



UNIDAD 144



¿ES UN FRACASO METODOLOGICO LA ESCUELA UNITARIA?

TESINA (Ensayo) QUE PRESENTA:

RUBEN CHAVEZ GUZMAN

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CD. GUZMÁN, MPIO. DE ZAPOTLÁN EL GRANDE, JALISCO, ENERO DE 1999

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

CD.GUZMAN,MPIO. DE ZAPOTLAN EL GRANDE, JAL., ENERO 30 DE 1999.

C.PROFR.RUBEN CHAVEZ GUZMAN.
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado: ""¿ES UN FRACASO METODOLOGICO LA ESCUELA UNITARIA?" a propuesta del asesor Profr. Mario López Baltazar manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E



SECRETARIA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE JALISCO

LIC. AGUSTIN FRANCO GALLEGOS
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN No. 144

DEDICATORIA

A todos en general...

A nadie en especial....

INDICE

| | Pág. |
|---|---------------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1. DESARROLLO | 7 |
| 1.1 Antecedentes de la escuela unitaria | 7 |
| 1.2 La formación actual del docente | 12 |
| 1.3 La escuela unitaria como parte de un sistema | 19 |
| 1.4 El problema del método en la escuela unitaria | 25 |
| 1.5 El aprovechamiento en las escuelas unitarias | 37 |
| 2. CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS | 41 |
| BIBLIOGRAFIA | 44 |
| ANEXOS | 47 |

INTRODUCCION

El tema central del presente trabajo es la escuela rural unitaria. Entendiéndose como tal aquella que es atendida por un solo maestro en los grados que tenga. A la vez, se define como la que por su situación geográfica se encuentra alejada completamente del medio urbano. Conlleva el análisis de lo que ha sido y es actualmente la escuela rural y, en especial la escuela unitaria.

La tesis que se presenta, donde se establece el no-funcionamiento metodológico de estas escuelas pretende un enfoque crítico que esté presente en todo el desarrollo. Es la intención revisar y analizar la forma en que fue concebida la escuela unitaria, citar a quienes pensando en la superación del país vía la educación rural generaron ideas y acciones que llevaron a crearla. El cómo funciona es una idea central del trabajo y se refiere directamente al método, a la manera propuesta para trabajar con seis grados y con un número mayor de 15 alumnos. Además qué queda de ella, cómo sobrevive actualmente y hacerse una pregunta, metodológicamente hablando. ¿Tiene éxito el trabajo del maestro de escuela unitaria?.

El presente trabajo tiene una relación directa con la función que realizo como apoyo técnico de sector. Y que, al contemplar cada vez que llego a una comunidad en que esta un solo maestro, una gran diferencia entre lo que el discurso expone y lo que la práctica ilustra, ver día con día la desesperación en los ojos de los maestros (algunos), de saberse solos y quizás sin saber qué hacer, llegar al final del día con la idea de que su trabajo no avanzó gran cosa. Y lo más importante y motivo central del trabajo el poder ayudar a los niños que esperan

todo del maestro, de la escuela. Observar que llegan con las manos vacías, y aunque suene cruel y trágico así mismo regresan a sus casas, continuando con un círculo vicioso que no tiene fin.

De alguna manera el trabajo pretende ser una llamada de atención a quienes corresponda, un espacio de reflexión y si es posible un aporte en pro de mejorar el trabajo de estas escuelas, a través de propuestas factibles de ser llevadas a la práctica.

La recopilación de materiales y el análisis de los mismos fueron elementos esenciales en la elaboración del trabajo. En un afán más ilustrativo y clarificador que estadístico, se aplicaron algunos cuestionarios y se realizaron algunas entrevistas cuyos resultados ayudaron a profundizar en el tratamiento del tema y a elaborar conclusiones. En gran medida las observaciones acerca de la escuela unitaria que aquí se hacen corresponden a trabajos realizados en el ámbito en que me desempeño: Asesor técnico del Sector Educativo no. 12. Comprende los municipios de Zapotitlán de Vadillo, Tolimán Tuxcacuexco, Tonaya, San Gabriel, Sayula y Ciudad Guzmán.

Faltó la estructura o cuerpo del trabajo.

1. DESARROLLO

1.1 Antecedentes de la escuela unitaria

Durante la época del porfiriato la educación estuvo ausente en el medio rural. Se le dio poca o ninguna importancia, centrándose preferentemente en los medios urbanos y semiurbanos. Con todas las modificaciones que traería consigo la gesta revolucionaria, la cuestión educativa saldría beneficiada, pues se volvieron los ojos hacia el campo, y por primera vez se consideró la posibilidad de instruir al pueblo a aquellos que viven en los lugares más lejanos y que por ello se encuentran en desventaja. Los jefes revolucionarios vieron en la educación una forma de integrar al México que había surgido con el movimiento, a la vez que brindaba la oportunidad de ofrecer mejores niveles de vida, gracias a las ventajas que brinda compartir los avances de la ciencia y la técnica y, que la escuela tenía como misión llevar.

Existen divergencias respecto a quién corresponde el mérito de haber sido el iniciador de esta etapa, sin embargo, la firma del decreto mediante el cual se autoriza a que en toda la República se establezcan escuelas de instrucción rudimentaria, parece ser el antecedente más inmediato de las escuelas rurales. Tal hecho corresponde a Francisco León de la Barra en su carácter de Presidente de la República. Para algunos esto no tuvo mucha trascendencia y solo tiene de valor el hecho de haberla considerado en una magnitud nacional, aun que sin lograrlo. Las escuelas que fueron creadas bajo éste rubro recibieron muchas críticas pues, como tenían de destinatario a los campesinos y en general a los hombres del campo, requerían de otro tipo

de instrucción y no la puramente intelectual que era la que brindó aquella. Aducían que la educación que se requería en esos ámbitos debería estar destinada en primera instancia a beneficiar a los campesinos a la vez que se preocupara por sus necesidades sociales. En términos generales, el acto realizado por León de la Barra, fue calificado como puramente demagógico. A pesar de todo, de ésta manera se sientan las bases para establecer centros educativos en todo el país y que como veremos adelante dejarán atrás esta primera intención para adentrarse en terrenos mucho más cercanos a la cotidianidad del hombre del campo y a sus necesidades.

En 1921 debido a la necesidad de continuar con la labor educativa ya iniciada y aún faltando escuelas en muchos lugares del país, se inició una gran cruzada que tenía como objetivo la de fundar escuelas. Para ello se reunió a un grupo de maestros que se denominaron así mismos misioneros, los cuales tendrían a la cabeza a los profesores Roberto Medellín y Rafael Ramírez. A estas escuelas se les denominó en un primer momento casas del pueblo; con el tiempo cambiarían de nombre y se constituirían en las escuelas rurales. Esencialmente la labor de los misioneros consistía en fundar la escuela, construirla con los materiales que se tuvieran al alcance en la comunidad, apoyados por las mismas gentes del lugar. Enseguida habría de prepararse a un miembro de la misma comunidad para que sirviera como monitor y el cuál se quedaría enseñando en el lugar. A la postre éstos terminarían siendo los maestros rurales. “ (...) El sistema de habilitar maestros en la localidad, ofrece la ventaja que deja creadas células permanentes de cultura; de otro modo, cuando el maestro sale para la normal, así sea a la Normal Rural comúnmente ya no vuelve a su pueblo, se emplea en la ciudad.”¹

¹ GUARDADO, Salvador. “La formación de docentes de enseñanza primaria”. p. 154

↑
parrafo
muy
grande

Es muy posible que este sistema de habilitar maestros de la misma comunidad, no goce de la predilección de muchos, principalmente por el hecho de no poder brindar una educación de calidad a los individuos del mismo lugar. Sin embargo este hecho que posteriormente se abandonaría a la expansión de las escuelas normales y al requerimiento de preparar aún mejor a los maestros, tendría precisamente el resultado que ya entonces se suponía y que en capítulo posterior se revisará; el deseo casi inmediato del maestro que llega a estas escuelas, de abandonarlas, al no identificarse con ellas y al no hallar ningún lazo que lo ligue y lo comprometa a permanecer.

Característica común de éste tipo de escuelas que fueron siendo fundadas a todo lo largo y a todo lo ancho de nuestro país, fue el que una vez puesta en funcionamiento y haberse marchado el misionero en cuestión, el encargado se quedaba solo a cargo. Claro está, lo que se había creado, era la escuela unitaria, la escuela más representativa de esta época tumultuosa. Aquella donde un solo individuo hace frente a todas las necesidades de esos ámbitos y se las ingenia para salir adelante. Bajo quien descansa la responsabilidad de impartir la enseñanza a todos los alumnos.

Para 1925 las escuelas de este tipo proliferaban, es de anotar que al par de ellas, la educación a comunidades indígenas también se brindaba y hubo una decisión administrativa que vendría a continuar con ésta trayectoria de atención al medio rural. El Departamento de Cultura Indígena, fue designado Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Esto dio como resultado que las que hasta entonces eran

llamadas casas del pueblo, cambiaran su nombre, en adelante serían denominadas escuelas rurales.

La escuela implementada en ésta época no centraba su atención únicamente en la labor de educar a los niños. El objetivo de ella era la comunidad en su conjunto. De esta forma, el trabajo del maestro implicaba integrarse a la vida social de los lugareños para ayudarlos a mejorar sus prácticas de vida, a trabajar mejor como individuos y a descubrirse como parte de una comunidad, de la que también el maestro formaba parte. Era en sí una escuela viva, que giraba en torno de las características de la comunidad donde se ubicaba para, finalmente acabar la comunidad girando alrededor de ella. No es por demás el nombre de casa del pueblo.

La comparación de los sistemas escolares lleva a la seguridad de afirmar que, en general, todas las escuelas del mismo tipo de los países capitalistas consideran, como sujeto de la educación al niño y al joven y ocasionalmente dedican atención a los adultos y a los problemas de la comunidad; en cambio la escuela rural mexicana cambia el orden de los términos, toma a la comunidad por entero y en sus tareas no descuida la parte instructiva de los niños, sin que esto sea su único fin.²

Respecto del trabajo pedagógico, la escuela rural tomó las ideas de la pedagogía contemporánea, de tal forma que conoció y aplicó el método de proyectos, los centros de interés, las formas de trabajo del plan Dalton y todas aquellas ideas que ayudaban a mejorar su trabajo, se adaptaban mejor a su realidad y aprovechando los recursos materiales que el medio le ofrecía. La escuela rural, pretendía ser y en algunos casos lo era una escuela activa, cuyos

² HERMOSO, Nájera Salvador. "La doctrina de la escuela rural de México".

