción o la modificación de las redes neuronales que constituyen la base biológica de las estructuras del aprendizaje;
- Implican una confrontación de los obstáculos epistemológicos que impiden o limitan el acceso al aprendizaje, generando así las rupturas epistemológicas que se requieren para modificar las explicaciones del sujeto sobre los fenómenos relativos al contenido de aprendizaje.



La enseñanza incluye la planeación, diseño, dirección y realización de situaciones de interacción con la realidad más significativa, afectiva y cognitivamente hablando, con fines de comprensión y explicación, principalmente en situaciones de aprendizaje. Es decir, ocurre una activación de esquemas que motivan y despiertan el interés y conducen a un aprendizaje que tiene sentido para el que lo recibe. Los científicos dicen que se sabe poco acerca de cómo funciona el cerebro.<sup>16</sup> Esto debería preocuparnos porque entonces quiere decir que probablemente lo que hacemos y decimos con respecto a los esquemas cognitivos puede estar equivocado. Nos hace falta mucho conocimiento científico sobre el fenómeno de la conciencia. Quizá deberíamos comenzar por definir qué queremos enseñar y dedicarnos a descubrir los mecanismos del aprendizaje para actuar sobre ellos.<sup>17</sup> Otra cuestión muy necesaria parece ser el acercamiento de dos mundos que corren muy alejados uno del otro: el científico y el docente.

<sup>16</sup> Sin embargo, mucho se habla de las funciones de los dos hemisferios. ¿Cuál de ellos sería mejor desarrollar para que nuestra sociedad se transformara? ¿El izquierdo, donde están las palabras, la lógica, los números, la secuencia, la lateralidad, el análisis...? ¿O el hemisferio derecho, donde radican la percepción, la figura, las emociones, etcétera?

<sup>17</sup> Recordemos que en el mundo animal también hay aprendizaje, pero no educación, porque ésta implica formación de la inteligencia personal que se desarrolla en un contexto social.

Cabe señalar que, aunque parezca extraño, algunos textos sobre pedagogía, didáctica y metodología definen a la enseñanza como la “transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes”, lo que hace suponer que el conocimiento puede ser “transmitido” y que entonces el problema se limita a encontrar técnicas adecuadas para que el conocimiento “pase” de una persona a otra. Al respecto, Freire tiene mucho que decir sobre esta falla que se contrapone a los fundamentos de aquellas ciencias que han hecho grandes aportaciones a la teoría de la enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué invocar a Paulo Freire, cuando en realidad no inventó ningún método? Su genialidad consiste en haberse preocupado por hacer una cuidadosa selección de palabras, que debían tener no sólo una riqueza fonética, sino en especial una gran carga semántica, emotiva y sociopolítica. Lo anterior puede parecer muy poco, pero en detalles tan sencillos como éste radica la diferencia entre las ideas mediocres y las ideas geniales. Nos enseña algo muy importante: el vínculo entre acción y reflexión. Quizá sea eso lo que está faltando en el método de la educación rural.

Freire es importante desde el punto de vista humano y político; la educación que propone no es apolítica, es precisamente: la pedagogía del oprimido; es decir, un método creado para la concientización de los individuos, con un objetivo claro, y por supuesto político: liberarlos de los esquemas que los oprimen.

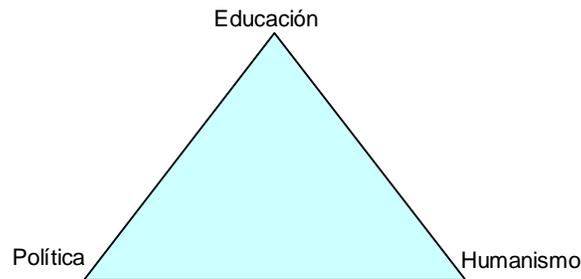
La educación puede oprimir o liberar a los oprimidos siempre y cuando les ayude a entender las condiciones que explican su posición en la estructura social, y si éstos actúan, individual y colectivamente, para transformar esas estructuras que los subyugan.<sup>18</sup> “El cambio educacional para alterar la distribución social de oportunidades es el acto más político de todos”, nos dice Juan Carlos Tedesco.<sup>19</sup> Así que la realidad exige el desarrollo de una educación que sea capaz de provocar creación, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo en su propio beneficio. El mejoramiento de la calidad de la educación es el gran reto de la política educativa en México.

---

<sup>18</sup> También la educación los dota de los instrumentos conceptuales, las habilidades prácticas, políticas, dialógicas y técnicas para modificar dichas estructuras opresoras.

<sup>19</sup> Juan Carlos Tedesco. *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, FCE, 2003, p. 89.

Entonces, la educación no puede estar desvinculada de la política. Afirmar lo contrario sería tanto como decir que la ciencia es neutral. La educación, la política y el humanismo son tres fenómenos que guardan estrecha relación en la realidad, y eso fue lo que hizo explícito Freire en su pedagogía.



La clave del método de Freire, como ya mencionamos, fue la cuidadosa selección de “palabras generadoras”. Para él una palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor porcentaje posible de criterios sintácticos (riqueza fonética, grado de dificultad fonética), semánticos (intensidad del vínculo establecido entre la palabra y lo que ésta denota), y de potencial de concientización (conjunto de relaciones socioculturales que la palabra genera en el grupo que la utiliza).

En este sentido, la Semiótica<sup>20</sup> constituye una disciplina importante por sus aportaciones a la comprensión del fenómeno del aprendizaje.<sup>21</sup> Entre sus aportes más significativos encontramos el derrumbe del carácter absoluto o supuestamente natural de los signos y, por ende, probablemente el planteamiento más trascendente de Ferdinand de Saussure: el carácter arbitrario de los signos.<sup>22</sup>

Para la Semiótica —como práctica analítica que se desarrolla a partir de la Lingüística— son particularmente relevantes los conceptos de habla interna de Vigotsky y su tesis de que toda palabra es un concepto que encierra una doble función: social y de representación. En un principio los signos surgen de la comunicación, y después son interiorizados.

---

<sup>20</sup> Ciencia general de los signos y sus significados.

<sup>21</sup> Jean Piaget. Psicología del niño, capítulo III “La función semiótica o simbólica”, Madrid, Morata, trad. Luis Hernández Alfonso, 2000, pp. 59-95.

<sup>22</sup> Desde la perspectiva moderna de la Semiótica, todo signo es arbitrario y por tanto es un constructo humano. Todo signo implica una interpretación y un marco interpretativo, y a su vez toda interpretación implica un fenómeno de comprensión y una relación con el objeto de referencia del signo, relación que necesariamente implica un interés o una motivación.

En los procesos tradicionales de aprendizaje el profesor asume el papel central al constituirse como sujeto codificador de la realidad —y por tanto como mediador entre los fenómenos de la realidad que deben ser aprendidos— y al educando le corresponde ser el decodificador de esa realidad. Pero parece que este enfoque contradice los procesos psicológicos, neuropsicológicos y epistemológicos del aprendizaje, en tanto que el sujeto sólo puede aprender asumiendo el papel central en la explicación de los fenómenos que busca aprender. Sin embargo, puede ser que no se contrapongan, sino que sean complementarios y confluyan para ir conformando el aprendizaje.

Se nos dice que todo contenido de aprendizaje está constituido por un sistema de signos, y que los resultados que derivan de esos signos inciden en el proceso de aprendizaje, lo cual en forma sintética da lugar al siguiente principio teórico, derivado de la Semiótica: el aprendizaje constituye un proceso dirigido a codificar y decodificar la realidad por parte del sujeto que aprende; de este proceso resulta una significación afectiva y cognitiva del contenido realizada por el y para el sujeto, significación que depende del contexto sociocultural, de las estructuras internas del sujeto y de las condiciones materiales en que éste se desenvuelve.

Freire también maneja un fundamento lógico-didáctico: la posibilidad del aprendizaje obedece a las mismas razones que la posibilidad del conocimiento de la realidad; en el centro de esta posibilidad se ubica la naturaleza misma de la realidad, específicamente el hecho de que la realidad es cognoscible; es decir, las capacidades del cerebro humano y la naturaleza de las regularidades que gobiernan la realidad hacen posible que el hombre pueda comprender los fenómenos de la realidad y, con base en las leyes de ésta, transformarla.

La historia del conocimiento constituye una demostración de que la complejidad de la realidad ha sido susceptible de reducirse a explicaciones accesibles a las capacidades del intelecto humano. El código genético, la estructura de la materia, la lógica de la vida, la naturaleza del electromagnetismo, las funciones cerebrales, la evolución de las especies<sup>23</sup> y la propia evolución cósmica son ejemplos destacados.

---

<sup>23</sup> “... Es interesante contemplar una ribera enmarañada, revestida de muchas plantas de muchas clases, con aves que cantan en los arbustos, con varios insectos revoloteando, con gusanos arrastrándose por la tierra húmeda, y reflexionar que esas formas detalladamente construidas, tan

Lo anterior nos hace pensar que en realidad no hay técnicas didácticas que lleven al aprendizaje, sino por el camino de la propia comprensión de la lógica del fenómeno; porque aprender sobre un fenómeno es comprender su lógica interna. De la misma manera, en la didáctica se asume como concepto rector la noción de contenido de aprendizaje y se procede a la formulación de una “didáctica de los contenidos”, que no necesariamente ayuda a explicar la lógica interna del fenómeno en sí mismo.

¿Cómo podemos comprender la lógica interna de un fenómeno, de tal forma que nos aproximemos lo más posible al aprendizaje? ¿Hay ayudas para lograr que los fenómenos de la realidad sean más fácilmente cognoscibles? Si es verdad, como dijimos antes, que todo contenido de aprendizaje está constituido por un sistema de signos, entonces las ayudas didácticas (como se denominaba al material didáctico) forman parte de esos signos y pueden actuar, aunque sea en poca medida, para que las condiciones materiales en que se lleva a cabo el aprendizaje del educando sean más favorables, especialmente en el caso de los niños, en tanto que ayudan a evitar decodificaciones erróneas. Freire criticaba el hecho de que la educación está hecha de retazos de la realidad. En ese sentido, el material didáctico puede ayudar a “hilvanar” esos retazos y hace posible la concreción, porque en las áreas rurales la educación sigue siendo, en buena medida, verbalista y bancaria (como dice Freire).

#### **1.4 La ciencia y el fenómeno del aprendizaje**

Actualmente es un hecho probado la ocurrencia de fenómenos de crecimiento cerebral, literalmente hablando, en el transcurso del fenómeno del aprendizaje. En los últimos veinticinco años ha habido un enorme avance en el estudio del funcionamiento cerebral y en el desarrollo de técnicas de estudio del cerebro en plena actividad<sup>24</sup> que han venido a complementar y ratificar los resultados surgidos

---

diferentes unas de otras y tan dependientes entre sí de un modo tan complejo, han sido todas producidas por leyes que obran en torno a nosotros. Esas leyes, tomadas en el sentido más amplio, son: crecimiento con reproducción; herencia, que está casi implícita en la reproducción; variabilidad por la acción directa e indirecta de las condiciones de vida, y por el uso y desuso; una proporción de incremento tan alta que lleva a la lucha por la vida y en consecuencia a la selección natural, acarreado divergencia de caracteres y extinción de las formas menos mejoradas. Así, de la guerra de la naturaleza, del hambre y la muerte, se sigue directamente el objeto más elevado que somos capaces de concebir, es decir, la producción de los animales superiores.” Carlos Darwin. *El origen de las especies*, México, Porrúa, “Sepan cuantos”, 2000, pp. 354-355.

<sup>24</sup> Resonancia magnética nuclear y tomografía por emisión de positrones, por ejemplo.

de la clínica y de la psicología experimental. Se sabe que el cerebro<sup>25</sup> es un órgano extraordinariamente plástico y por lo tanto perfectible en su desarrollo.

Ramón y Cajal decía que el hombre puede ser el escultor de su propio cerebro. Éste tiene funciones altamente complejas; por ejemplo, el crecimiento de axones y dendritas, la división de células gliales, el incremento en la disponibilidad de neurotransmisores y la síntesis de estos fenómenos en la conformación de nuevas sinapsis durante el aprendizaje; todo lo anterior ayuda a explicar el fenómeno del aprendizaje. También se tienen registros de la actividad de complejas redes neuronales que se conforman en el acto de aprender.

La localización cerebral, la formación de nuevas sinapsis durante el aprendizaje y la existencia de circuitos neuronales complejos llevan a establecer el principio teórico de que el aprendizaje radica en la conformación de redes neuronales que se crean mediante la interacción con la realidad en el acto mismo de aprender, y mediante la intervención de diversos sistemas funcionales que tienen su origen en determinadas regiones del cerebro.

Del mismo modo, los hallazgos acerca de la diferenciación funcional de los dos hemisferios cerebrales, obtenida por separación de ambos mediante el corte del cuerpo calloso (principalmente para el tratamiento de epilepsias extremas) se integra en el referido cuadro de la relativa localización y el concurso de diferentes regiones cerebrales en el desarrollo de las funciones que conforman la inteligencia. También conviene mencionar los resultados con respecto a la diferencia en la plasticidad cerebral entre adultos y niños: el cerebro adulto mantiene una relativa plasticidad mientras que en el del niño ésta es mucho mayor, lo cual ofrece una base para la diferenciación en los procesos de aprendizaje de unos y otros.

En el transcurso de los procesos de aprendizaje concurren, además de regiones especializadas de la corteza cerebral, otras regiones de las capas inferiores del cerebro, tales como el cerebro medio y el Sistema límbico y, dentro de éste,

---

<sup>25</sup> Los científicos dicen que la aparición del primer vertebrado provisto de un cerebro sucedió hace aproximadamente 450 millones de años, poco más de la décima parte de los tiempos biológicos: 3,500 millones de años de la aparición de la vida sobre la Tierra. *Cfr.* Jacques Michel Robert, *Entendamos nuestro cerebro*, México, FCE, 2001, 233 pp.

algunas regiones como el hipotálamo, los núcleos amigdaloides y el hipocampo, sin cuyo concurso —especialmente en lo que respecta a la conformación de nuevas sinapsis, en los fenómenos de reflejo y habituación y consecuentemente la atención a los estímulos y en la disposición psicomotriz y afectiva para aprender— no ocurrirían el proceso ni la consolidación del aprendizaje.

Esos resultados permiten concluir que sin reflexión y sin una participación activa que dé como resultado la estimulación de los procesos físico-químicos que subyacen en la base del acto de aprender éste no se lleva a cabo. Es decir, las funciones cerebrales motoras y superiores tienen que ser desarrolladas mediante estímulos y prácticas especialmente desarrolladas para lograr ese fin.

Durante el aprendizaje hay una intensa actividad cerebral que es necesario comprender para estimular las capacidades de percepción, análisis, síntesis, planeación, imaginación, creatividad, abstracción, lectura, verbalización, escritura y demás funciones cerebrales complejas. Los científicos nos dicen que así como el ejercicio físico específico desarrolla determinado músculo, el entrenamiento intelectual permite también desarrollar capacidades particulares del pensamiento.

Por otra parte, los resultados generados por la neuropsicología han brindado soportes de gran importancia a las corrientes de la Psicología, de carácter cognoscitivista y constructivista, de tal manera que con el surgimiento de la cibernética y la llamada inteligencia artificial se creó un campo del conocimiento denominado “Ciencias cognitivas”. En este estadio del desarrollo de las ciencias del conocimiento y de la conciencia, se ha destacado la vigencia e importancia de los resultados de la epistemología genética, obtenidos principalmente por Jean Piaget.<sup>26</sup>

Consideremos el concepto de estructura cognoscitiva y los resultados relativos al desarrollo de la misma, para repasar los conceptos de organización y adaptación, denominados “invariantes funcionales” y dentro de este último, los de equilibrio, asimilación y acomodación como fundamentos del proceso de evolución, maduración y cambio de las estructuras. Asimismo, los conceptos de abstracción, descentración, conservación y reversibilidad, como contenidos

---

<sup>26</sup> En la tradición educativa, y aun en la misma Psicología, se considera a Piaget como psicólogo infantil debido a que su método está basado en el desarrollo infantil y a que su objeto de estudio fue el problema de la ontogénesis de la inteligencia, lo cual nos lleva directamente al problema del aprendizaje.

sustanciales de las estructuras, por cuya maduración se produce la evolución de éstas.

El estudio del desarrollo de la inteligencia tiene como propósito comprender la tesis teórica de que el aprendizaje consiste en el desarrollo de estructuras cognitivas que se forman por etapas, como resultado de la interacción con la realidad. La comprensión de esta teoría puede ayudar a identificar las estructuras cognitivas del alumno para que, a partir de éstas, el docente genere situaciones de interacción con la realidad que permitan la transformación y consolidación de dichas estructuras, y por lo tanto del aprendizaje.

### **I.5 Marco de referencia<sup>27</sup>**

La superficie de Puebla (33,921.00 km<sup>2</sup>) representa el 1.7% de la superficie total del país. Geográficamente, el estado colinda al Norte con Hidalgo y Veracruz de Ignacio de la Llave; al Este, con Veracruz de Ignacio de la Llave y Oaxaca; al Sur, con Oaxaca y Guerrero; al Oeste, con Guerrero, Morelos, México, Tlaxcala e Hidalgo. El 51.4% de sus caminos son rurales; 4.3%, de cuota; 34.2% son alimentadoras estatales, y 10.1% corresponden a troncal federal.

De su superficie total, 48% es agrícola (aproximadamente, 15% riego y 85% temporal); 17% está ocupada por bosques; 19%, por selva, y el 16% restante, por pastizales.

Al 17 de octubre del 2005 la población de Puebla ascendió a 5 millones 383 mil 133 personas (2 millones 804 mil 469 mujeres y 2 millones 578 mil 664 hombres), cifra que representa el 5.2% de los 103.3 millones de habitantes que conforman el total del país. Por su volumen de población, el municipio de Puebla es el cuarto más grande de la república, con 1 millón 485 mil 941 habitantes, con una tasa media anual de crecimiento de 1.0 por ciento (similar a la nacional), lo cual quiere decir que la población se podría duplicar en 67 años.

Del total de habitantes en el estado, 1 millón 089 mil 843 tienen entre 6 y 14 años de edad; de ellos, 1 millón 013 mil 051 asisten a la escuela, lo que representa 93% del total estatal de este grupo de edad.

---

<sup>27</sup>Datos tomados de la página del INEGI en Internet ([www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)) el 28 de mayo del 2007, así como del comunicado número 107/06 referente a los resultados definitivos del II Censo General de Población y Vivienda 2005 para el estado de Puebla, publicados el 24 de mayo del 2006, 7 pp.

La población de 5 años y más suma 4 millones 688 mil 913 personas, de los cuales 548 mil 723 hablan alguna lengua indígena (263 mil 717 hombres y 285 mil 6 mujeres), lo que nos habla de un decremento absoluto de 16 mil 786 hablantes de lengua indígena con respecto a los registrados en el año 2000.

Del total de la población hablante de lengua indígena, aproximadamente 52 mil personas no hablan español. Se hablan más de 47 lenguas indígenas, pero las principales son: Náhuatl con 72.4% de los hablantes; Totonaca, con 17.7%; Popoloca, con 2.7% y Mazateco con 2.4 por ciento.

En el mes de octubre de 2005 el número de viviendas particulares habitadas en el estado de Puebla fue de 1 millón 179 mil 283, lo que representa un incremento de 150 mil 591 viviendas del 2000 al 2005. Se menciona la vivienda porque es uno de los elementos fundamentales que reflejan el bienestar de la población. El promedio de ocupantes por vivienda es de 4.4.

El electrodoméstico que tiene mayor presencia en las viviendas es la televisión, ya que alrededor de 87 de cada 100 cuentan con este aparato; una menor proporción de viviendas tiene refrigerador (58%) y lavadora (43%), en tanto que sólo 14% cuentan con computadora.

El estado de Puebla está integrado por 217 municipios y 6 mil 348 localidades, entre las cuales más de seis mil tienen menos de 2,500 habitantes y en ellas reside el 29.4% de la población total, mientras que cinco años atrás esta categoría representó 31.7 por ciento. Las localidades de 10 mil o más habitantes suman 49 – en el año 2000 eran 46– y concentran al 52.4% de la población total.

La presente investigación fue llevada a cabo en tres municipios del estado de Puebla, los cuales se ubican al sureste del Estado: Tlacotepec de Benito Juárez, Yehualtepec, y Tecali de Herrera. Las condiciones climáticas en los tres municipios son extremas, los suelos, áridos y pedregosos, poco propicios para la agricultura. Los tres municipios están en promedio a 2,060 m.s.n.m. Ninguna de las escuelas visitadas cuenta con transporte público de ruta fija que vaya de la cabecera municipal a la comunidad y de ahí a la escuela, por lo cual hay que caminar en promedio tres kilómetros de terracería, o contratar un taxi de ida y vuelta. En general, las carreteras y el transporte público que pasa por las cabeceras municipales están en mal estado.

Se seleccionó el estado de Puebla en virtud de las siguientes razones: *a)* es una de las entidades con importante índice de pobreza, ya que en el país ocupa el sexto lugar de pobreza por ingreso (véase el siguiente cuadro); *b)* tiene muchas escuelas unitarias; *c)* a pesar de tener zonas de alta marginación, posee una media en educación cercana a la nacional; y *d)* sus retos en cuanto a educación rural e indígena son enormes. Cabe señalar que en el 2005, el 55.8% del total de escuelas en el país eran multigrado y atendían al 14.2% del alumnado total (aproximadamente dos millones de niños).

**Porcentaje de población en situación de pobreza por ingreso, 2005<sup>28</sup>**

<b>Entidad federativa</b>	<b>Pobreza alimentaria</b>	<b>Pobreza de capacidades</b>	<b>Pobreza de patrimonio</b>
Nacional	18.2	24.7	47.0
Aguascalientes	14.9	23.6	51.1
Baja California	1.3	2.3	9.2
Baja California Sur	4.7	8.0	23.5
Campeche	20.0	27.3	51.4
Coahuila	8.6	15.2	41.0
Colima	8.9	14.9	38.5
Chiapas	47.0	55.9	75.7
Chihuahua	8.6	13.3	34.2
Distrito Federal	5.4	10.3	31.8
Durango	24.4	33.7	59.4
Guanajuato	18.9	26.6	51.6
Guerrero	42.0	50.2	70.2
Hidalgo	25.7	33.0	54.2
Jalisco	10.9	17.2	41.6

<sup>28</sup> El CONEVAL elaboró un Índice de Rezago Social para dimensionar la pobreza en el país, a partir de datos de la ENIGH del 2005 y de los resultados del II Censo de Población y Vivienda 2005. Dicho Índice incorpora indicadores de educación, acceso a servicios de salud, servicios básicos de calidad, espacios en la vivienda y activos en el hogar (es decir, es un indicador de carencias). La pobreza alimentaria es la incapacidad para obtener una canasta básica alimentaria, aun cuando se hiciera uso de todo el ingreso disponible en el hogar para comprarla; la pobreza de capacidades consiste en la insuficiencia del ingreso disponible para comprar la canasta básica y hacer gastos en salud y educación; la pobreza de patrimonio es la insuficiencia del ingreso disponible para adquirir la canasta, solventar gastos de salud y educación, y pagar por vestido, vivienda y transporte. ¿No parece un absurdo? Si estoy muerta de hambre, o padezco "pobreza alimentaria", puedo salvarme de las otras dos pobrezas? Si no tengo para vestirme o para pagar mi boleto del Metro para ir a la escuela, ¿también me salvo de alguna de las pobrezas?

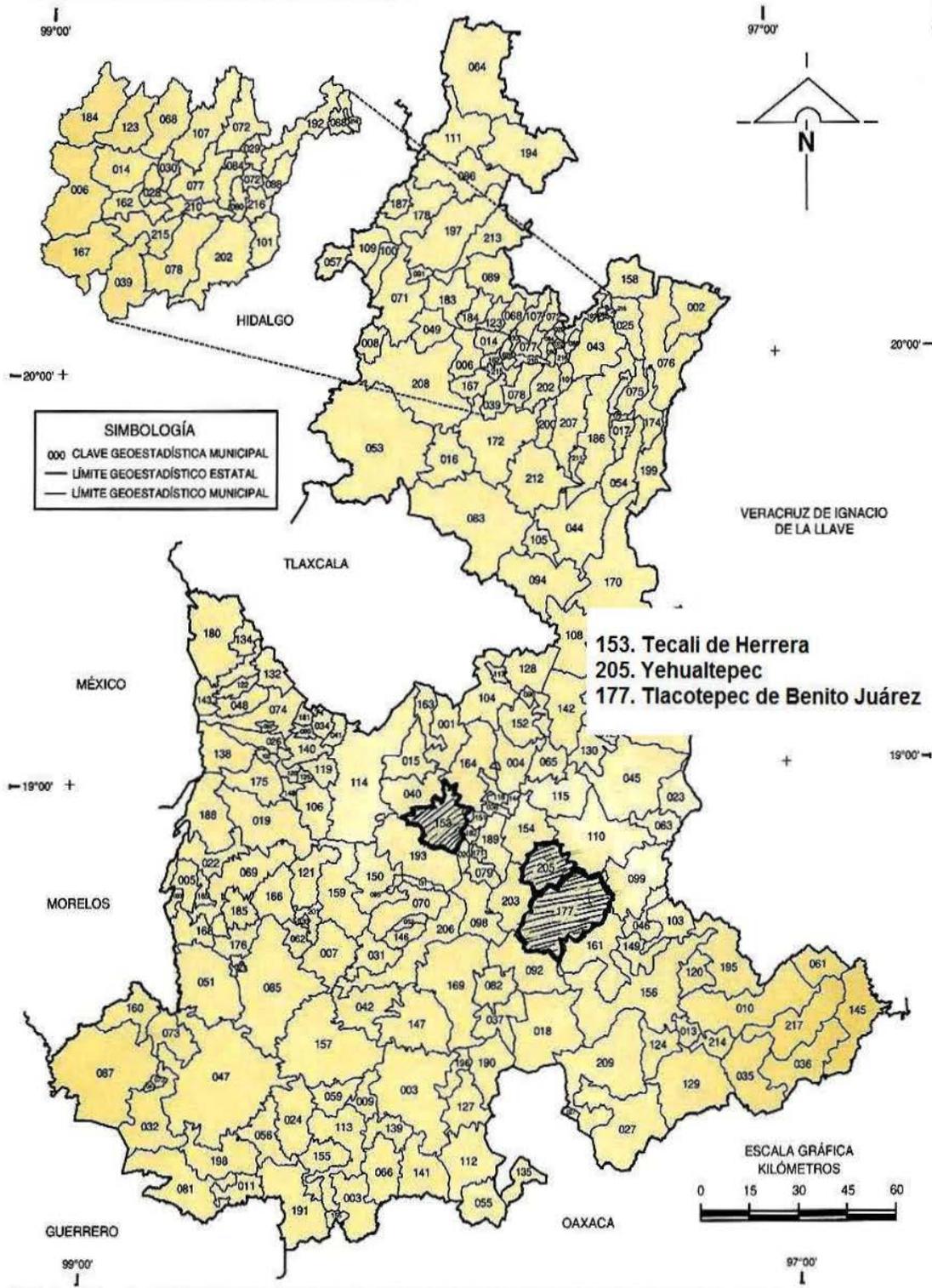
México	14.3	22.4	49.9
Michoacán	23.3	30.8	54.5
Morelos	10.7	17.3	41.4
Nayarit	17.2	23.3	43.8
Nuevo León	3.6	7.2	27.5
Oaxaca	38.1	46.9	68.0
<b>Puebla</b>	<b>26.7</b>	<b>35.3</b>	<b>59.0</b>
Querétaro	12.5	17.9	37.7
Quintana Roo	11.0	16.0	36.5
San Luis Potosí	25.7	33.3	55.5
Sinaloa	13.7	20.5	44.2
Sonora	9.6	15.8	40.4
Tabasco	28.5	36.6	59.4
Tamaulipas	10.3	17.5	44.9
Tlaxcala	17.9	26.2	51.4
Veracruz	28.0	36.3	59.3
Yucatán	18.1	26.2	51.7
Zacatecas	20.9	29.3	53.6

Fuente: Cuadro elaborado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), julio del 2007, p. 6. Estimaciones del CONEVAL con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005 y la ENIGH 2005.

