



Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Educación
Pública.
Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad 31- A.



***EL IMPACTO DE LOS CURSOS DE CAPACITACION DEL PAREB EN
EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.***

TESIS

Para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo en la
Línea de Especialización “Formación y Actualización de Docentes”

**PRESENTA:
LUCY RUBI ESTRELLA AKE.**

**DIRECTOR DE TESIS.
M.C. MARIO GUTIERREZ Y HERNANDEZ.**

Mérida, Yucatán, a febrero de 2003.

EL IMPACTO DE LOS CURSOS DE CAPACITACION DEL PAREB EN EL
DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

A G R A D E C I M I E N T O.

La realización de esta investigación no habría sido posible sin la valiosas ayuda de varias personas del ámbito educativo que intervinieron durante todo el proceso. Primeramente quiero agradecer tanto a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A, por todas las facilidades otorgadas durante mi preparación profesional como al director de tesis el M.C. Mario Gutiérrez y Hernández por la ayuda oportuna y constante en el desarrollo del estudio de investigación. Las sugerencias de los lectores internos y externos que fueron sumamente útiles porque nos permitieron mejorar el diseño del trabajo y de manera especial a todo el personal de la Institución, a mis compañeros de estudios, mis padres, hermanas y sobrinos que de alguna manera me motivaron por terminar la carrera.

A todo el personal del PAREB estatal y a los maestros de educación primaria que laboran en grupos multigrados que me brindaron su tiempo durante las visitas en las escuelas y que contestaron nuestras entrevistas, expreso mi profundo agradecimiento.

Lucy Rubí Estrella Aké.

INDICE.

| | |
|--------------------------|----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
|--------------------------|----------|

CAPITULO I.

EL PROCESO HISTORICO DE LA FORMACIÓN DEL MAESTRO RURAL EN MÉXICO.

| | | |
|--------|---|----|
| 1.1. | Antecedente histórico de la Educación en México y los procesos de capacitación del maestro rural..... | 16 |
| 1.2. | La Escuela Rural Mexicana..... | 17 |
| 1.2.1. | Las Misiones Culturales..... | 20 |
| 1.2.2. | La Casa del Pueblo..... | 22 |
| 1.2.3. | Escuela Normal Rural..... | 25 |
| 1.3. | La Escuela Socialista..... | 27 |
| 1.4. | Presidente Miguel Alemán (1946-1952)..... | 34 |
| 1.5. | Adolfo Ruiz Cortines, período de 1952 –1958..... | 35 |
| 1.6. | Plan de Once Años. Sexenio 1958 – 1964..... | 36 |
| 1.7. | La Política Educativa en el período 1964 – 1970..... | 38 |
| 1.8. | La Reforma Educativa en el período 1970-1976..... | 42 |
| 1.9. | La Revolución Educativa del período 1976 – 1988..... | 44 |
| 1.10. | La Modernización Educativa en el periodo de 1988-2001..... | 46 |
| 1.11. | Conclusión..... | 49 |

CAPITULO II.

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EL MEDIO RURAL.

| | | |
|----------|---|----|
| 2.1. | Los Programas Compensatorios y la Educación..... | 53 |
| 2.2. | La Pedagogía Compensatoria..... | 56 |
| 2.3. | Características del Rezago Educativo en Primaria..... | 59 |
| 2.4. | Programa para abatir el Rezago Educativo en Educación Primaria..... | 61 |
| 2.4.1. | Cobertura y criterio de selección del PAREB..... | 62 |
| 2.4.1.1. | Indicadores de Rezago Educativo..... | 62 |
| 2.4.1.2. | Indicadores de marginación socioeconómica..... | 64 |
| 2.4.2. | Propósitos del PAREB..... | 66 |
| 2.4.3. | Organización del PAREB..... | 66 |
| 2.4.4. | Estrategias del PAREB..... | 67 |
| 2.5. | La capacitación del PAREB..... | 70 |
| 2.5.1. | Los cursos del PAREB..... | 71 |
| 2.5.2. | La planeación multigrado..... | 72 |
| 2.5.3. | Metodología de los cursos del PAREB..... | 74 |
| 2.5.4. | Recursos didácticos utilizados en el curso del PAREB..... | 74 |
| 2.6. | Conclusión..... | 74 |

CAPITULO III.

PANORAMA SOCIAL CULTURAL Y ECONOMICO DEL ESTADO DE YUCATÁN.

| | | |
|------|--|----|
| 3.1. | Antecedente histórico del Estado de Yucatán..... | 77 |
| 3.2. | Características socioeconómicas y productivas del Estado de Yucatán..... | 78 |

| | | |
|------|---|----|
| 3.3. | Problemática de los mayas de la zona henequenera..... | 80 |
| 3.4. | Situación actual..... | 82 |
| 3.5. | Los mayas de oriente, sur y noroeste..... | 84 |
| 3.6. | La marginación..... | 87 |
| 3.7. | Educación..... | 88 |
| 3.8. | Conclusión..... | 91 |

CAPITULO IV.

EL PROGRAMA COMPENSATORIO DEL PAREB EN YUCATÁN.

| | | |
|--------|--|-----|
| 4.1. | El PAREB en Yucatán..... | 94 |
| 4.2. | El proceso de capacitación del PAREB en Yucatán..... | 96 |
| 4.3. | Los cursos del PAREB en Yucatán..... | 96 |
| 4.3.1. | Curso del ciclo escolar 1994-1995..... | 98 |
| 4.3.2. | Curso del ciclo escolar 1995-1996..... | 101 |
| 4.3.3. | Curso del ciclo escolar 1996- 1997..... | 104 |
| 4.3.4. | Curso del ciclo escolar 1997-1998..... | 107 |
| 4.3.5. | Cursos del período escolar 1998-2001..... | 109 |
| 4.4. | Incentivo de capacitación..... | 114 |
| 4.5. | Conclusión..... | 114 |

CAPITULO V.

LOS CURSOS DE ACTUALIZACION PARA LA DOCENCIA RURAL EN LA ZONA ESCOLAR # 34 DE HOCTUN: UNA APROXIMACION ETNOGRAFICA.

| | | |
|----------|--|-----|
| 5.1. | El curso de la fase intensiva “Diagnóstico y Planeación”..... | 120 |
| 5.1.1. | Eje de Diagnóstico Escolar..... | 121 |
| 5.1.1.1. | Pertinencia del Proyecto escolar..... | 122 |
| 5.1.1.2. | Misión de la Educación Primaria..... | 124 |
| 5.1.1.3. | Principales problemas organizacionales..... | 132 |
| 5.2. | Eje de conducción de la enseñanza..... | 138 |
| 5.2.1. | Diseño del Proyecto Escolar..... | 138 |
| 5.2.2. | Estrategias de evaluación..... | 140 |
| 5.2.3. | Exploración de los estilos de enseñanza – aprendizaje..... | 142 |
| 5.3. | Eje de Planeación Escolar..... | 144 |
| 5.3.1. | Formulación de los Objetivos y las Metas del Proyecto Escolar..... | 144 |
| 5.3.2. | Ejecución del Proyecto Escolar..... | 146 |
| 5.4. | Eje de Evaluación de Aprendizaje..... | 146 |
| 5.4.1. | Sistematización de los exámenes aplicados a los alumnos de la Zona escolar # 34..... | 146 |
| 5.5. | Eje de Junta de Padres de Familia..... | 148 |
| 5.6. | Observación del Trabajo en el aula..... | 149 |
| 5.7. | Recursos didácticos..... | 151 |
| 5.8. | Conclusión..... | 151 |

**CAPITULO VI.
DESCRIPCIÓN DEL CURSO DE CAPACITACION CORRESPONDIENTE A
LA FASE EXTENSIVA.**

| | | |
|----------|---|-----|
| 6.1. | Curso “El trabajo en el aula”..... | 160 |
| 6.1. 1. | Eje de evaluación de aprendizaje..... | 161 |
| 6.1.1.1. | Valorar el impacto de las decisiones en la integración grupal..... | 162 |
| 6.1.1.2. | Organización grupal en el uso del tiempo..... | 164 |
| 6.1.1.3. | Resultado de las tareas de observación..... | 166 |
| 6.1.1.4. | Evaluación del desarrollo del Proyecto Escolar..... | 167 |
| 6.2. | Eje de conducción de la enseñanza..... | 168 |
| 6.2.1. | Alternativas para la organización grupal, uso del tiempo y la evaluación..... | 169 |
| 6.2.2. | Análisis de los recursos de enseñanza – aprendizaje..... | 174 |
| 6.2.3. | Planeación de lecciones multigrado..... | 175 |
| 6.3. | Eje de Junta de Padres de Familia..... | 176 |
| 6.4. | Curso “Evaluación de resultados”..... | 177 |
| 6.5. | Eje de evaluación del aprendizaje..... | 178 |
| 6.5.1. | Influencia de la animación..... | 179 |
| 6.5.1.1. | Análisis de impacto de la disciplina en el proceso enseñanza-aprendizaje..... | 180 |
| 6.5.1.2. | Evaluación de las metas de enseñanza..... | 181 |
| 6.6. | Eje de conducción de la enseñanza..... | 182 |
| 6.6.1. | Eje de junta de Padres de Familia..... | 183 |
| 6.7. | Evaluación de los contenidos del cursos..... | 183 |
| 6.8. | Incentivos..... | 183 |
| 6.9. | Conclusiones..... | 184 |

| | |
|--|------------|
| CAPITULO VII. CONCLUSIONES..... | 190 |
|--|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA..... | 208 |
|--------------------------|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| ANEXOS..... | 212 |
|--------------------|------------|

INTRODUCCIÓN.

A través de la historia el Sistema Educativo Nacional posrevolucionario en México ha sido aquejado por un conjunto de problemas tales como: diferencias en la distribución equitativa de las oportunidades educativas, programas educativos descontextualizados de los diferentes ámbitos socioculturales, proyectos educativos inadecuados a las características de los sujetos y currículo escolar homogéneo para todos los sectores de la población. Sin embargo, desde sus orígenes se le ha dado mayor importancia a la expansión cuantitativa del sistema educativo; para cubrir las necesidades educativas el Estado mexicano ha enfocado toda su acción en promover una instrucción educativa accesible para todos los ciudadanos de todos los rincones del país.

Después del triunfo de la revolución, los grandes impulsos a la educación popular han sido precedidos por las reformas políticas basadas en el ideal de reconocer a la educación como un elemento indispensable para la equidad social. Ante esta perspectiva, los gobiernos de cada período han tenido como propósito central ampliar los horizontes de oportunidades individuales y comunitarias, a través de una educación de cobertura suficiente, aún para las zonas marginadas y los grupos más vulnerables del país; por lo tanto, cada régimen gubernamental ha impulsado a través de la historia del país, una estructura ideológica y política encaminada a la construcción de diferentes proyectos educativos para dar atención a los grupos sociales más desfavorecidos, aunque éstos, a su vez, han generado con el tiempo nuevas necesidades y esfuerzos para el impulso de la transformación social.

No obstante los esfuerzos realizados durante varias décadas y generaciones, México enfrenta todavía graves rezagos y contrastes educativos; mientras algunas entidades federativas han logrado tasas de alfabetización y una escolaridad promedio razonables, el desarrollo de otras sigue obstaculizado por un extendido analfabetismo y una escolaridad sumamente baja. Es importante señalar que el atraso educativo se concentra en las regiones y comunidades más pobres del país.

Ante la realidad del rezago educativo en el país, el gobierno mexicano, a través de la reforma educativa de 1992, hizo el compromiso fundamental de extender el acceso y permanencia en la primaria a todos los niños mexicanos de todos los sectores sociales como lo demanda el artículo tercero constitucional; en consecuencia, uno de los grandes desafíos de la modernización educativa en el país es reducir el rezago educativo que aún persiste¹.

Para poder hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales, el gobierno del país asumió el compromiso de dar atención al rezago educativo. Por lo tanto, el Estado mexicano vio la pertinencia de establecer una política tendiente a disminuir las disparidades educativas; y optó por adoptar en el país programas compensatorios tales como becas de Solidaridad, Progresas y el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica, (PAREB). De acuerdo al comunicado 5, realizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación, destaca que durante las últimas décadas, el país ha implementado dos generaciones de programas compensatorios. Los que corresponden a la primera generación, son administrados por organismos pertenecientes al sector educativo, estos programas pretenden mejorar la calidad de la educación mediante el ofrecimiento de determinados apoyos destinados a las escuelas y a su respectivos maestro. El PARE, posteriormente PAREB, pertenece a la primera generación, intenta modificar el funcionamiento de las escuelas para mejorar los resultados de la educación básica. El programa de segunda generación conocido como PROGRESA (Programa de Educación, Salud y Alimentación; a cargo de SEDESOL), pretende mejorar los resultados de la escolaridad mediante la canalización de determinados apoyos destinados a los niños y a sus familias². Ambos programas proponen promover una distribución equitativa de las oportunidades escolares; sin embargo, durante el tiempo que estos programas han operado en el país, no han demostrado su eficacia.

¹SEP, “Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica”, SEP, México, 1992, p. 12

² Alejandro Canales, María de Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Javier Mendoza Rojas, Carlos Muñoz Izquierdo, Elsie Rockwell, Roberto Rodríguez, Lorenza Villa Lever, “Programas compensatorios: ¿apoyo a la escuela o la familia? , Comunicado 5, Observatorio Ciudadano de la Educación, México, D.F., marzo 23 de 1999.

El PAREB es un programa compensatorio del sector educativo en el ámbito nacional y opera en las entidades federativas que se encuentran con alto índice de rezago educativo. Dicho programa fue administrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y diseñado para ofrecer apoyo a las escuelas que funcionan en condiciones socioeconómicas precarias. Para poder clasificar a los estados con las características de rezago educativo, la Secretaría de Educación Pública, en primera instancia, determinó hacer un corte en la media nacional de la eficiencia terminal. Ante esta estimación se pudo encontrar que en el ciclo escolar 1991 –1992 diez entidades federativas se encontraban con altos índices de rezago educativo.

Con base en los resultados obtenidos en la revisión estadística del ciclo escolar 1991-1992 para conocer la situación educativa del país, se pudo detectar que el estado de Yucatán fue una de las entidades federativas que estuvo debajo de la media nacional con un porcentaje de 44.4 % de eficiencia terminal; razón por lo cual fue catalogado como Estado en desventaja, así como por presentar características socioeconómicas bajas y un alto nivel de rezago educativo. Ante esta perspectiva fue uno de los diez estados seleccionados para ingresar al PAREB³.

Para dar atención al problema de rezago educativo que se presenta en el estado de Yucatán, la Secretaría de Educación Pública a través del CONAFE, optó por adoptar las alternativas propuestas por el programa compensatorio para abatir el rezago educativo denominado (PAREB), que intenta compensar las deficiencias propias, tanto de la escuela, como de aquellos factores sociales que inciden en el desempeño de los maestros.

Como parte de las acciones para apoyar el desempeño profesional del docente yucateco, a partir de 1994 el PAREB puso en marcha en el estado de Yucatán un programa de capacitación dirigido para docentes y directivos que laboran en el medio rural y que se encuentran ubicados en comunidades que cuentan con alto índice de rezago educativo. Posteriormente, a partir de 1997, el programa de capacitación del PAREB enfocó su acción solamente en los docentes, directores y supervisores que laboraban en las escuelas de

³ DGPPP/SEP, “*Estadística de fin de cursos 1991-199*”, México, 1993.

organización incompleta: unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes, pentadocentes y de organización completa que se encuentran en las zonas marginadas.

Según el observatorio ciudadano de la educación, el PARE es el único programa de su tipo que ha sido objeto de una evaluación externa orientada a definir su efecto significativo en las escuelas. Los resultados de esta evaluación plantea que, la contribución del programa al mejoramiento del aprendizaje de los niños, después de un periodo de tres años, fue muy pequeña y que las calificaciones obtenidas por los alumnos que asisten a las escuelas beneficiadas por el programa fueron insuficientes para aprobar el curso escolar; en dicha evaluación también se pudo constatar que el PARE, no utilizó estrategias pedagógicas adecuadas, ni instrumentó las políticas de distribución de apoyo a las escuelas que establecía el modelo propuesto. Por lo tanto, los resultados obtenidos de la evaluación no reflejan en realidad la capacidad que pudo tener ese programa para contribuir a elevar el rendimiento académico de los alumnos⁴.

En este contexto, la presente investigación tiene por propósito conocer el impacto que han tenido los cursos de capacitación que ha impartido el PAREB para mejorar el desempeño profesional de los docentes.

La investigación fue guiada por las siguientes preguntas:

¿De qué manera los cursos de capacitación han contribuido para apoyar el trabajo de los docentes con grupos multigrado?.

¿De qué manera han influido los cursos del PAREB para mejorar el desempeño profesional de los docentes en el trabajo en las con grupos múltiples?.

El trabajo de campo fue realizado durante el ciclo escolar 1999-2000, en la zona escolar # 34, con cabecera en Hochtún, estado de Yucatán. El estudio se centró en los cursos de capacitación que impartió el PAREB a los docentes que laboraban en las escuelas de modalidades, bidocente, tridocente, tetradocente y pentadocente, ubicadas en las comunidades de: San Bernardino, Holactún, Tahmek Seyé y San José Oriente. El curso

⁴ Comunicado 5, op. cit. p. 2

intensivo fue impartido en el mes de agosto con una duración de 48 horas, durante el período de vacaciones, en el curso participaron 21 docentes y el curso extensivo fue impartido durante el ciclo escolar, de septiembre a junio de manera semiescolarizado, cada último viernes del mes con una duración de 80 horas, hubo una asistencia muy variable entre tres a once docentes y directivos pertenecientes al consejo técnico de la zona escolar.

Por lo tanto, para llevar a cabo la recopilación de los datos, se utilizaron los siguientes procedimientos:

a) Observación participativa de los cursos de capacitación que impartió el PAREB para los docentes que laboran en escuelas de organización multigrado. La observación realizada en los centros de capacitación de PAREB me permitieron describir los acontecimientos y hechos suscitados durante la operatividad de los cursos intensivo y extensivo, la descripción de las actividades y actitudes, del personal docentes y directivos observados en las diversas sesiones de los cursos, así como el desempeño del capacitador y del supervisor escolar en las tareas que les correspondieron en el programa PAREB.

b) Observación no participativa del desempeño de los docentes que participaron en el proceso de capacitación. Se observó el desempeño de los docentes en la conducción del proceso enseñanza- aprendizaje en el aula; se logró diferenciar los diferentes modelos presentados, poniéndose especial interés en los aspectos de planeación ejecución y evaluación de las estrategias utilizadas en la consecución de un mejor y mayor aprendizaje.

c) Entrevistas a los docentes y directivos del grupo observado en el proceso de capacitación, a la capacitadora, al supervisor de la zona escolar # 34 y a los coordinadores del PAREB estatal. Las entrevistas fueron aplicadas a todos los sujetos que intervinieron en el proceso de capacitación y tuvieron por finalidad conocer como percibieron cada uno de los docentes según su experiencia los factores que inciden en la capacitación impartida por el PAREB para mejorar su práctica docente.

Los registros de las actividades de investigación fueron llevados a cabo mediante el diario de campo, fichas de registro y audiocintas.

Los resultados obtenidos en el trabajo de investigación fueron realizados con base en las estrategias de descripción y análisis.

En el primer caso, el trabajo de campo fue realizado a través de la observación directa y participativa de la investigadora, la cual le permitió describir las situaciones problemáticas ocurridas durante el desarrollo del proceso de capacitación dirigido a los docentes y directivos que pertenecen a la zona escolar # 34 y laboran en la modalidad multigrado, surgidas de los acontecimientos políticos, sociales y laborales del contexto; por otra parte, durante la descripción del proceso de capacitación se pudo identificar, en las propias palabras de los docentes entrevistados, la manera como cada uno de ellos concibe el proceso de capacitación.

En el segundo caso, con base a la información recopilada de la observación realizada durante el desarrollo del proceso de capacitación, la entrevista realizada a los docentes observados y la observación del trabajo del aula de los docentes que participaron en el proceso de capacitación permitieron a la investigadora llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos y fundamentar el impacto de los cursos de capacitación con base a las siguientes dimensiones analíticas:

- a) Metodología de capacitación adversa a la política de capacitación.
- b) Función de la capacitadora.
- c) Papel del docente.
- d) Estrategias de capacitación subordinadas a la política de control.
- e) Contexto social, político y laboral.
- f) Organización y calendarización.
- g) Aplicación del proyecto escolar en la zona escolar.
- h) Conducción y ejecución de la labor docente en el aula multigrado.

Los análisis señalados condujeron a responder a la pregunta realizada al inicio de la investigación, llegando a la siguiente conclusión:

Los cursos de capacitación impartidos por el PAREB para mejorar el desempeño profesional de los docentes multigrado, no impactaron en el trabajo de los docentes de la zona debido a que los cursos no lograron impulsar el trabajo colegiado entre los docentes que asistieron en las reuniones de capacitación. Tampoco se logró que los docentes de la zona integraran la investigación en el trabajo docente; a su vez, durante el proceso de capacitación no fue posible incorporar la reflexión sobre la práctica docente. Por lo tanto, no se logró la implementación del proyecto escolar en las escuelas de la zona escolar # 34 ni se logró que los docentes organizaran y diseñaran la planeación a través de las unidades didácticas; consecuentemente, no se logró que los docentes adquirieran la habilidad para llevar a cabo la conducción y ejecución del proceso enseñanza – aprendizaje a través de la atención simultánea de los grados múltiples propuestos por el PAREB.

Esta situación está asociada a los siguientes indicadores obtenidos, que demuestran que los cursos no lograron contribuir a mejorar el trabajo de los docentes multigrado debido a que:

- Los cursos estuvieron sujetos a políticas de control.
- No se tomó en cuenta el contexto social y laboral en donde fueron impartidos los cursos.
- Se careció de información teórica y metodológica para guiar la investigación en el aula.
- Deficiencias en la selección del personal para llevar a cabo la ejecución del proceso de capacitación.
- Carencia de disposición y compromiso de todos los que intervienen en el proceso para llevar a la práctica en las aulas la propuesta sugerida en el programa de capacitación.
- Disociación entre las políticas de capacitación y los intereses del Estado.

Para mejor comprensión de dicho estudio, el presente documento consta de siete capítulos:

En el capítulo I se presenta la reseña histórica de los diferentes modelos educativos aplicados en el medio rural, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública hasta la Modernización Educativa, así como los diferentes modelos y enfoques metodológicos y pedagógicos utilizados en la formación y capacitación de los docentes para orientar su desempeño y llevar a cabo el modelo educativo impulsados por el Estado.

El capítulo II contiene una descripción de los programas compensatorios, específicamente del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREB), desde su gestación hasta la actualidad, su objetivo, propósito y organización. Las diferentes líneas de acción, que el programa plantea. Los fundamentos teóricos y los recursos didácticos que permitieron facilitar el proceso de capacitación. Las estrategias que el programa compensatorio ha propuesto para establecer los mecanismos de planeación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, para la atención de los grupos multigrado.

El capítulo III presenta la descripción del marco contextual en el que fue realizada la investigación. En él se presenta un panorama de las características socioeconómicas y culturales de la población yucateca que influyeron para catalogar a Yucatán como un estado con alto grado de marginación y que, a la vez, concentra una población estudiantil con altos índices de rezago educativo.

El capítulo IV presenta una reseña histórica de los elementos que hicieron posible la operatividad del programa compensatorio PAREB en el estado de Yucatán, las acciones realizadas por las autoridades educativas y el Gobierno para el funcionamiento del programa y las acciones de capacitación que el PAREB estatal ha realizado.

El capítulo V describe los resultados obtenidos en la investigación del curso intensivo “*Diagnóstico y planeación*” que impartió el PAREB, a los docentes que laboran en las escuelas multigrado de la zona escolar # 34.

El capítulo VI contiene los resultados de la investigación realizada durante el desarrollo del proceso de capacitación de los cursos extensivos “*El trabajo en el aula*” y “*Evaluación de*

resultados”, que impartió el PAREB a los docentes que laboran en escuelas multigrado de la zona escolar # 34.

El capítulo VII contiene las conclusiones obtenidas durante el desarrollo de la investigación y algunas recomendaciones para mejorar la capacitación de los docentes que atienden grupos múltiples.

CAPITULO I.

EL PROCESO HISTORICO DE LA FORMACIÓN DEL MAESTRO RURAL EN MEXICO

En este capítulo se describe la situación problemática relativa a la capacitación de los docentes del medio rural de educación primaria. En él se ofrece una visión general de los acontecimientos históricos por los que ha atravesado la educación popular mexicana y su relación con los diferentes modelos educativos que ha utilizado la SEP para orientar la formación y la capacitación de los docentes del medio rural.

1.1. Antecedente histórico de la educación en México y los procesos de capacitación del maestro rural.

El establecimiento del régimen colonial en México impuso profundas diferencias y desigualdades culturales, sociales, políticas económicas y laborales entre los sectores de la población, que aún persistieron con los gobiernos independientes y que dieron como resultado que, durante la primera década del siglo XX, la riqueza y la enseñanza pública solamente se hallaran concentradas en un pequeño grupo privilegiado de las grandes poblaciones y ciudades; por otra parte, un alto porcentaje de mexicanos vivía sumidos bajo una humillante injusticia social. Para corregir el desequilibrio socioeconómico existente entre los diversos sectores de la población surgió el debate de extender los servicios educativos a los sectores mayoritarios en todos los rincones del país en torno de una escuela popular.

Bajo la presidencia de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, la Revolución se encauza de modo definitivo. Surgen instituciones en beneficio de los grupos populares. En materia de educación, se constituyen importantes instituciones que agitan y conmueven de manera benéfica los núcleos sociales urbanos y rurales. La enseñanza técnica adquiere nuevos perfiles, y la enseñanza rural se organiza de tal manera que en poco tiempo llegó a ser admirada por educadores nacionales y extranjeros.

A mediados de 1921, el presidente Álvaro Obregón realizó la primera reforma constitucional y creó la Secretaría de Educación Pública, con la intención de que la federación coordinara la tarea educativa nacional. Ésta quedó repartida en tres departamentos: Escolar, de Bibliotecas y de Bellas Artes. Puso al frente de dicha instancia al ex rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos⁵ a quien le otorgó la autonomía del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, teniendo la facultad de resolver los asuntos de las escuelas rurales y foráneas y llevar a la realidad los proyectos educativos que emanaron de la revolución⁶.

El trabajo de José Vasconcelos, como Secretario de Educación tuvo un fuerte sentido social. Para él, la educación pública era el elemento unificador de la nacionalidad. Por ello se intentó extender la educación tanto a indígenas como a campesinos, por medio de la creación de escuelas rurales.

1.2. La escuela rural mexicana.

Al triunfo de la revolución mexicana se hicieron patentes los reclamos sociales; por lo tanto, se despertó el interés por la expansión de la educación pública hacia los grupos sociales más marginados. Para dar atención a la expansión educativa, el Estado mexicano propuso impulsar los servicios educativos de carácter popular que atendieran la problemática de la educación rural, medida por la cual surgieron las escuelas rurales.

La escuela rural mexicana surgió en la década de los años veinte como una respuesta ante las demandas de una educación popular que sirviera a los grandes y pequeños grupos tradicionalmente marginados. Enfocó toda su acción educativa a las comunidades rurales e

⁵ Álvaro Matute, “*La política educativa de José Vasconcelos*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños Martínez (Coordinadores), “*Historia de la Educación Pública de México*”, SEP-FCE, México, 1982, p. 173.

⁶ Martha Eugenia Curiel, “*La educación normal*” en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. (Coordinadores) op. cit. p. 440.

indígenas para lograr, por medio de la educación en la comunidad, la integración y construcción de la identidad nacional⁷.

Para saber en dónde y qué tipo de escuela rural se debía fundar, la primera tarea del maestro rural consistió en realizar un diagnóstico de la comunidad con el fin de conocer el medio geográfico, histórico, político, económico y social que se le había señalado para desarrollar su labor⁸.

Para ello fue necesario enviar a los misioneros⁹ a recorrer las distintas zonas del país, en las cuales realizaron un estudio minucioso para detectar las características culturales, sociales, de cada una de las comunidades rurales e indagaron sobre sus necesidades económicas y productivas y sensibilizaron a la población en favor de la educación.

