

Los idealistas se olvidan de lo posible, los pragmáticos se olvidan de lo deseable, los irresponsables se olvidan tanto de lo deseable como de lo posible.

Rodolfo Terragno.

INTRODUCCION.

En América Latina los análisis sobre los procesos educativos, las alternativas proyectadas y en algunos casos desarrolladas, han estado signadas a menudo, durante muchos años por estos -- olvidos.

Una constante asincronía entre la realidad, las ideas, las instituciones y la legislación caracterizan el campo educativo -- latinoamericano, el cual a su vez forma parte del carácter de -- sequilibrado y asimétrico del desenvolvimiento histórico de -- estos países (Weimberg, G. 1984).

Es importante analizar las instancias, espacios de trabajo dentro de los sistemas educativos latinoamericanos, considerando la situación histórica actual, los complejos fenómenos políticos, económicos y sociales que caracterizan la presente coyuntura.

Es necesario reflexionar sobre cuales son los límites que la -- realidad pone a nuestros deseos. Para esto no hay que olvidar

nuestro presente, ni nuestro pasado. El pasado de la sociedad, su grado de evolución, la forma en que las fuentes de poder -- están distribuidas en ella, la relación que existe entre esta sociedad y otras cuyo grado de evolución sea inferior, igual o superior, dibujan los límites de las transformaciones (Terragno, Rodolfo 1984).

Se requiere una nueva interpretación de los procesos educativos. No se trata de encasillar la realidad en modelos preestablecidos. La experiencia demuestra que no es posible hacer una revolución contra realidades históricas concretas, ni contra categorías sociales.

Las investigaciones educativas deben buscar comprender, explicar y más que nada, encontrar los mecanismos de la transformación de la escuela, los mecanismos que permitan a la educación coadyuvar a la construcción de una sociedad más libre y más -- justa.

EL PROBLEMA.

Pablo Latapí al efectuar una apreciación crítica del Sexenio -- de Educación en México 1970-1976 señalaba: "En un país de tan profundas y persistentes desigualdades, es evidente que la política educativa debe empeñarse por disminuir, en el ámbito -- educativo y dentro de los límites posibles, esas desigualdades". "Además de la asignación de recursos, la política educativa --

debe atender al diseño de programas específicos de carácter -- preventivo, compensatorio y remedial, que atiendan a los alumnos que compiten desventajosamente en la escuela. El régimen educativo que comentamos mencionó en sus inicios su propósito de adoptar este tipo de programas; inclusive se consideró el establecimiento de un año obligatorio de enseñanza preescolar. Estos propósitos, sin embargo, no llegaron a realizarse en escala considerable". "Sin una clara definición de la "igualdad de oportunidades" ni una estrategia precisa para lograrla ni un conocimiento riguroso de la manera como las diversas causas de la desigualdad operan en las diferentes situaciones del país, no fue posible planear experimentos de esta naturaleza".

Si bien durante este sexenio se había comenzado a desarrollar en México programas como el de Grupos Integrados, éstos recién comenzarían a multiplicarse después de 1976.

Es precisamente, durante el sexenio 1976-1982 que el gobierno nacional y los gobiernos estatales van a favorecer ampliamente el desarrollo de variados programas compensatorios a nivel de la Educación Preescolar, Primaria y Especial.

Al comenzar el siguiente sexenio Olac Fuentes Molinar (1983) - advertía sobre los peligros de la generalización de estos programas. "Hace una semana, en la reunión con diputados de cinco partidos políticos, el Secretario de Educación Pública dió la que, hasta hoy, ha sido la explicación más amplia sobre el con

tenido y los propósitos del programa educativo del gobierno -- federal. Entre las muchas cosas que Reyes Heróles dijo sobre la revolución educativa, hay una tesis que ha recibido poca -- atención, opacada por afirmaciones más agudas o más oportunas. La educación, dijo, no puede resolver los problemas de la desigualdad social, que a veces aun son agravados por los propios desequilibrios escolares. Por eso, anunció, la SEP impulsará -- programas de educación compensatoria para quienes, por deficiencias derivadas de su origen social, fracasan en la escuela".

"La propuesta gubernamental puede ser considerada, a primera -- vista, como producto de una intención progresista. ¿No es aca-- so democrático atenuar en la escuela las desigualdades que la sociedad genera? Existe siempre, sin embargo, el riesgo de que los buenos propósitos, traducidos en formas concretas de acción, no sólo no funcionan como se esperaba sino que se reviertan -- precisamente contra el objetivo que, bajo la preocupación de -- elevar el rendimiento educativo, se están aplicando en la enseñanza preescolar y en los primeros grados de la escuela prima-- ria y que, si se generalizan, podrían llevar hasta extremos no imaginados la selectividad y la discriminación social, realizadas bajo el manto igualitario e insospechable de la enseñanza básica".

El origen de estos programas es la reprobación. Cada año, 1.3 millones de niños reprueban algún grado de la educación prima-- ria: unos 420,000 corresponden solamente al primer grado. La --

reprobación temprana, debida a dificultades para el aprendizaje inicial de las matemáticas y la lectoescritura, se refleja más tarde en la deserción escolar o en el retraso escolar, con dimensiones tales que a final de cuentas el 50% de los niños - que ingresan a la escuela no terminan el sexto grado.

De partida, el problema puede ser afrontado desde dos posturas polares, o algo no funciona en la escuela, en sus exigencias, programas, métodos, estilos de trabajo, en su forma de relacionarse con las formas culturales de quienes asisten a ella, o - bien algo de inferior y patológico tienen todos aquellos que - no pueden cumplir los requerimientos escolares, de modo que -- deben ser sometidos a tratamientos especiales a la medida de - su trastorno (Fuentes Molinar, Olac 1983).

Las consideraciones de Pablo Latapí y Olac Fuentes Molinar ponen en evidencia la necesidad de revisar los supuestos y las - respuestas técnicas de la Educación Compensatoria, así como la conveniencia de evaluar el grado de validez de los programas - que dentro del Sistema Educativo Mexicano se ocupan de la prevención o recuperación del fracaso escolar.

Existe el peligro de que estos programas puedan convertirse en una mera forma de contornear el problema de la marginación escolar. Antes de seguir alentando el crecimiento de planes compensatorios, cuyos fundamentos pueden ser cuestionados, cuyos procesos operativos y resultados han sido poco evaluados. Es -

importante construir una respuesta a una pregunta básica: ¿contribuyen estos programas a democratizar la escuela o es una -- forma de evitarla?

No es la intención de este estudio devaluar la labor realizada, sino reflexionar sobre el grado de validez de la misma. Es una tarea inevitable, la pedagogía no puede limitarse a la elaboración de técnicas para el trabajo en las aulas.

Si se quiere avanzar en el proceso de democratización escolar se impone evaluar lo realizado y lo que se está haciendo, trascendiendo el nivel de lo psicopedagógico.

Es indudable que, los docentes que trabajan en México y en otros países latinoamericanos con niños marginados por la escuela -- primaria, realizan un esfuerzo constante para garantizarles la mejor educación posible. Construir este tipo de servicios dentro de los sistemas educativos no es nada fácil.

Hace unos años se estaba más lejos de la comprensión del complejo problema que nos preocupa, se contaba con menos elementos para describir el compromiso social, científico y técnico que implica la orientación de la práctica profesional en beneficio de las clases populares.

CAPITULO I

EDUCACION Y SOCIEDAD.

EDUCACION Y SOCIEDAD.

Para poder reflexionar sobre los problemas y deficiencias de la escuela es necesario asumir previamente algunas conceptualizaciones básicas sobre la naturaleza de la misma y sus posibilidades de transformación.

¿Hasta qué punto la situación de la escuela es un fenómeno estructural irreversible en las actuales condiciones de la sociedad latinoamericana o simplemente se resume en algunas cuestiones endógenas, que pueden ser atendidas a través de innovaciones organizativas, curriculares o didácticas?.

La sociología de la educación, desde sus orígenes, ha tratado de explicar qué significa la escuela dentro de las estructuras sociales de los países occidentales, cuáles son sus funciones y cuáles han sido las características de su desarrollo.

Dentro del enfoque sociológico, las teorías que han tenido mayores repercusiones en el pensamiento educativo contemporáneo - puede ordenarse en dos grupos: las que aceptan implícitamente la sociedad vigente y las que la cuestionan estructuralmente.

Por otra parte, los que se ocupan de analizar, definir y realizar el quehacer específico, endógeno de la institución escolar: maestros, pedagogos, psicólogos, fundamentalmente pueden ser ubicados en algunas de las tres concepciones que permanentemente se invocan y entrecruzan en el discurso y en la práctica --

escolar: la escuela tradicional, la educación nueva o activa y la tecnología educativa. Las propuestas que abarcan adjudican a la escuela valores y roles significativos para el desarrollo de la sociedad, variando cada una de ellas en cuanto a las posibilidades de cambio que le confieren a la escuela, a los aspectos que consideran decisivos modificar en ella y en los procesos y recursos que proponen utilizar. Tienden por lo general a encarar a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma.

Hoy algunos intelectuales del campo de la educación, vinculados a los sistemas escolares a través de trabajos de investigación u otras actividades, plantean análisis más dialécticos de la relación escuela y sociedad, que incluyen la posibilidad de actuar en pro de una institución educativa que beneficie a los sectores históricamente marginados por la misma. Abren de esta forma nuevas perspectivas para la educación popular, considerando lo popular como la posible afirmación de sujetos históricos, que encuentran en la educación un instrumento potencial en la lucha por la hegemonía.

Partiendo de algunos de estos nuevos análisis no es posible -- configurar un modelo conceptual claramente definido, pero sí es posible rescatar algunas ideas que permiten emprender una labor de construcción teórica ligada a una tarea de investigación sobre la estructura y funcionamiento de la escuela, así --

como a la elaboración de alternativas para el trabajo escolar,

Los conceptos que fundamentan este trabajo deben ser valorados teniendo en cuenta su inserción en la evolución del pensamiento educativo, así como en la actual situación histórica de los países latinoamericanos.

EXPLICACIONES SOBRE LA ESCUELA.

La carencia de educación básica en los sectores obreros, campesinos e indígenas, constituye un problema de enorme magnitud - en México y en América Latina, que se ha tratado de enfrentar a través de una amplia gama de acciones educativas escolares y extraescolares.

Sin embargo, la selectividad del acceso a la educación y las deficiencias de los resultados hacen necesario revisar tanto las políticas educativas como las concepciones que han orientado su desarrollo.

La noción de escolaridad obligatoria, vigente desde hace más de un siglo, orienta la acción de la escuela primaria a toda la población infantil, incluyendo por lo tanto a los sectores populares. Limitaciones de orden político, económico, social e institucional impiden que este ordenamiento sea realidad, dejando a más de la mitad de la población, en particular a los sectores populares, sin acceso efectivo a la escuela o con un

acceso de temporalidad muy limitada.

En América Latina, junto con la expansión notable que tuvo el sistema escolar a partir de la post-guerra, se realizaron numerosos estudios, orientados implícitamente por el funcionalismo, el análisis de sistemas y la teoría del capital humano. Estudios empíricos de este tipo encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el acceso a la escolaridad, la cantidad de grados aprobados, las calificaciones, las tasas de reprobación, el ausentismo, la deserción y las condiciones sociales, económicas y culturales de vida de la población.

En la década de los 70 el desarrollo de la sociología crítica (Althusser, Baudelot, Estableth, Bordieu, Passeron, Vasconi, Labarca), produce un replanteo de las relaciones escuela y sociedad y de sus funciones. La influencia de la sociología crítica en América Latina se halla medida por tres líneas de trabajo: la teoría de la dependencia, la teoría de los aparatos ideológicos y la teoría de la reproducción.

El proceso histórico que se da a principios del siglo XX en los países latinoamericanos propicia un proceso acelerado de industrialización, urbanización, desarrollo de nuevos grupos sociales y de una política populista. Todas estas características hicieron pensar que era viable un desarrollo autónomo, pero superada la situación creada por la segunda guerra se acelera el proceso de integración bajo la hegemonía de los Estados

Unidos.

Althusser explicó la escuela como aparato ideológico del estado, orientado a la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Los procesos educativos tienen como finalidad internalizar la ideología dominante y el control social. La ideología para Althusser es una concepción falsa, deformada de la realidad, que expresa la incapacidad de los sujetos para comprender la totalidad social.

La concepción de la escuela, representada por Baudelot y Estableth, Bordieu y Passeron, analiza el papel del aparato escolar en la reproducción de la estructura de la sociedad. La escuela presenta la cultura de la clase dominante, como la cultura objetiva, universal y única, legitimando de esa forma el orden social vigente.

Partiendo de una teoría general de la violencia simbólica, explica la acción educativa como imposición arbitraria de la cultura, como la trasmisión de una serie de significaciones impuestas como legítimas. La misma se ejerce a través de la autoridad pedagógica y se realiza a través de un trabajo de inculcación que asegura la formación del habitus.

La teoría del habitus y en particular su proceso de generación,

entendido como proceso inconsciente de incorporación de estructuras y la denuncia al uso mistificador de la ideología de las dotes y aptitudes constituyen los aspectos más originales y -- significativos de esta teoría.

Jesús Palacios resume las aportaciones de la perspectiva crítica en los siguientes aspectos:

- Los problemas pedagógicos deben ser entendidos en el -- conjunto de los problemas sociales, culturales y políti--cos inherentes a la existencia y convivencia humana.
- El descubrimiento de la función reproductora del aparato escolar, a nivel ideológico y de la división social del trabajo.
- El análisis de la arbitrariedad cultural que la escuela inculca y de su influencia en el rendimiento diferencial en ella.
- La puesta en evidencia de la falsa autonomía del sistema escolar.
- La visión de la escuela como consecuencia, y no como -- causa primera de la división social.
- El significado social de la funcionalidad de la escuela.
- La crítica a la ideología de los dones naturales.

Asociado a las teorías reproductonistas se desarrolló un fenómeno de pesimismo educativo sin precedentes. Sus planteos ne--

gaban implícitamente la efectividad de toda acción innovadora y transformadora del espacio escolar. Los teóricos de este pesimismo se encargaron de acusar reiteradamente de "voluntaristas" o "educacionistas" a quienes se esforzaban desde el aula o desde la administración escolar por lograr una nueva articulación social de la institución. Semejante posición involucra la renuncia a actuar en el frente cultural, lo cual puede ser grave considerando la situación de los países latinoamericanos (Guevara Niebla, Gilberto 1983).

El énfasis de la sociología crítica en la conceptualización de la educación como aparato ideológico del Estado corre el peligro de llegar a defender una reproducción mecanizada de la estructura de clases, a través del dominio de la burguesía sobre el proceso educativo (de Ibarrola, María 1981).

Si bien la sociología crítica es fundamental para un diagnóstico correcto de cuál es la relación que se establece entre el sistema escolar y la clase dominante de una sociedad, y cuáles son los elementos principales y mecanismos a través de los que se da esta relación, tiene una gran pobreza en cuanto a la propuesta de alternativas educativas (de Ibarrola, María 1981).

Pero con respecto a este último, Emilio Tenti advierte: "decir junto con Snyders que estos análisis de la escuela pecan de -- "fatalismo", y que están rodeados de "una atmósfera de impotencia o abandono", y que, por último, no proponen un "proyecto -

pedagógico" alternativo para mejorar la escuela, implica tanto un desconocimiento de la intención dominante en el discurso de Passeron, como de la eficiencia propia de todo discurso teórico. Es vana la tarea de encontrar en "La Reproducción" recetas pedagógicas, procedimientos y fórmulas para mejorar la escuela. Sin embargo, si es posible encontrar las armas teóricas para justificar y llevar adelante una lucha en el interior de situaciones históricamente determinadas".

BUSQUEDA DE ANALISIS MAS DIALECTICOS DE LA ESCUELA.

El análisis de las contradicciones es el que parece hoy ofrecer más posibilidades para una construcción teórica de lo educativo. Dentro de esta línea de pensamiento se ubican las ideas -- desarrolladas en México por María Ibarrola, la cual a través -- del análisis de las funciones sociales de la educación, esclarece las formas mediante las cuales los procesos educativos -- contribuyen contradictoriamente a la reproducción y transformación de las estructuras sociales.

Los procesos educativos no son universales, ni socialmente neutros; sino que responden a los intereses de las clases existentes en una sociedad y en la medida en que se dan las relaciones de fuerza entre esas clases se cumplen contradictoriamente las funciones de dichos procesos (de Ibarrola, María 1981).

Las funciones sociales dominantes del sistema escolar son la -

transmisión y acrecentamiento de cultura, la preparación de los individuos para el trabajo productivo, el aprendizaje de la vida social e integración, y la función de redistribución social.

En lo que hace a la función de redistribución social se pretende a través de la educación detectar a los individuos más capaces para orientarlos, independientemente de su origen familiar, hacia las posiciones que pueden desempeñar mejor en beneficio de la sociedad. Pero al mismo tiempo realiza una función de "legitimación" de la selección predominante, al realizarse ésta conforme los criterios y procedimientos avalados por los procesos educativos (de Ibarrola, María 1981).

La escolaridad se distribuye muy desigualmente, las diferencias de escolaridad están determinadas fundamentalmente por el origen social de los alumnos.

La mayor parte de las teorías explican la correlación que se da entre las condiciones sociales de existencia y las oportunidades escolares, por razones de tipo individual o familiar, tales como necesidad de trabajar, ausencia de estímulos intelectuales, retraso en el desarrollo o maduración, desnutrición, falta de educación preescolar, actitudes de los padres, etc.

Sin negar que algunas de estas explicaciones pueden tener validez a nivel de descripción de ciertas manifestaciones del pro-

blema, interesa señalar que éste es estructural. No se pueden reducir las posibilidades de acceso, permanencia y rendimiento a la escuela a factores de tipo individual, sin considerar la decisiva influencia, que el tipo de relaciones predominantes, la desigualdad estructural entre los grupos, tiene en las mismas (de Ibarrola, María 1981).

Por otra parte, no es posible dejar de subrayar que el sistema escolar no es ajeno a esta situación de reproducción y caracterización de estas situaciones de desventaja ante la escolaridad.

Las condiciones sociales no son determinantes por sí solas en el rendimiento escolar, sino que lo son precisamente en función del enfrentamiento con algunos factores de procedimiento del sistema escolar, calificados como elementos del proceso educativo legítimo, que tienden a desvalorizar el capital lingüístico y el acervo de habilidades cognoscitivas e intelectuales y de experiencias propias de los modos de vida y la cultura de los alumnos que proceden de los sectores sociales que no comparten como propia la cultura del sistema escolar (de Ibarrola, María 1981).

Esto significa que, si por un lado se reconoce que las condiciones de pobreza material y cultural afectan el desempeño de la escuela, por otro, ésta última tendría cierta autonomía, no para intervenir a nivel de los determinantes de aquellas condiciones, sino para mediar sus efectos.

Entre las variables escolares que inciden en el fracaso y bajo rendimiento de algunos sectores de la población que ingresa a la educación primaria, pueden mencionarse: el currículo escolar, la concepción del aprendizaje y la enseñanza que subyace a la práctica educativa, el bajo nivel de formación docente, las expectativas de los profesores, los cuales presuponen que ciertos sectores de la población escolar están incapacitados para tener un buen rendimiento académico, los criterios de evaluación y promoción, la organización institucional, etc.

Las ideas de María Ibarrola permiten rescatar teóricamente la acción escolar en beneficio de las capas populares en los sistemas educativos de las sociedades latinoamericanas, pero quedan por definir cuales son las acciones deseables y posibles, para los que se proponen trabajar con esta meta.

Es en relación a estas definiciones, que los análisis de Guiomar Namó de Mello, desde una perspectiva similar, permiten avanzar algo más en este sentido. Considera Namó que hay que ligar una revisión teórica a la búsqueda de alternativas. Es a través de este camino que traza como política de acción elevar la competencia técnica de la escuela, asumiendo un compromiso político con la educación popular.

La hipótesis central de Namó es que la acción escolar transformadora existe y que la escuela tiene un valor concreto para -- las clases populares, las cuales a lo largo de sus luchas y --

movimientos reivindican mejores escuelas para sus hijos. Propone aliar la práctica a una revisión teórica, que evite desvíos como sería suponer que nada se puede esperar de la escuela o - esperar de ella algún tipo de acción revolucionaria.

Parte de la premisa de que la escuela selectiva e incompetente, puede y debe ser más democrática, o sea que existe la posibilidad de trabajar dentro de ella para aumentar significativamen- te las oportunidades de acceso o años de permanencia de los -- niños de bajo nivel socioeconómico en el sistema de enseñanza.

Al procurar Namó entender cómo la escuela opera la selección y exclusión, construyendo el fracaso del niño pobre, constata -- que en este proceso entran en juego dos elementos indisociables. Uno de ellos es la incompetencia técnica, el no saber enseñar, la falta de dominio del contenido del currículo y el manejo de la situación de enseñanza. Por otro, orgánicamente articulada a esta incompetencia, una representación falsa de los sectores populares y sus hijos, una ideología que le sirve de alivio -- para descomprometer a la escuela del fracaso de los niños. Si bien los profesores denotan empeño para enfrentar una cotidiana- neidad adversa, se orientan a explicar el fracaso por razones de tipo individual y social. La aceptación de la propia incom- petencia sólo puede ser afrontada cuando va acompañada de un - conocimiento crítico de los determinantes tanto del propio fra- caso como de la incompetencia.

La postura de Namo no implica ignorar el peso que las condicio nes materiales de pobreza poseen en la determinación del fraca so, pero ella va a llamar especial atención sobre las condicio nes internas de la escuela que actúan en este sentido.

Sostiene que si bien por un lado la escuela democrática ideal va a depender de la democratización del Estado y de la socie-- dad como un todo, por otro, la democratización de ese todo no puede prescindir de la educación.

Para ello propone partir de las condiciones actuales de la es- cuela para poder captar su movimiento, para tratar de percibir de esta forma el papel de la educación escolar en el conjunto de los demás procesos de transformación social, un papel que - es específico pero no aislado, que se articula a veces orgáni- camente, otras contradictoriamente con la dinámica de la trans formación de las sociedades.

No se trata de reproducir los errores de los educadores liberales de este siglo, que entendieron que la democratización de - la escuela se condicionaría a una gigantesca e irrealizable -- tarea de formación integral, donde la función de enseñar acabó diluyéndose en una propuesta tan ambiciosa como inexplicable, y por lo tanto ideológicamente útil a las fuerzas que no se -- interesaban por la democratización del sistema escolar.