¿pág?

principios aún siguen estando vigentes aunque la práctica actual del maestro no coincide con ellos.

Con tal crecimiento de escuelas rurales por todo el país, pronto se hizo latente la necesidad de crear centros donde formar a los maestros que las atendieran. La solución fue crear las normales rurales. El 22 de mayo de 1922, en la ciudad de Tacámbaro Mich., se fundó la primera de estas escuelas, estaban orientadas a formar maestros para atender escuelas primarias exclusivamente en el área rural del país, para lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino. De aquí en adelante las escuelas normales vivirían una serie de transformaciones en cuanto a sus planteamientos y enfoques que las harían cambiar de nombre, de planes de estudio y hasta de destinatarios. La atención pedagógica con que se preparó a los maestros sería mínima y la dedicada a atender situaciones del medio rural por el mismo estilo. Los planes de estudio así lo denotan.

Los años necesarios para cursar la normal oscilaron en períodos de entre tres y cuatro, ubicándose los estudios en el nivel medio superior y para el cual, el requisito de entrada era haber cursado la secundaria. A partir de 1984 las escuelas normales ingresan a la categoría de escuelas de educación superior, haciéndose necesario como requisito de ingreso el bachillerato.

En nuestros días la cuestión del trabajo en escuelas unitarias debería ser un tema acabado, o en el cual existieran muchos elementos, merced a su historia que la clarificaran. Sin embargo esto no es así, la atención al medio rural, sigue siendo la piedra en el zapato de la

educación primaria en general. Las condiciones particulares que guarda y de las cuales no se puede desembarazar la determinan.

Las escuelas primarias en lo general presentan recientemente una tendencia a la disminución de su población escolar, siendo casos muy contados donde sucede lo contrario. Esto ha ocasionado que la demanda de maestros también decrezca, y, que algunas escuelas dejen de ser consideradas para su atención por la dirección de educación primaria y pasen a otras instituciones como el CONAFE.

El número de escuelas unitarias que son atendidas por un solo maestro, se ha visto incrementado, no por la creación de nuevos centros educativos, sino por la disminución en la demanda del servicio; las comunidades poco a poco han quedado reducidas en su población debido a causas migratorias y a políticas poblacionales. Por ésta razón el auge en la creación de escuelas y la expansión de la matrícula ha comenzado una cuenta regresiva que en el medio rural tiene una consecuencia inmediata, el convertir una escuela de dos o más maestros en una escuela unitaria.

1.2 La formación actual del docente

“La formación de los profesores de educación básica es una tarea esencial del sistema educativo nacional y durante el último tercio del siglo pasado a sido función de las escuelas normales. La fundación de las primeras escuelas normales, tuvo como finalidad, la formación de profesores de profesores de educación elemental de acuerdo con los principios definidos a partir del triunfo de la reforma liberal: contribuir a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante, y fortalecer el carácter nacionalista, científico y naciente sistema educativo”.³

³ S.E.P. “Plan y programa de estudio de la licenciatura en educación normal.” p. 9

Desde a mediados de la década pasada las instituciones formadoras de docentes han sufrido serios cambios. Han tenido que responder a las transformaciones gestadas en el seno del aparato de Estado y que se han pronunciado a través de su vocero oficial: la Secretaria de Educación Pública. Resultante de diversos factores, principalmente económicos, en marzo de 1984, la carrera de profesor de educación primaria, eleva su categoría a la de educación superior, dejando atrás el nivel medio superior que había ostentado. Comenzaba a formar maestros a nivel licenciatura, función que a la fecha había correspondido casi exclusivamente a las U.P.N., aunque en su carácter de formación y capacitación en el trabajo, es decir nivelación.

Y menciono que casi exclusivamente, porque el CAM (Centro de Actualización de Maestros), otrora IFCM (Instituto Federal de Capacitación del Magisterio) y después DGMPM (Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio) también realiza lo propio. Es conveniente en este punto hacer una reflexión acerca del papel que cada institución realiza en pro de la formación del docente y es que la responsabilidad de formar inicialmente al maestro descansa exclusivamente en las escuelas normales; tan es así, que en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa dicho tema es un punto importante.

La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que, en los términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades educativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. (...) de este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. (...) en el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y

secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y a la vez, capas de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase...*

El hecho es que actualmente estas instituciones expiden títulos de educación primaria a nivel licenciatura, y considerando que no comparten un mismo plan de estudios es concluyente el afirmar que el perfil de egreso de cada uno de ellos difiere profundamente. Quizás un estudio posterior puede iluminar sobre el punto de cómo enfrentan la situación docente sobre todo en los medios rurales. Más que nada porque una buena parte de los aspirantes a obtener el título, no son precisamente maestros en servicio, es más, ni siquiera son maestros. Y no es que esté mal el aspirar a la superación personal vía la obtención de un nivel académico, sólo que los propósitos de formación no se cumplen, incluso, se pierden, al formar a maestros en lo teórico, muy lejos de la realidad práctica.

Poco después la U.P.N. pone en funcionamiento un nuevo plan, el plan 85 LEPEP. Que en el afán de lograr resultados más satisfactorios de los obtenidos con el anterior plan (79), introduce la modalidad semiescolarizada. Esto es, implicaba la obligación por parte del maestro de asistir semanalmente a recibir asesorías, además de la carga curricular de trabajo que tendrían que llevar entre semana.

*"Acuerdo nacional para la modernización educativa." pp. 25-26

Sin embargo esto no fue suficiente, los resultados obtenidos aun seguían distantes de lo deseable. Los planes de estudio y el curriculum específico, aún priorizaba la adquisición de elementos de la cultura, sin llegar a conjuntar estos con la práctica pedagógica. Tener que asistir los sábados de manera obligatoria a recibir asesoría, no se tradujo en un acercamiento real con la práctica que desempeñaba el maestro y por tanto, no se produjo el aumento de la calidad en el trabajo docente. Al menos no en la forma como se esperaba. Sin embargo el Plan '85 fue un buen plan que dotó de muchas herramientas al estudiante, y de alguna manera lo puso a reflexionar sobre el trabajo que desempeñaba. Enfocado el plan a satisfacer una necesidad general de formación en el nivel de licenciatura, no ofreció alternativas de trabajo para las escuelas rurales, y por tanto tampoco para las unitarias. En este sentido, para todos aquellos que trabajábamos en el medio rural cursar la licenciatura con el plan 85 fue un proceso interesante de aculturación.

Específicamente en el caso de las normales, se cambio de plan al arribar la licenciatura, pero no se cambio la planta de maestros estos, siguieron desempeñando su función, de manera tradicional sin cambios visibles pese a su asistencia a algún curso de capacitación. Esto trajo consigo un manejo mediocre de las asignaturas del nuevo plan, y una preparación ambigua de los futuros licenciados.

El ubicar a las normales dentro de las instituciones de nivel superior trajo consigo el cumplimiento de funciones propias de estos centros entre ellas la investigación, la cual no habría de realizarse excepto como un aspecto formal. Integrar conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación, como propósito primordial de la línea pedagógica,

desvió la atención del maestro, hacia a aspectos de investigación, desconectándolos de su principal objetivo que debía ser el trabajo pedagógico. De esta forma, llegaron a los grupos escolares con una mentalidad más de investigadores, que de maestros de grupo, aunque por la práctica docente que realizaban algunos podían inferirse que no comprendían ni una ni otra acción.

Distaba la normal, con su título de institución de estudios de educación superior, de ser la casa de formación de maestros, con una visión clara de la misión que se les encomendaba y de reunir los elementos teórico-metodológicos suficientes para comprender, interpretar y actuar en consecuencia con la realidad que priva en los diferentes ámbitos donde se encuentran las escuelas primarias en donde tendrían que prestar sus servicios.

Una nueva modificación habría de ocurrir en la presente década resultado quizá de los planteamientos y objetivos expuestos por la modernización educativa, y la consiguiente reformulación de planes y programas. En esta ocasión la U.P.N. habría de dar el primer paso y propondría la puesta en marcha de un nuevo plan, el plan 94. Característica esencial de este sería su casi total acercamiento a la labor que desarrolla el maestro y a su formación y capacitación enfocada a ella. Establece tres líneas específicas de formación, de educación primaria, de educación preescolar y gestión escolar; ésta, destinada a los maestros en servicio que no necesariamente desempeñan su trabajo con un grupo de niños. A su vez los contenidos se integran alrededor de un eje metodológico, una línea psicopedagógica, una línea ámbitos de la práctica docente, y una línea socioeducativa válida para las tres licenciaturas.

El cuestionamiento primordial es ¿ha habido una asignatura que prepare, forme o capacite a los maestros para trabajar en escuelas unitarias?. Los planes y programas de las distintas normales indican que no es así, la mayoría presentan asignaturas que pretenden preparar al maestro llenarlo de conocimientos y cultura. La preparación pedagógica que incida en el conocimiento y utilización de metodologías es un aspecto complementario y la consideración de un trabajo en escuela rural es inexistente.

Específicamente no se encuentra en los planes y programas una asignatura tal que oriente la práctica educativa en la escuela unitaria, si bien es cierto, que hay algunas que analizan el contexto en que se desarrolla el trabajo de éste tipo de escuelas, pero sin llegar a abordar la situación multigrado como una especificidad metodológica.