La educación rural tuvo como propósito esencial transmitir al hombre y a la mujer los elementos culturales necesarios para aprender a vivir mejor. Dicho propósito fue común en todas las instituciones educativas, que enfocaron toda su acción educadora a la superación humana mediante la labor encauzada a promover el desarrollo de las comunidades rurales indígenas y campesinas atendiendo los problemas cotidianos de la vida e integrándola a la vida nacional¹⁰.

La escuela rural tuvo como misión esencial: educar, alfabetizar, redimir y desfanatizar; enfocó su acción en el marco natural y social en que se desenvuelven cada uno de los individuos y no como una simple unidad política o geográfica que debe ajustarse mecánicamente a la vida nacional e internacional. La escuela rural no consideró a la comunidad de modo tradicional ni tomó al individuo separadamente como sujeto activo de la educación, sino que se concibió a aquélla socialmente en su conjunto, como impulsora de

⁷ Raúl Mejía Zúniga, “*La escuela que surge de la revolución*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. (Coordinadores) op. cit. p. 203.

⁸ Martha Eugenia Curiel, “*La educación normal*” en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. (Coordinadores) op. cit. p. 441

⁹ Los misioneros fue el adjetivo con el que se identificaron a los maestros ambulantes en aquella época que fueron jóvenes y señoritas sin ninguna preparación profesional pero que tenían el gran entusiasmo de realizar las tareas encomendadas a la noble misión de la educación popular en las zonas marginadas del país.

¹⁰ Raúl Mejía Zúniga, “*La escuela que surge de la revolución*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. (Coordinadores) op. cit. p. 205.

su propio desarrollo y, por tanto, como unidad completa a la que la escuela se integra. Su labor fue extensa, pero de forma libre no impuso sus criterios ni forzó las actitudes, sino que basó su enseñanza en el conocimiento científico, en la verdad demostrable y en la realidad objetiva.

La escuela rural mexicana tuvo como finalidad la expansión de la instrucción y fundó su acción en el principio psicológico de las diferencias individuales y, en lo sociológico, el desarrollo desigual de las sociedades humanas ¹¹.

El proyecto educativo de la escuela rural mexicana estuvo orientado por los siguientes principios generales:

- a) Las actividades de la escuela estuvieron vinculadas al contexto social y cultural del alumno.
- b) La escuela rural promovió las actividades de integración del individuo a través de la relación del niño y del hombre con la naturaleza y la sociedad por medio del trabajo cooperativo.
- c) Las actividades de aprendizaje estuvieron orientadas hacia la observación y la explicación de los hechos de los fenómenos naturales y sociales.
- d) Las actividades de aprendizaje fueron desarrolladas a través de la libertad y la espontaneidad.
- e) La organización de los grupos de trabajo y los comités fueron elegidos democráticamente.

¹¹ *Ibidem.* p. 202.

La educación rural mexicana tuvo por objetivo promover la educación elemental al sector más desprotegido de la sociedad que concentraba más del 80 por ciento de la población analfabeta.

Uno de los principales desafíos que enfrentó la escuela rural mexicana como consecuencia de la rapidez con la que se establecieron las escuelas fue la necesidad de formar más maestros con la mayor brevedad posible. Para dar atención a la demanda, las autoridades educativas adiestraron de manera inmediata a varios jóvenes de la región que fungieron como misioneros; posteriormente surgió la necesidad de formar y capacitar a profesores para llevar a la práctica el proyecto político e ideológico emanado de la revolución mexicana. En este contexto, la Secretaría de Educación Pública, sustentó sus acciones en tres pilares fundamentales: a) la misión cultural, b) la casa del pueblo y c) la normal rural¹².

1.2.1. Las misiones culturales.

Con el afán de multiplicar los servicios educativos por medio de la escuela rural, se enviaron miles de maestros sin ninguna preparación pedagógica y profesional para prestar sus servicios educativos en los lugares que los requirieran. En consecuencia, uno de los primeros problemas que enfrentó la escuela rural mexicana, de manera inmediata, fue la formación y capacitación de los docentes en servicio, debido a que la mayoría de los profesores que laboraron en las instituciones escolares no contaban con una preparación profesional¹³.

Para dar atención a la preparación del maestro rural de educación primaria en servicio, en el año de 1923, la Secretaría de Educación Pública (SEP), aprobó el proyecto de las Misiones Federales de Educación, conocidas desde su surgimiento como misiones culturales, para responder a la necesidad de proporcionar capacitación a los maestros rurales en servicio

¹² Ángel J. Hermida Ruiz y Rafael Ramírez. *“La escuela rural mexicana”*, Dirección General de Educación Popular. México. 1979. p. 12.

¹³ *Ibidem*. p.22

que no habían sido formados por las escuelas normales y, de esta manera, promover el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales en servicio¹⁴.

Las misiones culturales pretendieron habilitar a la mayor brevedad, con una información cultural y profesional, la superación del magisterio nacional para mejorar la preparación del maestro en servicio. Dicha tarea fue realizada por medio de los institutos denominados Centros de Cooperación Pedagógica entre cuyas tareas realizadas destacaron la resolución de los problemas de las regiones.

En los cursos se destacó la importancia de instruir a los maestros y alumnos en cuestiones prácticas de la vida, para formarlos en verdaderos auxiliares de la comunidad, más que en receptores de las disciplinas académicas. La tarea fundamental de la misión cultural al capacitar a los maestros rurales fue propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela¹⁵.

En los institutos de misiones culturales los maestros-alumnos recibieron instrucción teórica, técnicas de enseñanza y de administración relacionados con la escuela y el contexto social y cultural de la misma. Las actividades de capacitación fueron demostrativas, prácticas y útiles para el mejoramiento material, económico, social y espiritual de las comunidades rurales. La misión cultural integró una filosofía educativa que tuvo que ver con el ambiente natural y socioeconómico de la comunidad y de la gente; su acción se convirtió en un complemento natural de la educación rural e hizo de sus actividades demostrativas, práctica constante de mejoramiento material, económico, social y cultural de las comunidades rurales¹⁶.

¹⁴ Moisés Sáenz, *“México Integro”*, Imprenta Torres Aguirre, Lima Perú, 1939. p. 5.

¹⁵ Raúl Mejía Zúñiga, *“La escuela que surge de la revolución”*, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. (Coordinadores) op. cit. p. 208.

¹⁶ *Ibidem* p. 209.

1.2.2 La Casa del Pueblo.

Otra de las modalidades de la escuela rural mexicana que estuvo al servicio de la comunidad y para la comunidad fue la llamada casa del pueblo¹⁷.

La Casa del Pueblo fue el recinto escolar que sirvió como centro de concentración de todos los habitantes de la comunidad y vecinos en general sin importar, sexo edad u organización política y social. Fue el centro de reunión de los campesinos para realizar sus asambleas semanales para tratar los asuntos de la comunidad y en la cual el maestro fungió como consejero o secretario. Fue el lugar de convivencia o recreación de las mujeres campesinas para relacionarse, mientras aprendían cosas útiles para mejorar su salud, higiene y economía doméstica y, además, fue el centro de concentración de los jóvenes para planear y organizar sus deportes.

Los programas educativos de la Casa del Pueblo estuvieron orientados a promover el mejoramiento vecinal en cuanto al hogar, salud, alimentación, albergue, vestido, recreación, organización y economía, dirigidos a la comunidad entera. La casa del pueblo fue el edificio donde el maestro rural ejerció la labor de promotor del progreso social, transmisor de ideas útiles para todos, esforzado servidor de todos y expositor de proyectos para mejorar la vida de la comunidad. La Casa del Pueblo fue la institución que sirvió para transmitir la cultura heredada y promover los aspectos retardados de la misma para acelerar el desarrollo de la comunidad y de la nación.

La Casa del Pueblo fue fundada con los siguientes propósitos:

a) Orientar la acción educativa a la comunidad entera para proporcionar al campesino la oportunidad de una preparación adecuada para el ejercicio de sus funciones como ser humano, como mexicano y como ciudadano y utilizar la escritura, la lectura y las operaciones aritméticas fundamentales como elementos básicos de la cultura.

¹⁷ Enrique Corona, *“Al servicio de la educación popular”*, Editorial Policromía, México. 1961. p. 24.

b) La Casa del Pueblo tuvo como finalidad llevar al campesino en general, la educación social y moral que lo condujera al ejercicio de la libertad, lo hiciera consciente de su valor, lo capacitara para una educación cívica, le formara hábitos de cooperación y solidaridad, con la finalidad de integrarlo en la vida nacional.

c) La enseñanza se llevó a cabo dentro del campo de la experiencia directa con el objeto de conocimiento y el espacio físico, guiada por una situación vital y de trabajo.

d) Las actividades de aprendizaje estuvieron orientadas para fortalecer la observación de las cosas y de los fenómenos y la interpretación científica de los mismos. La información recibida quedó subordinada al saber útil y funcional en todas las materias de la enseñanza, particularmente en las prácticas agrícolas, industriales o domésticas propias de la localidad.

e) La labor del docente se centró en el trabajo social de las escuelas, porque estuvo orientada para integrar a los habitantes de las comunidades rurales a la cultura nacional.

f) La organización escolar, estuvo orientada para solucionar los problemas que se refieren a la selección de tipos culturales dignos de ser conservados; el rechazo de las formas caducas o indeseables, la introducción de nuevas muestras o valores y la coordinación beneficiosa de los diversos tipos sociales para el desarrollo del educando y el empleo económico del tiempo y el esfuerzo.

La doctrina y la metodología de la Casa del Pueblo, se orientaron a fortalecer las distintas formas de organización pedagógica a través de los métodos funcionales con los cuales los alumnos fueron dirigidos para actuar en sociedad en función de las necesidades, para planear y ejecutar y, a la par, innovar lo pertinente, resolver con propia responsabilidad, adquirir hábitos de trabajo en común y servir a sus camaradas, a la familia y a la comunidad¹⁸.

¹⁸ Ibídem. p. 109

La Casa del Pueblo tuvo las siguientes finalidades:

a) Sociales. Las actividades de la casa del pueblo estuvieron orientadas para promover el trabajo cooperativo de todos los habitantes de la comunidad, a través de la integración de todos los vecinos del lugar, para desarrollar actividades de interés colectivo. La Casa del Pueblo no sólo fue el centro donde se impartieron determinadas enseñanzas, sino que fue la institución en donde se congregaron todos los individuos, sin distinción de categorías, credos políticos y religiosos con la posibilidad, de fortalecer los vínculos de solidaridad y fraternidad entre los habitantes de la comunidad a través de la influencia civilizadora de los maestros misioneros y rurales.

b) Económicas. Las actividades de la casa del pueblo estuvieron orientadas para acrecentar con menos esfuerzo la producción que se logra con mucha dificultad, cultivar hábitos de asociación y cooperación; con la finalidad de promover el bienestar de cada uno de los asociados. También para la conservación, desarrollo y perfeccionamiento de las industrias locales.

c) Morales. Las actividades de la Casa del Pueblo estuvieron dirigidas para formar hombres libres, con iniciativa, con un sentimiento de responsabilidad bien definido para que llegasen a obtener dominio de sí mismos y la firme voluntad de vivir en armonía con los otros miembros de la sociedad.

d) Intelectuales. El proceso de enseñanza de la Casa de Pueblo estuvo orientado para proporcionar los conocimientos generales, de acuerdo con los diversos grados de enseñanzas, a través de las actividades útiles para la vida tales como: prácticas agrícolas, industriales y domésticas propias de la comunidad.

e) Físicas y Estéticas. Las actividades físicas y estéticas de la Casa del Pueblo tuvieron por finalidad desarrollar hábitos de higiene, formar hombres y mujeres físicamente fuertes y vigorosos, modificando su carácter por medio de las manifestaciones artísticas¹⁹.

¹⁹ *Ibíd.* pp. 110-112.

Para llevar a cabo los programas educativos la Casa del Pueblo proporcionó tres niveles educativos:

1. Rudimentarios. Cuyo programa fue desarrollado en dos grados, se enfocó en la transmisión de los instrumentos de la cultura, la información, las prácticas de trabajo y las actividades sociales necesarias para iniciar a los indígenas y mestizos en la cultura contemporánea. Es decir, este programa dio prioridad a la atención de las comunidades en donde la gran mayoría de niños y adultos jamás habían disfrutado del servicio escolar y residían en el campo en poblados de pocos habitantes.

2. Elemental. Fue impartido en cuatro grados, incluyó las prácticas de las actividades generales, en el aprendizaje sistemático de las materias instrumentales con sentido funcional, particularizando el conocimiento cuando fuera conveniente sin olvidar el objetivo de preparar en la vida para la vida.

3. Consolidado. Fue desarrollado en seis grados, en regiones delimitadas, a través de distintos servidores sociales, entre ellos, médicos, maestros especializados en actividades domésticas, agropecuarias y oficios. El programa incluía actividades artísticas y otras dirigidas a la conservación de la salud individual y comunal²⁰.

Cabe mencionar que las escuelas de la Casa del Pueblo fueron establecidas en los lugares donde jamás había existido colegio alguno ni se había realizado alguna acción educativa.

1.2.3 Escuela normal rural.

La trascendencia de la relación comunidad-escuela planteó al Estado la necesidad de buscar nuevas modalidades para avanzar en la formación de maestros para consolidar con ello la escuela rural.

²⁰ *Ibidem*, pp. 112-113

De esta manera se creó la primera escuela normal rural en Tacámbaro, Michoacán, bajo la dirección del maestro Isidoro Castillo. Dicha normal surgió con grandes deficiencias operativas debido a que sus planes y programas de estudio fueron elaborados con base en los utilizados en las escuelas normales urbanas. Posteriormente se creó otra en Molango, Hidalgo, la que fracasó por integrar en su plan de estudio una formación universitaria²¹.

A pesar de los intentos realizados por establecer una institución para la formación de maestros rurales, fue posible hablar de educación normal rural a partir de la fundación de la escuela normal de San Antonio de la Cal, en el estado de Oaxaca en 1925. Dicho proyecto educativo estuvo diseñado, organizado e impartido a través de un plan de estudio que comprendió cuatro semestres y abarcó tres áreas fundamentales: a) las prácticas del campo, b) los trabajos de oficio y pequeñas industrias y c) la educación física y artística²².

Para completar el proceso, fueron incluidas en el programa conferencias para propiciar el establecimiento de sociedades cooperativas de obreros y campesinos, comités de salubridad, asociaciones de madres de familia y de protección de la infancia. Con este programa surgen funcionalmente las escuelas normales rurales como instituciones dinámicas, que responden plenamente a las necesidades materiales y sociales de las comunidades indígenas y campesinas, para formar a los maestros rurales. La escuela normal rural fue fundada con la finalidad de formar maestros que el sector no urbano de la población mexicana necesitaba²³.

La escuela normal rural estuvo orientada por los siguientes objetivos: a) Preparar maestros para las comunidades rurales, b) mejorar la cultura y profesionalismo de los maestros en servicio, c) preparar a los maestros en servicio en formación, en labores agropecuarias para promover el desarrollo de la comunidad, d) ayudar a la comunidad y a los maestros para

²¹ *Ibidem*. p. 115.

²² *Ibidem*- p. 116.

²³ Raúl Mejía Zúñiga, “*La escuela que surge de la revolución*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores) op. cit. p. 209.

realizar servicios de extensión educativa que coadyuvara a la integración cultural de la comunidad educativa.

La finalidad de las escuelas normales rurales era preparar maestros para las escuelas indígenas, mejorar la formación de los maestros en servicio e incorporar al progreso del país a la población rural. Para cumplir con estos propósitos, las normales rurales fueron establecidas en la vecindad de una escuela rural para aprovechar las prácticas pedagógicas.

Al finalizar el decenio de 1923-1933 las normales rurales y las centrales agrícolas se fusionan dando lugar a una nueva institución: las escuelas Rurales Campesinas. La fusión de la escuela normal rural y la central agrícola, propició la creación del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural dentro de la Secretaría de Educación Pública lo que, contra toda técnica pedagógica, permitió que unas y otras escuelas conservasen sus propios planes y programas de estudio, su personal docente y administrativo y sus direcciones técnicas procedentes de dos secretarías de estado que estaban a cargo del jefe del sector agrícola y del jefe de educación normal²⁴.

Las escuelas normales rurales y regionales campesinas, tuvieron la función de preparar a los maestros encargados de las misiones culturales y tuvieron por finalidad: preparar maestros para las escuelas de los centros indígenas, mejorar la formación del maestro en servicio e incorporar a la población rural al progreso del país. Para cumplir con los propósitos por los que fueron fundadas, las normales rurales y regionales fueron establecidas en el campo²⁵

1.3. La escuela socialista.

A fines de la década de los 20, las clases agrarias y proletarias organizadas se unen bajo un mismo ideal. Esto influye en la tendencia educativa de la época, que se identifica por su orientación socialista. Esta tendencia que, tras una polémica pública, cristalizó en normas

²⁴ *Ibidem.* pp. 212- 213.

²⁵ Martha Eugenia Curiel Méndez, “*La escuela que surge de la revolución*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores) op. cit. p. 443.

constitucionales en 1934, que sirvió para impulsar en el país la llamada educación socialista.

Las tendencias socialistas en materia de educación constituyeron una de las características de la presidencia del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien dio un gran impulso a la educación popular y a la educación técnica, a favor de la clase obrera.

La educación socialista fue fundada con el ideal de formar a cada ciudadano, como un hombre libre de prejuicios y fanatismos religiosos, en una sociedad igualitaria, con una visión romántica y entusiasta ligada con los primeros logros de la revolución soviética.

Durante el periodo de gobierno del general Lázaro Cárdenas entró en vigor la reforma del artículo 3º con el siguiente texto: *“La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear a la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”*²⁶.

Para llevar a cabo el programa educativo durante dicho periodo, la Secretaría de Educación Pública reforzó el conocimiento de los docentes a través de la capacitación política y pedagógica con tendencias socialistas.

A partir de 1935 el programa de educación pública estuvo orientado a través de la ideología de la escuela socialista con las siguientes características: emancipadora, obligatoria, gratuita, científica o racionalista; con técnicas de trabajos, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y fue dirigida e implementada especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria²⁷.

²⁶ Jesús Cárabes Pedroza, Martha Reid Rodríguez, Federico Pardo Zepeda y José Flores García, *“Fundamentos político y jurídico de la educación en México”* Editorial Progreso. México 1979. p. 73.

²⁷ Jesús Sotelo Inclán, *“La educación Socialista”*, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores) op. cit. P. 276

La pedagogía socialista estuvo organizada para conducir a los obreros y campesinos desde la enseñanza elemental hasta los tipos de cultura técnica y profesional con el fin de mejorar la técnica agrícola y organizar sistemas de producción colectiva. Dicha pedagogía aspiró a la formación de obreros calificados para que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de la riqueza²⁸.

La escuela socialista estuvo orientada e influenciada por modelos ideológicos y pedagógicos extranjeros, como resultado, en el decenio de 1924-1935 las reformas socialistas traían implícitas una doctrina de confusión ¿socialistas científicas?, ¿socialistas nacionalistas, socialistas anticlericales?, a esas interpretaciones ideológicas se sumaron las pedagógicas²⁹.

La educación socialista en México estuvo influenciada por las teorías norteamericanas y soviéticas que se infiltraron en el país tales como el pragmatismo, que orientó a John Dewey al servicio de la comunidad, y las teorías de la educación progresiva relacionadas con los principios de la educación nueva y la escuela de la acción orientados por métodos activos por medio de modelos soviéticos como los de Makarenko, Blonsky y Pistráck.³⁰

Los maestros rurales, como servidores públicos, adaptaron sus actividades a las doctrinas socialistas; en este contexto, la labor de los docentes estuvo encaminada a múltiples actividades de carácter social tales como: asambleas, festividades, manifestaciones, organizaciones de comités, clubes y deportes, artísticas, agropecuarias y domésticas, comisiones para gestionar servicios públicos, trabajos en talleres con vías a la producción cooperativa y la participación del consejo técnico para planear las actividades del docente³¹.

²⁸ *Ibidem.* p. 276.

²⁹ *Ibidem.* p. 285.

³⁰ *Idem.* p. 285.

³¹ *Ibidem.* p. 287.

Durante el periodo de la escuela socialista se le dio mayor atención a los problemas indígenas; simultáneamente, al reparto de tierras se prestó atención a los servicios educativos. Para ello se creó en 1936 el Departamento de Asuntos Indígenas³².

Para dar atención a la función docente en las escuelas rurales, a partir de 1935 la escuela nacional de maestros introdujo el socialismo en sus programas a través de una serie de cursos en los cuales se trataron los siguientes temas: a) el derecho agrario, b) el derecho obrero, c) la teoría del cooperativismo, d) el arte y la literatura al servicio del proletariado, e) la geografía económica y social, f) la historia de la educación socialista, g) la ética y estética marxista. Los contenidos de las asignaturas fueron organizados en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad³³.

Para capacitar a los maestros en servicio, la Secretaria de Educación Pública vinculó las metas generales de la educación socialista con la docencia a través de una serie de actividades, entre ellas, la edición de publicaciones que sirvieron al maestro para orientar los procedimientos que emplearon en el aula, la organización de conferencias orientadas con la pedagogía socialista y la creación del instituto de orientación socialista bajo la dirección de Manuel R. Palacios quien se encargó de supervisar la aplicación práctica de la orientación educativa³⁴.

La capacitación de los maestros rurales en servicio estuvo a cargo de las misiones de orientación socialista, con una duración de tres semanas. A partir de 1936 las escuelas normales rurales fueron transformadas en escuelas regionales campesina que finalmente se dividieron en dos tipos: las prácticas de agricultura y las normales rurales³⁵.

La educación socialista tuvo como meta preparar al educando para la comprensión de la vida en la comunidad e integrarlo al grupo social al cual pertenecía.

³² *Ibidem*. p. 291.

³³ Martha Eugenia Curiel Méndez, "*La educación normal*", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores) op. cit. p. 449.

³⁴ *Ibidem*. p. 449.

³⁵ *Ibidem*. pp. 443-449

Durante el régimen de Ávila Camacho en 1940 México atravesó por otra etapa de desarrollo. El país enfrentó serios conflictos, resultado de las discrepancias ideológicas entre los diversos sectores del país, por lo que el presidente Ávila Camacho optó por la idea de la Unidad Nacional³⁶.

En este contexto, la educación pública en México sufrió varias modificaciones. En primer lugar fueron realizadas varias reformas a la orientación educativa a través de cambios graduales, lo que permitió la reformulación del artículo 3º. Constitucional.

Para lograr la “Unidad Nacional” a través de la educación, en el año de 1942, estando a cargo de la SEP, Jaime Torres Bodet unificó los planes y programas de estudios de las escuelas normales urbanas y rurales, diferenciando el currículum de la escuela normal rural únicamente porque ofreció la enseñanza de la industria de la cultura agrícola además del currículum general³⁷.

Asimismo, fueron unificados los planes y programas educativos que regirían a todas las escuelas primarias de la República; como base para la unificación se impuso un mismo currículum tanto para las escuelas urbanas como para las escuelas rurales. Por primera vez fue aplicado en el país un mismo programa al nivel nacional, con la misma orientación. Los planes de estudios de enseñanza primaria rural y urbana también moderaron sus contenidos ideológicos hacia la uniformidad. Estos cambios afectaron el trabajo de los docentes rurales quienes tuvieron que reducir las actividades extra escolares que los vinculaba con la comunidad. Pese a los intentos por justificarlo fue evidente que se trataba de un programa urbano adaptado al medio rural.

En la tarea educativa hacia la uniformidad, Jaime Torres Bodet se enfrentó a dos graves problemas: Un alto porcentaje de analfabetismo y la escasez de escuelas y maestros. En 1944 se promulgó la ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, por medio de la cual se imprimieron 10 millones de cartillas no sólo en castellano, se

³⁶ *Ibidem.* p. 450.

³⁷ *Ibidem.* p. 444

crearon nuevos centros de enseñanza y se atendieron cerca de 1.3 millones de analfabetos. A pesar de los grandes esfuerzos, el éxito fue limitado. En 1945, sólo 205 mil analfabetos habían aprobado el curso.

Otro de los problemas que enfrentó el docente durante los años cuarenta, debido a la unificación de plan de estudio de las escuelas normales, fueron las enormes diferencias de formación entre el maestro rural y urbano y la gran divergencia del perfil académico entre unos y otros, lo que dio por resultado la inmovilidad del magisterio sin título. Por lo tanto, con el propósito de resolver la capacitación de los maestros en servicio que ejercían sin estudios profesionales, la SEP creó en el año de 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)³⁸.

El IFCM tuvo como objetivo capacitar a los maestros en servicio para que no abandonaran los centros rurales de trabajo y para unificar la formación de los docentes en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas y con el propósito de resolver la capacitación de los maestros en servicio que ejercían sin estudios profesionales sistemáticos³⁹.

Los lineamientos del Instituto Federal de Capacitación fueron novedosos, los cursos fueron organizados a través de dos sistemas: a) por correspondencia, educación a distancia mediante el envío de lecciones en cuadernillo al que se anexaba un cuestionario que los maestros debían resolver y, b) mediante cursos orales de complementación que se realizaban en diversos centros de la república durante los dos meses de vacaciones. Al concluir seis cursos y una vez presentado el examen profesional, era expedido el título correspondiente⁴⁰.

En resumen, las modificaciones realizadas en el sistema educativo, durante la década de los cuarenta al homogeneizarse los planes y programas de educación urbana y rural,

³⁸ *Ibidem.* p. 460.

³⁹ *Ibidem.* p.461

⁴⁰ Jesús Sotelo Inclán, “*Educación Socialista*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. (Coordinadores) op. cit. p. 320.

generaron cierta desorientación en la labor del docente, debido a que ésta sufrió una transformación radical. No sólo por la urbanización y moderación ideológica de los planes y programas de educación primaria y de las normales rurales; sino además, por el hecho de adaptar y reorientar el trabajo docente en un nuevo contexto político nacional y local.

Al finalizar el período gubernamental del presidente Ávila Camacho, el Diario Oficial de la Federación declaró reformado el artículo 3°. Constitucional, el 30 de diciembre de 1946.

El artículo 3°, fue redactado con el siguiente texto: *La educación que imparta el Estado, Federación, Estado y municipios tenderán a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia*⁴¹.

A partir de entonces el Estado mexicano encaminó su acción a la aplicación de diversas medidas que permitieran el desarrollo económico del país. Como resultado, las diversas directrices gubernamentales, entre ellas la política educativa, fueron diseñadas con el doble propósito de reforzar la legitimidad del Estado y favorecer el proceso de expansión industrial para fortalecer la economía nacional; por lo que la atención hacia el campo se vio subordinada a los intereses de la ciudad.

El artículo 3° constitucional estuvo presidida por los ideales fundamentados en las prácticas democráticas, éstas no solamente por lo que correspondía a los principios basados en la libertad, igualdad y fraternidad, sino también en los modernos principios de la democracia social, que tenían como meta el mejoramiento económico, social y cultural al mismo tiempo que el artículo tercero reformado conservó el sentido anticlerical, por mantenerse fiel a los principios liberales, comprometerse a luchar en contra de los prejuicios y fanatismos y permanecer ajeno a toda doctrina religiosa, en consonancia con la actitud laica y de acuerdo con el credo revolucionario de 1910⁴².

⁴¹ Diario Oficial, México, D.F., 30 de diciembre de 1946.

⁴² Raúl Cardil Reyes, “*El período de conciliación y consolidación*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores) op. cit. pp. 325.

Los contenidos del artículo 3º constitucional reformado en 1946 contribuyeron, como marco de referencia básica, para las acciones emprendidas en los subsecuentes sexenios presidenciales aún cuando en cada uno de ellos podemos considerar características y realizaciones específicas en materia educativa.

1.4. Presidente Miguel Alemán (1946-1952).

El programa de gobierno del presidente Alemán tuvo como objetivo prioritario el impulso a la industrialización, en lo económico, y la consolidación de la unidad nacional, en lo político. En cuanto a su ideario educativo, manifestó su pleno reconocimiento a la importancia y al carácter nacionalista de la escuela rural, como un sistema de enseñanza fundamentada en tres objetivos: a) una instrucción eficaz para el campesino, b) el mejoramiento de las condiciones económicas e higiénicas del campesino y, c) la creación de un espíritu cívico que haga sentir a cada niño campesino como parte integrante de la nación. Durante su administración atendió de manera preferente: la continuación de la campaña de alfabetización, emprendida a escala nacional por el gobierno anterior, para lograr que todos los habitantes del país supieran leer y escribir; las construcciones de escuelas, capacitación magisterial, apoyo a la enseñanza técnica industrial y agricultura, fortalecimiento de las instituciones universitarias, primordialmente de la Universidad Autónoma de México, y reorganización de la educación normal ⁴³.