Al no ser posible conseguir tan noble tarea, el pensamiento --

educativo se volcó a las teorías críticas de la escuela, que - desenmascararon su función ideológica y revelaron su papel reproductor.

Tampoco se trata de identificarse con una visión liberal moderna de tónica fuertemente psicologista, ni de burlar la vigilancia burguesa sobre la escuela, para construir subrepticamente dentro de ella una ideología proletaria.

Considera Namó imposible proponer que la escuela deje de ser - reproductora, ni que ella se transforme en agencia de formación revolucionaria; que no es de esta manera que se podría concretizar el potencial transformador de la educación escolar.

La eficiencia consistiría en garantizarles a las capas populares la adquisición de conocimientos que favorezcan su inserción en una dinámica más general de cambio. En términos más simples sería enseñando bien a leer y a escribir, a calcular, a hablar y transmitir conocimientos sobre el mundo físico y social, que la educación escolar podría ser útil a las capas populares. No es como promotora de igualdades, ya que la sociedad es estructuralmente desigual, ni como fuerza revolucionaria, ya que eso está más allá de su posible papel en la sociedad. Sí como estrategia de mejoría de vida y como posibilidad de una visión - más crítica de la sociedad.

Esto puede ser considerado mucho o poco, dependiendo del punto

de vista desde el cual se evalúa la importancia de la escuela. Si tomamos de referencia a la escuela abstractamente ideal diremos que es muy poco. Si se parte de la escuela existente es mucho.

Este punto de partida, tal vez no sea el más importante, pero es el que corresponde a los maestros.

Si se trabaja con esta visión de la escuela y se tiene claridad sobre sus límites y posibilidades, los profesionales de la educación podrán desempeñar un papel importante en la enseñanza formal. De un lado traduciendo las aspiraciones escolares de las capas populares en reivindicaciones precisas y objetivas, que movilicen y pueden ser exigidas al orden público. De otra manera, buscando en el interior de la escuela soluciones técnicas y pedagógicas, adecuadas a las características y necesidades de las clases populares.

Esta actuación profesional no es una conspiración contra las clases dominantes, es un espacio de trabajo legítimo y específico del maestro. La clase dominante precisa también de la escuela y es esa contradicción la que a de ser explotada.

La contradicción inherente a la escuela es que mientras ella precisa ser proclamada como derecho de todos, es al mismo tiempo aprovechada por una minoría. Es esta contradicción la que crea un espacio de acción escolar en beneficio de las capas --

populares, la que permite recobrar y realizar, no limitar, lo proclamado en el discurso dominante.

Este espacio de acción se debe explicitar en dos momentos indisociables: la reivindicación política de la popularización y - la competencia técnica de la escuela para realizar aquello que se propone.

Esta competencia técnica no se identifica con los tecnicismos para los cuales lo importante son los medios. Es en un sentido político una forma competente de enseñar, porque no se está -- pretendiendo enseñar a un modelo abstracto de niño, sino a niños concretos, esto es, a aquéllos sobre los cuales el fracaso y la exclusión de la escuela inciden masivamente.

Este compromiso es el que debería orientar a buscar una acción escolar competente, revisando todos los aspectos de la escuela: desde su organización, su modelo didáctico, pasando por la selección y organización del contenido.

No hay respuestas detalladas sobre cómo debería ser esta escuela competente, apenas algunas coordenadas generales. La construcción de esta escuela es un desafío profesional.

Las clases populares buscan en la escuela aquellos que, a diferencia de las clases privilegiadas, tienen dificultades de encontrar en otras instancias. Es en este sentido que dependen -

más de la escuela para la adquisición de conocimientos y de --
ciertas habilidades, pues no disponen del curriculum oculto --
que las condiciones materiales favorables puede ofrecer.

No se trata de adaptar el currículo escolar aligerándolo o fa-
cilitándolo para los niños pobres, ni de defender un currículo
totalmente adherido a la concepción del mundo y prácticas popu-
lares.

Considera Namo que una sólida formación general, basada en el
saber dominante existente, es lo mejor que la escuela puede --
ofrecer a las capas populares.

CAPITULO II

LA EDUCACION EN MEXICO.

LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO.

El desarrollo de la educación pública, impulsada por el Estado desde 1920 ha penetrado la vida social, multiplicando y profundizando sus funciones de consolidación de la estructura social y las relaciones de poder, y convirtiéndose al mismo tiempo en espacio de luchas y contradicciones, al recoger y reflejar las tensiones y conflictos sociales (Fuentes Molinar, Olac 1979).

El sistema educativo mexicano al igual que otros sistemas educativos latinoamericanos, ha puesto hasta el presente, en evidencia sus limitaciones para satisfacer las necesidades educativas de su población. Ha demostrado una importante tendencia a la expansión cuantitativa y fuertes resistencias a los cambios cualitativos.

Si bien ha experimentado un tremendo crecimiento, refleja un desarrollo educativo contradictorio, que demanda importantes transformaciones para poder cumplir con los objetivos trazados por el artículo 30. de la Constitución y de la Ley Federal de Educación, que resume COPLAMAR (I, 1979) así:

"El artículo 30. Constitucional así como la Ley Federal de Educación establecen la obligatoriedad de la educación primaria o su equivalente para todos los mexicanos. Alcanzar tal nivel educativo implica el dominio integral de la lectura y la escritura, bases para el conocimiento científico, crítico y reflexivo de las realidades sociales y --

naturales, algunos conocimientos tecnológicos y artísticos, el dominio completo de las operaciones matemáticas elementales y la formación de actitudes y hábitos para el desempeño en la vida social y laboral, formación cívica, en la solidaridad nacional e internacional y de respeto a los valores patrios. Además, la educación primaria debe desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, a fin de que continúe estudiando a lo largo de toda su vida".

Expansión Cuantitativa.

México experimenta en las últimas décadas una significativa extensión de la cobertura educativa. A partir de los años 50, el proceso de expansión se acelera en forma continua hasta 1982. La matrícula de educación primaria pasó de 1.3 millones de alumnos en 1939 a 15 millones en 1980. La proporción de niños, que no habiendo terminado la educación primaria, pudieron inscribirse en este nivel educativo llegó al 98.1%. Cincuenta años antes sólo habría sido posible inscribir en las escuelas al 38.1% de esos niños (Muñoz Izquierdo, Carlos 1981).

El sistema coloca fundamentalmente la atención en su crecimiento. La planificación educativa ha tendido a centrarse en las demandas de admisión al sistema.

EFICIENCIA DEL SISTEMA.

Niveles de Escolarización.

Los esfuerzos realizados no se han traducido en un desarrollo educativo rápido. Según el censo de 1970, el nivel educativo promedio por habitante fué de 3.1 años, pasando en el censo de 1980 a 3.52 (Cuadro I).

El sistema educativo mexicano está lejos de garantizar el cumplimiento del precepto constitucional, que declara la obligatoriedad y gratitud de la educación.

Hay profundas discrepancias entre la ideología necesaria y la materialmente posible. Se anuncia por ejemplo la elevación de la escolaridad básica obligatoria, cuando no existen las condiciones requeridas para cumplir tal aspiración, cuando no se logran corregir los problemas de una escuela primaria con una eficiencia interna muy baja, cuando sólo se logra proporcionar un año de educación preescolar al 30% de los niños (Fuentes -- Molinar, Olac 1979).

Retraso Escolar.

A pesar de los logros alcanzados en la extensión del servicio de educación primaria en el país, el rezago educativo continua siendo uno de los problemas más difíciles de resolver. Los elementos constitutivos de este fenómeno son la reprobación, la deserción y el atraso escolar principalmente.

Los datos disponibles indican que el 22% de los niños que se inscriben en el nivel primario, cursan grados escolares inferiores a los que corresponden a sus edades. (Muñoz Izquierdo, Carlos 1981).

Por otra parte, algo más del 10% de los matriculados reprobaban algún grado. En el ciclo escolar 1981-1982 los reprobados fueron 1,634,596 niños (Cuadro II).

El mayor porcentaje de reprobación se localiza en primer grado y alcanza, en promedio, su mínimo en el sexto grado. En el ciclo 1981-1982 el 38.14% de los reprobados pertenecían al primer año (Cuadro III). Se estima además, que cada año alrededor de un millón de niños abandona la escuela primaria. Esto va a determinar que millones de mexicanos sólo alcancen a poseer una escolaridad menor a seis años. El índice de deserción en el ciclo 1978-1979 era de 4.3 (Alvarez G. Mariñez, P. 1980).

El sistema educativo adoptó una forma piramidal, de 3,302,086 niños inscritos en primer grado en 1974-1975, aprobaron sexto grado 1,463,500, lo cual evidencia un rendimiento del 48% (Cuadro IV).

El desperdicio económico que ello implica a la nación es enorme. El sobrecargo por repetición incrementa el gasto por alumno en 101% de su valor (Rodríguez, M. 1978).

Según las proyecciones de matrícula por grado, el desperdicio acumulado para 1985-1986, por concepto de deserción y reprobación de los alumnos que ingresaron a primer grado de primaria en el ciclo 1980-1981, superará los 6 millones de pesos de conservarse la tendencia manifiesta en la eficacia terminal del sistema (Abugalar, Blanco y López, 1981).

Logros Académicos.

Algunas evaluaciones sobre los aprendizajes logrados por los alumnos en las escuelas primarias, han permitido observar, que en promedio, los alumnos promovidos no alcanzan los niveles de aprovechamiento exigidos para acreditar los grados anteriores.

La SEP se ha interesado principalmente por conocer el grado en que se logran los objetivos de los programas. La Dirección General de Acreditación y Certificación se ha encargado de realizar las evaluaciones de rendimiento.

En 1979 se investigó el rendimiento académico de alumnos de -- quinto grado al inicio del curso en una muestra estratificada a nivel nacional.

Se aplicaron pruebas en las áreas de español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. El 90% de los alumnos no calificó arriba de 5.2. En otra evaluación se compararon muestras de alumnos que terminaban el cuarto grado de primaria, --

con algunos que comenzaban el quinto, para ver si las vacaciones causaban deterioro en el aprendizaje. Aunque los resultados fueron más favorables a los alumnos de cuarto, de nuevo el 90% de los alumnos no contestó bien la mitad de las preguntas (Cámara, Gabriel 1983).

Hay evidencias indicativas de que la expansión del sistema educativo está condicionada, entre otras cosas, por la educación que él mismo imparte. El hecho de que algunos alumnos se inscriben en grados correspondientes a edades inferiores a la suya y de que los niveles de aprovechamiento no alcancen, en general, niveles adecuados son las causas más inmediatas de la reprobación y de la deserción en la escuela primaria.

Una política que se propone resolver en primer lugar, los problemas cuantitativos de la educación, para pasar después a otra etapa en la que se haría frente a las deficiencias cualitativas de la misma, no podrá alcanzar su primer objetivo; ya que no garantizará, que todos los niños terminen su educación primaria antes de cumplir los 15 años (Muñoz Izquierdo, Carlos 1981).

Gran parte de los logros alcanzados en materia de satisfacción de la demanda, se han condicionado por las estrategias aplicadas, que en muchos casos rompieron la necesaria interacción -- que debe existir entre los aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación.

Distribución de Oportunidades.

Las oportunidades no se distribuyen equitativamente. Quienes - más se benefician con la expansión escolar son los grupos colo- cados en los niveles intermedios y superiores de la escala so- cial, los que viven en comunidades urbanas y en especial, los que corresponden a regiones con un mayor desarrollo relativo.

Las diferencias entre los Estados de la República son muy pro- nunciadas y se pueden correlacionar a los Estados más altamen- te evolucionados del país, con aquellos que obtienen un produc- to educativo más alto (Cuadro I).

La heterogeneidad del universo requiere un enfoque diferencial de planeación y política más realistas y efectivas. La misma - política para realidades heterogéneas aumenta las desigualda- - des de las diferentes regiones (Castrejón Díez, Jaime 1983).

ALGUNAS ALTERNATIVAS QUE SE PLANTEA EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PRESENTE.

El Plan que ha lanzado el Gobierno Federal para transformar el Sistema Educativo se engloba bajo el nombre de Revolución Edu- cativa.

El Plan comprende, por una parte, una serie de propuestas de - orden esencialmente ideológico, porque obviamente la misma cri- sis las hace imposibles, y por otro, algunas iniciativas de --

tipo operativo vagamente definidas, cuya instrumentación queda aparentemente librada al entrecruzamiento de una serie de factores políticos sindicales y financieros fundamentalmente.

Entre algunas de estas iniciativas se destacan el desarrollo - de un ciclo unificado de diez grados, la descentralización educativa y la elevación de la calidad de la educación.

Ciclo unificado de diez grados e integración de la educación - preescolar, primaria y secundaria.

El Programa Nacional de Educación 1984-1988 y los informes presidenciales parecen ser más modestos con respecto a esta meta, de lo que hacía suponer el Gobierno en sus primeras etapas. -- Sólo anuncian que se revisarán los planes y programas de estudio para hacer posible la Educación Básica de diez grados, que para el año 2,000 se habrá consolidado sin la rigidez y limitaciones que ofrece la actual estructura de la educación preescolar, primaria y secundaria (Latapí, Pablo 1984).

Para 1988 se propone avanzar en la integración de la educación básica, elevar la cobertura de la enseñanza preescolar y secundaria y mantener la capacidad de cobertura total en primaria.

No parece haber un proyecto consistente de naturaleza cualitativa del ciclo básico unificado de diez grados, más bien parece prevalecer el criterio de que la prolongación de la perma--nencia en la escuela tiene efectos automáticos sobre la cali--

dad de formación del alumnado (Fuentes Molinar, Olac 1984).

Es más probable, que predomine un propósito organizativo que pretenda resolver ciertos problemas de articulación entre los niveles tal como existen ahora.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que en la actualidad terminan la secundaria 20 niños de cada 100 que ingresaron a la primaria nueve años antes, establecer un ciclo prolongado como obligatorio para todos, cuando el sistema sólo puede ofrecerlo a algunos, significa agudizar la función selectiva de la escolaridad.

Cualquiera que sea la naturaleza del ciclo básico, no debería ser legalmente obligatorio y requeriría ir acompañado de reformas de contenidos y procedimientos, de cambios organizativos y de una expansión muy grande de la oferta de servicios escolares diversificados, cambios que, en su conjunto, amplíen, efectivamente las oportunidades de escolarización, dando prioridad a las regiones y grupos sociales que han sufrido la discriminación escolar.

La Descentralización.

La descentralización es, al mismo tiempo, una oportunidad y un reto. Si se considera en abstracto, esta medida ofrece oportunidades para instrumentar acciones y para corregir algunas de

las deficiencias del Sistema Educativo, pero también puede dar lugar a que se acentúen algunas de las mismas (Muñoz Izquierdo, Carlos 1984).

Esta es la más concreta de las propuestas generales del Gobierno actual, pero antes de aplicarse ha experimentado cambios -- importantes en su concepción y en la prioridad y urgencia que se le atribuyen.

Se ha expresado preocupación de que la descentralización educativa planteada no sea sino una coartada político administrativa dirigida a aliviar la carga financiera que representa la -- educación dentro del presupuesto federal. También se le ha atribuido el propósito de debilitar a una de las organizaciones -- sindicales más poderosas del país.

El hecho de que se haya anunciado sin dar previamente los pasos técnicos y logísticos que la medida requiere, hace suponer, que tal propuesta no se vió, al menos primordialmente, como un instrumento para mejorar la educación del país. La propuesta -- constituye más que una descentralización, una forma sui géneris de desconcentración administrativa, por lo que se otorga a los Estados la facultad de operar un servicio regulado según las -- normas y evaluación, que la Secretaría de Educación Pública conserva en sus manos.

No se ha estimulado la discusión abierta y sistemática sobre --

el proceso descentralizado. Este asume un carácter burocrático.

Ninguna acción administrativa, por sí misma, será suficiente - para enfrentar la crisis por la que atraviesa el Sistema Educativo, crisis que se expresa en el fracaso de la escuela para - alcanzar los objetivos trazados (Guevara Niebla, 1984).

Elevación de la calidad de la educación.

El concepto de calidad de la educación no es un concepto unívoco. Puede tener diversas interpretaciones y significaciones -- que dependen ya sea de los enfoques teóricos con que se aborde, de la extensión con que se trate, de la corriente u orientación pedagógica que se siga, y de la situación social y económica - del país (Arredondo M. 1983).

El diagnóstico de la educación básica puede resumirse en dos - grandes deficiencias: hay poco esfuerzo y no hay suficiente -- competencia de los organizadores del servicio. Esto implica -- destacar la rigidez y formalización del servicio, más que las fallas personales de los servidores. El servicio se ha alejado de los problemas reales de los individuos y de la sociedad para concentrarse en la transmisión de conocimientos inertes, -- insistiendo en el qué y descuidando el por qué y el para qué y aún el cómo de los logros culturales que transmite. Es este -- formalismo abstracto de definiciones, fórmulas, rutinas y esquemas, el que explica gran parte el poco esfuerzo, los bajos

logros y la escasa relevancia del modo en que opera la educación básica (Cámara, Gabriel 1983).

La escuela es el reino de la ignorancia, del descanso, de las discontinuidades, de la ausencia de controles. Es el terreno de nadie en aquello que es sustancial y un mundo rígidamente normativizado en aquello que es intrascendente (Namo de Mello, G. 1981).

En los últimos años, el problema de la calidad de la educación se ha convertido en un aspecto central de la política educativa oficial. Uno de los aspectos considerados prioritarios para elevar la calidad de la educación es la preparación de los maestros. Al respecto, existe el riesgo de sobreestimar los efectos de la formación docente, al desvincular a ésta de las condiciones de la práctica profesional.

La práctica del maestro está determinada institucionalmente, la regulan normas centrales, hábitos y costumbres institucionalizados, tradiciones pedagógicas que establecen con rigidez -- los límites de lo "correcto" y lo "incorrecto". Determinaciones administrativas, didácticas y sindicales, enmarcan la cotidianidad del maestro.

Ni la prolongación de los estudios del magisterio, ni el otorgamiento de títulos más prestigiosos representan por sí mismos un cambio de calidad en la educación que los maestros imparten

(Fuentes Molinar, Olac 1984).

Los bajos salarios han llevado a los maestros a la necesidad de ocupar más de una plaza docente, no siendo raro el caso de maestros que trabajan hasta en tres de ellas. Esta tendencia ha permitido al sistema encubrir la situación económica del magisterio. Esta situación ha repercutido considerablemente en las condiciones y resultados de la labor educativa y es uno de los factores que están impidiendo la tan reclamada profesionalización de la carrera docente.

Por otro lado, el magisterio organizado ha exigido el establecimiento y la observación de normas escalafonarias, que se basan en criterios como los años de trabajo y la educación formal de los profesores, criterios que tampoco reflejan la calidad de la educación que los maestros imparten (Fuentes Molinar Olac 1984).

LA EDUCACION PRIMARIA EN EL ESTADO DE NUEVO LEON.

En la educación primaria, en Nuevo León, el número de niños que no aprueban algún grado ha ido aumentando año a año. Si se analiza el aprovechamiento de los alumnos por grado, desde el ciclo 1976-1977 al ciclo 1982-1983 se observa que el número de niños que no aprueban el grado que están cursando, no sólo se ha incrementado en cifras absolutas, sino que también se han elevado los porcentajes de repetidores con respecto a la exis_

tencia de cada grado (Cuadros V, VI, VII, VIII, IX, X y XI).

Es importante observar que no hay un crecimiento proporcional de la existencia con respecto al incremento del número de no aprobados, pues mientras la existencia aumentó en un 16%, el número de no aprobados lo hizo en un 84% (Cuadro XII).

La tendencia a elevarse del número de no aprobados se observa en todos los grados de la Escuela Primaria.

Primer año, es el grado donde se concentra el mayor número de no aprobados. Mientras en el ciclo 1976-1977 de una existencia de 92,876 niños no aprobaron 6,433 (6.92%), en el ciclo 1982-1983 de una existencia de 99,607 alumnos no aprobaron 9,719 -- (9.75%) (Cuadro VI).

Primero, segundo y tercero son los grados que tienen mayor número de no aprobados. En el ciclo 1982-1983 en los tres primeros grados había 20,694 niños no aprobados, habiendo 8,775 entre cuarto, quinto y sexto. Esto representa que el 70.23% de los no aprobados están en primero, segundo y tercer grado y el 29.77% en cuarto, quinto y sexto (Cuadro XIII).

Por otra parte, al analizar la evolución de la escolaridad de cada generación se percibe, que hay un considerable desgranamiento, ocasionado por la no aprobación, así como un importante número de desertores.

Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación y Cultura estatal.

El grupo integrado constituye una clase especial de tipo compensatorio para niños de primer grado, y para niños, que aun cuando han sido promovidos a segundo grado, no han logrado los aprendizajes, que el currículo establece para primero. Los grupos integrados procuran a través de un programa remedial de un año, que el niño pueda continuar con su escolaridad regular.

Los grupos integrados funcionan en aulas cedidas por las escuelas primarias, y están organizados en módulos que comprenden -- entre 7 y 9 grupos y un equipo multidisciplinario, todos bajo la conducción de un Director. El personal de cada módulo es -- orientado y supervisado por personal técnico que depende de -- ambas direcciones de Educación Especial.

El número creciente de repetidores, ha llevado a una continua expansión del servicio de grupos integrados, llegando a funcionar en el ciclo 1982-1983 200 grupos, que brindaron atención a 4,233 niños.

En el ciclo 1979-1980 el Plan Nuevo León inicia un nuevo servicio abocado a proporcionar apoyo escolar paralelo a la escolaridad regular a niños que presentaban dificultades de aprendizaje a nivel de segundo y tercer año. Este servicio se desarrolló en el horario contrario al grado que los niños estaban cur

sando, y un profesor era responsable de atender a niños reportados por varias escuelas, en un aula cedida por una de ellas.

Desde el ciclo 1982-1983 el servicio de apoyo se amplió a todos los grados de primaria, proporcionando atención a los niños -- reportados por los maestros en el mismo turno que asisten al grupo regular y atendiendo cada maestro únicamente a alumnos de una misma escuela. Este servicio cuenta en el ciclo 1983-1984 con 58 profesores, que se ocupan de la atención de 3,281 niños de 58 escuelas.