La justificación a tal acto se encuentra como lo señala Ballesteros en que:

Hoy la preparación de los maestros tiene carácter nacional y único, por que se estima que todo hombre en la ciudad o en el campo tiene los mismos derechos a una formación humana mínima y a un mínimo de cultura. (...) La tendencia general, sin embargo es dar carácter único y nacional a la preparación del magisterio primario y aún más, como veremos, se aspira a la unificación de todos los educadores, mediante una preparación pedagógica básica idéntica.⁴

Quien quiera encontrar un sentido a la escuela rural actualmente, deberá volver sus ojos hacia el pasado para encontrar un rumbo que ahora no se tiene. Un rumbo que estuvo aparejado con acciones tendientes a fortalecer la capacidad del maestro para desempeñar una función en la comunidad en que prestaba sus servicios. Una formación tendiente más a desarrollar la consciencia del maestro como tal, que al dominio de conocimientos y

⁴ Antonio Ballesteros y Usano. "Organización de la escuela primaria." p.259

habilidades. Al menos en teoría la escuela rural emergida de la revolución sentó estas bases, las normales rurales la continuaron, pero las nuevas necesidades y la orientaciones de los nuevos gobiernos la trastocaron. El modelo único de formación de maestros fue el tiro de gracia para escuela rural, por que si eventualmente las necesidades del medio rural aparecían en los planes y programas de las normales a partir de él dejaron de ser consideradas objeto de estudio. De ahí en adelante la alusión al medio rural sólo se vería como una asignatura más por aprobar. (Ver anexo No. 1)

Sin embargo, no se puede hacer a un lado la crisis que en cuanto a la formación de docentes viven las instituciones.⁵ Y no únicamente en nuestro país, también en el plano internacional; lo que conduce a cuestionar por tanto los productos que emergen de ellas (profesores), y la labor que realizan. Esto ofrece la oportunidad de introducir la duda en los esquemas de preparación del docente y cuestionar, si la educación rural y eminentemente la destinada a las escuelas unitarias, debiera ser o no un aspecto a considerar de manera individual. Puesto que en el terreno de la práctica el desempeño docente dista mucho de brindar los resultados esperados. “ Se estima que en general los estudios de formación no habilitan al profesor para resolver las necesidades contemporáneas de la enseñanza.”⁶

El docente encuentra un serio problema para articular su práctica educativa, debido entonces, a los desfases, traslapes y ausencias en su formación, lo cual lo encamina a desarrollar un trabajo mediocre (con algunas excepciones). Es decir, una persona hábil para

⁵ Ma. De la Luz Lugo Hidalgo. “Surgimiento crisis y perspectivas de la formación docente en América Latina. Calmécac”, pp. 4-10

⁶ Vid. Lugo Hidalgo Ma. De la Luz. Op. Cit. Pp. 4-10

transmitir conocimientos (y no siempre), pero cuya preparación no traspasa la barrera de la conciencia, ni la de él, mucho menos la de los niños. Resulta como un condicionante de formación, un aspecto ideológico inherente al maestro actual, ser a lo sumo un transmisor de conocimientos, pero nunca un agente de cambio.⁷

1.3 La escuela unitaria como parte de un sistema

Con las respectivas distancias que las magnitudes obligan a considerar, una escuela unitaria, está obligada a cubrir las mismas responsabilidades que otra de organización completa; es decir una escuela cuya planta de maestros destina a uno para cada grado y grupo, cuenta con un director de la institución ex profeso y en ocasiones, con un secretario técnico. De esta forma, las escuelas de estas características deslindan la responsabilidad eminentemente administrativa en el director y su auxiliar. En la escuela unitaria, el maestro multigrado debe hacerse cargo de ella, lo que resulta en detrimento a la atención a los grupos de niños con que cuenta la escuela.

Existen funciones específicas que corresponde desarrollar a un director de escuela. Entre ellas, las referentes a la conducción del centro educativo, las actividades de enlace con las autoridades superiores y la búsqueda de estrategias para conectar a la escuela con la comunidad. La escuela unitaria no es ajena a ello. La gran diferencia estriba en el ámbito en que cada director, sea de una escuela o de otra realiza su trabajo. La escuela de organización

⁷ Martha Esperanza Cuevas Durán. "Crisis estructural y formación docente." Educando hoy". pp. 20-27

completa y específicamente su director, apoya su función y descansa responsabilidades en el personal con que cuenta. Así la carga se le aligera un poco.

Las acciones propias de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación, pasan únicamente a través de él, aunque claro está él es el responsable de que se realicen en tiempo y forma. El llenado de plantillas de personal, la distribución, de libros de texto, el llenado de formatos diversos, la distribución de estampillas, botes, borradores, separadores o lo que la cruz roja determine para la obtención de recursos y su posterior acopio de dinero o devolución correspondiente, los requerimientos continuos de la Secretaria de Salubridad y Asistencia y un sin fin de papeleos continuos a lo largo del ciclo escolar, convierten al director de escuela en un mensajero entre ella y la supervisión. En algunas ocasiones es la propia URSE quien los manda llamar, aunque esto no es lo común.

La razón de todo lo anteriormente expresado, es debido a que el maestro de escuela unitaria también es un director y debe cumplir con todo lo requerido en los aspectos citados. Pero, existe una gran diferencia en sus posibilidades de hacerlo, tan dispar, que los supervisores de zona justifican el retardo en la concreción de ciertas actividades en las escuelas de este tipo. El maestro de escuela unitaria, desempeña sus dos papeles de manera precaria, el de director y el de maestro de grupo.

Un director como tal, debe ser un líder y actuar en consecuencia. Comprometerse a involucrar a su personal en un proceso participativo, el maestro unitario a la comunidad educativa, ser el motor principal del mismo y lograr niveles cada vez mejores y más acordes a

las necesidades de los beneficiarios. Desarrollar un plan que comprometa a los maestros de su plantel; el maestro multigrado a los padres de familia.⁸

Como puede observarse, las actividades que tiene que realizar el director de escuela, sea unitario o de organización completa son amplias y variadas, y por tanto, debe ser capaz de organizarse para poder cumplir con ellas.

¿Qué implicaciones tiene que el maestro de escuela unitaria deba cumplir con los requerimientos generales de cualquier tipo de escuela? Básicamente, la inversión de tiempo, que debería estar destinado a la atención de los grupos de niños con que cuenta su escuela. Porque la administración de su centro de trabajo y el consiguiente papeleo tienen un destinatario, en su caso, el supervisor de zona; quién la mayoría de las ocasiones se encuentra en la cabecera del municipio donde ordinariamente tienen lugar las oficinas de supervisión pero, que por cuestiones propias de la función de enlace y para facilitar su trabajo, cita comúnmente a los maestros en el lugar mismo donde habrá de entregar los documentos; o sea, en la URSE de Cd. Guzmán.

La realización de estas actividades administrativas y de entrega, al maestro unitario le complican la existencia, pues, en el caso de los que permanecen en las comunidades, los obligan a “bajar “ antes de lo previsto, alterando su propio calendario de clases. Aún más, en

⁸ Silvia Schmelkes. “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.” En Guía de apoyo para el director. Educación primaria. p. 45

algunos casos, tiene que hacerlo un día antes y, si es el llamado en algún día entre la semana ya no regresará sino hasta la siguiente.

De ésta manera la postura inicial de llamar un día al maestro, se convierte de manera efectiva en la pérdida de dos o más días laborales. Por demás enunciar las consecuencias de tal hecho.

Pero, ¿Qué tan asiduamente se dan éste tipo de situaciones? Analicemos algunos casos; al inicio del ciclo escolar, el supervisor cita a una reunión de información donde entre otras cosas se les indicará a los directores donde deberán recoger los libros de texto, que ordinariamente será en la cabecera del municipio (en los últimos años). En ésa misma reunión se les entregará un formato para elaborar el proyecto escolar y para su entrega, tendrá de tener que esperar a otra reunión. Preguntará alguien acerca de la reunión de cambios de la zona en cuestión. Tal reunión deberá esperar a que la comisión mixta estatal lo determine; lo cual puede ocurrir al igual que unas reuniones de supervisión, a la mitad de la semana.

Poco después de ésta reunión y con las posteriores salidas que implican, comenzarán a llegar los formatos oficiales para registrar inscripciones y reinscripciones, y como habrán de acatarse a las normas establecidas,⁹ es posible que tengan que andar tramitando las actas de nacimiento de los niños, ante la poca preocupación de algunos padres de familia para poder cumplir. Una nueva convocatoria tendrá lugar para llenar los documefitos de carrera

⁹ S.E.P. "Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 1997 1998". p.37

magisterial con iguales consecuencias, al par que para todas aquellas escuelas que participan en el Programa para Abatir el Rezago Educativo, donde lógicamente estarán incluidas casi la totalidad de escuelas multigrado; se dispondrán a asistir a su primera reunión de asesoría de la fase extensiva.

Pudiera seguirse a través del ciclo escolar, explorando las acciones que ocasionan las salidas aquellas que implican al maestro de grupo multigrado y sobre todo aquellas que involucran al de escuelas unitarias, (que serían todas) para darse cuenta de la doble máscara del sistema; por un lado proponiendo un calendario escolar de 200 días que habrá de cumplirse inflexiblemente, por otro, la realidad convertida en un sinfín de papeleo administrativo que a nadie afecta más que a las escuelas unitarias. Pues en la práctica, al menos en este tipo de escuelas el calendario escolar es una vieja ilusión al afán de controlar el tiempo por los planificadores; el tiempo aquí se mueve de otra manera, y, concluyentemente esos 200 días habrán de convertirse muy posiblemente, en la mitad.

La respuesta ante esta realidad es contradictoria en los maestros pues unos se quejan por tener que abandonar reiteradamente la comunidad (los menos) y su escuela, otros esperan ansiosos los llamados por parte de la autoridad, con la justificación de cualquier tipo de trabajo para dejarla. Sin embargo, sean unos u otros maestros, ambos coinciden en el hecho de que el trabajo en estas escuelas rinde productos muy limitados (ver anexo No. 3). Algunos incluso no tiene empacho en decir que es irrelevante lo que hagan en estas escuelas con los niños, pues a la postre, el niño no será más que uno de tantos en el "rancho", pues no estudiará y terminará como la mayoría casado con una persona del mismo lugar, sin necesidades

escolares mayores que las elementales, leer, escribir, y sacar cuentas. Son estos mismos quienes consideran que entregarles a los alumnos un documento que los acredite como con cierto nivel, aunque no dominen los conocimientos y habilidades correspondientes, es la principal labor de ellos como maestros y la razón de existir de la escuela en la comunidad.

Normativamente el maestro está obligado a cumplir un tiempo de cuatro horas frente a grupo, es decir, le pagan porque en un lapso de cuatro horas desarrolle un trabajo pedagógico que basado en los planes y programas de estudio promueva el aprendizaje del alumno. Esta norma en las escuelas de un sólo maestro echa por tierra la posibilidad de que se invierta tiempo en establecer una relación más estrecha con la comunidad, esté cree a pie juntillas que su obligación laboral termina concluidas esas cuatro horas.

Esto se ve agravado aún más en los casos de los maestros que tienen doble plaza, aquellos que por necesidad de incrementar sus ingresos laboran en dos escuelas medio cumpliendo con el horario indicado y es que, una doble plaza, en el medio rural implica recorrer en ocasiones grandes distancias.

La relación con la comunidad es por tanto inexistente. Apoyados en la norma de las cuatro horas laborales, algunos maestros de escuelas unitarias acuden a su trabajo como lo haría un maestro de escuela de organización completa: llega a su grupo “da” su clase y se regresa, quizás a la cabecera de municipio o incluso al lugar de donde proviene que en este caso corresponde a Ciudad, Guzmán Jal.