Durante el régimen del presidente Alemán la escuela rural estuvo orientada por los ideales democráticos establecidos en el recientemente reformado artículo 3º de la Constitución, por la pedagogía social. Esta pedagogía se fundó en una filosofía de la cultura que a su vez se apoya en una teoría de valores. La educación se concibe meramente como una función formativa de la cultura. En ella, se propuso: el vínculo de la escuela con la cultura de la comunidad a que pertenece a través del respeto a la personalidad libre del alumno. Estuvo orientada por el principio de la escuela activa y del trabajo y tuvo como objetivos inmediatos convertir a los alumnos en factores activos de la producción económica, impartir una cultura general además de atender a las actividades prácticas en

⁴³ *Ibidem*, pp. 329.330

adiestramientos manuales, actividad deportiva y artísticas con fines de diversión y de entretenimiento. Por otra parte, se propuso que las escuelas normales rurales se transformaran en escuelas productivas con el fin de obtener mayores rendimientos en las actividades agrícolas, ganaderas e industriales⁴⁴.

Durante las dos décadas anteriores a los años cuarenta, se intentó solucionar de una manera práctica el aislamiento indígena, castellanizándolos e inculcando ciertos valores morales y lealtad al Estado por medio de la escuela. Después de este indigenismo retórico y agresivo, se intentó otra vía para solucionar este problema: trabajar con los indígenas en la comprensión de su cultura. Para ello se fundó la Dirección General de Asuntos Indígenas. El proyecto educativo entre 1947 y 1949 promovía la importancia de conservar y enseñar a los indígenas su lengua nativa, sus costumbres y valores y después podrían aprender el castellano.

Para la educación indígena se crearon Centros de Adiestramiento Indígena, que impartían educación básica y capacitación en agricultura y artesanía. Se crearon también Unidades de Educación Indígena para atraer recursos por diversos medios con el objetivo de llevar a cabo programas de desarrollo económico, social y cultural en regiones indígenas.

1.5 Adolfo Ruiz Cortines, período de 1952 - 1958.

El sexenio de Adolfo Ruiz Cortines fue un periodo de crisis. Se dedicó a disminuir los gastos y emprender una campaña de austeridad para sanear la banca rota heredada del sexenio anterior, que llevó al país a una devaluación, de tal manera que, durante su periodo gubernamental, se limitó a continuar con los proyectos iniciados⁴⁵.

La educación nacional se vio afectada de tal modo que se hablaba de una crisis en la educación ya que ésta tuvo un desarrollo limitado, además de que empezaba a enfrentarse al rápido crecimiento de la población y los problemas que éste planteaba: la necesidad de

⁴⁴ *Ibidem.* p. 337.

⁴⁵ *Ibidem.* p. 350

incrementar los servicios escolares a un ritmo difícil de alcanzar. Se hizo notoria la deserción escolar, las carencias educativas nacionales se reflejaron en el alto índice de analfabetismo cerca del 50% de la población, y los 3 millones de niños sin escuela⁴⁶.

La disminución del poder adquisitivo del peso era constante, lo cual generó un gran descontento entre los maestros. El internado del Instituto Politécnico Nacional realizó tantas manifestaciones que fue necesario el uso del ejército para calmar al centro de estudios.

Al finalizar el sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines, los funcionarios de la SEP, los dirigentes políticos, los pedagogos, los líderes sindicales y la prensa nacional declararon que la educación nacional se encontraba en situación de desastre debido a los movimientos sociales y políticos surgidos paralelamente con el brote de diversos conflictos, en los que participaron maestros de la sección IX del D.F., que posteriormente se encadenaron con la huelga magisterial y la estrecha vinculación de la lucha de otros grupos de trabajadores: telefonistas, ferrocarrileros, petroleros y estudiantes. Durante dicho período la capacitación de docente fue atendida por IFCM.

1.6. Plan de Once Años. Sexenio 1958-64.

Al iniciarse el régimen del presidente López Mateo en 1958, la vida educativa en México se encontraba en crisis.

A pesar de que habían transcurrido cincuenta años del movimiento social concentrado en la demanda de educación para todos, las carencias educativas seguían siendo alarmantes.

Para resolver los problemas educativos del país el gobierno federal puso en marcha el proyecto educativo que llevó por título “Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México”, conocido también como el Plan de Once Años⁴⁷. Este

⁴⁶ *Ibidem.* p. 352-353.

⁴⁷ *Ibidem.* pp. 369-370

proyecto tuvo por propósito garantizar a todos los niños del país la educación primaria obligatoria.

Para evitar la deserción escolar ocasionada por desnutrición, se incrementó el presupuesto para los desayunos escolares y se fundó el Instituto Nacional de Protección a la Infancia, para el apoyo nutricional a familias de escasos recursos y cuidado temporal de niños desamparados.

El proyecto de expansión y mejoramiento de la educación primaria fue acompañado de la reformulación de las siguientes acciones: la construcción de miles de aulas, la rehabilitación de las ya existentes, creación y asignación de nuevas plazas para maestros, reformación de planes y programas de estudio, formación de maestros que hacían falta y se imprimieron y la SEP editó los libros de texto gratuitos⁴⁸.

Para la expansión de la enseñanza también fue esencial contar con un número de maestros, para lo que fue necesario ampliar las escuelas normales en servicio, se crearon los nuevos centros regionales y se reforzó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para que estuviese en condiciones de capacitar a quienes todavía se encontraban en la labor docente sin haber cursado los estudios profesionales correspondientes.

A partir de 1959 fueron reformulados los planes y los programas de estudio de educación normal vigente desde 1945. El ciclo de educación secundaria pasó a ser antecedente de la enseñanza normal. El plan de estudio de la escuela normal fue integrado por dos ciclos: el preparatorio que abarcaba el primer año de estudio en el cual el alumno recibía los conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementaban su cultura general, y el profesional, que comprendían dos años de cursos y uno de extensión profesional⁴⁹.

Para cubrir las necesidades de ampliación de la enseñanza primaria, la SEP contrató como maestros a egresados de secundaria y, a la vez amplió los servicios de capacitación para los

⁴⁸ Alberto Arnaut, *"Historia de una profesión"*, SEP, México, 1998, p. 114.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 117.

maestros en servicio. Como respuesta a las actividades de capacitación durante el sexenio 1958-64 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio aumentó su cobertura de un modo más acelerado logrando la capacitación y titulación de 17,472 maestros, cifra que representó un egreso mayor al que se registró anteriormente ⁵⁰.

Con el fin de agilizar y hacer más eficaces los servicios de asesoría y apoyo a los maestros-alumnos, fueron creados durante ese periodo gubernamental doce subdirecciones regionales y treinta y ocho agencias coordinadoras. Se descentralizaron las actividades del Instituto, lo que favoreció el desarrollo de los cursos por correspondencia y la organización y funcionamiento de los cursos orales intensivos los cuales se impartieron durante los dos periodos de vacaciones⁵¹.

El plan de once años reanimó temporalmente a la profesión docente: de inmediato aumentó sus expectativas de ascenso en el servicio.

1.7. La Política educativa en el período 1964 - 1970.

Durante el período gubernamental de 1964-1970, el presidente Díaz Ordaz, delegó las funciones políticas y administrativas en el titular de la Secretaría de Educación Pública Agustín Yáñez quien traza la política educativa con total apego a la ley. La continuidad para él fue el mantenimiento de la vigencia del artículo tercero constitucional, sin embargo, consideró necesario reformar el sistema educativo para mantenerlo actualizado a las exigencias circunstanciales del momento. En este sentido, Yáñez planteó la revisión educativa como un ajuste a las modalidades del sistema al proceso de cambio de la sociedad contemporánea; como una educación de las política y los medios educativos para dar cumplimiento al mandato constitucional de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.⁵²

⁵⁰ Idem. p. 117.

⁵¹ Idem. p. 117.

⁵² Raúl Cardil Reyes, “ *El período de conciliación y consolidación*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores) op. cit. pp. 405-407.

Los objetivos de la revisión educativa consistieron esencialmente en: a) enseñar a pensar y a aprender, actividades tan desvirtuadas por el memorismo, b) remodelar la conciencia de solidaridad, c) practicar el civismo y d) vincular la educación al desarrollo económico⁵³. Dicha revisión respondió a necesidades, múltiples y complejas; de seleccionar los conocimientos fundamentales que se transmitirían en cada etapa escolar mediante métodos y medios modernos en eliminar las nociones accesorias y los programas obsoletos y en adecuar con la prontitud posible los avances de la ciencia y de la técnica.

Después de la revisión realizada por la Comisión Nacional de Planteamiento Integral de la Educación para modificar los métodos y programas, la SEP puso en marcha los siguientes principios propuestos al plan: a) orientación vocacional, b) planeación integral de la educación enfocada a los requerimientos próximos y mediatos y a la expansión de los servicios bajo el predominio de la calidad sobre la cantidad, c) la simplificación de los programas, distinguiendo las nociones fundamentales de las puramente informativas, d) utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza: la radio, la televisión y el cine, (Algunos maestros comentaron que durante dicho período fue promovida la utilización de audio-cintas) como material de apoyo para el trabajo con grupos multigrado⁵⁴, e) adopción de métodos pedagógicos eficientes: aprender haciendo en la primaria y enseñar produciendo en la media, f) la unificación de la enseñanza media, g) el enriquecimiento cultural, humanista de la enseñanza técnica y la creación de las carreras técnicas del nivel medio, h) la reorientación general de la educación en el sentido de trabajo productivo e i) el incremento de la acción cultural y de la labor editorial⁵⁵.

Durante el régimen de Díaz Ordaz, se puso en marcha en la educación primaria el método pedagógico aprender haciendo, dicho método pretendió habituar al niño para comprender racionalmente lo que hace y para que sepa hacer bien las cosas con el fin de que tenga la capacidad de descubrir su vocación e inclinaciones.

⁵³ *Ibidem*. p 407.

⁵⁴ Comentario realizado por el Profesor Narciso Canché, Mérida, Yucatán, 22 de octubre de 2000.

⁵⁵ *Ibidem*. p 408.

El método utilizado en la política educativa de aprender haciendo fue influido por la Comisión Nacional para el Planteamiento Integral de la Educación, la cual hizo la siguiente recomendación: “ *en primaria como en secundaria se refuerce la enseñanza de la ciencia, los conceptos de economía y administración y la tecnología básica, a fin de procurar una formal integración que permita al alumno incorporarse con una mejor preparación a las actividades productivas en el caso que tuvieran que abandonar sus estudios* ”⁵⁶.

Años después en 1997 un equipo de Ciencias de la Educación, coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía⁵⁷ afirmaba que: “las metodologías aprender haciendo y enseñar produciendo fueron convenientes porque con ambos método se unen la teoría y la práctica”, pero consideraron que “ fueron insuficientemente experimentadas y que no fueron plenamente empleadas, debido a la falta de guía y orientación para capacitar a los maestros en la aplicación de las metodologías propuestas y a la carencia de recursos para su aplicación⁵⁸.

Durante el periodo correspondiente al presidente Díaz Ordaz, se puede considerar que los programas educativos estuvieron equilibrados en cuanto se prestó atención a las materias científicas y tecnológicas; sin embargo, la calidad de la enseñanza en esas materias no fueron satisfactorias debido a que en la aplicación de los programas se presentaron las siguientes deficiencias: falta de asesoramiento, capacitación y guía para orientar a los maestros para el desarrollo efectivo de la aplicación de los programas propuestos, locales escolares inadecuados para la realización de las actividades tecnológicas y carencia de los recursos materiales para el desarrollo de las actividades científicas y tecnológicas.

Durante el período de Presidente Díaz Ordaz se hizo el esfuerzo para utilizar la radio a favor de los sectores rurales, específicamente para completar la educación primaria de la población en edad escolar que así tuvieron acceso a la primaria completa.

⁵⁶ José Guzmán Teodulo, *Reformas educativas en México de 1958-1976*, en Alternativas para la educación en México. Edit. Gernika, México. 1980. p.133

⁵⁷ El Instituto Nacional de Pedagogía es una organización que en 1997 contribuyó a la evaluación del sistema educativo mexicano, como base formativa en la preparación de investigadores de ciencia y tecnología en México.

⁵⁸ *Ibidem*. p. 133.

Por otra parte, uno de los problemas palpables en los años 60, aunque se trató evidentemente de distribuir de la mejor manera las oportunidades educativas entre el sector campesino, fue el hecho que no alcanzaron resolver el problema de la marginación campesina. La falta de oportunidades en el campo ha generando durante varias décadas los graves problemas de reprobación y deserción. De acuerdo a los datos obtenidos en el año de 1970 el índice de reprobación en el sector rural fue del 16.0 % y el de deserción del 11.6%. Añádase a esto la baja calidad de recursos didácticos asignadas a las escuelas rurales y el hecho de que las ofertas escolares en el sector rural han estado siempre en función de la presión ejercida por los grupos de mayor prestigio y de poder económico para obtener oportunidades educativas.

Asimismo, durante los años sesenta el sistema nacional de formación de profesores de educación primaria fue expandido lo cual brindó la oportunidad que operaran un gran número de normales estatales y privadas que fueron aumentando más rápido que las dependientes del gobierno federal de la SEP.

Por otra parte, el sistema educativo tendió a urbanizarse; dando como resultado que, las escuelas normales particulares y estatales fueron ubicadas en los centros de mayor concentración urbana de los estados; por otro lado, el gobierno federal decidió clausurar casi la mitad de sus normales rurales, convirtiéndolas en secundaria técnicas⁵⁹.

A finales de los sesenta la formación y el perfil de los maestros de educación primaria en servicio presentaban profundos cambios. Durante dicho periodo la mayoría de los maestros tenían títulos y por lo tanto contaban con una plaza definitiva en la SEP; a su vez, la mayoría de los profesores se había formado en las escuelas normales y estaban trabajando en zonas urbanas⁶⁰.

⁵⁹ *Ibidem*. p. 118.

⁶⁰ *Ibidem*. p. 119

1.8. La reforma educativa en el período 1970 - 1976.

Durante la administración de Luis Echeverría se agudizó la crisis económica. Esta situación se vio reflejada también en el ámbito de la educación.

En 1973 la situación educativa en el país era alarmante: había cerca de 15 millones de analfabetas mayores de 15 años y 4 millones de niños se quedaron sin escuela. Para resolver esta situación la SEP se propuso atender estos problemas de manera cuantitativa. Pensando en el desarrollo económico del país, se hizo mayor énfasis en la educación técnica: se crearon instituciones técnicas regionales, secundarias tecnológicas agropecuarias para campesinos, escuelas tecnológicas industriales y se fundó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, para encauzar la enseñanza e investigación en sectores de la técnica. Se incrementó el presupuesto para labores de investigación científica que sirvieran directamente al desarrollo económico del país.

Se focalizaron las acciones educativas en tres objetivos: lo cuantitativo, para cumplir con el derecho de todos a la educación, lo cualitativo, para formar ciudadanos críticos y analíticos con una actitud de reflexión y responsabilidad, y mejoramiento del servicio público educativo por medio de una Reforma Educativa que ampliara y reorientara la enseñanza.

Durante el periodo de los años setenta, la reforma educativa presenta un nuevo plan de estudios y programas de educación primaria, dentro del cual sobresalieron los libros de texto gratuito para el alumno y los auxiliares didácticos para el maestro.

Los auxiliares didácticos, contenían sugerencias para que el docente hiciera uso de los métodos y algunas propuestas para que la secuencia e integración de las actividades de aprendizaje fueran realizada con base de las estructuras y conceptos fundamentales de las áreas programáticas, principalmente en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales⁶¹.

⁶¹ *Ibíd.* p 154.

Uno de los problemas que se presentó al implementarse los nuevos programas y planes de la reforma educativa fue el hecho de que la mayoría de los docentes carecían de la capacitación necesaria para adecuar el nuevo enfoque del currículum en los diversos contextos sociales y escolares y además no estaban familiarizados con las técnicas de enseñanza previstas en las guías didácticas ⁶².

La reforma educativa fue fundamentada en dos ordenamientos jurídicos, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos, con los siguientes principios de formación de una conciencia crítica, popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades, flexibilización y actualización permanente del sistema educativo⁶³.

En 1971 se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio que tuvo por objetivo ofrecer asesoría permanente y procurar la actualización del magisterio en servicio, con una serie de actividades académicas sobre diversos temas educativos ⁶⁴.

En 1973 fue creada la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior y el Programa Nacional de Formación de Profesores ⁶⁵.

A partir de 1975 fue puesto en marcha el programa de actualización y mejoramiento del magisterio que permitió al profesorado en servicio aspirar a la licenciatura en educación preescolar y primaria. Esta licenciatura estuvo a cargo de la Dirección de Enseñanza Normal que la había venido ofreciendo a los maestros en servicio a través de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Para ingresar era necesario acreditar los estudios de profesor/a de educación preescolar, primaria, bachillerato o equivalente⁶⁶.

En este periodo se impulsó la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena que administró seis servicios: escuelas, albergues, centros de integración social,

⁶² *Ibidem*. 190.

⁶³ Arturo González Cosío, "*Los años recientes*", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores) op. cit. p.416 -418

⁶⁴ *Ibidem*. p. 420.

⁶⁵ *Idem*. P. 420.

⁶⁶ *Idem*. p. 420

promotorías culturales, maestros bilingües, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena y procuradurías de comunidades indígenas. El servicio de promotores y maestros bilingüe fomentó el desarrollo integral de las comunidades indígenas a través de la acción educativa atendida a la población escolar, en diversos grados, utilizando el lenguaje materno⁶⁷.

Se ideó un sistema de educación abierta en todos los niveles, par resolver de manera práctica la falta de aulas y docentes, por medio de un método autodidacto.

1.9. La revolución educativa del período 1976 – 1988.

Cabe señalar que uno de los problemas educativos que enfrentó la revolución educativa fue el grave rezago educativo que aún persistía en dicho período. A pesar de los que gobiernos anteriores habían realizado varias acciones para la expansión de los servicios educativos en todos sus niveles y modalidades, cerca de dos millones de niños en edad escolar no tuvieron acceso a la educación primaria. Asimismo, el 50% de la población de 13 a 16 años de edad no encontraron sitio en la secundaria. Por otra parte el 50% de las escuelas primarias del país que ofrecieron sus servicios en el medio rural fueron de organización incompleta con la modalidad multigrado. En tales escuelas se brindaron todos los grados, pero por el número de maestros empleados fueron clasificadas como: escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes o tetradocente⁶⁸. Ante esta perspectiva, el gobierno federal planteó una política de educación para el desarrollo a través del Plan Nacional de educación para todos, denominado revolución educativa, cuyas prioridades fueron atender a los grupos marginados.

Para fortalecer los proyectos de la revolución educativa se pusieron en marcha, durante el ciclo escolar 1986- 1987, diversos cursos para los maestros en servicio entre los que destacan: a) cursos de contaminación ambiental, b) propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita, c) curso básico para profesores de educación primaria, ch) cursos para

⁶⁷ Idem. p. 420

⁶⁸ José Teodulo Guzmán, op. cit. p. 214.

aprender⁶⁹. Cabe señalar que dichos cursos fueron ofrecidos a los maestros que laboran en el medio urbano y para los maestros multigrados se ofreció el curso denominado “manejo del grupo multigrado”, en dicho cursos se enfatizó la elaboración de los guiones didácticos.

Cabe señalar que al inicio del Gobierno de Miguel de la Madrid se planteó la idea de dar atención a los grupos marginados; sin embargo, dicho objetivo quedó en el olvido nuevamente debido a que los proyectos educativos desarrollados no tomaron en cuenta a dicho sector de la población.

El 20 de enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (CONACEN) propuso la estructuración del sistema de formación docente con el fin de “fortalecer las funciones sustantivas de las escuelas normales como instituciones de educación superior”. Para ello se planteó establecer nuevos planes y programas de estudio de nivel licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como antecedente académico⁷⁰.

Posteriormente, en el mes de marzo, el gobierno federal decretó la incorporación de los bachilleratos en las escuelas normales y experimentales y al mismo tiempo se elevaron las normales al grado de licenciatura y por otra parte se dio la oportunidad a los alumnos normalistas y docentes de continuar sus estudios conforme a los planes y programas vigentes⁷¹.

Los cambios impuestos a la educación normal en 1984 con el establecimiento de la licenciatura y el bachillerato pedagógico abrieron grandes expectativas, a la vez que provocaron dudas con relación al nuevo profesor que se requeriría en un país con un gran número de comunidades rurales. Asimismo, resultó evidente que con la desaparición de las escuelas normales rurales y experimentales, que se dedicaron a la formación de profesores rurales del país, el sistema de formación de profesores se convirtió en un sistema urbano, lo

⁶⁹ Lourdes Rojo Ruiz. “Experiencias en el avance de la revolución educativa en la educación primaria” en *Cero en conducta*, Num. 7 México 1987. p. 10.

⁷⁰ Alberto Arnaut, op. cit. P. 156.

⁷¹ Idem. P. 156

cual resulta contradictorio en un país que requiere un gran número de profesores rurales cada año e incongruente con el discurso educativo que ha tenido como meta atender a la población marginada⁷².

1.10. La modernización educativa en el período de 1988-2001.

Durante el periodo de 1988-1994 el país experimentó dos acontecimientos significativos que orientaron la modernización educativa: El tratado de libre comercio y la incorporación de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Estos hechos fueron acompañados por profundos acontecimientos políticos, económicos y sociales que sacudieron a la sociedad mexicana⁷³.

Ante los cambios ocurridos, el gobierno federal optó por aceptar las recomendaciones internacionales de implementar en nuestro país el proyecto nacional de modernización y asumió el compromiso de diseñar e implementar el ambicioso programa de modernización educativa⁷⁴.

Para llevar a cabo las reformas para consolidar la modernización educativa en el país, se llevaron a cabo las siguientes acciones: en el mes mayo de 1992, el gobierno federal y los gobiernos de cada uno de los Estados de la república firmaron el Acuerdo SEP – SNTE de Modernización de la Educación Básica. Dicho documento estuvo integrado por tres apartados: 1) la reorganización nacional del sistema educativo en dos sentidos, la transferencia de la operación y administración directa de los servicios escolares a los estados de la república (descentralización o federalización) y la creación de consejos de participación social en el nivel escolar, municipal, estatal y nacional, 2) la reformulación de los contenidos y de los materiales didácticos, el diseño de nuevos planes de estudios para preescolar, primaria y secundaria y 3) la revalorización de la función magisterial en

⁷² Ramiro Reyes Esparza, “La educación Normal hoy”. en Revista cero en conducta. Op. cit. p-18

⁷³ María Ibarrola y G. Silva “Políticas Públicas de Profesionalización del Magisterio en México”, Revista Latinoamericana. Vol. XXVI, No. 2. México. 1994. p.14.

⁷⁴ Idem. 14

seis aspectos principales: formación de docentes, actualización, salarios profesionales, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo⁷⁵.

Asimismo en el año de 1993 se modificó el Artículo 3º. Constitucional en dos grandes sentidos: a) se incorporó la obligatoriedad de la educación secundaria para todos los mexicanos y b) se eliminó la obligatoriedad del laicismo de las escuelas privadas, permitiendo la enseñanza religiosa adicional al currículum obligatorio. En agosto del mismo año el Congreso de la Unión aprobó la nueva Ley General de Educación en la cual se destacó la reglamentación de las responsabilidades del gobierno federal, de los gobiernos estatales y de los municipales en la distribución del servicio educativo. En dicha ley se estableció la creación de un sistema nacional de formación y actualización del magisterio y a la vez comprometió al Estado a ofrecer un salario profesional⁷⁶.

La educación moderna tuvo como finalidad responder a las demandas de la sociedad, contribuir a los propósitos del desarrollo nacional y propiciar una mayor participación social. Para lograr dicha finalidad se propusieron las siguientes estrategias: a) Considerar los servicios que han mostrado efectividad, b) Reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no armonizan con las condiciones actuales, c) Implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demandan los servicios y d) introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico de las circunstancias sociales.

La política de modernización educativa mexicana impuso profundas transformaciones en la educación básica, entre las cuales destacan las siguientes: a) cobran importancia los procesos de descentralización y privatización b) al mismo tiempo que busca compensar la menor presencia del Estado con programas destinados al sector más marginado de la sociedad, propuesto como una estrategia para lograr la equidad, c) asimismo la modernización educativa propuso una mayor participación de los padres, las familias y las comunidades en la administración de los centros educativos

⁷⁵ *Ibidem.* p. 18-19

⁷⁶ *Ibidem.* p. 18

Así mismo, la modernización educativa planteó como primera meta extender el acceso y permanencia en la primaria a todos los mexicanos de todos los rincones del país, tal como lo estipula el artículo tercero constitucional.

*El artículo tercero sostiene que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado, federación y municipios, impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias*⁷⁷.

Ahora bien, pese a los esfuerzos realizados, para dar atención a la ampliación de los servicios educativos con el fin de conseguir que toda la población tenga acceso a la educación básica, los resultados no han sido favorables pues uno de los puntos cruciales y alarmantes que enfrentó el sistema educativo mexicano ante la modernización educativa fue el gran número de estudiantes que abandonan la educación primaria antes de terminarla generando un alto índice de rezago educativo. Se ha podido observar que las medidas adoptadas no han sido suficientes ya que los factores que impiden el acceso y permanencia en la primaria no dependen solamente del ámbito educativo sino que influye también el ámbito económico y cultural. Razón por la cual aunque la demanda sea cubierta el rezago educativo sigue persistiendo.

Ante la realidad del rezago educativo, la modernización educativa se propuso como desafío garantizar el acceso a toda la población demandante asegurando su permanencia, disminuyendo ineficiencias e injusticias y procurando superar la escolaridad promedio de la población. En consecuencia, se propuso proporcionar atención prioritaria a la población rural, a la indígena y a las zonas marginadas del país para reducir el rezago educativo que aún persiste.

Con el fin de atacar los problemas de rezago, el estado mexicano elaboró programas preventivos y remediales, en consecuencia, se adoptaron en el país los programas

⁷⁷ SEP. “Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación” op. cit. p. 27

compensatorios tales como: becas solidaridad, progresa y el programa compensatorio para reducir el rezago educativo (PAREB).

El PAREB estuvo enfocado para atender a los segmentos populares y tuvo como meta reducir la deserción y la reprobación en la primaria haciendo hincapié en las áreas rurales.

Es importante señalar que el PAREB incluyó entre sus propios mecanismos una serie de cursos de capacitación destinados para los docentes que laboran en el medio rural con el fin de mejorar el desempeño profesional de los maestros y directores que laboran en la modalidad multigrado.

En este sentido, el presente estudio intenta descubrir el impacto que ha tenido el proceso de capacitación del PAREB, para mejorar el desempeño profesional de los docentes que laboran en las escuelas multigrado de la zona escolar # 34.

1.11. Conclusión.

A través de la descripción del proceso histórico del sistema educativo posrevolucionario en México encontramos que, desde la creación de la SEP, el Estado mexicano se ha impuesto la tarea de satisfacer las demandas de la educación popular para atender a los diferentes sectores sociales del país. Para lograr esos propósitos, el Estado ha realizado varias acciones y proyectos educativos encaminados a la atención de los sectores marginados de la población. No obstante, a los intentos realizados para ampliar la cobertura educativa en todos los rincones del país, en la práctica, los resultados han sido muy diferenciados. Desde este punto de vista, los diferentes modelos educativos impartidos en el medio rural han atravesado por varios problemas ocasionados por la desproporción en la distribución de los bienes y servicios que han generado entre las distintas regiones del país profundas desigualdades sociales y graves rezagos pendientes.

Históricamente, el afán del Estado mexicano se ha consagrado principalmente a la expansión de la oferta educativa para satisfacer la demanda social, como respuesta a los

mecanismos de los reclamos de diversos sectores de la sociedad; en consecuencia, el discurso educativo se ha enfocado durante varias décadas en el compromiso de brindar una educación a todos los habitantes del país y la atención a los grupos marginados con el fin de que todos los niños mexicanos tengan la oportunidad de asistir a la escuela.