Si se considera, que en el ciclo 1982-1983 había en Nuevo León 31,840 niños no aprobados, y que además hay un número considerable de niños que cada año presentan dificultades, sin que -- las mismas los conviertan en repetidores, el número de niños -- que demandan cada año atención compensatorio es muy alto.

La magnitud del problema del fracaso escolar, junto con otros factores que hacen a la naturaleza misma de estos servicios, -- ponen en evidencia la escasa validez de la política que aliena la multiplicación de los servicios compensatorios. La situación económica y social del país, así como los planes nacionales de mejoramiento cuantitativo de la escuela, hacen mucho -- más adecuado colaborar con la escuela primaria en el replanteo de las situaciones escolares, que están favoreciendo el bajo -- rendimiento escolar.

EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO.

Desde hace más de una década, la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación había propuesto la necesi--dad de incrementar la enseñanza preescolar en nuestro país y -preveía que para 1980 debería estar cubierto por lo menos el -25% de la demanda en el nivel preescolar, sí México no quería quedar a la zaga de otras naciones latinoamericanas.

Al comenzar el ciclo escolar 1976-1977 solamente uno de cada -100 niños que habitaban en las regiones más pobres de la Repú--blica, habían tenido oportunidad de cursar un año de preesco--lar previamente a su ingreso a la enseñanza primaria (Weitzner de S., Esther y Nava, Ma. Teresa 1982).

El Informe de Labores 1981-1982 de la Secretaría de Educación Pública señala con respecto a la Educación Preescolar:

A partir de la presente administración, la educación preescolar ha sido programa prioritario del sector educativo - y ha recibido gran impulso. A partir de 1979 se ha venido aplicando una política orientada a ampliar sustancialmen--te la cobertura de atención, dando prioridad a niños de -cinco años.

Es importante subrayar que la educación preescolar no só--lo ha crecido cuantitativamente, sino que también ha mejorado cualitativamente, porque aspectos técnico-pedagógi--

cos suyos se han adecuado a las características propias - de los sectores más necesitados de la población, de zonas marginadas y de numerosas comunidades campesinas. Esto ha sido posible mediante la atención de la demanda a través de diversas modalidades.

Si bien el Estado Mexicano ha ampliado sustancialmente la cobertura de educación preescolar, está muy lejos de cubrir las necesidades existentes en este nivel.

Las cifras aportadas por la Estadística Básica de la SEP a nivel nacional, permiten constatar un aumento considerable de la existencia de alumnos, la cual pasó de 606,961 niños en el ciclo 1976-1977 a 1,689,578 en el 1982-1983 (Cuadro XV).

Buscando asignar al preescolar una función preventiva del fracaso en primaria se ha dado prioridad a los niños de 5 años. - En el ciclo 1981-1982 de una existencia total de 1,689,578 alumnos, el 59% estaban en el tercer año, el 28% en segundo y sólo el 13% en primero (Cuadro XVI).

Si se analiza qué porcentaje de los niños que cursaron el primer grado de la escuela primaria en el ciclo 1982-1983 habían realizado el año anterior, el tercer grado de preescolar, encontramos que sólo fueron un 30% (Cuadro XVII).

La situación de los distintos Estados de la República muestra

al respecto una situación variable, si bien es importante destacar que sólo un Estado logra asegurar el tercer año de preescolar al 57% de los niños y en doce Estados la cobertura de -- este nivel es inferior a la medida nacional (Cuadro XVI).

EDUCACION PREESCOLAR EN NUEVO LEON.

En el Estado de Nuevo León la educación preescolar ha tenido un importante desarrollo. Mientras que en el ciclo escolar -- 1976-1977 la existencia era de 26,378 niños, en el ciclo 1982-1983 fue de 66,240, lo cual representa un aumento del 251% -- (Cuadro XVIII).

La distribución de la existencia de alumnos por grado en el -- ciclo 1982-1983 es de 9.78% en primero; 24.52% en segundo y -- 65.69% en tercero. Al comparar esta distribución con la exis-- tente a nivel nacional en el mismo ciclo, se observa que la -- proporción de alumnos de tercer año es mayor (Cuadro XIX).

En el Estado de Nuevo León, el 44.51% de los niños que asistieron al primer grado de primaria en el ciclo 1982-1983, habían cursado el año anterior el tercer grado de la educación preescolar. Este porcentaje se encuentra entre los más altos de la República.

EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO

CUADRO I
AÑOS DE ESCOLARIDAD
PER CAPITA 1980

TOTAL NACIONAL	3.52
SONORA	7.952
DISTRITO FEDERAL	7.921
NUEVO LEON	7.117
B.C. NORTE	6.994
PUEBLA	5.720
COAHUILA	5.096
MICHOACAN	4.96
B.C. SUR	4.762
DURANGO	4.659
TAMAUL.PAS	4.261
TLAXCALA	3.899
AGUASCALIENTES	3.806
COLIMA	3.746
CHIPUAHUA	3.746
NAYARIT	3.684
SAN LUIS POTOSI	3.616
ZACATECAS	3.603
MORELOS	3.470
CAMPECHE	3.262
SINALOA	3.243
QUERETARO	3.133
GUANAJUATO	3.114
MEXICO	3.11
VERACRUZ	3.050
QUINTANA ROO	3.008
HIDALGO	2.96
YUCATAN	2.936
JALISCO	2.838
GUERRERO	2.710
TABASCO	2.655
OAXACA	2.653
CHIAPAS	1.659

FUENTE: CASTREJON DIFZ, JAIME.
REVISTA PERFILES EDUCATIVOS N° 2
NUEVA EPOCA, CISE, UNAM, 1983.

EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO

CUADRO II
 PORCENTAJE DE ALUMNOS NO APROBADOS
 DEL TOTAL DE LA EXISTENCIA
 CICLOS 1976-1977 Y 1981-1982

CICLO ESCOLAR	EXISTENCIA	NO APROBADOS	PORCENTAJE DE NO APROBADOS
1976-1977	12 033 148	1 238 208	10.28
1981-1982	14 737 234	1 634 596	11.09

CUADRO III
 PORCENTAJE DE ALUMNOS NO APROBADOS
 POR GRADO
 CICLO 1981-1982

GRADO	EXISTENCIA	NO APROBADOS	PORCENTAJE DE NO APROBADOS
PRIMERO	3 507 370	623 562	17.77
SEGUNDO	2 836 712	343 071	12.09
TERCERO	2 530 516	270 857	10.70
CUARTO	2 244 621	210 860	9.39
QUINTO	1 948 217	150 460	7.72
SEXTO	1 669 798	35 786	2.14
TOTAL	14 737 234	1 634 596	11.09

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
 DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
 1976-1977/ 1981-1982.

EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO

CUADRO IV
RENDIMIENTO TERMINAL EN EDUCACION PRIMARIA
DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

ENTIDAD FEDERATIVA	GENERACION 1974-75/1979-80		RENDIMIENTO %
	INS RITOS EN 1er. GRADO	APR BADOS EN 6o. GRADO	
A UASCALIENTES	21 440	11 998	56
BAJA CALIFORNIA NORTE	47 825	31 144	65
BAJA CALIFORNIA SUR	9 579	5 214	54
CAMPECHE	18 484	7 307	40
COAHUILA	62 027	40 317	65
COLIMA	15 873	7 925	50
CHIAPAS	128 973	31 585	25
CHIHUAHUA	89 927	48 541	54
DISTRITO FEDERAL	293 201	203 889	69
DURANGO	67 867	30 160	44
GUANAJUATO	135 406	61 236	45
GUERRERO	141 145	45 531	32
HIDALGO	87 842	35 513	40
JALISCO	215 108	103 522	48
MEXICO, ESTADO	282 840	171 397	61
MICH OACAN	179 034	58 912	33
MORELOS	34 365	24 738	72
NAYARIT	36 092	18 160	50
NUEVO LEON	91 988	63 469	69
OAXACA	142 209	47 422	33
PUEBLA	149 479	63 162	42
QUERETARO	31 148	14 398	48
QUINTANA ROO	9 219	3 912	42
SAN LUIS POTOSI	75 087	34 030	45
SINALOA	79 072	44 149	56
SONORA	62 280	36 722	59
TABASCO	64 616	20 336	31
TAMAULIPAS	76 073	46 164	61
TLAXCALA	27 117	14 888	55
VERACRUZ	233 985	93 885	40
YUCATAN	59 268	18 743	32
ZACATECAS	63 517	25 131	40
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	3 032 086	1 463 500	48

FUENTE: LA POBLACION DE MEXICO, SU OCUPACION Y SUS NIVFLES DE BIENESTAR, 'SPP, CGSNI, MEXICO, 1979, Y QUINTO INFORME - DE GOBIERNO, ANEXO 1 HISTORICO, PRFSIDENCIA DE LA REPUBLI- CA, MEXICO, 1981

EDUCACION PRIMARIA EN NUEVO LEON

CUADRO V
 NUMERO DE NO APROBADOS POR GRADO

CICLO ESCOLAR	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	TOTAL
1976-1977	6 433	3 946	2 983	2 280	1 473	187	17 302
1977-1978	7 162	4 305	3 546	2 826	1 967	306	20 112
1978-1979	8 259	5 268	4 104	3 637	2 384	595	24 247
1979-1980	8 842	5 510	4 705	4 122	3 036	686	26 901
1980-1981	9 757	5 997	5 073	4 644	3 364	690	29 525
1981-1982	9 847	5 917	5 113	4 586	3 528	2 719	31 710
1982-1983	9 719	5 816	5 160	4 579	3 493	703	31 840

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
 DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
 1976-1977/1981-1982 Y FIN DE - -
 CURSOS 1982-1983.
 MEXICO.

EDUCACION PRIMARIA EN NUEVO LEON

CUADRO VI
 APROVECHAMIENTO DE LOS ALUMNOS
 1er. GRADO

AÑOS	EXISTENCIA	APROBADOS	NO APROBADOS	% DE NO APROBADOS
1976-1977	92 876	86 443	6 433	6.92
1977-1978	96 619	89 457	7 162	7.41
1978-1979	98 984	90 725	8 259	8.34
1979-1980	100 381	91 539	8 842	8.80
1980-1981	102 162	92 405	9 757	9.55
1981-1982	101 960	92 113	9 847	9.65
1982-1983	99 607	89 888	9 719	9.75

CUADRO VII
 APROVECHAMIENTO DE LOS ALUMNOS
 2do. GRADO

AÑOS	EXISTENCIA	APROBADOS	NO APROBADOS	% DE NO APROBADOS
1976-1977	82 736	78 790	3 946	4.76
1977-1978	84 407	80 102	4 305	5.10
1978-1979	88 260	82 992	5 268	5.96
1979-1980	88 738	83 228	5 510	6.20
1980-1981	91 408	85 411	5 997	6.56
1981-1982	91 645	85 728	5 917	6.45
1982-1983	91 446	85 630	5 816	6.36

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
 DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
 1976-1977/1981-1982 Y FIN DE -
 CURSOS 1982-1983.
 MEXICO.

EDUCACION PRIMARIA EN NUEVO LEON

CUADRO VIII
 APROVECHAMIENTO DE LOS ALUMNOS
 3er. GRADO

AÑOS	EXISTENCIA	APROBADOS	NO APROBADOS	% DE NO APROBADOS
1976-1977	76 176	73 193	2 983	3.91
1977-1978	79 664	76 118	3 546	4.45
1978-1979	81 393	77 289	4 104	5.04
1979-1980	84 622	79 917	4 705	5.56
1980-1981	86 410	81 337	5 073	5.87
1981-1982	88 544	83 431	5 113	5.77
1982-1983	88 891	83 731	5 160	5.80

CUADRO IX
 APROVECHAMIENTO DE LOS ALUMNOS
 4to. GRADO

AÑOS	EXISTENCIA	APROBADOS	NO APROBADOS	% DE NO APROBADOS
1976-1977	71 423	69 143	2 280	3.19
1977-1978	72 933	70 017	2 826	3.99
1978-1979	77 019	73 382	3 637	4.72
1979-1980	78 511	74 389	4 122	5.25
1980-1981	82 193	77 549	4 644	5.65
1981-1982	83 876	79 290	4 586	5.46
1982-1983	85 922	81 343	4 579	5.32

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
 DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
 1976-1977/1981-1982 Y FIN DE -
 CURSOS 1982-1983.
 MEXICO.

EDUCACION PRIMARIA EN NUEVO LEON

CUADRO X
 APROVECHAMIENTO DE LOS ALUMNOS
 5to. GRADO

AÑOS	EXISTENCIA	APROBADOS	NO APROBADOS	% DE NO APROBADOS
1976-1977	63 957	62 484	1 473	2.30
1977-1978	67 822	65 855	1 967	2.90
1978-1979	69 739	67 355	2 384	3.41
1979-1980	72 600	69 564	3 036	4.18
1980-1981	74 514	71 150	3 364	4.51
1981-1982	78 157	74 629	3 528	4.51
1982-1983	80 240	76 747	3 493	4.35

CUADRO XI
 APROVECHAMIENTO DE LOS ALUMNOS
 6to. GRADO

AÑOS	EXISTENCIA	APROBADOS	NO APROBADOS	% DE NO APROBADOS
1976-1977	57 574	57 387	187	0.32
1977-1978	60 395	60 089	306	0.50
1978-1979	63 335	62 740	595	0.93
1979-1980	63 956	63 270	686	1.07
1980-1981	66 361	65 671	690	1.03
1981-1982	69 943	67 224	2 719	3.88
1982-1983	70 814	70 111	703	0.99

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
 DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
 1976-1977/1981-1982 Y FIN DE - -
 CURSOS 1982-1983.
 MEXICO.

EDUCACION PRIMARIA EN NUEVO LEON

CUADRO XII
EXISTENCIA DE ALUMNOS Y DE NO APROBADOS
CICLOS 1976-1977 Y 1982-1983

CICLO ESCOLAR	EXISTENCIA	NO APROBADOS	PORCENTAJE DE NO APROBADOS
1976-1977	444 742	17 302	3.89
1982-1983	516 920	31 840	6.15
PORCENTAJE DE AUMENTO	16%	84%	

FUENTE: SFP. ESTADISTICA BASICA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS 1976-1977/1981-1982 Y FIN DE - - CURSOS 1982-1983. MEXICO.

CUADRO XIII
DISTRIBUCION DEL TOTAL DE ALUMNOS
NO APROBADOS EN EL
CICLO 1982-1983

GRADO	NUMERO DE NO APROBADOS	PORCENTAJE DE NO APROBADOS QUE CORRESPONDE A C/GRADO.
PRIMERO	9 718	32.98
SEGUNDO	5 816	19.74
TERCERO	5 160	17.51
CUARTO	4 579	15.54
QUINTO	3 493	11.85
SEXTO	703	2.38
TOTAL	29 465	100%

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
FIN DE CURSOS 1982-1983.
MEXICO.

EDUCACION PRIMARIA EN NUEVO LEON

CUADRO XIV
EVOLUCION DE LA ESCOLARIDAD DE LOS ALUMNOS QUE
INGRESARON EN EL CICLO 1976-1977

GRADO	AÑOS	EXISTENCIA
PRIMERO	1976-1977	92 876
SEGUNDO	1977-1978	84 407
TERCERO	1978-1979	81 393
CUARTO	1979-1980	78 511
QUINTO	1980-1981	74 514
SEXTO	1981-1982	69 943

FUENTE: SEP. ESTADISTICA EDUCATIVA
DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
1976-1977/1981-1982.

EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO

CUADRO XV
INCREMENTO EN LA EXISTENCIA TOTAL

CICLO ESCOLAR	EXISTENCIA
1976-1977	606 961
1982-1983	1 689 578

CUADRO XVI
DISTRIBUCION DE LA EXISTENCIA
DE ALUMNOS POR GRADO
CICLO 1982-1983

GRADO	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS
PRIMERO	219 967	13%
SEGUNDO	475 782	28%
TERCERO	993 829	59%
TOTAL	1 689 578	100%

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
1976-1977/1981-1982 Y FIN DE - -
CURSOS 1982-1983.
MEXICO.

EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO

CUADRO XVII
NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACION
PRIMARIA QUE HAN CURSADO TERCER
AÑO DE EDUCACION PREESCOLAR

ENTIDAD FEDERATIVA	EDUCACION PREESCOLAR EXISTENCIA EN TERCER AÑO CICLO 1981-1982	EDUCACION PRIMARIA EXISTENCIA EN PRIMER AÑO CICLO 1982-1983	PORCENTAJE DE NIÑOS DE PR- MER AÑO DE -- PRIMARIA QUE HAN REALIZADO EL TERCER AÑO DE EDUCACION PREESCOLAR
AGUASCALIENTES	8 241	21 687	38
BAJA CALIFORNIA NORTE	16 937	38 715	43.74
BAJA CALIFORNIA SUR	5 133	9 032	56.83
CAMPECHE	7 093	19 787	35.84
COAHUILA	25 009	62 123	40.25
COLIMA	6 149	15 328	40.11
CHIAPAS	26 662	144 817	18.41
CHIHUAHUA	26 090	78 853	33.08
DISTRITO FEDERAL	105 020	203 017	51.73
DURANGO	17 789	49 282	36.09
GUANAJUATO	25 496	142 508	17.89
GUERRERO	34 579	127 531	27.11
HIDALGO	27 165	74 048	36.68
JALISCO	57 799	203 426	28.41
MEXICO, ESTADO	58 392	276 073	21.15
MICHOACAN	24 133	169 183	14.26
MORELOS	17 200	34 910	49.26
NAYARIT	11 818	30 757	38.42
NUEVO LEON	39 954	89 760	44.51
OAXACA	52 322	118 761	44.05
PUEBLA	38 146	155 993	24.45
QUERETARO	13 370	31 792	42.05
QUINTANA ROO	4 956	11 850	41.82
SAN LUIS POTOSI	19 548	67 839	28.81
SINALOA	18 142	80 368	22.59
SONORA	23 479	57 323	40.96
TABASCO	11 966	59 632	20.06
TAMAULIPAS	26 699	66 959	39.87
TLAXCALA	8 578	25 601	33.50
VERACRUZ	53 990	251 293	21.48
YUCATAN	26 627	46 247	57.57
ZACATECAS	11 787	49 909	23.61
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	850 269	2 314 404	30.21

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
 DFL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
 1976-1977/1981-1982 Y FIN DE - -
 CURSOS 1982-1983.
 MEXICO.

EDUCACION PREESCOLAR EN NUEVO LEON

CUADRO XVIII
INCREMENTO EN LA EXISTENCIA TOTAL

CICLO ESCOLAR	EXISTENCIA
1976-1977	26 378
1982-1983	66 240

CUADRO XIX
DISTRIBUCION DE LA EXISTENCIA
DE ALUMNOS POR GRADO
CICLO 1982-1983

GRADO	NUMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS
PRIMERO	6 479	9.78
SEGUNDO	16 245	24.52
TERCERO	43 516	65.69
TOTAL	66 240	99.99

FUENTE: SEP. ESTADISTICA BASICA
DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
SERIE HISTORICA DE FIN DE CURSOS
1976-1977/1981-1982 Y FIN DE - -
CURSOS 1982-1983.
MEXICO.

CAPITULO III

LA EDUCACION COMPENSATORIA.

LA EDUCACION COMPENSATORIA.

La génesis del concepto compensar reside en la comparación y - evaluación de los logros escolares de los niños de diferentes sectores sociales. Los niños que fracasan en la escuela pertenecen en su amplia mayoría a los sectores marginales y, para - muchos, este fracaso está relacionado al origen social, a las carencias de origen social, que es necesario compensar, llenar, para que se cumplan ciertas expectativas y exigencias del sistema educativo (Pozner, Alicia, 1982).

La educación compensatoria es una estrategia accionada para -- prevenir el problema de la marginalidad educativa, en la medida en que se propone nivelar las precondiciones de aprendizaje por vía de la compensación de las desventajas de los niños carentes, o apoyando sus aprendizajes en forma paralela a la escolaridad regular o remediando su fracaso.

La noción de pedagogía compensatoria es efectivamente sospechosa, pues supone implícitamente que no se transforme nada, ni - las estructuras sociales, ni las prácticas educativas, sino -- que se la visualiza simplemente como un aporte suplementario - a los niños socioculturalmente desfavorecidos (B. Bernstein, - 1971).

Los programas compensatorios se fundamentan en la concepción - de privación o desventaja cultural, la cual implica una serie de presupuestos.

Un primer presupuesto consiste en la creencia de que los niños provenientes de las clases populares fracasan en la escuela -- porque presentan desventajas socioculturales, o sea que ellas tienen carencias de orden social y cultural. La principal atención de los programas compensatorios es reducir esas desventajas (Kramer, Sonia 1982).

Los estudios de la privación cultural apuntan a la existencia de variadas deficiencias, que son tanto de naturaleza cognitiva, como de orden afectivo y social.

Un segundo presupuesto de la privación cultural es el reduccionismo sociológico. Supera el determinismo biológico, pero asume un fatalismo social. Las pedagogías compensatorias buscan corregir las desigualdades sociales a través de la acción pedagógica (Kramer, Sonia 1982).

Un tercer presupuesto es el de la deficiencia lingüística. Los niños de las clases populares serían portadores de desfasajes, retrasos en el lenguaje, que dificultarían su adaptación a la escuela y la asimilación de los contenidos por ella transmitidos (Kramer, Sonia 1982).

Los programas de Educación Compensatoria no son homogéneos y se desarrollan a partir de distintas instancias del sistema -- educativo, que pueden pertenecer al nivel preescolar, primario o especial. Ponen énfasis en distintos aspectos a compensar: -

el lenguaje, el pensamiento, la coordinación visomotora, el --
aprestamiento para la lectura, etc.

Críticas dirigidas al abordaje de la privación cultural.

La concepción de la desventaja cultural se basa en un modelo -
abstracto y único de infancia. Los niños de origen socioeconó-
mico bajo son considerados como carentes, deficientes, por no
corresponder a ese patrón de cultura. Esta ausencia caracteri-
za un comportamiento inferior.

En vez de descubrir las características específicas del medio
popular, la escuela compara sus aptitudes, lenguaje y cultura
con los de los niños de clase medias y altas. Faltarían a esos
niños determinados atributos y contenidos, que deberían asimi-
lar.

Los críticos de la corriente de la desventaja cultural propo--
nen un modelo donde las diferencias no son consideradas como -
deficiencias sino como diversidad. Destacan la necesidad de --
investigaciones de cuño antropológico y sociolingüístico, don-
de el comportamiento de los niños es conocido no comparado.