Por medio de un cuestionario entregado a maestros de escuelas unitarias para conocer su opinión acerca de las mismas, se obtuvieron los siguientes resultados; muy pocos maestros consideran importante la relación con la comunidad y la necesidad de que el maestro permanezca en ella, casualmente los que opinaron afirmativamente estaban casados con una persona del lugar; hablan sobre como la mística del maestro ha cambiado radicalmente y de que ahora de ha vuelto “flojo y centavero”. Aquellos maestros que opinaron de esta manera contaban con más de quince años de servicio. (Ver anexo 3)

A los maestros que se les pregunto que si deseaban permanecer más tiempo en sus comunidades respondieron rotundamente que no, aún aquellos que estaban casados en la misma comunidad querían salir de ella. Complementaron que esperaban que este año si saliera su cambio, aunque lo expresaban con cierto desaliento, pues mencionaban que en estos hay mucho favoritismo, y no siempre salen las personas que les corresponde. Por esta razón estaban al tanto de entregar papeles para el escalafón y en el afán de incrementar sus puntajes estaban estudiando, algunos la UPN y otros la Maestría, todo con tal de poder salir lo más pronto posible de las comunidades rurales. Tristemente, la norma sólo se utiliza cuando implica un beneficio personal cuando no es así se ignora o se trasgrede.

1.4 El problema del método en la escuela unitaria

“El mayor defecto de la escuela unitaria, es que es unitaria.”¹⁰ Esta frase que ha sido utilizada por detractores de la escuela unitaria para atacarla así como sus defensores para de

¹⁰ Santiago Hernández Ruíz. “La escuela unitaria completa.”. p. 155

ahí justificarla; enuncia claramente, la realidad intrínseca de ella, una escuela a cargo de un solo maestro en el cual recae la responsabilidad de hacerla funcionar.

Pero, ¿qué se debe entender por hacer funcionar una escuela unitaria?. Desde el punto de vista administrativo, que sea capaz de cumplir con todos los requerimientos y actividades propias de una escuela en general, en consecuencia ofrecer la garantía de que al finalizar la estadía en la escuela cualquier alumno recibirá un documento que lo acredite como tal. Por supuesto, para llegar a esto el maestro habrá de realizar una serie de acciones.

Desde el punto de vista pedagógico y el cual se convierte en el “elemento sustancial”,¹¹ de cualquier escuela y función llámese de maestros o supervisores de zona será cumplir con lo que los planes y programas contemplan. De más está decir que la educación que se imparta deberá estar acorde con lo que el Artículo 3°. Constitucional establece y que la Ley General de Educación específica.

El plan de estudios y los programas para la educación primaria pretenden esencialmente cuatro cosas, primera, que los niños adquieran y desarrollen habilidades intelectuales; segunda, que adquieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales; tercera, que se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y cuarta, que desarrollen actitudes propicias para el disfrute de las artes y el ejercicio físico.¹² Hasta aquí pareciera que la labor es bastante fácil hasta para las escuelas

¹¹ S.E.P. “Manual del director de educación primaria.” p. 40

¹² S.E.P. “Plan y programas de estudio 1993.” p. 162

unitarias, el problema comienza al momento de definir el programa con que habrán de desarrollarse en las escuelas primarias en general las expectativas planteadas, también aquí se incluyen las escuelas unitarias.

El programa define ocho asignaturas, (español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física) que habrán de ser cubiertas en las 800 horas que han sido contempladas para trabajarse en el transcurso del ciclo escolar. Respecto a esto, aún los maestros de escuelas unigrado lo consideran bastante difícil de alcanzar a cubrir.

El enfoque que orienta la práctica educativa en este nuevo plan de estudios, esencialmente constructivista, exige al maestro la puesta en marcha de acciones pedagógicas donde el niño como centro de ellas, esté en la capacidad de descubrir, organizar y evaluar su propio conocimiento.¹³ Esto remite al docente a la aplicación de métodos y estrategias didácticas que le permitan acercarse a los propósitos planteados.

Según el diccionario de las Ciencias de la Educación la palabra método significa literalmente “camino que se recorre”, es decir, implica ordenar los acontecimientos para poder alcanzar un determinado objetivo, haciéndose necesario la aplicación de uno precisamente y no de cualquier otro. Respecto de la definición de método didáctico establece que, se centran en descubrir las actividades que son más idóneas para guiar a un sujeto en el aprendizaje.

¹³ S.E.P. “Plan y programas de estudio 1993”. Op.cit.

Las formas de trabajar en las escuelas unitarias y que pueden estar consideradas dentro de la definición de métodos o metodologías comparten una visión que comprende la acción dentro y fuera de la escuela por parte del maestro. En algunos aspectos entran en conflicto sin llegar a ponerse totalmente de acuerdo en como debiera procederse. Lo curioso del caso estriba en la aseveración en cualquiera de las propuestas de la total posibilidad de trabajar “con éxito” en éstas escuelas. El énfasis que se le pone al hecho de ver todo lo que pudiera ser un obstáculo como una posibilidad de avance, no logra convencer a nadie; menos al maestro unitario de estar ante un posible enriquecimiento de sus prácticas profesionales.

Santiago Hernández Ruíz, en su libro *La escuela unitaria completa*, pone sobrerrelieve la importancia del gis y del pizarrón como una técnica indispensable para él en escuelas unitarias y asevera que los resultados obtenidos pueden equipararse con aquellos donde se utilizan recursos didácticos costosos; satisfaciendo así, las exigencias del método pedagógico. Para justificar lo anterior señala que el aprovechamiento no depende de la utilización de costosos materiales, en cambio sí, de las grandes Leyes psicológicas, lógicas y pedagógicas que rigen el aprendizaje, aunque no justifica cuáles, ni cómo se genera este y concluye éste apartado afirmando que, por ejemplo la rapidez con que aprenda el niño la numeración o las operaciones aritméticas poco tendrá que ver con materiales diversos, incluso juegos, que podrían ser costosos; en cambio sí dependerá de la sucesión de los ejercicios, la graduación de las dificultades, del dominio de la materia y de sus exigencias didácticas por el maestro.

Luis F. Iglesias¹⁴ propone redactar un plan anual que establezca tres momentos, planificación para el año, planeación para un mes o una quincena y un plan que aterrice en el trabajo diario. Enuncia aspectos importantes a considerar en la elaboración del plan anual, como el que deberá realizarse primero una investigación, especificará el nivel de participación de los sectores de la comunidad y establecerá objetivos precisos. Todo esto encaminado a extraer las máximas consecuencias educativas. Propone así, que el trabajo a desarrollar habrá de ser a través de unidades, centros de actividad o centros de interés sin llegar a desvirtuarlos en la práctica. No especifica como habrán de ser desarrollados aunque si insiste en la escasez de tiempo a que se enfrenta el maestro, destacando el hecho de que requiere de mucha experiencia para poder hacer un uso exacto de él, prescindiendo de una distribución previa del mismo. Se apoya en la idea de trabajar en los diversos grupos auxiliándose de monitores, aunque éstos no designados por el propio maestro, sino que por los mismos alumnos.

Apunta enfáticamente que los contenidos de los programas habrán de considerarse como una guía, más que como exigencia. Y que habrá de brindarse más atención directa y permanente a los alumnos de primero y segundo grados. Oponiéndose completamente tanto a la distribución del tiempo entre los grupos de atención como a dar mayor atención a los grados superiores.

Respecto a las asignaturas, las divide en tres categorías, las que pueden ser desarrolladas simultáneamente por todos los alumnos, luego las que se adecuan al trabajo por etapas y por último aquellas que requieren atención por grados, propone a la vez que para

¹⁴ IGLESIAS, Luis F. "La escuela rural unitaria." p. 340

éstas últimas se destinen dos horas, considerando el mayor tiempo a los primeros grados y una hora para cada una de las otras. Incluso sugiere formas de integrar el trabajo de estas tres categorías.

Hace incapie en la necesidad de consultar y preparar el material necesario previamente, para aquellos grupos que trabajan solos. Las actividades de conjunto, están destinadas más que nada a prácticas del campo, lo cual en nuestros días está totalmente fuera de lugar, ya que casi ningún maestro realiza este tipo de actividades.

Nuevamente, no se clarifica como ha de llevarse a cabo el trabajo en el grupo, simplemente hay grandes sugerencias y nada más; la forma de presentarlo sencilla, fácil y práctica, en lugar de inspirar a hacerlo, obliga a pensarlo dos veces. Quien ha estado en una escuela unitaria lo sabe. Se aprecia una ausencia teórica en pro de apuntalar la práctica. Pero, en los dos casos anteriores y aún cuando las propuestas metodológicas, son eminentemente activas implican una utilización de tiempo que rebasa con mucho lo que cualquier maestro actualmente estaría dispuesto a ofrecer.

Actualmente, el maestro recibe en las escuelas normales una preparación teórica bastante amplia, pero que como ya lo hemos visto se estrella con la realidad de las comunidades rurales. Y que descubre en la escuela unitaria no la oportunidad de crecer como maestro, sino al contrario frustrarse como profesional, por no saber a ciencia cierta como enfrentarla. Toda su formación en un momento se ve cuestionada, en la escuela sí se le enseñaron muchas cosas, teóricas la mayoría, pero el tener a su cargo una escuela, un grupo de

niños de variadas edades y que se reparten entre todos los grados, no encaja en ninguna teoría, no encuentra método que le auxilie no sabe como enfrentar esa realidad. Las preguntas que se hace tienen mucho en común con aquellas que los estudiosos de escuelas unitarias ya han respondido cada uno a su manera: ¿Con quién trabajo primero? ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo voy a trabajar? ¿Cómo divido el tiempo? ¿Y si no salen leyendo? ¿Y si no logro hacer que aprendan?.

Y comienza su propia aventura que en la mayoría de los casos lo llevará a reproducir lo que muchos han hecho y por desgracia, siguen haciendo; dividir el tiempo entre los grupos y trabajar pedagógicamente con formas que ya la misma Escuela Rural rechazaba.

En diálogos informales con algunos maestros que laboran en escuelas unitarias (Ver anexo 4) y en respuesta a preguntas como las antes mencionadas, se capta un total desconocimiento de estrategias metodológicas para el trabajo con grupos multigrado.

A mayor número de grados por atender mayor es el problema y mayor es la tendencia a querer utilizar los llamados horarios “mosaico”. Aquellos donde el maestro divide el tiempo entre el número de grados o ciclos. En todos los casos, siempre existe una preocupación especial por los niños de primer grado y la apremiante necesidad de enseñarlos a leer y a escribir.