## **I.6 Cinco primarias rurales**

Los resultados que se analizarán se desprenden de las visitas a cinco primarias rurales públicas: a) Primaria unitaria “Benito Juárez”, clave 21DPR2765Z, zona 38, sector 19, en la localidad San José Tlacuitlapan, municipio Tlacotepec de Benito Juárez; b) Primaria bidocente “Vicente Guerrero”, clave 21DPR0590N, zona 98, sector 19, en la localidad Palmillas (“La Columna), municipio Tlacotepec de Benito Juárez; c) Primaria tridocente “Adolfo López Mateos”, clave 21DPR1791R, zona 98, sector 19, ubicada en la localidad Ignacio Zaragoza, municipio Tlacotepec de Benito Juárez; d) Primaria unitaria “20 de Noviembre”, clave 21DPR0031C, zona 38, sector 19, en la localidad San Pedro el Chico, municipio de Yehualtepec; y e) Primaria bidocente “Margarita Maza de Juárez”, clave 21DPR2848I, zona 24, sector 11, en la localidad Aquiles Serdán, municipio Tecali de Herrera.

# División Geoestadística Municipal



NOTA: Las divisiones incorporadas en los mapas contenidos en este anuario corresponden al Marco Geoestadístico del INEGI y no a la división político-administrativa del estado.  
 FUENTE: INEGI. Marco Geoestadístico, 2000.

## Capítulo II. ¿Pobreza y educación en México, o pobreza de la educación?

*La materia más importante que tiene un país es la materia gris de sus habitantes, y ésta sólo se desarrolla con la educación.*

MARCOS MOSHINSKY<sup>1</sup>

La pobreza limita el acceso y la permanencia de los niños en la escuela, pero también afecta los resultados del aprendizaje. Los pobres no tienen voz. Pobreza, desigualdad y bajos niveles educativos van de la mano.

Evidentemente la pobreza<sup>2</sup> y la desigualdad no se solucionan interviniendo en la educación, porque la práctica nos demuestra que por sí mismos los niveles superiores de educación no generan empleos bien retribuidos; sin embargo, es un hecho que la educación puede ayudar a cambiar la estructura social de los pobres, especialmente de aquellos que perciben los salarios más bajos.

En otras palabras: el mayor problema de México no es la pobreza, sino la desigualdad, porque es ésta la que genera pobreza y la convierte en un círculo vicioso; lo que puede transformar a la pobreza es el desarrollo, no el crecimiento de las variables macroeconómicas, como quieren hacernos creer nuestros políticos; no puede haber desarrollo donde hay problemas de desnutrición, analfabetismo y mala salud de la población. ¿Qué entendemos por desarrollo?

---

<sup>1</sup> Destacado físico, orgullosamente UNAM.

<sup>2</sup> Aun cuando no es propósito de esta tesis abordar teorías o metodologías de pobreza ni cómo medirla, se menciona brevemente la metodología que emplean las autoridades mexicanas para medirla. Como ya se mencionó, el CONEVAL propuso lo siguiente, con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH): a) *Umbral de Pobreza Alimentaria*: hogares cuyo ingreso fluctúa entre 15.4 y 20.9 pesos (del 2000) para cubrir sus necesidades de alimentación (¿entonces los limpiavidrios y los tragafuego que trabajan en las esquinas ya no están en el “umbral de la pobreza alimentaria”?). En el 2000 24.2% de la población contaba con un ingreso inferior a este punto de referencia; b) *Umbral de Desarrollo de Capacidades*, hogares cuyo ingreso por persona era menor al antes descrito, además del requerido para sufragar los gastos en educación y salud, lo que equivalía a 18.9 y 24.7 pesos diarios (en el 2000 el 25.3% de los hogares a nivel nacional, es decir, el 31.9% del total de la población del país contaba con un ingreso inferior a estos montos) y c) *Umbral de Desarrollo de Patrimonio*: hogares cuyo ingreso por persona era menor al necesario para cubrir las necesidades de alimentación y el consumo básico en salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público (ingreso equivalente a 28.1 y 41.8 pesos diarios del 2000 por persona en áreas rurales y urbanas, respectivamente. En el año 2000, 45.9% de los hogares del país, es decir, 53.7% del total de la población, contaba con un ingreso inferior a este punto de referencia).

Para fines de esta investigación: el ascenso de los estratos de la población de un nivel a otro superior.

Durante el gobierno de Vicente Fox el PIB de México creció 2.2% anual (nada que ver con su promesa mentirosa de 6 o 7% del PIB) y fue incapaz de atender demandas de empleo, salud y educación.

Es decir, los niveles de educación se vinculan con los de ingreso, que entrapan a la gente y no la dejan escapar de la pobreza. En el área rural es donde están "... los trabajadores más indispensables y sacrificados..."<sup>3</sup>: los campesinos, que son prácticamente ciudadanos de segunda. Debido a sus necesidades, presionan para que los miembros de su familia comiencen a trabajar a una edad más temprana. En el campo los niños son una fuente de mano de obra, y con frecuencia deben dejar a un lado la jornada escolar y el desarrollo cognitivo para ayudar a que la familia sobreviva. Muchas medidas que tienen como fin reivindicar los derechos del niño se estrellan contra el muro del trabajo infantil, remunerado o no remunerado.

Padres pobres tienen hijos hambrientos y malnutridos que no desarrollan suficientes habilidades cognitivas; no tienen más opción que aceptar una educación pobre que da resultados igualmente pobres. Los padres sacan de la escuela al niño cuando muestra problemas de aprendizaje: "para qué lo mando, si no sirve para la escuela", "tiene la cabezota dura para aprender, y de pilón me cuesta dinero". Para qué invierten en la educación de sus hijos si sólo reciben a cambio frustración y baja autoestima. Así, padres e hijos caminan juntos el círculo vicioso de la pobreza.

## **II.1 La educación básica en México**

En los años ochenta México redujo su inversión en educación<sup>4</sup> y con ello disminuyó sus posibilidades educativas y de combate a la pobreza. A mediados de 1997 el Gobierno Federal puso en marcha el programa "Progresá", cuyos objetivos principales fueron: a) apoyar a las familias en pobreza extrema para ampliar sus

---

<sup>3</sup> Jacques Derrida, *op. cit.* p. 37.

<sup>4</sup> Por ejemplo, actualmente mientras que en México se invierten 1,200 dólares por alumno en el nivel básico, los demás países de la OCDE destinan más de 4,000; en el nivel superior México invierte cuatro mil dólares por alumno, y los demás países destinan 10 mil en promedio. Es decir, ni siquiera el 8% del PIB que se está destinando a la educación en 2006 es suficiente. ¿A qué se debe? ¿Por qué la inversión no logra incidir en la calidad?

oportunidades y su capacidad de lograr mayores niveles de bienestar,<sup>5</sup> b) mejorar las condiciones de educación, salud y alimentación de esas familias, brindando servicios escolares y cuidado de la salud, así como ayuda alimentaria, y c) integrar estas acciones para que el aprovechamiento escolar no se vea afectado por la falta de salud o la desnutrición de niños y jóvenes ni porque realicen labores que dificulten su asistencia a la escuela.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, la matrícula de la educación básica nacional (preescolar, primaria y secundaria) para el ciclo escolar 2005-2006 fue de 25 millones. En dicho ciclo, en educación primaria hubo casi 15 millones de alumnos.<sup>6</sup>

Datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda 2005<sup>7</sup> arrojan que 1'205,591 niños de 5 a 14 años de edad no asisten a la escuela. De éstos, 388,335 niños (32.2%) están entre los seis y los once años, es decir, en edad de asistir a la Primaria. En pocas palabras, si aún estamos lejos de cumplir con el compromiso de "universalización", estamos todavía más lejos de lograr la calidad de la educación.

## **II.2 Pedagogía y pobreza**

El objetivo de lograr educación para todos hace que la atención se centre en la Pedagogía. Paulo Freire nos dice que la educación puede ser liberadora si ayuda a la gente a entender las causas de su marginación de la estructura social y si contribuye a que actúen, individual y colectivamente, en la transformación de esas estructuras que los oprimen.<sup>8</sup>

Lo anterior requiere cambios sustanciales en el sistema de enseñanza-aprendizaje. Mientras que la Pedagogía tradicional asume que el alumno adquiere

---

<sup>5</sup> ¿Qué es el bienestar, desde el punto de vista del ser humano y no de la teoría económica? Depende de quién estemos hablando, porque este concepto puede ser muy subjetivo. Para fines de esta investigación se considera como el equilibrio entre las necesidades fisiológicas y psicológicas y los satisfactores de éstas. Quizás "estar bien" sea sentirse en equilibrio porque están a nuestro alcance los mecanismos que satisfacen necesidades y remedian disonancias. El entendimiento del concepto "bienestar" puede variar: lo que para mí puede ser una necesidad, quizá para una mujer de la lacandonia sea un absurdo. ¿No sería mejor que cada una tuviera su propia voz y expresara sus propias necesidades de bienestar? Después de todo, ambas tenemos los mismos derechos.

<sup>6</sup> Datos tomados de la página electrónica de la SEP: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) (Boletín no. 153 del 21 de agosto del 2005) La consulta se realizó el 20 de mayo del 2007.

<sup>7</sup> Tomados de la página electrónica del Instituto ([www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)) el 25 de mayo del 2007.

<sup>8</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970, p. 47.

conocimientos, valores y aptitudes de una manera acumulativa y uniforme, y que las diferencias individuales dependen de la velocidad y eficacia con que el educando memoriza conceptos y los aplica, la Pedagogía moderna exige reformular la propuesta de enseñanza para hacer frente a los retos que enfrenta la educación y lograr niveles de aprendizaje adecuados.

De nada sirve culpar del fracaso escolar a las condiciones socioeconómicas y a los problemas de aprendizaje que éstas causan en el niño. Se necesitan soluciones flexibles, “elásticas”, desde el punto de vista pedagógico, que consideren la innovación de metodologías, provean preparación específica a los docentes, despierten su iniciativa, apoyen sus propuestas innovadoras y faciliten el intercambio de experiencias provechosas.

El cambio educacional es un acto político que se vuelve realidad en una democracia. Si la democracia que vivimos no da igualdad de oportunidades sociales, entonces, ¿qué clase de democracia es aquella en donde el soberano no es el pueblo, sino el Gobierno Federal? “... el valor de soberanía está hoy en plena descomposición”.<sup>9</sup> Haría falta, como bien nos dice Derrida, comenzar por deconstruir (si es que aún no se ha empezado a hacerlo) el propio concepto de soberanía para establecer con precisión los límites del Estado-nación, su “presunta soberanía”<sup>10</sup>, y la libertad y la responsabilidad que asisten al ciudadano en general, especialmente en lo que se refiere a la educación.

### **II.3 Programas de discriminación positiva en México**

Antes hablamos del concepto “educación compensatoria”; ahora abordaremos otros sinónimos: “programas compensatorios”, “programas de discriminación positiva”, o “políticas compensatorias”, los cuales tienen un mismo fin: destinar recursos financieros adicionales a familias pobres o marginadas.

Los programas de discriminación positiva fueron un elemento clave del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que firmaron en 1992 la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobernadores de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Las tres líneas de acción del ANMEB fueron: a) reorganización de los servicios

---

<sup>9</sup> Jaques Derrida, *op. cit.*, p. 18.

<sup>10</sup> Jaques Derrida, *op. cit.*, pp. 67-68.

educativos; b) reformulación de contenidos y materiales educativos, y c) revaloración de la función magisterial. La operación de los programas compensatorios se ha llevado a cabo de manera coordinada entre el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las Unidades Coordinadoras Estatales, las cuales dependen de las secretarías estatales de educación pública.

La Ley General de Educación de 1993 estableció la asignación de recursos con objetivos compensatorios, la diversificación de la dotación educacional, la expansión del acceso a la educación inicial y preescolar, la mejora del proceso educativo y la superación de obstáculos externos (como por ejemplo la pobreza) al logro educacional.

En México los programas compensatorios comenzaron en 1991, aunque las reformas a la educación básica iniciaron en 1992. Mediante el ANMEB se hizo obligatoria la educación secundaria. La nueva Ley General de Educación de 1993 retomó los objetivos establecidos en dicho Acuerdo y agregó los de calidad y equidad como parte central de la nueva educación básica. El artículo 34 de dicha Ley estableció el postulado de la equidad y los programas compensatorios.<sup>11</sup>

#### **II.4 ¡Que nos morimos de mejoría!**

Emmanuel Kant<sup>12</sup> relataba la anécdota de un médico que consolaba a su paciente todos los días: "... hoy diciéndole que el pulso iba mejor, mañana que lo que había mejorado era la excreción, pasado que el sudor era más fresco, etcétera. El enfermo recibe la visita de un amigo: ¿cómo va esa enfermedad?, le pregunta nada más al entrar. ¡Cómo ha de ir! ¡Me estoy muriendo de mejoría!"

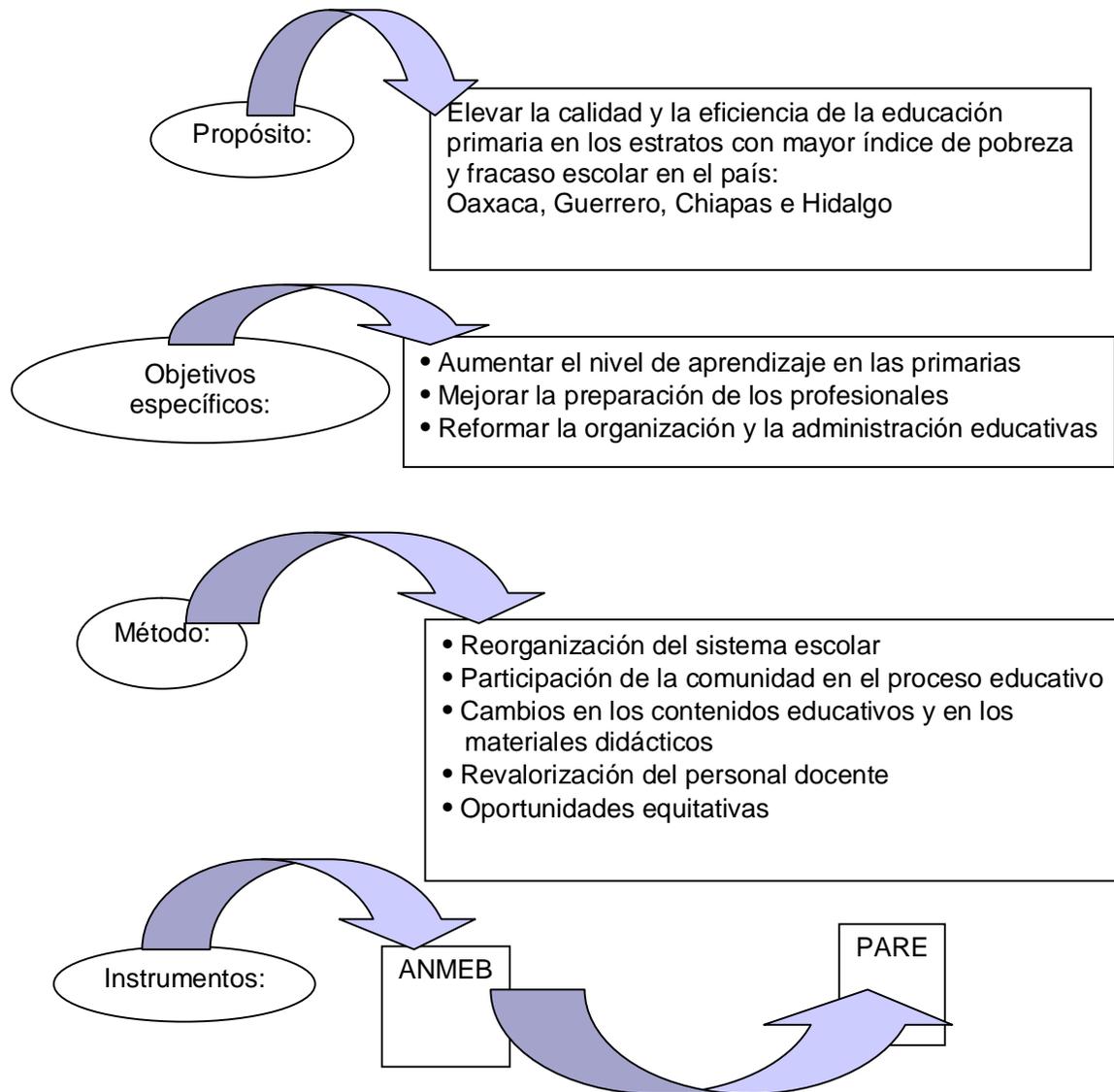
En 1960 se fortalecieron las políticas públicas destinadas a satisfacer la demanda de educación primaria; desde 1982 a la fecha prácticamente han quedado matriculados todos los niños en primer año; sin embargo, ese aumento de la cobertura ha determinado un sistema de educación muy extenso pero ineficiente y desigual.<sup>13</sup>

#### **Un acercamiento al problema**

<sup>11</sup> Véase Eduardo Weiss, *Los programas compensatorios: una visión al pasado y al futuro*, p. 205.

<sup>12</sup> *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2004, p. 117.

<sup>13</sup> Carlos Muñoz Izquierdo y Raquel Ahuja Sánchez, "Función y evaluación de un programa compensatorio para escuelas primarias de los estados mexicanos más pobres: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca", en *Distintas Escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla, 2002, p. 512.



Es decir, ¡también los mexicanos nos estamos muriendo de mejoría! Cada año de cada sexenio nos informan que ahora sí es en serio: estamos avanzando en materia de educación. Dicen que ahora la matriculación es de casi 100%, pero todavía tenemos analfabetas, muchos niños no terminan la primaria o la secundaria en el momento en que deberían hacerlo y la calidad educativa de los que sí la terminan deja mucho que desear.

La expansión del sistema escolar no ha contribuido a la reducción de las brechas entre las regiones del país con niveles de desarrollo socioeconómico y cultural distintos. Entre otros, hay dos factores importantes que contribuyen al problema: a) los docentes mejor preparados y experimentados buscan su asignación a escuelas

urbanas y no a escuelas rurales, las cuales por su bajo nivel socioeducativo requieren profesores mejor preparados, y b) el elevado índice de analfabetismo de los padres, acentuado en las zonas rurales, refleja condiciones familiares que no favorecen el rendimiento escolar adecuado en los hijos; incluso aun cuando los padres apoyen a los niños con las tareas, su bajo nivel educativo incide en un pobre desarrollo de habilidades básicas tales como lectura y escritura, porque los propios padres no las dominan.

¿Cuál ha sido el resultado de dicha expansión? Mientras que el promedio nacional de escolaridad de la población de 15 y más años es de 6.6 grados, en el D. F. es de nueve grados y en Chiapas apenas llega a 4.3. El analfabetismo funcional entre la población de quince y más años es de 28.9% en todo el país, pero en el D. F., es de 12.5 y en Chiapas, de 52.2 por ciento.

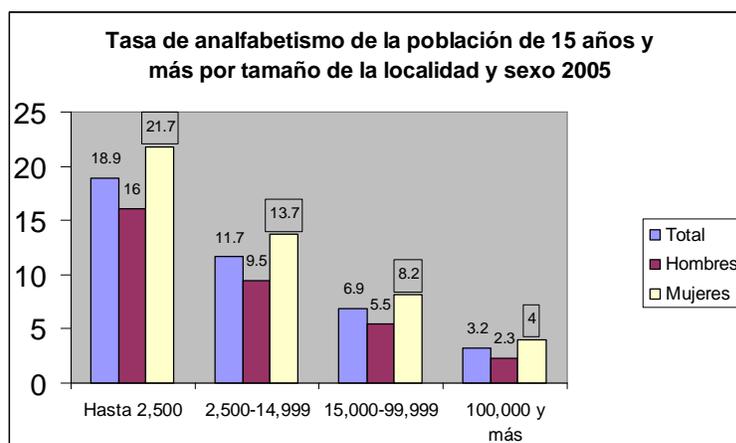
Hay algunas cifras del INEGI que vale la pena destacar:<sup>14</sup> a) cuatro de cada 100 niños que ingresan a la primaria concluyen la universidad, mientras que 50% de los jóvenes japoneses egresan de la educación superior; b) 50% de los jóvenes de entre 15 y 19 años no estudian ningún nivel educativo; c) 32.5 millones de adultos no han concluido su enseñanza básica; d) la proporción de analfabetas en Chiapas, Guerrero y Oaxaca<sup>15</sup> es de 23, 21.5, y 21.5 por ciento, respectivamente; e) la población analfabeta que vive en localidades con menos de 2,500 habitantes es de 50%; f) el gasto anual por estudiante de primaria en México es de 1,656 dólares, mientras que la media de países de la OCDE es de 5,450 dólares (un tercio del promedio de la OCDE), por lo cual México ocupa el último lugar en gasto anual por estudiante contra el PIB per cápita en primaria y secundaria; g) de acuerdo con la Cámara Nacional de la Industria Editorial, el promedio de lectura de los mexicanos es de 1.2 libros al año; h) en el país hay 6,109 bibliotecas públicas, cuyo acervo está conformado mayoritariamente (90%) por libros de texto; i) de acuerdo con datos de la Profeco, se destina el 10% del gasto familiar a la compra de útiles escolares; j) entre los países de la OCDE, México ocupa el último lugar en dominio de lectura en estudiantes de 15 años; y k) ocupa el penúltimo lugar en número de lectores de 108 países investigados por la UNESCO.

---

<sup>14</sup> INEGI. *Indicadores educativos*.

<sup>15</sup> De acuerdo con el *Censo de Población y Vivienda, 2000*, INEGI, México.

De acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda 2005 realizado por el INEGI: la tasa de analfabetismo en las mujeres (9.8%) fue mayor que la de los varones (6.8%). En Chiapas, Guerrero y Oaxaca<sup>16</sup> se registran los mayores porcentajes de analfabetismo, con poco más de 19%. En el 2005 había 5.7 millones de analfabetas (8.4% de la población). Por cada analfabeta que hay en el D. F., hay ocho en Chiapas. En las ciudades, tres de cada 100 habitantes no saben leer ni escribir, mientras que en las zonas rurales<sup>17</sup> la proporción es de 19 por cada 100. La siguiente gráfica ilustra la situación precaria de las áreas rurales en cuanto a educación:



Fuente: INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005.

Nota: la clasificación del INEGI por tamaño de localidad es la siguiente: hasta 2,500 habitantes, rural; 2,500-14,999, rural-urbana, o mixta; 15,000-99,999 urbana menor, y 100,000 y más, urbana mayor.

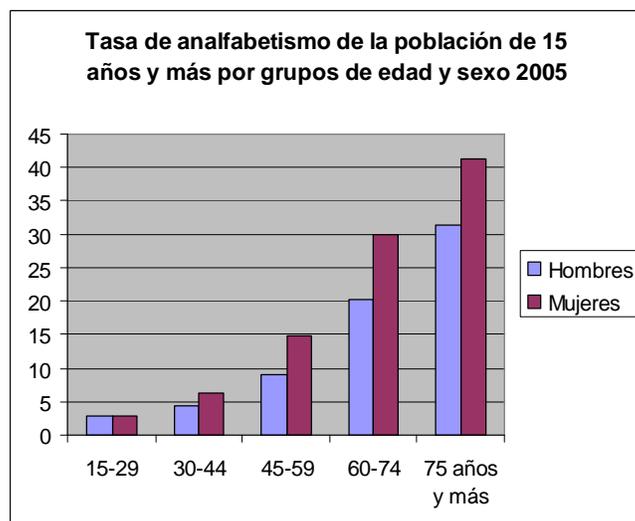
Hay 15.2 millones de niños y niñas entre ocho y 14 años; 685 mil (4.5% del total nacional de esas edades) no saben leer ni escribir. En el caso de los niños, 312 mil (4.2%) no saben leer ni escribir, cuando se supone que a los ocho años ya deberían tener la habilidad de la lectoescritura. En las niñas la cifra aumenta a 373 mil (4.8%). En Oaxaca, Guerrero y Chiapas uno de cada 10 niños de entre 8 y 14 años aún no sabe leer ni escribir.

De acuerdo con datos del Banco Interamericano de Desarrollo, actualmente el Sistema Educativo Nacional tiene a casi 31 millones de estudiantes en su modalidad escolarizada, y el mayor número de alumnos se concentra en la

<sup>16</sup> En el 2004, diez de 100 alumnos de primaria en Oaxaca reprobaban, mientras que en Nuevo León fueron 2.3 de cada 100.

<sup>17</sup> El INEGI considera que una zona es rural cuando tiene menos de 2,500 habitantes.

Primaria. En el ciclo escolar 2003-2004 la matrícula en ese nivel llegó a 100,000 alumnos.<sup>18</sup>



Según datos que proporciona el INEGI, prácticamente la totalidad de la población entre cinco y 12 años de edad está incorporada al sistema educativo; sin embargo, todo parece indicar que éste pierde calidad, es decir, fuerza para generar y transmitir conocimientos. Esa pérdida tiene su origen en las normales que preparan a los profesores. La equidad y la calidad educativa tienen que ver con la formación y la actualización de los docentes, ya que si no poseen las habilidades y capacidades intelectuales necesarias no pueden alcanzar las metas que los planes educativos plantean.

Hay 664 escuelas normales en el país (349 públicas y 315 privadas) y 18 escuelas normales rurales (ENR)<sup>19</sup> Las ENR fueron creadas en 1922 y consideraban en su currículo áreas de estudio de actividades agrícolas y pecuarias, de organización campesina cooperativa y otros aspectos relacionados con el buen desarrollo de la vida rural; se les dotó con la infraestructura necesaria y tenían la modalidad de internado. Es decir, representaban una oportunidad para los hombres y mujeres de comunidades marginadas que no podían tener acceso a otro tipo de formación.

Las reformas educativas de décadas pasadas representaron una problemática que las ENR no han podido remontar: elevación del nivel de la normal a licenciatura, la descentralización de la educación básica y normal de 1993 restringió los alcances

<sup>18</sup> Cfr. Comunicado 118 del Observatorio Ciudadano de la Educación, consultado de la página [www.observatorio.org/comunicados/comun118.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun118.html) el 29 de mayo del 2007.

<sup>19</sup> *Ibidem.*

de las ENR a los límites geográficos de los estados en donde éstas se ubican. Se habla mucho de la necesidad de convertir a las ENR en instituciones de educación superior, pero el problema no se resuelve, a pesar de que se reconoce la necesidad de formar docentes especializados en el medio rural. El problema de falta de formación de docentes especializados se ha tratado de resolver habilitando a estudiantes de bachillerato —bien intencionados, pero no profesionales— becados por el CONAFE. De esa manera se justifica el abandono en que están sumidas las escuelas normales rurales, bajo la excusa de que sale muy caro enviar maestros especializados a atender a unos cuantos niños marginados. Es decir, la educación opera en función de criterios administrativos y de costos, no de equidad, por encima de cualquier otro interés, ya sea político o económico.

En general, se requiere un salto cualitativo en las normales del país: revisión de criterios para la planeación de la matrícula, procesos de selección más estrictos, pertinencia de los programas de estudio, revisión de la carrera magisterial, revisión del sistema de escalafón, aumento de la calidad en la preparación de los futuros docentes, formación permanente de los graduados, entre otros.

El sistema educativo ofrece la calidad que han logrado sus docentes en su etapa de formación, por eso los maestros rurales son los que más necesitan desarrollar capacidades profesionales para hacer frente a los retos de la producción y los procesos que de ésta derivan —además de las abstracciones de competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas, civismo, historia y ciencias naturales—. Por eso requieren ser formados de tal manera que reciban concepciones teórico-prácticas que les permitan elaborar y concretar líneas de acción eficaces, como resultado de un modelo pedagógico-didáctico acorde a las necesidades contextuales y culturales en el que los niños se desarrollan.