R. Hoggart en su obra "La Cultura de los Pobres" analiza el --
sistema de actitudes que caracteriza a la cultura popular, y -
señala que no se trata de juzgar esta cultura en nombre de nor-
mas pequeñoburguesas, ni de hacer su apología, sino de aprehen-

der esta cultura en su positivismo, de comprender un sistema - de actitudes y de valores como sistema coherente de respuestas a condiciones objetivas de existencia.

B. Bernstein también demuestra la misma preocupación al estudiar los diferentes modos de socialización y los diversos usos del lenguaje al cual están ligados. Las diferencias de rendimiento en el lenguaje se explican no por las desigualdades en las capacidades lingüísticas, sino por diferencias de empleos, de usos del lenguaje. Esta es la razón por la cual denuncia el error de interpretar el código restringido y el código elaborado en el sentido trivial de lenguaje pobre y lenguaje rico.

La concepción de diferencias culturales considera los conceptos de retardo, deficiencias, dificultades, así como el uso de tests y otros instrumentos de evaluación como expresión de la actitud etnocéntrica de la escuela.

CONTRACRITICA.

Si bien es importante subrayar el interés de interpretar las - diferencias en términos de diversidad, el negar la existencia de desigualdades en el desarrollo puede conducir a una pedagogía liberal (Brossard, M. 1978).

Así como es muy importante, que los maestros y psicólogos conozcan y respeten las características de los medios culturales

a los que pertenecen los niños, lo mismo sería peligroso caer en un positivismo destinado a eternizar algunas actitudes propias de las clases populares (Brossard, M. 1978).

No se trata de imponer una cultura de élite a los que tienen otra cultura, sino a la vez de repensar la cultura transmitida y de permitir a un mayor número de niños el acceso a las producciones culturales de las que están actualmente desposeídos.

Es a condición de transformar toda exigencia pedagógica en una exigencia etnocéntrica, que se puede decir que no hay desigualdades en el lenguaje, sino que hay diversidad, variaciones en su empleo.

Nadie puede negar que la escuela desvaloriza el lenguaje espontáneo de los niños desarrollados en medios populares, pero esto no significa, que estos últimos recurren a todas las posibilidades que ofrece efectivamente el lenguaje.

B. Charlot y Figéat, M. consideran falsa la afirmación de que las clases burguesas y populares (y sus niños) tienen, posibilidades conceptuales y lingüísticas idénticas, y que es falsa la creencia de que las diferencias observadas son creadas por la propia situación de evaluación.

Snyders considera que el lenguaje popular tiene valor, mas no escapa a deficiencias. Resalta la necesidad de que el lenguaje

popular sea valorizado, no por sí mismo, más sí, para que a -- partir de él los niños tengan posibilidades de acceso a un nivel de lengua escrita y culta.

Cualquiera sean las pruebas usadas, el desarrollo intelectual de los niños nacidos en medios populares se efectúa a un ritmo significativamente más lento, lentitud agravada frecuentemente por medidas pedagógicas inadecuadas (Brossard, M. 1978).

Reuchlin, M. declara: "la idea tranquilizante, según la cual -- las diferencias intelectuales entre niños nacidos en medios -- socioeconómicos diferentes son sólo explicables por una elec-- ción muy particular del instrumento de medida, debe ser abandonada".

En esta perspectiva se prosigue hablando en términos de desi-- gualdades, no de aptitudes sino de desarrollo.

Los estudios psicogenéticos, basados en la teoría operatoria -- de la inteligencia ponen en evidencia diferencias sensibles en la adquisición de las nociones de conservación entre niños nacidos en medios sociales diferentes.

Estas dos aproximaciones diversidad y desigualdades en el desarrollo no son incompatibles.

La aproximación sociológica permitirá evitar tanto al educador como al psicólogo, evaluar los rendimientos de los niños a parar

tir de normas culturalmente orientadas.

Es preciso mantener la idea de formas específicas en el proceso de apropiación del patrimonio cultural. Será a partir de su propia experiencia, que los miembros de las clases populares - se apropien de los conocimientos y efectúen una nueva lectura de las obras culturales a las que tendrán acceso.

Cuando se entiende, que las diferencias existentes entre las - clases sociales interfieren en las normas de comprensión, la - lucha contra el fracaso escolar consiste en proporcionar a los niños, la adquisición de conocimientos sistemáticos y científicos. ¿Cómo?. Tomando como base del trabajo pedagógico los conocimientos y comportamientos concretos, reales, de los niños a los que se destina, y remitiendo su acceso progresivo al saber dominante. No se trata de entrenar a los niños, sino de favorecer el establecimiento de puentes entre lo que ya conoce y lo que pasan a conocer (Kramer, Sonia 1982).

Snyders analiza como la indiscutible explotación social sufrida por los niños pobres -sus condiciones de salud, alimentación y vivienda, etc.- no se originan en la escuela, y pregunta: -- ¿de qué forma se puede entender las contradicciones inherentes a esta desventaja, sin desvalorizar a las clases populares, -- más también sin escamotear eludir las consecuencias de la explotación a que son sometidas?.

Criticar los conceptos compensadores no significa negar, que en los procesos de apropiación de las materias instrumentales estos sectores encuentran dificultades, fracasan, pero no es lo mismo exigirles que abandonen su identidad en la puerta de la escuela y llenarlos con aquello que les falta, que introducirlos en el mundo de los conocimientos universales a partir de sus experiencias y vivencias.

Guy Brousseau dice que buscar las causas del fracaso en el alumno, solamente en él, parece una actitud análoga e igualmente vana, que aquella que trataría de explicar por que sale el agua de un vaso rajado analizando las diferencias cualitativas entre el agua que salió y el agua que queda dentro, como si las causas de la fuga residieran en las cualidades específicas del agua.

La escuela es el lugar destinado al aprendizaje de todos. Sino se consigue que ciertos sujetos aprendan, este hecho es interpretado como un fracaso de la escuela misma, y no de los sujetos. Para tener éxito, la escuela debería entonces adaptarse a los alumnos, tomando en consideración las deficiencias de su formación y las carencias de su ambiente, pero diseñando estrategias, que consigan el avance en el aprendizaje de todos los sujetos.

Siguiendo esta idea, Lucienne Lucart propone sustituir el derecho de todos los niños a asistir a la escuela, garantizando en

las legislaciones vigentes, por el derecho a aprender en ella, es decir, el derecho a asimilar los conocimientos que ahí se imparten. Así, se responsabiliza a la escuela de crear condiciones en las que los niños desfavorecidos frecuentemente inhibidos en el contexto escolar, puedan llegar a desplegar sus potencialidades.

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN MEXICO.

En México la Educación Primaria, Especial y Preescolar han implementado diversos proyectos compensatorios.

La Educación Especial fue la primera en instrumentar este tipo de programas al crear en 1974 los Grupos Integrados, los cuales forman parte de un plan remedial, que se ha desarrollado en todos los estados de la república. Posteriormente la misma Dirección General de Educación Especial estableció otros servicios de la misma naturaleza, tales como los Centros Psicopedagógicos y el Servicio de Apoyo Escolar.

Con la finalidad de incrementar su eficiencia terminal, la Educación Primaria implementó en el ciclo 1978-1979 un Proyecto de Recuperación del Retraso Escolar (RENAE) integrado por tres alternativas: Prevención de la Reprobación, Nivelación de Niños en Situación de extraedad y Nivelación de Niños Reprobados.

¿Cómo se previene, recupera y nivela en estos programas del --

RENAE? "proporcionando recursos didácticos diversificados", -- los cuales consisten en materiales didácticos tales como cuadernillos de actividades, guías de capacitación para los maestros y materiales audiovisuales para el niño, los maestros y los padres (Anexo I).

El RENAÉ utiliza los recursos docentes disponibles en las escuelas y se estructura a través de "paquetes pedagógicos", que buscan atender con un mismo programa de actividades, situaciones muy diversas, y tras los cuales subyace una visión única de la infancia y el profesor (Anexo I).

En lo que hace a la Enseñanza Preescolar también ha organizado sus propios programas compensatorios. El Informe de Labores -- 1981-1982 de la Secretaría de Educación Pública señalaba al -- respecto.

"Este servicio se propone suministrar atención adicional a los niños de cinco años que asisten a un jardín de niños federal y que presenta problemas de adaptación, madurez o aprendizaje; esto se hace con el fin de que esos niños se integren con mejores posibilidades de éxitos a otros ciclos educativos subsecuentes".

"En el presente ciclo escolar se encontraron y diagnosticaron 18 mil 902 niños con alteraciones leves en su desarrollo, a 13 mil 134 de los cuales se les proporcionó trata--

mientos completos.

La participación de los padres de familia de niños con -- problemas fue importante en el logro obtenido. Con su colaboración se reforzó y favoreció el tratamiento de los -- niños".

Entre todas estas modalidades compensatorias instrumentadas -- por Preescolar, Primaria y Educación Especial no existe ninguna coordinación, superponen sus servicios e incluso llegan a -- competir por la población que atienden.

Si bien estos proyectos no han sido evaluados, hay claras evidencias de que no han repercutido en el abatimiento de las cifras de repetidores y desertores, y de que están lejos de contribuir a elevar la eficiencia de la escuela.

LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.

Hasta los años 60 la Educación Especial tiene escaso desarrollo en México. Es a partir de esta década, que sus servicios -- comienzan a multiplicarse y consolidarse.

En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial, la cual pasa a formar parte de la Subsecretaría de Educación Básica.

En una primera etapa de la Educación Especial en México, sur--

gen instituciones, que trabajan con un enfoque terapéutico, -- fundamentalmente médico. Posteriormente aparecen las escuelas, que ponen más énfasis en lo educativo; y cada una de ellas se especializa en la atención de niños que tienen determinadas -- dificultades, tales como sordera, ceguera, deficiencia mental, etc.

En una etapa posterior, que se inicia en 1973, la clase espe-- cial dentro de las escuelas primarias, tiende a predominar so-- bre las escuelas autónomas.

En 1979, la D.G. de Especial precisa las normas, que sustentan su política educativa, buscando orientar su desarrollo en el -- sentido de una mayor integración con la educación primaria. -- Hasta la actualidad la política de integración se ha plasmado en los llamados Grupos Integrados, y en ciertos servicios de -- apoyo a otros grados de la escuela.

El desarrollo de los G.I. se da como corolario del proceso de democratización de la educación primaria. La posibilidad de -- acceso de casi todos los niños a la escuela, no sólo determina un enorme crecimiento de la población escolar, sino también -- una mayor heterogeneidad de la misma.

En forma paralela a este proceso de expansión de la matrícula se deterioran las actividades y los resultados de la escuela, y se van a multiplicar el número de niños, que no pueden seguir

con éxito sus exigencias y van a engrosar las cifras de repetidores y desertores.

La escuela tiende a convertir en retrasados escolares, deficientes mentales o con problemas de aprendizaje a todos los niños que, por la razón que sea, no pueden ajustarse a la rigidez de sus procesos, condiciones y ritmos de trabajo. Esta falta de ajuste es la que va a determinar, que el sistema de educación especial desarrolle programas, para la atención de esta población marginada por la escuela, la cual recibe distintas rotulaciones a la luz de variados argumentos médicos y psicológicos.

La naturaleza esencial de la integración será más bien de retención del niño subestimulado, del que proviene de grupos étnicos o barriales con patrones lingüísticos y culturales diferentes.

LOS GRUPOS INTEGRADOS.

Los G.I. surgen como requerimiento de la Reforma Educativa propiciada por el Gobierno del Presidente Luis Echeverría. Inicialmente se establecen en el Distrito Federal y en algunos Estados de la República.

El proyecto se propone en sus orígenes como objetivo proporcionar a la escuela primaria servicios especiales para la detección, diagnóstico y tratamiento de niños con dificultades a --

nivel de primer año, buscando de esta forma "liberar al maestro del lastre de todo problema de aprendizaje en el futuro" - (Mayagoitia, O. 1981).

Un primer documento elaborado por la D.G. de E. Especial señalaba: "Sabemos que ninguna Reforma Educativa sería cabal, eficaz y seria sino incluye en su planteamiento oportunidades, -- programas, centros y servicios a niños con desventajas físicas, sociales o mentales, no sólo como un reclamo de índole humanista sino fundamentalmente económico. Del 10 a 15% de la población necesita este tipo de ayuda y un país que no encuentra el modo de utilizar en su totalidad sus recursos humanos, que no aproveche la fuerza de trabajo de los atípicos por inferior -- que parezca, está destinado a sufrir el más dramático retraso en su progreso" (Anexo II).

La población escolar de los G.I. ha recibido distintas rotulaciones: "problemas o dificultades de aprendizaje", "niños que no logran acceder a los aprendizajes escolares de primer año", "niños que fracasan", "deficientes mentales", etc. A través de todas ellas se observa una tendencia dominante a considerar la repetición o el bajo rendimiento escolar como provocado por -- razones individuales y sociales. Sólo excepcionalmente se hace alguna referencia a la responsabilidad que la escuela tiene en este problema.

En 1973 a través de un convenio entre el Estado y la S.E.P. se

crea el Plan Nuevo León, el cual va a funcionar como programa experimental, y se va a ocupar de la conducción de los G.I. en esta entidad federativa.

Desde 1978 la Directora del Plan Nuevo León, la Dra. Margarita Gómez Palacio es promovida como Directora Nacional de Educación Especial. A partir de esta etapa, el Plan Nuevo León proporciona pautas para la normatividad nacional de G.I., los cuales se establecen en todos los Estados. Esto último, ha sido posible - por el importante financiamiento, que representó el Programa de Educación para Todos, creado durante el sexenio del Presidente López Portillo.

Los G.I. seleccionan su población entre los niños repetidores de primer año y en algunos casos de segundo, que no han logrado -- los aprendizajes de primero.

La aplicación de una prueba permite seleccionar entre los niños reportados por la escuela a los alumnos de G.I. Se trata de la Prueba Monterrey, elaborada por el Plan Nuevo León. La misma - abarca aspectos psicogenéticos del desarrollo lógico matemático y de la lengua escrita, así como ciertas adquisiciones escolares. Este instrumento ha sido objeto de varias revisiones y se utiliza actualmente en todos los Estados, con excepción del de Nuevo León, que ha preferido desde hace tres ciclos escolares efectuar una evaluación más pedagógica de los niños reprobados y admitir a la casi totalidad de ellos.

Al aplicar la Prueba Monterrey se excluye a la población que se ubica por debajo o por encima del perfil definido para G.I. Los alumnos no admitidos por tener perfil alto o bajo permanecen en la escuela repitiendo el mismo grado, o son derivados a otros servicios de educación especial.

En 1980, la D.G. de E. Especial promovió un nuevo programa, -- llamado G.I.B, para los niños de perfil bajo, que comenzó a -- funcionar en forma experimental bajo la conducción del Plan -- Nuevo León. Al poco tiempo, por razones que nada tenían que ver con los fundamentos, ni con la organización de los mismos, los G.I.B pasaron a trabajar en forma independiente. Esto determinó duplicación de esfuerzos en la selección del alumnado, aumento de costos a nivel de conducción técnica y superposición de áreas de trabajo.

Los G.I.B se establecieron también en otros Estados, pero en términos generales el desarrollo de este programa desvirtuó -- los objetivos que impulsaron su creación.

Los G.I. funcionan en aulas cedidas por las escuelas primarias. Están a cargo de un maestro especialista en problemas de aprendizaje, o de un maestro común o una educadora.

Se organizan en módulos de 8 o 10 grupos, los cuales además de un maestro por cada uno, cuentan con un director, uno o dos --

psicólogos, un trabajador social, un reeducador de lenguaje, y en algunos casos un médico.

Salvo en el caso de los reeducadores de lenguaje, el resto de los profesionales, que constituyen el equipo multidisciplinario se abocan fundamentalmente a una actividad diagnóstica, escasamente integrada y poco usufructuada por el maestro.

Más del 85% de los niños son promovidos a segundo año regular después de un ciclo escolar; algunos, los menos, permanecen un poco más de tiempo, o son derivados a otros servicios de educación especial.

El trabajo de los G.I. se concreta en base a una reorganización del programa de primer año regular y a ciertos replanteos didácticos de las áreas del currículo, especialmente de lengua - escrita y matemáticas, los cuales buscan encuadrarse dentro de una concepción cognoscitivista y constructivista del conocimiento.

El Plan Nuevo León ha contado hasta 1985 con un equipo central, lo cual ha permitido combinar la conducción de los G.I., con actividades de investigación. Pero, la apertura permanente de nuevos grupos, la necesidad de capacitar nuevo personal y el replanteo de ciertas estrategias de trabajo en cada ciclo escolar han determinado que la actividad de investigación, no siempre tuviese el lugar que corresponde en un programa experimental.

Entre sus producciones se destacan: "La Prueba Monterrey", - - "Cuadernillo de Lectoescritura Monterrey", "Estudio de la Comprensión del Sistema de Escritura en el niño Preescolar", "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita", "Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lectoescritura".

Por último, es importante señalar, que el Plan Nuevo León ha - sufrido las discontinuidades, que implicaron los cambios de -- dos Gobiernos Federales y de dos Gobiernos Estatales.

Como culminación de su trayectoria, en el ciclo 1985-1986 y en plena política de descentralización el Plan Nuevo León desaparece y los G.I. federales y estatales, pasan a funcionar en -- forma independiente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES CRITICAS SOBRE EL PROGRAMA DE G.I.

Surge y parece no poder evitar desarrollarse como un programa desconectado de la educación primaria. Se desenvuelve físicamente dentro de la escuela. Los niños y el maestro responsable de G.I. participan en las actividades cívicas, recreativas, -- sociales, artísticas y deportivas de la escuela donde está ubi-- cado, pero la planificación, asesoría, desarrollo, evaluación y supervisión de las actividades educativas que se desarrollan en el salón de clases son responsabilidad del personal de Educación Especial. Hay casos, los menos, en que el Director de -

la escuela, por inquietud personal se interesa por el desarrollo pedagógico del G.I., pero la mayoría de ellos desconocen como se está trabajando en él. Rara vez la escuela primaria visualiza la posibilidad de evitar posibles repetidores -- trasladando a sus aulas algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que se utilizan en los G.I. Esto resulta ser, una manifestación más de algo, que es habitual en los sistemas educativos latinoamericanos, la desvinculación casi absoluta -- entre las direcciones que lo constituyen, e incluso entre las instituciones de una misma dirección y lo que es más dramático, entre escuelas que comparten un mismo espacio físico.

No ha habido planificación a mediano y largo plazo en el programa de G.I. Tampoco se ha evaluado lo realizado.

Los G.I. han logrado atender menos del 50% de los repetidores de primer año. La ubicación de los mismos no siempre se ha efectuado teniendo en cuenta la distribución de las necesidades.

Por lo general se ubican en escuelas que poseen aulas disponibles y que están dispuestas a cederlas, las cuales no son siempre las que tienen más alumnos con dificultades.

Si bien los resultados parecen ser muy buenos, dado que el 85% de los niños son promovidos después de un ciclo escolar a segundo año regular, dentro de la propia concepción y enfoque de trabajo vigentes quedan muchas preguntas que hacer al respecto:

¿Qué rendimiento manifiesta en el resto de la escolaridad primaria los niños que han pasado por G.I.?

¿Una vez que el niño ha sido nivelado en sus aprendizajes no habrá retrasos posteriores, dado que los factores que determinaron el fracaso permanecen vigentes?

¿Cómo perciben los maestros de primaria a los niños que han estado en G.I.?

¿Lograron los niños al egresar del G.I. el nivel de desarrollo que no tenían al ingresar, según la Prueba Monterrey?

Las soluciones que se elaboraron e instrumentaron no siempre han partido del análisis de la compleja realidad escolar, del conocimiento del niño, de sus condiciones de vida, y su cultura. La tendencia parece haber sido tomar como punto de partida ciertos principios teóricos y desde ellos explicar y conducir la actividad educativa. Al descuidar la interacción dialéctica entre la teoría y la realidad en todas sus dimensiones interdependientes, muchos de los esfuerzos no han dado los frutos que se esperaban.

Pese a la importancia, que se le ha dado a la investigación se ha puesto fundamentalmente el acento en una línea de ésta: las pruebas psicológicas y las psicogénesis de la lectura. A nivel pedagógico la investigación ha sido mucho menos abundante. Lo predominante, ha sido regular el accionar pedagógico, elaboran

do propuestas dictadas por la experiencia o derivadas de ciertos estudios psicogenéticos. Jean Brun (1980) plantea que la idea de aplicar modelos generales, de los procesos de aprendizaje o desarrollo intelectual para organizar la adquisición de contenidos escolares, conlleva un aislamiento de los modelos psicológicos de la realidad a partir de la cual fueron construidos. Se los propone a otra realidad, como si fueran entidades autónomas, asignándoles un funcionamiento ideológico y no científico (Anexo III).

Por otra parte, estas propuestas fueron aplicadas masivamente, sin haber cumplido los requisitos de un procesamiento experimental previo y descuidando variables significativas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como el tiempo, la currícula, el maestro, etc.

Las soluciones construidas, en la mayoría de los casos son difíciles de asimilar por la educación primaria, dada la presencia de una serie de factores, que no han sido suficientemente contemplados al elaborarlas. Si bien es cierto, que un excesivo realismo, en cuanto a las posibilidades de transformación de la escuela, puede fácilmente hacer suponer, que es poco o casi nada lo que se puede cambiar en ella en las condiciones y circunstancias actuales, las propuestas de trabajo que descuidan la realidad escolar corren el peligro de tener escasa o nula relevancia.

No es posible dejar de considerar, que el problema es como - - producir modelos de organización y procesamiento de la actividad escolar, que permitan cortar el circuito de producción de repetidores y asegurar un buen nivel de escolarización a todos los niños en las aulas regulares.

Se han planteado frecuentes cambios, pero por lo general no -- han sido muy fundamentados. En educación, a menudo, cualquier transformación de las normas vigentes es catalogada como "innovación", aún cuando su único aval sea el prestigio social de - quien la propone o el marco conceptual que se propone utilizar (Chevallard, 1980).

Las estrategias pedagógicas son aplicadas con considerables -- dificultades en Nuevo León, donde el asesoramiento y capacitación están a cargo de quienes las elaboran. En los otros estados, se imponen los modelos de trabajo establecidos en Nuevo - León, pero estos se reproducen en forma muy deteriorada.