En el otro extremo se encuentra el grupo de sexto grado que también causa cierto molestia por la ineludible participación de un alumno en el evento de selección del mejor

alumno a nivel zona. En estos espacios los maestros quiérase o no, establecen parámetros de su desempeño en relación con los demás integrantes de la zona escolar. Así que también requieren de atención especial, los demás grados quedan a reserva de la forma en que se organice el trabajo en general.

Cuando las preguntas fueron hechas por escrito, hubo variación respecto a lo que se había respondido oralmente; pensaron un poco más lo que iban a contestar, y miraron recelosos el papel entregado y aún más a quien se los daba.(ver Anexo 5) La mayoría se inclinó por marcar que trabajaban simultáneamente con los alumnos de todos los grados, que utilizaban materiales apropiados y que conocían estrategias para trabajar con todos juntos.

En la descripción de su práctica ninguno dijo como le hacía para trabajar simultáneamente con todos los alumnos. Respecto de los métodos o metodologías que conocía para enfrentar la situación multigrado, mencionaron los guiones didácticos, las unidades didácticas y los proyectos; aunque la descripción de su práctica no coincidía con ésta declaración.

Lo que queda en claro es que el maestro encuentra muchas dificultades para trabajar con las escuelas unitarias y es que en su proceso de formación no tuvo elementos que lo ayudaran a enfrentarla, la mayoría ha sido en el trabajo donde se han allegado de “formas o mañas” para trabajar con varios grados simultáneamente, aunque al final terminan regresando a la costumbre de citar a los grados o a los ciclos a diferentes horas para evitar así la dificultad de trabajar con todos a la vez.

Coinciden los maestros en que es posible trabajar de esta manera aunque implica un trabajo muy intenso de planeación, muy laborioso pues implica tener actividades para todos durante las cuatro horas, darse tiempo para explicar y revisar los trabajos, pero se vuelve tan complejo que en ocasiones sienten no les dan ningún beneficio y es mejor que aprendan poco en una hora que nada en cuatro.

La utilización de audioprimería, recurso didáctico introducido en la década de los setentas; el cual pretendía auxiliar al maestro que trabajaba con varios grados a la vez, mediante la grabación de lecciones. El alumno tenía que escuchar e ir siguiendo las indicaciones, para realizar las actividades correspondientes al grado, al par que el maestro atendía los grados restantes, sólo se mencionó por dos maestros de más de diez años de servicio; los de menor antigüedad los desconocen por completo. Parece que no pudieron sacarle todo el provecho a ese auxiliar, por conocerlo tardíamente, o por que cuando lo tuvieron en sus manos ya era un equipo incompleto. Lo mismo sucedió mencionan con los guiones didácticos que la Secretaría entregaba a estas escuelas para apoyar el trabajo con varios grados. (Ver anexo 5)

En el marco de la modernización educativa, se implementaron cursos de actualización para maestros de escuelas unitarias, con ellos prácticamente se revisaron experiencias pedagógicas enfocadas a trabajar en estas escuelas, aunque sin aterrizar en la práctica real del maestro. En este curso se implementó un taller de diseño de guiones didácticos y guías didácticas, para trabajar específicamente con un grado los primeros y para el trabajo simultáneo los segundos. Pero parece que los maestros que recibieron estos cursos ya no están

en estas escuelas, los nuevos, aunque no desconocen el tema lo imaginan demasiado laborioso y con poco provecho. Prácticamente no se ha puesto este tipo de estrategias metodológicas por considerar que no se darían tiempo para elaborar los materiales necesarios y, aún cuando los tuvieran la dinámica del salón les exigiría mayor tiempo del que están obligados a ofrecer.

Actualmente existe en funcionamiento un programa compensatorio, destinado al medio rural y por ende a las escuelas unitarias. Su objetivo es abatir el rezago educativo de donde toma su nombre, Programa para Abatir el Rezago Educativo, brindando apoyos diversos al maestro de éste tipo de localidades, entre los que se encuentra la capacitación.

Es curioso, mucho de lo que se proponen para tratar de alcanzar el objetivo, tiene que ver con lo expuesto anteriormente con las prácticas propuestas hace más de cinco décadas. La diferencia estriba en el gran barniz teórico que se les impregna. En 1994 recién iniciado el programa antes mencionado, la propuesta metodológica decía pretender vincular el proceso educativo a la vida de la comunidad y a la realidad sociocultural del educando a la vez que adquiere instrumentos de conocimiento y comunicación. Establecía los siguientes pasos:

- ✿ Identificar objetivos.
- ✿ Integrarlos en un tema.
- ✿ Señalar los contenidos que los apoyaran.
- ✿ Integrarlos en un tema.
- ✿ Relacionar contenidos en las áreas de español, matemáticas, ciencias sociales y naturales.
- ✿ Planear actividades priorizando la participación del alumno.
- ✿ Evaluar permanentemente considerando aspectos cualitativos del proceso.

✿ Modificar, reorientar o adecuar el sistema de relación de contenidos.

Continuando con la misma línea, cursos posteriores introdujeron elementos nuevos a esta propuesta metodológica. Se profundizó en algunos casos exhaustivamente en el tratamiento de asignaturas según el enfoque en boga, propuesto por el mismo plan y programas: el constructivismo. Pero sin especificar como hacerlo práctico en un aula reducida, con niños de los seis grados y un gran apremio de tiempo. La condición necesaria y exigencia a la vez para el maestro es que debe realizar la planeación de su trabajo pero insisto, la forma propuesta para hacerlo como el programa se lo solicita se ha vuelto tan elaborada que escapa a la posibilidad de que el maestro la vea como un recurso. A cambio, persisten las prácticas tradicionales que nada tienen que ver con lo sugerido y que el maestro por razones de economía, de tiempo y de materiales, esencialmente prefiere.

Puede decirse puntualmente que a cuatro años de iniciado el programa la propuesta metodológica se conserva pero aunada una interminable serie de anexos complementarios para realizarla. Se ha sofisticado pero, esto en vez de ayudar a comprenderla mejor, la ha vuelto tortuosa, difícil de entenderla y lo que es más grave, casi imposible de aplicarla.

El programa en el afán de establecer los nexos necesarios con la comunidad introdujo el proyecto escolar; alrededor del cual girarían todos los demás elementos metodológicos. Propuso el diseño de unidades didácticas para integrar contenidos de varias asignaturas, lo cual Luis F. Iglesias también lo consideró en su tiempo. Pero de aquí en adelante el camino para diseñarlas se vuelve muy difícil de interpretar por las consideraciones

técnicas necesarias y por lo meticoloso de su desarrollo. Las condiciones que deben tener las actividades que habrán de ser el resultado del largo peregrinar entre análisis del enfoque, análisis de contenidos e interpretación de los mismos. Las actividades diseñadas deberán según el enfoque, presentarse en forma lúdica y, contener las siguientes características:

- ✿ ¿Cuál es la meta del juego?
- ✿ ¿Cuáles son las reglas?
- ✿ ¿Quiénes participan?
- ✿ ¿Pueden participar los tres ciclos?
- ✿ ¿Qué ejercicios de los libros de texto incluye?
- ✿ ¿Qué otros recursos para el aprendizaje utiliza?
- ✿ ¿Qué hace cada participante con el material?
- ✿ ¿Qué instrucciones le damos a cada niño?
- ✿ ¿Cómo se involucra al grupo para apoyar a los alumnos más rezagados?

He visto la expresión de los maestros al llegar a este punto, se quedan anonadados, no atinan a articular todo lo anterior y a expresarlo en forma de actividades, a lo más que llegan, es a proponer nuevamente viejas prácticas, actividades monótonas y sin idea, generalmente desconectadas de toda la vertebración realizada. Ahora, tener que presentarlas organizadas en forma de taller, cadenas de aprendizaje o últimamente integradas a una propuesta metodológica que bien podría ser, un centro de interés, un bloque temático, un proyecto, etc.; derrumba por completo la intención de planificar su trabajo y pensar que eso tendría que hacerlo diario lo asusta. La metodología que se le propone no se puede aplicar en las cuatro horas que tiene que estar en el aula, rebasan con mucho ese tiempo, tendría que volverse al modelo antiguo de dar clases mañana y tarde; por que finalmente, querer embotellar tal magnitud de situaciones en tan corto tiempo presentan en sí un anticipado fracaso. Pudiera pensarse que esto es demasiado extremista sin embargo y tristemente, la práctica del maestro lo avala. (Ver anexo 2)

A la pregunta de por qué se parecía improvisado su trabajo el maestro respondió que no le alcanzaba el tiempo para planear con mucho detenimiento. Por esa razón trabajaba con los temas y ejercicios que los libros de texto le iban marcando, cuando planeaba actividades para trabajar contenidos conforme lo marca el programa el tiempo no le alcanzaba, por tanto era mejor ir al día con los libros de los alumnos así se le facilitaba a él y a los niños el control del avance logrado.

Cincuenta años después, se sigue proponiendo casi lo mismo, como una alternativa para enfrentar la situación de trabajar con varios grados, siguen siendo lugares comunes, figuras acartonadas y acciones tan pueriles que resultan irrisorias. El maestro no alcanza a comprender lo que se le propone, debido más que nada a la modificación de planes y programas; les dejó un gran vacío a los viejos maestros, y los nuevos, no saben tampoco que hacer. Todo esto aunado a las metodologías específicas para la enseñanza de la lecto-escritura, para la enseñanza de la matemática y demás asignaturas viene a acentuar aún más el problema de cómo trabajar en una escuela unitaria. Finalmente sale al paso una interrogante, ¿Existe un método que permita verdaderamente el trabajo en este tipo de escuelas?, o será que el problema metodológico de la escuela unitaria es que no hay un método para ella.

1.5 El aprovechamiento en las escuelas unitarias

Todo tiene su precio, como resultado natural de las situaciones anómalas de formación de capacitación y desempeño por parte del maestro, el aprovechamiento de los alumnos es deficiente.

La inexistencia de un modelo metodológico que concretice la realidad de la escuela unitaria se conjunta y se paga con la deficiencia formativa e informativa del alumno, que egresa dominando mínimamente las competencias de hablar, oír, leer y escribir. Más allá el alumno debería de tener la capacidad para aplicar conocimientos diversos en la resolución de problemas, sin embargo, queda muy alejado de lo que el plan y programas espera desarrolle.

Previo a su egreso, el alumno tendrá la oportunidad de mostrar el nivel de dominio de los contenidos programáticos del grado, en el evento denominado “Olimpiada del conocimiento”; pudiera decirse que implica también el nivel del dominio de los contenidos de la educación primaria y el grado alcanzado en la concreción de sus propósitos.