Esa es la teoría, pero la práctica es diferente. Los docentes que trabajan en escuelas rurales enfrentan limitantes de formación y conflictos institucionales que los rebasan. La inercia de la educación tradicional es muy fuerte y provoca secuelas graves: deserción, reprobación (en menor grado, porque algunos docentes prefieren avanzar de grado a los niños y evitarse el problema), bajo aprovechamiento, etcétera. Los propios docentes fueron preparados mediante una concepción bancaria de principios normalizantes que les indican cómo enseñar, sin que se les prepare para reflexionar y aprender de sí mismos, de sus

experiencias en el aula y de sus alumnos. En la escuela rural hay pocos niños y demasiada soledad, opresión y abandono.

Muchos profesores son también agricultores, jornaleros, comerciantes en pequeño, etcétera, y todos esos perfiles diferentes dificultan su articulación y su vínculo profesional. Lo mismo sucede si son o no originarios de la localidad en la que trabajan. Si no nacieron en la comunidad, se sienten “de paso” y esperan impacientes la oportunidad para cambiarse a la ciudad y no se arraigan, a menos que se casen con alguien de allí; si viven en comunidades cercanas, tampoco conviven con la población, pues en cuanto terminan su jornada se trasladan de inmediato a sus domicilios, y tampoco pueden dar clases en las tardes a niños con rezago educativo. Todo esto incide en su desempeño; pero quizá lo más grave es que no fueron formados para trabajar en escuelas rurales.

En cuanto a los niños, quizá lo relevante no sea que haya más niños en la escuela, porque eso puede deberse al crecimiento poblacional, sino que los sectores sociales más desprotegidos se incorporen a ella. Casi nada en el sistema educativo es lo que debería ser, parecen decirnos las evaluaciones que año con año se llevan a cabo para medir la calidad de la educación.

El siguiente cuadro referente a las entidades con alto (Hidalgo y Puebla) y muy alto (Guerrero, Chiapas y Oaxaca) grado de marginación nos muestra claramente un problema grave para la nación: el analfabetismo. Una vez más, parecería que pobreza e ignorancia van de la mano.

**Población de 6-12 años según condición para leer y escribir, 2005**

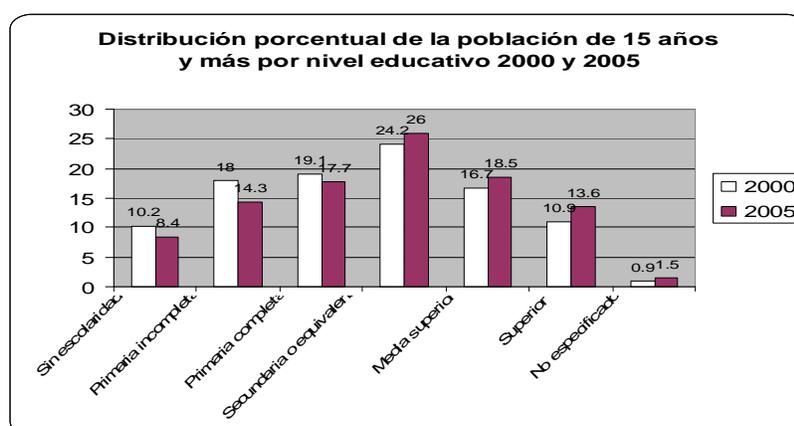
Entidad federativa	Total de población 6-12 años	Saben leer	No saben leer	No saben leer (%)
Total nacional	23,333,944	18,906,582	4,293,398	18.4%
Chiapas	1,151,139	792,577	354,101	30.7%
Guerrero	848,785	603,731	240,581	28.3%
Hidalgo	551,542	461,737	87,232	15.8%
Oaxaca	904,034	668,205	231,575	25.6%
Puebla*	843,654	697,296	142,878	16.9%

Fuente: INEGI. *II Censo de Población y Vivienda 2005*.

**Población de 6 a 12 años según condición de asistencia escolar, 2005**

Entidad federativa	Total población de 6-12 años	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela	% sin escuela
Total nacional	25,479,826	24,260,282	954,323	3.7%
Chiapas	1,251,284	1,140,512	101,513	8.1%
Guerrero	998,315	918,626	65,109	6.5%
Hidalgo	648,702	620,233	19,291	2.9%
Oaxaca	1,057,528	988,261	58,725	5.5%
Puebla*	964,594	909,143	46,189	4.8%

Fuente: INEGI. II *Conteo de Población y Vivienda en México 2005*.



Fuente: INEGI. Datos nacionales del *Censo General de Población y Vivienda 2000*, y del *II Conteo de Población y Vivienda en México 2005*.

## II.5 Pertinencia de la educación

Los mayores problemas de pobreza, socioeconómica y educativa, se centran en las áreas rurales. Polan Lacki<sup>20</sup> nos dice que para la mayoría de las familias rurales el paso por la escuela básica es la única oportunidad que tienen de adquirir las competencias que les permitan eliminar las principales causas internas del subdesarrollo rural. Sin embargo, las escuelas rurales no cumplen su función emancipadora porque sus métodos y contenidos son disfuncionales e inadecuados a las necesidades productivas y familiares del mundo rural.

Lacki nos pregunta de qué sirve que los niños rurales memoricen el nombre de las dinastías chinas, o el de los faraones egipcios, cuando eso no les aporta nada

<sup>20</sup> "La escuela rural debe formar solucionadores de problemas", <http://www.polanlacki.com.br/agroesp>

para llegar a ser agricultores eficientes, educar mejor a sus hijos y ser protagonistas solidarios en sus comunidades.

Aunque el punto de vista de Lacki pueda sonar determinista, ¿por qué pretendemos que otros aprendan lo que nosotros, desde nuestro escritorio, decidimos que es útil? En todo caso, tendríamos que preguntarles qué necesitan y construir aprendizajes que los ayuden a ser creativos, participativos y prácticos; a que logren desarrollar autoconfianza y sean más emprendedores, autogestivos, exitosos e independientes.

La educación de calidad no necesariamente significa construir más edificios, adquirir más computadoras y pizarrones electrónicos (especialmente si se carece de asideros pedagógicos para su uso), sino entender qué y cómo construir conocimientos útiles en las escuelas rurales. Quizá lo que se necesita es una revolución educativa en el agro, que sea objetiva y pragmática y permita formar una nueva generación de mujeres y hombres rurales que quieran, sepan y puedan ser protagonistas de una revolución productiva y emancipadora, es decir, “freireana”.

La educación básica rural debería tener un carácter más instrumental y dar a los niños contenidos útiles que puedan aplicar en la corrección de sus propias ineficiencias y de los problemas que hay en sus hogares y en sus comunidades. Pero también debería ser más flexible y adaptable a sus necesidades.

## **II.6 El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)**

Desde la década de 1960 el Gobierno Federal ha llevado a cabo diferentes reformas educativas para superar el problema de la falta de equidad en el ámbito educativo, pero a más de cuatro décadas de distancia se ha visto que ninguna ha conseguido los efectos esperados.

En la década de 1960 se llevó a cabo el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (conocido como Plan de Once Años); a finales de los años setenta, “Educación para todos”; en 1981 la SEP puso en marcha el Programa de Educación Inicial no Escolarizada, cuyo objetivo era capacitar a los adultos (especialmente a las madres de familia) para que pudieran mejorar la crianza de los niños; en 1988-1993, el Programa Nacional de Solidaridad; en agosto de 1997-2000, el Programa de Alimentación, Salud y Educación; y en 2002-2006 el

Programa de Desarrollo Humano (conocido como Oportunidades). En todos los casos el universo de atención de esos programas sociales coincide con el de los programas compensatorios iniciados en la década de 1990.

La aplicación de los programas compensatorios ha estado dirigida a incrementar la oferta y ayudar a mejorar la calidad de la educación, lo cual es parte de los programas sociales que en diferentes épocas ha puesto en marcha el Gobierno Federal. El primer programa compensatorio fue el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), concebido como una herramienta para canalizar apoyo especial, o diferenciado, a escuelas en desventaja, y remediar así el abandono y el rezago escolares.

En 1991 inició el PARE con un presupuesto de 352 millones de dólares (mdd), de los cuales 250 mdd (71%) provenían de un préstamo del Banco Mundial. La primera etapa se llevaría a cabo en cuatro años y los recursos se invertirían en dos vertientes principales: *a)* mejoramiento de los servicios educativos, y *b)* fortalecimiento institucional.

El objetivo del Programa era elevar la calidad y la eficiencia de la educación primaria en las escuelas rurales de los estados con mayor índice de pobreza y fracaso escolar del país: Chiapas, Guerrero, Hidalgo<sup>21</sup> y Oaxaca. Dichos estados fueron seleccionados con base en indicadores de marginalidad socioeconómica. Fue el primero de varios programas a los que se incorporaron gradualmente las demás entidades federativas. Para la coordinación del PARE se creó la Unidad Central de Programas Compensatorios (UPC), que operó de 1991 a 1992 en la SEP. A partir de esa fecha, el CONAFE<sup>22</sup> asumió la coordinación de la UPC.

En el ciclo escolar 1993-1994 se implementó el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI), el cual tuvo como propósito mejorar las prácticas de crianza de niños menores de cuatro años, mediante la capacitación de los padres.

---

<sup>21</sup> Actualmente el estado de Hidalgo dejó de ser de muy alto grado de marginación y es considerado como de alto grado de marginación.

<sup>22</sup> El CONAFE fue creado el 10 de septiembre de 1971. A la fecha el CONAFE proporciona seis servicios: *a)* útiles escolares para todos los alumnos (libros de texto, cuadernos, lápices y plumas), material didáctico de apoyo al docente, mobiliario y equipo para oficina; *b)* capacitación y asesoría para mejorar la labor de los docentes; *c)* dinero en efectivo a la Asociación de Padres de Familia para mantenimiento escolar; *d)* una compensación extra para el docente que apoya a sus alumnos con clases adicionales; *e)* ingreso extra a la supervisión para apoyar más a las escuelas; y *f)* construcción y rehabilitación de espacios escolares.

Fue instalado en los diez estados más pobres del país (ver cuadro siguiente) en los cuales se concentraba el 52% de esa población infantil.

A partir del ciclo escolar 1993-1994 se implantó el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), cuyo objetivo fue mejorar la educación primaria regular, rural e indígena en diez estados, además de los que cubrió el PARE hasta el momento en que dejó de funcionar en 1997. Los estados que abarcó fueron Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán, los cuales se sumaron a los cuatro anteriores (Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo).

En 1993 se realizaron negociaciones para extender el PARE y en julio de 1994 se suscribió un contrato con el Banco Mundial y surgió el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) que atendería a diez entidades más. Es decir, el PARE ha ido cambiando de nombre de acuerdo a los niveles educativos que atiende, los servicios que ofrece y las extensiones de crédito por parte de organismos financieros internacionales.

En 1995 dicho programa cambió su denominación a Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), con atención a educación inicial, preescolar y primaria. Inició su funcionamiento en Colima, Chihuahua, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas, y fue incrementando su cobertura hasta llegar a todos los estados. Su objetivo principal fue prestar servicios de educación inicial, preescolar, primaria de educación comunitaria y primaria regular, rural e indígena, así como alfabetización de adultos.

En 1998 se creó el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB),<sup>23</sup> el cual constó de tres etapas: la Fase I (1998-2000) atendió la educación preescolar, secundaria y posprimaria comunitaria en comunidades rurales socioeconómicamente desfavorables; la Fase II (2001-2003) incorporó los programas PAREB y PIARE; es decir, se llevó a cabo un proceso de unificación de programas, pero además se sumó el objetivo de expandir y mejorar la calidad de la escuela secundaria rural; por último, la Fase III (2004-2006) consistió en el desarrollo de actividades de evaluación y sistematización de los 15 años en que han operado los programas compensatorios, los cuales actualmente llegan a más

---

<sup>23</sup> De 2002 a 2004 el PAREIB operó en 94.3% de los municipios del país; es decir, en 2,305 de los 2,443 que hay en México, y en 2003-2004 atendió al 96.1% del total. Su cobertura fue excelente.

de cinco millones de alumnos de preescolar y primaria, y a casi 300,000 estudiantes de telesecundaria, en 29,534 escuelas urbanas y rurales marginadas.<sup>24</sup>

### Programas compensatorios

Denominación	Siglas	Vigencia	Entidades
Programa para Abatir el Rezago Educativo (Primaria).	PARE	1992-1996	Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo.
Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (Primaria).	PRODEI	1993-1997	Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz.
Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (Primaria).	PAREB	1994-2001	Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán, más los estados cubiertos por el PARE.
Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (Educación inicial, preescolar y primaria).	PIARE	1995-2001	Colima, Chihuahua, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Zacatecas, Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Morelos, Nuevo León, Tamaulipas y Tlaxcala.
Programa para Abatir el Rezago Educativo Inicial y Básico (Educación inicial, preescolar, primaria y secundaria).	PAREIB	1998-2006	Las 31 entidades federativas.

Entre 1991 y 1998 el Banco Mundial dio créditos por más de 625 mil millones de dólares, y el crédito para la operación del PAREIB (1998-2006) ascendió a 616.7 millones de dólares. En total, los créditos que dicho organismo internacional dio a

<sup>24</sup> Datos tomados de *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*, capítulo II “Empoderando a los padres para mejorar la educación en el México rural”, por Paul Gertler, et al., México, CONAFE, 2006, pp. 63-66.

México de 1991 a 2003 ascienden a dos billones de dólares,<sup>25</sup> es decir, dos millones de millones de créditos se han destinado a los programas compensatorios. De 1998 a 2003 el crecimiento fue de 220%, se duplicó la cantidad en comparación con 1991-1998, lo cual es explicable porque la cobertura de los programas se fue ampliando, pero dicha cantidad necesariamente genera expectativas de mejoría clara en cuanto al abatimiento del rezago educativo y a la mejoría de la calidad de la educación.

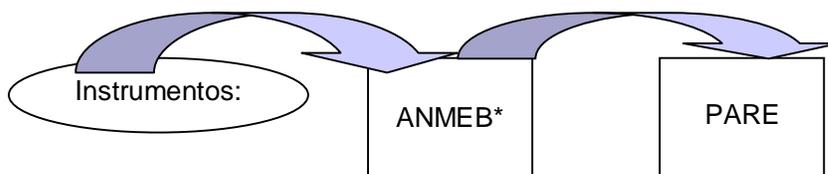
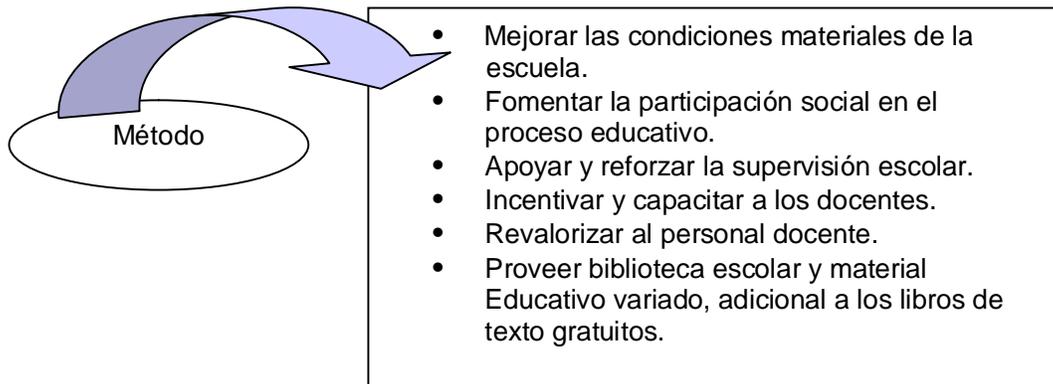
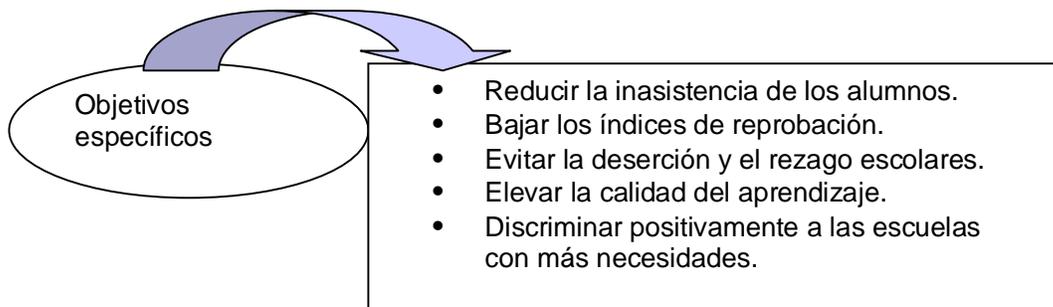
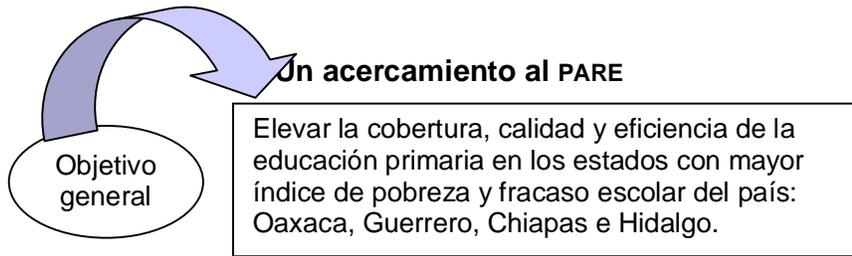
Si bien la denominación del PARE ha ido cambiando con el tiempo, ajustándose a la cobertura y servicios que ofrece, tanto a nuevas áreas geográficas como a niveles escolares, sus objetivos principales han permanecido casi sin cambios:

- Propiciar la equidad de acceso y la permanencia de los alumnos en los servicios educativos de educación básica, garantizando el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo.
- Incrementar los niveles de aprendizaje y coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en aquellas regiones con bajos índices educacionales y en grupos con condiciones sociales y económicas en desventaja.
- Fortalecer la organización y la capacidad de la administración educativa.
- Apoyar con recursos complementarios a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos.

Sumado a dichos programas, en agosto de 1997 comenzó a operar el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá), el cual en el año 2002 cambió su denominación a: Oportunidades, el cual es el mayor programa de transferencias monetarias condicionadas de México: otorga de mil a dos mil pesos a cada estudiante, según el grado que curse.

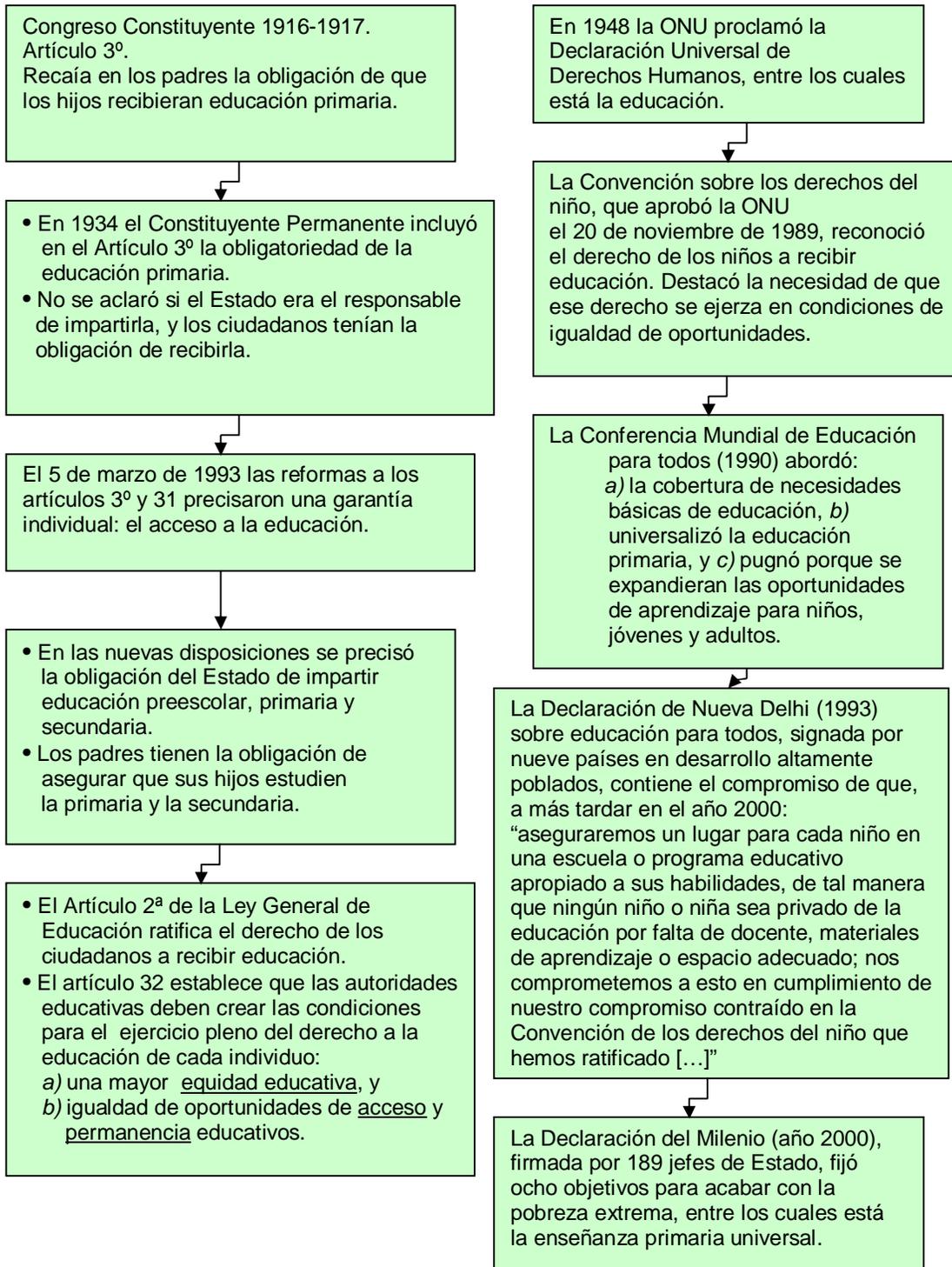
---

<sup>25</sup> *Idem*, p. 66. El subrayado es de la autora y tiene como fin destacar el crecimiento de 220%.



\*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.





En sus inicios, la inversión presupuestal aproximada del PARE, en porcentajes, fue la siguiente: 40% en infraestructura, 27% a personal docente, 15% a material didáctico, 10% para administración del Programa, y 8% a otros.

### Presupuesto asignado entre 1991 y 1994 a los componentes del PARE

<i>Componente</i>	Mdd	%
1. Provisión de material didáctico	54.0	15.3
2. Provisión de libros de texto para la educación indígena	3.1	0.9
3. Dotación de bibliotecas escolares	4.4	1.3
4. Construcción de almacenes regionales	3.1	0.9
5. Capacitación y actualización de los docentes	43.0	12.2
6. Educación y capacitación a distancia	8.6	2.4
7. Infraestructura y equipamiento escolar	131.0	37.2
8. Mejoramiento de la supervisión escolar	27.5	7.8
9. Incentivos para el buen desempeño docente (arraigo)	52.0	14.8
10. Mejoramiento de los sistemas de información	2.1	0.6
11. Evaluación del logro escolar	4.1	1.2
12. Mecanismos de participación social en el financiamiento y las tareas educativas	0.3	0.1
13. Impacto del programa	1.2	0.3
14. Gastos imprevistos	17.5	5.0
<i>Total</i>	352.0	100.0
Financiamiento nacional	102.0	
Financiamiento internacional		250.0

Fuente: Carlos Muñoz Izquierdo y Raquel Ahuja Sánchez. "Función y evaluación de un programa compensatorio para escuelas primarias de los estados mexicanos más pobres: Chipas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca", en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla, 2002, p. 506.

Destaca que el primer componente es el de aprovisionamiento de material didáctico a las escuelas, al cual se destina el 15.3% del presupuesto. Quiere decir que cada año se canalizaron 13.5 millones de dólares a tal concepto. Si multiplicamos esa cifra por los 15 años en que han operado los programas compensatorios, estaremos hablando de 202.5 millones de dólares. Obviamente esa cifra debe ser mucho mayor, porque a partir del PRODEI se aumentó la cobertura de los programas, hasta llegar a abarcar, mediante el PAREIB, a las 31 entidades federativas, lo cual nos hace pensar que esa cantidad deber ser mucho mayor.

Carlos Muñoz Izquierdo<sup>26</sup> nos dice que el PARE se basó en el supuesto de que si se reducían las desigualdades que históricamente han existido, en cuanto a inversiones escolares bajas en determinados ambientes sociogeográficos, los logros escolares mejorarían, así que mediante dicho Programa el Gobierno Federal buscó mejorar el desempeño académico con acciones de discriminación positiva.

En 1992 se pusieron en marcha nuevas acciones para combatir los factores que ayudan a que los problemas de rezago e inequidad persistan. Se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito por Carlos Salinas de Gortari, en ese entonces Presidente de la República, los gobernadores de los estados y los líderes del SNTE.

Las medidas del ANMEB fueron incorporadas un año después en la Ley General de Educación, las cuales se encaminaban hacia: a) la reorganización del sistema escolar; b) la participación de la comunidad en el proceso educativo; c) cambios en los contenidos y en los materiales didácticos; d) la revaloración de la profesión docente; y e) oportunidades escolares equitativas. De manera general, los objetivos específicos fueron tres: aumentar los niveles de aprendizaje en la enseñanza primaria; mejorar la preparación y la motivación de los profesores, y fortalecer la organización y la administración educativas.

## **II.7 Revisión de literatura: evaluaciones de los programas compensatorios**

Si bien el objetivo general de los programas compensatorios es reducir las desigualdades educacionales y transformar de modo radical los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sectores más pobres, los nuevos modelos de educación no surgieron del seno de las comunidades marginadas.

Algunos estudios señalan que hubo muchas necesidades particulares que los Programas dejaron fuera; por ejemplo, horarios de niños que trabajan; estrategias para atender, a corto plazo, las necesidades particulares de cada tipo de escuela; el programa educativo no preparó a los docentes para que diseñaran estrategias

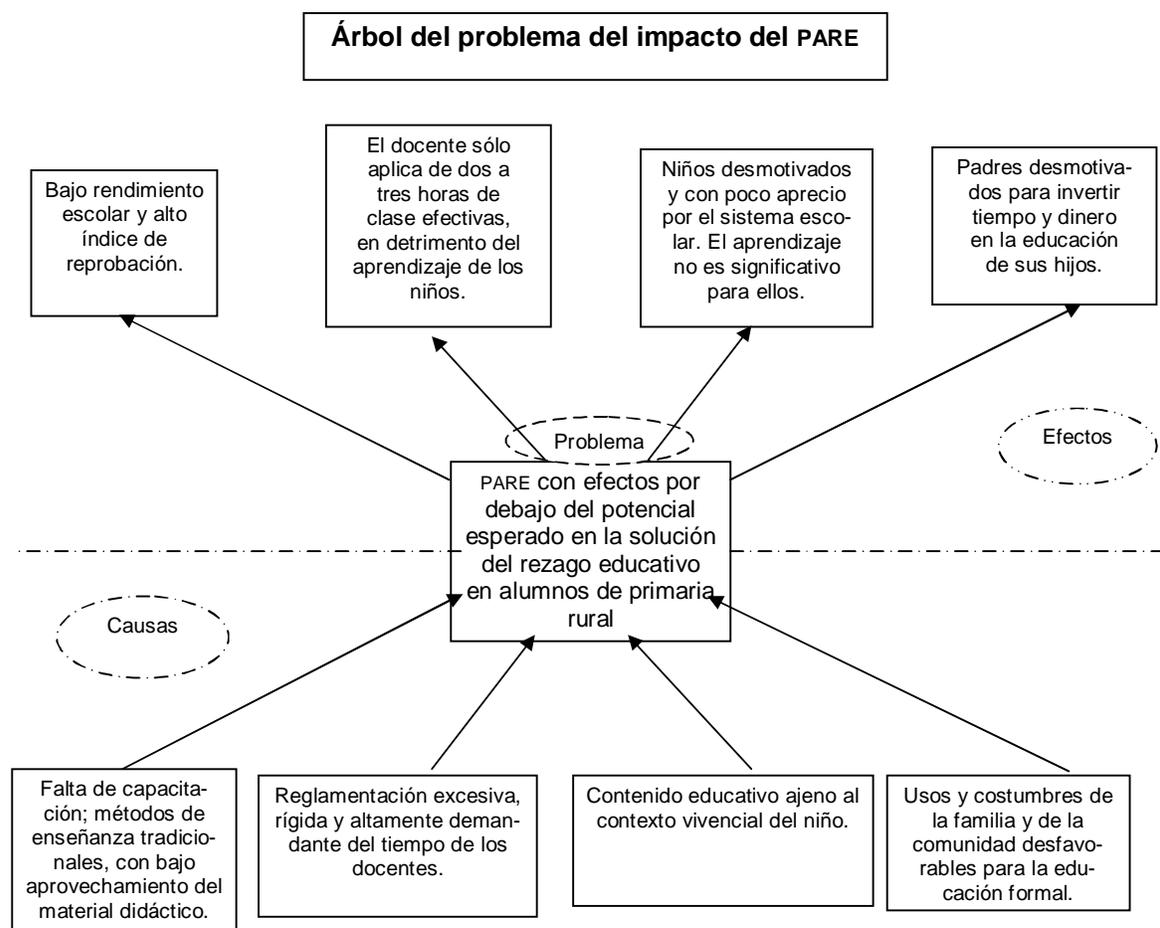
---

<sup>26</sup> "Función y evaluación de un programa compensatorio para escuelas primarias de los estados mexicanos más pobres: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca", en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla, 2002, p. 540.