En este contexto, para dar atención a la oferta educativa de cada gobierno en turno fue indispensable que el Estado mexicano llevara a cabo las diferentes modificaciones filosóficas, jurídicas y administrativas en la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional de acuerdo a los modelos educativos impuestos por la orientación política del Estado. Asimismo, las reformas educativas realizadas han estado sujetas a los acontecimientos y a las transformaciones sociales, políticas y económicas del país, con la orientación ideológica del gobierno en turno. Ante dicha circunstancia la SEP ha diseñado, organizado e impartido durante varias décadas distintos enfoques y modelos de formación y capacitación de docentes paralelos a la política educativa del momento, para apoyar y mejorar el desempeño profesional de los docentes en el manejo y la aplicación de los distintos modelos educativos que han operado en el país.

A pesar que el sistema educativo mexicano ha tenido como meta propiciar una distribución educativa entre todos los grupos sociales y favorecer particularmente a los más necesitados, cabe señalar que dicho criterio solamente fue atendido en las primeras décadas a través de la escuela rural mexicana que escribió una historia significativa en la educación popular. Sin embargo, a partir de la unificación de los planes y programas del sistema educativo nacional tanto para el medio rural como para el urbano los proyectos educativos no responden a las necesidades y a los intereses de la población mayoritaria debido a las siguientes razones:

Primeramente, a partir de la unificación de los planes y programas para la formación y la capacitación del magisterio, estos carecieron de mecanismos para la formación y la capacitación del maestro rural, por lo tanto, la formación del docente rural queda fragmentada y divorciada con la realidad práctica. A medida que los sistemas escolares se expanden, la atención de los alumnos en escuelas multigrados se multiplican; al respecto,

los propósitos de los modelos de formación docente urbanizado y homogeneizado quedan descontextualizados a las necesidades educativas de una población heterogénea, con una variabilidad de alumnos de diferentes culturas, sociales y económicas que son atendidas en escuelas multigrados. Dicha situación ha provocado grandes contradicciones entre las políticas educativas de las escuelas normales con las necesidades educativas del país. Debido a que las escuelas formadoras de docentes carecen de un proyecto educativo para la atención multigrado.

Es importante señalar que uno de los principales problemas que enfrenta el docente multigrado, es la deficiente preparación para desarrollar su trabajo en los grupos múltiples, ésta se refleja en la carente habilidad para planear, organizar y articular los contenidos de aprendizaje para la atención simultánea de varios grupos.

Asimismo, pese que los discursos que en materia educativa están centrados para dar atención a los grupos marginados, se ha podido observar que las políticas educativas del país han descuidado la formación y capacitación de los docentes que laboran en el medio rural, específicamente a los docentes que laboran en la modalidad multigrado.

Por otra parte, existe carencias de preparación para la adaptación del plan y currículum por parte del magisterio multigrado. La mayoría de los docentes que laboran en las escuelas multigrados carecen de la habilidad necesaria para adecuar el enfoque del currículum homogéneo a los diversos contextos sociales y escolares y no están familiarizados con las técnicas de enseñanza previstas en las unidades didácticas.

La ausencia de un plan estratégico para la formación docente multigrado oportuno, ha ocasionado que los docentes enviados a las escuelas de organización incompleta carezcan por completo de una formación pedagógica para el manejo de grupo múltiple de manera simultánea, por lo tanto utilizan métodos y técnicas de enseñanza inapropiadas para el manejo simultáneo de los diferentes grados y grupos, dicha situación ha provocado que el desempeño profesional del docente multigrado sea muy complejo y muchas veces frustrantes.

Si consideramos que la educación es un proceso social en constante cambio, no podemos omitir que en el conglomerado social existe un gran número de estudiantes de poblaciones rurales pequeñas que cuentan con servicios educativos de organización multigrado, por lo tanto es necesario replantear el sistema educativo en atención a los grupos marginados de la sociedad a través de una educación diferenciada.

Ahora bien, después de seguir el proceso histórico educativo en México encontramos el sistema educativo mexicano ha estado sujeto a los acontecimientos políticos, sociales y económicos del país; por lo tanto, los planes y programas educativos aplicados han estado subordinados a proyectos políticos diferenciados. Sin embargo, después de un breve análisis de los programas de formación y de capacitación docente, llegamos a la conclusión de que dichos programas están alejados de los problemas reales de la formación para atender el desempeño de los docentes con alumnos socialmente desfavorecidos y sobre todo para el trabajo con alumnos de clases multigrados y grupos múltiples.

En este sentido, el presente estudio tiene como meta, indagar de que manera han contribuido los cursos de capacitación para apoyar la labor docente multigrado.

CAPITULO II.

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EL MEDIO RURAL.

El presente capítulo contiene un panorama general de la gestación de los programas compensatorios, específicamente del programa para abatir el rezago educativo en educación básica (PAREB), de los elementos que hicieron posible su operatividad y además se describen algunas características y acciones correspondiente a la capacitación del PAREB.

A fines de los años ochenta se inició una serie de esfuerzos con el objetivo de modernizar la educación nacional y, como resultado de intensas discusiones, se plantearon procesos de transformación a partir de varias medidas y acciones, entre ellas la reformulación del artículo tercero y la firma del acuerdo nacional para la modernización educativa⁷⁸.

La modernización educativa planteó como meta prioritaria extender el servicio educativo por lo que se propuso, como tarea fundamental, elevar los niveles de acceso y permanencia en educación básica a todos los mexicanos de todos los rincones del país tal como lo demanda el artículo tercero constitucional.

Uno de los desafíos prioritarios de la política educativa mexicana consistió en abatir el rezago en las zonas de mayor marginación. A partir de las necesidades educativas más urgentes de las comunidades y como parte del compromiso de las políticas educativas, fueron impulsadas algunas acciones orientadas para compensar y corregir las desigualdades que afectan el aprovechamiento escolar de los niños con mayores carencias.

La política compensatoria constituye bajo este marco una vía y una alternativa para ayudar a las escuelas más pobres en el medio rural e indígena, mediante la aplicación de apoyos diferenciales a los grupos sociales que integran el rezago educativo y que se encuentran en condición de atraso y desventaja⁷⁹.

⁷⁸ SEP, “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, op. cit. p.7

⁷⁹ Margarita Noriega Chávez, “Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: en caso de México, 1982. 1994”, Editorial Plaza y Valdés, México. 2000, p 154 -156.

Asimismo se planteó dar atención a los grupos sociales en desventaja, y como respuesta a dicha acción, se pusieron en marcha los programas compensatorios que pretenden abatir el rezago educativo. La operatividad de los componentes del programa compensatorio estuvo regulada por el sistema educativo de cada uno de los estados.

2.1. Los programas compensatorios y la educación.

En el afán de establecer la política de equidad para promover una distribución equitativa de las oportunidades sociales, se implementó en el país la política compensatoria como una medida para subsanar las diferentes carencias socioeconómicas que lesionan a los sectores populares por su desigualdad de acceso a los diferentes servicios sociales⁸⁰.

La política compensatoria centra la atención hacia los más pobres entre los pobres a través de los programas compensatorios. Dicha política pretende compensar las desigualdades sociales, regionales y económicas de la población más vulnerable y busca de algún modo una mayor vinculación entre los sistemas educativos y productivos impuestos en el desarrollo y el logro de la competitividad de acuerdo al modelo de desarrollo educativo impulsado con la globalización y la modernización educativa en México⁸¹.

Por otra parte, uno de los principales problemas que enfrentó el país en la integración a las políticas internacionales centrados en la modernización del aparato productivo fue la incompetitividad de los productos mexicanos en la lucha por los mercados internacionales; en este sentido, el gobierno federal impulsó en el país un proyecto de apoyo a las políticas compensatorias para la acumulación del capital humano y para mitigar la pobreza.

El programa compensatorio tuvo por objetivo mejorar la calidad de vida de la población rural o de los grupos marginados a través de los programas preventivos y remediales tales como: Niños en Solidaridad, Programas de escuela Digna, PROCAMPO, PROGRESA, PEC y PAREB.

⁸⁰ R. García López, B. Martínez Mut y P. Ortega Ruiz, “Educación compensatoria”, Editorial aula XXI Santillana, España, 1987, p. 11.

⁸¹ Carlos Ornelas, “El sistema educativo Mexicano. La transición de fin de siglo”, Editorial Centro de Investigación y Docencia Económica. Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica, México, 1995, pp. 233-236.

Las estrategias compensatorias han sido enfocadas a atender servicios esenciales como la educación básica, los cuidados primarios de la salud, la nutrición y la planificación familiar además de una infraestructura física básica⁸².

En cuanto al ámbito educativo, la política compensatoria o de equidad supone la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad.

Las políticas compensatorias comprenden el conjunto de acciones para compensar la discriminación social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural o de género.

Por otra parte las políticas compensatorias están destinadas al mejoramiento de los factores vinculados con la calidad de la educación en las escuelas que atienden a alumnos provenientes de familias pobres. Tales políticas pretenden compensar, en gran parte, los efectos negativos de las desigualdades sociales y económicas que afectan tanto a los alumnos como a sus escuelas; por tanto, para mejorar los logros de la acción educativa y, por ende, las oportunidades educativas de los niños menos favorecidos.

Las políticas compensatorias comprenden el conjunto de acciones destinadas al mejoramiento de los factores vinculados con la calidad de la educación, en las escuelas que atienden alumnos cuyas condiciones materiales de existencia no son satisfactorias⁸³.

En el país los programas compensatorios surgieron como una necesidad para dar atención a los grupos o sectores más desprotegidos de la sociedad y se propusieron como tarea abatir el rezago educativo de la población estudiantil de educación básica que se encuentran ubicadas en las zonas rurales, indígenas y marginadas a través de acciones que permitan: atender la cobertura total de la demanda educativa, eliminar las condiciones y los mecanismos reproductores de la reprobación y la deserción y el establecimiento de un modelo de enseñanza y gestión apropiados para el medio rural e indígena.

⁸² *Ibidem*, pp. 237- 240

⁸³ Entrevista realizada al Coordinador institucional del PAREB Estatal en Yucatán el 27 de marzo del 2000.

Los programas compensatorios estuvieron orientados a proporcionar una mejor oferta educativa en los lugares donde fue manifiesto el rezago como un producto de una extrema marginación social, debido a la escasa infraestructura de los espacios educativos, la carencia de insumos escolares, al predominio de las escuelas incompleta, la falta de estímulos y a la carente capacitación pedagógica. Visto de esta manera, los programas compensatorios tuvieron como misión brindar apoyo a las escuelas marginadas situadas en las comunidades más desprotegidas del país mediante estrategias de atención que favorezcan la permanencia de los alumnos y docentes, que promuevan la equidad y calidad de la educación que se imparte así como la profesionalización del servicio educativo.

La estrategia general de los programas compensatorios partió del supuesto de que se logrará abatir el rezago educativo si se incide paralelamente, en las condiciones de la oferta como en las condiciones y expectativas de la demanda. Desde éste punto de vista, la política compensatoria surge de un planteamiento político de los regímenes emanados del movimiento armado de 1910, derivado de los compromisos con las bases sociales, de la necesidad de coordinar e integrar los diferentes servicios sociales, culturales y educativos, a disposición de la sociedad, con el fin de lograr la igualdad de oportunidades educativas y la igualdad social.⁸⁴

La política compensatoria parte de estructuras teóricas, metodológicas y pedagógicas implicados en la elaboración y la aplicación de los programas de orientación compensatoria.

2.2. La pedagogía compensatoria.

La educación compensatoria se sustenta en una pedagogía práctica, orientada a la acción educativa relacionada estrechamente con la acción social, centra su atención al conocimiento de las deficiencias de los alumnos socialmente desfavorecidos que encuentran los sectores populares por sus desventajas o dificultades de acceso a los distintos niveles educativos

⁸⁴ R García López, B Martínez Mut y P. Ortega Ruiz, en op. cit. p, 77

Los programas educativos de naturaleza compensatorias tienen como base principal resolver en el ámbito práctico los efectos negativos de las desigualdades educativas originados por la exclusión social y cultural, vinculados con la calidad de los aprendizajes; en consecuencia, parten de un modelo educativo que procura focalizar la inversión en las poblaciones pobres atendiendo las deficiencias existentes en los servicios de infraestructura (aulas), material didáctico, capacitación docente y apoyo a la supervisión escolar.

La política compensatoria plantea organizar y ejecutar programas en función del déficit y la diversidad cultural.

En el primer caso, la pedagogía compensatoria desarrolla acciones para compensar el déficit cultural originado por las condiciones de vida de diversos sectores de la población que presentan los problemas de discapacidad o carencias sociales y culturales, derivados de la incompatibilidad entre usos, costumbres, valores y conocimiento, impuestos por una sociedad mexicana homogénea y establecidos por un patrón cultural dominante que excluye social y económicamente a los sujetos que han demostrado deficiencia en los niveles de competitividad y productividad de una sociedad globalizada que impide que los sujetos que se encuentran en condiciones de desventaja puedan desarrollar de manera adecuada el nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades intelectuales, cognitivas y procedimentales de acuerdo a un determinado modelo educativo homogéneo. En este sentido, el programa compensatorio propone una pedagogía que facilita la incorporación e integración social y educativa de todos los alumnos, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando acciones comunicativas y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, étnico y lingüístico.

En segundo lugar, la pedagogía compensatoria centra su atención en el respeto de la diversidad cultural, derivadas de las divergencias en el rendimiento escolar y la en adaptación personal y social de un grupo de individuos pertenecientes a las minorías étnicas, que crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas requeridas para la incorporación a la cultura nacional homogénea dominante. La pedagogía compensatoria reconoce la influencia del

contexto sociocultural en el desarrollo de las actividades escolares; en este sentido, promueve acciones orientadas para explorar las prácticas sociales y familiares del contexto escolar, tomando en cuenta los factores físicos, culturales y sociales que determinan las percepciones, las creencias, la diversidad lingüística y las acciones de cada uno de los sujetos de tal forma que reorienta la acción docente a través de métodos pedagógicos adecuados a las características de los sujetos, en función a las necesidades del contexto sociocultural del educando, que les permita a los individuos enjuiciar y observar la realidad de un modo más práctico, crítico y creativo.

Por lo anterior, la educación compensatoria se basa en investigaciones pedagógicas que tiene como puntos de partida la detección de problemas prioritarios en el ámbito, institucional, escolar, familiar y comunitario, la orientación de estrategias de acción para la solución de los problemas y lograr la adaptación a la transformación de esa injusta sociedad de aquellos sujetos que padecen una situación desfavorable originadas principalmente en las provisiones económicas, por lo que surge la necesidad de afrontar los problemas dónde se originan a través de instancias afectivas, culturales, económicas, profesionales, sociales y familiares.

Los programas de educación compensatoria, coordinan la acción de una serie de estrategias para alcanzar los objetivos provistos, en las que se basan las siguientes acciones:

- a) Diagnóstico precoz de las deficiencias o carencias, de los alumnos estimulando los programas de apoyo, refuerzo y recuperación a través de programas especiales para aplicar técnicas instrumentales de trabajo, de formación y de cambio de actitudes.
- b) Orientación hacia los profesores para que sean capaces de diseñar y aplicar programas de compensación para sus alumnos: formación sociológica para que se sensibilice ante las influencias de las carencias socioeconómicas en el proceso educativo de los alumnos.
- c) Orientación hacia los padres de los alumnos, a través de la escuela de padres, sobre la información de las carencias del desarrollo educativo de sus hijos.⁸⁵

⁸⁵ R García López, B. Martínez y P. Ortega Ruiz, op. cit. 123.

Las metodologías de la educación compensatoria se basan en los Centros de Interés y en los Proyectos de Trabajo.

El Proyecto surge para resolver un problema concreto que se plantea en la vida personal, familiar del sujeto o en su entorno social.

El Centro de Interés es una unidad de carácter fuertemente motivante para el alumno porque se obtiene a partir sus intereses o necesidades fundamentales.

En cuanto a la actualización docente, se busca asegurar una formación continua y, para que sea significativa, se la lleva hasta la misma escuela. La práctica docente y mejor si con el apoyo de instrumentos como "guías de aprendizaje" es la materia a partir de la cual se trabaja a fin de corregirla y mejorarla.

La política compensatoria propuso una mayor participación de los padres, las familias, y las comunidades en la administración de los centros educativos. Por lo anterior el PAREB orientó sus acciones al abatimiento del rezago educativo en el mismo lugar en el que se realiza, fortaleciendo la toma de decisiones en el centro escolar a través del trabajo conjunto de los docentes, de las madres y los padres de familia, de la comunidad en general y del equipo de supervisión.

2.3. Características del rezago educativo en primaria.

A pesar de los grandes esfuerzos y logros realizados para disminuir las desigualdades sociales, políticas y económicas es indudable que en el país aún persisten saldos pendientes respecto a la equidad social que se han manifestado en grandes rezagos acumulados que se convierten en causas que impiden a muchísimos mexicanos acceder a los servicios de salud, vivienda, alimentación, educación y otros servicios básicos. Sin embargo el presente estudio se centró en el rezago educativo.

¿Qué se entiende por rezago educativo? En el país el artículo tercero constitucional, señala la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, por lo que quienes no la cursan a la edad estipulada entre 6 a 15 años pasan a formar parte del rezago educativo.

De acuerdo a la perspectiva que señala, el artículo tercero constitucional nos permite conocer que el rezago educativo está constituido: en primer lugar, por la población de 15 años o más que no logró ingresar a la escuela; en segundo lugar, por la población que no logró concluir la primaria. Se cuenta como parte del rezago educativo a los niños, adolescentes y adultos que no tuvieron la oportunidad de tener acceso a la educación primaria o, de no haber podido permanecer en ella; los resultados del rezago educativo en el nivel de educación primaria se manifiestan en los altos índices de analfabetismo y baja eficiencia terminal⁸⁶.

Ahora bien, es importante señalar que el problema del rezago educativo afecta mayormente a las poblaciones marginadas que se localizan en los medios rurales e indígenas, que por diversas circunstancias a los niños y niñas de estas comunidades rurales no se les brindó la oportunidad de acceder a, o de terminar su educación primaria; en consecuencia, el mayor porcentaje del rezago educativo se concentra en el medio rural.

Es importante señalar que el rezago educativo en las comunidades rurales es originado por los siguientes factores: a) entre los factores internos del sistema educativo escolar se pueden mencionar: la adaptación de los modelos educativos acordes a las necesidades y características del grupo y las comunidades demandantes, espacios adecuados y equipos disponibles para extender la oferta educativa a todos los niños, retenerlos y mejorar su calidad de vida, apoyo a la infraestructura básica y b) entre los factores externos tenemos, necesidades económicas de las familias que se ven obligados integrar a los menores al trabajo para obtener una renumeración económica, altos índices de desnutrición por la mala alimentación, carencia de una vivienda digna, luz eléctrica, agua potable, drenaje y falta de apoyo de los padres de familia.

Ante la realidad del rezago educativo en el país, desde 1991 el gobierno mexicano diseñó y aplicó varios programas compensatorios para revertir los efectos del rezago educativo, principalmente en el medio rural e indígena. De tal manera cobraron fuerza los programas

⁸⁶ SEP- CONAFE. "Recursos para el aprendizaje", Fascículo # 1, en talleres de Edicupes. México. 1994 p.8

compensatorios tales como: becas Solidaridad o Apoyo Económico para la Educación Básica, becas Progresá y Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) aunque centraremos nuestro estudio en el PAREB.

2.4. Programa para Abatir el Rezago Educativo en educación primaria.

Para dar atención al problema del rezago educativo, a partir de 1991 la Secretaría de Educación Pública con el apoyo de organismos internacionales Banco Mundial, impulsó el programa para abatir el rezago educativo (PARE) en un horizonte de acción de cinco años que fue ampliado posteriormente.

El PARE fue sustentado en el artículo 34 de la Ley General de Educación que establece la función compensatoria a cargo de la SEP que, de conformidad con la disposición de dicha ley, llevó a cabo los programas compensatorios dirigidos a los estados con mayores rezagos educativos ⁸⁷.

Con los programas compensatorios se ratificó el compromiso del gobierno federal y estatal de propiciar el desarrollo armónico entre las entidades federativas, concentrados en acciones para reducir y superar las disparidades y dar atención prioritaria a aquellas regiones más desfavorecidas en aspectos socioeconómicos. Para cumplir con dicho compromiso la SEP orientó una política compensatoria con los siguientes objetivos:

- a) Asignar recursos adicionales para aquellas entidades con mayores limitaciones.
- b) Diseñar y aplicar programas especiales para elevar el nivel educativo en zonas de mayor rezago.
- c) Mejorar la eficiencia terminal en la educación primaria y reducir el rezago educativo en las zonas y grupos de mayor retraso educativo.

⁸⁷ El artículo 34 de la *Ley General de Educación* dice que: “El ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos”.

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en coordinación con las autoridades educativas de los estados, implementó en el año de 1991 el proyecto más ambicioso de la política compensatoria, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) que fue modificada como (PAREB), Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica en el año de 1994⁸⁸.

2.4.1. Cobertura y criterio de selección del PAREB.

Para seleccionar los estados en donde operarían los programas compensatorios fue necesario conocer la situación educativa y económica de cada estado a través de los indicadores de rezago educativo y de marginación socioeconómica.

2.4.1.1. Indicadores de rezago educativo.

Para conocer la situación educativa del país, la SEP realizó diversos estudios basados en la revisión estadística del sector educativo en el ámbito nacional. En dicha revisión se detectaron las disparidades estatales y regionales que existen en el país, tanto en la asignación de recursos como en el comportamiento de los indicadores educativos; asimismo, fue relevante conocer que los problemas educativos más agudos se reflejaron en aquellas entidades donde se ubican las poblaciones rurales con localidades de menos de 1000 habitantes, que constituyen los estratos socioeconómicos bajos.

Para poder seleccionar los estados con mayor rezago educativo, la Secretaría de Educación Pública determinó hacer un corte en la media nacional de la eficiencia terminal. Con estas estimaciones se pudo encontrar que en el ciclo escolar 1991-1992 se obtuvo un 58.1% de eficiencia terminal; con esta discriminación gruesa se delimitó con mayor precisión el grupo de estados susceptibles de atender. Con los resultados obtenidos en dicho estudio se pudo observar los márgenes de diferencia existentes entre los estados; asimismo, mientras que en el Distrito Federal y Morelos egresan de educación primaria prácticamente ocho

⁸⁸ SEP- CONAFE, “Recursos para el aprendizaje”, op. cit. pp. 19-29

alumnos de cada diez, en Chiapas solo tres y en Guerrero y Oaxaca cuatro. Hacia el interior de estos estados sólo uno de cada diez termina sus estudios en las zonas rurales⁸⁹.

Para dar atención al rezago educativo, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y en pleno ejercicio de su función compensatoria, la Secretaría de Educación Pública, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo, inició en 1991 el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) implementando su acción primero en cuatro estados del país que se encuentran en mayor desventaja que fueron: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca⁹⁰.

Posteriormente, a partir de 1994, el programa compensatorio amplió su universo de acción hacia aquellas zonas, regiones y comunidades donde subsisten los mayores índices de rezago educativo; en este sentido, el programa compensatorio PAREB propuso incorporar a aquellos estados que tuvieran indicadores muy elevados de atraso educativo tales como: baja eficiencia terminal, reprobación y deserción ya que los estados que se encontraran con problemas de esta índole se les denominó estados en desventaja.

Para seleccionar a los estados que se incorporarían al PAREB, se procedió a la revisión de los datos estadísticos del sector educativo al nivel nacional y se determinó hacer un corte en la media nacional de la eficiencia terminal de acuerdo a las estimaciones del ciclo escolar 1991-1992⁹¹ Y se encontraron los siguientes resultados ordenados de menor a mayor grado de eficiencia terminal. (Ver cuadro1).

⁸⁹ SEP-CONAFE. “*Recurso para el aprendizaje*”. op. cit. p. 15.

⁹⁰ *Ibidem*. p. 16.

⁹¹ Para determinar el grado de eficiencia terminal se toman en cuenta los indicadores de inscripción de acuerdo a la matrícula de ingreso de la generación de alumnos inscritos al primer grado de educación primaria correspondiente al ciclo escolar en turno, en comparación al porcentaje del número total de alumnos que egresan en el transcurso de seis periodos escolares. Sin embargo, el comportamiento del indicador de eficiencia terminal medida de ésta manera resulta engañoso debido a la excesiva reprobación y las inscripciones ocasionadas por traslado o tránsito. En consecuencia, la eficiencia terminal del Estado de Yucatán presentado en este estudio, se obtuvo de acuerdo a la matrícula total de alumnos inscritos durante el ciclo escolar 1986-1987 en comparación al porcentaje de alumnos que egresaron durante el ciclo escolar 1991-1992.

CUADRO NÚM. 1.

| ENTIDAD | EFICIENCIA TERMINAL % | POSICIÓN RESPECTO A OTROS ESTADOS. |
|------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Yucatán. | 44.0 | 29 |
| Campeche. | 44.4 | 28 |
| Veracruz. | 45.0 | 27 |
| Michoacán. | 50.3 | 26 |
| Tabasco. | 53.2. | 25 |
| Durango. | 56.2. | 24 |
| San Luis Potosí. | 57.4 | 23 |
| Jalisco. | 57.9 | 22 |
| Puebla. | 58.0 | 21 |
| Guanajuato. | 59.4. | 20 |

FUENTE: DGPPP/SEP, “*Estadística de fin de cursos 1991- 19992*”. México, 1993.

Ante esta situación se tomó la decisión de incorporar el PAREB, en el año de 1994, en los diez estados seleccionados en el cuadro 1, con una duración de cinco años, que posteriormente fue ampliada la duración hasta el 2001.

Después de la selección de los 10 estados, mencionados anteriormente, cada estado se tomó la tarea de seleccionar los municipios por atender.

2.4.1.2. Indicadores de marginación socioeconómica.

Posteriormente para determinar los municipios para atender, se tomaron en cuenta los indicadores de marginación municipal preliminares, elaborados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) de acuerdo a los datos recabados del Censo General de Población de 1990; se pudo constatar que los diez estados seleccionados por el PAREB, están integrados por municipios con indicadores desfavorables, con alto nivel de marginación socioeconómica. Del total de 934 municipios seleccionados de los diez estados, doscientos ochenta municipios (58%) fueron clasificados en nivel de marginación muy alta, ciento trece (23.3%) en marginación media, ochenta y nueve (18.3%) en el de marginación media baja y dos municipios en el de marginación baja⁹².

⁹² CONAPO, “*Información del Censo general de población de 1990*”, México. 1990.

Para determinar los niveles de marginación de cada uno de los Estados se tomaron en cuenta los indicadores socioeconómicos que sirvieron para medir las condiciones de vida de cada uno de los habitantes de las comunidades, municipios y Estados a través de tres elementos:

1. Supervivencia (accesos a los servicios de salud, higiene, energía eléctrica y agua potable.)
2. Niveles de conocimiento o de acceso a la educación (analfabetismo, grado de escolaridad y primaria completa.)
3. Niveles de ingreso (fuentes de empleo, condiciones de seguridad personal)⁹³

Estos tres elementos sirvieron para determinar que las desigualdades sociales y el nivel del desarrollo de los sectores de la población son asociados fundamentalmente con los aspectos económicos, los cuales inciden en el aumento en la cantidad y calidad de oportunidades para el ser humano.

Cabe señalar que los datos estadísticos presentados por la CONAPO, sirvieron para que cada estado utilizara los criterios de microplaneación para seleccionar los municipios por atender y para diferenciar las zonas de rezago fueron clasificados los municipios en dos niveles: municipios de rezago extremo y municipios de rezago medio. Además se establecieron distintos niveles de atención: municipios completos, municipios sin cabecera municipal, municipios con algunas localidades rezagadas y municipios con zonas indígenas.

Es importante hacer notar que los municipios seleccionados estuvieron catalogados como comunidades con una población de pobreza extrema y que carecen de varios servicios y en lo que, en su gran mayoría, los servicios educativos son brindados a través de escuelas de organización incompleta; por otra parte, dichas comunidades se encuentran ubicadas en

⁹³ CONAPO, op. cit. indicadores de marginación socioeconómica.

poblaciones pequeñas con muy pocos habitantes donde la mayoría pertenecen a la población campesina e indígena muchas veces marginadas.