En las diversas etapas que comprende el evento, va esclareciendo la realidad de formación de los alumnos. En la etapa de grupo la competición con alumnos del mismo, y de la escuela no permite apreciar grandes diferencias. El nivel es bajo en general, pero se agudiza en las escuelas unitarias. El verdadero momento de diferenciación que establece un parámetro más real, es el evento de zona. A este nivel llegará un alumno (dos en algunos casos) de cada escuela, donde a través de la aplicación de un taller integrador (recurso didáctico empleado para evaluar conocimientos habilidades y actitudes) saldrá el representante de zona.

En casi diez años de contemplar los eventos, no ha ganado ningún alumno de escuela unitaria, en cambio casi invariablemente han ocupado los últimos lugares.

Si trasladáramos los resultados de la Olimpiada del conocimiento a la situación de ingreso a secundaria, se apreciaría un nivel muy bajo de aprovechamiento en lo general, pero en el caso de las escuelas unitarias, su promedio sería reprobatorio.

En el ciclo escolar 1997-1998 tras la aplicación de un instrumento de evaluación a los alumnos de primero a sexto grado de las escuelas del sector educativo No. 12, se corroboró lo apreciado anteriormente. Ahora en todos los grados los alumnos de escuelas unitarias ocupan el final de las escala.

Estudios recientes ¹⁵ubican a las escuelas del medio rural como las que presentan los más bajos índices de eficiencia terminal y los más altos de analfabetismo, reprobación y deserción. Dentro de éstas, las unitarias son las más afectadas. Merced a las condiciones que privan en ellas, donde las características comunes se refieren a niveles socioculturales y económicos bajos y una marginación extrema. En este tipo de comunidades, las escuelas se insertan en el mismo nivel y comparten las mismas situaciones. Esto da como consecuencia una escuela con instalaciones precarias y en muchas ocasiones sin el entusiasmo necesario ni por parte del maestro ni de los integrantes del lugar por hacer de ella algo mejor. Consideración similar existe en los padres respecto a la importancia que representa mandar a los niños a ella. Pues, la suponen una pérdida de tiempo ya que no realizarán otros estudios y además, es posible no salga del lugar donde vive. En las comunidades de esta naturaleza es común que el padre de familia integre a todos los miembros de la misma, en condiciones de realizar alguna labor, a las actividades de trabajo, para así complementar el sustento necesario

¹⁵ SCHMELKES, Silvia. Revista "Educar." pp. 49-59

para dar de comer a todos. La escuela entonces, queda relegada a un segundo plano, donde el niño asiste de una manera muy irregular.

El maestro en estas escuelas se da cuenta de esta realidad y actúa en consecuencia. Posiblemente se deja llevar por las condiciones mismas de la comunidad. Sea como sea los resultados que arroja el trabajo del docente en estas escuelas está muy alejado de los propósitos que en un tiempo muy lejano propusieron para ellas maestros tan grandes como Rafael Ramírez.

Finalmente los alumnos que egresan de escuelas unitarias dominan mínimamente las herramientas básicas que corresponden al nivel. Las prácticas pedagógicas que los maestros implementan en las aulas multigrado están muy alejadas de las necesidades de aprendizaje de los niños que a ellas acuden. Las metodologías implementadas dentro de estas aulas en realidad no pueden llevar este nombre por que finalmente el maestro desconoce las mismas, y, lo que en realidad hace es reproducir viejas prácticas que datan de sus tiempos escolares.

Acusa el medio rural de un sinnúmero de insatisfacciones, pero cuando fue pensada la escuela que estaría dentro de ella se tuvo la ilusión de que vendría a ayudar, a aliviar un poco un malestar que data de siglos, y en lo más profundo de quien lo soñó estuvo latente la idea de hacer a estos lugares apartados, a estas personas perdidas en lo más alejado de la geografía del país, a los niños que en ellas habitan, merced a la educación que ofrecería un maestro rural, parte de un país, de un gran país que es MÉXICO.

2. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

2.1 Conclusiones

PRIMERA.- Si bien la escuela unitaria así como las comunidades donde se ubican no han avanzado mucho en los últimos 50 años, pues siguen presentando un sin fin de carencias, los maestros que tienen que trabajar en ellas están muy lejos de sentirse comprometidos. La cultura del maestro actual lo orienta a ver en la actividad docente simplemente un trabajo por el cual recibe un salario. Por esta razón se justifica en la norma para no ofrecer más tiempo a su jornada del que le marca. Sin embargo el trabajo en las escuelas de un solo maestro exigen una organización eficiente y una planeación minuciosa además de una inversión de tiempo dedicado a la relación con la comunidad más allá de las cuatro horas de trabajo que obligatoriamente debe cubrir. Se pretende hacer funcional a esta escuela con propósitos y enfoques que datan desde sus inicios, sin embargo, los resultados denotan que la batalla se está perdiendo y que la calidad de la educación buscada en estas escuelas aún no llega, finalmente los únicos perdedores serán los niños de esos lugares.

SEGUNDA.- La formación del maestro debiera enfocarse, al menos a aquellos que desempeñaran su trabajo en el medio rural, al conocimiento previo de metodologías que le ayuden a enfrentar la situación multigrado.

TERCERA.- Debiera implementarse incluso una especialidad en el trabajo con escuelas multigrado, que aporte los elementos prácticos para trabajar en ellas.

CUARTA.- Las propuestas de trabajo para estas escuelas deben considerar la realidad de la comunidad, la realidad del maestro, y, más que nada la cuestión del tiempo.

QUINTA.- De continuar la misma tendencia, debería de pensarse en la implementación de centros regionales de atención de alumnos para evitar los males que ha acarreado el que un solo maestro atienda varios grados.

SEXTA.- Trabajar mucho más en el aspecto moral de aquellos que serán docentes y que lo deseen o no, tendrán que trabajar en una escuela rural, específicamente en una escuela unitaria.

2.2 Sugerencias

PRIMERA.- Trabajar mucho más en el aspecto moral de aquellos que serán docentes y que lo deseen o no, tendrán que trabajar en una escuela rural, específicamente en una escuela unitaria.

SEGUNDA.- Si la normatividad está rebasando la realidad de las escuelas unitarias la sugerencia es modificar la forma en que estas se integran al sistema, delimitar claramente los deberes y compromisos que el maestro adquiere al estar en ellas pero esto debe estar aparejado a una constante actividad de apoyo, al maestro, en la misma comunidad donde trabaja.

TERCERA.- La revisión al Plan y Programas de estudio para ser trabajado en las escuelas unitarias, debe ser más que una sugerencia, una obligación para las mismas. Realizándose está, al inicio del ciclo del ciclo escolar tomando en consideración las necesidades de la comunidad. El resultado de este trabajo debe ser una selección y adecuación de contenidos factibles de ser desarrollados.

CUARTA.- Las personas que están a cargo de ofrecer apoyo técnico pedagógico a los maestros de escuelas unitarias, deben participar más directamente no sólo en la labor de asesoría, sino también en el diseño y práctica conjuntamente con los maestros de estrategias multigrado.

QUINTA.- Dentro del diseño de estrategias metodológicas debe darse prioridad a aquellas que enfocan la práctica de manera integral, pero, la asesoría al maestro debe ir aparejada a talleres de diseño de planeaciones que consideren los contenidos seleccionados en consejo técnico de zona, y en el cual los asesores técnico-pedagógicos de zona y de sector deban integrarse. De esta manera se contará con un banco de planeaciones acorde a las necesidades de las escuelas y por ende factibles de ser llevadas a la práctica; se estarán resolviendo simultáneamente dos problemas, la improvisación y la fragmentación en tiempo y contenidos.

181850

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO Rendón Luis Manuel. "Las Instituciones Formadoras de Docentes (IFAD) ante el fin de siglo". Educando Hoy. n. 10, México, 1994: 3-10.
- ALVAREZ, José Luis. "Investigación Psicosocial Sobre los Profesores". Ed., Marova, 1977(c1977), 187p.
- BALLESTEROS Y Usano Antonio. "Organización de la Escuela Primaria". 14ª ed., México, Ed., Patria, 1983(c1943) 452p.
- CARDENAS Vázquez Sabastian. "Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos". México, Ed., CONALTE, 1984, 505p.
- CUEVAS Durán Martha Esperanza. "Crisis estructural y formación docente." Educando Hoy. v. 5, n. 12, México: 1995: 20-27
- "DICCIONARIO de las Ciencias de la Educación". Torno 1 y 2, México, Ed. Santillana 1984(c1983) 1528p.
- GUARDADO Salvador y Marco A. Villatoro. "La Formación de Docentes de Enseñanza Primaria en México". México, Ed., SEP, 1988, 242p.
- GUERRERO López Raymundo. "La práctica docente real en la escuela rural. Una alternativa de cambio." Práxis universitaria. n.7, México, 1991:24.
- HERMOSO Nájera Salvador. "La Dóctrina de la Escuela Rural". Sin fuente original.
- HERNANDEZ Ruiz Santiago. "La Escuela Unitaria Completa". 3ª. ed., UNESCO, Ed. Joseph Mayenne, 1967, 155p.
- IGLESIAS Luis F. "La Escuela Rural Unitaria". 4ª ed., México, Ed. Oasis, 1979(c1969), 412 p.

JIMENEZ, Alarcón Concepción. "Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana." México, Ed. SEP. 1986, 157 p.

LOYO, Engracia. "La casa del pueblo y el maestro rural mexicano." México, Ed. SEP. 1985, 157 p.

LUGO Hidalgo Ma. De la Luz. "Surgimiento crisis y perspectivas de la formación docente en América Latina." Calmécac. México, 1995:4-10

MANACORDA Mario y Bogdan Suchodolsky. "La Crisis de la Educación." 5ª ed. México, Ed., Ediciones de cultura Popular, 1987, 153p.

RAMÍREZ Díaz Antonio. et. al. "La Imagen del Docente en el Medio Rural Vista por él Mismo y por Comunidad." Mecanograma, 1987.

RAMÍREZ Rafael. "La Escuela Rural Unitaria." 2ª. ed. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1982, 212p.

SCHMELKES, Silvia. "Calidad de la educación y formación docente." Educar. n.6, México, 1994:49-59

SEP-CONAFE. "Asesoría Pedagógica." México, Ed., Secretaría de Educación Pública, 1994, 164p.

SEP. "Metodología Educativa para Maestros de Cuarto Grado de Educación Primaria." México, Ed. SEP, 1981, 125p.