El diseño del programa no se dirige con precisión a las necesidades y se introduce desde arriba con poca implicación de aquellos que deben llevarlos a cabo.

Se han intentado diversas estrategias de formación del perso-- nal, pero generalmente han entrado en contradicción con el modelo de aprendizaje, que se pretende instrumentar en las aulas. La preparación y las actitudes de los docentes no han sido a -

menudo las requeridas para las estrategias que se querían desarrollar. En general no se observan diferencias significativas entre los maestros de G.I. y los de grupos regulares en cuanto a la calidad del trabajo escolar.

Al no lograrse un real compromiso de los maestros con las estrategias de aprendizaje y enseñanza que se proponen, ocurre algo que señala Milton Schwebel (1981) con respecto a la atención de déficits cognoscitivos a escala masiva "entre más cambian las cosas, más se quedan igual".

Cada módulo cuenta con un equipo multidisciplinario: médicos, psicólogos, trabajadores sociales, reeducadores de lenguaje, pero las funciones de estos profesionistas no son claras y sus labores poco coordinadas. Realizan grandes esfuerzos en una labor diagnóstica, que poco se traduce en programas de acción. (Anexo III).

LA POLITICA DE INTEGRACION Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION ESPECIAL.

El crecimiento y desarrollo de la Educación Especial se ha dado a través de una política y una práctica educativa contradictorias. Por un lado, se formula una política de Integración y por otra se propician formas organizativas segregacionistas, como son las clases especiales y los centros psicopedagógicos para los niños rotulados con Dificultades de Aprendizaje o las

escuelas autónomas para los grados leves del Retardo Mental.

Las política de Integración a las escuelas y aulas regulares auspiciadas en Europa y en Estados Unidos desde la década de los 60 para niños con distintos problemas, como pueden ser la sordera, la ceguera, los trastornos motores y ciertos grados del retardo mental, representó y representa una estrategia altamente positiva; pero aplicada en los países latinoamericanos a niños repetidores, en su gran mayoría de las clases populares, constituye un manto ideológico para encubrir las deficiencias de la escuela y su actitud marginadora.

Ubicar en clases especiales a niños, que mejorando la actividad de la escuela, podrían avanzar sin dificultades por el camino de la escolaridad regular no puede tener ninguna justificación. No es posible seguir caracterizando como con Problemas de Aprendizaje a niños que después de seis meses de escolaridad en un Grupo Integrado pueden ser promovidos a las aulas regulares.

Se propone una política de integración, pero no se coordina su elaboración ni su implementación con las Direcciones de Preescolar y Primaria, las cuales organizan en forma independiente sus propios servicios compensatorios.

Las racionalizaciones pseudocientíficas, ya no son suficientes para encubrir las deficiencias de la escuela, la cual opera la selección y exclusión, construyendo el fracaso del niño pobre.

Existe la tendencia a asimilar a todos los niños que tienen -- dificultades en la escuela a casos patológicos, explicables -- por factores individuales, olvidando que el número mismo de -- las inadaptaciones escolares pone en tela de juicio la realidad escolar en su conjunto.

¿Cuáles son los escolares típicos o atípicos, el 50% que el -- sistema retiene o el 50% que pierde o rechaza?

¿Cuáles son los niños que requieren educación especial?. En el caso de considerar que el sujeto de educación especial es aquel cuyo grado de atipicidad hace "que la corriente de la educación normal" lo rechace, constataríamos con incredulidad y aprehensión que hay casi más niños rechazados que retenidos (Gilbert, M. 1980).

Toda inadaptación implica una relación cuya característica es ser recíproca. Si se puede decir, que un niño está inadaptado a la escuela, se puede decir, así mismo, que la escuela está -- inadaptada al niño, y cuestionar la escuela y todo el sistema de educación.

Para comprender los fenómenos de inadaptación escolar, es necesario considerar los dos fenómenos de la relación: el niño y -- la escuela. Una escuela renovada permitiría a gran número de -- niños adaptarse y cursar sin dificultades su escolaridad (Mira Stamback, 1970).

La escuela no puede ser considerada como una realidad absoluta, estática. Los deficientes resultados alcanzados por los considerados niños "normales" ponen en evidencia la necesidad de un enorme esfuerzo de transformación cualitativa de la escuela.

En el Estado de Nuevo León el 80% de los alumnos de Educación Especial pertenecen a la categoría de Problemas de Aprendizaje y un 15% a la Deficiencia Mental. En lo que respecta a esta -- última, si bien no se conocen estudios estadísticos, es muy -- posible, que la mayoría correspondan al grado leve del Retardo Mental de etiología socioambiental, como lo indicaría el origen social del grueso de ellos.

Las causas de la situación presente en el campo de la Educación Especial son múltiples. Entre ellas es importante destacar algunas, tales como:

- Unacompreñsion no suficientemente clara de un número -- considerable de profesionales y funcionarios de los fun damentos de una política de Integración y sobre cuáles son los sujetos que se deben beneficiar con ella.
- La falta de reflexión sobre el sentido y validez de los sistemas compensatorios, dirigidos en el caso de los -- países subdesarrollados a niños de familias pobres.
- El uso de categorías como Problemas de Aprendizaje sin ninguna conceptualización clara de las mismas. Una ya--

riedad de problemas se han ubicado, alternativa o sucesivamente bajo esta denominación: Retraso de Maduración, Disfunción, Dislexia, Retraso Escolar, Fracaso Escolar, Retraso en el Desarrollo, etc.

- La persistencia de ciertos errores en la definición, -- diagnóstico y educación de los niños con Retardo Mental.
- La pérdida del sentido de los fines de muchos proyectos que se inician, los cuales se multiplican sin ningún -- proceso evaluativo que los respalde.
- El prescindir de explicaciones y conceptualizaciones -- consistentes de los problemas educativos, lo cual trae como consecuencia una normatividad pedagógica, que surge en la mayoría de los casos de intuiciones o deriva-- ciones reduccionistas.

La Educación Especial no puede dimensionar su éxito a través -- de la expansión de los servicios como son los Grupos Integra-- dos, los Centros Psicopedagógicos o las escuelas de Deficiencia Mental, para los grados leve del Retardo Mental.

Esto no implica negar de ningún modo la importancia de la Edu-- cación Especial, sino solo redefinir su papel dentro del Siste-- ma Educativo. Aun en una escuela idealmente perfecta, algunos niños presentarían dificultades que demandarían de ayuda educa-- tiva y terapéutica especial.

No pudiendo existir una línea demarcatoria definida frente a una abrumadora realidad numérica, que invierte las usuales categorías de típico a atípico, la educación especial debe ser parte de un "continuum" de teorías y prácticas educativas generales (Gilbert, M. 1980).

El replanteo de la población y de las estrategias de trabajo de la Educación Especial debe orientarse de forma que ésta:

- Propicie una política de integración real, que rompa con el curso segregacionista de la escuela primaria y de la misma educación especial.
- Asuma el desarrollo de instituciones autónomas, únicamente cuando la experiencia demuestre que los niños no pueden ser educados en las instituciones educativas regulares, a través de los niveles y formas de integración que se propicien.
- Colabore con el cambio de la escuela.

¿Cómo iniciar un trabajo coordinado con la Educación Primaria, si los servicios de Educación Especial han tenido hasta ahora un desarrollo independiente y paralelo a la educación primaria?

El problema es complejo, e implica indudablemente, importantes decisiones a nivel de las autoridades educativas.

Mientras tanto es posible propiciar una serie de actividades -

que contribuirían no sólo a modificar el rol de la educación - especial, sino también al cambio de la educación primaria.

Entre ellas, podrían mencionarse:

- Concientizar al personal de Educación Especial sobre la necesidad de estos cambios.
- Realizar investigaciones, evaluaciones y propiciar experiencias, que permitan conocer la escuela y construir - alternativas de trabajo, que ayuden al tan requerido -- cambio cualitativo de la educación, el cual hasta ahora no ha pasado de ser una aspiración. Más de diez años -- trabajando con niños repetidores permiten ya aportar -- toda una línea de reflexiones sobre las causas institucionales que están incidiendo sobre el fracaso escolar,
- Propiciar y participar en distintos tipos de eventos, - que permitan al personal de los servicios compensatorios de Educación Especial analizar con los responsables y - docentes de primaria los problemas que deben ser revisados a nivel de organización escolar, curriculum y proceso de enseñanza aprendizaje.
- Aprovechar todo espacio que se abra para trabajar con - los maestros y autoridades de primaria, para emprender acciones conjuntas.
- Concientizar a la comunidad educativa, y a la comunidad en general sobre los fundamentos y objetivos de una política de integración.

Al revisar la historia de la educación es posible detectar que los orígenes de la educación compensatoria coinciden con el surgimiento de la educación preescolar.

Varios factores inciden en Europa y Estados Unidos en el reconocimiento y ampliación de la atención del preescolar con un enfoque compensatorio: el trabajo de la mujer, campañas de orden sanitario y alimenticio, la influencia de las teorías sobre el desarrollo infantil, los estudios antropológicos y sociológicos que destacan los efectos de la clase social, del background educacional, cultural y étnico sobre el desarrollo de la personalidad del niño, e investigaciones sobre el desempeño escolar insuficiente de los niños considerados privados culturalmente (Kramer, Sonia 1982).

Por otra parte, organismos internacionales como la UNESCO, han incluido entre sus recomendaciones para la elaboración de políticas preventivas del fracaso escolar el desarrollo de la educación preescolar. Es en este sentido, que los países latinoamericanos han realizado en los últimos años importantes esfuerzos para ampliar la población atendida por los jardines de niños, pero ante la imposibilidad de generalizar tres años de escolarización en este nivel, han privilegiado la atención de los niños de 5 años.

Conjuntamente con la tendencia de dar prioridad a los niños próximos a ingresar a la educación primaria, se ha podido de-

tecar un énfasis en el logro de objetivos de aprendizaje encaminados a cubrir ciertas habilidades consideradas importantes por pruebas de Madurez para la Lectura y Escritura, como el test de L. Filho, o de Persepción Visual de M. Frostig, y la tendencia a utilizar esos mismos instrumentos para evaluar y segregarse en grupos especiales a los calificados como "inmaduros". Todo esto ha llevado a descuidar aspectos vitales del desarrollo y de la educación de los niños en esta etapa, sobre los cuales ha habido tradicionalmente preocupación en la educación preescolar.

Una investigación realizada por Alicia Pozner en Argentina sobre el impacto del preescolar en niños de los sectores populares permite desmitificar la visión del rol del jardín de niños como "ángel democratizador", superador de las diferencias sociales y culturales de los niños que asistían a él.

Su estudio permite comprobar, que los aspectos positivos de la influencia del preescolar son más relativos para los niños de los sectores populares, que para los otros niños. Aún cuando existían diferencias entre los niños de nivel socioeconómico bajo que asistieron y entre los que no asistieron, estas diferencias nunca fueron tan notorias, como las que se observaban entre los niños de los sectores populares en relación a los provenientes de otros niveles socioeconómicos.

Es importante puntualizar algunas de las evidencias empíricas

aportadas por este trabajo, porque permiten comprobar la relativa validez de ciertos supuestos que se sostienen en el campo educativo.

Si bien existe una convicción generalizada de que todas las -- tareas que se plantean en el preescolar favorecen el desarro-- llo del niño, hay muchos análisis pendientes para poder diri-- mir la efectividad en este sentido de las propuestas pedagógi-- cas que se instrumentan en la actualidad, así como averiguar - si son estímulos para todos los niños, cualquiera sea su mundo sociocultural.

La defensa apresurada e indiscriminada de la preescolarización puede anticipar, desplazar y ocultar responsabilidades del sistema educativo (Pozner, Alicia 1982).

A menudo se sostiene que la asistencia de los niños a preesco-- lar influye en las condiciones de ingreso a la educación primaria, así como en los logros alcanzados durante el primer año y en las posibilidades de promoción.

Para evaluar la medida de esta influencia Pozner comparó los - aprestamientos, los aprendizajes de lectura y escritura, la -- promoción y la repitencia de niños que asistieron a preescolar con otros que no asistieron, diferenciando en ambos grupos los niños por nivel socioeconómico. En lo que hace al aprestamien-- to, los resultados del test de L. Bender mostraron que el jar-

dín de niños favorece considerablemente la maduración de la -- percepción visomotora de los niños provenientes de medios so-- ciales donde lápices, tijeras, libros no forman parte del mun-- do cotidiano.

La lectura de los puntajes del test ABC le permitieron concluir que la asistencia a preescolar no influye en la tarea requerida por el test y que los resultados en el mismo están fuertemente condicionados por el origen social de los niños. La realidad evidenciada por la prueba de Filho invalida uno de los objetivos de la misma, que es agrupar a los niños de primer -- grado por niveles de maduración, ya que termina haciéndolo por nivel socioeconómico.

En lo que hace a los resultados de la prueba de lectura y escritura lograron resultados "muy satisfactorios" o "buenos" el 76.92% de los niños que concurrieron al jardín de niños y sólo el 43.75% de los que no concurrieron. Pero resulta de interés observar que el 100% de los niños provenientes de nivel socioeconómico alto y casi todos los de nivel socioeconómico medio urbano, aprobaron la prueba con puntajes óptimos, es decir en la categoría "muy satisfactorio". La mayoría de estos niños -- (98%) también habían concurrido a preescolar.

Pareciera que la asistencia a preescolar de los niños de medios rurales no influiría en sus aprendizajes de lectura ni de escritura en primer grado.

En los niños de los sectores populares de las áreas urbanas la asistencia a preescolar invierte sustancialmente los logros. - Así 6 de cada 10 niños con preescolar aprobaban la prueba con óptimos puntajes y reprobaban sólo 3 de cada 10. Pero de los - que no asistieron aprobaron con "muy satisfactorio" 3 niños de cada 10, en tanto más de la mitad de los niños no obtuvieron - los puntajes mínimos.

De esta forma el posible impacto del preescolar en los logros en la lectoescritura, estaría asociado no solamente al nivel - socioeconómico sino al área geográfica en que residían.

Los logros de los niños de nivel socioeconómico bajo rurales, que habían concurrido a preescolar, se asemejaban a los de los niños urbanos, que no habían asistido.

Si bien a simple vista la lectura de los datos permite afirmar que la asistencia a preescolar influye considerablemente en la promoción de los niños de primer grado, puede observarse, que son los niños de los niveles alto y medio los más beneficiados, en tanto que sólo lo eran el 47% de los niños rurales y el 70% de los niños urbanos de nivel socioeconómico bajo.

Entre los niños de sectores populares urbanos, los que habían asistido al preescolar eran promovidos 4 de cada 5 y sólo 3 de cada 5 de los que no habían cursado; los niños rurales eran -- promovidos sólo 2 de cada 4 y 1 de cada 4 de los que no lo ha-

bían hecho.

Aun cuando una primera lectura de los datos de promoción en -- primer grado parecía indicar que ésta era influida por la asistencia a preescolar, se pudo registrar diferentes calidades de aprendizaje y la ausencia de criterios unificados para evaluar la promoción de un niño al año siguiente. Se encontraron niños promovidos que aprendieron y niños promovidos que no aprendieron o aprendieron muy poco. Estos últimos fueron considerados repetidores potenciales. Un número considerable de niños de -- áreas rurales y urbanas, a pesar de ser promovidos, no habían logrado alcanzar puntajes satisfactorios en la prueba de lectura y escritura. Estos niños representaban el 26% de cada uno - de las poblaciones y abarcaba niños que no obtuvieron muchas - veces ni siquiera los mínimos deseables.

Pareciera entonces que el preescolar influyó en la vida esco-- lar de los niños que habían concurrido a él. Pero esta influencia pareciera estar fuertemente asociada al nivel socioeconómico de la familia del niño, o al área geográfica.

La asistencia a preescolar e incluso la aprobación del primer grado no implicó que los niños de los sectores populares obtuviesen el mismo producto que los otros niños, sino que alcanzaron un nivel inferior en el manejo de la lectura y escritura.

Pozner agrupó los jardines de niños teniendo en cuenta el cli-

ma institucional, las relaciones con la familia y lo que ocurría en el salón de clase y discriminó tres niveles de trabajo, un nivel A, que era el más elevado, el de mayor calidad y un nivel C que era el más bajo y un nivel B, intermedio entre el A y el C. También pudo caracterizar dos tipos de primer grado; uno de tipo A, de mejores condiciones de trabajo, con un enfoque de la enseñanza de la lengua que escapaba el enfoque tradicional y otro, con un enfoque mecánico en el aprendizaje de la lectura y escritura. En las aulas de tipo C había dentro del salón niños marginados, generalmente aquellos de quienes el docente pensaba que no iban aprender, los cuales nunca eran ubicados en los primeros bancos o en las filas centrales.

Los mayores puntajes de la prueba de lectoescritura y la ausencia total de repetidores y de repetidores potenciales, sólo se presentaban entre los niños que asistieron a jardín de niños Tipo A y primer grado Tipo A. Esta realidad era inexistente para los niños de sectores populares, ya que no se encontraron instituciones escolares de tal tipo -preescolares o primarias- que atendieran a esta población.

El análisis de la distribución del tipo de jardín de niños y primer grado, de acuerdo a características institucionales y pedagógicas, indicaba que la casi totalidad de los niños de los sectores populares, asistían a salones de Tipo C. Eran los niños de estos salones, los que obtuvieron los menores punta-

jes, evidenciando así, una menor apropiación de la lectura y - escritura. Eran estos salones donde repetidores y repetidores potenciales alcanzaban porcentajes alarmantes (en algunos salones el 76%).

No sólo la concurrencia al jardín de niños, sino más específicamente la concurrencia a determinado tipo de jardín y de primer grado, favorece el proceso de aprendizaje.

Hay jardines de niños y aulas de primer año donde los niños -- aprenden más y mejor, y otros donde aprenden menos y reciben - una enseñanza de menos calidad.

¿Por qué son más pobres, menos eficientes las estrategias de - trabajo y los resultados alcanzados en los jardines y escuelas a las cuales concurren los niños de las clases populares?

Sin desconocer las diferencias de desarrollo que pueden darse en niños provenientes de distintos medios económicos, es importante recordar algunos de los factores, que según Guiomar Namode Mello explicarían esta situación, entre ellos.

- la falta de adecuación de la propuesta pedagógica a las características de los niños, tanto a sus niveles de -- desarrollo como a su mundo sociocultural.
- la incompetencia técnica de los maestros: el no saber - enseñar, la falta de dominio del contenido del currícu-

lo y de manejo de la situación de la enseñanza.

- una representación ideológica de las capas populares y sus niños, que ha servido para descomprometer a la escuela y a los maestros del territorio de sus niveles de rendimiento.

Lo observado por Pozner es reafirmado por alguna de las conclusiones de la investigación realizada por Emilia Ferreiro y colaboradores en tres entidades federativas mexicanas: Nuevo León, Yucatán y Distrito Federal y en zonas escolares con altos índices de fracaso escolar en primer año. Si bien su trabajo está abocado a indagar si la progresión evolutiva de los niveles de conceptualización de la escritura en los niños anterior a la escuela primaria es reencontrada en el contexto escolar, permite explorar que relación existe entre la reprobación y la asistencia previa al jardín de niños, la relación entre algunos -- indicadores de la evolución del niño (nivel de escritura, nivel operatorio) y la decisión de reprobación, así como la influencia del jardín en el nivel de conceptualización de la lengua escrita alcanzado por los niños al ingresar al primer área.

Al cruzar los valores Aprobados/Reprobados con los valores con/sin asistencia previa a jardín de niños, las probabilidades combinadas muestran que la asistencia previa a preescolar no tiene influencia en la decisión de la reprobación pero, en cambio los que habían asistido a jardín de niños tienen más proba

bilidades de aprobar que los otros. No puede, pues descartarse cierta influencia, pero ésta juega en un solo sentido.

El grupo de niños aprobados, tanto como el de los reprobados - son heterogéneos desde el punto de vista de conceptualización alcanzada. Si bien es cierto, que la mayoría de los niños aprobados tienen escritura de tipo alfabético, y que la mayoría de los reprobados son presilábicos, también es cierto que hay niños reprobados con escritura alfabética, tanto como hay aprobados con escritura presilábica.

El hecho de que los niños escriban con o sin correspondencia - sonora al principio del año escolar, no parece depender de la asistencia previa al jardín de niños.

Solo hay una pequeña diferencia a favor de los que tienen asistencia a preescolar en las escrituras con correspondencia sonora.

Concluye al respecto Emilia Ferreiro que el tipo de jardines - al cual asistieron los sujetos de la muestra no los preparó -- para comprender que la escritura se relaciona con la pauta sonora del Tenguaje y no descarta que si podría ser significativa si se privilegiara los aspectos figurativos de la escritura: tipos de trazados, copia de formas, etc.

El supuesto de que todos los niños resultan igualmente benefi-

ciados con la asistencia a preescolar parece no ser totalmente cierto.

Si bien no se puede pretender resolver los problemas que plantean las desigualdades sociales dentro del sistema educativo, se debe evitar en la escuela una nueva forma de reproducción de las mismas.

Es necesario asegurar la concurrencia a preescolar de todos -- los niños, pero además de la extensión se debe colocar especial atención en la calidad de la oferta educativa.

La propuesta educativa a desarrollar debe atender a las necesidades de los niños de los sectores socioeconómicos bajos.

Si se sostiene la generalización de la propuesta pedagógica -- existente y que tradicionalmente ha beneficiado a niños de sectores sociales medios y altos se corre el riesgo de anticipar los mecanismos discriminatorios vigentes en la enseñanza primaria.

CAPITULO IV

ALGUNAS IDEAS PARA CAMBIAR LA ESCUELA.

Se requiere un enorme esfuerzo de transformación de la escuela, una profunda diversificación organizativa, de contenidos y de procesos de trabajo, para que ella pueda responder a las necesidades y experiencias de las poblaciones hasta hoy discriminadas. Hay que desarrollar distintas posibilidades educativas, - que promuevan las mismas capacidades básicas y cuyos resultados gocen de la misma legitimidad. No se trata de aligerar o - facilitar el currículo escolar para los niños pobres.

La escuela democrática será aquella que consiga interactuar -- con las condiciones de vida y aspiraciones de las clases populares, que tome como punto de partida para el trabajo escolar la realidad de los niños, sus conocimientos, sus formas de socialización, su lenguaje, sus valores y que plantee actividades con sentido para ellos.