*ex profeso* ni supieran crear, o cuando menos aprovechar, los materiales de aprendizaje que pueden respaldar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

un desfase entre los logros y las esperanzas que en él se depositaron.

Si yo intentara explicar gráficamente el problema de la baja incidencia del PARE en la educación primaria, lo haría de la siguiente manera:



Dos estudios importantes sobre la evaluación del impacto del PARE son el de los doctores Carlos Muñoz Izquierdo y Raquel Ahuja Sánchez, y el de la maestra Justa Ezpeleta y el doctor Eduardo Weiss. Ambos estudios señalan que el PARE no alcanzó sus objetivos y presenta En su estudio,<sup>27</sup> Carlos Muñoz Izquierdo y Raquel Ahuja Sánchez llegaron, entre otras, a cinco conclusiones importantes: a) el PARE tuvo una aplicación inadecuada, especialmente porque no tomó en cuenta a los actores principales, b) la selección de los componentes del Programa no se basó

<sup>27</sup> Carlos Muñoz Izquierdo y Raquel Ahuja Sánchez, *op. cit.*, pp. 539-540.

en una investigación de necesidades insatisfechas, c) las tasas de analfabetismo de los padres (especialmente la de las madres) influyen claramente en los logros escolares de los niños, d) los componentes fueron administrados de un modo inconexo, y algunos llegaron a destiempo, y e) hay una brecha entre la teoría pedagógica en la que se basaron los cursos de formación (constructivismo) y las que dirigieron el diseño de algunos materiales didácticos, principalmente.

Fernando Reimers, coordinador del libro *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, afirma:

Las políticas compensatorias son formuladas y aplicadas en un contexto y a través de mecanismos que reflejan las mismas desigualdades de origen constitutivas de la raíz del problema que tratan de corregir. Un nuevo conocimiento para respaldar el cambio social tiene que contribuir a la formación de una ideología y de marcos políticos que aspiren a una mayor justicia social. No cabe suponer simplemente que unos benévolo funcionarios públicos hagan lo preciso en beneficio de los pobres, incluso si saben cómo proceder. Los propios pobres y las coaliciones de intereses en apoyo de sus opciones y de su libertad han de ser los primeros en actuar en pro de ese conocimiento. Y éste ha de ser utilizado en los procesos democráticos y públicos de diálogo y debate y no quedar secuestrado por la política de sigilo y exclusión que ha caracterizado la formulación de políticas en la región durante la mayor parte de las últimas décadas.<sup>28</sup>

El estudio de la maestra Justa Ezpeleta<sup>29</sup> destaca, entre otros, seis problemas que tuvo la implementación del PARE: a) comunicación escasa entre autoridades escolares y padres de familia; b) desigual aplicación de los componentes del Programa, especialmente el de Arraigo (componente número 9); c) trámites administrativos excesivos que provocan el ausentismo de los profesores; d) desinformación de docentes y supervisores sobre el tipo y la cantidad de materiales que reciben (incluyendo el didáctico) y por lo tanto poca disposición

---

<sup>28</sup> *Op. cit.*, p. 469.

<sup>29</sup> *Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, México, D. F., 1994, 270 pp. Fue un estudio cualitativo realizado en dos etapas (1992-1993 y 1993-1994), en nueve escuelas comunitarias (cinco de Guerrero y cuatro de Oaxaca).

para aprovecharlos en clase; e) baja cobertura de los cursos de capacitación, contenido teórico y de difícil comprensión que no fueron preparados *ex profeso*, sino son tipo antología; f) enseñanza mecánica (especialmente en el caso de las matemáticas), memorística y tradicional con un muy bajo aprovechamiento del material didáctico.

De los seis problemas antes mencionados, sólo uno parece haber tenido avances notables a la fecha: hay un poco más de comunicación entre autoridades escolares y padres de familia. Lo anterior, a la luz de los resultados que arrojaron las respuestas a los cuatro cuestionarios aplicados en cinco escuelas primarias rurales del estado de Puebla, en los que también veremos que fue evidente la persistencia del problema relativo al bajo aprovechamiento de los materiales didácticos por parte de los docentes. Lo anterior se abordará en el siguiente apartado de esta tesis.

Hay, cuando menos, treinta estudios que analizan y delimitan el alcance de los programas compensatorios. Patricio Chaves y Rodolfo Ramírez<sup>30</sup> enlistan 22:

#### Estudios de evaluación de los programas compensatorios en México

<i>Autor</i>	<i>Año del estudio</i>	<i>Título</i>	<i>Programa que evalúa</i>
Hicks Gómez, Eva (PARE)	1993	Estudio evaluativo sobre actualización de maestros e incentivos al docente del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Reporte final.	PARE
Molina Bogantes, Zaida (PARE)	1993	Informe final sobre el análisis de la situación actual del desarrollo del Programa para Abatir el Rezago Educativo en el estado de Oaxaca (PARE)	PARE
González Rivera, Guillermo (PARE-BM)	1993	Diagnóstico sobre repetición y deserción. Estudio de caso en seis escuelas del estado de Oaxaca.	
Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación (SEP)	1994	Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación del aprendizaje. Informe de resultados. Primer levantamiento de datos.	
<i>Ezpeleta, Justa, Eduardo Weiss y colaboradores, Departamento de Investigaciones Educativas.</i> (CINVESTAV)	1994	Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo.	PARE
Myers, Robert G.	1995	Repetición escolar. Estudio de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca.	
Muñoz Izquierdo, Carlos,	1996	Evaluación del impacto y efectividad de	PARE

<sup>30</sup> CONAFE, *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-20004*, México, pp. 38-39.

Centro de Estudios Educativos (CEE)		costos del Programa para Abatir el Rezago Educativo. Segundo informe.	
Fuenlabrada, Irma, Eduardo Weiss y colaboradores (DIE CINVESTAV)	1997	Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. <sup>31</sup>	
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)	1999	Evaluación de indicadores educativos en zonas de marginación extrema.	PARE y PAREB
Loera, Armando, Dirección General de Evaluación de la SEP	2000	Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios; reporte final del primer estudio. Diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa.	PARE y PAREIB
Unidad de Programas Compensatorios (CONAFE)	2000	Estudio de caso en el estado de Guerrero sobre la retención del docente en el centro escolar.	PARE y PAREIB
Dirección General de Evaluación (SEP)	2002	Informe de resultados. Evaluación 2002.	PAREIB
Dirección General de Evaluación (SEP)	2002	Estudio de los factores asociados al aprovechamiento escolar. Matemáticas. Sexto grado de primaria.	
Paqueo y Acevedo (Banco Mundial)	2003	Supply-side school improvement and the learning achievement of the poorest children in indigenous and rural schools: the case of PARE	Global
Universidad Veracruzana	2003	Evaluación de los programas del Conafe: educación comunitaria y programas compensatorios.	PAREIB
Educación para el Desarrollo Humano, A. C.	2003	Evaluación del modelo pedagógico del Programa de Educación Inicial no Escolarizada.	Educación inicial
Barocio Quijano, Roberto y otros (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)	2003	Evaluación de término del Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE.)	PIARE
Vázquez López, José Jaime y otros (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)	2003	Evaluación prospectiva de los programas compensatorios 2002-2003.	PAREIB
Banco Mundial	2003	Compensatory education for disadvantaged mexican students: an impact evaluation using propensity score matching.	Global
COMUNITEC	2003	Análisis de las estrategias de operación del Programa de Educación Inicial no Escolarizada.	Educación inicial
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	2004	Evaluación de los programas compensatorios.	PAREIB
Secretaría de la Función Pública	2005	Evaluación del programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) del Conafe (2005)	PAREIB

Fuente: Patricio Chaves y Rodolfo Ramírez. *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*, México, CONAFE, 2006, pp. 38-39.

<sup>31</sup> Por multigrado se entiende la enseñanza a los seis grados de primaria, por lo general en una sola aula, a pesar de que los estudios profesionales de los maestros no incluyen la preparación para el multigrado.

Es importante señalar que en marzo del 2007 el CONAFE presentó la serie “Política compensatoria en educación: evaluación y análisis”, la cual consta de nueve casos de estudio y análisis elaborados por expertos en el tema, los cuales aportan reflexiones interesantísimas y son clave para el estudio de los programas compensatorios en México: 1) *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*, por Patricio Chaves y Rodolfo Ramírez; 2) *Análisis de la focalización en los programas compensatorios*, por Néstor López; 3) *Los contextos sociales de las escuelas primarias de México*, Néstor López; 4) *Evaluaciones por mandato legislativo: operación y resultados*, Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Veracruzana; 5) *Valoraciones de las acciones compensatorias del Conafe desde las comunidades educativas*, Sara Makowski y Alejandro Saldaña; 6) *Prácticas emergentes en la inserción de las computadoras en telesecundaria*, Javier Loredo, et al.; 7) *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*, Antonio Blanco Lerín, Víctor Cabello Bonilla, et al.; 8) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*, Irma Fuenlabrada y Eduardo Weiss (coord.), 9) *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa*, por Rodolfo Ramírez y Patricio Chaves. Cabe mencionar que los resultados que arrojan estas investigaciones debieran estar basados en los programas y en todos los componentes que fueron establecidos mediante diagnóstico. Uno de esos componentes, al que se ha destinado por lo menos el 16% del presupuesto, es el de “Material didáctico”. Sin embargo, dichas investigaciones no abordan ese componente. Como pasante de la carrera de Pedagogía, entiendo y reconozco la importancia del material didáctico, como auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y estoy consciente de que hay que ubicarlo y reconocerlo en su contexto.

### Capítulo III. Caso de estudio

*El futuro del mundo pende del  
aliento de los niños que van a la  
escuela.*  
TALMUD

Si del aliento de los niños depende el futuro del mundo, entonces podemos entender la advertencia que nos hace Derrida: “dense prisa... pues no saben ustedes lo que les espera”,<sup>1</sup> porque el futuro desfallece ante nuestros ojos, pero no lo vemos; gime, pero no lo escuchamos. La educación infantil (especialmente la de los niños rurales) en México atraviesa por múltiples problemas que inciden de manera adversa; por ejemplo, los niños aprenden lo que los adultos les enseñamos, porque el aprender es en ellos casi un instinto, así que están sometidos a la influencia de una mayoría de adultos que creen que los astrólogos y los síquicos son científicos, y confían más en la astrología que en la ciencia.

De acuerdo con un artículo publicado por *El Universal*,<sup>2</sup> el 29 de marzo del 2007, la Encuesta Nacional sobre Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología en México, realizada por el INEGI y el CONACYT en el 2005,<sup>3</sup> seis de cada 10 mexicanos piensa que la astrología es una ciencia, y por lo tanto la astróloga Madam Sazú, Jaime Maussán (*el Ovní*) y Carlos Trejo (*el Cazafantasmas*) son considerados científicos. Triste futuro el que nos espera. Eso quiere decir que mientras no empecemos por educarnos la gran mayoría de los adultos no podremos educar a nuestros niños.

¿De qué dependerá el éxito de un sistema educativo que pueda transformar a todo un país? Quizá no sólo de que sea capaz de satisfacer a plenitud las necesidades de los educandos, sino también de la capacidad y la eficacia con que los procesos internos de una unidad educativa (escuela) tienden a satisfacer sus demandas internas.

Al combinar sus procesos y esfuerzos para satisfacer a plenitud las demandas educativas externas con la capacidad de satisfacer las necesidades internas de los educandos, la unidad educativa tiene éxito de dentro hacia fuera. El compromiso y

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*, p. 77.

<sup>2</sup> Fuente: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/149725.html>.

<sup>3</sup> El artículo de *El Universal* deja ver que los resultados de dicha encuesta fueron tan vergonzosos que el INEGI y el CONACYT decidieron no publicarla.

la consagración de los educadores, en paralelo con los de los educandos, es lo que podría convertirse en una especie de “flama” autosostenida que haga posible el éxito del sistema educativo.

El desarrollo de capacidades de organización de un sistema educativo para fortalecerse en lo interno y satisfacer plenamente a su usuario primario (el educando) no sobreviene como resultado de acciones inmediatas cocinadas al vapor, programas sencillos, superficiales, efímeros e impuestos desde afuera sin la participación e intervención de los interesados. Menos aún, de las acciones que se consideran como “flor de un día”, tampoco de los discursos; implica adoptar ciertos principios y actitudes permanentes y evolutivas que guíen la sostenibilidad del proceso educativo.

Se han dedicado muchos recursos y esfuerzos a la educación, sin embargo, de acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda 2005, la tasa de analfabetismo en México es de 8.4, hay violencia intrafamiliar, no hay empleo... La desigualdad es terrible y hay un sentimiento de frustración en cuanto al tema educativo. Quizá el problema radica en que enseñamos conocimientos, fomentamos la envidia, la competencia desleal y el amor por los bienes materiales, no formamos personas ni enseñamos la solidaridad. ¿Tenemos claro qué tipo de ciudadanos necesitamos y queremos crear?, ¿por qué enseñamos procesos y procedimientos y no enseñamos a pensar? ¿No sería mejor que enseñáramos que la memoria cultiva al hombre; que somos memoria, y que el estrato social y económico no es impedimento para cultivar la inteligencia?

Nadie puede tener una educación que le sirva para toda la vida; se aprende durante toda la vida, y la educación, como instrumento de entendimiento (o como bagaje de conocimientos) del universo y sus posibilidades de transformación, adecuación o adaptación para vivir en él sin destruirlo, es un concepto dialéctico: vivir y adaptar.

### **III.1 El material didáctico de los programas compensatorios en México**

El conocimiento es un conjunto de datos sobre hechos o información ganada a través de la experiencia o del aprendizaje (*a posteriori*) o a través de la introspección (*a priori*). El conocimiento es una apreciación de múltiples datos interrelacionados que aislados tienen poco valor cualitativo. El conocimiento no se puede gestionar; lo que sí se puede gestionar es el proceso y el espacio de la

creación del conocimiento, y en ese sentido el material didáctico es un auxiliar excelente, siempre y cuando el docente conozca sus virtudes y sepa cómo usarlo, cómo explicarlo a los niños y de qué manera sacarle provecho en el aula.

### III.2 Características del material didáctico

Para fines de esta investigación interesa, como ya se dijo al principio, observar el uso del material didáctico de apoyo al docente, porque contribuye al avance del proceso de maduración de los niños en aspectos relacionados con el pensamiento, el lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización y el mejor conocimiento de sí mismos y de los demás; ayuda a que la enseñanza sea objetiva, a que el alumno se apropie del conocimiento, facilita el camino de lo concreto a lo abstracto, aproxima a los alumnos a la realidad y les provee la oportunidad de que manifiesten sus habilidades. Es decir, el material didáctico funciona como un mediador instrumental, de ahí su importancia.

En total, en las escuelas visitadas se observaron catorce tipos diferentes de materiales didácticos que han proporcionado los programas compensatorios. A continuación se presenta un cuadro resumen de éstos y después una descripción, lo más completa posible, de cada uno.

**Cuadro resumen de los materiales didácticos**

Nombre	Descripción	Objetivos	Orientación pedagógica principal para el desarrollo de:		
			Saberes y conocimientos	Habilidades y destrezas	Actitudes
1. Plantillas y Fracciones.	Fracciones y plantillas de plástico graduadas, con fracciones porcentuales y decimales.	Desarrollar el área cognitiva; comprender la diferencia entre enteros y fracciones para resolver problemas cotidianos.	√	√	
2. Figuras geométricas.	Treinta gioser con cinco figuras geométricas.	Incentivar la capacidad de observación; conocer y clasificar diversas figuras geométricas.	√	√	√
3. Juego didáctico de apoyo a la enseñanza del Español.	Lotería (24 cartones y 54 tarjetas), dominó de asociaciones (24 cartones) y rompecabezas	Avanzar en la comprensión del sistema de escritura por medio del análisis de palabras.	√	√	√

	(30 cartones).				
4. Poliedros.	Seis figuras de plástico: equilátero, cuadrado, pentágono, rectángulo, triángulo isósceles y hexágono.	Ayudar a explicar el concepto de la formación de figuras geométricas.	√	√	√
5. Guía didáctica de Español y Matemáticas.	Estuche de plástico con muescas, barras, molduras, dados, fichas con signos y argollas.	Desarrollar habilidades para el aprendizaje formativo y la vinculación de los componentes del Español con el eje de Matemáticas.	√	√	√
6. Cuerpos geométricos.	Un cubo, una esfera y dos prismas triangulares de plástico.	Desarrollar el área cognitiva para realizar operaciones de suma y multiplicación, y para el cálculo de áreas, volúmenes, capacidades y pesos.	√	√	
7. Romboide mágico.	Dos juegos con cuerpos cuadrangulares en cuatro tamaños; cinco octaedros con 15 piezas por juego.	Desarrollar la habilidad de resolver problemas cotidianos.	√	√	
8. Sistema numérico en cubos.	Cubos de diferentes medidas, placas, regletas y plantillas.	Fomentar la construcción de estructuras mentales enfocadas a la reversibilidad de pensamiento, asociación de acciones y anticipación.		√	√
9. Ábaco.	Seis piezas con barras verticales y fichas en forma de aros.	Ayudar a comprender el significado de los números naturales.	√	√	√
10. Aprendiendo ángulos.	Base de plástico con asa; tablero, regla de ángulos, transportador, base de cartón (pista de carreras), banderas, dados y seis personas con forma de figuras geométricas, y tarjetas de colores.	Desarrollar la habilidad matemática mediante la graficación de problemas y la interpretación de información matemática.		√	√
11. Pirámide del conocimiento	720 tarjetas de todas las asignaturas; reloj de	Lograr el desarrollo integral del alumno.			

	arena, fichas, ruleta giratoria, y pirámide por la que ascienden los personajes (caballeros águila), cuando la respuesta es correcta.		√	√	√
12. Matemáticas dinámicas.	Un tablero de doble vista.	Desarrollar el área cognitiva del alumno.	√	√	
13. Regletas de colores.	291 regletas de colores y tamaños diferentes.	Construir conocimientos útiles para resolver problemas cotidianos.		√	
14. Plano cartesiano tridimensional.	Base con perforaciones, triángulos, puntas de flecha, dos ejes cartesianos, unidades para posicionar ligas sobre los ejes coordinados, dados con numeración (1-6), signos (<, >, =), constantes (a, b, c) y variables (x, y, z), plantillas con ambientaciones de ciudad, escuela, granja, etcétera, y 112 cartas con expresiones matemáticas.	Ayudar al alumno a relacionarse con expresiones matemáticas y con su escritura, para favorecer su desarrollo psicomotriz, su capacidad de memoria y agilizar sus reflejos mentales.	√	√	√

Fuente: "Uso de material didáctico en la planeación", Red de Asesoría del Estado de Puebla, Primera Reunión de Asesoría, 31 de marzo del 2004.

"Plantillas de fracciones" consta de los siguientes materiales: fracciones circulares, con cuatro plantillas circulares y graduadas (tiempo); plantilla circular de 0° al 360°; plantilla circular del 0-100 (fracciones decimales y cálculos de %); plantilla circular sin escalas (operaciones de fracciones); fracciones triangulares de cuatro piezas (1/4, 1/3, 1/2 y un entero); tablero de fracciones (nueve barras fraccionadas, divididas desde un entero hasta novenos, representando fracciones porcentuales y decimales). Sus objetivos son desarrollar el área cognitiva y comprender la diferencia entre enteros y fracciones para la solución de problemas cotidianos. El material está enfocado a solucionar problemas que desencadenan acciones, estrategias y discusiones que lleven a la solución y construcción de nuevos

conocimientos. Las habilidades que se pueden desarrollar son: medir, comprender, diferenciar, observar, simplificar, fraccionar, calcular, clasificar y relacionar.

*"Figuras geométricas"* comprende 30 gioser de 10 x 20 cm con las siguientes figuras: siete círculos, ocho hexágonos, siete pentágonos, ocho cuadrados y ocho triángulos. Su objetivo es que a partir de la observación los niños identifiquen algunas características geométricas de diversas figuras y las clasifiquen. Su enfoque es la construcción de conocimientos con base en las figuras geométricas. Las habilidades que se pueden desarrollar son: observación, dibujo, análisis de formas, trabajo cooperativo e interacción entre los alumnos.

*"Juego didáctico de apoyo a la enseñanza del español"* consta de lotería con 24 cartones y 54 tarjetas, dominó de asociaciones (24 cartones con ilustraciones), y rompecabezas de colores (30 cartones partidos a la mitad con cortes irregulares, los cuales en una cara muestran colores y en la otra, una ilustración). Su objetivo es que los alumnos avancen en la comprensión del sistema de escritura por medio del análisis de palabras. Su enfoque es comunicativo y funcional. Los conocimientos que se pueden desarrollar son: uso de sustantivos y adjetivos, afirmación y relación de colores, aumentativo y diminutivo; las habilidades: descripción, identificación, expresión oral y escrita; las actitudes: participación, interacción, pensamiento reflexivo y crítico.

*"Poliedros"* está compuesto por: equilátero, cuadrado, pentágono, rectángulo, triángulo isósceles, y hexágono. Tiene como fin ayudar al maestro en la explicación del concepto de la formación de figuras geométricas. Las habilidades que se pueden desarrollar son cálculo, clasificación, desarrollo de la creatividad, colaboración y participación.

*"Guía didáctica de Español y Matemáticas"* consta de un estuche de plástico con seis muescas, seis barras de plástico, una moldura soporte, cuatro dados (dos convencionales y dos octagonales), cinco fichas con signos, 66 cubos con letras mayúsculas y minúsculas (*script* y *cursiva*), 60 argollas de varios colores, 20 fichas con los números naturales. Su objetivo es desarrollar las habilidades intelectuales necesarias para la enseñanza y el aprendizaje formativo, pero también vincular los componentes del Español con el eje de las Matemáticas. Los conocimientos que pretende desarrollar son: comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor

sonoro convencional de las letras, el nombre propio, palabras de uso común, rimas, cantos y cuentos; conocimiento de la lectura y apreciación de la legibilidad de distintos tipos de letra (*script* y cursiva); reconocimiento y uso de las mayúsculas para marcar identidad de personas, lugares e instituciones; reconocimiento de las irregularidades en la correspondencia sonora-gráfica; conteos, agrupamientos y desagrupamientos. Las habilidades que se puede desarrollar son: leer, escribir, escuchar, hablar, identificar, observar, comunicar, reflexionar, diferenciar, ordenar, ubicar, comparar, calcular, plantear, resolver, agrupar y solucionar. Las actitudes que pretende desarrollar son: respeto, tolerancia, cooperación, justicia, honestidad y solidaridad.

“*Cuerpos geométricos*” incluye un cubo, una esfera y dos prismas de forma triangular. Su objetivo es desarrollar el área cognitiva del alumno con el fin de realizar operaciones de suma y multiplicación, para el cálculo de áreas, volúmenes, capacidades y pesos. Las habilidades que pretende desarrollar son: identificación de los cuerpos, obtención de perímetros, aplicación de fórmulas; cálculo, observación y comparación. Las actitudes: colaboración y participación.

“*Romboide mágico*” está compuesto por dos juegos con cuerpos cuadrangulares en cuatro tamaños y colores, cinco octaedros de mayor tamaño, con un total de 15 piezas por juego. Su objetivo es desarrollar habilidades para la resolución de problemas que se le presentan al niño en su vida cotidiana, por lo tanto, tiende a desarrollar creatividad y destreza mediante una participación activa.

“*Sistema numérico en cubos*” consta de una serie de cubos de diferentes medidas, placas, regletas y plantillas. Su objetivo es fomentar la construcción de estructuras mentales que tengan como característica la reversibilidad de pensamiento, la asociación de acciones y la anticipación. Ayuda a los niños a conocer el sistema numérico decimal, sistemas de diversas bases, operaciones aritméticas, cuadrado de un número, área, volumen y raíz cuadrada. Las habilidades que pretende desarrollar son: contar, medir, realizar operaciones matemáticas y anticipar resultados. Las actitudes que se pueden desarrollar son: colaboración, integración, socialización, participación y tolerancia.

“*Ábaco*” está integrado por tres piezas de barras verticales, una pieza de cuatro barras, otra de seis, y otra de 10 barras; tiene fichas en forma de aros de seis

colores. Su objetivo es que los alumnos utilicen y comprendan el significado de los números naturales, y gradualmente desarrollar en ellos la capacidad de solucionar problemas de suma, resta, multiplicación y división. Las habilidades concretas que se pueden desarrollar son clasificación, seriación, correspondencia, agrupamiento, concepto de número y valor posicional.

*“Aprendiendo ángulos”* tiene una base de plástico con asa, tablero de plástico transparente, regla de ángulos, transportador graduado, lámina de cartón con ilustración de pista de carreras, 12 banderas color naranja, 12 banderas color azul, dado de seis caras, dado de 10 caras, seis personajes con forma de figuras geométricas, 60 tarjetas color azul (valen un punto), y 60 tarjetas color naranja (valen 1/2 punto). Su objetivo es enseñar y aprender ángulos desarrollando la habilidad para utilizar esta área matemática, mediante la graficación del problema de manera sencilla a compleja; también, que los alumnos desarrollen la capacidad de utilizar los ángulos como instrumento para reconocer, plantear, resolver problemas y anticipar, verificar, comunicar e interpretar información matemática. Las habilidades que se pueden desarrollar son: clasificación, comparación y relación de figuras geométricas; uso de escuadra, regla, transportador y compás, y medir, calcular, comparar, estimar áreas y volúmenes. Las actitudes que fomenta son: tolerancia, respeto del turno de los demás, interacción y participación.

*“Pirámide del conocimiento”* contiene 720 tarjetas de todas las asignaturas, 30 tarjetas “cacaocomodín”, un reloj de arena, 80 fichas de caballeros aztecas, 30 fichas X, 190 bases para inserción de personajes y una ruleta giratoria. Su objetivo es lograr el desarrollo integral del alumno. Permite manejar conceptos, habilidades y actitudes en todas las asignaturas.

*“Matemáticas dinámicas”* consta de un tablero de doble vista. Su objetivo es desarrollar el área cognoscitiva del alumno. Las habilidades que pretende fomentar son: relacionar y comprender la sucesión de número  $P$ , conocer las progresiones numéricas y su clasificación aritmética y numérica  $C$ , e identificar la progresión y su razón  $P$ .

*“Regletas de colores”* contiene 291 regletas de diez colores y tamaños diferentes. Su objetivo es que los alumnos construyan conocimientos para la solución de problemas cotidianos. Los conocimientos que se desarrollan se refieren a:

conocimiento de números, dígitos o cifras decimales; decenas; leer, escribir, ordenar, ubicar, diferenciar y comparar números.