SEP. "Manejo de Grupos Multigrado." México, Ed. SEP, 1994, 195p.

SEP. "Manejo de Grupos Multigrado." México, Ed. SEP, 1995, 198p.

SEP. "Normas de Inscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional Periodo Escolar 1997-1998." México, Ed. SEP, 1997, 37p.

SEP. “Plan y Programa de Estudios 1993”. México, Ed. SEP, 1994, 162p.

ANEXOS

Anexo 1

Plan de Estudios para las Escuelas Normales

Rurales, 1945

PRIMER AÑO PROFESIONAL

| | | | |
|---|-------|---------|-------|
| 1. Ciencia de la Educación. Con especial orientación al medio rural | 3 | 1 | 4 |
| 2. Técnica de la Enseñanza | 6 | - | 6 |
| 3. Biología. Con aplicación biotécnica a las industrias agropecuarias | 3 | 1 | 4 |
| | Clase | Estudio | Total |
| MATERIAS | Horas | Horas | Horas |
| 4. Psicología. General ... | 3 | 1 | 4 |
| 5. Economía Política. Con especial aplicación a la economía del lugar | 2 | 1 | 3 |
| 6. Nociones de Mineralogía y Geología | 2 | 1 | 3 |
| 7. Etimología española. Griegas, latinas e indígenas | 2 | 1 | 3 |
| 8. Literatura Universal | 2 | 1 | 3 |
| 9. Lógica | 3 | 1 | 4 |
| 10. Escritura | 2 | - | 2 |
| 11. Educación Musical | 2 | - | 2 |
| 12. Dibujo y Artes plásticas | 2 | - | 2 |
| 13. Educación Física y Premilitar | 2 | - | 2 |

NOTAS:

1. Para aplicar el horario se tomaran en cuenta las condiciones de cada lugar.
2. Los alumnos están obligados a empeñarse en las actividades agrícolas demandadas por la escuela cuando el caso así lo reclame.

SEGUNDO AÑO PROFESIONAL

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Ciencia de la Educación | 3 | 1 | 4 |
| 2. Historia de la Educación | | | |
| General | 3 | 1 | 4 |
| 3. Técnica de la Enseñanza | 6 | - | 6 |
| 4. Psicología | 3 | 1 | 4 |
| 5. Higiene Escolar. Incluyendo primeros auxilios y puericultura | 3 | 1 | 4 |
| 6. Sociología. Con seminario de investigaciones y aplicaciones al medio rural | 2 | 1 | 3 |
| 7. Cosmografía | 2 | 1 | 3 |
| 8. Ética | 3 | 1 | 4 |
| 9. Educación musical | 2 | - | 2 |
| 10 Dibujo y Artes plásticas | 2 | - | 2 |
| 11. Educación Física y Premilitar | 2 | - | 2 |

NOTAS:

1. Para aplicar el horario se tomaran en cuenta las condiciones de cada lugar.
2. Los alumnos están obligados a empeñarse en las actividades agrícolas demandadas por la escuela cuando el caso así lo reclame.

TERCER AÑO PROFESIONAL

| | | | |
|--|-------|---------|-------|
| 1. Ciencias de la Educación | 2 | 1 | 3 |
| 2. Historia de la Educación en México | 3 | 1 | 4 |
| 3. Técnica de la Enseñanza | 6 | 6 | 6 |
| | Clase | Estudio | Total |
| MATERIAS | Horas | Horas | Horas |
| 4. Psicotécnica Pedagógica | 3 | 1 | 4 |
| 5. Organización Escolar y Administración de Escuelas Rurales | 3 | 1 | 4 |
| 6. Historia del Arte y Nociones de Estética | 3 | 1 | 4 |
| 7. Educación musical | 2 | - | 2 |
| 8. Dibujo y Artes Plásticas | 2 | - | 2 |
| 9. Danza y Teatro | 2 | - | 2 |
| 10. Educación Física y Premilitar | 2 | - | 2 |

NOTAS:

1. Para aplicar el horario se tomaran en cuenta las condiciones de cada lugar.
2. Los alumnos están obligados a empeñarse en las actividades agrícolas demandadas por la escuela cuando el caso así lo reclame. Son optativas las siguientes materias: Técnica de la enseñanza del dibujo, música, educación de adultos, elementos de psicología para anormales, estadística escolar.

Plan de Estudios 1959 de Educación Normal

PRIMER AÑO

a) ASIGNATURAS

| | hrs. Sem. |
|--|-----------|
| <i>Primer Semestre</i> | |
| 1. Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México | 6 |
| 2. Lógica | 6 |
| 3. Optativa (materia complementaria o suplementaria; Español Superior, Matemáticas, Ciencias, etc.) | <u>6</u> |
| | 18 |
| <i>Segundo Semestre</i> | |
| 1. Antropología Cultural y Social | 6 |
| 2. Psicología General | 6 |
| 3. Ética | <u>6</u> |
| | 18 |

b) ACTIVIDADES

(Cursos anuales)

| | |
|---|------------------|
| 1. Talleres, Laboratorio o Economía Domestica | 3 (dos sesiones) |
| 2. Actividades artísticas | 4 (dos sesiones) |
| 3. Observación Escolar | 6 (dos sesiones) |
| 4. Educación Física | 3 (dos sesiones) |
| | <u>16</u> |

TOTAL SEMESTRAL:

| | |
|------------------------------|----|
| Asignaturas, primer semestre | 18 |
| Actividades, primer semestre | 16 |

a) ASIGNATURAS

| | Hrs. Sem. |
|-------------------------------|-----------|
| Asignaturas, segundo semestre | 18 |
| Actividades, segundo semestre | 16 |
| TOTAL | <u>34</u> |

NOTAS

1. Las asignaturas de Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México y Antropología Social y Cultural, incluyen actividades de investigación y participación en campañas y servicios sociales.
2. Por resolución del Comité Directivo de la Segunda Asamblea Nacional Plenaria del C.N.T.E., adoptada en la junta de los días 12 y 13 de marzo de 1964, se introducen /as siguientes modificaciones:
 - a). La materia optativa paso al primer semestre con 6 horas semanales de clase;
 - b). La Psicología General, que anteriormente estaba en el primer semestre del primer año, paso al segundo semestre, con igual número de horas;
 - c). El curso de Ética, que anteriormente se cubría con 4 horas, se aumento en 2 horas semanales.

SEGUNDO AÑO

| a) ASIGNATURAS | Hrs. Sem. |
|--|-----------|
| Primer Semestre | |
| 1. Didáctica General | 6 |
| 2. Psicología de la Educación | 6 |
| 3. Optativa (materia complementaria o suplementaria) | 4 |
| | <hr/> |
| | 16 |
| Segundo Semestre | |
| 1. Ciencia de la Educación | 6 |
| 2. Educación para la Salud (para los varones: énfasis- en la Educación Sanitaria. Para las señoritas: énfasis en Puericultura) | 6 |
| 3. Optativa (materia complementaria o suplementaria) | 4 |
| | <hr/> |
| | 16 |
| b) ACTIVIDADES | |
| (Cursos anuales) | |
| 1. Técnica de la Enseñanza y Práctica Escolar y Taller de material y recursos didácticos | 10 |

| | |
|---|-------|
| 2. Taller de Actividades Artísticas Aplicadas a la Escuela Primaria | 4 |
| 3. Educación Física (opción personal) | 2 |
| | <hr/> |
| | 16 |
| TOTAL SEMESTRAL | |
| Actividades | 16 |
| Asignaturas | 16 |

NOTA

Las dos primeras semanas de labores se dedicaran a la realización de un seminario para estudiar la realidad socioeconómica de la región, a efecto de proyectar campañas y servicios sociales y económicos adecuados.

TERCER AÑO

a) ASIGNATURAS

| Primer Semestre | Hrs. Sem |
|--|----------|
| 1. Historia general de la Educación | 6 |
| 2. Conocimiento del Educando y Psicotécnica Pedagógica | 6 |
| 3. Optativa (materia complementaria o suplementaria) | 4 |
| | <hr/> |
| | 16 |
| Segundo Semestre | |
| 1. Historia de la Educación en México | 6 |
| 2. Legislación, Organización y Administración Escolar | 6 |
| 3. Sociología de la Educación | 4 |
| | <hr/> |
| | 16 |

ACTIVIDADES

(Cursos anuales)

| | |
|--|----|
| 1. Técnica de la Enseñanza y Practica Escolar y Taller de material y recursos didácticos | 14 |
| 2. Taller de Actividades Artísticas aplicadas a la Escuela Primaria | 3 |

| | |
|--|-----------|
| 3. Educación Física aplicada a la Escuela Primaria | <u>3</u> |
| | 20 |
| TOTAL SEMESTRAL | |
| Asignaturas | 16 |
| Actividades | <u>16</u> |
| | <u>32</u> |

NOTAS

1. Las dos primeras semanas se dedicaran a la realización de un seminario de estudios e investigación de las condiciones educativas de la región, a efecto de llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la escuela y de la comunidad.
2. Por resolución del Comité Directivo, adoptada en la junta de los días 12 y 13 de marzo de 1964, se introducen las siguientes modificaciones:
 - a) El curso de Conocimientos del Educando y Psicotécnica Pedagógica, quedo incluido en el primer semestre; Legislación, Organización y Administración Escolares, en el segundo.
 - b) La clase de Técnica de la Enseñanza y Practica Escolar, con taller de material y recursos didácticos, se amplia con cuatro horas.

Plan 1975 de Estudios de Educación Normal

(Diario Oficial, 26 de agosto de 1975)

CONSIDERANDO

PRIMERO.—Que durante los días 10. y 20. del mes en curso, se realizó en la ciudad de Cuernavaca, Mor., la XI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, de cuyas deliberaciones se obtuvo como resultado la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República, formulado con base en el documento que en su parte conducente dice:

CONSIDERACIONES GENERALES

El mundo actual tiene como signo distintivo el cambio acelerado en todos los ordenes. Las crisis que afrontan las sociedades contemporáneas reflejan una grave contradicción, entre las nuevas crecientes necesidades generadas por la revolución científica y tecnológica, y las estructuras y sistemas heredados que frenan la conquista de modos de convivencia mas justos.