El criterio básico para la selección de los estados que integraron los programas compensatorios fue determinado a partir de que el indicador de eficiencia terminal estuviera por debajo del promedio nacional y estatal, además de complementarse con el grado de marginalidad socioeconómica.

Los estados seleccionados presentaron condiciones homogéneas en cuanto a los niveles de marginación y aspectos geográficos. De la misma manera cada estado seleccionó regiones con mayor problema de eficiencia terminal.

2.4.2. Propósitos del PAREB.

El PAREB fue concebido como un programa compensatorio destinado para dar atención a las zonas con mayor rezago educativo y tuvo como propósito:

- a) Incrementar los niveles de aprendizaje y coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en aquellas regiones con bajos índices educacionales y en grupos con condiciones sociales y económicas en desventaja.
- b) Fortalecer la organización y capacidad de administración educativa.
- c) Apoyar con recursos complementarios a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos.

2.4.3. Organización del PAREB

Las estrategias de acción estuvieron orientadas a apoyar a la población más vulnerable haciendo coincidir los componentes en un mismo centro escolar; para impactar con mayor efectividad, el despliegue de la operación se basó en la participación de los diferentes

agentes de la comunidad escolar: docentes, alumnos/as, madres y padres de familia y el supervisor de zona, de modo que permitieran abatir el rezago en el mismo lugar donde se realiza y que se adecuaran los programas a las condiciones y necesidades de las Secretarías de Educación Pública de los estados, las zonas de supervisión y los centros escolares.

2.4.4. Estrategias del PAREB.

Los criterios básicos que orientaron los servicios educativos y el funcionamiento general del PAREB, fueron los siguientes:

La focalización en la selección del universo de atención a partir de los grupos sociales que más requieren de las acciones de equidad, en aquellos centros escolares en los que se sufre más claramente de las condiciones generadoras del rezago.

La integridad en la aplicación de los programas y componentes de apoyo a la oferta y la demanda educativas, dirigiéndolos a los mismos destinatarios y compartiendo el mismo objetivo hasta lograr establecer un modelo de trabajo que de manera regular haga uso efectivo de los recursos que requiere un servicio educativo de calidad para el medio rural e indígena.

La participación social en la aplicación de proyectos escolares, en la gestión escolar, en apoyo al aprendizaje del alumnado y en la evaluación de los procesos y resultados del servicio educativo, a partir de la participación de las madres y padres de familia, como estrategia fundamental para fortalecer la corresponsabilidad de la tarea de educar a la infancia y juventud.

La federalización de los servicios, descentralización de la operación y la toma de decisiones por parte de las autoridades estatales, de la supervisión de zona y de cada centro escolar.

La flexibilidad en la aplicación de las políticas compensatorias a fin de lograr, en primer lugar, la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado y las necesidades

pedagógicas y operativas del personal docente, con programas educativos y sistemas de gestión pertinentes, acordes a las condiciones y expectativas particulares de cada centro escolar, de cada zona o cada estado.

Ante los problemas que genera el rezago educativo y la marginación socioeconómica en cada uno de los estados integrados en el programa compensatorio, el PAREB se propuso trabajar en ocho líneas de acción:

1. La capacitación de docentes y directivos tuvo por objetivo el mejoramiento de la práctica profesional de docentes, directivos supervisores y jefes de sector de educación primaria general mediante cursos y eventos que les proporcionen elementos para ofrecer atención compensatoria acorde con las necesidades y características de la población de las zonas más rezagadas y mediante acciones orientadas a mejorar los servicios que se ofrecen en las zonas rurales. La capacitación fue planteada de acuerdo a los contenidos de los planes y programas de educación primaria, para apoyar y fortalecer el desempeño profesional de los docentes.

2. El incentivo para docentes tuvo por objetivo promover una mayor permanencia y un mejor desempeño del personal docente que presta sus servicios en localidades aisladas geográficamente, en zonas rurales o de marginación socioeconómica mediante un incentivo económico proporcionado a los docentes que laboran en comunidades que carecen de los servicios sociales, bajo el compromiso de horas extras de trabajo comunitario por medio de un contrato anual y con la aprobación y vigilancia de los consejos escolares. El consejo escolar está integrado por padres de familia y autoridades educativas municipales y estatales.

3. Los apoyos a la supervisión escolar tuvieron por objetivo hacer de esa actividad un apoyo para el proceso de enseñanza –aprendizaje y un instrumento eficaz para promover una educación participativa en los planteles de educación primaria rural mediante los programas permanentes de capacitación y actualización dirigidos a los supervisores y el apoyo económico a la supervisión escolar.

4. Los auxiliares, materiales y medios didácticos tuvieron por objetivo proporcionar en cantidad los recursos didácticos necesarios con el fin de agilizar el proceso enseñanza – aprendizaje, de manera que los educandos del nivel primario general de las regiones que tienen mayor rezago educativo eleven su rendimiento académico mediante la distribución de los paquetes con auxiliares, materiales y medios didácticos para escuelas, grupos y alumnos con base en los criterios de rezago extremo y de rezago medio. El apoyo de material para los alumnos consta de 3 cuadernos, 1 regla, 1 goma, 1 caja de colores y tres lápices y llegan a las escuelas a mediados de enero cuando la mayoría de los alumnos ya cuentan con útiles escolares.

5. El acervo bibliográfico tuvo como tarea distribuir paquetes didácticos para la biblioteca escolar con el fin de propiciar el hábito de la lectura entre los alumnos, maestros y la comunidad, así como fomentar el espíritu de investigación de los niños y coadyuvar a ampliar sus conocimientos en todas las primarias mediante “rincones de lectura”. Capacitación a supervisores, directores y docentes para el uso y manejo del acervo, conformación del comité de lectura, en coordinación con la unidad de publicaciones (UPE).

6. La infraestructura y el equipamiento de escuelas sirvieron para promover la rehabilitación de aulas y anexos que no tengan las condiciones apropiadas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y para fomentar entre los miembros de la comunidad una cultura de participación en el mantenimiento y conservación de los inmuebles escolares.

7. El fortalecimiento institucional tuvo por objetivos: facilitar el cumplimiento de las funciones de planeación, administración y evaluación de las áreas estatales responsables de la educación básica, en el contexto de la federalización del sistema educativo; crear las condiciones para que los gobiernos de los estados tengan la capacidad ejecutiva, a la vez que regionalicen la toma de decisiones para acercarlas al lugar donde se originan los problemas y las necesidades, mediante el fortalecimiento de la capacidad institucional de las áreas responsables de la educación estatal, la evaluación permanente de la educación y

la definición de una instancia estatal responsable de coordinar la ejecución y el seguimiento del PAREB.

8. El Apoyo para la Gestión Escolar (AGE), asignó la cantidad de \$ 5,000.00 a la sociedad de padres de familia para las reparaciones menores del plantel educativo o para la adquisición de enseres de limpieza⁹⁴.

De esas ocho líneas de acción, este trabajo de investigación se centró en la capacitación de docentes.

2.5. La capacitación del PAREB.

Para fortalecer el quehacer del docente, el PAREB destacó la importancia de capacitar a los docentes; al respecto, el programa compensatorio dio inicio a sus acciones en los estados a través de los cursos de capacitación.

Los cursos del PAREB, tuvieron por propósito elevar el nivel de desempeño profesional de los docentes a través de la capacitación pedagógica orientada a generar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para propiciar el mejoramiento de la práctica profesional de docentes y directivos que laboran en el medio rural.

La capacitación pedagógica ha sido aplicada a través de los siguientes enfoques y modalidades:

- a) El primer curso de capacitación estuvo enfocado para apoyar a los docentes y directivos del medio rural, en el manejo de los recursos para el aprendizaje. En dicho curso se propusieron elementos teóricos, metodológicos y experiencias concretas para apoyar el estudio y análisis sobre las formas de mejorar el aprendizaje de los alumnos en el contexto rural. Dicho curso fue impartido en las

⁹⁴ Entrevista realizada al Ingeniero Fernando Zapata Beles, Coordinador del Componente de capacitación del PAREB Estatal en Yucatán, el 7 de abril, México, 2000.

sedes regionales y conducido por un capacitador estatal; en ellos participaron todos los docentes del medio rural, de escuelas completas e incompletas.

- b) En el ciclo escolar 1996- 1997 los cursos estuvieron enfocados para apoyar la labor de docentes multigrado, mediante el uso, manejo y aplicación del nuevo plan de estudios de la educación primaria, la secuenciación de los contenidos, el diseño y la identificación de diversas formas de organización de un grupo multigrado. Los cursos fueron impartidos en las sedes regionales y conducidos por un capacitador estatal. En los cursos participaron docentes que laboran en escuelas multigrado.
- c) A partir del ciclo escolar 1997- 2001 los cursos estuvieron enfocados en apoyar la labor de los docentes multigrado para el diseño de la planeación, la aplicación y la evaluación del proyecto. Los cursos estuvieron a cargo del supervisor de la zona o su secretario técnico y fueron llevados a cabo en las reuniones mensuales del Consejo Técnico y además fueron considerados como un apoyo para orientar el trabajo colegiado; en los cursos participaron los docentes que conforman el consejo técnico de la zona escolar o sea los docentes que laboran en escuelas multigrado.

2.5.1. Los cursos del PAREB.

La capacitación del PAREB estuvo diseñada, organizada e impartida a través de dos cursos:

El curso intensivo fue organizado e impartido en el periodo de vacaciones en el mes de agosto, con una duración 48 horas y estuvo enfocado a fortalecer las actividades iniciales de los docentes tales como: la organización escolar, el diagnóstico de los problemas educativos y la planeación de las actividades al inicio del ciclo escolar.

Los cursos extensivos son aquellos que fueron organizados e impartidos durante todo el ciclo escolar y tuvieron una duración de ocho horas diarias en la modalidad de sistema semi-escolarizado. Los cursos extensivos estuvieron divididos a la vez en dos períodos.

Cada período estuvo organizado con una duración de 40 horas y fueron impartidos cada último viernes del mes, con una duración total de ochenta horas.

Para fortalecer las habilidades de la organización del trabajo en el aula, a partir de la integración de la currícula de educación primaria atendiendo los intereses de los alumnos y el contexto local, fortalecer el desempeño de los docentes mediante el dominio de los contenidos de aprendizaje, integrarlos en la planeación mediante las actividades en las asignaturas del plan y los programas de estudio vigente, así mismo apoyar a los docentes para el diseño y el manejo de estrategias didácticas para integrar los contenidos de aprendizaje, el PAREB centró su atención en la planeación de las actividades escolares del proceso enseñanza aprendizaje multigrado a través del diseño de la unidad didáctica y la implementación del proyecto escolar.

2.5.2. La planeación multigrado.

Generalmente la mayoría de los docentes que laboran en el medio rural atienden varios grados de educación primaria en forma simultánea; en este sentido, uno de los mayores problemas que enfrenta el maestro multigrado es la gran dificultad de diseñar, aplicar y conducir el proceso enseñanza aprendizaje de manera simultánea y, a la vez, la complejidad y dificultad del uso de cada uno de los avances programáticos destinados para el diseño y la planeación de las actividades escolares por grado, debido a que la mayoría de los docentes que laboran en la modalidad multigrado carecen de una preparación y formación profesional para el trabajo múltiple.

En este contexto, independientemente del estilo de enseñanza de cada uno de los profesores, para fortalecer el desempeño de los docentes, en y fuera del aula, la línea de capacitación optó por integrar en los cursos del PAREB alternativas y estrategias para la atención de los grupos múltiples; por lo tanto, las actividades de capacitación estuvieron orientadas a fortalecer la planeación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza de los grupos multigrado a través del diseño de la “unidad didáctica” como una estrategia para la

planeación y conducción de la enseñanza en los grupos multigrado y la aplicación del proyecto escolar para el desarrollo de las competencias básicas.

La unidad didáctica es un instrumento de planeación didáctica que permite la articulación de los contenidos de aprendizaje⁹⁵.

El programa de capacitación se propuso propiciar el mejoramiento de las prácticas profesionales del docente multigrado mediante la posibilidad de abordar temas múltiples, desde las diferentes asignaturas, contenidos y grados diferentes, a través de la unidad didáctica con el fin de facilitar el manejo y el diseño del plan de clases, vinculando los contenidos de aprendizaje con las diferentes asignaturas para tratar un tema a partir de un enfoque multidisciplinario.

Por otra parte vale la pena destacar que los cursos del PAREB han propuesto y centrado toda su atención en la aplicación del proyecto escolar.

Para orientar el proceso de capacitación, la Secretaría de Educación Básica y la Secretaría de Educación Normal seleccionaron los siguientes contenidos:

- a) El enfoque de plan y programa de estudios del año 1993 y el uso de los libros de texto y el material de apoyo.
- b) La planeación y conducción docente para una escuela con grupos multigrado.
- c) El proyecto escolar para el desarrollo de las competencias básicas con base a una planeación multigrado, por medio de las unidades didácticas.

⁹⁵ SEP-CONAFE, “Estrategias de recursos para el aprovechamiento escolar”, México, 1995, pp 9-17.

2.5.3. Metodología de los cursos del PAREB.

Los cursos fueron realizados a través de dos instancias: informativa y práctica. La primera se basó en las lecturas de los contenidos del curso que se encuentran en la bitácora de docente para leer y comentar en el grupo, y la segunda en una serie de actividades orientadas a promover en los docentes una actitud de participación de la investigación en el aula. La última actividad de cada sesión consistió en la aplicación de la evaluación centrada en la demostración de la capacidad de retención de los contenidos de aprendizaje presentados durante la sesión de trabajo.

2.5.4. Recursos didácticos utilizados en el curso del PAREB.

Los cursos del PAREB fueron apoyados con los siguientes recursos didácticos: el diario de clase, los cuadernillos denominados fascículos y la bitácora del docente. La bitácora del docente fue el recurso didáctico que sirvió para orientar las actividades de capacitación, en ella se encontraron los contenidos y los ejercicios de las actividades de cada sesión.

2.6. Conclusión.

Con el fin de atacar las desigualdades educativas, el Estado elaboró algunos programas preventivos y remediales; las políticas compensatorias fueron creadas como una alternativa para dar atención al problema del rezago educativo. Ante esta perspectiva, el PAREB pretendió atacar los problemas de deserción y repetición a través de mecanismos y estrategias de acción en las cuales contempló tres elementos de igualdad: de oportunidades, de permanencia en el sistema educativo y de logros escolares.

En este sentido, la política compensatoria propuso un sistema educativo que proveyera de la educación básica a la gran masa de la población marginada.

Para lograr los objetivos propuestos, la política compensatoria estableció una estrategia de integración social de todos los que intervienen en el proceso educativo y alude al compromiso de crear condiciones para la participación de todos los grupos sociales a través de la asignación de responsabilidades compartidas entre todos los miembros de la comunidad educativa y la posibilidad de crear metas comunes para alcanzar los objetivos propuestos en materia educativa.

Así mismo, la política compensatoria integró la participación de los padres, las familias y las comunidades en el proceso de capacitación y en la administración de los recursos financieros destinados a los centros educativos.

El programa compensatorio también intentó promover las innovaciones en la gestión escolar, orientadas a reestructurar las formas de organización y la gestión institucional y académica, mediante una estrategia de acción orientada a mejorar el trabajo de los docentes en el aula y de esta manera reducir el rezago educativo.

Las estrategias de capacitación del programa fueron fundamentadas en la convicción de que una escuela rural es más eficiente en la medida que el profesor pueda lograr una efectiva autonomía técnica que le permita asumir el rol de mediador entre el contexto de vida de los alumnos y el conocimiento que le permita interpretar su medio desde una perspectiva diferente. Es decir que el docente sea apto para conocer la situación de aprendizaje de sus alumnos para producir las condiciones que satisfagan las necesidades de aprendizaje desde el contexto social en donde se desarrollan los educandos.

Los programas compensatorios intentan fortalecer el trabajo de los docentes a través de diversos cursos de capacitación que busquen superar las deficiencias que existen en la organización institucional y las formativas, para el manejo de grupos multigrado. A la vez establecen compromisos y responsabilidades para alcanzar las metas educativas propuestas; con el fin de ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades del educando. Ante esta perspectiva, dicho estudio tiene por objetivo conocer el impacto que ha tenido el PAREB, en el desempeño profesional de los docentes de la zona # 34.

CAPITULO III.

PANORAMA SOCIAL, CULTURAL Y ECONÓMICO DEL ESTADO DE YUCATAN

El presente capítulo ofrece una breve visión general de las características socioeconómicas y culturales del estado de Yucatán que han determinado de una u otra manera las diversas circunstancias relacionadas con los graves problemas de rezago que afectan a los grupos sociales más desprotegidos de la entidad.

A pesar de algunos logros obtenidos en materia educativa, la sociedad registra aún profundas desigualdades que se han manifestado en muchos rezagos y saldos pendientes respecto a la igualdad social⁹⁶. Los más pobres no tienen el mismo nivel de acceso y permanencia a los servicios educativos, de tal manera que los altos índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal en el estado de Yucatán se han concentrado en los habitantes de la zona maya hablante⁹⁷. El abismo que separa al sector urbano y el rural sigue siendo una de las mayores debilidades del sistema educativo, en tanto, uno de los grandes desafíos que enfrenta la sociedad mexicana actual es reducir los rezagos educativos de los sectores más desprotegidos.

Pese a las acciones encaminadas para extender los servicios educativos a todos rincones del país, el contraste educativo sigue siendo uno de los problemas que marcan la diferencia entre las regiones y comunidades con graves rezagos, ya que mientras algunos estados han logrado una tasa de alfabetización y una escolaridad promedio razonable, el desarrollo de otros sigue siendo obstaculizado por un extendido analfabetismo y una escolaridad sumamente baja. Es evidente que el atraso educativo se centra en las regiones y comunidades más pobres en su mayoría ubicadas en el medio rural y en las zonas marginadas. De acuerdo a dichas características, el estado de Yucatán concentra un gran número de poblaciones que viven en condiciones de pobreza extrema y con grandes

⁹⁶ Carlos Ornelas, *“El sistema educativo Mexicano la transición de fin de siglo”*, Edit. FCE, México 1996, p. 207.

⁹⁷ INEGI, *“Perspectivas estadísticas de Yucatán”*, México, INEGI, 1997.

rezagos motivo por el cual fue seleccionado para ingresar al PAREB. En efecto el programa compensatorio orientó su acción compensatoria en las comunidades ubicadas en lo que fue la zona henequenera, el oriente y la zona predominante maya⁹⁸.

3.1. Antecedente histórico del estado de Yucatán.

Históricamente, la economía del estado de Yucatán se ha debatido siempre en una crisis permanente y cada vez más aguda que ha deteriorado la estructura social y económica de los distintos sectores que conforman la sociedad yucateca en su conjunto, pero principalmente ha afectado a una gran cantidad de campesinos subempleados y con ingresos de infrasubsistencia, un conglomerado de obreros, empleados industriales y de servicio que en la actualidad no cuentan con una alternativa de empleo⁹⁹.

La constante crisis que ha sufrido la entidad federativa ha afectado tanto al sector urbano como al rural; sin embargo, el presente estudio se centró en el análisis de las características socioeconómicas del sector más desprotegido que habita en el medio rural. Por otra parte, es importante señalar que la crisis económica del campo yucateco fue debido a las siguientes causas:

- a) La dependencia del monocultivo henequenero cuyo mercado ha atravesado desde hace muchos años por una decadencia estructural, debido a la competencia de las fibras sintéticas y a la disminución de hilos agrícolas.
- b) La falta de recursos económicos, tecnología moderna y una capacitación adecuada para hacer productivo el campo yucateco.

A través de la historia el desarrollo económico o el desarrollo social del estado de Yucatán han sido diferentes, debido a que estos han dependido del contexto geográfico de la

⁹⁸ SEP-CONAFE, “Recursos para el aprendizaje” Fascículo 1, op. cit. p. 17

⁹⁹ Antonio Betancourt Pérez, “Revoluciones y crisis de la economía de Yucatán”, Edit. Maldonado, México, 1993, pp. 111- 114.

población que ha determinado las actividades productivas de los habitantes de la entidad federativa.

El suelo de Yucatán es una superficie calcárea y llana, particularmente pedregosa en el centro y norte, donde la capa del suelo es tan delgada que muchas veces no rebasa los diez centímetros. Hacia el sur y el oriente, en cambio, los suelos son más profundos sosteniendo a una vegetación alta. En consecuencia, las actividades de subsistencia que se desarrollan en el estado dependen de las características de la región.

La superficie del estado está dividida en 106 municipios¹⁰⁰, de los cuales sesenta y dos fueron considerados de la zona henequenera y cuarenta y cuatro de la zona agrícola.

A causa de la carencia de tecnología moderna para el cultivo del campo, la dependencia de los agricultores del cultivo de temporal sigue siendo tremenda, tanto para los propietarios particulares como para los ejidatarios mayas. En efecto, hasta 1995 el noventa por ciento de la superficie sembrada fue regada por la lluvia¹⁰¹.

3.2. Características socioeconómicas y productivas del estado de Yucatán.

En el estado de Yucatán las actividades del campo están divididas en cuatro zonas: henequenera, ganadera, hortocitrícola y milpera.

De esta manera, en el siglo XX, de los 106 municipios que componen el Estado, sesenta y dos municipios fueron integrantes de la zona henequenera. Dicha región se encuentra localizada en la parte central y noroccidental del estado. En este sentido, el 65 por ciento de los municipios participaron en las actividades productivas del henequén.

¹⁰⁰ SEP. “*Monografía del Estado de Yucatán*”, SEP. México 1994. p. 12.

¹⁰¹ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), “*XI Censo General de Población y Vivienda 1990*”, México, 1990.

De acuerdo a los datos del XI censo de población, de los 62 municipios que conformaron la zona henequenera, el 30 por ciento estuvo constituida por una población maya hablante. En 1990 estos municipios fueron los que se encontraban más densamente poblados¹⁰².

Por otra parte, la colindancia de las comunidades de la zona henequenera con la capital del estado, influyó para que los habitantes se integraran con mayor intensidad a la vida urbana, dicha circunstancia ha propiciado ciertos cambios y transformaciones en las características propias de la cultura maya. Entre los cambios más visibles se encuentran, la adulteración o habilidad en la utilización del idioma maya, el uso o desuso de traje tradicional que se utilizó durante la colonia y el siglo XIX: huipiles bordados, es decir, vestidos, rebozos y pies descalzos en las mujeres y ropa de manta blanca y huaraches, o sea, cacles, en los hombres. Las prácticas religiosas y el culto a seres sobrenaturales asociados a los ciclos agrícolas y en especial al cultivo del maíz, el conocimiento del ciclo lunar y su influencia en la milpa y su fertilidad, han ido perdiendo importancia y han desaparecido prácticamente.

En 1995, el crecimiento del conjunto de municipios que pertenecieron a lo que fue considerada como zona henequenera fue menor que el del resto del Estado y desde los años setenta esos municipios han sido expulsores de población que ha emigrado a Mérida, a Cancún y a otras partes de México¹⁰³.

Además de los municipios de lo que fue la zona henequenera, existen 44 municipios del Estado que están integradas a la labor agrícola. Dichos municipios se encuentran ubicadas al sur, norte y oriente de Yucatán; los habitantes de las comunidades de esos municipios son en su conjunto más tradicionalistas y conservan con mayor fuerza el idioma y la identidad cultural. De hecho, los 44 municipios que integran la zona agrícola son considerados municipios indígenas debido a que la mayoría de los habitantes de la población son maya hablantes¹⁰⁴.

¹⁰² Instituto Nacional Indigenista (INI), *“Subdirección de Investigación, Base de localidades y comunidades indígenas, México, 1993.*

¹⁰³ INEGI, *“Principales características del Estado de Yucatán”, México. 1997*

¹⁰⁴ CONAPO, *“Indicadores socioeconómicos e índice de marginación municipal 1990”, México 1993.*

Los habitantes de las comunidades mayas de la región agrícola son más tradicionalistas y han podido mantener rasgos culturales que van más allá del lenguaje y que se manifiestan en los estilos de vida en el ámbito familiar y comunitario. Además de la lejanía de la capital, existe un mayor aislamiento en términos de la red camionera. En efecto, los habitantes de dichas comunidades tienen una vida dependiente de la agricultura y en especial ejercen una mayor dedicación a la milpa, que continúa siendo el eje sobre el que descansan los elementos más fuertes de la cultura cotidiana, el ritual y las creencias que llenan de sentido y hacen de la tradición una práctica.

3.3. Problemática de los mayas de la zona henequenera.

Durante el siglo XX se profundizó la diferencia regional de la población maya yucateca. Más de 400 comunidades indígenas de la península fueron ocupadas por haciendas con el monocultivo del henequén. El desarrollo económico y social de Yucatán radicaba en la instalación de grandes plantaciones de henequén en la zona centro norte del Estado promovidas por los representantes de empresas norteamericanas y europeas que descubrieron en la fibra de henequén un insumo estratégico para la cordelería en general, pero muy particularmente para satisfacer la creciente demanda de hilo a consecuencia de la rápida mecanización de la agricultura en los Estados Unidos. A partir de ese momento y durante los 100 años siguientes la actividad económica, política y social de la sociedad yucateca giró fundamentalmente en torno al henequén¹⁰⁵.

Sustentada en un régimen de esclavitud por deudas, las haciendas henequeneras se encargaron de satisfacer la demanda mundial de la fibra de henequén hasta fines de la primera guerra mundial. Con Salvador Alvarado y Carrillo Puerto, la revolución mexicana impulsó cambios en las estructuras sociales y de producción asociadas a la agroindustria henequenera, pero el bloque hegemónico de fuerzas locales tradicionalmente asociadas a la

¹⁰⁵ Gonzalo Cámara Zavala, *“Reseña histórica de la industria henequenera en Yucatán”* Imprenta Oriente, México. 1936. pp. 105-107.

economía henequenera logró asimilarse a estos cambios y recuperar su control sobre el flujo de excedentes de la industria dentro del nuevo marco institucional¹⁰⁶.

A partir de los años treinta, con la aplicación de la reforma agraria cardenista, los gobiernos federal y estatal asumieron la dirección y control político de la agroindustria henequenera, lo que permitió que se desarrollara en el estado la industria cordelera. Tras alcanzar un auge extraordinario durante la segunda guerra mundial, a mediados de los años cincuenta la actividad henequenera declinó como consecuencia de:

1. Desarrollo de nuevas zonas de plantación en otros países que compiten en precio y calidad.
2. La aparición y el creciente mejoramiento de los hilos sintéticos
3. La desorganización y crisis del sistema de relaciones sobre el que venía operando la actividad henequenera local¹⁰⁷.

Tras una serie de crisis periódicas, a fines de los años sesenta la agroindustria en su conjunto quedó bajo la dirección del Estado al venderle los empresarios la planta industrial cordelera al gobierno federal. La presencia gubernamental permitió que el sistema de producción henequenera sobreviviera unos años más, pero no lo salvó de su ocaso: después de aplicar numerosos programas de rescate, el Estado optó por retirar su intervención directa en la actividad a principios de los años noventa.

Desde principios de los años sesenta fue patente la necesidad de diversificar la economía de Yucatán para hacerla menos dependiente de los azares de la actividad henequenera. Dentro de esa perspectiva se comenzaron a impulsar nuevas actividades, entre ellas: la ganadería de carne y de registro en el oriente de la entidad, la fruticultura de riego y ganadería en el sur, la pesca ribereña y de altura en la costa y el establecimiento de industria ligera en la

¹⁰⁶Jaime Orosa Díaz, “*Historia de Yucatán*”, Editores Universidad Autónoma de Yucatán. México. 1990. pp. 251-253.

¹⁰⁷ Antonio Betancourt Pérez, op. cit. pp. 1-15

ciudad de Mérida. Se fueron desarrollando gradualmente nuevas actividades productivas, orientadas al mercado regional, con modestos niveles de producción, productividad e ingreso. En la zona henequenera, el 40 por ciento de la población económicamente activa (PEA) se dedicó a actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería¹⁰⁸.