*“Plano cartesiano tridimensional”* está integrado por una base; tres triángulos de apoyo; una superficie plana con perforaciones distribuidas a cada 10 mm de distancia (26 x 26 perforaciones), 60 puntos insertables en las perforaciones (de tres colores distintos); 6 puntas de flecha; dos ejes cartesianos; 101 unidades para posicionarlas sobre los ejes coordenados; dos juegos del 1 al 25 y un origen (0, cero); un juego de ligas para trazar las gráficas sobre el Plano; un acetato cuadrado de 26 x 26 cm de color azul y un acetato de 26 x 26 cortado diagonalmente; un dado con numeración del 1 al 6; un dado con los signos  $>$  (mayor que),  $<$  (menor que),  $=$  (igual),  $\neq$  (desigual),  $\geq$  (mayor o igual que) y  $\leq$  (menor o igual que); un dado con tres constantes,  $a$ ,  $b$ ,  $c$ , y tres variables  $x$ ,  $y$ ,  $z$ ; cinco plantillas para colocar en la parte posterior del Plano con ambientaciones de una ciudad, una escuela, un zoológico, una playa, una granja, una plantilla de cuadrícula para colocar en la parte posterior del Plano cartesiano; un geoespacio insertable para localizar puntos en el espacio usando la variable  $z$ , y un juego de 112 cartas para familiarizarse con algunas expresiones matemáticas. El “Plano cartesiano tridimensional” consta de un cubo formado con postes en cada arista y cada uno tiene cinco ganchos dobles y dos sencillos, para tener un total de siete puntos de sujeción en cada poste. Su objetivo es auxiliar al maestro en la explicación de algunos temas relacionados con la geometría, tanto en dos dimensiones como en tercera dimensión. Muestra la relación que hay entre las variables  $x$ ,  $y$  y  $z$ . Con siete puntos de sujeción en cada arista el alumno puede formar figuras geométricas en cualquier plano ( $xy$ ,  $xz$  o  $yz$ ) y calcular perímetros y áreas, o formar cuerpos geométricos y calcular su área o su volumen. Las cartas ayudan al alumno a relacionarse con algunas expresiones matemáticas y con su escritura, lo cual favorece su desarrollo psicomotriz, ayuda a desarrollar su capacidad de memoria y agiliza sus reflejos mentales.

Cabe señalar que este material didáctico no forma parte del programa educativo oficial, sino únicamente de los programas compensatorios, lo cual quiere decir que el profesor rural puede hacer un uso discrecional, dependiendo de si puede o no puede adaptarlo a las unidades que imparte, o si entiende su importancia y su funcionamiento. Es decir, el programa oficial va por un lado y el componente

“Material didáctico” del PAREIB, por otro. No sucede lo mismo, por ejemplo, con respecto al Rincón de lectura, que sí forma parte del programa oficial para el suministro de material bibliográfico.

Lo anterior, a pesar de la importancia estratégica del material didáctico en el apoyo a la enseñanza-aprendizaje, en tanto que facilita el proceso, estimula la función de los sentidos, favorece el tránsito de lo abstracto a lo concreto y facilita la formación de habilidades, actitudes y valores.

### **III.3 Trabajo de campo**

El trabajo de campo que sustenta la presente investigación constó de tres etapas: a) visitas a cinco localidades del estado de Puebla: San José Tlacuitlapan, Palmillas (La Columna) e Ignacio Zaragoza (municipio Tlacotepec de Benito Juárez, respectivamente); San Pedro el Chico (municipio Yehualtepec), y Aquiles Serdán (municipio Tecali de Herrera); b) aplicación de cuatro cuestionarios a 143 personas: cinco directores, seis profesores, 38 padres de familia, y 94 niños (44 niñas y 50 varones); y c) pláticas con directores, profesores, padres de familia y con el Apoyo Técnico Pedagógico (ATP).

El entorno educativo de las cinco escuelas es el siguiente:

Primaria unitaria "Benito Juárez" (clave 21DPR2765Z, zona 38, sector 19), en la localidad San José Tlacuitlapan, municipio de Tlacotepec de Benito Juárez.

**Localidad San José Tlacuitlapan**

Concepto	Totales/Estado	Totales/Municipio Tlacotepec de Benito Juárez	Totales/Localidad San José Tlacuitlapan (1/48)	% Localidad con respecto al Municipio
Población total	5'383,133	42,295	879	2.07
Población masculina	2'578,664	20,468	410	2.00
Población femenina	2'804,469	21,827	469	2.14
Población de 6-14 años	1'089,843	11,187	200	1.78
Población de 6-14 años que sabe leer	938,192	8,271	174	2.10
Población de 6-14 años que no sabe leer	147,861	2,868	26	0.90
Población de 15 años y más alfabeta	2'656,117	16,589	412	2.48
Población de 15 años y más analfabeta	454,328	5,843	94	1.60
Población de 6-14 años que asiste a la escuela	1'013,051	9,327	190	2.03
Población de 6-14 años que no asiste a la escuela	76,792	1,806	10	0.55
Grado promedio de escolaridad	6.70	4.07	5.13	126.04
Población económicamente activa	1'683,233	12,433	201	1.61
Población ocupada en el sector primario	464,879	4,931	111	2.25
Población ocupada que no recibe ingreso por trabajo agrícola	236,943	2,932	22	0.75

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Censo del estado de Puebla, 2000 (ITER-Puebla), información digital, México, 2000.

Primaria bidocente "Vicente Guerrero" (clave 21DPR0590N, zona 98, sector 19), en la localidad Palmillas (La Columna), municipio Tlacotepec de Benito Juárez.

**Localidad Palmillas (La Columna)**

Concepto	Totales/Estado	Totales/Municipio Tlacotepec de Benito Juárez	Totales/Localidad Palmillas (La Columna) (1/48)	% Localidad con respecto al Municipio
Población total	5'383,133	42,295	462	1.09
Población masculina	2'578,664	20,468	204	0.99
Población femenina	2'804,469	21,827	228	1.04
Población de 6-14 años	1'089,843	11,187	123	1.09
Población de 6-14 años que sabe leer	938,192	8,271	91	1.10
Población de 6-14 años que no sabe leer	147,861	2,868	32	1.11
Población de 15 años y más alfabeta	2'656,117	16,589	182	1.09
Población de 15 años y más analfabeta	454,328	5,843	36	0.61
Población de 6-14 años que asiste a la escuela	1'013,051	9,327	116	1.24
Población de 6-14 años que no asiste a la escuela	76,792	1,806	7	0.38
Grado promedio de escolaridad	6.70	4.07	3.42	84.02
Población económicamente activa	1'683,233	12,433	132	1.06
Población ocupada en el sector primario	464,879	4,931	81	1.64
Población ocupada que no recibe ingreso por trabajo agrícola	236,943	2,932	61	2.08

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Censo del estado de Puebla, 2000 (ITER-Puebla), información digital, México, 2000.

Primaria tridocente “Adolfo López Mateos” (clave 21DPR1791R, zona 98, sector 19), ubicada en la localidad Ignacio Zaragoza, municipio Tlacotepec de Benito Juárez.<sup>4</sup>

**Localidad Ignacio Zaragoza**

Concepto	Totales/Estado	Totales/Municipio Tlacotepec de Benito Juárez	Totales/Localidad Ignacio Zaragoza (1/48)	% Localidad con respecto al Municipio
Población total	5'383,133	42,295	507	1.98
Población masculina	2'578,664	20,468	244	1.19
Población femenina	2'804,469	21,827	263	1.20
Población de 6-14 años	1'089,843	11,187	149	1.33
De 6-14 años que sabe leer	938,192	8,271	85	1.02
De 6-14 años que no sabe leer	147,861	2,868	63	2.19
De 15 años y más alfabetas	2'656,117	16,589	174	1.04
De 15 años y más analfabetas	454,328	5,843	84	1.43
De 6-14 años que asiste a la escuela	1'013,051	9,327	117	1.25
De 6-14 años que no asiste a la escuela	76,792	1,806	31	1.71
Grado promedio de escolaridad	6.70	4.07	2.57	63.14
PEA	1'683,233	12,433	164	1.31
Población ocupada en el sector primario	464,879	4,931	84	1.70
Población ocupada que no recibe ingreso por trabajo agrícola	236,943	2,932	51	1.73

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Censo del estado de Puebla, 2000 (ITER-Puebla), información digital, México, 2000.

<sup>4</sup> En esta escuela opera el programa “Desayuno caliente”, auspiciado por el DIF estatal, y fue una buena oportunidad observar su funcionamiento. Tiene un costo de tres pesos por alumno. Seis madres de familia diferentes participan cada día: llegan a la escuela a las cinco de la mañana y mientras unas muelen el nixtamal, otras preparan el comal para hacer las tortillas y tres más cocinan dos alimentos (desayuno y comida) para los niños. Tienen una cartulina pegada en la pared con el menú para cada día de la semana. Por ejemplo, el lunes pueden preparar para el desayuno atole de guayaba y pan, y para la comida, huevos revueltos con chiles de árbol y temezquixtles (una especie de “aceitunas de los pobres”, deshuesadas y partidas, que tienen sabor agradable), frijoles, tortillas y agua de limón. Los niños entran y salen con mucho orden, y al platicar con algunos de ellos sobre los alimentos que consumen en la escuela muchos dejaron ver que son los únicos que toman en todo el día; otros dijeron que en la noche, cuando regresan de trabajar en el campo con su padre, cenan frijoles y tortillas.

Primaria unitaria “20 de Noviembre” (clave 21DPR0031C, zona 38, sector 19), en la localidad San Pedro el Chico, municipio de Yehualtepec.

**Localidad San Pedro el Chico**

Concepto	Totales/Estado	Totales/Municipio Yehualtepec	Totales/Localidad San Pedro el Chico (1/23)	% Localidad con respecto al Municipio
Población total	5'383,133	19,368	207	1.06
Población masculina	2'578,664	9,464	98	1.03
Población femenina	2'804,469	9,904	109	1.10
Población de 6-14 años	1'089,843	4,945	41	0.83
Población de 6-14 años que sabe leer	938,192	3,943	34	0.86
Población de 6-14 años que no sabe leer	147,861	986	6	0.60
Población de 15 años y más alfabeta	2'656,117	8,835	108	1.22
Población de 15 años y más analfabeta	454,328	1,887	16	0.84
Población de 6-14 años que asiste a la escuela	1'013,051	4,232	35	0.82
Población de 6-14 años que no asiste a la escuela	76,792	696	5	0.71
Grado promedio de escolaridad	6.70	4.60	4.44	96.52
Población económicamente activa	1'683,233	5,427	61	1.12
Población ocupada en el sector primario	464,879	1,917	44	2.29
Población ocupada que no recibe ingreso por trabajo agrícola	236,943	1,190	22	1.84

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Censo del estado de Puebla, 2000 (ITER-Puebla), información digital, México, 2000.

Primaria bidocente “Margarita Maza de Juárez” (clave 21DPR2848I, zona 24, sector 11), en la localidad Aquiles Serdán, municipio Tecali de Herrera.

**Localidad Aquiles Serdán**

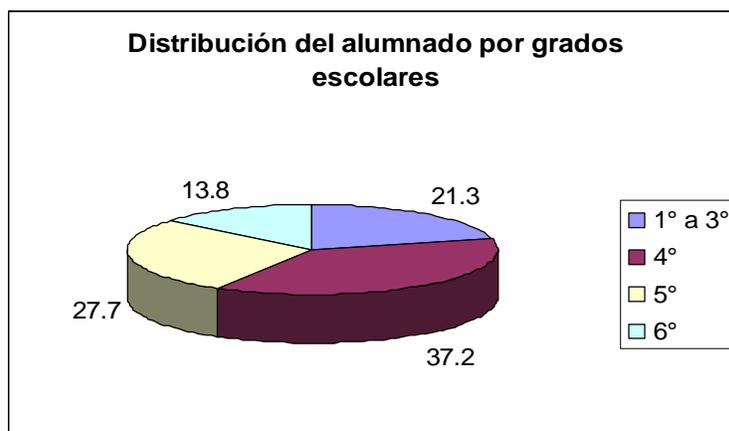
Concepto	Totales/Estado	Totales/Municipio Tecali de Herrera	Totales/Localidad Aguiles Serdán (1/32)	% Localidad respecto al Municipio
Población total	5'383,133	16,844	250	1.48
Población masculina	2'578,664	8,188	124	1.51
Población femenina	2'804,469	8,656	126	1.45
Población de 6-14 años	1'089,843	3,762	54	1.43
Población de 6-14 años que sabe leer	938,192	3,297	44	1.33
Población de 6-14 años que no sabe leer	147,861	459	10	2.17
Población de 15 años y más alfabeta	2'656,117	9,483	135	1.42
Población de 15 años y más analfabeta	454,328	819	20	2.44
Población de 6-14 años que asiste a la escuela	1'013,051	3,473	52	1.49
Población de 6-14 años que no asiste a la escuela	76,792	278	2	0.71
Grado promedio de escolaridad	6.70	6.35	5.25	82.67
Población económicamente activa	1'683,233	5,476	91	1.66
Población ocupada en el sector primario	464,879	1,403	14	0.85
Población ocupada que no recibe ingreso por trabajo agrícola	236,943	1,025	14	1.36

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Censo del estado de Puebla, 2000 (ITER-Puebla), información digital, México, 2000.

### III.4 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los niños

El 57.4% de los alumnos (54 niños y niñas; en adelante sólo se anotará el número) nacieron en la comunidad; 38.3% (36) no nació allí, y 4.3% (4) no contestó. El 37.2% (35) de los alumnos está en cuarto grado; 27.7% (26), en 5°; 21.3 (20), en

1°-3° año; y sólo 13.8% (13), en 6°. La mayoría, 51.1% (48) son varones, 46.8% (44), mujeres, y 2.1% (2) no contestó.<sup>5</sup>



Por edades, la distribución es la siguiente:

Sexo		6-10 años	11-12 años	13 años	14 años	Total
Femenino	Conteo	24	17	1	2	44
	% femenino	54.5%	38.6%	2.3%	4.5%	100.0%
	% edad	40.7%	56.7%	33.3%	100.0%	46.8%
	% del total	25.5%	18.1%	1.1%	2.1%	46.8%
Masculino	Conteo	33	13	2		48
	% varones	68.8%	27.1%	4,2%		100-0%
	% edad	55.9%	43.3%	66.7%		51.1%
	% total	35.1%	13.8%	2.1%		51.1%
No contestó	Conteo	2				2
	% edad	3.4%				2.1%
	% total	2.1%				2.1%

Cuando se les preguntó “¿por qué crees que es importante venir a la escuela?”, 55.3% (52) respondió que porque en ésta aprenden a leer, escribir y hacer cuentas (este porcentaje fue similar al que resultó de la pregunta “¿qué te sirve de lo que has aprendido en la escuela?”, el cual fue de 50% (47); 1.1% (un niño) dijo que para aprender a respetar a los demás; 3.2% (3), para que pueda tener un empleo; 5.3% (5), para que pueda ser profesionista; 2.1% (2), porque es su obligación ir a la escuela; 25.5% (24), para saber más, y 7.5% (7) no contestó la pregunta. Las

<sup>5</sup> Aun cuando hubo dos alumnos que no anotaron su nombre, mediante la revisión de las respuestas a los cuestionarios respectivos se comprobó que son varones, por lo tanto, se asume que fueron 50 varones y 44 mujeres.

respuestas nos muestran la visión práctica de los niños con respecto a la escuela, muy probablemente influida por la de sus padres, pero en el fondo nos puede llevar a concluir que esa es la visión del mundo rural.

Las respuestas a “¿qué te gusta más de lo que aprendes en la escuela?” fueron: 42.6% (40) respondió que la educación artística (trabajos manuales), 28.7% (28) dijo que “hacer cuentas”, y 28.7% (28) dio otras respuestas; por ejemplo, 5.3% (5) dijeron que “el cuidado del medio ambiente”. Los trabajos manuales que estaban haciendo en esa semana era una alcancía en forma de “cochinito” elaborado con trozos de papel, pegamento y pintura; ese trabajo manual, por supuesto, tenía una función práctica.

Se les preguntó “en tu grupo usan los libros de la biblioteca escolar?” y 92.6% (87) dijo que sí; 7.4% (7) no contestó. A la pregunta “¿llevas a tu casa libros de la biblioteca para hacer tu tarea?” 67.0% (63) dijo que sí y 33.0% (31) no contestó la pregunta. De acuerdo con lo que ellos dicen, deberían tener un mejor nivel de lectura, pero la realidad demuestra que aun cuando sea cierto que se llevan los libros a casa, no necesariamente los leen.

Las respuestas a “¿qué no te gusta de tu salón de clases?” fueron 35.1% (33) se quejan de que hay demasiado ruido, porque sus compañeros gritan mucho, mientras que 23.4% (22) dijeron que es muy pequeño, hace mucho calor y está sucio; a 2.1% (2) no le gusta la biblioteca escolar; a 3.2% (3) le disgusta que no haya juegos; 4.3% (4) se queja de que el pizarrón electrónico no sirve;<sup>6</sup> 11.7% (11) dijo que todo le gusta de su salón de clases y 20.2% (19) no contestó.

Cuando se les preguntó “¿qué no te gusta de tu maestro(a)?”, 30.9% (29) dijo que todo les gusta; pero 23.4% (22) señaló que les disgusta que los regañen y castiguen, y 4.3% (4) dijo que no le gusta que a veces el docente les pega; a 8.5% (8) le molesta que el profesor falte a la escuela o no dé clases; a 4.3% (4), que grita mucho; a 4.3% (4), que no explica bien o no revisa la tarea, y 24.3% (23) no contestaron la pregunta. El 4.3% (4) que respondió que el maestro en ocasiones les pega, obviamente son niños de aulas multigrado,<sup>7</sup> donde un solo profesor, que

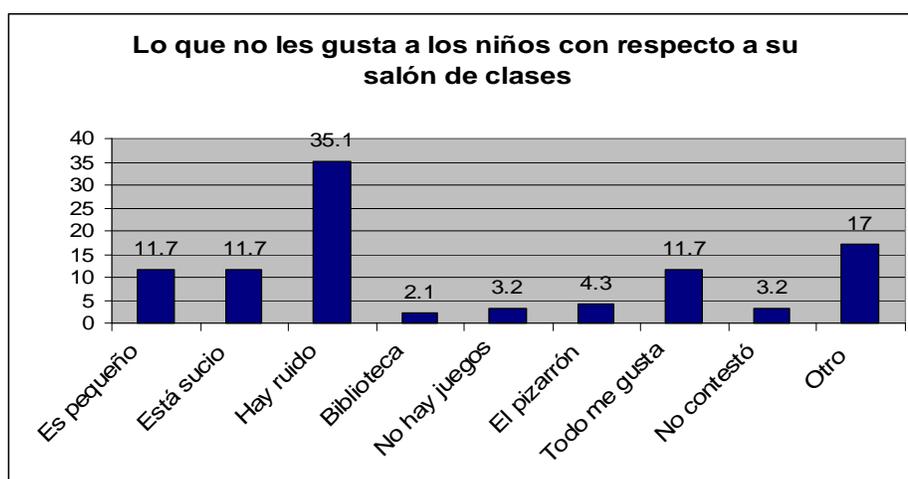
---

<sup>6</sup> Llama la atención que esta es la única vez en todos los cuestionarios en que aparece una mención al pizarrón electrónico, cuando se supone que el 78.7% de los alumnos (de 4° a 6° año) trabajan con él.

<sup>7</sup> El multigrado es un problema muy serio. Los docentes mostraron una propuesta integradora de multigrado que recibieron para trabajar; parecía una antología, pero no aceptaron que fuera

lleva a cabo varias funciones, atiende a más niños de los que puede. Aun cuando lo anterior no es disculpa, es entendible la enorme dificultad que representa un grupo de esas características, el cual es prácticamente incontrolable.

No es claro cómo se organizan los profesores para la enseñanza, porque por ejemplo el primer grado ocupa mucho tiempo, y los niños de sexto prácticamente quedan en el olvido y se entretienen como pueden, excepto cuando los docentes idean la forma de cómo “entrarle” al Multimedia, pero entonces los niños de primero, segundo y tercer grado no entienden nada y surge el caos. En general, se ve que en estas escuelas muchos niños avanzan al grado siguiente sin bases firmes; por ejemplo, niños de primero pasan a segundo y hasta a tercero sin saber leer y escribir bien, y continúan arrastrando deficiencias en los demás grados, como en la primaria “Adolfo López Mateos” donde hay dos niños en tercer grado que no saben leer ni escribir, sólo hacen letras y números juntos sin ningún sentido, o también en la escuela “Vicente Guerrero”, donde hay un niño con algún tipo de retraso mental que también dibuja algunas letras y números, pero no sabe hablar, leer ni escribir y está inscrito en cuarto grado. En los tres casos ningún profesional ha diagnosticado el problema de los tres niños.<sup>8</sup> La razón que dan los profesores es que cuando ellos llegaron a trabajar a esa escuela “esos niños ya estaban ahí”, y fueron los docentes anteriores los que los avanzaron de grado.



fotocopiada, debido a que, según decían, “no es más que una propuesta”. Sería muy interesante revisarla y analizar en qué medida se sustenta en “palabras generadoras”, como les llamaba Freire.  
<sup>8</sup> Cabe mencionar que incluso el Apoyo Técnico Pedagógico comentó que en otra escuela hay dos niños con síndrome de Down, que ya aprendieron a ir al baño y atarse los zapatos.

A la pregunta “¿te gustan las matemáticas?”, 90.4% (85) dijo que sí, a 5.3% (5) no le gustan, y 4.3% (4) no contestaron. Cuando se les preguntó “¿cuál es tu materia favorita”? 62.8% (59) respondió que Matemáticas; 11.7 (11) prefieren Español; 14.9% (14) otras materias como Ciencias Naturales, Geografía e Historia, y 10.6% (10) no contestó. Las respuestas a “¿por qué te gustan las Matemáticas?” fueron: 41.5% (39) porque les gusta hacer cuentas; 20.2% (19) porque son fáciles; 9.6% (9) son divertidas; 4.3% porque al saber Matemáticas aprenden más rápido otras materias; 10.6 (10) no contestaron y 13.8% (13) dieron otras respuestas. Es decir, 75% del total dio una explicación, lo cual no está muy alejado del 90.4% de los alumnos que dijeron que sí les gustan las Matemáticas.

En las respuestas a “¿te gusta leer?”, 86.2% (81) dijeron que sí; 7.4%, que no, y 6.4% (6) no contestaron. A “¿por qué te gusta leer?”, 35.1% (33) dijo que porque aprenden cosas nuevas; 28.7% (27) porque hay historias interesantes; 10.6% (10), es divertido; 3.2% (3) porque es bonito el libro, y 22.3% (21) no respondieron a la pregunta. Es decir, 77.6% del 86.2% a los que les gusta leer dieron una explicación, y sólo 8.6% no supo decir el porqué. Sin embargo, al revisar los cuestionarios que llenaron los niños uno se pregunta dónde está el impacto del Programa en el aprendizaje de éstos, porque la mayor parte de los niños de los seis grados hablan y escriben el español pésimamente, incluso aquellos que manifestaron que les gusta la asignatura de Español, o que cuando menos dijeron que les divierte leer.

A la pregunta “¿por qué no te gusta leer?”, 4.3% (4) dijo que porque es aburrido; 1.1% (1) no entiende debido a problemas de lectura; 75.5% (70) no aplica la pregunta, y 20.2% (19) no contestó.<sup>9</sup>

Se les preguntó “¿además de tu libro de texto, con qué otro material trabajas en el salón?”, y las respuestas fueron reveladoras porque un porcentaje muy bajo trabaja con alguno de los materiales didácticos que han llegado a las escuelas como parte de los programas compensatorios, a pesar de que en las cinco escuelas han recibido dichos materiales: 8.5% (8) dijo que trabaja con la Pirámide del conocimiento; 9.6% (9), con la Lotería de tablas; 2.1% (2), con damas, palillos chinos y canicas; 1.1% (1) con el Romboide mágico; 16.0% (15), con papel, pintura

---

<sup>9</sup> Aprender a leer y calcular es lo más complicado que el ser humano hace; se supone que un niño que está concluyendo la Primaria puede ser capaz de leer hasta 200 palabras por minuto.

y plastilina; 6.4% (6), con los libros de la Biblioteca escolar o con los Libros del rincón; la mayoría, 56.4% (53), no respondió la pregunta.

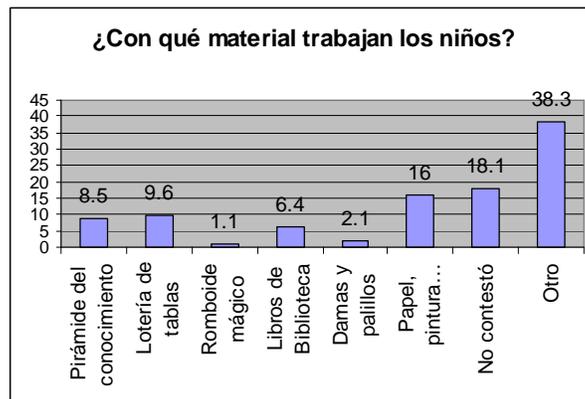
<b>Material didáctico</b>	<b>“¿Con qué material trabajas en el salón?”</b>	<b>“¿Con cuál te gusta trabajar?”</b>
Pirámide del conocimiento	8.5	16.0
Lotería de tablas	9.6	7.4
Damas, palillos y canicas	2.1	6.4
Romboide mágico	1.1	--
Armables y balón	--	9.0
Libros de la biblioteca escolar	6.4	--
Papel, pintura y plastilina	16.0	21.3
No contestó a la pregunta	56.3	39.9

Es decir, sólo 27.7% dicen trabajar con alguno de los materiales didácticos, y a 38.8% les gusta trabajar con éstos, pero la mayoría, 72.3% y 61.2%, no trabaja, o no le gusta trabajar con dicho material, respectivamente. Estas respuestas se pueden interpretar de dos maneras: *a)* los materiales con los que ellos aprenden son mucho más sencillos de lo que se requiere en un contexto urbano, y también más económicos (corcholatas, papel, pintura, plastilina...) que proveerles materiales costosos que no usan, *b)* los docentes no encuentran la manera de integrar los materiales didácticos al programa escolar oficial que deben cubrir, probablemente debido a que éstos no son los adecuados para el medio rural, porque no fueron diseñados *ex profeso*, o a que los profesores no han recibido la capacitación que se requiere para adaptarlos a sus clases y sacarles provecho durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la pregunta “¿cuántas veces a la semana utilizan en clase el material didáctico?” las respuestas confirmaron su poco uso: 19.1% (18) dijo que diariamente ocupan alguno de los materiales; 11.7% (11), una o dos veces; 34.0% (32), tres o cuatro veces a la semana, y 35.2% (33) no contestó.

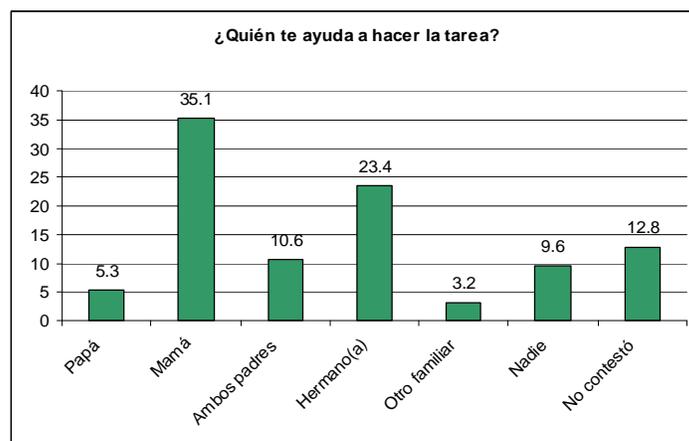


Llama la atención que a la pregunta: “¿llevas a tu casa libros de la biblioteca para hacer tu tarea?” 67.0% (63) respondieron que sí, 25.5% (24) dijeron que no y 7.4% (7) no contestó. En términos reales no hay correspondencia entre los porcentajes que se supone leen (92.6%), los que se llevan a casa libros (67.0%) y la manera en que los niños de 4° a 6° respondieron los cuestionarios. Se pueden llevar a casa los libros, pero eso no es garantía de que los lean.