El desarrollo del país reclama la transformación de sistemas caducos, para poder responder al reto que representa una población que crece explosivamente y a la multiplicación de las aspiraciones sociales.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL

| <i>Primer Semestre</i> | No. de Hrs. |
|---|-------------|
| Matemáticas y su didáctica I | 4 |
| Español y su didáctica I | 4 |
| Ciencias Naturales y su didáctica I | 4 |
| Ciencias Sociales y su didáctica I | 4 |
| Educación Artística y su didáctica I | 2 |
| Educación Física y su didáctica I | 2 |
| Educación Tecnológicas y su didáctica I | 2 |
| Psicología I | 4 |
| Filosofía | <u>4</u> |
| Total | 30 |

| Segundo Semestre | No. de Hrs. |
|---|-------------|
| Matemáticas y su didáctica II | 4 |
| Español y su didáctica II | 4 |
| Ciencias Naturales y su didáctica II | 4 |
| Ciencias sociales y su didáctica II | 4 |
| Educación Artística y su didáctica II | 2 |
| Educación Física y su didáctica II | 2 |
| Educación Tecnológica y su didáctica II | 2 |
| Psicología II | 4 |
| Filosofía de la Educación | 4 |
| Total | 30 |

| <i>Tercer Semestre</i> | No. de Hrs. |
|--|-------------|
| Matemáticas y su didáctica III | 4 |
| Español y su didáctica III | 4 |
| Ciencias Naturales y su didáctica III | 4 |
| Ciencias Sociales y su didáctica III | 4 |
| Educación Artística y su didáctica III | 2 |
| Educación Física y su didáctica III | 2 |
| Educación Tecnológica y su didáctica III | 2 |
| Psicología III | 4 |
| Historia de la Educación III | 4 |
| Total | 30 |

| <i>Cuarto Semestre</i> | No. de Hrs. |
|---------------------------------------|-------------|
| Matemáticas y su didáctica IV | 4 |
| Español y su didáctica IV | 4 |
| Ciencias Naturales y su didáctica IV | 4 |
| Ciencias Sociales y su didáctica IV | 4 |
| Educación Artística y su didáctica IV | 2 |
| Educación Física y su didáctica IV | 2 |

| | |
|---|-----------|
| Educación Tecnológica y su didáctica IV | 2 |
| Psicología IV | 4 |
| Historia de la Educación II | 4 |
| Total | <u>30</u> |

Quinto Semestre

| | No. de Hrs. |
|--|-------------|
| Matemáticas y su didáctica V | 4 |
| Español y su didáctica V | 4 |
| Ciencias Naturales y su didáctica V | 4 |
| Ciencias Sociales y su didáctica V | 4 |
| Educación Artística y su didáctica V | 2 |
| Educación Física y su didáctica V | 2 |
| Educación Tecnológica y su didáctica V | 2 |
| Tecnología Educativa I | 4 |
| Historia de la Educación III | 4 |
| Total | <u>30</u> |

Sexto Semestre

| | No. de Hrs. |
|---|-------------|
| Matemáticas y su didáctica VI | 4 |
| Español y su didáctica VI | 4 |
| Ciencias Naturales y su didáctica VI | 4 |
| Ciencias Sociales y su didáctica VI | 4 |
| Educación Artística y su didáctica VI | 2 |
| Educación Física y su didáctica VI | 2 |
| Educación Tecnológica y su didáctica VI | 2 |
| Tecnología Educativa II | 4 |
| Historia de la Educación IV | 4 |
| Total | <u>30</u> |

Séptimo Semestre

| | No. de Hrs. |
|--------------------------------|-------------|
| Matemáticas Práctica Docente I | 4 |

| | |
|--|-------------|
| Español Práctica Docente I | 4 |
| Ciencias Naturales Práctica Docente I | 4 |
| Ciencias Sociales Práctica Docente I . | 4 |
| Educación Artística Práctica Docente I | 2 |
| Educación Física Práctica Docente I | 2 |
| Educación Tecnológica Práctica Docente I | 2 |
| Administración y Legislación Educativa I | 4 |
| Problemas Sociales y Económicos de México | 4 |
| | Total 30 |
| <i>Octavo Semestre</i> | No. de Hrs. |
| Matemáticas Práctica Docente II | 4 |
| Español Práctica Docente II | 4 |
| Ciencias Naturales Práctica Docente II | 4 |
| Ciencias Sociales Práctica Docente II | 4 |
| Educación Artística, Práctica Docente II | 2 |
| Educación Física, Práctica Docente II | 2 |
| Educación Tecnológica, Práctica Docente | 2 |
| Administración y Legislación Educativa II | 4 |
| Conocimientos y Desarrollo de la Comunidad | 4 |
| | Total 30 |

2.- Para cursar los estudios de Educación Normal se requerirá previamente el certificado completo de Educación Secundaria.

3.- Al término de los mencionados estudios y previo el cumplimiento de los demás requisitos que al efecto se exijan, se otorgará título de Profesor de Educación Primaria.

4.- El plan de estudios descrito en el apartado I entrará en vigor en forma progresiva, a partir del periodo escolar 1975-1976.

5.- La Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, por conducto de la Dirección General de Educación Normal, deberá coordinarse con las autoridades e instituciones educativas de los Estados, para la mejor aplicación dentro de sus respectivas jurisdicciones o competencias, del nuevo Plan de Estudios de Educación Normal.

ANEXO 2

A la llegada varios niños que se encontraban en el "patio" corren para el salón, donde el profesor toma la lectura de manera individual- Tiene entre sus manos el libro del método rápido Algunos niños a los que se les pregunta son ayudados por el maestro al notar su dificultad para la lectura. Son 11 (once) niños en total los que están presentes. Unos niños trabajan con el libro de matemáticas en la lección "Hilos de colores" llega una niña mas, ahora son 12, ella parece ser de los grados superiores El maestro la llama y le da instrucciones para realizar una actividad con un dado. Una mas aunque ella parece ser de un grado intermedio. Son 13 los niños que presentan la lectura al maestro (1°) están inquietos sin tener actividad por realizar.

La actividad con los dados, tiene que ver con la ubicación de punto en un plano, 4 alumnos trabajan en ello.

Llama a 2 niños de segundo, los cuales llevan su libro y les revisa el trabajo realizado en el mismo. Les hace preguntas y observaciones, les da instrucciones nuevamente. Excepto los cuatro alumnos que trabajan la ubicación de planos en el pizarrón los demás permanecen al rededor de la mesa del maestro.

Los que tiran dados han terminado la actividad, que consiste en trazar una línea con base en puntos sacados por azar. Hay una nueva indicación para ellos, trazaran una nueva cuadrícula en el pizarrón, y tendrán que ubicar Las coordenadas de una figura triangular. Los niños no se ponen de acuerdo en el trazado de la cuadrícula. La solución del maestro es

separar niños y niñas (2 y 2) y hacer que cada uno trace su propio plano. Se acerca el maestro a llamarles la atención a unos niños que se encuentran platicando y a darles instrucciones nuevamente, para trabajar con su libro. Terminan los mayores de encontrar las coordenadas del triángulo en el pizarrón: y reciben con el mismo tema un nuevo ejercicio. Ha llamado a dos niños a sus mesas y los cuestiona acerca del mar, es alguna pregunta que viene en su libro.

Revisa ejercicios del libro a algunos alumnos que han terminado y los cuestiona acerca de su trabajo; ellos responden y les hace una anotación a lo que llevan. Las niñas inquietas han comenzado a pelear de palabra, el maestro pone orden cambiando de lugar a las mas pequeñas. El maestro continua repartiendo trabajos desde su mesa a todos los alumnos que se acercan, o a los que el manda llamar.

Los niños que se acercan a que los revisen encuentran con que la niña a dejado que copien su trabajo y el niño que copio tendrá que hacerlo de nuevo. La niña que a realizado su trabajo se le permite salir al recreo. Al ver esto, los demás se inquietan y parecen apurarse, algunos se levantan para que les revisen lo que han hecho. Algunos de los mas pequeños pregunta sobre la hora de salida al recreo, les explica el maestro sobre el manejo del reloj. Termina la explicación y posteriormente salen al recreo.

ANEXO 3

OPINIÓN SOBRE ESCUELAS UNITARIAS

1.- ¿Creé, qué los resultados del trabajo en escuelas unitarias y de organización completa sea igual? Si _____ No _____ ¿Por qué?

2.- ¿Cuáles son las expectativas de usted como maestro y de sus alumnos al trabajar en la escuela?

3.- ¿Es importante la relación para con la comunidad para el trabajo que realiza? Si _____ No _____ ¿Por qué?

4.- ¿Es importante para la comunidad el trabajo que realiza?

5.- ¿Realiza alguna actividad extraclase con la comunidad? Si _____ No _____ ¿Por qué?

6.- ¿Le gustaría estar con la comunidad más años desempeñando su trabajo? Si _____ No _____ ¿Por qué?

7.- ¿Creé qué el trabajo de los maestros de antes y los de ahora sea igual? Si _____ No _____ ¿Por qué?

8.- ¿Se queda usted en la comunidad durante la semana de trabajo? Si _____ No _____ ¿Por qué?

Cuestionario entregado a maestros de escuelas unitarias para conocer su apreciación.

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA PREGUNTAS INFORMALES A MAESTROS DE ESCUELAS UNITARIAS

- 1.- ¿Cómo organizas tus grupos?
- 2.- ¿Cómo trabajas con ellos?
- 3.- ¿Divides el tiempo de atención entre el número de grados?
- 4.- ¿Cómo atiendes al primer grado?
- 5.- ¿Cómo llevas el control de lo que aprenden los niños?
- 6.- ¿No te presionas por el trabajo?
- 7.- ¿Cómo sabes al final que objetivos lograste?
- 8.- ¿Es para ti importante el trabajo en esta escuela?
- 9.- ¿Tienes necesidad de ausentarte continuamente?
- 10.- ¿Crees que esto les afecta a los alumnos y a la comunidad?

Preguntas para maestros de escuelas unitarias, para conocer de manera informal la organización de su escuela.

ANEXO 5

ENCUESTA PARA MAESTROS DE ESCUELAS RURALES

Nombre del profesor: (opcional) _____

Años de servicio: _____

Años de servicio en el medio rural: _____

¿Trabajó en escuelas unitarias? Si _____ No _____ ¿Cuántos años? _____

¿La organización de los niños para su atención en este tipo de escuelas fue?:

Por grados _____ Por ciclos _____ De manera simultánea _____ Otras _____

¿Cuáles? _____

Describa brevemente la forma de trabajo: _____

Enfocado al trabajo con escuelas unitarias podría enunciar de lo siguiente aquello que halla conocido y trabajado:

Materiales didácticos: _____

Métodos o metodologías: _____

Estrategias didácticas: _____

¿Cuál es su opinión acerca de las escuelas rurales y en especial las unitarias?: _____

Nota: Cuestionario presentado a maestros indistintamente del tipo de escuela donde prestan sus servicios.