A partir de 1970, el henequén, que fue la ocupación principal hasta esos momentos, fue perdiendo su peso específico en la economía estatal y ocupó por temporadas sólo a la mitad de la población dedicada al sector primario, de tal manera que menos del 20 por ciento de la PEA, de los llamados "mayas henequeneros", vivían del henequén hasta a principio de los años noventa, cuando se cierra la etapa de la actividad de la industria henequenera con el reparto de tierra e indemnización de innumerables campesinos.

3.4. Situación actual.

A partir de la década de los noventa las actividades económicas de la entidad Yucateca sufrieron varias modificaciones; por tal motivo, las actividades económicas de la población se fueron transformando: de campesinos milperos a obreros, de ejidatarios henequeneros a parcelarios, de ejidatarios a trabajadores agrícolas temporales o albañiles en Mérida y Cancún. Los cambios producidos en las actividades económicas modificaron no sólo las bases de la subsistencia sino el sentido mismo de comunidad de la población maya.

A principios de los años noventa el desarrollo económico de la zona henequenera sufrió un cambio radical, las políticas económicas del gobierno mexicano para privilegiar a grandes grupos empresariales nacionales y extranjeros golpearon de manera especial a la población rural al aumentar sus índices de pobreza.

En los años de 1991 y 1992 se llevó a cabo la reforma al artículo 27 que facilitó el desmantelamiento de los ejidos. Esto se realizó sin consultar a la población afectada y, en

¹⁰⁸ Arnulfo Embris, *“Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México”*, Subdirección de Investigación y Programación Cultural, México 1993.

Yucatán, se aplicó el uso de la fuerza represiva contra quienes protestaron por dichas políticas¹⁰⁹.

A partir de la reforma del artículo 27 constitucional, que legalizó el reparto de la tierra y la indemnización de los campesinos henequeneros, la mayoría de los ejidatarios optaron por vender sus tierras a particulares o a empresas trasnacionales y otros se agruparon en cooperativas para el cultivo de cítricos, hortalizas y legumbre; así como la diversificación de las actividades agropecuarias propició la inversión privada y las asociaciones entre ejidos y empresarios. La ya precaria situación de las comunidades rurales del pueblo yucateco se vio agravada al expulsar a muchos campesinos del Seguro Social

A partir de la desaparición de la industria henequenera en los años de 1992 y 1993, el gobierno del Estado privilegió el acceso a los mercados de inversión de capital extranjero; al respecto, se intensificó el crecimiento vertiginoso de la industria maquiladora de exportación y en 1996, en Yucatán ya se contaba con 41 plantas maquiladoras. Estas empresas cobraron importancia y arraigo en el Estado y, a través de un proceso acelerado, fueron ampliando las obras de infraestructura de gran escala. Año con año, nuevas industrias fueron asentadas en diversas comunidades del estado y en el año de 1999 fueron reportadas 91 industrias maquiladoras que emplearon a 24, 884 trabajadores¹¹⁰.

La industria maquiladora se encuentra ubicada en varias cabeceras municipales tales como: Motul, Temax, Izamal, Cacalchen, Temax, Tixkokob, Acanceh, Seyé y otras, atrayendo y contratando a un gran número de señoritas y jóvenes entre 15 a 22 años del medio rural con una jornada de trabajo de 12 horas.

Otra de la actividad que ha cobrado importancia en las últimas décadas y que emplea muchos miles de habitantes del medio rural como albañiles, es la industria de la construcción regional. La construcción es una de las ramas que más empleo ha generado a

¹⁰⁹ Artículo de Ana Martín Fuentes, “Maquiladoras”, *Revista Peninsular*, edición 640, del 25 de enero de 2002.

¹¹⁰ Instituto Nacional Indígena, “Historia del desarrollo social de Yucatán.” Delegación Yucatán, diciembre 1992.

nivel peninsular. En 1996, la construcción ocupó a 5,500 personas. Muchos otros se emplean en actividades de limpieza y jardinería. Otros trabajan en la cosecha de la sal en las ciénagas de Yucatán, en la siembra y limpieza de los pastizales de la ganadería privada del sur y del oriente. Esto se combina con algún trabajo eventual en el henequén y con un poco de milpa temporal. Por la falta de recursos económicos, materiales y técnicos para modernizar el cultivo de la tierra y el poco tiempo que se le dedica, los campesinos solamente siembran, para su autoconsumo, maíz, algunas plantas frutales y hortalizas y crían animales en el solar.

Otro elemento importante que se ha integrado en el conjunto de actividades económicas y de subsistencia es el trabajo de la mujer maya. En el año de 1970, el 10 por ciento estaba integrada al trabajo doméstico; en el año de 1990, ésta PEA aumentó a 20 por ciento al nivel estatal y, en el año 1995, se acrecentó en un 38 por ciento al nivel urbano y en un 28 por ciento al nivel rural. Asimismo, es importante mencionar que las comunidades en donde fue realizado el presente estudio, gran parte de estas mujeres trabajadoras son también migrantes, debido que viajan a la ciudad de Mérida o a los otros centros urbanos de la región, para trabajar como empleadas domésticas, lavanderas y nanas (niñeras), trasladándose diariamente o regresando a sus pueblos los fines de semana y, en la actualidad, muchas de estas mujeres se han convertido en el principal soporte económico de sus familias. En 1996 más de 8 000 mujeres laboraban de empleadas domésticas en la ciudad de Mérida, aunque la cantidad no censada parece ser mayor¹¹¹.

3.5. Los mayas de oriente, sur y noroeste.

Durante las últimas décadas el desarrollo económico de los 44 municipios ubicados en el oriente, sur y noroeste del Estado, están configurados en tres áreas productivas.

La principal actividad productiva de los habitantes del área sur es la hortocitrícola, en donde hay más de 10 000 hectáreas de cítricos, con poblaciones, ejidos y comunidades que

¹¹¹ INI, “Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México”, México, 1993, p. 7.

se van articulando a lo largo de un eje que enlaza las poblaciones de Ticul, Tekax, Oxkutzcab y Peto.

En el oriente del Estado la principal actividad productiva de los habitantes es la milpa; en Valladolid, 20 municipios se dedican fundamentalmente a la siembra del maíz y cultivos asociados con el sistema de roza-tumba y quema.

Por otra parte, la actividad productiva de los habitantes del área noreste, articulada alrededor de Tizimín, es la exportación bovina y las actividades del campo están concentradas en más de 600 000 hectáreas de pastizales, en su mayoría en ranchos particulares y, en menor medida, en ejidos.

El principal cultivo, tanto en superficie sembrada y cosechada como en volumen y valor de la producción, son los pastos para el ganado.¹¹² El pasto ocupó casi el 60 y el 70 por ciento de la superficie total cultivada y cosechada, respectivamente, así como el 40 por ciento del valor total de la producción. En pocas palabras, el campo yucateco se perfila cada vez con mayor fuerza hacia la ganadería tropical extensiva.

El segundo cultivo en importancia sigue siendo el maíz, que ocupa prácticamente el 20 por ciento de la superficie sembrada junto con el frijol y la calabaza asociadas a él. El maíz ocupa el segundo lugar en cuanto a valor de la producción, pero su importancia fundamental es que se trata de un cultivo de subsistencia porque contribuye a la alimentación, de manera central o secundaria, de la cuarta parte de la población del Estado. El complejo de la milpa, con el sistema de roza-tumba y quema, su siembra de maíz y cultivos asociados continúa siendo, como hace miles de años, la base de la subsistencia de más de un millar de comunidades campesinas mayas y sostiene aún los fundamentos de su cultura, sus ritmos de vida y su visión del mundo¹¹³.

¹¹² *Ibidem* 8.

¹¹³ *Ibidem* 9.

Desde el punto de vista de la subsistencia indígena, la milpa sigue siendo una de las principales actividades constantes en las tres áreas. Aunque no es ya la única fuente de ingresos ni sustento, es la principal actividad de cuando menos 50 000 familias distribuidas en medio de las comunidades rurales en los 44 municipios. En la zona henequenera la milpa se realiza en baja proporción y de manera complementaria; se trabaja sólo los domingos y se ha ido transformado en monocultivo de maíz, con una extensión promedio, por familia que la trabaja, de una hectárea por año. En cambio, en las zonas que aún pueden ser consideradas maiceras, la milpa continúa siendo el centro de la actividad y de la vida misma de las familias productoras, dicha actividad es realizada a través de la milpa roza (milpa nueva) y la milpa caña (milpa de segundo año)¹¹⁴.

La milpa sigue siendo el soporte fundamental de la cultura maya. La milpa es una forma de vida y una articulación simbólica con el mundo. Es la base de un pensamiento cíclico en el que la vida y la muerte, el tiempo del pasar y del retorno se eslabonan. Es también lo que obliga a mantener una organización familiar definiendo roles productivos y rituales de hombres y mujeres, de ancianos y de jóvenes. Si el maíz, el frijol y la calabaza de la milpa mantienen vivos a los mayas, los rituales asociados a cada una de las etapas de limpieza del monte (siembra, cultivo y cosecha) mantienen vivos a los dioses y a los personajes menores de la religión maya que aún sobreviven. La milpa, asimismo, obliga a generar un sentido de comunidad y normas de convivencia para tener derecho de acceso al monte y regular su explotación por todos aquellos que se consideran miembros de un pueblo maya. La desaparición de la milpa significa a corto plazo, la desaparición de la comunidad maya campesina tradicional. El trabajo migratorio, en especial en Cancún y en menor medida en Cozumel, Playa del Carmen y Mérida, es también una estrategia común de subsistencia en todas las comunidades mayas de esta región. Los hombres emigran para trabajar de albañiles, jardineros y barrenderos, en especial entre los 15 y los 35 años. Aunque las mujeres también emigran, sus ritmos son menores que los de las mujeres de la zona henequenera, quizás por el mayor índice de monolingüismo femenino en estas

¹¹⁴ INEGI, “*Mayas peninsulares*”, estadísticas de Yucatán, México, 1997, p.

comunidades. Las mujeres mayas del oriente han desarrollado cooperativas de trabajos artesanales, en especial textil, cuya producción es orientada al turismo¹¹⁵.

3.6. La marginación.

Las comunidades mayas de las dos regiones milperas se diferencian de aquéllas de la zona henequenera porque hablan un lenguaje con mayor pureza, dependen más de la milpa y, en consecuencia, tienen un mayor sentido de comunidad, se visten de manera tradicional y están un poco menos integrados a los mercados de trabajo urbanos. Sin embargo, en cuanto a indicadores de bienestar social, de hambre, de salud o de marginación, las diferencias son tan pequeñas que aunque hay que señalarlas, sigue siendo legítimo hablar de los problemas sociales de la población maya de manera unificada. Todos los municipios de Yucatán es decir, prácticamente todo el estado presenta altos grados de marginación¹¹⁶.

Es decir, a pesar de las diferencias en cuanto a las actividades de subsistencia que existen entre las distintas regiones donde viven los mayas de Yucatán, los índices de marginación globales son válidos para todos ellos. Excepto Mérida, que se clasifica como de muy baja marginación, y los municipios de Conkal, Dzidzantún, Dzilam de Bravo, Kanasin, San Felipe, Telchac Puerto, Ticul y Umán, que son de baja marginación, los restantes municipios de Yucatán presentan agudos problemas de empleo y bienestar social. Setenta y un municipios, prácticamente más de la mitad de la población maya rural, son considerados con alta marginación, 24 de ellos con media y 2, Tahdziu y Timucuy con muy alta marginación.

Ahora bien, los efectos de la marginación se convierten en una serie de rezagos acumulados que son las causas que impiden salir del atraso y se manifiestan en los factores que determinan el bajo nivel de oportunidades y acceso que puedan tener los niños y jóvenes de los grupos más pobres de la entidad. En lo que respecta a educación, en los sectores pobres la repetición y la deserción son fenómenos que se reflejan en los resultados educativos.

¹¹⁵ *Ibidem.* 6.

¹¹⁶ CONAPO-CNA, *“La marginación de los municipios de México”* México, 1990.

3.7. Educación.

En el estado de Yucatán la educación básica de la población infantil de educación primaria esta caracterizada por un nivel elevado de rezago educativo.

Al igual que en cualquier parte del país, los niños de tres años de edad asisten a los centros educativos de preescolar y los niños que tienen de 6 a 14 años asisten a la escuela primaria.

La educación primaria está dirigida a la población infantil entre 6 a 14 años y se ofrece en tres modalidades: primaria general, primaria indígena y cursos comunitarios, que tratan de responder a las necesidades de los diferentes grupos sociales y buscan la operatividad de estos servicios educativos en las distintas regiones de la entidad yucateca.

La educación primaria general siempre se aplica en el medio urbano, mientras que en el medio rural se puede adoptar alguna de las tres modalidades (primaria general, indígena o comunitaria) en función de las características de la comunidad.

En cuanto a su organización, la escuela primaria puede ser: completa o incompleta. La escuela de organización completa es aquella que ofrece todos los grados de primero a sexto y la escuela de organización incompleta es aquella que no brinda todos los grados u ofrece todos los grados pero no cuenta con un maestro en cada uno de ellos. Por el número de maestros que laboran en las escuelas, éstas pueden ser: unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes.

En el ciclo escolar 1991-1992, se registró una matrícula de 238,428 alumnos de educación primaria en las 1259 escuelas existentes en la entidad, de las cuales 430 escuelas pertenecen a la modalidad multigrado y operan en las comunidades rurales¹¹⁷.

No obstante el establecimiento de las escuelas públicas en la gran mayoría de las comunidades del estado, la pobreza extrema de algunas familias ha determinado que un

¹¹⁷ SEP, “Monografía de Yucatán” op. cit. p. 212.

buen número de niños no asista a la escuela primaria y que otros la abandonen antes de terminarla. Dichas circunstancias han generado que en el Estado aún persista el analfabetismo pues de acuerdo a las cifras oficiales en 1990, se registran en la entidad yucateca 133, 823 habitantes mayores de 15 años que no saben leer ni escribir¹¹⁸. Es importante señalar que el porcentaje más elevado de analfabetismo se encuentra concentrado en la zona maya.

El analfabetismo que aun persiste en el Estado es el resultado de las grandes desigualdades en la atención de la matrícula de ingreso y la permanencia, reprobación y deserción de los estudiantes del medio rural como producto de varias circunstancias y causas:

1. Falta de apoyo de las autoridades federales, estatales, municipales y educativas para proveer los servicios sociales y de infraestructura de los planteles educativos: Es importante destacar que uno de los principales problemas que enfrentan las escuelas multigrado por prestar sus servicios a un pequeño grupo de usuarios son: la falta de apoyo para el mantenimiento, construcción y equipamiento de aulas y anexos para el desarrollo de las actividades escolares; carencia de los servicios sociales básicos como agua y baños y falta de maestros para atender la demanda real que permita a los educandos terminar con éxito la educación primaria.

2. La falta de apoyo de los padres para enviar a sus hijos a la escuela deriva de la pobreza extrema que afecta a la población, la cual obliga a los padres, a las madres y muchas veces a los niños a integrarse a una fuente de ingreso económico. Ante esta circunstancia, para los padres enviar a los niños a la escuela conlleva una serie de gastos que resultan particularmente difíciles de afrontar, además implica la pérdida de una fuerza de trabajo que puede ser empleada para obtener un beneficio más inmediato. En efecto, los niños que ingresan a la escuela lo hacen a una edad avanzada, en otras ocasiones los niños varones abandonan la escuela desde temprana edad para integrarse a alguna actividad económica en tanto que las niñas se van incorporando desde muy pequeñas al cuidado de sus hermanos

¹¹⁸ SEP “*Estadística fin de curso ciclo escolar 1991-1992*”, México 1993.

y a los quehaceres domésticos de la casa para apoyar a la madre que se desempeña fuera del hogar.

3. A pesar que durante los últimos años se han implementado una serie de programas compensatorios, orientados para dar atención prioritaria a los sectores más desprotegidos de la sociedad, las acciones de las autoridades educativas resultan contradictorias. A fines de la década de los años noventas se creó en el Estado una situación preocupante dentro de la realidad educativa por el cierre indiscriminado de muchas escuelas. por no tener el número de alumnos que ha estipulado la SEP, o la fusión de varios grados y grupos por no contar con 30 o más alumnos, al respecto fueron realizados los llamados ajuste de grupos. Dicha situación propició el incremento de las escuelas multigrado en la entidad y además modificó la organización de las escuelas ya existentes convirtiendo a las escuelas tridocentes en bidocentes y así sucesivamente, cabe mencionar que este problema afectó mayormente a la población rural y si no se le presta la debida y oportuna atención puede incidir en el deterioro de la calidad de la educación.

Por otra parte, la falta de recursos para la creación de nuevas plazas, el sostenimiento de las ya existentes y las políticas del contrato han provocado que muchas escuelas del medio rural se queden sin algún elemento. De tal manera, uno de los principales problemas que se presentan en las escuelas ubicadas en el medio rural en la actualidad es el hecho de que éstas no cuentan con el número de maestros que se requieren. Dicha situación obedece a las condiciones políticas aplicadas por las autoridades educativas de la entidad yucateca que han decidido no renovar las plazas de los maestros que se jubilan o que logran un cambio geográfico, debido a que dichas plazas son convertidas en plazas de contrato que en su mayoría son otorgadas en la periferia de la ciudad; dicha situación ha propiciado que muchas escuelas multigrados, ubicadas en las zonas marginadas, no cuentan con suficientes maestros porque para resolver éste problemas las autoridades administrativas han sugerido a los supervisores y directores la fusión de los grados y grupos sin importarles que dichas decisiones afectan en gran manera la atención docente en las escuelas multigrado.

Es indudable que además de las grandes desigualdades en todos los órdenes, las cuales repercuten en el rezago, se suman las dificultades para la atención de los grupos multigrado, la adaptación de un programa educativo nacional para la atención de los grupos múltiples y la carencia de formación de los docentes para el manejo multigrado¹¹⁹. Todos estos problemas que enfrenta el sistema educativo yucateco se han reflejado en los pobres resultados escolares que han generado altos índices de reprobación, deserción y bajo nivel de eficiencia terminal; tales condiciones han ubicado al estado de Yucatán en el undécimo lugar en el contexto nacional, según se puede ver en el Cuadro No. 2.

CUADRO NÚM. 2.

| Indicador | Lugar que ocupa en el contexto nacional. | ÍNDICE. | GRADO | PORCENTAJE. |
|---|--|---------|-------|-------------|
| Deserción al nivel estatal ciclo escolar 89-90. | 11 | 0.40 | Alto | 7.80 |
| Grado de reprobación estatal 89-90. | 11 | 0.40 | Alto | 14.40 |
| Eficiencia terminal en el ámbito estatal 89-90. | 11 | 0.40 | Alto | 42.40 |

Fuente: CONAPO, *“La marginación de los municipios de México 1993”*, y Subsecretaría de Coordinación Educativa, SEP; *“Indicadores educativo”*, serie Historia: (1986- 1987 a 1991- 1992), México 1992.

3.8. Conclusión.

Las constantes crisis económicas, ocasionadas por las políticas económicas de los gobiernos federales y estatales, han propiciado en el estado un deterioro en el nivel de vida de los campesinos y jornaleros del campo yucateco que se manifiesta en carencias y rezagos en materia de salud, propiedad de la tierra, empleos, salarios que se han manifestado finalmente en los malos resultados educativos.

¹¹⁹ INEGI, *“Perspectivas estadísticas de Yucatán”*, México, 1997.

Cabe señalar que las condiciones socioeconómicas del estado Yucatán históricamente han sido alarmantes y determinantes en los resultados educativos y, en general, podemos decir que ellas son las que más han influido en el rezago educativo debido a las siguientes razones:

El desempleo, el subempleo, el trabajo mal remunerado y la carente habilidad para las actividades empresariales constituyen la principal causa de pobreza. Hecho que obliga a las familias campesinas pobres a la integración de todos los miembros de la familia al mercado laboral para aprovechar la fuerza de trabajo de los niños, ya sea por un salario en la explotación de los recursos familiares o en la necesidad de un ingreso de producción y consumo. Cada miembro aporta, según su edad, su sexo y posibilidades, al sostenimiento conjunto, situación que les dificulta su acceso y permanencia a la educación básica. Por otra parte, la baja escolaridad que presentan los grupos sociales desfavorecidos los enfrenta a la desventaja de oportunidades para acceder a una actividad remunerada, falta de habilidades para autoemplearse, ingresos económicos para establecer un negocio propio; dichas desventajas se van convirtiendo en problemas de empleos y salarios que se manifiesta en la incapacidad del individuo para generar de manera permanente el ingreso que le permita satisfacer sus necesidades básicas.

Otro de los factores que han incidido en el rezago educativo ha sido la escasa escolaridad de los padres que les impide apoyar a sus hijos para el acceso de la educación escolar, impidiendo de esta manera el derecho a la educación como lo decreta el artículo tercero e impidiendo que el niño en edad escolar desarrolle y haga uso de las habilidades cognitivas. La privación a la educación reduce las posibilidades del individuo a incorporarse a un mercado de trabajo, acceder a un trabajo bien remunerado. La pobreza impide a muchos niños ir a la escuela, obliga a muchos de ellos a trabajar para sobrevivir o para incrementar los ingresos familiares y dificulta el acceso de muchas personas a una educación básica, dando pie así a un círculo vicioso que hace muy difícil que alguien pueda salir de la pobreza por sí sólo generando en sus sucesores graves rezagos fundamentalmente de

educación, salud, alimentación, vivienda y certidumbre en la tenencia de la tierra, manteniéndose como grupos de alta vulnerabilidad para mejorar sus condiciones de vida.

La pobreza rural es el resultado del desarrollo desigual que se ha dado a través de la historia, pero al mismo tiempo constituye una severa restricción para las posibilidades para abatir el rezago educativo. Sin embargo, para dar atención a los grupos sociales más desprotegidos de esta entidad, el gobierno del Estado optó por poner en marcha los programas compensatorios.

En este sentido el presente estudio, tuvo como propósito conocer el impacto que ha tenido el programa compensatorio hacia las regiones que concentran los graves rezagos y, de manera especial, analizar y descubrir el impacto de los programas de capacitación para apoyar el trabajo de los docentes que laboran en comunidades rezagadas.

CAPITULO IV

EL PROGRAMA COMPENSATORIO DEL PAREB EN YUCATÁN.

El presente capítulo contiene una reseña histórica de las acciones que el programa compensatorio PAREB ha realizado en el estado de Yucatán, pero principalmente se destaca la descripción del proceso de capacitación realizada en el Estado.

Debido al alto índice de rezago educativo detectado en el estado, Yucatán fue una de las diez entidades federativas seleccionadas para ingresar al PAREB. Ahora bien, para dar atención al rezago educativo que imperaba en la entidad yucateca, el gobierno estatal asumió el compromiso de establecer una política tendiente a disminuir las desigualdades sociales; por lo tanto, el gobierno estatal optó por adoptar los programas compensatorios y, como parte de las acciones para ratificar los compromisos que implica el programa la SEGEY, implementó desde el ciclo escolar 1994-1995, el Programa para Abatir el Rezago Educativo PAREB a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en coordinación con las autoridades educativas del estado.

4.1. El PAREB en Yucatán.

El programa compensatorio PAREB comenzó a operar en el estado de Yucatán el 18 de mayo de 1994, siendo gobernador el ingeniero Federico Granja Ricalde y secretario de Educación Pública el ingeniero Milton Rubio Madero. A partir de entonces el PAREB realizó varias acciones propias de los programas compensatorios tendientes a equilibrar las desigualdades que en materia educativa le corresponden.

Para dar cumplimiento a la función que le confiere el artículo 34 de la Ley General de Educación, el gobierno del Estado, las autoridades educativas de la SEGEY y el CONAFE, realizaron las siguientes acciones:

a) El gobierno del estado de Yucatán nombró al C. Profesor Rafael Martínez Briceño para coordinar el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREB) en la entidad yucateca.

b) Para atender la regionalización, de la demanda las autoridades estatales definieron como premisa básica las líneas de acción que incluirían en el PAREB, la atención de las regiones y zonas con indicadores más desfavorables; de tal manera, el PAREB puso en marcha en el estado de Yucatán ocho líneas de acción:

1. La capacitación para docentes y directivos.
2. Los incentivos para docentes.
3. El apoyo a la supervisión.
4. Los auxiliares y medios didácticos.
5. Los recursos materiales educativos para educación indígena.
6. La infraestructura y equipamiento de las escuelas.
7. Apoyo a la Gestión Escolar (AGE).
8. El fortalecimiento institucional.

c) Posteriormente, con el fin de atender la regionalización del programa y detectar el universo de atención, la SEGEY realizó, conjuntamente con el PAREB, a través del CONAFE, un diagnóstico estatal para clasificar los municipios y las comunidades con condiciones de rezago y marginación. De acuerdo a los indicadores de eficiencia terminal y marginación socioeconómica se pudo detectar que de los 106 municipios del estado, 2 de ellos presentaron muy alta marginación, 71 alta marginación y 24 media marginación. Sin embargo, el PAREB solamente prestó atención a 80 municipios que fueron seleccionados de la siguiente manera: 22 municipios correspondientes a la región oriente, 48 a la región centro y 10 a la región oeste¹²⁰, como se puede observar en el cuadro # 3 ubicado en la sección de anexos.

¹²⁰ SEP-CONAFE, “Regionalización de cada estado por eficiencia terminal y grado de marginación”, elaborado con datos de eficiencia terminal de la SEP en los Estados y los resultados preliminares de índices de marginación municipal de CONAPO con base al censo de 1990.

4.2. El proceso de capacitación del PAREB en Yucatán.

Como parte de las acciones del programa compensatorio, el PAREB puso en marcha a fines del mes de junio de 1994, en el estado de Yucatán, una serie de cursos dirigidos a los docentes, directivos supervisores y jefes de sector que laboran en el medio rural.

La capacitación del programa compensatorio PAREB tuvo como propósito propiciar el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes y directivos a través de una serie de cursos.

4.3. Los cursos del PAREB en Yucatán.

La capacitación del PAREB estuvo diseñada, organizada e impartida a través de dos cursos:

a) El curso de fase intensiva, que fue organizado e impartido en el periodo de vacaciones en el mes de agosto, con una duración 48 horas y b) el curso de fase extensiva que fue dividido a su vez en dos cursos, que fueron realizado de manera semiescolarizada, durante todo el ciclo escolar, cada último viernes del mes, durante 10 meses, con jornadas de 8 horas por día con un total de 80 horas.

Los cursos del PAREB fueron diseñados en el ámbito nacional en los que intervinieron y participaron el grupo técnico estatal y la coordinación de capacitación. Dichos cursos fueron impartidos mediante una capacitación en cascada, para los cuales se contó con un consejo técnico estatal de once elementos que tuvieron la función de asesores y capacitadores de la jefatura de sector y fueron quienes se encargaron de asesorar y capacitar a los capacitadores que transmitieron los cursos en cada jefatura de sector a los supervisores y secretarios técnicos de la supervisión escolar, éstos, a su vez se encargaron de impartir los cursos a los docentes en determinada zona escolar¹²¹.

¹²¹ Información recabada en la entrevista realizada al Coordinador del Componente Institucional del PAREB estatal, el 7 de abril, México, 2000.

En el estado de Yucatán los cursos de capacitación impartidos por el PAREB han estado sujetos a tres modificaciones:

1. El primer curso "*Recursos para el aprendizaje*" y el segundo curso "*La atención preventiva en educación primaria*" fueron impartidos a cargo del grupo técnico estatal y apoyados por los auxiliares técnicos pedagógicos. Dichos cursos fueron impartidos en sedes regionales, en donde se concentraron docentes de diferentes zonas escolares. En el estado de Yucatán operaron tres sedes regionales ubicadas en las ciudades de: Mérida, Tizimín y Valladolid.

La organización del curso solamente en tres sedes regionales generó entre los docentes que asistieron algunas inconformidades debido a los fuertes gastos de transporte y alojamiento que tuvieron que pagar los docentes al trasladarse desde su lugar de origen a la sede asignada, además del gasto que implicó su estancia por no poder viajar todos los días ya sea del centro de trabajo o del lugar de origen a la sede de capacitación. Por tal motivo, los docentes que asistieron a los cursos tuvieron que quedarse en la sede asignada y pagar hospedaje y alimentación. Cabe aclarar que dicho problema afectó solamente a los docentes que asistieron a las sedes de Tizimín y Valladolid, quienes por estar lejos de su lugar de origen no pudieron solventar sus gastos con los \$ 500.00 otorgados por el PAREB para viáticos y alimentación.