A “¿Quién te ayuda a hacer tu tarea?”, 35.1% (33) dijo que su mamá; 23.4% (22), su hermano(a); 10.6% (10), ambos padres; 5.3% (5), el padre; 3.2% (3), algún familiar o amigo; 9.6% (9) respondió que nadie le ayuda, y 12.8 (12) no contestó. Es decir, la mayoría de los alumnos (77.6%) recibe ayuda para hacer su tarea, pero hay una gran diferencia entre cuidar que los niños hagan la tarea y ayudarles a que la hagan, porque para eso se requiere que, especialmente los padres, cuando menos hayan terminado la primaria. En primer y segundo grado los padres pueden ayudarles, pero de tercero a sexto grado es más difícil. Con pocas excepciones, las madres de familia que resolvieron los cuestionarios tuvieron problemas de lectura y comprensión. Probablemente la gran mayoría son

analfabetas funcionales y no poseen los conocimientos necesarios para ayudar a sus hijos.



A la pregunta “¿qué te gustaría estudiar cuando termines la Primaria?” 44.7% (42) dijo que secundaria; 11.7% (11) una carrera técnica; 5.3% (5) una profesión; 2.1% (2) nada, y 36.2% (34) no respondió la pregunta. Probablemente prevalece la visión práctica de padres y alumnos, ya que casi el 60% opta por concluir la educación básica o hacer una carrera técnica que les permita trabajar.

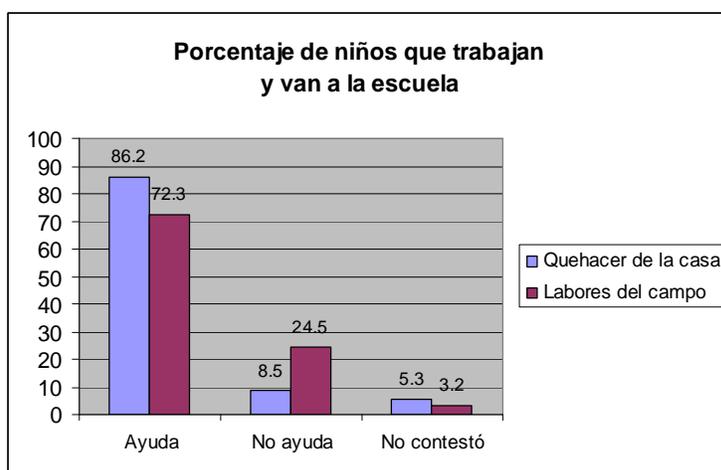
Se les preguntó “Cuando seas mayor de edad, ¿en qué te gustaría trabajar?” y a 22.3% (21) les gustaría ser profesores de Primaria; a 19.1% (18), desempeñarse en alguna carrera técnica; a 17.0% (16) les gustaría trabajar como albañil, policía, chofer de trailer, o en alguna maquiladora; 10.6% (10) dijo que le agradaría tener una profesión; 4.3% (4) no quiere trabajar en nada y 19.1% (18) no respondió.

Estos datos son reveladores porque expresan el sentido de la soledad y el desamparo de que habla Paulo Freire. Sus referentes no les permiten ver que pueden aspirar al progreso y a la liberación de la pobreza que han heredado y que podrían legar a su posteridad. Hace falta una revolución “freireana” que desde la infancia prepare a la gente del campo para que sea capaz de transformar la realidad que los oprime, para que, como ya se dijo, puedan integrarse a la vida nacional como sujetos de la historia y en la historia.

Uno de los resultados más dramáticos de los cuestionarios fue el alto porcentaje de trabajo infantil<sup>10</sup>: 86.2% de las niñas que respondieron el cuestionario ayudan a

<sup>10</sup> Datos del CONAPO revelan que en el 2006 murieron 12 niños por accidentes de trabajo. El 6 de enero del 2007 David Salgado Aranda, niño náhuatl de nueve años, oriundo del estado de

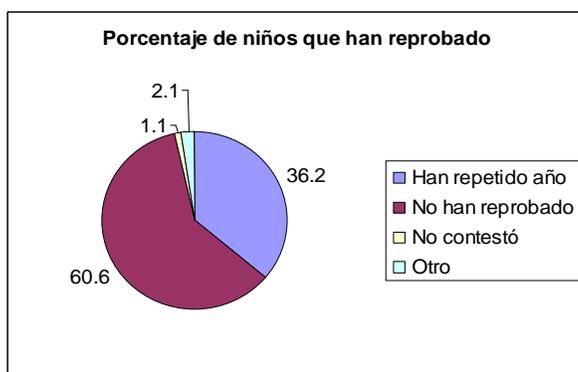
su madre con las tareas de la casa; de las 44 niñas, 31 (70.4%) dijeron que además de hacer quehaceres domésticos, también ayudan a su padre en las labores del campo, especialmente cuando es tiempo de cosecha, no de siembra; 8.5 respondió que no ayuda, pero esas niñas están en primer grado, y 5.3% no contestó. Cabe señalar que 72.3% de los varones dijeron que ayudan a su padre en las labores del campo. Entre esos niños que realizan doble jornada (escuela-trabajo) se observan enfermedades de la piel y tallas muy pequeñas de acuerdo a la edad. Obviamente los derechos de ambos a la escuela, a la salud y a la vida no están siendo respetados. Son adultos chiquitos niñas-mamás-campesinas, y niños-proveedores-trabajadores agrícolas.



Guerrero, murió mientras recolectaba tomate en un sembradío de Sinaloa en donde trabaja estacionalmente toda su familia. Tropezó en el surco y cayó al paso del tractor, que le deshizo la cabeza. El 27 de febrero del 2007 el presidente Felipe Calderón Hinojosa declaró, ante las presiones de la Cámara Americana de Comercio que amenazaba con no invertir en México, que en nuestro país hay Estado de Derecho. ¿Hay Estado de Derecho cuando en México se viola la Convención Internacional para la protección de migrantes y sus familias? ¿Cuando el Estado se hace de la vista gorda con la violación de los derechos infantiles a la escuela, la salud y la vida? Un relator especial de la ONU, Jorge Bustamante, anunció ese mismo día que haría una visita relacionada con los derechos de los migrantes y de los menores de edad. Las recomendaciones de Naciones Unidas a este problema vergonzoso seguramente tratarán de comprometer al gobierno mexicano a que tome las medidas para resolver este problema inhumano en contra de los niños. En buena parte la asistencia de los niños rurales a la escuela depende de la pobreza familiar y está sujeta a los ciclos agrícolas.

¿No es significativo que en buena parte la economía nacional se sostiene gracias a las remesas de los migrantes? Se calcula que en el 2007 las remesas serán del orden de los 23 mil millones de dólares. A finales de enero del 2007 la Secretaría de Economía calculó que en el 2006 habían ingresado al país 25 mil millones de dólares por este concepto, mientras que por inversión extranjera directa entraron 17 mil millones de dólares. Se calcula que en el mundo hay 200 millones de migrantes, y que al año aproximadamente salen de México 400 mil ciudadanos. De hecho México ocupa el segundo lugar después de China, con 750 mil migrantes, pero quizá si hiciéramos un cálculo proporcional por número de habitantes, México le arrebataría el vergonzoso primer lugar a China como expulsor de desempleados.

Se les preguntó: “¿has repetido algún año?”, y el porcentaje fue alto: 36.2% (34 niños de un total de 94) ha reprobado algún año (dos niños están inscritos por segunda ocasión en tercer grado debido a que aún no saben leer ni escribir); 60.6% (57) no ha reprobado; 1.1% (1 niño) no contestó, y 2.1% (2) dio otras respuestas ajenas a la pregunta. Llama la atención el alto porcentaje de repetición porque, de acuerdo con lo que se observó en las cinco escuelas, algunos profesores se dan por vencidos y avanzan a los niños de grado, aun cuando éstos no tengan los conocimientos necesarios. Probablemente en el fondo los profesores ven a los niños como seres oprimidos; es decir, qué importa avanzarlos o no avanzarlos de grado, o darles o no darles el certificado de Primaria, si de todos modos no van a tener oportunidades; en cambio, el docente se puede ahorrar muchos problemas: a) seguir luchando por enseñarles, cuando no hay tiempo ni medios, y b) arriesgarse a que les llamen la atención por reprobar a la mayoría.



Las razones que dieron los niños a la pregunta “¿por qué reprobaste?” fueron variadas: 13.8% (13) se culpó dando razones como: no quise estudiar, no entendía al profesor, no hice tareas, resolví mal el examen, etcétera; 7.4% (7) respondió que no sabía leer, y 5.3% (5) lo adjudicó a que faltó mucho a la escuela por razones de trabajo o de salud; 13.9% no contestó y en 63.8% de los casos no aplica la pregunta. En todos los casos fueron los propios niños los que absorbieron la culpa de la reprobación. Evidentemente en este patrón cultural de la marginalidad los niños se sienten culpables y su autoestima sufre las consecuencias con cada fracaso escolar de cualquier índole, así que en lugar de avanzar en la escuela, ésta les deja huellas imborrables que les afectarán para toda la vida.

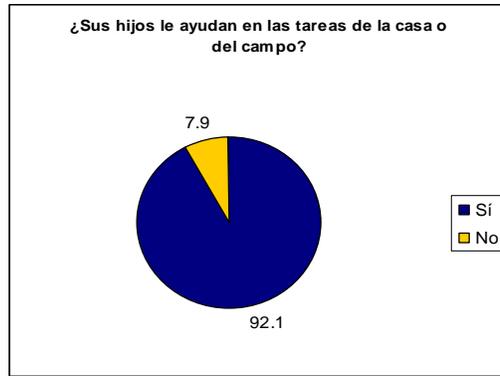
Cabe señalar que con excepción de Tecali, no hay opciones de estudio para la mayoría de los niños, excepto la telesecundaria; probablemente por eso dicen que quieren ser trailereros, trabajar en la maquila, criar cerdos, o trabajar en el Teletón de la ciudad de México. Después de todo, para trabajar en el campo, en Estados Unidos o en alguna de las labores que ellos observan, no requieren más que la secundaria, y en esa valoración coinciden sus padres, así que muchos niños son un capital social potencialmente en fuga.

### **III.5 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los padres**

A continuación se mencionan en primer lugar las preguntas que se les formularon, seguidas de las respuestas que dieron.

“¿Nació usted en esta comunidad?”. El 68.4% (26 padres; en adelante sólo se citará el número absoluto) nacieron en las comunidades donde se ubican las cinco escuelas y 31.6% (12) provienen de otros poblados; de los 36 padres que respondieron el cuestionario, 60.5% (23) tienen más de 21 años radicando ahí, y 2.6% (sólo uno) tiene entre uno y cinco años de residir en la comunidad; 15.8% (6) se ubica en el rango de 6-10 años; 13.2% (5) en el de 11-20 años, y 7.9% (3) no contestó. La mayoría, 47.4% (18), tiene sólo un hijo en una de las cinco escuelas visitadas; 39.5% (15) tiene dos hijos; 5.3% (2), tres hijos, y 7.9% (3), cuatro o más hijos. Lo anterior sugiere que la mayor parte de las madres son jóvenes, probablemente como resultado de las políticas de control natal.

El 92.1% (35 de 38 padres) respondieron que sus hijos les ayudan con las labores de la casa o del campo, y 7.9% (3) contestaron que no; pero probablemente se deba a que sus hijos tienen seis años y están en primer grado. Esto confirma la respuesta de los niños en el sentido de que 86.2% de las niñas ayudan a sus padres en las labores de la casa o del campo, y 72.3% de los niños trabajan con su progenitor en las tareas del campo.



“¿Por qué cree necesario que su hijo(a) vaya a la escuela?” El 55.3% (21) dijo que para que se prepare y viva mejor; 26.3% (10) para que aprenda a leer y escribir; 10.5% (4) para que “sea mejor persona”; el 2.6% (1) respondió que porque es su obligación mandarlo a la escuela, y 5.3% (2) no contestó. Estas respuestas nos hablan del sentido práctico de la gente rural, ya que más del 80% los manda a la escuela para que adquieran las herramientas necesarias para que puedan vivir mejor.

“¿Qué le interesa que su hijo(a) aprenda en la escuela?” Al 52.6% (20) de los padres les interesa que sus hijos aprendan a leer, escribir y hacer cuentas; 28.9% (11) dijo que todo lo necesario para progresar; 7.9% (3), que sea educado y respetuoso; 7.9% no contestó (3), y sólo al 2.6% (1) le interesa que conozca sus derechos. Esta última respuesta proviene del líder agrario de una de las comunidades, lo que nos podría llevar a pensar que en todos los demás puede haber una fuerte conciencia de la opresión y por eso no se interesan en que sus hijos conozcan sus derechos para que puedan, tarde o temprano, reclamarlos.

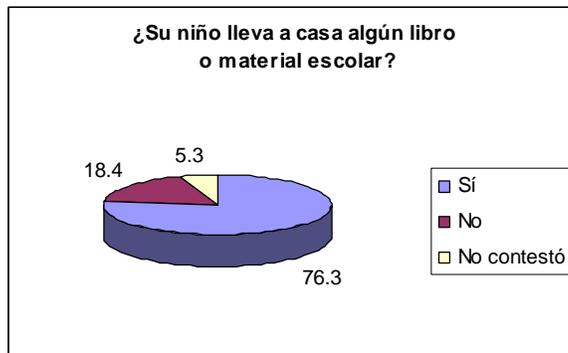


“¿Mandar a su hijo a la escuela representa un gasto difícil de hacer?” El 49.9% (19) tienen dificultades económicas para mandar a sus hijos(as) a la escuela, mientras que a 47.4% (18) no se le dificulta y 2.7% (1) no contestó. Esos porcentajes contrastan con el 52.6% (20) de los padres cuyos hijos reciben una beca del Programa Oportunidades; mientras que 44.7% (17) señaló que no reciben ningún tipo de ayuda, y 2.6% (1) no contestó. Del 44.7% que no recibe ningún tipo de ayuda, el 70% tiene hijos que están inscritos en primero, segundo y tercer grados y por lo tanto aún no son elegibles.

“¿A qué cree que se deba que algunos niños reprueben en la escuela?” Las razones que dan son: 47.5% (18) es culpa de los padres que no les ponen atención ni colaboran con los profesores; 31.5% (12), los niños son los culpables porque no ponen atención ni estudian; 2.6 (1) dice que la razón es que los niños están mal alimentados, y el 18.4% (7) no contestó. Menos de la mitad asume la responsabilidad de los padres en el asunto, pero más de la tercera parte culpa a los niños, lo cual es un riesgo para éstos porque sus progenitores pueden llegar a convencerse de que no vale la pena mandarlos a la escuela porque “tiene la cabeza muy dura”, o “no sirve para la escuela”.

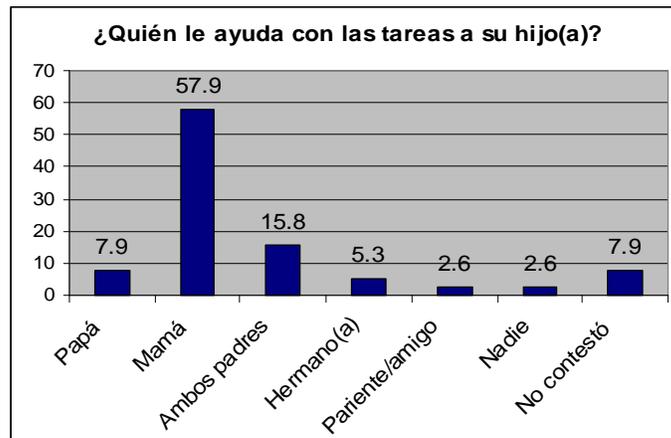
“¿Cada cuándo habla usted con el profesor de su hijo(a)?” El 50.0% (19) dijo que cada semana, sin embargo hay que tener en cuenta que la mayor parte de las mujeres que respondieron el cuestionario son miembros de la Asociación de Padres de Familia (APF); 31.6% (12) dijo que cada mes; 2.6% (1), cada dos o tres meses; 5.3% (2), cada cuatro meses o más, y 10.5% (4) no contestó.

“¿Su niño(a) lleva a casa algún libro, u otro material escolar, además de su libro de texto?” El 76.3% (29) dijo que sí, lo cual se acerca al 67.0% de las respuestas de los niños en el mismo sentido; 18.4% (7) dijo que no llevan ningún libro o material a casa, y 5.3% (2) no contestó. A la pregunta “¿Cuántas veces lee su niño(a) en casa durante una semana?”, 50% (19) dijo que diario; 13.2% (5), que una a dos veces por semana; 31.5% (12), que tres a cuatro veces por semana, y 5.3% (2) no contestó. Estas respuestas se contraponen con las deficiencias que muestran los niños en los cuestionarios en cuanto a lectura y comprensión de las preguntas que se les formularon, así como legibilidad de la letra y la ortografía en las respuestas a preguntas abiertas.



“¿Alguien en casa le ayuda con la tarea a su hijo(a)?”. El 89.5% (34) dijo que sí; 5.3% (2) dijo que nadie le ayuda, y 5.2% (2) no contestó. Los datos anteriores confirman la versión de los niños al respecto, ya que 77.6% dijeron que alguien les ayuda.

“¿Quién le ayuda con la tarea a su hijo(a)?” El 57.9% (22) dijo que la madre (en las respuestas de los niños el porcentaje fue de 35.1%); 15.8% (6), que ambos padres; 7.9% (3), el padre; 5.3% (2), el hermano(a), dato que contrasta con el 23.4% de las respuestas de los niños en ese sentido; 2.6% (1) dijo que un amigo o un pariente, y 2.6% (1) respondió que nadie; 7.9% (3) no contestó. Nuevamente podemos afirmar: no es lo mismo cuidar que los niños hagan la tarea que proporcionarles ayuda para que la hagan.



A la pregunta: “¿Qué podría hacer el maestro de su hijo(a) para que aprenda más y mejor?”, respondieron: 31.6% (12) que les explique más ampliamente; 15.8% (6), que el docente se capacite más y ponga mayor atención a los niños(as); 10.5% (4), que pase más tiempo con ellos; 10.5% (4) que pida la contratación de un docente que le ayude con el grupo (esta respuesta provino de padres cuyos hijos

están en una escuela multigrado); 2.6% (1) dijo que llamarles la atención a los niños y presionarlos más; 2.6% (1), que convenzan al niño de que aprenda; 2.6% (1), dejarles más tareas; 21.1% (8) no contestó, y 2.6% (1) dijo que para que el niño(a) aprenda más es necesario que el docente no falte a clases.

“¿El profesor falta a la escuela?” 39.5 (15) dijeron que sí; 52.6% (20), que no, y 7.9% (3) no contestó. “¿Con qué frecuencia falta el profesor a la escuela?” La mayoría, 71.1% (27), no contestó la pregunta; 15.8% (6) dijeron que muy poco; 10.5% (4), una vez al mes; y 2.6% (1) dijo que cada quince días. El hecho de que la mayoría no haya respondido nos habla de cautela: prefieren no contestar que meterse en problemas si dicen que el profesor falta. En este aspecto, podríamos decir que hay una especie de complicidad entre padres y docentes; al platicar con ellos, cuando los padres aceptan que el profesor falta, automáticamente justifican el hecho diciendo: “es que lo llaman de la Supervisión de Zona”, “es que tiene problemas con su sueldo”, “va a capacitación”, “no falta por gusto, sino porque tiene necesidad”, y “cuando el profe falta, nos enseña su comprobante”, etcétera. Obviamente evitan cualquier conflicto que pueda poner en riesgo la estancia del docente en la escuela, porque entonces el problema podría ser peor.

Es interesante notar que en las Asociaciones de Padres de Familia (APF) de las cinco escuelas la mayoría son mujeres. Para resolver el cuestionario sólo acudieron en total tres hombres, de los cuales sólo uno sabía leer y escribir, y se notaba que en la práctica era el líder comunitario, probablemente gracias a su habilidad para organizar las labores agrícolas en la localidad. De las pláticas con padres de familia hubo dos hechos que llamaron la atención: a) muchos acudieron al llamado que se les hizo a “platicar y llenar un cuestionario”, lo cual nos habla de una buena disposición a participar en cuestiones escolares; en total acudieron al llamado 47 padres de familia, pero sólo 38 sabían leer y escribir; b) las reuniones de la APF en las cinco escuelas son una oportunidad de socialización para las mujeres de la comunidad, porque platican entre ellas, se cuentan situaciones personales y familiares, se ponen al tanto de lo que sucede en la comunidad y en la escuela, lo que otra manera difícilmente harían porque trabajan en casa, atienden a la familia, cuidan la milpa, etcétera; c) la relación padres-docentes se nota bastante buena, por ejemplo, cuando se les preguntó a los padres si el profesor faltaba a clases con frecuencia, explicaron que se debía a cuestiones de

administración escolar y que el docente les enseña su comprobante de asistencia a la Supervisión; la mayoría dijo que su relación con el docente era “buena”, y algunos manifestaron que era necesario que éste recibiera ayuda de otro profesor, especialmente en el caso del multigrado, porque atender solos a los seis grados representa un factor que afecta el aprendizaje de los niños; y *d*) en general mostraron una percepción positiva en cuanto al uso de los recursos del componente Apoyo a la Gestión Escolar (AGE),<sup>11</sup> y aportan la mano de obra para la pavimentación del patio<sup>12</sup> de las escuelas y otras obras de mejora, aunque las obras son muy lentas, ya que de los seis mil pesos anuales que reciben por concepto del AGE (de cinco a siete mil pesos, dependiendo del número de alumnos) sólo se dedican en promedio \$3,000.00 para ese fin. El apoyo económico en efectivo lo recibe el presidente de la APF, quien coadministra de común acuerdo con directores y docentes, los cuales tienen voz y voto en la asignación de los recursos, ya que parte de ese dinero también se destina a la compra de materiales que solicitan los profesores.

Por último, llama la atención que en ninguna de las respuestas que dieron los padres mencionan algo referente al material didáctico; o no saben que existe, o no saben para qué sirve. Obviamente se reconoce que los problemas detectados son de envergadura mucho mayor: ignorancia, pobreza, opresión, etcétera, y que el material didáctico no es más que una herramienta para facilitar un poco el proceso, pero al desconocer los padres la importancia de dicho material no hacen presión para que los docentes conozcan el material y trabajen con él y las clases puedan ser menos tediosas y aburridas para sus hijos y obtener mejores resultados.

### **III.6 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los docentes**

Los profesores de dos escuelas unitarias (o multigrado) y de una bidocente fungen como “directores comisionados”, realizan ambas funciones sin percibir un ingreso extra: son directores-administradores y deben llenar una serie de formatos e

---

<sup>11</sup> Tanto el AGE como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) tienen como propósito aumentar la autonomía escolar, el poder de las APF, y la participación de los padres de familia. Hay estudios como el de *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*, publicado por el CONAFE, que muestran que el AGE ha aumentado la participación de los padres en las actividades de la escuela y ha mejorado las relaciones padres-docentes.

<sup>12</sup> Curiosamente, a los padres les preocupa mucho el patio de la escuela, pero en dos de éstas los baños son insalubres, tienen una fosa séptica que puede ser un foco de infecciones para los niños, y las aulas son pequeñas, incómodas, calurosas y malolientes.

informes tortuosos y anquilosados, pero también son bibliotecarios, gestores comunitarios encargados del Programa de ahorro, del ensayo de la escolta para que la escuela participe en un concurso. Dos de ellos atienden en promedio a 40 alumnos de primero a sexto grado en un solo grupo.

En las respuestas de los niños hay una correlación clara entre los años que tienen de trabajar en esa escuela los maestros y el trato que dan a los niños. Con respecto a los de mayor antigüedad, que además son los que atienden a más alumnos, los niños tienen cinco quejas: los regañan mucho, a veces les pegan, tardan mucho en la biblioteca y no dan clases, gritan mucho y están de mal humor. Lo anterior, como resultado de la pregunta “¿Qué no te gusta de tu maestro?” Con los demás docentes, especialmente una que apenas tiene un año de trabajar en la escuela, los niños en general se muestran contentos y dicen que todo les gusta de su profesora; pero no sólo eso, sino que cuando se les pidió que dijeran qué les gustaba de su maestro, se mostraron agradecidos de que no les grita o les pega. Lo anterior lleva a pensar que no es conveniente que los docentes pasen más de cuatro años trabajando en una misma escuela rural.

Obviamente, los mayores problemas están en las escuelas multigrado, que son el mejor ejemplo de escolarización precaria, en donde un solo profesor atiende a los seis grados y la calidad del aprendizaje deja mucho que desear. Actualmente en educación primaria las escuelas multigrado constituyen el 32.9% del total nacional.

Debido a que los docentes reciben más capacitación administrativa que pedagógica, hacen poco uso de la globalización (enseñanza de un tema para varios grados). Según parece, carecen de un modelo curricular y de una propuesta didáctica para la globalización, y la guía que les dieron proporciona algunas alternativas para el uso del material, pero no es una propuesta didáctica. Convendría que esa guía globalizadora fuera revisada a la luz de lo que Freire nos dice, para que ésta tenga como eje “palabras generadoras” que, como ya se mencionó al principio, reúnan el mayor porcentaje posible de criterios sintácticos (riqueza fonética, grado de dificultad fonética), semánticos (intensidad del vínculo establecido entre la palabra y lo que ésta denota), y tengan también potencial de concientización (conjunto de relaciones socioculturales que la palabra genera en el grupo que la utiliza) para que los docentes puedan apoyarse en “palabras generadoras” y lograr el aprendizaje significativo. Pero además, el contenido de las

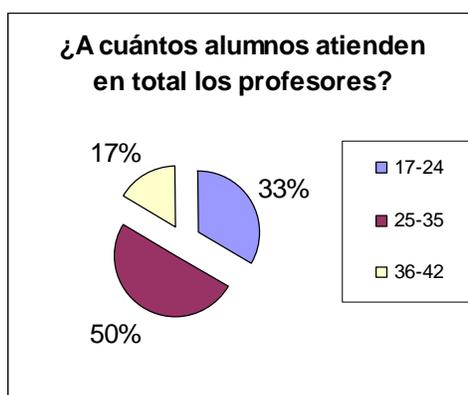
guías tiene que estar relacionado con el programa oficial, porque si no, de poco o nada sirve.

“¿Desde cuándo trabaja usted en esta escuela?” 50% (3) de los profesores tienen de tres a cuatro años de laborar en la escuela de la comunidad; 33.3% (2) tiene de uno a dos años, y 16.7% (1) ha trabajado ahí de cinco a nueve años.

“¿Vive usted en la comunidad?” La mayoría, 83.3% (5) no vive ahí, y 16.7% (1) no contestó. Esto es importante porque si no viven en la comunidad es difícil que se comprometan, o que en las tardes estén dispuestos (a pesar de que recibirían un incentivo) a regresar a dar clase a los niños con rezago educativo. Por lo general, buscan su cambio a sus lugares de origen, o de ser posible a la ciudad más próxima, lo cual les da un sentido de “temporalidad” en su empleo.

“¿Cuántos grados atiende?” 66.7% (4) atiende a tres grados y 33.3% (2), a seis. En total, 50.0% (3) de los docentes tienen de 25 a 35 alumnos; 33.3% (2) atienden de 17 a 24, y 16.7% (1), tiene de 36 a 42 alumnos. Este último caso es el más grave porque es prácticamente imposible que un solo docente atienda a 42 alumnos.

“¿Está contento de trabajar en esta escuela?” 66.7% (4) respondió que sí, 16.7% (1) dijo que no, y 16.7% (1) no respondió a la pregunta. Estos dos últimos casos son los docentes con mayor antigüedad y atienden aulas multigrado. Sería difícil que estuvieran contentos de enfrentar todos los días tantas carencias y problemas.



“¿Conoce el PAREIB? Todos dijeron que sí, y la mayoría, 83.3% (5), sabe desde cuándo la escuela recibe el beneficio de dicho Programa; pero sólo 66.7% (4) conoce los requisitos para que una escuela lo reciba; 16.7% (1) no sabe, e igual porcentaje no contestó.