Hay que aprovechar las teorías del desarrollo infantil, pero - sin caer en dogmatismos y colocar junto a ellas el conocimiento del niño y de su mundo.

Para esto, es fundamental, que los docentes confíen en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos de estos sectores sociales, y eviten ser ellos mismos agentes discriminatorios.

Una labor de este tipo demanda sensibilidad, imaginación, modestia, compromiso y capacidad de innovación. Requiere recupe-

perar la función educativa de la escuela.

Los profesionales de la educación, que asumen el compromiso de cambiar la escuela, deben realizar una variedad de tareas. Entre ellas pueden destacarse la evaluación de la práctica escolar vigente, la realización de estudios antropológicos sobre las particularidades de los niños pertenecientes a distintos grupos sociales, el análisis de las concepciones pedagógicas que se han concebido para encauzar el funcionamiento de la escuela, la aplicación de estas teorías y sus resultados, así -- como la elaboración de nuevas alternativas.

Una elemental observación de la actividad escolar, pone rápidamente en evidencia, que ésta no encuadra en ninguna de las propuestas, que permanentemente se invocan o rechazan en el ámbito escolar. Algunos investigadores al enfrentarse con la incompatibilidad entre los sistemas de categorización establecidos previamente y la realidad del sistema educativo proponen construir una buena descripción de lo que sucede en las aulas, para desarrollar posteriormente criterios propios de análisis y evaluación.

La estrategia metodológica, que parece más adecuada para este propósito es la observación directa y el registro exhaustivo - descriptivo no interpretativo de todo lo que ocurre en el salón de clases, sin establecer parámetros previos de registro. Esto no implica descartar la utilización de otras técnicas com

plementarias como la observación estructurada, entrevistas y análisis de las producciones escolares.

Es necesario revisar los fundamentos, principios y prácticas sustentadas por la educación tradicional, nueva y tecnología educativa. El concepto de escuela tradicional por ejemplo es poco claro. Generalmente se confunde el espíritu y las características de este proyecto con el conjunto bastante indistinto de lo que existe actualmente, comprendiendo por consiguiente las inercias y los errores directamente procedentes de las deficiencias presentes: desde la formación insuficiente de tantos maestros hasta la falta de adecuación de los edificios escolares. De la misma manera, en forma poco seria se oponen a todo esto un número ínfimo de realizaciones nuevas idealizadas (Snyders, G., 1972). También es bueno evaluar los aportes de la tecnología educativa. Mientras los escolares de las naciones avanzadas dominan los lenguajes de la computación, utilizan la capacidad sobrehumana de cálculo y de almacenamiento de la información, cuesta entender a la corriente, que asume el atraso tecnológico, como si fuera un valor y algo inherente a los países subdesarrollados (Terragno, R., 1984).

El ideario de la escuela nueva, si bien ha tenido amplia difusión y ha penetrado en la cabeza de los educadores, no ha conseguido alterar el panorama organizativo de los sistemas escolares.

En general, pareciera, que las consecuencias fueron más negativas, que positivas. Hubo un aflojamiento de la disciplina y -- una despreocupación en la trasmisión del conocimiento.

Así mientras, la educación tradicional, no logra dar cabida y existencia a los modelos en relación a los cuales se define y cae en una hipertrofia de la noción de ejercicio y extiende -- una especie de tristeza infinita por toda la escuela, la educación nueva propone actitudes muy positivas, pero las falsea al querer suprimir los modelos. No es posible hacer obra educativa sin fines, y los fines no pueden ser formulados a partir de la biología y la psicología. Es necesario reconciliar, por otra parte, la intervención del maestro y la autonomía del niño (Snyders, G., 1972).

La orientación tecnicista al cruzarse con las condiciones tradicionales predominantes en las escuelas y con la influencia de la pedagogía nueva contribuyó a aumentar el caos en el campo escolar, generando tal nivel de discontinuidades, de heterogeneidades y fragmentaciones, que prácticamente inviabilizan el trabajo pedagógico.

Por último, es importante destacar la importancia de la elaboración de modelos pedagógicos abiertos, que orienten una práctica educativa distinta. En su construcción juega un papel vital la investigación educativa.

En educación, la experimentación suele ser entendida como peligrosa y se prefiere continuar con prácticas cuyas deficiencias se constatan día a día.

El desarrollo de una pedagogía científica requiere un cambio - de actitud al interior de las instituciones escolares en lo -- que se requiere a investigación educativa.

Una de las áreas de investigación más descuidada es la didáctica, aun cuando ella es estratégica para el hacer escolar.

Hace falta atender dos tipos de trabajo. Uno, que ha dado en - llamarse investigación acción, el cual consiste en la evalua-- ción de las prácticas que se están llevando a cabo, y en la producción sobre la marcha del proceso, de sugerencias, ayudas -- pedagógicas, reajustes y materiales más evolucionados. El límite de la investigación acción está dado por los conocimientos y hábitos de los profesores.

Se requiere además diseñar y montar experimentalmente situaciones didácticas, que permitan controlar las condiciones en que se produce la apropiación del saber.

Aunque a menudo, algunos funcionarios, parecen creer todavía, en alternativas de rápida elaboración y en soluciones mesiánicas para la mayoría de los problemas escolares, el cambio cualitativo de la educación sigue implicando una compleja construcción, cuya iniciación se sigue postergando.

B I B L I O G R A F I A

INTRODUCCION Y CAPITULO I.

- ALTHUSSER, LOUIS. Ideología y aparatos ideológicos del estado. En filosofía como arma de la revolución. Siglo XXI, México.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI, México, 1976.
- BOURDIEU, PIERRE y PASSERON, Y.C. La reproducción. Laia, Barcelona, 1976.
- CAMARA, GABRIEL. Impacto y relevancia de la educación básica: Panorama sobre el estado de la investigación; Centro de Estudios Educativos y Secretaría - de Educación Pública (G.E.F.E.), México, 1983.
- DE IBARROLA, MARIA. Enfoques sociológicos para el estudio de - la educación. En Sociología de la Educación, Centro de Estudios Educativos, México, 1981.
- Investigaciones sobre factores determinantes: Apreciación crítica. En la revista Investigaciones en Educación, Conacyt, México, 1980.
- Investigaciones sobre procesos educativos y estructuras de clases: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México. En Documento de Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volumen I, México, 1981.
- Sociedad y educación contradictoria. Cuadernos de Investigación No. 2, Departamento de Investigación Educativa, I.P.N. México, 1981.
- FUENTES MOLINAR, OLAC. Educación y política en México. Nueva - Imagen, México, 1983.
- FULLAT OCTAVI. Verdades y trampas de la pedagogía. Ediciones CEAC, Barcelona, 1984.
- FREITAG, BARBARA. Sociedad, estructura de conciencia y escolarización. Departamento Centro de Estudios -- Avanzados del I.P.N. de Investigaciones Educativas.
- GIROD, ROGER. Política educativa. Lo ilusorio y lo posible. Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

- GUEVARA NIEBLA. Introducción a la teoría de la educación. -- Terranova, U.A. Metropolitana, México, 1983.
- LEGRAND, LOUIS. Por una política democrática de la educación. Ediciones Península, Barcelona, España, 1981.
- NASSIF, RICARDO. Teoría de la educación. Cíncel, Kapelusz, -- Madrid, 1984.
- NAMO DE MELLO, GUIOMAR. Las clases populares y la escuela: -- Una interacción contradictoria. Cuadernos de Investigación Educativa No. 8. Departamento de Investigaciones Educativas C. de I. y de E.A. del I.P.N.
- PALACIOS, JESUS. La cuestión escolar. Laia, Barcelona, 1978.
- RAMA, GERMAN. Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina. Kapelusz, Buenos Aires, 1985.
- SAVIANI, DERMEVAL. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Cuadernos de Investigaciones No. 42, Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, 1982.
- SNYDERS, GEORGES. Educación, clase y lucha de clases. Comunicación, Madrid, 1978.
- TENTI FANFANI, EMILIO. La educación como violencia simbólica. -- En la Sociología de la Educación. Centro de Estudios Educativos, México, 1981.
- VASCONI, TOMAS A. Etapas de un pensamiento. En Sociología de la Educación. Centro de Estudios Educativos, -- México, 1981.
- WEINBERG, GREGORIO. Modelos educativos en la historia de América Latina. Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1984.

CAPITULO II.

- CASTREJON DIEZ, JAIME. El sistema educativo mexicano. Revista Perfiles Educativos, Nueva Epoca No. 2, CISE, UNAM, julio-agosto y septiembre 1983.
- COPLAMAR. Educación. Necesidades Esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2,000, Siglo XXI, México, 1982.
- FUENTES MOLINAR, OLAC. Educación y Política en México. Nueva - Imagen, México, 1983.
- GUEVARA NIEBLA. La descentralización educativa. México, 1984.
- MUNOZ IZQUIERDO, CARLOS. Análisis e interpretación de las políticas educativas, El caso de México (1930-1980), en Sociología de la Educación, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1981.
- RAMA, GERMAN. Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. En "El Cambio Educativo, Situación y Condiciones", Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Informes Finales/2, UNESCO CEPAL/PNUD, Buenos Aires, 1981.
- REVISTA ENLACE. Secretaría Conjunto de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. Volumen III, No. 231, México, 1982. - S.E.P. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Serie Histórica de Fin de Cursos 1976-1977/1981-1982 y Fin de Cursos 1982-1983, México, 1984.
- REYES HEROLES, JESUS. Foro de consulta para el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Sector Educación. Discurso de clausura, Cuadernos S.E.P., México, marzo 1983.
- Revolución educativa. Cuadernos S.E.P., México, septiembre 1983.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Serie Histórica de Fin de Cursos 1976-1977/1981-1982, Dirección General de Programación de la S.E.P., México, 1983.
- Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Cursos 1982-1983, Dirección General de Programación de la S.E.P., México, 1983.

SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. México, 1983.

LATAPI, PABLO/FUENTES MOLINAR, OLAC/PESCADOR, JOSE ANGEL/MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS. Al paso de la política educativa. Revista - Nexos, diciembre 1984, México

CAPITULOS III Y IV.

- ABUGABER LAGUNAS, BLANCO RUIZ y LOPEZ NUÑEZ. Educación primaria: Evaluación y Alternativas. En Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 37, Vol. II, 4ta. Epoca, México, 1981.
- ALBERTI, A. El autoritarismo en la escuela. Fontanella, Barcelona, 1975.
- ANTINORI, DORA MARIA. Consideraciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Acción y Reflexión Educativa No. 1, Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión Educativa (ICASE) O.E.A. y Universidad de Panamá, 1983.
- Curriculum e integración. Simposium Nacional de Grupos Integrados. Organizado por el Plan Nuevo León, México, 1981. (Documento).
- Evolución de la escolaridad de los niños de grupos integrados B. Secretaría de Educación y Cultura. Estado de Nuevo León, México, 1984.
- La investigación educativa. Simposium sobre Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, octubre 1984.
- La pedagogía y los equipos multidisciplinarios. Revisía Diálogo Universitario. Vol. 3, No. 2, Universidad de Monterrey, México, 1984.
- ANTINORI, DORA MARIA/GOMEZ PALACIO y Otros. Integración de niños repetidores con problemas de desarrollo. Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA, México, 1984.
- ANTINORI, DORA MARIA/MALDONADO, HORACIO. Experiencia de integración de niños con necesidades especiales a la escuela primaria. Primer Congreso Nacional -- sobre Deficiencia Mental. S.E.P., México, 1981.
- ARANGUREN, J. L.L. y Otros. Planeación educativa. Terra Nova, Barcelona, 1975.
- AVANZINI, GUY. El fracaso escolar. Herder, Barcelona, 1982.

- BARREIRO, TELMA. La educación y los mecanismos ocultos de la alineación. Revista de Ciencias de la Educación, No. 11, Año IV, 1974.
- BERNSTEIN, BASIL. Clase social, lenguaje y socialización. Tomado de Current Trends in Linguistics, Volumen 12, Comps A.S. Abramson y Otros (Mouton, - - 1973).
- BIRCH y GUSOW. Niños en desventaja, enfoque social. Eudeba, Buenos Aires, 1972.
- BROSSARD, MICHEL. Diversidad cultural y desigualdad de desarrollo. En el Fracaso Escolar de Lucien Seve y Otros, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- CAMARA, GABRIEL. Impacto y relevancia de la educación básica: Panorama sobre el estado de la investigación; Centro de Estudios Educativos y Secretaría de Educación Pública (G.E.F.E.), México, 1983.
- CARRAHER, TEREZINHA/CARRAHER, W. y SCHLIEMAN, ANALUCIA. En la vida diez, en la escuela cero: Los contextos culturales en el aprendizaje de las matemáticas. En Cuadernos de Investigaciones No. 42, Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, - 1982.
- CERVINI, R./CORENSTEIN, M. y TENTI, EMILIO. Las expectativas -- del maestro y el rendimiento escolar. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Javier - Barros Sierra
- COLL, CESAR. (Compilador). Psicología genética y aprendizaje escolar. Siglo XXI, de España Editorial, S.A., Madrid, 1983.
- ESPELETA, J. y ROCKWELL, E. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. CLACSO, San Pablo, - Brasil, junio 1983.
- FERREIRO, EMILIA. Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. En Problemas de Psicología Educativa, Instituto de Investigaciones IPSE, Serie Ensayos No. 1, Buenos Aires, 1975.
- GALVEZ, GRECIA y ROCKWELL, ELSIE. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria. Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 1, - Departamento de Investigaciones Educativas. -

- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N., México, 1980.
- GALVEZ, GRECIA/ROCKWELL, ELSIE y Otros. El uso del tiempo de clases y de los libros de texto en primaria. Cuadernos de Investigaciones Educativas No.1, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N., México, 1979.
- GLASSER, W. Escuelas sin fracaso. Pay-México, México, -- 1981.
- GOODACRE, E. J. Los profesores y el origen social de los - - alumnos. Tomado de Goodacre, E. J. Teachers and ther pupils home background, slough: Fundación Nacional para la Investigación Educativa, 1968.
- JACKSON, PHILIP. La vida en las aulas. Marova, Madrid, 1975.
- KLEIN, H. Toda exigencia que no se hace a los alumnos detiene su progreso. En Seve, L. y Otros. - El Fracaso Escolar, Ediciones de Cultura -- Popular, México, 1978.
- KRAMER, SONIA. Privación cultural y educación compensatoria. En Cuadernos de Investigaciones No. 42, Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, 1982.
- LAFOURCADE, PEDRO. La evaluación en las organizaciones educativas centradas en logros. Trillas, México, 1982.
- LATAPI, PABLO. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1981.
- LOPEZ, ASUNCION. Patología del niño. Patología de la escuela. Cuadernos de Pedagogía No. 12, Barcelona, 1975.
- LURCAT, LILIANE El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Gedisa, Barcelona, 1979.
- LURIA/LEONTIEU/VIGOTSKY. Psicología y pedagogía. Akal Editores, Madrid, 1973.
- MORENO, MONTSERRAT. La pedagogía operatoria. Laia, Barcelona.
- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS/RODRIGUEZ, PEDRO y Otros. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". Revista del Centro de Estudios - Educativos, Volumen IX, No. 3, México, 1979.

- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS y GUZMAN, TEODULO. Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. Revista - del Centro de Estudios Educativos, Vol. I, No. 2, México, 1971.
- NOTT, LOUIS. Las pedagogía del conocimiento. Fondo de -- Cultura Económica, México, 1983.
- PARADISE, RUTH. Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria. Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 5, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México, abril 1979.
- PARRA, RODRIGO y TEDESCO, JUAN CARLOS. Marginalidad urbana y - educación formal. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Ficha No. 14, UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1981.
- PESCADOR OSUNA, JOSE ANGEL. Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México. Revista Perfiles Educativos No. 19, CISE, UNAM, 1983.
- La formación del magisterio en México. Revista Perfiles Educativos, Nueva Era No. 3, CISE, UNAM, México, 1973.
- PIAGET, JEAN. A dónde va la educación. Teide, Barcelona, -- 1972.
- Educación e instrucción. Proteo, Buenos Aires, 1968.
- PLAISANCE, ERIC. Interpretación del fracaso escolar. En Seve, Lucien y Otros. El Fracaso Escolar. Ediciones Cultura Popular, México, 1978.
- POZNER, PILAR. El impacto del preescolar en los niños de los sectores populares. Cuadernos de Investigaciones No. 42, Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, 1982.
- RIESSMAN, FRANK. Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares. Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974.
- ROCKELL, ELSIE. De huellas: Bardas y veredas, Una historia -- cotidiana en la escuela. Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 3, Departamento de --

Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México, abril 1979.

Los usos escolares de la lengua escrita. En Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de -- Lectura y Escritura. Compiladoras Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita, Siglo XXI, 1982.

- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. Pygmalios en la escuela. Marova, Madrid.
- SCHENSUL, J. Enseñanza para el futuro y el futuro de la - enseñanza. SepSetentas, México, 1976.
- SCHWEBEL, MILTON. Tratando déficits cognoscitivos a escala ma- siva. Rutgers University, Piscataway, New -- Jersey, Journal of Education 163, 4, Fall -- 1981. Documento de la Dirección General de - Educación Especial, S.E.P., México, 1984.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa primaria para todos los niños. RENAE: Proyecto de recuperación de niños con atraso escolar. México, 1983, (Docu- mento).
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Dirección General de Educación Especial. Bases para una política de educa- ción especial. S.E.P., 1981.
- La educación especial en México. S.E.P., 1981.
- "La educación especial en Nuevo León". Méxi- co, 1983.
- Los grupos integrados. (Folleto Informativo), México.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa especial de grupos - integrados. Integración. Nuevo León, México, 1983.
- SNYDERS, GEORGE. ¿Es el maestro de escuela quien ha perdido - la batalla contra las diferencias sociales. En Seve, Lucien y Otros. El Fracaso Escolar, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
- Pedagogía progresista. Marova - Fax, Madrid, 1972.

- STAMBACK, M. y VIAL, M. Problemas de la integración escolar. Revista Enface No. 1, 1970. (Documento).
- STUBBS, MICHAEL y DELMONT, SARA. Las relaciones profesor-alumno. Oikos-tau, Barcelona, 1978.
- VERNON, PHILIP. Inteligencia y entorno cultural. Marova, Madrid.
- VEXLIAND, ALEXANDRE. Pedagogía comparada. Kapelusz, Buenos - - Aires, 1970.
- VIAL, MONIQUE. Noción de anormalidad. L'Ecole et la Nation, Mars, 1967. (Documento).

A N E X O S

PROYECTO ORGANIZADO Y DESARROLLADO POR LA EDUCACION PRIMARIA: RECUPERACION DE NIÑOS CON ATRASO ESCOLAR (RENAE)

INTRODUCCION.

RENAE es uno de los proyectos que busca elevar la calidad educativa de los servicios de primaria. Surge en el ciclo 1979 - 1980.

El Informe de Labores 1981-1982 de la Secretaría de Educación Pública en el punto Eficiencia y Calidad de la Educación Primaria dice con respecto a este proyecto:

Se orienta fundamentalmente a los niños que cursan -- los dos primeros grados de primaria. Se propone incrementar la eficiencia terminal de la misma mediante la prevención de la reprobación, la recuperación de los niños reprobados, la nivelación de los niños con problemas de extraedad y la de los niños repetidores. En el ciclo escolar 1981-1982 se implantaron estas cuatro opciones en 16 entidades y se atendieron 150,000 niños.

ALTERNATIVAS DE ATENCION.

Este proyecto está integrado inicialmente por tres alternativas de atención:

1. Prevención de la reprobación.
2. Recuperación.
3. Nivelación de niños en situación extraedad.

En el ciclo 1981-1982 se introduce una nueva alternativa:

4. Nivelación de niños reprobados de primer -- grado.

PREVENCION DE LA REPROBACION.

Esta alternativa consiste en atacar el atraso escolar en el momento que parece marcar al niño como candidato a la reprobación. Antes que esto suceda se le proporcionan los apoyos necesarios. Opera con maestros - en servicio, durante el ciclo escolar.

RECUPERACION DE NIÑOS REPROBADOS.

Esta alternativa está dirigida a niños que habiendo - ya reprobado el curso, tienen posibilidades de superar su fracaso escolar. Opera los dos meses de vacaciones [julio y agosto] con maestros y pasantes de - normales.

NIVELACION DE NIÑOS EN SITUACION EXTRAEDAD.

Esta alternativa está dirigida a niños que cursan un grado escolar que no corresponde a su edad cronológica.

NIVELACION DE NIÑOS REPROBADOS DE PRIMER GRADO.

En esta alternativa se pretende, apoyar al niño en -- las deficiencias por las cuales reprobó, para lograr su promoción en el menor tiempo posible (4 meses). -- Previa evaluación, a partir del 5to. mes se le proporcionará el segundo grado.

Salvo la alternativa para niños extraedad que trabaja con niños de tercero a sexto grado, las otras tres están dirigidas a niños con atraso de primero y segundo grado de primaria.

PREVENCION, RECUPERACION Y NIVELACION DE NIÑOS REPROBADOS.

Para poder describir estas tres alternativas se transcriben -- algunas partes significativas del Documento elaborado por el - Programa Primaria para Todos los Niños. En el mismo se consideran los siguientes aspectos: Justificación, objetivos, recur--

sos didácticos, estrategias, operación, coordinación y apoyo.

Se han seleccionado varios fragmentos para poder captar lo fundamental de cada uno de los aspectos mencionados.

JUSTIFICACION.

El rezago escolar ocasionado por la deserción y la -- reprobación es un problema grave porque además de limitar la eficiencia terminal provoca estragos en los aspectos económicos y sociales.

.....
La experiencia avalada por la investigación demuestra que la reprobación y la deserción se origina tanto -- por factores internos como por factores externos a la escuela. Ante la imposibilidad de atacar los factores externos, se considera que tratando de resolver, los que genera el propio sistema, es posible disminuir -- los índices de reprobación y de atraso escolar y evitar que el sistema los siga reproduciendo.

Dentro de los factores internos, se encuentra el modo de enseñanza-aprendizaje seguido por el maestro, en el cual se observa una escasa actividad participativa por parte de los alumnos

La actitud indiferente del magisterio ante el problema más bien parece reforzarlo que colaborar a su solución.

Estas situaciones generan en el niño actitudes negativas hacia el trabajo escolar y hacia sus propias habilidades y aptitudes para seguir adelante.

RECURSOS DIDACTICOS.