Los materiales de capacitación fueron elaborados por especialistas externos, con contenidos diversos, sin una propuesta específica para la enseñanza de los grupos multigrado. En el desarrollo del curso, los contenidos fueron presentados a través de extensas lecturas que posteriormente fueron comentadas en los grupos; después de cada sesión fue aplicada una evaluación a través de un cuestionario con preguntas relacionados con los contenidos correspondientes al tema de capacitación. El curso fue impartido para docentes que laboran en el medio rural, en escuelas de organización completa e incompleta.

2. A partir del ciclo escolar 1996-1997, los cursos fueron dirigidos solamente a los docentes que laboran en la modalidad multigrado y fueron impartidos en las sedes

regionales de Mérida, Tizimín y Valladolid. En esta ocasión se le dio la oportunidad a cada uno de los docentes que decidieran a cual sede asistir.

3. Posteriormente, a partir de 1998, los cursos de capacitación del PAREB fueron enfocados a la gestión escolar y a la implementación del proyecto escolar en todas las escuelas multigrado como una alternativa para resolver los problemas de rezago educativo. Con esta modalidad la capacitación para docentes y directivos fue desarrollada e impartida en las reuniones de Consejo Técnico. En ellas participaron los docentes adscritos a la zona escolar, la sede de capacitación fue elegida por el supervisor de la zona escolar y las actividades de capacitación fueron realizadas cada último viernes del mes durante el espacio de tiempo laboral.

4.3.1. Curso del ciclo escolar 1994-1995.

Para iniciar con las actividades de capacitación, a partir del ciclo escolar 1994- 1995 el programa compensatorio PAREB puso en marcha en el estado de Yucatán el curso denominado “*Recursos para el aprendizaje*”. El curso fue impartido en dos fases: intensiva y extensiva.

En el curso de la fase intensiva participaron 3,500 docentes y en la fase extensiva 2,832 docentes que laboran en las escuelas ubicadas en el medio rural. De acuerdo a los datos presentados, se observa que el curso de la fase intensiva tuvo mayor aceptación por parte de los docentes pues a pesar de que fue impartido en tiempo de vacaciones, en el mes de julio hubo mayor asistencia debido a que se le otorgó validez para el puntaje en carrera magisterial; a diferencia que el curso de la fase extensiva ésta no fue muy atractiva para los docentes por no contar con el puntaje para carrera magisterial y, además fue impartido en día inhábil. Dicha situación se reflejó en la menor asistencia en su fase extensiva.

Los contenidos de capacitación fueron presentados en cinco cuadernillos denominados fascículos, que sirvieron como guía y material de apoyo y en donde fueron registrados los temas correspondientes para cada sesión.

El curso intensivo tuvo como propósito apoyar a los docentes en el manejo de los recursos didácticos. Los contenidos estuvieron orientados con temas que toman en cuenta el proceso de desarrollo del niño, sus intereses y necesidades, la influencia del medio sociocultural y la visión del maestro sobre el proceso enseñanza aprendizaje.

Las actividades de capacitación estuvieron dirigidas por cinco capítulos con los siguientes temas:

1. El rezago educativo y las condiciones de aprendizaje. Los contenidos del tema proporcionaron una información general de las causas del rezago educativo y los programas compensatorios.
2. En el capítulo dos se abordó el tema “*Recursos didácticos y recursos para el aprendizaje*”. Los contenidos del tema hicieron referencia a las características de los distintos recursos para el aprendizaje.
3. El siguiente capítulo y tema hizo referencia a los rincones de trabajo en el aula. Tuvo como objetivo proponer diferentes sugerencias y estrategias para organizar el trabajo en el aula y el grupo.
4. Posteriormente se abordó el tema, “*La evaluación como recurso para el aprendizaje*” Los contenidos del tema estuvieron orientados a analizar las principales técnicas e instrumentos de evaluación, sus ventajas y sus limitaciones, como medios de apreciación del proceso enseñanza aprendizaje.
5. En el capítulo cinco se presentó el tema, “*La planeación como recurso para el aprendizaje*”. Dicho tema tuvo como función recuperar algunas propuestas para la elaboración del plan de trabajo en el aula.

Para continuar con las actividades de capacitación, a fines del mes de septiembre del año en curso, fue impartido el curso extensivo denominado *Recursos para el aprendizaje*, que fue diseñado en seis capítulos.

En el primer capítulo se dieron a conocer los tres momentos metodológicos propuestos en la estrategia de capacitación para mejorar la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. Los contenidos del tema tuvieron por objetivo analizar los momentos metodológicos propuestos por el PAREB para el trabajo en el aula, comprender su importancia e implementarlo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el segundo capítulo se presentó el tema, *“De la disciplina escolar”*, que tuvo por objetivo dar a conocer los elementos que intervienen en el aprendizaje grupal.

En el tercer capítulo se abordó el tema relacionado con *“Los auxiliares, materiales y medios didácticos del PAREB”*. El contenido del tema estuvo orientado a sensibilizar a los docentes en el uso de los recursos didácticos como un medio en el proceso enseñanza - aprendizaje.

El contenido del cuarto capítulo ofreció el tema de *“La biblioteca escolar”*, que tuvo como propósito fortalecer la organización de la biblioteca escolar desde la perspectiva de la lectura como búsqueda de significados.

El capítulo quinto propuso algunas alternativas para educar con el espíritu científico; en el contenido del tema se destacó la importancia de promover en el niño la investigación.

11. En el sexto capítulo se desarrolló el tema que hizo referencia a la función de la evaluación. Los contenidos del tema tuvieron por objetivo, analizar los propósitos, fines y usos de la evaluación destacándose la diferencia entre acreditación y evaluación.

4.3.2. Curso del ciclo escolar 1995-1996.

Durante el periodo escolar 1995-1996, el PAREB diseñó e impartió una serie de cursos denominados genéricamente como: “*Atención preventiva en la educación primaria*”. En la fase intensiva participaron 2397 docentes y en la extensiva 1917 docentes del medio rural.

Los contenidos de capacitación estuvieron enfocados en una serie de elementos metodológicos referidos a la forma de organizar el trabajo del grupo. El qué hacer cuando se detectan niños con atraso escolar.

Las actividades del curso intensivo estuvieron orientadas a promover la participación y la reflexión de los integrantes del curso a través del intercambio y la confrontación de ideas de los docentes a partir de su formación académica y de su experiencia profesional.

Los contenidos de capacitación estuvieron estructurados en cinco capítulos con los siguientes temas:

1. En el primer capítulo se enfatizó el tema de la reprobación en la educación primaria y tuvo por objetivo identificar las causas que generan la reprobación en la educación y la necesidad de la atención preventiva.
2. En el segundo capítulo se expuso el tema del atraso escolar en la educación primaria, y tuvo por objetivo conocer las causas que lo provocan, reconocer la importancia de la escritura y las matemáticas como elementos básicos para el aprendizaje de otras asignaturas y establecer las diferencias entre los alumnos con problemas o con dificultad de aprendizaje.
3. En el tercer capítulo se abordó el tema de la construcción de conocimientos básicos en la educación primaria y tuvo por objetivo dar conocer a los docentes el proceso de construcción de los conocimientos básicos que sigue el niño en la escuela primaria. Los

contenidos del tema estuvieron orientados para que el docente conozca y reflexione acerca de las etapas de desarrollo cognitivo que atraviesa el niño.

4. En el cuarto capítulo se recuperaron algunas propuestas didácticas para la atención preventiva. Los contenidos del curso tuvieron por objetivo fortalecer la habilidad de los docentes para realizar el análisis de la práctica docente a partir de las experiencias vividas, reflexionar sobre la funcionalidad de las estrategias utilizadas tradicionalmente en la atención preventiva y caracterizar el papel del maestro en la atención preventiva desde el enfoque constructivista. Las actividades del curso estuvieron enfocadas a valorar la importancia de la acción docente para crear estrategias pertinentes para prevenir el atraso escolar de los educandos.

5. El quinto capítulo abordó el tema de los recursos para el aprendizaje en la educación preventiva y tuvo por objetivo fortalecer la habilidad de los docentes en la planeación y en la aplicación de la evaluación como recurso para el aprendizaje en la atención preventiva. Los contenidos de capacitación estuvieron orientados a fortalecer la habilidad de los docentes para realizar de manera organizada las adaptaciones curriculares en la planeación del trabajo en el aula.

Para continuar con las actividades de capacitación, a fines del mes de septiembre se llevó a cabo la fase extensiva del curso “*Atención preventiva en la educación primaria*”, tuvo como propósito propiciar la reflexión de los docentes en torno a dos elementos básicos del diseño curricular: 1) La evaluación y 2) la metodología.

El curso de la fase extensiva fue diseñado en seis capítulos que fueron impartidos, cada último sábado del mes, durante el ciclo escolar 1995- 1996. El proceso de capacitación fue orientado por los siguientes temas:

1. En el capítulo 1 se presentó el tema de la función de la evaluación en la atención preventiva. Los contenidos del curso estuvieron enfocados para que los docentes

reconozcan la importancia del uso de la evaluación como un elemento fundamental en el proceso enseñanza - aprendizaje.

2. En el capítulo II se expuso el tema de la metodología PAREB en atención preventiva. En esta ocasión se propuso la aplicación de los tres momentos metodológicos del PAREB en el proceso enseñanza aprendizaje. Los tres momentos metodológicos propuestos son: recuperación de la experiencia, análisis de la experiencia y evaluación de la experiencia.

3. El capítulo III dio a conocer el tema de la atención preventiva en Español y tuvo por objetivo reconocer la importancia de una adecuada apropiación y consolidación de la lengua escrita para prevenir el atraso escolar. En los contenidos del tema se propusieron diferentes alternativas para desarrollar y favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura así como la reflexión sobre algunas estrategias útiles para la aplicación de innovaciones didácticas.

4. El capítulo IV abordó el tema de la atención preventiva para las Matemáticas. En las actividades de capacitación se propusieron algunas alternativas para conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas para prevenir el atraso escolar. Los contenidos del tema destacaron la importancia del manejo de las matemáticas en la vida diaria y la diferencia entre las que se aprenden en y para la vida y las que se aprenden en la escuela.

5. El capítulo V propuso algunas alternativas para la atención preventiva en Ciencia Naturales; durante el desarrollo de las actividades de capacitación se planteó la importancia de utilizar la experimentación como estrategia para la enseñanza de esta asignatura.

6. El capítulo VI propuso algunas estrategias para la atención preventiva en Historia, Geografía y Civismo. Tuvo por objeto comprender la importancia del conocimiento social como un proceso de construcción de parte del niño. Los contenidos de capacitación estuvieron enfocados para orientar a los docentes sobre cómo promover la interacción del niño con su medio.

Al inicio del ciclo escolar 1996-1997 los cursos de capacitación fueron dirigidos solamente a los docentes que laboran en grupos multigrado y éstos fueron impartidos en las sedes regionales de Mérida, Tizimín y Valladolid. Sin embargo, se dio la opción para que cada docente eligiera inscribirse a la sede que deseara.

4.3.3. Curso del ciclo escolar 1996- 1997.

Para fortalecer la habilidad y capacidad de los docentes en el uso de los nuevos libros de texto y los auxiliares didácticos propuestos por la modernización educativa, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, por medio del PAREB, diseñaron e impartieron en el ciclo escolar 1996- 1997 el curso denominado “*Estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y los materiales de apoyo para el maestro de educación primaria*”. En el curso intensivo participaron 1050 docentes multigrado.

El curso intensivo tuvo como propósito profundizar los conocimientos en el uso y el manejo del nuevo plan oficial de la SEP, de los nuevos programas y materiales de apoyo para el maestro y alumno, con la finalidad de que el docente tuviera la habilidad de integrar al desarrollo de las actividades de planeación el uso de los materiales didácticos propuestos y diseñados por la Secretaría de Educación Pública.

Los contenidos de capacitación fueron diseñados en un material impreso denominado bitácora del docente que funcionó como cuaderno o agenda de trabajo, con espacios para concentrar notas de reflexión, observación, planeación y el producto de las actividades realizadas en cada sesión del curso.

Los grupos de trabajo estuvieron integrados por docentes que atienden los mismos grados o ciclos pero laboran en diferentes zonas escolares.

1. El primer grupo estuvo integrado por docentes de grupos multigrado que atienden el primer ciclo, los integrantes de este grupo se dedicaron al estudio, análisis y a la revisión

de los libros de texto y los libros para el maestro de español, matemáticas y conocimiento del medio, así como los ficheros de actividades de español y matemáticas correspondientes al primer y segundo grado de educación primaria.

2. En el segundo grupo estuvieron congregados los docentes que atienden el segundo ciclo, los contenidos de capacitación estuvieron orientados para analizar y revisar los ficheros y los libros del maestro de español y de matemáticas correspondientes a los grados de tercero y cuarto.

3. El tercer grupo estuvo formado por los docentes que laboran en los grupos multigrado, que atienden el tercer ciclo. Las actividades del curso fueron realizadas mediante el análisis y la revisión de los libros de texto del alumno, los libros para los maestros de las asignaturas de historia y geografía y el fichero de actividades didácticas de matemáticas correspondientes al quinto y sexto grado de educación primaria.

Para continuar con las actividades de capacitación, a fines del mes de septiembre del ciclo escolar 1996-1997, el PAREB impartió el curso extensivo denominado "*Planeación de lecciones multigrado 1 y 2*"; en el curso participaron 1094 docentes que laboran en la modalidad multigrado.

A partir del curso "*Planeación de lecciones multigrado 1*" las actividades de capacitación del PAREB fueron diseñadas e impartidas en el espacio y tiempo destinados al Consejo Técnico. El grupo de trabajo estuvo integrado por todos los docentes adscritos en la misma zona escolar y que laboran en escuelas de organización incompleta. La sede o centro de capacitación fue elegido a criterio del supervisor escolar en quien se delegó la responsabilidad de impartir los cursos cada último viernes del mes.

Los cursos fueron impartidos en cuatro sesiones correspondientes a las reuniones de Consejo Técnico de octubre, noviembre, enero y abril. El contenido de capacitación estuvo registrado en la bitácora del docente y, fue organizado en tres apartados:

1. El contenido del primer apartado fue denominado “Conocimiento de la Comunidad Educativa” y estuvo integrada por cuatro capítulos: a) la comunidad donde trabajo, b) la escuela donde desempeño mi labor docente; c) los niños con quien comparto mi experiencia docente y ch) el grupo y el aprendizaje.

Las actividades de capacitación del primer apartado tuvieron por finalidad promover la habilidad de los docentes hacia la observación y recopilación de información a través de la reflexión colectiva y la problematización de la práctica pedagógica.

2. Los contenidos del segundo apartado pusieron énfasis en el diseño y la aplicación de la planeación a través de la unidad didáctica como una alternativa para conducir los procesos de enseñanza –aprendizaje con grupos multigrado. En este apartado se introdujo la propuesta del manejo de las unidades didácticas.

La dinámica de trabajo estuvo orientada a fortalecer la formación de habilidades en la toma de decisiones colectivas acerca de qué enseñar en el contexto multigrado. En éste sentido, el programa de capacitación diseñó ejercicios de selección y secuenciación entre los contenidos programáticos de los seis grados de la primaria para hacerlos confluír en un tema vertebrador alrededor del cual giren los contenidos de dos o más asignaturas.

3. En el tercer apartado estuvieron concentrados los instrumentos para el registro de asistencia, mapas de contenidos, evaluación y notas para la planeación de la enseñanza.

Para continuar con las actividades de capacitación correspondientes al ciclo escolar 1996 - 1997, a fines del mes de marzo se llevó a cabo el curso de “*Planeación de lecciones 2*”, que fue impartido en las reuniones de Consejo Técnico de marzo, abril, mayo y junio.

Las actividades de capacitación fueron diseñadas con base en una serie de ejercicios orientados a la elaboración de la unidad didáctica. Los ejercicios presentados fueron:

1) Reflexión de los procesos de construcción de la historia escolar de la región.

2) Reflexión de las acciones que promueven el desarrollo de las situaciones positivas para reforzarlas y eliminar las que limitan e interfieren de manera negativa a fin de transformarlas o prevenirlas.

4.3.4. Curso del ciclo escolar 1997-1998.

En el ciclo escolar 1997-1998, el PAREB diseño e impartió, para la fase intensiva el curso: *“Estrategias de aprovechamiento de los recursos para el aprendizaje”*. El curso de la fase extensiva fue dividida en dos cursos denominados: *“Planeación de lecciones multigrado”* 3 y 4. En ambos cursos fueron atendidos 1671 docentes.

El curso intensivo *“Estrategias para el aprovechamiento de los recursos de aprendizaje”* estuvo organizado en cinco sesiones a través de las cuales se desarrollaron cuatro ejes de competencias docentes:

1. El eje *“Habilidades de planeación de lecciones”* propuso algunos ejercicios de selección y secuenciación de contenidos para grupos multigrados, a través de las unidades didácticas.
2. El eje de *“Conocimiento de los contenidos escolares”* propuso el análisis de las características cognitivas que subyacen en los diferentes tipos de tareas escolares e identificar los componentes conceptuales, actitudinales y procedimentales de los contenidos escolares.
3. El eje *“Aprovechamiento de recursos y materiales en los diseños de actividades de aprendizaje”* propuso analizar el rol y las cualidades educativas de los recursos y materiales de aprendizaje
4. El eje de *“Reflexión del autoconcepto del maestro como estrategia”* propuso la elaboración de una guía de acción para enfrentar los retos del maestro de grupo multigrado.

A partir del curso intensivo “*Estrategias para el aprovechamiento de los recursos de aprendizaje*”, el programa compensatorio PAREB incorporó entre sus recursos de capacitación el diario de clase como un instrumento de apoyo para el uso del docente. Dicho instrumento sirvió para registrar algunas actividades realizadas durante el proceso de capacitación y además se sugirió que cada docente registrara en el diario de clase las actividades diarias en el quehacer docente y las observaciones realizadas en la comunidad escolar.

Para continuar con las actividades de capacitación en la fase extensiva se impartió en los meses de noviembre, diciembre y enero el curso denominado “*Planeación de lecciones 3*”, que estuvieron organizados en cuatro sesiones a través de las cuales se desarrollan los siguientes ejes de competencia:

1. El eje “*Diagnóstico Escolar*” pretendió reforzar las habilidades de observación para la construcción del diagnóstico de competencias lingüísticas y los objetivos del proyecto escolar.
2. En el eje de “*Contenidos Educativos*” se destacó la reflexión sobre la naturaleza de las competencias lingüísticas.
- 3 En el eje “*Planeación de Lecciones*” se propusieron algunos ejercicios para fortalecer las habilidades de selección, secuenciación y análisis de contenidos así como la organización de la enseñanza, con particular interés en el desarrollo de competencias lingüísticas.
- 4 El eje “*Maestro Multigrado*”, pretendió promover la reflexión sobre la identidad y las competencias lingüísticas del maestro.

Para continuar con las actividades de capacitación, en el segundo semestre del ciclo escolar 1997- 1998 el PAREB, impartió en los meses de abril, mayo y junio el curso extensivo denominado “*Planeación de lecciones 4*” que estuvo organizado en tres sesiones en las que se ejercitaron cuatro ejes de competencias docentes.

1. El eje de competencias para la planeación de elecciones propuso el diseño de las unidades didácticas y del proyecto para mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos.
2. En el eje de “*Evaluación para el Aprendizaje*” se introdujeron algunas reflexiones sobre las funciones de los criterios de evaluación en la autocorrección de los aprendizajes, en la definición y ajuste de estrategias de enseñanza y en la conformación del autoconcepto de los alumnos.
3. El eje “ *El maestro multigrado*” propuso el desarrollo de la autoevaluación del desempeño docente como un instrumento útil para conocer las fortalezas y debilidades del equipo docente de la zona escolar y perfilar algunas estrategias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza multigrado.
4. EL eje “*Padres de familia*” propuso la integración de los padres de familia a las actividades escolares. Para lograrlo, el PAREB propuso la integración de algunas actividades para animar las juntas de padres de familia y promover el desarrollo de acciones de enseñanza y valoración del aprendizaje en el ambiente familiar⁵³.

A partir de 1998 el programa compensatorio modificó la estrategia de capacitación y los cursos de capacitación estuvieron enfocados a fortalecer la gestión escolar y sensibilizar a los docentes para la implementación del proyecto escolar en todas las escuelas multigrado como una alternativa para resolver los problemas de rezago educativo. El programa de capacitación amplió su atención a los 106 municipios del estado.

4.3.5. Cursos del período escolar 1998- 2001.

A partir del ciclo escolar 1998- 1999 hasta el ciclo escolar 2000- 2001, el programa compensatorio del PAREB diseñó e impartió una serie de cursos que estuvieron

53. SEP. CONAFE, “*Docencia rural proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Planeación de lecciones multigrado*”, México, 1997, pp. 5-10

orientados a impulsar e integrar el proyecto escolar en las escuelas multigrado. De tal manera que se puso en marcha el curso denominado “*Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas*”. Dicho curso fue impartido durante tres años consecutivos con los mismos contenidos, ejes, temas y únicamente se modificó la temática de la siguiente manera:

Durante el ciclo escolar 1998-1999, el PAREB diseñó e impartió el curso, intensivo y extensivo, denominado “*Docencia rural, proyecto escolar para mejorar las competencias de razonamiento*”. En el curso participaron 1240.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, el PAREB diseñó e impartió para las fases intensiva y extensiva el curso denominado, “*Docencia rural, proyecto escolar para mejorar las competencias básicas*”. En el curso participaron 1284 docentes en ambas fases.

De la misma manera durante el ciclo escolar 2000-2001, el PAREB diseñó e impartió para las fases intensiva y extensiva el curso “*Docencia rural proyecto escolar para mejorar las competencias básicas*”, tanto en el curso intensivo como en el extensivo participaron 1050 docentes.

Los cursos “*Docencia rural, proyecto escolar para las competencias básicas*” tuvieron la misión de generar estrategias didácticas y operativas para impulsar la construcción e implementación del proyecto escolar de zona a través del diagnóstico y planeación, el trabajo en el aula y la evaluación de resultados.

El curso intensivo “*Diagnóstico y Planeación*” fue impartido a mediados del mes de agosto. En el curso se pretendía que los docentes actualizaran y reflexionaran sobre los problemas educativos de la zona para con base en los problemas detectados tuvieran la habilidad de diseñar el plan de trabajo a través del proyecto escolar.

El curso fue impartido en seis sesiones de ocho horas diarias durante el periodo de vacaciones y las actividades de capacitación estuvieron distribuidas en cinco ejes de competencias:

1. El eje de “*Diagnóstico escolar*”, tuvo como meta fortalecer las habilidades de los docentes para la observación, tratamiento, interpretación y priorización de las necesidades educativas de la zona escolar y consolidar habilidades para interpretar la problemática educativa, establecer objetivos del proyecto escolar de la zona y definir las metas de los agentes de la comunidad escolar.

2. El eje de “*Conducción de la enseñanza*”, tuvo como propósito fortalecer y diversificar las prácticas de enseñanza y valorar sus implicaciones en el desarrollo de las competencias básicas del niño.

3. El eje de “*Planeación escolar*” tuvo como propósito elaborar el plan de trabajo inicial del proyecto escolar a partir de los problemas detectados, a través del análisis de los factores internos y externos, así como la definición de los objetivos y metas de los agentes de la comunidad educativa de la zona, a fin de comprometer acciones conjuntas para hacer del proyecto escolar una disciplina de investigación en el aula.

4. El eje de “*Evaluación del aprendizaje*”, tuvo como propósito valorar y comprender la evolución de los aprendizajes de los alumnos para decidir los ajustes necesarios a las estrategias de enseñanza e informar del avance del proyecto escolar.

5. El eje de “*Padres de familia*”, tuvo como propósito promover la participación corresponsable de los padres de familia en el diagnóstico y planeación del proyecto escolar para mejorar las competencias básicas de los niños.

En el año de 1998 fue sustituida la bitácora del docente por el manual del maestro. Anteriormente la bitácora del docente fue el instrumento utilizado para presentar los contenidos de los temas de capacitación. A partir del ciclo escolar 1998-1999, el programa

de capacitación del PAREB, diseño e incorporó como instrumento y guía de capacitación el manual del docente que sirvió para incorporar los contenidos de los temas de capacitación y la bitácora del docente fue presentada como cuaderno de trabajo que sustituyó al diario de clase.

Durante las reuniones de Consejo Técnico de octubre, noviembre, enero y febrero, el PAREB impartió el curso extensivo “*El trabajo en el aula*”. El curso tuvo como objetivo enfocar la ejecución de los proyectos escolares hacia las acciones cotidianas en los salones de clase y fortalecer el mejoramiento gradual de los estilos de enseñanza de los maestros rurales.

Las actividades del curso fueron distribuidas en tres ejes de competencia:

1. El eje de “*Evaluación de aprendizaje*” propuso algunos ejercicios para introducir la perspectiva de investigación con base a la organización escolar y los resultados en los aprendizajes de los niños.
2. El eje de “*Conducción de la enseñanza*” introdujo algunas reflexiones para innovar las formas de organización grupal y optimizar las actividades escolares para mejorar la calidad de los aprendizajes. Se propuso analizar mensualmente los resultados del aprendizaje de los niños y por último se dedicó un espacio para la planeación
3. En el eje de “*Junta de padres de familia*” se presentaron algunas propuestas y alternativas didácticas para animar el desarrollo regular de las reuniones de trabajo con los padres de familia con la finalidad de promover la participación corresponsable de los padres de familia en la toma de decisiones en el diseño del proyecto escolar.

Para continuar con las actividades de capacitación, el PAREB impartió en las reuniones de Consejo Técnico de marzo, abril, mayo y junio, el curso extensivo “*Evaluación y resultados*”, en el que se revisaron diversas estrategias utilizadas por los docentes en el proceso enseñanza – aprendizaje.

El curso tuvo como finalidad enfocar el seguimiento del proyecto escolar hacia el análisis de los diferentes eventos que se han perfilado como resultados.

Las actividades de capacitación estuvieron distribuidas en tres ejes de competencia:

1. El eje de *“Evaluación de aprendizaje”* propuso algunos ejercicios para continuar con las tareas de investigación para que, con base en los resultados obtenidos, se puedan ajustar las decisiones de planeación.
2. El eje de *“Conducción de la enseñanza”* ofreció un espacio de tiempo para que el equipo docente participara en la reflexión y análisis de la práctica docente.
3. En el eje de *“Padres de familia”* se presentaron algunas propuestas didácticas para animar el desarrollo regular de reuniones de trabajo con padres de familia y promover la participación corresponsable de los padres y maestros para la formación de los niños.

Durante el ciclo escolar 1999-2000 el programa de capacitación del PAREB, atendió con el curso *“Docencia rural, proyecto escolar para las competencias básicas”* a 1284 docentes distribuidos de la siguiente manera de acuerdo al cuadro # 4:

CUADRO NUM. 4

| Escuelas primaria | Unitarias | Bidocentes | Tridocentes | Tetradocentes | Pentadocentes | 6 grados | Total |
|----------------------------|-----------|------------|-------------|---------------|---------------|----------|-------|
| Indígena | 71 | 41 | 17 | 12 | 6 | 28 | 175 |
| Docentes bilingües | 71 | 82 | 51 | 48 | 30 | 214 | 496 |
| Escuelas primaria general. | 26 | 85 | 70 | 33 | 41 | | 255 |
| Docentes | 26 | 170 | 210 | 132 | 205 | | 788 |
| Total escuelas | 97 | 126 | 87 | 45 | 47 | 28 | 430 |
| Total de docentes. | 97 | 252 | 261 | 180 | 235 | 214 | 1284 |

Fuente: Estadística de la organización del curso del PAREB, en el Estado de Yucatán en el año 1999-2000.

4.4. Incentivo de capacitación

Al concluir cada uno de los cursos el programa compensatorio PAREB otorgó a los docentes que participaron en los cursos de la fase intensiva una constancia con validez a Carrera Magisterial, otra con créditos para escalafón para los que asistieron a los cursos extensivos y una compensación de ayuda alimenticia por la cantidad de \$ 500.00 para ambos cursos. Para gozar de los incentivos se requería tener un 100 % de asistencia.