“¿Ha recibido usted capacitación para la operación del PAREIB?” 66.7% (4) dijo haber recibido capacitación, mientras que 33.3% dijo que no, porcentaje que coincide con el de los docentes que tienen de uno a dos años de trabajar en la escuela, lo cual podría ser indicio de discrecionalidad en cuanto a la capacitación; es decir, dos de las profesoras más jóvenes no han recibido capacitación, a pesar de que una de ellas ya tiene más de tres años de trabajar en la escuela. El primer porcentaje no parece muy confiable, en virtud de que a la siguiente pregunta sólo un docente dijo que la capacitación que había recibido fue para conocer dicho Programa.

“¿En qué consistió principalmente la capacitación que usted recibió?” 33.3% (2) dijo que fue para el uso del material didáctico; 16.7% (1) para conocer el PAREIB; 16.7% (1) para la globalización de contenidos; 16.7 (1) para la planeación del apoyo de padres de familia, y 16.7% (1) respondió que no sabe. Estas respuestas dejan ver que no todos reciben capacitación para usar el material didáctico, lo cual es fundamental considerando que no forma parte del programa oficial, y eso alienta la discrecionalidad en su uso.

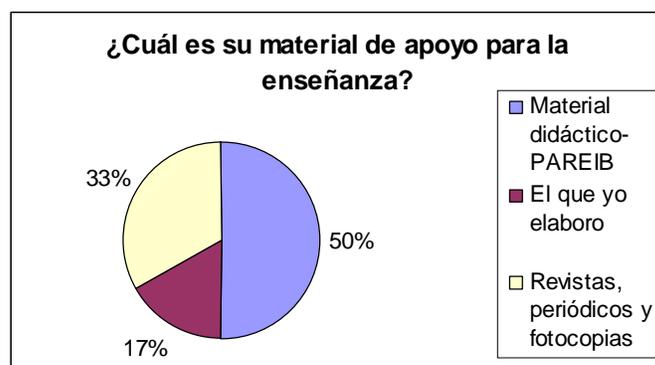
“¿Cuándo fue el último curso de capacitación que recibió sobre el manejo del PAREIB?” 33.3% (2) dijo que el más reciente lo recibieron hace un año; el 50.0% (3) contestó que hacía uno o dos meses, y 16.7% (1) respondió no haber sido capacitado. “¿Qué ha podido aplicar de esos cursos en su trabajo diario?” 33.3% (2), el uso del material didáctico (específicamente para trabajar con la Pirámide del conocimiento), cantidad que coincide con los que fueron capacitados para ese fin, pero que de todos modos es un porcentaje muy bajo, porque todos los docentes deberían haber recibido capacitación para manejar todo el material didáctico; 16.7% (1), algunas estrategias de aprendizaje; 16.6% (1), globalización de temas, y 33.3% (2) no contestó. “¿Entre los cursos que recibió hay alguno de didáctica?” 66.7 (4) dijo que sí, 16.7% (1) respondió que no, e igual porcentaje no contestó.

“¿Cuáles problemas observó en esos cursos de capacitación?” 33.3% (2) dijo que dominio del tema; 33.3% (2) fallas en la organización; 16.7% (1) no observó ninguna falla, y 16.7% (1) no ha recibido curso de capacitación. En pocas palabras, más del 60% (4) de los docentes considera que el curso tuvo fallas graves. “¿El capacitador fue suficientemente claro, puso ejemplos accesibles y ha

¿dado apoyo y seguimiento?” 50.0% (3) dijo que sí; 16.7 (1) respondió que no; 16.7% (1), que en ocasiones, e igual porcentaje no ha recibido capacitación.

“Además del libro de texto, ¿en qué otros materiales se apoya para la enseñanza?” 50.0% (3) dijo que en los del PAREIB (incluyendo los “Libros del rincón”, de la “Biblioteca escolar” y la “Enciclomedia”, la cual es una especie de programa de libros de texto interactivos) y el otro 50.0%, en materiales que elabora, así como en revistas, periódicos, fotocopias y materiales sencillos que consiguen en el entorno (corcholatas, popotes, palos de madera, etcétera). “¿El material del PAREIB es útil para la enseñanza?” 83.3% (5) consideró que sí y 16.7% (1) no contestó. Obviamente esta es una respuesta formal, porque en la práctica 27.7% de los niños dijeron que trabajan con alguno de los materiales didácticos, y los padres jamás mencionaron nada al respecto, lo cual puede llevar a pensar que no lo usan, aun cuando puedan considerarlo útil.

“¿Qué problemas enfrenta cuando pide la colaboración de los padres para obtener material didáctico?” 50.0% (3) dijo que los padres no pueden comprarlo porque son muy pobres; 33,3% (2), falta de interés por parte de ellos, y 16.7% (1) no contestó. “¿Han renovado el material del PAREIB?” 50% (3) dijo que no; 33.3% (2) respondió que sí, y 16.7% (1) no contestó. Con los mismos porcentajes respondieron a la pregunta “¿El material es suficiente para las necesidades de la escuela?”: 50.0% dijo que sí; 33.3, que no, y 16.7% no contestó.



Los docentes opinan que los materiales didácticos que reciben como parte del Programa son útiles para la enseñanza porque ayudan a desarrollar en los niños el razonamiento y la creatividad; a que se interesen más en las asignaturas y se integren en grupos de trabajo; propician que los niños más avanzados ayuden a

los más rezagados; despiertan el interés en los niños, que se desempeñan con mayor seguridad.

“¿Qué avances ha notado en sus alumnos con el uso del material didáctico?” 50.0% (3) ha visto en los niños(as) mayor seguridad e interés por las asignaturas; 16.7% (1), más razonamiento y creatividad; 16.7% (1) más participación y cooperación entre ellos, y 16.7% (1) no contestó. Todos los docentes, excepto uno que no contestó, han notado avances gracias a un material con el que únicamente trabaja el 27.7% de los niños; nuevamente, una respuesta formal.

“¿Qué materia se le dificulta más enseñar?” Al 66.7% (4) la asignatura que más se le dificulta enseñar es Historia, debido a que no cuentan con ningún tipo de material ni pueden tener actividades de apoyo, tales como visitas a museos o a lugares históricos, que ayuden a que la asignatura no sea tan árida para los niños ni tan difícil de impartir para los docentes; a 16.7% (1) se le dificulta Geografía, y 16.7% (1) no contestó.

“¿Cuáles son los principales problemas que dificultan el aprendizaje de los niños de la comunidad?” 50.0% (3) manifestó que los problemas familiares y la falta de apoyo de los padres de familia; 33.3% (2) dijo que las inasistencias y la impuntualidad, y 16.7% (1) no contestó.

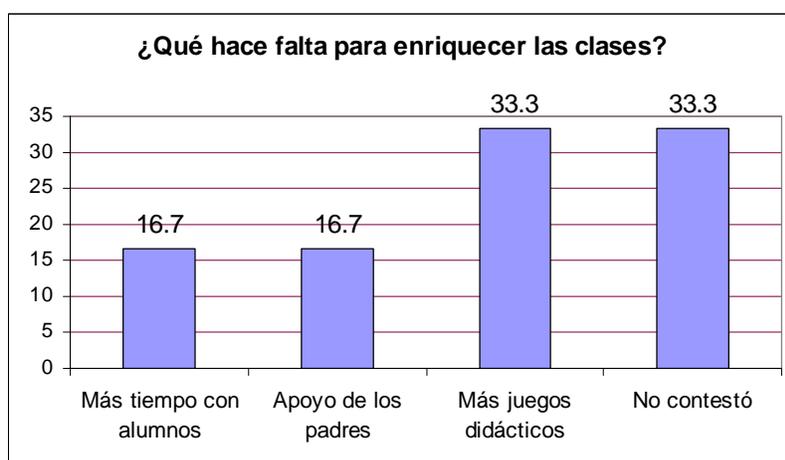
Son muchos los problemas que están fuera del alcance de los profesores: inasistencia e impuntualidad debido a las grandes distancias que tienen que recorrer los niños; falta de seguimiento del aprendizaje de los niños por parte de los padres, porque en su mayoría son prácticamente analfabetas funcionales; falta de convivencia y atención de los padres hacia sus hijos; pero especialmente pobreza, alcoholismo, violencia intrafamiliar y migración.

“¿Qué considera que le falta a la escuela para enriquecer las clases?” 33.3% (2) dijo que más juegos didácticos; 16.7% (1), pasar más tiempo con sus alumnos; 16.7% (1), el apoyo de los padres, y 33.3% (2) no contestó. Llama la atención el primer porcentaje (33.3%) porque corresponde a los docentes que recibieron capacitación para usar el material didáctico y trabajan con él. Sería interesante entrevistarse con ambos respecto a la pertinencia del material con que cuentan (14 tipos diferentes) o al tipo de materiales que realmente necesitan para apoyar la enseñanza-aprendizaje.

Los docentes disponen de 14 materiales didácticos, ¿qué sucede? Se les entrevistó y dijeron que necesitan disponer de más tiempo para dedicarlo a los alumnos, apoyo de los padres para el correcto seguimiento del aprendizaje de los niños, y juegos para el desarrollo motriz de los niños de los tres primeros grados, porque aprecian en los niños un retraso en este sentido y, por último, hacen falta “juegos de patio”.

Se les insistió en el uso del material y las respuestas fueron diversas: “no sé de qué se trata porque cuando yo llegué a trabajar en esta escuela el material ya no tenía las guías didácticas”, “creo que el profesor anterior se llevó las guías para leerlas en su casa y ya no las regresó”, “el material es muy frágil y si se rompe tengo que pagarlo yo, así que mejor no lo usamos”, “no es suficiente un juego para cuarenta alumnos”, “el material está incompleto...”, “lo único que puedo usar del Plano cartesiano es la recta numérica, y eso lo explico mejor en el pizarrón; además es demasiado complicado para enseñar en Primaria, especialmente a niños rurales”, “al Plano cartesiano le falta el origen (0, cero), y esa falla dificulta su uso”. “*Aprendiendo ángulos* es un material didáctico que me cuesta mucho trabajo entender”, “tengo muchos alumnos, de diferentes grados, y cuento con muy poco tiempo como para dedicarme a revisar las pocas guías que hay”, o también: “el material es bueno, pero no sé cómo usarlo”.

Los docentes de las cinco escuelas insistieron en que además de que las guías son “complicadas”, el material está incompleto (por ejemplo, falta el reloj de arena en la Pirámide del conocimiento). En algunos casos se observó que ni siquiera habían abierto todas las bolsas de plástico que contienen las piezas del material.



“¿Ha tenido usted oportunidad de revisar todos los materiales que hay en la Biblioteca escolar?” 50% (3) sí los ha revisado; 33.3% (2) no lo ha hecho por falta de tiempo, y (1) 16.7% no contestó. El porcentaje de los que no han podido revisar el material corresponde a los directores-maestros, lo cual es entendible debido a las múltiples funciones que deben llevar a cabo.

“¿Qué opina del programa escolar que debe usted cubrir?” A 33.3% (2) le parece adecuado; 33.3% (2) opinó que es demasiado amplio; 16.7% (1) dijo que es muy difícil globalizar, y 16.7% (1) no contestó.

En general los profesores consideran que el programa escolar no responde totalmente a las necesidades y particularidades de sus alumnos y de la comunidad, debido a que no cuentan con material adecuado al contexto y porque se requiere una adecuación curricular para que los contenidos sean útiles y aplicables a la vida de los niños, de sus familias y de sus comunidades. Esto nos hace pensar que si detectan esas fallas en el programa oficial, entonces tienen razón al decir que no cuentan con material actualizado y que es necesaria una adecuación curricular que considere el uso de éstos. Claro que es difícil “globalizar” la enseñanza, porque en seis semanas de capacitación que reciben los docentes tienen que aprender cómo dirigir el multigrado y se espera que al terminar el curso se conviertan en diseñadores curriculares, lo cual es imposible.

“¿Se podría mejorar el programa de la SEP para hacer más eficiente la enseñanza?” 33.3% (2) contestó que habría que trabajar más en las adecuaciones; igual porcentaje dijo que trabajando más a fondo en un plan de estudio para la globalización de contenidos en aulas multigrado, y el 33.3% (2) restante no contestó. Sin embargo, destacaron que se puede mejorar el programa educativo haciendo un plan de estudio más específico para multigrado; dando capacitación constante a los docentes, pero no en cuestiones administrativas, sino enfocada a mejorar sus estrategias didácticas y adecuando más los contenidos a las circunstancias rurales para evitar la pérdida de tiempo y el “empalme” de asignaturas, para que ellos puedan dedicar más tiempo a materias útiles al contexto en el que se desenvuelven los niños: el ámbito rural.

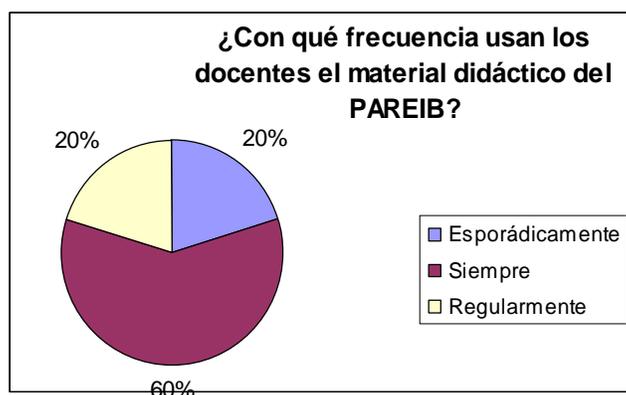
En cuanto a impartir clases extra, tres de los seis docentes no pueden porque los niños viven lejos de la escuela; algunos hacen dos horas de camino y eso impide

su regreso en la tarde. Es entendible porque no hay servicio de transporte público y las cinco escuelas están, en promedio, a tres kilómetros de terracería a partir de cualesquiera de los caminos medianamente asfaltados.

### III.7 Principales datos que arrojaron los cuestionarios aplicados a los Directores

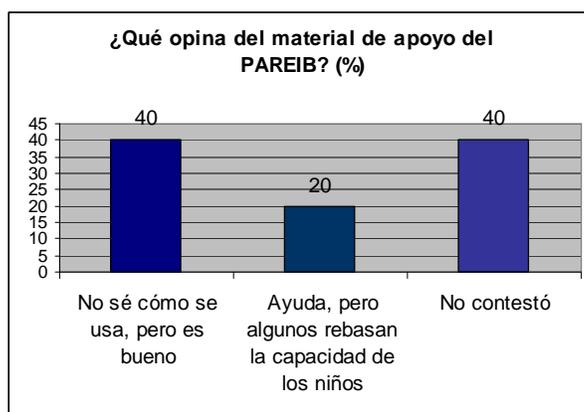
“¿Conoce usted el PAREIB?”: 100% (5) de los directores dijeron que sí y saben desde cuándo opera en la escuela el Programa. “¿La difusión del PAREIB en esta comunidad fue?”: 60.0% (3) dijeron que buena, y 40.0% (2), regular. “¿Desde que inició el PAREIB, los profesores han sido capacitados para su operación?” 80.0% (4) dijeron que sí, y 20.0% (1) que no. ¿Qué opina de la aplicación del PAREIB en esta comunidad? 80.0% (4) dijeron que ayuda a mejorar las clases, y 20% (1) dijo que se requiere mayor difusión para que los docentes lo conozcan.

“¿Con qué frecuencia usan los docentes el material de apoyo?”: 20.0% (1) dijo que esporádicamente; 60.0% (3), siempre; y 20.0% (1) regularmente. Esto no coincide con las respuestas de los niños, ya que sólo 19% (18 de 94 niños) dijeron que lo utilizan diario, 11% (11) que una o dos veces a la semana; 34% (32), tres o cuatro veces a la semana, y 35% (33 niños) no respondió.



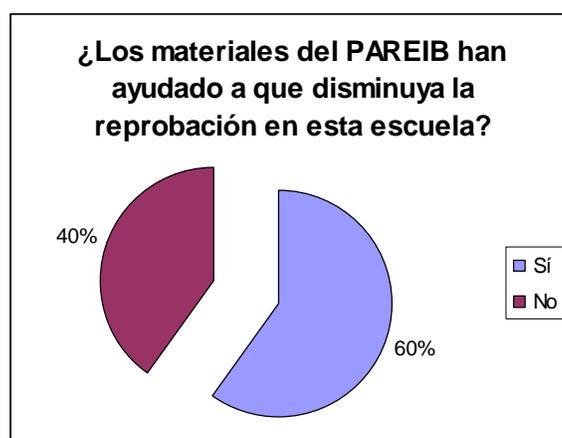
“¿Recibieron los profesores algún tipo de capacitación pedagógica para incorporar a su práctica docente los materiales didácticos y usar los libros de la Biblioteca escolar?”: 40.0% (2) dijo que sí; 20.0% (1), que no, y 40.0% (2) no respondió. Cuando se les preguntó “¿Cuántos cursos han recibido los docentes?” 20.0% (1) dijo que cuatro; 20.0%, nueve y 60.0% (3) no se acordaban, no tenían el dato a la mano, o no contestaron. “¿Quién impartió los cursos de capacitación?”: 80.0% dijo que el Apoyo Técnico Pedagógico, y 20.0% (1) no contestó.

“¿Qué opinión tiene usted del material de apoyo del PAREIB, y cómo considera que los profesores valoran dicho material?”: 40.0% (2) dijeron que no saben cómo se usa, pero que “es bueno”; 20.0% (1) dijo que ayuda, pero que algunos de los materiales sobrepasan la capacidad de los niños, y 40.0% (2) no contestó. Señalaron que algunos de los materiales didácticos, por ejemplo el *Plano cartesiano* y el de *Aprendiendo ángulos*, son difíciles de entender incluso para los propios docentes. Considerando estas respuestas, surgen muchas interrogantes: entonces, ¿qué tipo de capacitación se requiere para los profesores?, ¿de qué magnitud deben ser los ajustes al programa multigrado?, ¿qué tipo de material didáctico requieren?, ¿a qué necesidades debe responder éste? Son muy importantes los apoyos que da el Programa, pero el aspecto didáctico está muy descuidado y los docentes en buena medida enseñan lo que aprendieron.



“¿En esta escuela reciben oportunamente los apoyos del PAREIB y los materiales?: 60.0% (3) dijo que no, y 40.0% (2) que los reciben con oportunidad. Cabe mencionar que para recoger los materiales los padres de familia colectan entre ellos mismos dinero para financiar el viaje (\$400.00, aproximadamente) y se organizan con los docentes para acudir a las oficinas de la Coordinación Regional (“la Corde”, como le llaman los profesores) a recoger dichos materiales. Sin embargo, se observó que en la mayoría de las escuelas visitadas no se utiliza el material didáctico, y sólo en una había algunas de las guías didácticas que forman parte de éste. De acuerdo con lo que dicen los docentes, sus compañeros se llevan a casa las guías y no las devuelven y cuando llegan nuevos profesores no saben cómo usar el material didáctico.

“¿Los materiales del PAREIB han contribuido a disminuir la reprobación en esta escuela?": 60.0% (3) dijo que sí y 40.0% (2) no contestó. “¿En qué porcentaje ha disminuido la reprobación en los últimos dos o tres años?" 20.0% (1) dijo que en 5%; 20.0%, que en 90%, y 60.0% (3) no tenía el dato. Hay que recordar que 34 de 94 niños encuestados (es decir, 36%) manifestaron haber reprobado algún grado. “¿Por qué considera que los materiales del PAREIB han contribuido a disminuir la reprobación en esta escuela?" 40.0% (2) dijo que debido a que ayudan a que los niños comprendan mejor; 20.0% (1) señaló que se debe a que aportan variedad, y 40.0% (2) no contestó.



“¿Cuánto han disminuido los índices de deserción en los últimos años en la escuela?": 20.0% (1) dijo que muy poco porque hay familias que emigran a Estados Unidos; 20% (1) opinó que se debe a una mayor conciencia de padres y alumnos con respecto a la importancia de la escuela; 20.0% (1) dijo que ayuda la cercanía con la cabecera municipal y la mayor parte de las familias no emigran; 20.0% (1) dijo que no hay deserción porque la población es muy reducida y estable, y 20.0% (1) no contestó.

“¿Qué limitantes tiene el PAREIB, y cuáles son los problemas más importantes que usted enfrenta con respecto a su aplicación?": 20.0% (1) falta de capacitación para trabajar multigrado, 20.0% (1); falta capacitación específica y modernización del Programa; 20.0% (1), retraso en la distribución de los materiales, y 40.0% (2) no contestó.

Indudablemente a los docentes (y hay que recordar que en las aulas multigrado los directores también están frente a grupo) les falta capacitación en todos sentidos;

las dificultades en el uso del material didáctico pueden ser un indicio de una preparación deficiente en las normales de maestros, pero además puede estar relacionado con los lugares de adscripción de los docentes, ya que los más preparados son los que logran quedarse en las ciudades. No se trata de que los más preparados sean los que se vayan a las áreas rurales ni tampoco de que los menos preparados se queden en las ciudades, sino de que la formación profesional de cualquier docente que egrese de una escuela normal le permita desenvolverse eficientemente en escuelas multigrado, bidocentes o tridocentes.

## Capítulo IV. Conclusiones

*Instruye al niño en su camino,  
y aun cuando fuere viejo  
no se apartará de él.*  
PROVERBIOS 22:6

A la luz de las respuestas documentadas mediante los cuestionarios y las entrevistas se observa claramente que hay un bajo aprovechamiento del material didáctico de los programas compensatorios, y que por lo tanto su incidencia en el proceso educativo de los niños es igualmente baja. Lo anterior, debido a la desinformación de los docentes con respecto al uso de dicho material, así como a la falta de capacitación al respecto, lo que ocasiona en ellos poca disposición a utilizarlos. En ninguna de las cinco escuelas se contaba con los materiales ni las guías didácticas completos;<sup>1</sup> los docentes no saben cómo usarlos, y la mayoría no ha leído las guías que tienen a la mano, pero afirman que son muy complicadas y que no les entienden.

Algunos profesores dijeron que no sabían de qué se trataba ni cómo usar el material, y que no se los prestaban a los niños porque hacían mucho desorden y perdían el tiempo. Se observó que en ocasiones los docentes consultan libros de editoriales privadas para fotocopiar ejercicios que les ayuden a “tener ocupados” a los alumnos de determinado grado (especialmente de sexto), mientras ellos se dedican a atender a los que requieren más atención (principalmente a los de primero).

Cabe recordar que en su formación profesional los docentes no recibieron instrucción para desarrollarse en escuelas multigrado o bidocentes, y esto quizá sea una falla de las escuelas normales, porque en México las multigrado constituyen el 32.9% del total de las escuelas; es un porcentaje demasiado alto como para ignorar la preparación de docentes que puedan desenvolverse en esas circunstancias tan complicadas; también es una razón de que los profesores busquen a toda costa la manera de enseñar en escuelas que tengan los seis grados.

---

<sup>1</sup> Las guías completas fueron conseguidas en las oficinas del CONAFE en Puebla, porque en las escuelas visitadas, con excepción de una que tenía cuatro, no estaban disponibles.

Los útiles escolares (lápices, cuadernos y otros) que han recibido las escuelas como parte de los programas compensatorios son plenamente aprovechados: se distribuyen entre los niños y los padres se benefician mucho con ese apoyo; pero en cuanto al material didáctico de apoyo al docente, con excepción de la Pirámide del conocimiento, en el mejor de los casos, están guardados, y en algunas escuelas, arrinconados y llenos de polvo o en bolsas que durante años no han sido abiertas. Pero quizá lo más grave es que los propios docentes afirman que los materiales pedagógicos que se les proporcionan, especialmente en el caso de la primaria multigrado, no respetan los contenidos curriculares ni se pueden organizar en función de la lógica del multigrado. Es decir, no les sirven ni está claro el enfoque de éstos dentro del programa oficial.

El material didáctico de los programas compensatorios es el único con que cuentan las escuelas rurales debido a la pobreza de las familias; si los docentes fueran bien capacitados para conocer sus posibilidades de uso y adaptación podría ayudarlos a resolver en parte sus necesidades pedagógicas; pero puede ser que el material didáctico oficial no sea el adecuado, y por eso los docentes recurren a otro tipo de auxiliares (corcholatas, botes vacíos, cartones y papeles de colores, rodajas de cactus, etcétera) que pueden conseguir en el entorno.

### 25 preguntas acerca del PAREIB y del material didáctico

Preguntas	Respuestas afirmativas (en porcentajes)			
	Niños	Padres	Profesores	Directores
1. ¿Conoce usted el PAREIB?		76.3	100	100
2. ¿Fue buena la difusión del PAREIB?		71.0	60.0	60.0
3. ¿Ha recibido usted capacitación sobre el PAREIB?		60.5	66.7	100
4. ¿Ha participado en la operación del PAREIB?		71.0	100	100
5. ¿Sabe desde cuándo la escuela recibe los beneficios del PAREIB?			83.3	100
6. ¿Conoce los requisitos para que una escuela rural reciba el PAREIB?			66.7	100
7. ¿Los profesores recibieron capacitación para usar el material didáctico?				40.0
8. ¿Cuál fue el tema de la capacitación?			16.7 conocer el PAREIB 33.3 uso de mat. didáctico 16.7 globalización contenidos 16.7 apoyo de padres de fam. 16.7 no sé	

9. ¿Quién impartió los cursos?			66.7 ATP 16.7 "la Corde"	80 ATP
10. ¿Qué aplicación práctica en el salón de clases ha resultado de la capacitación?			16.7 estrategias de aprendizaje 33.3 uso de mat. didáctico 16.7 globalización. 33.3 no sé	
11. ¿Sabe cómo usar el material didáctico?				40.0 No, "pero es bueno" 20.0 ayuda 40.0 No contestó
12. ¿Se apoya en el material didáctico para la enseñanza?			50.0 se apoya en él 16.7 Elabora su propio material 33.3 Usa revistas, periódicos y fotocopias	
13. ¿Cuántas veces a la semana utiliza el material didáctico del PAREIB?	19.1 Diario 11.7 Una 34.0 Tres 35.2 No sé			60 Siempre 40 Esporádicamente
14. ¿El material del PAREIB le ayuda a mejorar las clases?				80.0
15. ¿El material didáctico ayuda a mejorar el aprendizaje?				60.0
16. ¿El material didáctico ha contribuido a disminuir la reprobación en esa escuela?				60.0
17. ¿Ha notado avance en los alumnos por el uso del material didáctico?			83.0	
18. ¿Con cuál de los materiales didácticos prefieren jugar los niños?	16.0 Pirámide 7.4 Lotería 6.4 Dominó 1.1 Armales 8.5 Balón 60.6 No sé			
19. ¿Los niños consultan en el salón de clase los libros de la Biblioteca escolar?	92.6			
20. ¿Los niños llevan a casa libros de la Biblioteca escolar?	67.0	76.3		
21. ¿Ha revisado usted los materiales de la Biblioteca escolar?			50.0	50.0
22. ¿Han renovado el material didáctico del PAREIB?			33.3	
23. ¿Recibe oportunamente los				40.0

materia-les y los apoyos del PAREIB?				
24. ¿El material es suficiente para las necesidades de la escuela?			50.0 Sí	
25. ¿Cuáles son las limitaciones del PAREIB?				20.0 falta Capacitación multi-grado. 20.0 falta capacitación general. 20.0 mala distribución del material 40.0 No contestó

Sin duda los materiales que proporciona el CONAFE pueden ser un apoyo para la enseñanza, especialmente porque las localidades son muy pobres y los padres de familia no pueden hacer ese gasto para apoyar la educación de sus hijos. Pero sería interesante entrevistar a una muestra representativa de docentes para determinar si una inversión tan cuantiosa en material didáctico (205.5 millones de dólares, aproximadamente, gastados en material didáctico) ha contribuido al cambio en el conocimiento y la actitud de los niños.

Una limitante es la falta de algunos materiales, en cantidad y calidad suficientes, para que los niños trabajen de manera individual; por ejemplo, hay un solo "Romboide mágico" para 35 o 42 alumnos, así que sólo unos cuantos pueden tenerlo en sus manos durante el día; pero además, tienen que ser muy cuidadosos con el material porque es frágil. En suma, ningún programa de dotación de recursos sirve si no se pueden usar y si no incide pedagógicamente en el razonamiento y la construcción del conocimiento.