Los recursos didácticos utilizados constituyen la expresión material de una técnica pedagógica que pretenden resolver las dificultades de aprendizaje que viven los niños considerados normales pero que, precisamente por provenir de condiciones socio-culturales y educativas débiles, requieren de una mayor estimulación, y la utilización de diferentes medios para superar -- sus deficiencias escolares.

LOS PRINCIPALES FUNDAMENTOS DE ESTA TECNICA SON:

- 1º Identificar las áreas o puntos del programa que --
presentan para el niño mayor grado de dificultad.
{Pruebas de Diagnóstico}.
- 2º Resolver cada uno de estos puntos difíciles a tra--
vés de un material didáctico concreto que pueda --
manejar el niño por si mismo y con escasa ayuda --
del maestro.
- 3º Ofrecer al profesor soluciones prácticas para re--
solver un problema, brindándole la posibilidad de
crear nuevos materiales o bien de ajustar estos --
con nuevos enfoques.
- 4º Propiciar en el diseño gráfico de los materiales -
un ambiente psicológico de agrado por el uso del -
juego y del color, espacios y tipografías, que con--
duzcan al educando a la realización de las tareas
o ejercicios sugeridos.
- 5º Propiciar en el niño el auto-aprendizaje, estimu--
lándolo para darle usos múltiples, reforzando de -
esta forma su creatividad.

Esta técnica pretende que el maestro establezca una -
relación fuerte con el niño que vive el atraso, de --
manera que se sienta aceptado y comprendido.

En el diseño de los materiales didácticos, sustento -
del proyecto, se tomaron en cuenta los siguientes as--
pectos:

Ataca un momento de aprendizaje que presenta cierto -
grado de dificultad y por ello resulta difícil supe--
rarlo.

Para esto, se detectaron los principales bloqueos pe--
dagógicos que presentan los niños, se revisaron ade--
más los libros y cuadernos de trabajo vigentes para -
determinar los objetivos básicos y la existencia de -
posibles problemas de comprensión.

Las áreas detectadas que requieren mayor atención se
refieren principalmente a los siguientes aspectos:

Primer grado.

a) Coordinación motora gruesa.

- b) Coordinación motora fina.
- c) Ejercicios preparatorios para la escritura script.
- d) Estimulación del lenguaje.
- e) Concepto del numeral.
- f) Ejercicios con conjuntos.
- g) Mecanizaciones de suma y resta, en combinaciones - simples y complejas.
- h) Estimulación del pensamiento lógico.

Segundo grado.

- a) Estimulación del lenguaje, comprensión y composición.
- b) Ejercitación de la multiplicación.
- c) Ejercitación del pensamiento lógico.

Dentro del diseño de los materiales también se consideraron características de la población potencial a la que van dirigidas:

- a) Niños que tienen dificultades para comunicarse.
- b) Vocabulario limitado.
- c) Limitaciones para usar el lenguaje en función de - análisis, comparación, explicación y pregunta.
- d) Concepción pobre de sí mismo.
- e) Sentimiento de abandono.
- f) Sentimiento de inseguridad respecto a sus posibilidades de aprendizaje.

Materiales didácticos: son 18 cuadernillos, cada uno busca estimular distintos aspectos del aprendizaje.

.....

Obedeciendo a la teoría psicológica de soporte, los títulos que se dieron a cada cuadernillo fueron de -- logro, de realización de seguridad. Su base fue el -- juego, como la realidad inmediata y placentera al niño. El auto-aprendizaje y los centros de interés.

Los recursos didácticos utilizados para las dos primeras alternativas son comunes y comprenden básicamente: material didáctico para los niños, cursos y guías de capacitación para el maestro y material audiovisual - para el niño, el maestro y los padres de familia.

OBJETIVOS.

Objetivo General.

Elevar la eficiencia terminal de la educación primaria a través de incrementar la promoción entre los grados y lograr mayor número de egresados.

Objetivo Específico.

Introducir recursos didácticos diversificados que permita mejorar el aprendizaje de los niños atrasados.

META:

Recuperar y nivelar a 8 de cada 10 niños atendidos.

ESTRATEGIAS.

El proyecto de recuperación pretende incidir en mejorar paulatinamente las situaciones dentro del sistema educativo que generan el atraso en el ámbito de la escuela.

La comprensión del problema que ocasiona el rezago escolar requiere de una constante y amplia sensibilización en todos los sectores. Se observa con frecuencia que el problema no es comprendido en su amplia dimensión por lo que a veces se soslaya su gravedad y existe desconocimiento manifiesto de las acciones negativas que refuerzan el problema.

Por estas y otras razones se considera fundamental la participación directa de los organismos que operan el nivel primaria y de la sociedad, representada por los padres de familia.

De esta manera, las acciones a seguir se integran en las siguientes estrategias generales:

De Organización y Participación.

El desarrollo del proyecto corresponde a las Delegaciones Generales de la SEP, quienes se apoyarán para la realización de las diferentes etapas, en los organismos que ellos designen (Dirección General de Educación Primaria, Planeación Educativa, Escuelas Normales, etc.)

De Motivación.

La sensibilización y motivación dirigida a los alum-

nos, maestros y padres de familia se realiza a través de audiovisuales y folletos.

.....

De Mejoramiento de la Eficiencia Terminal.

La intención de introducir recursos pedagógicos como material didáctico especial, es con el fin de que el maestro cuente con medios técnicos diversificados para la atención de niños que presentan diversos tipos de atraso escolar.

.....

OPERACION.

.....

La última evaluación del proyecto en sus tres alternativas que opero en 19 entidades durante el ciclo escolar 1980-1981 fué la siguiente:

ALTERNATIVAS	INSCRIPCION	INDICES PROMOC.
PREVENCION	88,234	60.8
RECUPERACION	38,293	67.3
TOTALES	126,527	

En el ciclo 1981-82 se ha introducido en 21 entidades desde el mes de septiembre.

.....

Las metas de atención se han fijado en 150 mil niños aproximadamente.

COORDINACION Y APOYO.

La Coordinación del proyecto se da en dos niveles:

La Coordinación del Programa Primaria para Todos los Niños es la encargada de la implementación técnico-pedagógica, asesoría, control evaluación y administración de recursos a nivel nacional.

Las Delegaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública son las responsables de la operación.

.....

Para poder visualizar mejor la concepción pedagógica y didáctica de estas alternativas se transcriben también algunos párrafos de un Documento destinado a orientar a los docentes en el manejo del Material Didáctico.

.....

PARA RECUPERAR A NIÑOS ATRASADOS.

Los niños que se van retrasando en su aprendizaje constituyen una preocupación para todos los maestros, las causas de tal hecho son muchas, entre ellas está la maduración de sus facultades físicas y psicológicas, particularmente en aquellas que son indispensables en el aprendizaje en general y ya concretamente para la adquisición de la lecto-escritura.

Para lograr esta maduración han sido elaboradas algunas actividades, sugerencias y materiales didácticos que están pensadas precisamente en función de las habilidades que muchos niños no han desarrollado. En la elaboración de estas sugerencias han sido considerados los intereses del niño, entre los cuales el juego, el canto, el recortado y pegado ocupan un lugar predominante como elemento natural en el cual se desenvuelve y las manifestaciones propias de la tercera infancia, como es el espíritu coleccionista, el cantar, -- dibujar, colorear, etc.

.....

ANTECEDENTES PARA EL APRENDIZAJE.

La educación debe tender a favorecer su integración y

Resolución en las tres esferas que son la cognoscitiva, afectiva y psicomotriz para tal fin debe precisarse las peculiaridades que en su curso sigue cada una.

Hay factores determinantes que influyen en la madurez para la lecto-escritura; a continuación quedan clasificados de la siguiente manera:

- Factores fisiológicos. Que incluyen la madurez general y el crecimiento; el predominio cerebral y la lateralidad consideraciones neurológicas; la visión la audición y funcionamiento de los órganos de habla.
- Factores ambientales. Que incluyen experiencias en base a los antecedentes lingüísticos del hogar y del medio social.
- Factores intelectuales. Que incluyen la aptitud mental general, las aptitudes perceptivas de discriminación visual y auditiva y las aptitudes especiales de raciocinio y pensamiento que implica la solución de problemas al aprender a leer.

Esta clasificación por cuestiones didácticas se reclarifican en conductas ya que solamente a través de las respuestas observables en el alumno es como hay la posibilidad de constatar la adquisición y el dominio de los antecedentes requeridos para el aprendizaje escolar.

Factores que influyen en la madurez para la lectura.

Se clasifica en conductas.

- Instrumentales.
- Psicomotrices.
- Operativas.
- Comunicación.

Estas conductas serán posibles mediante el uso de material didáctico.

1. Las conductas instrumentales. Le servirán al alumno para el logro de aprendizajes más complejos.
2. Las conductas psicomotrices. Proponer el movimiento como medio didáctico y de comunicación.
3. Las conductas operativas. Tienen como finalidad la

formación de conceptos.

4. Las conductas de comunicación. Buscan que el alumno logre expresar en diversos lenguajes sus observaciones, deseos, sentimientos.

Estas conductas que sólo serán posibles, mediante la sistematización y el uso adecuado de material didáctico, material que deberá sustituir la realidad representándola de la mejor forma posible, de modo que facilite la objetividad por parte del alumno; y en esta forma conducirlo al descubrimiento de la verdad y la construcción de conceptos.

Los cuadernos de trabajo diseñados para el proyecto de Prevención y Recuperación de Niños Reprobados han sido elaborados para servir como auxiliares didácticos al programa integrado.

NIVELACION DE NIÑOS EN SITUACIONES DE EXTRAEDAD.

Esta alternativa está dirigida a los niños que cursan un grado escolar que no corresponde a su edad cronológica.

Los criterios para establecer las edades límite de niños extra edad son los siguientes:

GRADOS	EDADES
Tercero	10 años o más
Cuarto	11 años o más
Quinto	12 años o más
Sexto	13 años o más

Esta alternativa comprende del tercero al sexto grado. Y para su desarrollo se ha preparado un Manual del maestro .,. (pág. 4).

Se transcriben a continuación algunas partes del Manual de Información orientado a los maestros de tercero a sexto grados, que participan en la alternativa, de forma de presentar los rasgos sobresalientes de este Proyecto, en cuanto a sus fundamentos y su forma organizativa.

Después de una breve Introducción, en el Manual se comienza -- por recomendar a los maestros tratar con afecto y respeto al -- grupo y se le puntualizan algunas características generales -- del niño de 9, 10, 11, 12, 13 y 14 años. Así por ejemplo se -- señala con respecto al niño de 9 años:

- * Es individualista,
- * quiere ser independiente del maestro,
- * teme al fracaso y se avergüenza,
- * se siente feliz con un grupo que le permita desempeñarse en su nivel óptimo.
- * cumple sus tareas con orden y rapidez,
- * utiliza el "nosotros" con propiedad,
- * cuando fracasa requiere atención individual.

Posteriormente se efectúan indicaciones sobre:

ORGANIZACION DEL GRUPO.

Local.

Es mejor que procure colocar los mesabancos, mesas o butacas en semicírculo, colocándose al frente de ellos. Si ubica de esta manera a los niños, puede verlos a todos y todos ellos lo pueden ver a usted.

COMO DISTRIBUIR EL TIEMPO DE CLASES.

El tiempo que compartirá con los niños debe distribuirlo correctamente para que sus alumnos aprovechen -- más y se cansen menos.

Aquí tiene algunas sugerencias para hacer la distribución del tiempo de clases:

- Debe ser flexible en los tiempos para que se aproveche mejor cada uno de los momentos de la clase. Esta flexibilidad hará la enseñanza más ágil y entretenida.
- El tratamiento de cada guía de estudio no debe durar más de 40 minutos en un día porque si se alarga más, el niño se cansa y podría rendir menos de lo que esperamos.
- Entre guía y guía conviene poner un juego o ejercicios que concentren su atención, los divierta y les

permita desarrollar sus habilidades.

- A continuación puede ver un cuadro que muestra cómo distribuir la jornada. Tómelo como modelo para que organice el suyo.

CUADRO MODELO DE DISTRIBUCION DE TIEMPO

MOMENTOS	MINUTOS APROXIMADOS	A C T I V I D A D E S	OBSERVACIONES
RECEPCION DEL GRUPO	10	RECIBIR A LOS NIÑOS ACOMODAR MUEBLES Y DISPONER MATERIALES.	
INICIO DE ACTIVIDADES.	20	PASAR LISTA, ENTABLAR LA PRIMERA CONVERSACION DEL DIA.	
PREPARACION CORPORAL Y MENTAL.	10	PONER EN PRACTICA ACTIVIDADES QUE REQUIERAN CONCENTRACION.	
APLICACION DE -- GUIAS DE ESTUDIO	120	ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN EN CADA GUIA.	
DESCANSO	30	ACTIVIDADES DE RECREACION	
APLICACION DE - GUIAS DE ESTUDIO	40	ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN EN CADA GUIA.	
ACTIVIDADES FINALES.	40	EJERCICIOS DE REPASO, CALIFICACIONES DE TRABAJOS, -- ASIGNACION DE TAREAS.	
EVALUACION GRUPAL.	30	RESEÑA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS, VALORACION DE LOS TRABAJOS.	
T O T A L	300	(5 horas)	

RECEPCION DEL GRUPO.

Piense qué hace falta limpiar, acomodar o reacomodar en el aula.

Revise si están las cosas necesarias: Trapo para limpiar, gises, sillas, borrador, mapas, esquemas, otros materiales.

INICIO DE ACTIVIDADES.

Es conveniente que prepare diversas maneras de pasar lista para que esta actividad no sea una actividad -- rutinaria y los niños día a día se integren más.

Cada día elija o proponja un tema diferente sobre el que pueda platicar con los niños.

PREPARACION CORPORAL Y MENTAL.

Aquí debe poner en práctica actividades motoras simétricas que requieran de la concentración del niño para el aprendizaje. Presentelas como juegos breves.

APLICACION DE GUIAS DE ESTUDIO.

Son actividades que se proponen para el desarrollo de los objetivos.

DESCANSO.

Organice actividades deportivas de entrenamiento y -- recreación y no pierda la comunicación con sus alumnos y con la escuela en general.

ACTIVIDADES FINALES.

Este momento está dedicado a las actividades que refuercen el conocimiento, a calificar los trabajos y a señalar las tareas. Se prefiere, estos trabajos los puede hacer cuando aplique las guías, lo importante es que no pierda de vista este aspecto.

EVALUACION GRUPAL.

En esta última sesión, el niño está un poco cansado, por lo tanto tiene usted que preparar algo ágil y - - atractivo que le permita lograr comunicarse con los - - niños y, lo más importante: la autoevaluación.

La evaluación grupal es la actitud de ofrecer a los - - demás las adquisiciones propias de un área determina- - da.

Es una especie de rendimiento de cuentas.

MATERIAL DE TRABAJO.

Es importante que conozca y maneje todos los materia- - les que se han diseñado, ya que de ello depende el - - éxito de este Proyecto.

Debe ser cuidadoso y sistemático al aplicarlos, por- - que se trata de instrumentos que requieren de toda su atención como profesional de enseñanza.

PROGRAMAS, RELACION DE OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DE REFORZAMIENTO.

Los programas oficiales de la S.E.P., fueron revisa- - dos y de ellos se seleccionaron los objetivos más re- - levantes y representativos de cada área y grado. Es- - tos objetivos sirvieron de base para elaborar las - - guías de estudio y los programas que se manejarán en este Proyecto y que sirven de guía para la programa- - ción de clases y tareas (ejercicios de reforzamiento).

Los guías de estudio de los alumnos se diseñaron con base en los programas sintetizados, por ello estos - - materiales guardan una íntima relación.

Los programas pues, están organizados por área/grado.

GUIAS DE ESTUDIO.

- 1. Es el desarrollo didáctico de los objetivos.*
- 2. Se formulan las actividades que conducirán al lo- - gro de cada objetivo.*
- 3. Se plantean criterios definidos de evaluación.*
- 4. Las actividades enunciadas no son sugeridas sino -*

- obligatorias.
5. Están elaboradas con sencillez a fin de que el alum
no la maneje fácilmente GUIADO SIEMPRE POR USTED.
6. Se identificará por los siguientes elementos.

Area: según se trate.

Grado: según se trate.

Enunciado del objetivo.

- A cada objetivo le antecede un número progresivo -
que es el mismo que tiene asignado en los programas
sintetizados.

Tareas.

Están señaladas al final de las actividades y pretenden
apoyar lo que en el aula se ejercita: estas actividades
refuerzan directamente al objetivo y contribuyen al desarrollo
integral del educando.

Es necesario que previamente revise las guías para --
que anticipe a los alumnos el material que llevarán.

Son ejercicios que sirven para comprobar el dominio -
en el logro de cada objetivo. Es el propio alumno - -
ORIENTADO POR EL PROFESOR quien verifica sus respuestas.

Se señala con toda precisión el nivel de eficiencia -
mínimo que los alumnos deben mostrar a fin de manifestar
el logro del objetivo. Al mismo tiempo su equivalencia
numérica para que pueda usted consignar la calificación
en la correspondiente línea del ejercicio.

CUADRO DE PROGRAMACION DE OBJETIVOS.

Es conveniente que programe con anticipación la enseñanza,
para ello le proponemos el siguiente cuadro en el que debe
anotar los objetivos que se desarrollarán en cada área durante
una semana. En la última columna anotará los objetivos que
no se lograron en la semana

planeada.

De esta manera podrá reforzar los temas que no fueron vistos suficientemente.

.....

CUADRO DE EVALUACION Y CONTROL.

Este cuadro le servirá para que registre el avance de cada alumno en los objetivos de las diferentes áreas;

.....

Usted llenará un cuadro con cada área.

En la columna vertical se anotará el nombre de cada alumno y en la columna horizontal la calificación correspondiente a cada objetivo.

.....

Al finalizar el curso, promedie los objetivos evaluados y registrados y anote el resultado en la última columna vertical.

"LA EDUCACION ESPECIAL Y LA REFORMA EDUCATIVA NACIONAL"

Por la Profra. ODALMIRA MAYAGOITIA DE TOULET
Directora General de Educación Especial de la Secretaría
de Educación Pública

"La expresión REFORMA EDUCATIVA implica un conjunto de cambios que deben tener lugar en los sistemas educativos, tanto en su organización como en su contenido y sus métodos, con el propósito de superar sus fallas y omisiones y elevar sus rendimientos. Significa, también, el planteamiento de nuevas perspectivas para la educación, a fin de educarla permanente mente y hacerla avanzar al ritmo de los cambios que van ocurriendo en la sociedad.

Reformular la educación no significa que haya que cambiarlo todo, sino revisarlo y repensarlo.

Dentro de este contexto, la Dirección General de Educación Especial ha tomado parte en el planteamiento de los cambios que necesariamente han de operarse a fin de mantener al día y renovar su sistema de trabajo.

En lo referente a educandos, al referirse a la niñez, se expone: "Se plantean múltiples problemas personales, económicos y sociales en la familia -- que con causa de desajuste entre los miembros que la componen, y que afectan especialmente a los niños.

El niño está sujeto a un proceso de desarrollo biológico, psicológico y social, que debe llevarlo a la madurez integral dentro de su comunidad.

Emocionalmente hay represión por parte del adulto, lo que genera timidez y agresividad en el niño, haciéndolo desconfiado.

El rendimiento intelectual es deficiente, debido en gran parte, a la pobreza cultural del medio.

En contra del desarrollo intelectual, se levantan un cúmulo de distracciones, especialmente en las ciudades.

La educación de los niños se atiende en dos tipos de planteles: "Jardines -

de Niños" y "Primarias".

Sugerencias para resolver la problemática de los niños en estos dos niveles.

- a) Crear el Instituto Nacional de la Familia Mexicana.
- b) Lograr una educación activa.
- c) Localizar y canalizar para su atención inmediata a los niños que -- presenten problemas.
- d) Ampliar los servicios psicopedagógicos correctivos de la Secretaría de Educación Pública.
- e) Mejorar las condiciones de vida familiar.
- f) Satisfacer las necesidades del desarrollo del niño.

PROBLEMAS PSICOPEDAGÓGICOS:

- a) Se puede mejorar el rendimiento escolar, mediante la aplicación de multitud de métodos de enseñanza experimentados y comprobados.
- b) Por medio de la educación activa, es posible desarrollar la capacidad reflexiva, la sociedad y la madurez emocional de los educandos.
- c) Es necesario basar la docencia en el conocimiento y evolución del niño.
- d) Convendría diversificar y experimentar métodos y técnicas que faciliten el aprendizaje de los educandos.
- e) Los problemas de aprendizaje deben abordarse con criterio científico, a fin de que sobre la base de diagnósticos precisos, se atiendan en escuelas los casos correctivos de su competencia y se canalicen los demás a las Instituciones especializadas que requieran.

La Dirección General de Educación Especial, profundamente imbuida del espíritu de la Reforma Educativa, ha puesto en marcha diversas actividades que den cumplimiento a los preceptos señalados, especialmente a los puntos que en el capítulo "Educandos" se refieren a los Problemas de Aprendizaje, a la localización y canalización de niños con problemas y a la ampliación de ser

vicios psicopedagógicos correctivos. Para tal efecto, la Unidad Técnica de Detección ha realizado estudios colectivos e individuales en el alumnado de primero y segundo años de la escuela primaria en las Direcciones Generales de Educación Primaria Nos. 1 y 2 del D. F.; en la ciudad de Puebla, en la ciudad de Querétaro, así como en los albergues infantiles "Margarita Maza de Juárez", y "La Cascada", del Departamento del D. F., como resultado de lo cual se han formado "Grupos Integrados" cuya fundamentación y metodología se exponen en el presente trabajo y escuelas de Educación Especial en los albergues citados. Por lo que se refiere a Formación, perfeccionamiento y comunicación del Magisterio se ha prestado atención a los aspectos de: -- "Cursos", cursos que a través de la Escuela Normal de Especialización se han organizado para educadoras y maestros de primaria, "Cursos Breves" respecto de los problemas de aprendizaje de la lectura y escritura (Dislexia) Cursos de Actualización para Post Graduados, Seminarios Masas Redondas, -- Dos Simposia de Educación Especial, el primero en la Cd. de Mérida con la participación de los estados de Campeche, Yucatán y el Territorio de Quintana Roo y el segundo en la ciudad de Zacatecas, con la participación de los estados de Aguascalientes, Chihuahua, Durango, Nayarit, Jalisco, San Luis Potosí, Nuevo León, Coahuila y Zacatecas; investigación y experimentación de métodos y sistemas, en las escuelas de Educación Especial Nos. 1 y 4; -- publicaciones como "La Escolaridad en la Rehabilitación de Inválidos" La Revista de la Clínica de la Conducta, la Revista de la Dirección General de Educación Especial, el fascículo "Grupos Integrados" etc.

De esta manera, la Reforma Educativa, ha sido puesta en marcha en el Sistema de Educación Especial, en un afán de permanente renovación del quehacer pedagógico especializado, principal vehículo del democrático derecho del atípico a la educación y camino legítimo para su adaptación satisfactoria a sí mismo y a la sociedad.

PROYECTO DE "GRUPOS INTEGRADOS".

En los últimos años, actitudes francamente positivas por parte de los maestros de los niveles primaria, pre-escolar y hacia el desconocido panorama de los niños atípicos por deficiencia mental, trastornos sensoriales, moto-

res, emocionales, dislexia, problemas de aprendizaje y aitpicidades por -- múltiples causas, nos han alentado a acercarnos a ellos para exponerles los propósitos de nuestro trabajo. Hemos comprobado cómo la indiferencia, el -- desprecio y hasta el rechazo de un principio, han sido sustituidos por el - interés, la comprensión y una firme colaboración hacia estos problemas que les afectan directamente.

Año tras año, dentro de la población escolar que asiste a las Escuelas Primarias, existe la enorme categoría de los retardos pedagógicos que aumenta en pr gresión constante por múltiple, copleja y combinada etiología.

Para poder tener una imagen de la demanda aproximada de servicios de Educación Especial en el Distrito Federal y en el interior del país, he s analizado los datos estadísticos del movimiento de alumnos del Primer Grado de la Escuela Primaria en la República.

En el Ejercicio lectivo 1970-1971, de 265,119 alumnos que cursaron el Primer Grado en las Escuelas Primaria del D. F., 15,907 (6%) presentaron problemas de aprendizaje, cuya etiología incluye deficiencia mental, trastornos de la personalidad, problemas emocionales y familiares, etc. 7,953 (3%), padecen de problemas de audición y lenguaje del tipo de hipoacusias, dislalias, disartrias, afasias, dislexias, etc., comprendidos los casos desde -- ligeros hasta los muy severos. En un estudio realizado, por el método de -- elección al azar, de 797 alumnos, se encontraron 67 disléxicos, lo que significa 8.4% de la población.

Estos datos tienen un margen de variación de $\pm 5\%$, cuando se refiere a la población atendida por las escuelas de sostenimiento Federal.

No tenemos datos precisos de las escuelas Estatales, Municipales y particulares, pero se pueden estimar porcentajes semejantes.

Distribuidas por Direcciones Generales de Educación Primaria en el D. F., - tenemos las siguientes cifras:

DISTRITO FEDERAL.

	Problemas de Aprendizaje	Audición y Lenguaje
Dirección Primaria No. 1	3,262	1,631

Dirección Primaria No. 2	4,687	2,339
Dirección Primaria No. 3	3,398	1,699
Dirección Primaria No. 4	<u>4,576</u>	<u>2,283</u>
Total	15,923	7,952

ESTADOS.

En la República Mexicana, de 1.618,689 alumnos que en período escolar 1970-1971 cursaron el Primer Grado de Primaria 81,033 (5%) presentó problemas de aprendizaje y 49,560 (3%), problemas de audición y lenguaje.

Distribuida por Direcciones Generales de Educación Primaria en la República, tenemos la siguiente imagen:

	Problemas de Aprendizaje	Audición y Lenguaje
Dirección de Primaria 1 en la República.	47,761	29,657
Dirección de Primaria 2 en la República.	33,272	19,903
Total	<u>81,033</u>	<u>49,560</u>

INCIDENCIA DE DEFICIENCIA MENTAL A TRAVES DE UNA DETECCION.

En una de las más minuciosas investigaciones que realizamos en los Sectores Escolares V y XIII, en donde el índice de reprobación se registró en forma alarmante en 1959 se obtuvieron los siguientes datos:

En un total de 109 Escuelas Primarias con 506 grupos de ambos turnos, se registraron únicamente en el primer grado 25,303 alumnos.

Del grupo de reprobados (7,200 ese fin de año escolar), se hizo una pre-selección por los maestros, cuidadosamente elaborada teniendo en cuenta las instrucciones que debían seguir al llenar los cuestionarios previamente elaborados y sobre todo apegados a las orientaciones sistemáticas de especialistas, con objeto de eliminar, hasta donde fuera posible otras causas de bajo rendimiento escolar, tales como: problemas sensoriales, físicos, económicos, sociales, familiares, emocionales y hasta deficiencia de organización escolar. Así resultaron 4,316 niños con probabilidades de presentar --

deficiencia mental en su grado superficial y medio.

La segunda selección, mediante la aplicación de la prueba colectiva, Detroit Engel (ya estandarizada en México) aplicada por especialistas, arrojó 2,790 niños con deficiencia mental (probable) que presentó el 11.3% de la población escolar de Primer Grado, en esos dos sectores.

Al crearse las primeras Escuelas Especiales "de Perfeccionamiento" se redujo esa cifra a 4% cuando se les sometió a estudio psicológico fino y diagnóstico integral. Desgraciadamente la génesis de las dificultades de aprendizaje del 7% restante no llegó a investigarse a fondo.

Número total de Escuelas	109
Número total de grupos de Primer Grado	506
Número total de alumnos de Primer Grado	25,303
Pre-seleccionados por los maestros de grupo	4,316
Presuntos deficientes mentales seleccionados con pruebas colectivas	2,790
Detroit Engel	11%
Diagnóstico integral	4%
Edades cronológicas medias	7 a 9 años

Cocientes Intelectuales de 59 a 80%

INCIDENCIA DE DEFICIENTES MENTALES EN LOS ESTADOS.

En el año de 1963, este tipo de investigación se realizó en varios Estados. Se tomará como ejemplo sólo el de San Luis Potosí para no extender demasiado este trabajo y por ser la primera Escuela de tipo especial Federal que promovimos en 1962, en esa ciudad.

CUADRO DE CONCENTRACION POBLACION ESCOLAR, 1o. y 2o. GRADOS DE LA CIUDAD DE SAN LUIS POTOSI

Número total de grupos de Primer Grado	148
Número total de grupos de Segundo Grado	120
Número total de alumnos	15,866
Primera Selección (reprobados por los maestros)	2,420
Alumnos de segunda selección con las pruebas colectivas Pitner Cunnigham y F. Goodenough	570
Porcentaje	4.4%
C. I. de	60 a 80%
Se hicieron pruebas individuales al inscribirse a la Escuela de Perfeccionamiento de San Luis Potosí.	

Dora Ma. Antinori C.

1. Los peligros del reduccionismo y la necesidad de una teoría pedagógica.

La práctica educativa se ejerce desde una sociedad organizada históricamente y sobre las generaciones que se van incorporando a ella.

La sociedad determina de un modo mas o menos estricto los fines, las instituciones, los agentes, los modos y procedimientos que configuran la acción educativa. (1) La escuela es una institución social cuya función es ejercer en forma organizada y sistemática dicha acción.

El intentar explicar y regular de modo científico la educación no implica tan solo conocer como se organiza, funciona, aprende, actúa y desarrolla el individuo concreto. Debe abarcar también el análisis de los problemas referentes a la determinación social de los objetivos, a la naturaleza misma de la educación, al tipo de instituciones -- que la organizan y la administran, a su contenido, a los modos y medios de ejercerla y al carácter ético de la intencionalidad educativa. Los fenómenos que tienen lugar en la escuela, están sometidos a múltiples y diferentes factores, que no pueden llegar a conocerse ni regularse científicamente sin tener en cuenta la acción conjunta de todos ellos. (2)

La educación en general y la educación institucionalizada en particular, hacen referencia a situaciones complejas, cuya explicación y regulación normativa exigen el concurso

de aportaciones teóricas, que proceden de diversas áreas del conocimiento científico. La investigación psicológica y sociológica es fundamental para el desarrollo de una teoría de la educación, pero ni la psicología ni la sociología pueden abarcar la explicación del fenómeno educativo.

Es indudable que existen fenómenos psíquicos y sociales - en todo proceso educativo, así como también es imposible negar que el objetivo de la práctica, institucional o no, de la educación es provocar una peculiar configuración de los individuos y de la sociedad. (3)

Sin embargo, a pesar de su importancia, no dejan de ser - aspectos parciales de una realidad más compleja. La escuela es una fórmula, entre otras posibles, que la comunidad social adoptó en el transcurso histórico, cuya utilidad y necesidad deben ser siempre apreciadas en relación a las funciones sociales que cumple.

En la escuela se transmiten y se aprenden contenidos de -- carácter científico y/o ideológico, se provocan experiencias de aprendizaje, se enseña un modo de interpretar el mundo, modos específicos de relación humana, actitudes y formas de actuación valoradas socialmente. Se aprende en fin, la legitimación de los valores y de sistemas materiales y sociales, e incluso, el valor mismo de la escuela y sus productos. (4)

En la práctica y a menudo también en la teoría aparece el riesgo y la tendencia a reducir el espacio pedagógico a - las dimensiones explicativas de los fenómenos psíquicos y sociales.

La carencia de una teoría pedagógica mínimamente estructurada, favorece las posibilidades de caer en el reduccionismo desde campos científicos afines como son los de la psicología y la sociología, más estructurados y desarrollados.

Uno de los reduccionismos que parece hoy tener mayor fuerza en el campo de la reflexión educativa, es el psicológico, el cual ha tendido a suplir al reduccionismo sociológico, que hegemonizó el discurso pedagógico en la década de los 60.

En lo que hace a los reduccionismos se pueden vislumbrar básicamente dos tendencias:

- Una de ellas es la de aquellos, que desde teorías pertenecientes al campo de la Psicología o a el de la Sociología, elaboran deductivamente modelos, con los cuales pretenden explicar e incluso normativizar la acción educativa,

Esta tendencia trabaja con un objeto ficticio al descartar el conocimiento de la realidad. Sus especulaciones no pueden utilizarse para orientar la práctica educativa, sólo sirven para fantasear, escribir artículos, ponencias e incluso libros.

Sus promotores tienden a estar más preocupados por difundir sus ideas, que por transformar las realidades educativas.

El campo de la Pedagogía nos muestra muchos ejemplos de esta tendencia. Así por ejemplo, podemos ver como desde ciertas teorías sobre el desarrollo, la --

personalidad, los grupos o el aprendizaje se derivan conocimientos que se buscan aplicar al campo de la educación o como desde ciertas teorías sobre el sistema social se pretende explicar y orientar el funcionamiento de la escuela. De esta forma es posible encontrar a Piaget, Freud o Marx dando lineamientos para la construcción del curriculum, las relaciones maestro-alumno, sobre estrategias de enseñanza, formación de docentes u otros aspectos educativos.

La crítica a este tipo de reduccionismo no implica negar que las teorías psicológicas o sociológicas - pueden fundamentar hipótesis de trabajo en el campo de la Pedagogía, lo que si se está atacando es que desde ellas se pretenda deductivamente explicar y - regular los fenómenos educativos.

- Otra tendencia reduccionista, es la que, desde investigaciones, que se realizan sobre ciertos aspectos o dimensiones de la educación, desde disciplinas -- como la Psicopedagogía o la Sociología de la Educación, pretende conceptualizar y normativizar la - - práctica educativa.

Es necesario, que ciertos aspectos y problemas de - la educación deban ser aislados para su estudio, -- pero no es posible aceptar que desde los resultados de estas investigaciones se reflexione sobre la totalidad del fenómeno educativo y se oriente su desarrollo. Estas investigaciones trabajan con un objeto parcial, producen un conocimiento específico sobre él.

Si bien estos reduccionismos parecen permitir a la refle-

xión pedagógica adquirir carácter científico y superar la etapa de las esencias y los valores, la incapacidad de -- estos sistemas conceptuales para orientar a quiénes ope-- ran sobre la realidad educativa, pone en evidencia la per-- sistencia de la dificultad de la pedagogía para asumir la complejidad de su objeto. Los problemas de la educación -- deben exponerse a una reflexión sistemática e integral.

Asignar esta tarea a la pedagogía puede parecer muy ambicioso, sobre todo si no logramos desprendernos de los -- efectos que ha tenido y tienen en nuestro desarrollo las concepciones implicadas en la llamada Tecnología Educativa. Esta ha reducido a la pedagogía a una mera técnica, -- ha levantado como criterio de científicidad la separación entre fines y medios. (5)

La penetración de la tecnología educativa se ha dado para -- lealmente a la evolución de los reduccionismos menciona-- dos, mientras psicólogos, sociólogos, antropólogos, econo-- mistas, estudian distintos aspectos del fenómeno educati-- vo, el pedagogo se ocupa de elaborar los métodos y técni-- cas más adecuados para activar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Estos discursos, estas acciones funcionan en forma parale-- la. La Pedagogía no integra los conocimientos generados -- por estas diferentes disciplinas en un cuerpo conceptual propio. Esta situación se puede observar claramente expre-- sada en las relaciones que se establecen entre los llama-- dos equipos multidisciplinarios y la actividad docente. -- La tecnología educativa encarga las diferentes funciones a diferentes personas, en lugar de enseñar al maestro a -- integrar los conocimientos aportados por las diversas dis

ciplinas. Procesa al alumno según un esquema burocratizado de la división del trabajo. (6)

Los sistemas de enseñanza no pueden reproducir a nivel -- institucional la división que efectúan estas disciplinas al especializarse en diferentes teorías, que estudian por separado los aspectos sociales, psicosociales, cognoscitivos y emocionales de la educación. (7)

Por otra parte, el esquema, si bien promete garantizar -- racionalidad, productividad, está lejos de alcanzar la -- eficiencia del modelo en que se inspira. ¿Por qué?, por-- que el fenómeno educativo debe ser analizado con un enfoque que considere sus distintos aspectos y siempre dentro de una perspectiva histórica y política.

Una empresa tan compleja requiere la elaboración de una - teoría propia, para ello se debe romper con un obstáculo epistemológico, que el pasaje de la Pedagogía Filosófica, a las llamadas Ciencias de la Educación no ha podido romper.

La pedagogía a través de su historia se ha centrado en -- especular deductivamente desde la filosofía idealista durante muchos años, y en los últimos tiempos desde el conductismo, desde la teoría de sistemas, desde el marxismo, desde el psicoanálisis, y desde cuanta teoría ha surgido en el campo de las ciencias sociales. Especulación dispersa, sumativa, deshilvanada, que ha convertido el campo -- educativo en el campo de todos, mientras el trabajo del - maestro se devalúa y deteriora.

La Pedagogía debe descubrir la dialéctica de la construc-

ción de su conocimiento. La Pedagogía es una ciencia muy difícil. Su dificultad está determinada por la complejidad de la acción educativa, por la multiplicidad de los factores que la determinan y por sus connotaciones ideológicas, que hacen que la educación como objeto de investigación rebase lo científico. Es la educación una actividad social, que juega un papel decisivo en la reproducción del sistema social, que en forma muy limitada y muy particular su desarrollo queda libre para su análisis objetivo.

2. Los equipos multidisciplinarios en educación.

Algunas instituciones educativas, cuentan en la actualidad con la participación de profesionales cuyas especialidades se hallan involucradas en la atención de los problemas educativos: médicos, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje, etc., pero el problema se plantea a la hora de definir para cada uno de ellos su campo de actuación, delimitar sus competencias específicas e identificar los espacios de colaboración interdisciplinar e incluso subordinada al resto de los especialistas que intervienen en el análisis y regulación de los procesos educativos. (8)

Aun cuando se intenta frecuentemente replantear las funciones de estos profesionales y se proyectan distintas estrategias para el desarrollo de sus actividades, no es mucho lo que se ha podido avanzar en relación a estas definiciones. Ante esta situación, cada uno busca orientar su trabajo de acuerdo a su propia concepción de su profesión y actúa de manera aislada, en forma paralela a la de los otros.

En la práctica la labor de los mismos pierde efectividad para la actividad educativa. Hasta tal punto la situación es crítica que podría llegar a pensarse, que el trabajo - en las aulas no experimentaría grandes cambios sin la presencia de ellos.

El error está posiblemente en suponer que esa parcelización de las profesiones se corresponde con partes igualmente delimitadas del objeto educativo.

Pertenece a la tradición positivista esta fragmentación - de las disciplinas científicas. Cuando lo que sólo cuenta es lo observable y basta con simplemente describir y analizar para obtener sus leyes funcionales, es inevitable - que las disciplinas aparezcan separadas por fronteras mas o menos claras e incluso fijas. Por el contrario a partir del momento en que, se intenta explicar y actuar sobre un fenómeno, cualquier profundización especializada choca -- con múltiples interconexiones, (9)

La interdisciplinaria es una tarea difícil -tal vez -- imposible- cuando las disciplinas se han desarrollado en relación a un objeto específico de conocimiento y se han logrado categorías teóricas y metodológicas de trabajo -- propias.

El trabajo multidisciplinario, por otra parte, no puede - reducirse a la yuxtaposición de disciplinas.

La tendencia dominante es no asignar a ninguno de los profesionales que participan como miembros de las instituciones educativas la tarea de integrar los conocimientos y - estrategias de acción. Si alguno pretende hacerlo se lo -

considera un invasor de las otras áreas. El pedagogo es - considerado un miembro más del equipo, el maestro un simple ejecutor de planes y estrategias didácticas, a menudo, elaboradas por otros,

Es aquí donde en la práctica y a menudo también en la teoría ha aparecido en los últimos años el riesgo y la tendencia a reducir el espacio pedagógico a las dimensiones explicativas de los fenómenos psíquicos, lo cual va a - - traer como consecuencia, que se deje de percibir en su amplitud la complejidad de un fenómeno individual y social, formal e informal, ético y político, que desborda las - - fronteras del análisis estrictamente psicológico. (10)

La acción educativa se ejerce en la escuela a través de - un sistema organizado y planificado con una precisa intencionalidad. Explicar como funciona este sistema y canalizar eficazmente su desarrollo para conseguir objetivos -- concretos es el objeto específico de la Pedagogía.

Una tarea tan compleja requiere de la elaboración de una teoría propia que permita explicar:

- los elementos que intervienen en la educación y el papel que desempeña cada uno de los elementos en ella,
- el conjunto de relaciones que vinculan estos elementos dentro del sistema, las relaciones que -- establecen dichos elementos con otros en el marco de sistemas diferentes y las relaciones del - sistema como entidad con otros sistemas,

— así como la dinámica evolutiva del sistema, es — decir la historia de los elementos y de las relaciones.

Para asumir un papel hegemónico en el campo educativo los pedagogos deben valerse de un sistema conceptual que les permita explicar y normativizar la educación, que les posibilite asimilar y organizar los aportes de las distintas disciplinas vinculadas a ella.

La falta de integración de los aportes de los distintos — especialistas, que constituyen los equipos multidisciplinarios está reforzada también por la ausencia de una política clara y coherente en los servicios que se ocupan de desarrollar programas educativos.

Cuando falta una política educativa, que oriente las decisiones, no hay posibilidad de jerarquizar las tareas a — realizar, ni de establecer prioridades para regular las — acciones. La consecuencia es la dispersión, la desviación de las tareas y la tendencia a caer en actividades que — poco tienen que ver con la naturaleza y el sentido de los proyectos.

Es frecuente observar —por otra parte— la poca percepción, que el personal de las instituciones tienen de dichas políticas, cuando las hay, por el predominio de las tendencias burocráticas en la organización de los servicios educativos.

Entre algunas de las características del modelo burocrático, que favorece la falta de efectividad de los equipos — multidisciplinarios se destacan:

- Estructura jerárquica de autoridad, lo cual trae como consecuencia la tendencia a transferir las responsabilidades por fallas en los servicios a los que se hallan en la dirección de los mismos.
- Una división de trabajo que determina escaso o ningún compromiso por lo que suceda fuera del -- ámbito específico para el que se fue designado y marcada incomunicación entre las distintas unidades de acción.
- La sanción de normas y reglamentos para ordenar las funciones y los actos de los distintos miembros, los cuales tienden a ocuparse más por el - cumplimiento de lo establecido en los mismos que por las necesidades de los usuarios. (11)

Algunos principios para desarrollar un trabajo multidisciplinario mas productivo en educación.

- Analizar el fenómeno educativo, que ocupa a la - institución en toda su complejidad, evitando - - caer en explicaciones unilaterales.
- Jerarquizar los elementos que intervienen en dicho fenómeno educativo, los factores que lo condicionan y las acciones factibles y convenientes a realizar desde la institución.
- Asegurar que todos los miembros que participan - en una institución educativa sean conscientes de los fundamentos y de las líneas de acción de la

política educativa que se asume.

- Iniciar una labor conjunta a partir de problemas y objetivos definidos, sin preocuparse demasiado por establecer de entrada una división estricta de funciones. A partir de la acción y reflexión sobre los problemas educativos, que ocupan a la institución, surgirá la necesidad de estudios y tareas específicas, que influirán a su vez en la definición de nuevas estrategias de trabajo.

B I B L I O G R A F I A

- (1) PEREZ GOMEZ, Angel. El peligro de un nuevo reduccionismo. Cuadernos de Pedagogía. No.69. Barcelona. Septiembre 1980.
- (2) PEREZ GOMEZ, Angel. Op. cit.
- (3) PEREZ GOMEZ, Angel. Op. cit.
- (4) PEREZ GOMEZ, Angel. Op. cit.
- (5) WEISS, Eduardo. Choques de Mundos. Choque de Pedagogías. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del -- IPN, México, 1980.
- (6) WEISS, Eduardo. Op. cit.
- (7) WEISS, Eduardo. Op. cit.
- (8) PEREZ GOMEZ, Angel. Op. cit.
- (9) PIAGET, Jean "A donde va la educación". Teide -- Barcelona. 1972.
- (10) PEREZ GOMEZ, Angel. Op. cit.
- (11) LAFOURCADE, Pedro. La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros. Trillas. México. 1982.

FECHA DE DEVOLUCION

Este libro deberá ser devuelto dentro de un término que expira en la fecha marcada por el último sello; de no ser así, el lector se obliga a pagar las multas que marcan los Reglamentos.

--	--	--

ENCUADERNACIONES MODERNAS
DIEGO DE MONTEMAYOR No. 630 RNE
CRUZ CON TREVINO
TEL. 74 77 79