Otro problema es que casi no hay actualización ni reposición de material didáctico; con excepción de los libros que han llegado cada año a las bibliotecas escolares. En las cinco escuelas los libros muestran signos de uso, aun cuando están forrados, pero sólo en dos están organizados por tema y colocados en "tendedero" para que los niños los tengan a la vista. Por último, sólo dos escuelas contaban con un cuerpo humano de plástico (que se supone tenían las vísceras removibles, pero que "ya se perdieron"), el cual está arrinconado y lleno de polvo.

De acuerdo con las respuestas de los profesores, sólo 33% recibieron capacitación para usar el material didáctico, y el 50% dijo que se apoyan en dicho material.

Probablemente al inicio del PARE se les haya capacitado, pero con la rotación que hay en las zonas rurales se requiere un proceso de capacitación constante. Ellos dicen que la capacitación que reciben es administrativa y en menor grado pedagógica para mejorar sus clases.

Aun cuando la capacitación es valorada por directores y docentes, parece insuficiente para resolver los problemas relacionados con la didáctica de las asignaturas. Lo mismo sucede con la importancia de los materiales educativos: un alto porcentaje de directores y profesores reconocen su importancia, pero hay serias deficiencias en cuanto a su uso, suficiencia y oportunidad.

En el caso del multigrado se nota la falta de cuadernos de trabajo en los cuales los niños puedan ir resolviendo ejercicios. Lo anterior debido a dos razones: a) un grupo multigrado de 35-40 alumnos es inmanejable, quizá por eso en varios casos los niños respondieron —cuando se les preguntó “qué te disgusta de tu maestro”— que les molestaba cuando les pegaba; y b) como atinadamente han señalado algunos expertos: cuando los niños emigran, su cuaderno de trabajo podría convertirse en una especie de “cartilla de educación” que el nuevo docente podría consultar para constatar el avance del niño.

Es obvio que a los docentes les falta tiempo, porque constantemente deben llenar formatos y documentos administrativos<sup>2</sup> que entregan a la Coordinación por conducto del supervisor (entre 10 y 15 al mes), lo cual les quita tiempo que podrían dedicar a los alumnos.

A lo anterior hay que sumarle la baja capacitación de los docentes para desarrollarse en aulas de necesidades especiales (como por ejemplo el multigrado), la falta de sensibilización de los padres de familia al respecto, y la entrega de materiales del Programa a destiempo. Los cursos de inducción, los

---

<sup>2</sup> En cuanto al llenado de formatos y reportes, se observó que en cada escuela hay una computadora para tales fines. La capacitación que los docentes recibieron para usarla fue inductiva, de cuatro horas, y quizá suficiente para el llenado de los formatos, pero no saben cómo resolver problemas o darle mantenimiento, además de que no reciben consumibles (tóner, papel, etcétera) y por tal motivo la Asociación de Padres de Familia (APF) los compra con recursos provenientes del componente Apoyo a la Gestión Escolar (AGE). Cuatro directores dijeron que aprendieron a manejar la computadora por su cuenta, pero que no saben cómo darle un uso pedagógico, porque les falta tiempo para dedicarse a aprender más al respecto. Cabe señalar que el dinero que reciben por concepto del AGE varía de cinco a siete mil pesos, dependiendo del número de alumnos inscritos, y se destina a reparaciones, construcciones, pero también para la compra de material de trabajo para las aulas.

talleres y los cursos de actualización aparentemente no han logrado resarcir algunas deficiencias de formación, lo que aunado a la falta de guías pedagógicas globalizadoras, particularmente en los casos de escuelas bidocentes o multigrado, hace que los resultados sean pobres. Es preocupante que el tiempo efectivo que dedican a la enseñanza sea de aproximadamente tres horas, porque tienen que “entrenar a la escolta”, “organizar el ahorro escolar”, “atender a los padres de familia”, “llenar formatos e informes”, etcétera.

Lo antes expuesto ayuda a probar la hipótesis de que el material didáctico de los programas compensatorios es muy poco usado debido a dos razones fundamentales: a) no se ha proporcionado la capacitación necesaria a los docentes para que tomen conciencia sobre la importancia de usar el material didáctico, y b) los profesores no conocen dicho material, no saben cómo aprovecharlo ni cómo usarlo para enriquecer sus clases, además, hay materiales que por la naturaleza de su hechura son frágiles, se rompen con facilidad, o bien es fácil que se pierdan o desaparezcan algunas partes que son vitales para el funcionamiento de las ayudas didácticas, lo cual las hace inservibles; pero también algunos materiales didácticos pueden ser completamente ajenos a los niños, y los docentes no saben cómo hacer adaptaciones para captar la atención de éstos. Parece un error preparar material homogéneo para usarlo en situaciones tan heterogéneas.

#### **IV.1 Apuntes finales<sup>3</sup>**

El rezago es el resultado de un proceso educativo de décadas. Los programas compensatorios de México crean condiciones materiales favorables al suministrar insumos recurrentes (lápices, cuadernos, material didáctico y mejora de la infraestructura, etcétera), y es necesario que sigan haciéndolo, pero es indispensable que agreguen, cuando menos, un componente pedagógico permanente que tenga como base la capacitación de los docentes y de los padres

---

<sup>3</sup> “Si no sabes lo que es la escritura, podrás creer que la dificultad es ligera; pero si quieres una explicación detallada, déjame decirte que el trabajo es rudo: borra la vista, encorva la espalda, aplasta el vientre, maltrata los riñones y deja todo el cuerpo adolorido. Como el marinero que llega por fin a puerto, el escriba se alegra de llegar a la última línea. *De gratias semper.*” (Colofón del *Silos Beatus*, siglo XII, citado por Ikram Antaki en “Historia de la Escritura”, en *El banquete de Platón. Grandes temas*, México, Joaquín Mortiz, 1998, p. 21.)

de familia, porque ¿de qué manera pueden ayudar éstos a sus hijos si no saben qué ni cómo deben aprender los niños? ¿De qué sirve que a más del 90% de los niños que llenaron los cuestionarios alguien les ayude a hacer la tarea, si el que los ayuda tiene una formación básica muy precaria? Volvemos al problema de la calidad.

En las escuelas de las cinco comunidades visitadas la situación socioeconómica es mala, los padres de familia no tienen la escolaridad necesaria para ayudar a sus hijos en las tareas escolares; los niños trabajan y su nutrición, y por lo tanto su salud, es precaria, lo cual incide en su aprendizaje; las instalaciones escolares están mal equipadas, son incómodas, los salones de clases son pequeños, ruidosos, malolientes y sin ventilación. Si todo lo anterior sucediera en cualquier escuela de la ciudad de México, los padres serían capaces de desfilarse en ropa interior (cuando mucho) por el Periférico y causar caos vial con tal de presionar a las autoridades para que resolvieran el problema. En las zonas rurales es diferente; quizá porque los padres de familia no tienen un referente para comparar cuándo una escuela o un docente proporcionan un servicio educativo de calidad.

En las cinco escuelas rurales visitadas no hay directores de oficio que estimulen a los profesores a lograr buenos resultados; quizá hace falta crear en varios de ellos conciencia de que la enseñanza, ante todo, los mejora a ellos mismos como profesionales y como personas y, especialmente, falta capacitar a todos para que puedan usar los materiales didácticos que proporcionó el CONAFE.

Quizá entre las cosas que podrían hacerse para mejorar la enseñanza en esas cinco escuelas estarían: *a)* mandar pedagogos para evaluar a los alumnos y a los profesores, cuando menos una vez al semestre, para detectar necesidades de aprendizaje en los niños y ayudar a los profesores a planear y elaborar guías didácticas, es decir, proporcionar apoyo pedagógico diferenciado, tanto a los alumnos como a los profesores; *b)* capacitar a los docentes en el uso de los materiales didácticos; *c)* organizar una campaña de alfabetización de adultos en las tardes, explicarles los objetivos de cada escuela, y hablarles de sus derechos y obligaciones como padres de familia, y *d)* trabajar más, padres y docentes, para que las condiciones físicas de esas escuelas mejoren.

Indiscutiblemente la atención simultánea de niños de varios grados escolares, la integración de contenidos y el planteamiento de actividades comunes, pero diferenciadas para los alumnos, es uno de los principales problemas de esas escuelas rurales. Además, en un esfuerzo por mantener ocupados a los niños, los docentes se apoyan en prácticas repetitivas y mecánicas, lo que da como resultado una baja formación de competencias cognitivas básicas por parte de los niños. Por ejemplo, en un grupo multigrado, el director-docente sale a entrenar a la escolta porque habrá una competencia interescolar y, como no tiene ninguna ayuda, deja solos a los demás niños y los pone, a unos a repasar las tablas, a otros a leer alguno de los Libros del Rincón, y a otros a “hacer planas”. Los niños que se quedan en el salón arman una lucha de “rudos contra técnicos”, mientras que las niñas de quinto y sexto gritan enojadas por tanto escándalo. El profesor está en el patio entrenando a la escolta, imposible saber qué está pasando en el aula.

De manera muy general, el gran desafío de la política educativa es mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje. Sin embargo, hasta donde puede verse en esta investigación, el gobierno federal ha hecho un esfuerzo por aumentar el gasto en educación primaria. Veamos:<sup>4</sup>

De acuerdo con la OCDE, entre 1995 y el 2003 el gasto en educación primaria y secundaria en México aumentó 49%; el gasto por estudiante 32% y la inscripción se elevó 13 por ciento.

El gasto en educación, como porcentaje del PIB, es de 6.8% y está por encima del promedio de la OCDE, el cual es de 5.9 por ciento. El 24% del porcentaje del gasto público invertido en educación es el promedio más alto entre los países de la OCDE (13 por ciento).

De acuerdo con el Ejecutivo Federal, el gasto nacional destinado a educación entre 2000 y 2006 tuvo un incremento real de 25%; la participación del gasto educativo en el PIB pasó de 6.4% en 2000 a 7.1% en 2006, el gasto federal en educación con respecto al gasto social entre 2000 y 2006 se mantuvo estable con porcentajes de 53 y 54%. Además, los programas compensatorios del CONAFE

---

<sup>4</sup> Los siguientes datos fueron tomados de Rodolfo Ramírez y Patricio Chaves, *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa*, México, CONAFE, 2006, p. 77.

incrementaron su presupuesto de 6.67% a 7.22% para educación básica; en términos reales, el presupuesto del CONAFE pasó de 10.236 millones de pesos en 2001 a 18.727 millones en 2006 (65% de incremento); el del programa Oportunidades se incrementó casi cuatro veces al pasar de 9 mil millones de pesos en el año 2000 a 35 mil millones de pesos en el año 2006. Entonces, ¿que sucede? Como ya mencionamos: ¡nos morimos de mejoría! El esfuerzo que se ha hecho no parece corresponder en la misma medida a los resultados que se observan.

Ramírez y Chaves<sup>5</sup> dan una explicación general:

Múltiples investigaciones, unas que indagan en forma específica a la gestión de los Programas Compensatorios y otras a la gestión del conjunto de los Institutos y Secretarías de Educación de los Estados, advierten sobre un conjunto de problemas y de limitaciones que persisten en los procesos, las estructuras y los circuitos de gestión del sistema. Así, se podría concluir que a nivel estatal del sistema están presentes:

1. Importantes limitaciones en los ejercicios de planeación, programación y presupuestación de las acciones y los proyectos educativos.
2. La débil presencia de procesos de monitoreo y evaluación, tanto de los proyectos y las acciones específicas, como de los resultados e impactos de la política.
3. La desarticulación entre las áreas sustantivas y las áreas adjetivas de estas organizaciones del sistema educativo, requisito fundamental para una implementación integral de la política a nivel estatal.
4. Estructuras administrativas caracterizadas por débil comunicación, flujos de información informal, poca claridad en papeles, funciones y competencias, así como sobrerregulación en ciertas tareas y procesos [administrativos].
5. Deficiencias en las capacidades de los funcionarios estatales en lo que concierne, no sólo a la definición e implementación técnica de las políticas, sino al manejo de orden político en el contexto y en el entorno del sistema.

Nos toca a todos, como dice Kant, preparar todavía más el edificio cuya construcción nos ha asignado la naturaleza,<sup>6</sup> no sea que al final seamos acusados

---

<sup>5</sup> *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa*, México, CONAFE, 2006, pp. 85-87.

de “crimen contra la naturaleza humana” por haber colocado a las generaciones siguientes en una situación en la cual les será imposible ampliar sus conocimientos, desechar el error y avanzar en su estado de ilustración.

Heredados, podría convocarnos Derrida:

*Tómense su tiempo pero dense prisa  
en hacerlo pues no saben ustedes lo  
que les espera.<sup>7</sup>*

---

<sup>6</sup> Cfr. Emmanuel Kant, *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2004, p.45.

<sup>7</sup> Jacques Derrida, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta; 2002, p. 77

## Anexo

### Cuestionario para Directores

ESTOY TRABAJANDO EN UNA INVESTIGACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD Y ESTAS PREGUNTAS SON PARTE DEL TRABAJO QUE REALIZO. LA INFORMACIÓN QUE USTED ME PROPORCIONE ES CONFIDENCIAL Y SERÁ UTILIZADA SÓLO CON FINES DE ESTUDIO.

AGRADEZCO MUCHO SU APOYO Y COLABORACIÓN.

¿Conoce usted el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)?

Sí  No

¿Sabe usted desde cuándo opera el PARE en la escuela? Sí  desde \_\_\_\_\_ No

La difusión del PARE en esta comunidad fue: buena  regular  mala .

¿Qué opina de la aplicación del Programa para Abatir el Rezago Educativo en esta

\_\_\_\_\_

¿En esta escuela reciben oportunamente los apoyos del PARE y los materiales (libros, ficheros, manuales de uso y material didáctico)? Sí  No

¿Por qué vía les hacen llegar esos recursos y cómo se organizan con los padres para recogerlos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo se organizan los profesores con los padres para usar los materiales del PARE?

\_\_\_\_\_

¿Con qué frecuencia usan los docentes ese material como apoyo a la enseñanza?

\_\_\_\_\_

¿Sabe usted si desde que inició el PARE los profesores han tomado cursos de capacitación para la operación del Programa?

Sí  ¿Cuántos cursos han recibido? \_\_\_\_\_

No han recibido cursos de capacitación

¿Quién les ha impartido los cursos de capacitación?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Recibieron los profesores algún tipo de capacitación pedagógica para incorporar a su práctica docente los materiales didácticos y usar los libros de la biblioteca escolar?

Sí

No

¿Qué opinión tiene usted de ese material de apoyo del PARE, y cómo considera que los profesores valoran ese material? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuáles son los principales problemas que por lo regular enfrentan ustedes en esta escuela, con respecto al funcionamiento del PARE? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Usted como director(a) tiene algunos problemas de organización, de apoyo o de distribución de los apoyos del PARE? Sí  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No

¿Han disminuido los índices de reprobación en la escuela en los últimos dos o tres años? Sí  No  ¿En qué porcentaje han disminuido? \_\_\_\_\_

¿Usted considera que los materiales del PARE han contribuido a disminuir la reprobación en esta escuela? Sí  No  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuánto han disminuido los índices de deserción en los últimos años en la escuela?

\_\_\_\_\_

¿En qué grados escolares desertan con más frecuencia los niños en la comunidad?

\_\_\_\_\_

¿Cuáles serían para usted los aspectos positivos del PARE y del material de apoyo?

\_\_\_\_\_

¿Qué limitantes tiene el PARE y cuáles serían los problemas más importantes que usted enfrenta con respecto a la aplicación de dicho Programa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Cuestionario para docentes

ESTOY TRABAJANDO EN UNA INVESTIGACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD Y ESTAS PREGUNTAS SON PARTE DEL TRABAJO QUE REALIZO. LA INFORMACIÓN QUE USTED ME PROPORCIONE ES CONFIDENCIAL Y SERÁ UTILIZADA SÓLO CON FINES DE ESTUDIO.

AGRADEZCO MUCHO SU APOYO Y COLABORACIÓN.

¿Desde cuándo trabaja usted en esta escuela? \_\_\_\_\_

¿Vive usted en la comunidad? Sí  No .

¿Cuántos grados atiende? \_\_\_\_\_ ¿A cuántos alumnos atiende en total? \_\_\_\_\_

¿Conoce el Programa para Abatimiento del Rezago Educativo (PARE)? Sí  No .

¿Usted sabe desde cuándo recibe la escuela el beneficio del PARE? Sí  No

¿Usted sabe cuáles son los requisitos para que una escuela rural reciba el apoyo del PARE? Sí  No

¿Ha recibido usted capacitación para la operación del PARE? Sí  No

¿En qué consistió principalmente la capacitación que usted recibió?

\_\_\_\_\_

¿Cuándo fue el último curso de capacitación sobre el manejo del PARE que usted recibió?

\_\_\_\_\_

¿Quién les imparte los cursos de capacitación del PARE y en dónde los reciben?

\_\_\_\_\_

¿Entre los cursos que recibió hay alguno sobre didáctica? Sí  No .

¿Qué ha podido aplicar de esos cursos en su trabajo diario?

\_\_\_\_\_

¿Cuáles fueron los problemas que usted observó en esos cursos de capacitación?

\_\_\_\_\_

¿El capacitador fue suficientemente claro, puso ejemplos accesibles, y ha dado apoyo y seguimiento?

\_\_\_\_\_

¿Desarrolla usted guiones didácticos para sus clases? Sí  No .

¿Además del libro de texto, en qué otros materiales se apoya para la enseñanza?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué tipo de material ha recibido del PARE para trabajar con los alumnos?

\_\_\_\_\_

¿Ese material es útil para la enseñanza? Sí  No . ¿Lo han renovado? Sí  No .

¿Es suficiente para las necesidades de la escuela? Sí  No .

¿Qué avances ha notado en sus alumnos con el uso del material didáctico?

---

---

¿Qué materia es más difícil de enseñar para usted? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son los principales problemas que dificultan el aprendizaje de los niños de la comunidad? \_\_\_\_\_

¿Qué considera que le falta a la escuela para enriquecer las clases?

---

¿Cuáles son sus principales actividades docentes en un día cualquiera?

---

¿Ha tenido usted oportunidad de revisar todos los materiales que hay en la biblioteca escolar? Sí  No .

¿Cada cuándo se reúne usted con los padres de familia? \_\_\_\_\_

¿Está contento de trabajar actualmente en esta escuela, o le gustaría cambiarse a otra?  
Sí  No .

¿Cuáles son los problemas que enfrenta cuando pide la colaboración de los padres para obtener material didáctico para la escuela? \_\_\_\_\_

---

¿Qué piensa usted del programa escolar que debe usted cubrir? \_\_\_\_\_

---

¿En qué medida el programa escolar responde a las necesidades y particularidades de sus alumnos y a las de la comunidad? \_\_\_\_\_

---

¿Se podría mejorar el programa de la SEP para hacer más eficiente la enseñanza?

Sí  No . ¿De qué manera? \_\_\_\_\_

---

---

## Questionario para padres

ESTOY TRABAJANDO EN UNA INVESTIGACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD Y ESTAS PREGUNTAS SON PARTE DEL TRABAJO QUE REALIZO. LA INFORMACIÓN QUE USTED ME PROPORCIONE ES CONFIDENCIAL Y SERÁ UTILIZADA SÓLO CON FINES DE ESTUDIO.

AGRADEZCO MUCHO SU APOYO Y COLABORACIÓN.

¿Usted nació en esta comunidad? Sí  No  ¿Hace cuánto vive aquí? \_\_\_\_\_

¿Cuántos hijos tiene ahora en la escuela? \_\_\_\_\_

¿Sus hijos le ayudan en las labores de la casa o del campo? Sí  No

¿En qué grado escolar está(n) su(s) hijo(s)? \_\_\_\_\_

¿Cree que es necesario que su hijo(a) vaya a la escuela? Sí  No .

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Hasta qué edad cree usted que pueda seguir asistiendo su hijo a la escuela?

\_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Conoce usted el Programa para el Abatimiento del Rezago Educativo (PARE)? Sí  No

¿Quién le habló acerca del PARE? \_\_\_\_\_

¿Ha participado de alguna manera en la operación del PARE? Sí  No

¿Los padres reciben alguna capacitación sobre el PARE? Sí  No .

¿Qué le interesa a usted que su hijo(a) aprenda en la escuela? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Lo que su hijo(a) aprende en la escuela es útil para su vida en familia y en la comunidad?

Sí  No .

¿Mandar a su hijo(a) a la escuela representa para usted un gasto difícil de hacer?

\_\_\_\_\_

¿Recibe usted alguna ayuda para mandarlo a la escuela? Sí  No

¿Qué tipo de ayuda recibe? \_\_\_\_\_

¿Quién podría ayudarle para que sea más fácil mandar a su hijo a la escuela, y qué tipo de ayuda necesitaría? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿A su hijo(a) le gusta ir a la escuela? \_\_\_\_\_

¿A qué cree usted que se debe? \_\_\_\_\_

¿Lo que su hijo(a) ha aprendido es suficiente para el grado que cursa? Sí  No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Algo de lo que su hijo(a) ha aprendido en la escuela le sirve para las tareas del campo, o de la casa? Sí  No

Si su hijo ha reprobado algún grado, ¿a qué cree usted que se deba? \_\_\_\_\_

¿Cómo se llevan ustedes los padres con el maestro? Bien  Regular  Mal

¿Qué materia se le dificulta más a su hijo? \_\_\_\_\_ ¿A qué cree usted que se debe? \_\_\_\_\_

¿El maestro atiende en las tardes a los niños que tienen problemas para aprender?

Sí  No

¿A qué cree usted que se deba que algunos niños reprueben en la escuela?

¿Cada cuándo habla usted con el maestro de su hijo(a)? \_\_\_\_\_

¿Su niño(a) lleva a casa algún libro, u otro material escolar, además de su libro de texto?

Sí  No .

¿Cuántas veces lee su niño en su casa durante una semana?

¿El maestro falta a la escuela? Sí  No  ¿Con qué frecuencia? \_\_\_\_\_ ¿Por qué cree usted que falta el maestro a clases? \_\_\_\_\_

¿Alguien en casa le ayuda con la tarea a su hijo(a)? Sí  ¿Quién? \_\_\_\_\_ No

Cuando termine el (la) niño(a) la primaria, ¿le gustaría que fuera a la secundaria?

Sí  No  ¿Qué esperaría usted que él (ella) aprendiera en la secundaria?

¿Qué podría hacer el maestro de su hijo(a) para que éste(a) aprenda más y mejor?

## Questionario para alumnos

ESTOY TRABAJANDO EN UNA INVESTIGACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD Y ESTAS PREGUNTAS SON PARTE DEL TRABAJO QUE REALIZO. LA INFORMACIÓN QUE ME PROPORCIONES NO LA SABRÁ NADIE Y SOLAMENTE LA UTILIZARÉ PARA EL ESTUDIO QUE ESTOY HACIENDO.

AGRADEZCO MUCHO TU APOYO Y COLABORACIÓN.

¿Naciste en esta comunidad? Sí  No

¿Cómo te llamas y qué grado cursas?

\_\_\_\_\_

¿Qué edad tienes? \_\_\_\_\_ años.

¿Ayudas a tu mamá en el quehacer de la casa? Sí  No

¿Ayudas a tu papá en las tareas del campo? Sí  No

¿Has repetido algún año? Sí  No  \_\_\_\_\_ ¿Por qué reprobaste? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué crees que es importante venir a la escuela? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué te gusta más de lo que aprendes en la escuela? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué te gusta más de tu maestro(a) cuando da clases? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Te sirve lo que has aprendido en la escuela? Sí  No  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Tienen biblioteca en tu escuela o salón de clases? Sí  No

¿En tu grupo usan los libros de la biblioteca? Sí  No

¿Llevas a tu casa libros de la biblioteca para hacer tu tarea? Sí  No

¿Qué no te gusta de tu salón de clases? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué no te gusta de tu maestro? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuál es tu materia favorita? \_\_\_\_\_

¿Te gustan las matemáticas? Sí  No  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Te gusta leer? Sí  No  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

¿Te gusta cómo enseña matemáticas y español tu maestro(a)? Sí  No  ¿Por qué?

---

¿Además de tu libro de texto, con qué otro material trabajas en el salón?

---

¿Cómo consiguen tus papás el material que te pide tu maestro?

---

¿Cómo se organizan en tu grupo para trabajar con el material escolar?

---

¿Cuántas veces a la semana utilizan ustedes el material escolar?

---

¿Con cuál de los materiales te gusta más jugar? \_\_\_\_\_

---

¿Por qué te gusta jugar con ese material? \_\_\_\_\_

---

¿Todos los niños usan el material de la misma manera? Sí  No

---

¿Quién te ayuda más a hacer tu tarea? \_\_\_\_\_

---

¿Tienes un horario en tu casa para estudiar y hacer tareas? Sí  No

---

¿Qué te gustaría estudiar cuando termines la primaria?

---

Y cuando seas mayor de edad, ¿en qué te gustaría trabajar? \_\_\_\_\_

---

---

## Bibliografía

- BLANCO LEVIN, Antonio, Víctor Cabello Bonilla y Gilberto Silva Ruiz. "I. Impacto del Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar en la participación social de la comunidad escolar. Estudio comparativo en escuelas primarias de los estados de México y Puebla", en *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2006, 110 pp.
- BRACHO, Teresa. "Pobreza y educación en México 1984-1996", en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (Fernando Reimers, coord.), Madrid, La Muralla, pp. 338-438.
- CASSIRER, Ernst. *Antropología Filosófica* (trad. Eugenio Imaz), México, Fondo de Cultura Económica, 1999, 334 pp.
- CRICK, Francis. *La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI*, Madrid, Debate, 2000, 384 pp.
- DERRIDA, Jacques. *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2002, 77 pp.
- EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss (coordinadores). Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, México, agosto de 1994, 270 pp.
- FINANCIERA RURAL. "Plan Modular de Estudios para la Formación de los Prestadores de Servicios", en *Programa Integral de Formación, Capacitación y Consultoría para Productores e Intermediarios Financieros Rurales*, México, 2005, 111 pp.
- FREIRE, Paulo. *La educación y el proceso de cambio social* (apuntes de clases), México, Centro Nacional de Productividad. Programa Campesino, Departamento de Capacitación (material de consulta para un curso de capacitación de instructores, sin pie de imprenta), 19 pp.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, siglo XXI, 1970, 241 pp.
- HESSEN, Juan. *Teoría del conocimiento*, México, Época, 130 pp.
- INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000.
- INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005, México.
- KANT, Emmanuel, *Filosofía de la Historia*, México, FCE, 2004, 147 pp.

LÓPEZ, Néstor. *Los contextos sociales de las escuelas primarias en México*, México, CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO, 2006, 149 pp.

MUÑOZ, Patricia. “II. Estado de la escolarización de niños en localidades de alta marginación en México”, en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (Fernando Reimers, coord.), Madrid, La Muralla, pp. 439-470.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Raquel Ahuja Sánchez. *Características de las comunidades, de los niños y de las familias*, segundo informe, tomo I, México, Centro de Estudios Educativos, julio de 1994, 204 pp.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Raquel Ahuja Sánchez. “Función y evaluación de un programa compensatorio para escuelas primarias de los estados mexicanos más pobres: Chipas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca”, en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (Fernando Reimers, coord.), Madrid, La Muralla, 2002, pp. 501-542.

PIAGET, Jean. “III. La función semiótica o simbólica”, en *Psicología del niño* (trad. Luis Hernández Alfonso), Madrid, Morata, 2000, 158 pp.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

RAMÍREZ, Rodolfo y Patricio Chaves. *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa*, México, CONAFE, 2006, 94 pp.

SCHMELKES, Sylvia. “La educación y poblaciones indias de México: el fracaso de una política”, en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (Fernando Reimers, coord.), Madrid, La Muralla, pp. 475-500.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, FCE, 2003.

<http://www.polanlacki.com.br/agroesp>

<http://www.conapo.gob.mx>

<http://www.inegi.gob.mx>

<http://ocde.org>