4.5. Conclusión.

El programa de capacitación del PAREB fue creado con la finalidad de dar atención a la población marginada, por tal motivo, el proceso de capacitación buscó el fortalecimiento del desempeño profesional de los docentes, a través de la construcción curricular en el aula, que atendiera el interés del alumno y el contexto local. La capacitación de docentes estuvo orientada a apoyar la labor de los maestros rurales para el diseño y manejo de estrategias didácticas multigrado. Con el fin de apoyar la labor docente desde hace seis años el programa compensatorio del PAREB ha orientado entre sus acciones la capacitación de docentes y directivos con el propósito de generar estrategias de intervención didáctica en condiciones multigrado o multiedad, la construcción y rehabilitación de instalaciones escolares y el suministro de equipos, textos y materiales didácticos y escolares para la atención del grupo multigrado.

Durante el tiempo en que ha operado el proceso de capacitación el diseño de ésta ha estado sujeto a varias modificaciones. En este sentido, durante el período de 1994 a 2001 el proceso de capacitación ha operado a través de tres enfoques.

El primer enfoque, que operó de 1994 a 1996, tuvo por objetivo ofrecer herramientas metodológicas para la enseñanza para apoyar a los docentes que laboran en contextos rurales sobre temas de aprovechamiento de los recursos materiales y recursos para el desarrollo de las competencias básicas así como el diseño y la aplicación de estrategias de evaluación de aprendizaje.

Los contenidos de capacitación fueron muy diversos y orientados a reconocer el contexto social y cultural del educando, las deficiencias físicas o psicológicas heredadas o adquiridas. En su forma, los contenidos fueron presentados a través de extensas lecturas teóricas que fueron después comentadas, con un sistema de evaluación centrado en la demostración de la capacidad de retención del contenido mediante una prueba de evaluación aplicado al finalizar la sesión.

La capacitación de los docentes estuvo a cargo de un grupo técnico estatal. Las reuniones de trabajo fueron llevadas a cabo en sedes regionales en las que se concentraron a docentes de varias zonas. Los cursos fueron realizados en dos fases: intensiva y extensiva. Los cursos intensivos fueron realizados durante seis sesiones de lunes a sábado, con una duración de ocho horas diarias. Los de la extensiva fueron impartidos cada último sábado del mes, en 8 sesiones, con la posibilidad de volver a tomar el curso en caso de haber faltado a una sesión o reprobado. El diseño del curso y los materiales de capacitación fueron elaborados por especialistas externos. Las metodologías aplicadas en este primer modelo de capacitación estuvieron totalmente desarticuladas de las condiciones y necesidades de las y los docentes de las escuelas multigrado.

A partir del ciclo escolar 1996- 1997 fue puesta en marcha el segundo enfoque, de esta manera el componente de capacitación de docentes reorientó sus objetivos, como también sus contenidos, métodos y modalidad operativa. Los contenidos de capacitación fueron propuestos por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y por los propios organismos estatales a cargo de los programas compensatorios. De tal forma, se propusieron los siguientes contenidos:

_ El enfoque del plan y programa de Estudio (1993) y el uso de los libros de texto y los materiales de apoyo del maestro.

_ Planeación y conducción docente para una escuela multigrado.

A partir de 1996 a 1998, el programa compensatorio diseña una serie de cursos bajo el segundo enfoque. Como resultado de esta acción, el componente de capacitación del PAREB enfocó su atención en fortalecer el trabajo de los docentes que laboran en la modalidad multigrado; por lo tanto, los cursos del PAREB solamente fueron impartidos para los docentes que laboran con grados y grupos múltiples.

Los cursos estuvieron orientados a través de dos objetivos: En el primer objetivo se propuso que los docentes revisaran los nuevos planes y programas de estudio (1993), propuestos por la modernización educativa. En tanto el curso intensivo de agosto en 1996, llevó a cabo la revisión de los enfoques del plan de estudio de 1993, así como los libros de texto y los materiales de apoyo para el trabajo docente.

Por otra parte, el segundo objetivo estuvo orientado a apoyar la labor docente: por medio de la planeación multigrado, a través del proceso de concreción curricular y por medio de unidades didácticas, con lo que se pretendía que las y los docentes adquirieran la habilidad de vincular, en torno a un tema de interés del grupo, bloques temáticos de los libros de texto de las diferentes asignaturas y grados con la finalidad de promover en los alumnos el ejercicio continuo de las competencias básicas de comunicación y razonamiento.

Los contenidos de capacitación fueron diversos a través de la planeación de lección multigrados, con diversos ejercicios enfocados para promover la planeación a través de la vertebración de los contenidos de aprendizaje.

Los cursos de capacitación fueron realizados en diferentes sedes, con la posibilidad de que cada docente eligiera la sede a la cual quisiera asistir, los cursos fueron impartidos por capacitadores estatales apoyados por los auxiliares técnicos pedagógicos de las supervisiones escolares. A partir del curso de planeación de las lecciones 1 y 2, los cursos fueron impartidos en los espacios del consejo técnico. La organización del curso fue modificada, en cada sede de capacitación participaron sólo docentes que laboran en la misma zona escolar.

Los dos enfoques aplicados se diferencian el uno del otro, porque los contenidos, las actividades y los temas de capacitación del primer enfoque dieron prioridad al uso de los diferentes recursos de aprendizaje mediante la lectura de diversos temas y la realización de varias actividades que pretendieron promover el uso de los recursos materiales en el proceso enseñanza – aprendizaje; en cambio, el segundo enfoque tuvo la finalidad de promover el fortalecimiento del trabajo docente en la planeación multigrado a través de la unidad didáctica, como una estrategia de planeación que facilita la globalización de los contenidos de diferentes asignaturas y grados y que, además, facilita la atención simultánea de los grupos múltiples.

El tercer enfoque opera de 1988 a 2001, de tal manera que los cursos de capacitación estuvieron orientados a promover la investigación en el aula a través de la implementación del proyecto escolar.

Para fortalecer el desarrollo de las acciones del trabajo en el aula se propuso que en cada uno de los centros educativos sea implementado el proyecto escolar, como un instrumento para organizar el trabajo de la escuela y fortalecer el trabajo de los docentes con la finalidad de mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos mediante el establecimiento de objetivos y estrategias para la solución de los principales problemas identificados con los resultados educativos que obtienen los alumnos.

Se ha considerado que el desarrollo del proyecto en un plantel escolar beneficia a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, orienta las funciones pedagógicas de los directivos, al promover el trabajo colegiado, facilita el desarrollo de las actividades de la escuela a la enseñanza, permite que los maestros puedan compartir con sus compañeros los problemas y obstáculos que enfrentan en su práctica diaria y los orienta a encontrar posibles soluciones de manera conjunta a través del diseño de diversas estrategias que faciliten la resolución de los problemas que afectan a los alumnos de la escuela, ofrece a los alumnos la posibilidad de mejores condiciones para el logro de los propósitos educativos básicos a través del trabajo organizado y coordinado de los profesores que facilita la continuidad en el aprendizaje de los alumnos y su tránsito de un grado a otro, y a

los padres de familia les abre la posibilidad de conocer las metas educativas que se propone la escuela y de participar activamente en la educación que sus hijos reciben.

Una de las deficiencias que presentaron los cursos de capacitación, en su primer enfoque, fue el hecho de que dichos cursos carecieron de una orientación pedagógica para la atención del grupo multigrado; por lo que, los contenidos de capacitación fueron muy diversos sin ninguna alternativa para la atención del grupo multigrado.

El segundo enfoque incluyó en las actividades de capacitación algunas alternativas para la atención de los grupos multigrado; sin embargo, solamente fue atendida la planeación multigrado a través de la unidad didáctica.

El tercer enfoque pretende promover la investigación en la docencia a través de la aplicación del proyecto escolar en cada una de las escuelas de la zona; sin embargo, uno de los principales problemas que presentó el proceso de capacitación fue el hecho de que durante el desarrollo de las actividades de capacitación éstas carecieron de contenidos informativos para orientar una disciplina en el campo de la investigación y comprender las instrucciones de las tareas de investigación, además, tampoco se presentaron alternativas para el uso de instrumentos que permitieran ordenar, incorporar y procesar e interpretar la información obtenida en las tareas de investigación. Asimismo, el tercer enfoque careció de una alternativa para fortalecer el trabajo del docente en aulas multigrado.

Después de presentar los tres enfoques que han operado en el desarrollo de los cursos de capacitación del PAREB, se puede notar que la atención para el trabajo multigrado solamente se concibe en el segundo enfoque que pretende promover la planeación multigrado a través de la unidad didáctica.

Las deficiencias presentadas en cada uno de los cursos de capacitación se han manifestado en los resultados obtenidos después de la operatividad de cada uno de los cursos impartidos se observó que los cursos de capacitación no han servido para fortalecer el trabajo de docentes multigrados, dando como resultado que solamente dos docentes

realizaron la planeación multigrado y, por otro parte, en ninguna de las escuelas de la zona fue aplicado el proyecto escolar.

CAPITULO V.

LOS CURSOS DE ACTUALIZACION PARA LA DOCENCIA RURAL EN LA ZONA ESCOLAR # 34 DE HOCTUN: UNA APROXIMACION ETNOGRÁFICA.

El presente capítulo contiene la descripción de los resultados obtenidos en la observación y el análisis del curso intensivo que impartió el PAREB para apoyar el desempeño profesional de los docentes de educación primaria.

A partir del ciclo escolar 1999-2000 el programa compensatorio diseñó e impartió en la zona escolar # 34 tres cursos de la serie denominada *“Docencia rural, proyecto escolar para mejorar las competencias básicas”*.

La capacitación tuvo como meta fortalecer el trabajo de los docentes que laboran en escuelas de organización incompleta, en la modalidad de grupos multigrado. Dicha capacitación tuvo por objetivo fortalecer el trabajo de grupos colegiados y la investigación en el aula a través de la aplicación del proyecto escolar.

El proceso de capacitación fue desarrollado a lo largo del ciclo escolar, dividido en dos fases y organizado en tres cursos:

En el ciclo escolar 1999- 2000, el PAREB diseñó e impartió en la fase intensiva el curso *“Diagnóstico y Planeación”* y en la fase extensiva se impartieron los cursos *“El trabajo en el aula”* y la *“Evaluación de resultados”*.

5.1. El curso de la fase intensiva “Diagnóstico y Planeación”.

El curso intensivo *“Diagnóstico y planeación”* fueron impartidos durante seis sesiones de ocho horas diarias de lunes a viernes en el mes de agosto y la sexta sesión fue realizada el último día de septiembre.

En el curso participaron 6 directores y 15 docentes que laboran en las escuelas de grupo multigrado de la zona escolar # 34, con cabecera en Hochtún.

Durante el desarrollo del curso de diagnóstico y planeación se ofreció al equipo docente de la zona escolar # 34 la oportunidad de actualizar y profundizar sus conocimientos sobre los problemas educativos de la zona escolar y la posibilidad de elaborar el plan de trabajo de un proyecto escolar de acuerdo a las necesidades educativas de cada una de las escuelas de la zona.

El curso estuvo organizado en cinco ejes de competencia profesional que fueron distribuidos e impartidos en seis sesiones de ocho horas cada una. Los ejes son¹²².

Eje de diagnóstico escolar.

Eje de conducción de la enseñanza.

Eje de planeación escolar.

Eje de evaluación de aprendizaje.

Eje de junta de padres de familia.

5.1.1. Eje de Diagnóstico Escolar.

El eje “diagnóstico escolar” tuvo por objetivo fortalecer las habilidades de observación, tratamiento, interpretación y priorización de las necesidades educativas de la zona escolar y consolidar las habilidades para interpretar la problemática educativa, establecer los objetivos del proyecto escolar de la zona y definir las metas de los agentes de la comunidad escolar¹²³.

El proceso de capacitación del eje de diagnóstico escolar estuvo orientado por los siguientes temas, objetivos, actividades y ejercicios:

¹²² .SEP-CONCAFE. “*Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas.. Diagnóstico y Planeación*”, México, 1999, p 5.

¹²³ Idem, p. 5.

5.1.1.1 Pertinencia del Proyecto Escolar.

La primera actividad consistió en analizar y valorar la pertinencia de aplicar el proyecto escolar como instrumento que permite atender el problema del rezago educativo mediante los conocimientos, experiencias e iniciativas del maestro en un esquema de trabajo colegiado¹²⁴.

Para el desarrollo de las actividades propuestas se sugirió la lectura colectiva de los siguientes contenidos: Proyecto Escolar, consejo técnico, gestión escolar, innovación educativa y el trabajo colegiado como innovación en la gestión escolar.

Después de la lectura de los contenidos abordados, el equipo docente enfocó sus comentarios a los conceptos de proyecto escolar y consejo técnico¹²⁵.

La primera intervención fue de un director, que manifestó su rechazo a la aplicación del proyecto escolar, lo que fue secundado por algunos docentes quienes argumentaron que el contexto donde laboran y el tipo de organización de la escuela con grupos multigrado dificultan e imposibilitan la aplicación del proyecto escolar. En primer lugar, consideraron que la atención al grupo multigrado representa una sobrecarga de trabajo para el docente quien tiene que atender varios grupos de diferentes grados al mismo tiempo y además realizar otras funciones administrativas.

En segundo lugar la expectativa de los docentes hacia los padres de familia que en su mayoría son campesinos y a quienes, a menudo, los maestros culparon de irresponsables por la poca disposición para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Además los docentes consideran que los padres de familia de las comunidades rurales no cuentan con la capacidad de intervenir, decidir y apoyar la organización del trabajo en el aula. Ante esta expectativa los docentes rechazan la idea de incorporar a los padres de familia y a la comunidad en general en el diagnóstico, planeación y diseño del proyecto escolar y porque

¹²⁴ Cecilia Fierro, “*Construcción del trabajo colegiado: un capítulo necesario para la transformación de la escuela*”, Universidad Iberoamericana León, SEP, México, 1998, pp. 14-21.

¹²⁵ Sylvia Schmelkes, “*Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*”, SEP, México, 1995, pp. 130-134.

los padres de familia tampoco tienen la disposición y el tiempo suficiente para destinarlo a las actividades escolares cuando se les requiera..

Después de escuchar los comentarios de los docentes, la capacitadora no intentó convencer a los maestros de la aplicación del proyecto en las escuelas. Dicha actitud de la capacitadora derivó de la deficiencia de los conocimientos procedimentales para la aplicación del método por proyecto, que le impidió apropiarse de los mecanismos operativos para el diseño, ejecución y evaluación del proyecto y se refleja en la insuficiente habilidad de integrar estrategias pertinentes para sensibilizar y convencer a los docentes de la aplicación del proyecto escolar en cada una de las escuelas de la zona; otra de las razones que impidió que la capacitadora lograra convencer a los docentes para la aplicación del proyecto fue la incapacidad de la misma para abordar el conjunto de circunstancias sociales, políticas y laborales que operaron en el contexto laboral levantando barreras por la situación conflictiva presentada en el estado por las movilizaciones por el cambio de tabulador.

Otro de los conceptos que cobró relevancia y causó polémica durante el desarrollo de las actividades de capacitación fue el contenido del texto presentado en el “Manual del Docente” que sirvió para guiar el análisis y la reflexión para definir y señalar las características del consejo técnico¹²⁶. La particular relevancia del contenido del texto fue a causa de la inconformidad que imperaba entre los docentes multigrado que integran el consejo técnico de la zona escolar, debido a que las autoridades educativas les negaron el uso del espacio y el tiempo destinado para el trabajo colegiado; en consecuencia, los cursos extensivos del PAREB fueron programados para días inhábiles. Dicha situación obedeció a la orden emitida por el gobernador del estado que estableció la prohibición de suspender las labores escolares para asistir a los cursos. Ante esa circunstancia, los docentes encontraron en la información presentada en el contenido de capacitación aportes

¹²⁶ “Consejo técnico: es un espacio formal, reglamentado, de carácter consultivo que tiene como propósito la discusión y análisis de asuntos relacionados con la enseñanza. Desde esta perspectiva, el mayor alcance del consejo técnico radica en que se ofrece un espacio y un tiempo dentro de la jornada escolar, para el intercambio académico entre los maestros y en este sentido, es una oportunidad no la única posible pero sí la única formalmente establecida para construir el trabajo colegiado en la escuela”. Cecilia Fierro, “*Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*”, Revista Universidad Iberoamericana, León, 1998, pp. 14-21.

significativos que les permitieron conocer la legitimidad del tiempo dedicado a la capacitación.

En consecuencia, los docentes se quejaron por la arbitrariedad cometida por las autoridades educativas por la decisión de impartir los cursos en sábado. En este contexto los docentes manifestaron su inconformidad a la coordinadora del PAREB estatal por medio de un escrito sustentado en el contenido del texto de capacitación. Argumentaron que los cursos que imparte el PAREB han operado en los espacios designados para el consejo técnico; por lo tanto, es un espacio formal reglamentado y de carácter consultivo. En tanto que los espacios y tiempos que ocupa la capacitación dentro de la jornada escolar están destinados para el intercambio académico, por lo tanto el tiempo destinado a la capacitación dentro del horario de labores están formalmente establecidos para construir el trabajo colegiado.

Con el argumento presentado los docentes solicitaron ante las instancias correspondientes que se reconsideraran las características del consejo técnico para que se respetasen el tiempo que a éste le corresponde. En el escrito firmaron todos los docentes de la zona. Esta actividad concluyó mediante el acuerdo entre los docentes de no asistir a la capacitación si ésta era impartida en día inhábil.

5.1.1.2. Misión de la educación primaria.

La siguiente actividad del eje “*Diagnóstico Escolar*” consistió en reconocer la misión de la educación primaria y las metas que la sociedad asigna al sistema educativo e identificar los cuatro propósitos fundamentales de la educación nacional y sus orientaciones para el trabajo en el aula¹²⁷. Los trabajos correspondientes fueron llevados a cabo mediante tres ejercicios:

¹²⁷ SEP CONAFE, “*Docencia Rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Diagnóstico y Planeación*”, op. cit p 37.

Primero se formaron equipos para analizar la misión de la escuela a través de la lectura del capítulo I y III de la Ley General de Educación, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los apartados 3.4.3. del programa de desarrollo educativo referido a primaria indígena. La falta de recursos materiales fue uno de los primeros obstáculos que imposibilitaron el desarrollo la actividad de capacitación y, de acuerdo a los comentarios realizados, se observó que la mayoría de los docentes que laboran en la zona escolar # 34 desconocen los documentos normativos que sustentan los propósitos de la educación primaria debido a que la mayoría de las veces estos documentos no llegan a las escuelas, son guardados en el archivero o en otros casos quedan como propiedad del director de la escuela.

El segundo ejercicio fue realizado por medio de equipos integrados por maestros que laboran en el mismo ciclo. En esta ocasión la tarea del equipo docente consistió en la revisión del plan de estudio 1993¹²⁸, la identificación de los propósitos fundamentales de la educación primaria en nuestro país y el análisis de los enfoques de enseñanza de las asignaturas que contribuyen a su cumplimiento. Los docentes de la zona escolar hicieron la comparación entre los avances programáticos y los mapas de contenidos escolares que proporcionó el PAREB, inmediatamente seleccionaron los contenidos de aprendizajes correspondientes a los grados y ciclos de acuerdo al perfil de egreso de la educación primaria.

Vale la pena mencionar que, de todas las actividades propuestas en el proceso de capacitación, la secuenciación de contenidos fue la única actividad orientada en apoyar el trabajo simultáneo, con niños de distintos grados, grupos y niveles de avance.

Pese a que las actividades correspondientes tuvieron por meta fortalecer la habilidad de los docentes para la organización de los contenidos curriculares en el trabajo simultáneo con dos o más grados. Sin embargo, los docentes se negaron en realizarla, argumentaron que ya conocían los contenidos curriculares que a diario manejan y que no es necesario seleccionarlos ya que éstos se encuentran en los avances programáticos.

¹²⁸ SEP. “Educación Básica. Plan y programas de estudio 1993”, México, 1993, p. 13.

El desinterés que manifestaron los docentes para realizar las actividades propuestas, refleja el escaso dominio de la capacitadora para dar a conocer los propósitos que se persiguen en cada una de las actividades y la poca disponibilidad de los docentes para realizarlas. Dicha situación permitió detectar, la insuficiencia de esta capacitación y la escasa incidencia, para reconocer que los cursos que ofrece el PAREB están concebidos y estructurados para fortalecer el trabajo con el grado múltiple; por lo tanto, la actividad de capacitación es realizada sin ninguna finalidad.

El siguiente ejercicio consistió en valorar la situación actual de los problemas educativos de las escuelas de la zona con base en los resultados de reprobación, deserción y rendimiento escolar, para ello fue necesario recurrir al registro estadístico, en el que se obtuvo la siguiente información que se presenta en el cuadro No. 5.

CUADRO NÚM. 5.

| Escuela | # de alumnos | 1°. RE | 2°. PRO | 3°. BA | 4°. CI | 5°. 0 | 6°. N | Tasa de Reprobación % | # de-deserción | Tasa de Deserción % |
|-------------------------------|--------------|--------|---------|--------|--------|-------|-------|-----------------------|----------------|---------------------|
| Carlos Casares Holactún | 99 | 6 | | | | | | 6.0 | 3 | 3.03 |
| Constitución. Tahmek | 49 | 4 | 2 | | 3 | | | 18.3 | 2 | 4.08 |
| Héroe de Nacosari Seyé. | 96 | 2 | | | | | | 2.08 | 3 | 3.13 |
| José Ma. Morelos S. Bernadino | 41 | | 1 | 3 | | | | 9.7 | 2 | 4.88 |
| Justo Sierra Méndez Seyé | 77 | 1 | 2 | 2 | 2 | | | 9.9 | 3 | 3.90 |
| Vicente Guerrero San José. | 145 | 17 | 5 | 9 | 11 | 2 | 2 | 31.7 | 4 | 2.76 |
| Total | 507 | 30 | 10 | 14 | 16 | 2 | 2 | | 17 | |

Estos datos fueron recabados de acuerdo a los datos estadísticos de la zona escolar # 34 con cabecera en Hochtún del ciclo escolar 1998-1999.

No obstante que la estrategia de capacitación propuso la revisión de los datos estadísticos con el propósito de detectar la situación actual de la zona, sin embargo al realizar los ejercicios planeados en el diseño de la capacitación, éstos fueron perdiendo de manera paulatina el propósito original propuesto y se puso mayor énfasis en clasificar a la escuela que tuviera mayor grado de reprobación y deserción para seleccionar a la mejor o peor escuela. Y con base en los resultados obtenidos se pudo observar que los indicadores de reprobación y deserción señalaron que la escuela “Vicente Guerrero”, de la comunidad de San José, fue catalogada como la peor escuela de la zona por ser la que presentó mayor índice de reprobación y deserción. Dicha situación problemática sirvió posteriormente como argumento para que las autoridades educativas transfirieran la institución educativa al sistema de educación indígena.

A pesar que la transferencia de la escuela “Vicente Guerrero” al sistema de educación indígena tuvo múltiples facetas, vale la pena destacar tres puntos principales:

a) La incidencia de los cursos de capacitación: El grave problema de reprobación y deserción presentado en la escuela “Vicente Guerrero” nos ayuda a comprender que el apoyo brindado para mejorar el desempeño profesional, proveniente de la capacitación multigrado, haya dado muestras de que los cursos de capacitación no han contribuido como una garantía para la conducción exitosa de la enseñanza multigrado; aún más, que los espacios mensuales en las reuniones de consejo técnico no han operado de manera adecuada para resolver los problemas educativos; otro elemento destacable es la desvinculación institucional, que tanto la capacitadora como el supervisor no se involucraron en los problemas educativos para la búsqueda de estrategias de solución. Sin olvidar que entre las funciones de la capacitadora, además de ser la responsable de la asesoría pedagógica, está proveer un espacio de seguimiento al trabajo en el aula para apoyar situaciones especialmente complejas de enseñanza.

Ante la realidad de los hechos, fue posible observar que las actividades de capacitación realizadas anteriormente enfocaron toda su atención solamente a los criterios de control de los resultados de aprovechamiento escolar, antecedente significativo que repercutió entre los docentes de la zona, pues la transferencia de la escuela “Vicente Guerrero” al sistema

de educación indígena sirvió para detectar la presencia de controles; dicha situación dio muestras de la poca importancia que tuvieron tanto los coordinadores del PAREB Estatal, como el supervisor y la asesora técnica pedagógica de la zona escolar para solucionar los problemas de enseñanza aprendizaje surgidos en la escuela descrita anteriormente.

La acción ejercida por las autoridades educativas de transferir la escuela “Vicente Guerrero” al sistema de educación indígena, por el hecho de manifestar alto índice de reprobación, propició que varios docentes de la zona # 34 no manifestaran la realidad de los problemas de enseñanza – aprendizaje que presentan en su aula y, además, dicha situación orilló a varios docentes a usar la promoción automática, que ha dado como resultado el bajo nivel de reprobación de los alumnos.

La decisión que tomaron los administrativos, al transferir la escuela “Vicente Guerrero” al sistema de educación indígena, demostró que la política de capacitación fue utilizada como un instrumento de control propio de un sistema autoritario que ejerció su poder para desplazar a los docentes que laboraron en dichos centro de trabajo. Con esta acción, los derechos de los docentes que laboraron en la escuela “Vicente Guerrero” fueron seriamente afectados e incluso anulados por la acción ejercida en su contra al ser puestos a la disposición de la SEGEY sin tener alguna falta y, posteriormente, fueron ubicados de manera arbitraria en otras zonas escolares sin haberlas solicitado y sin que se tomara en cuenta la antigüedad de servicio que poseían para ser reubicados de acuerdo a sus derechos.

Los hechos ocurridos en la escuela “Vicente Guerrero” demuestran la doble función que se le adjudica al supervisor y a la capacitadora en el proceso de capacitación: por un lado la autoridad para el control del trabajo con la función de aplicar sanciones, (premios y castigos) por otro lado, la de ser capacitador, asesor que brinda apoyo para el desempeño profesional. Esta doble función del supervisor y la capacitadora crea desconfianza en los docentes para llevar a cabo las actividades propuestas en el curso del PAREB.

b) El contexto social de la escuela “Vicente Guerrero”: Esta escuela se localiza en la comunidad de San José, a diez kilómetros del municipio de Hochtún al cual pertenece. Es

una población rural que concentra a 520 habitantes campesinos. La ubicación geográfica de esta población hace difícil el acceso a la comunicación vial y la oportunidad de contar con los servicios públicos. La composición social de esta área se caracteriza porque sus habitantes viven en la extrema pobreza y muestran la gran homogeneidad en sus prácticas culturales, entre la que podemos mencionar que el total de la población aún conserva el lenguaje maya.

En cuanto a la institución, pertenece al sistema de educación primaria transferido, de organización pentadocente e infraestructura precaria, por el bajo nivel económico de los usuarios y el escaso interés cultural por las exigencias escolares. Dichos elementos han contribuido a la reprobación y deserción que han dado como resultado un alto índice de rezago educativo y un elevado porcentaje de marginación socioeconómica. En este contexto, la institución educativa de la población fue catalogada como escuela en desventaja, en consecuencia, a partir del ciclo escolar 1994-1995 se implementó en la escuela primaria el programa de “*arraigo*” motivo por el cual los docentes que laboran en dicha escuela cuentan con un estímulo económico denominado “*arraigo*”¹²⁹.

Para lograr el cumplimiento de las metas propuestas en el programa, la política de arraigo fue sujeta y condicionada por la política de control a través de la redistribución de compromisos y responsabilidades con la participación de los padres, las familias y las comunidades para vigilar su cumplimiento. Por lo tanto, una de las primeras condiciones impuestas en las escuelas que cuentan con el programa de arraigo es informar a los padres de familia y a todas las autoridades comunitarias que los maestros cuentan con un estímulo económico adicional al sueldo, por lo que tienen la obligación de permanecer en la escuela cuatro horas después del horario regular de trabajo, para atender a los alumnos rezagados.

¹²⁹ El “*arraigo*” es un estímulo económico que reciben los docentes que laboran en comunidades de bajo desarrollo como su nombre lo indica intenta fomentar el arraigo y participación de los docentes en actividades que resultan esenciales para mejorar la calidad educativa y el desarrollo comunitario,; tales como el apoyo a las tareas escolares, atención a niños con rezago, capacitación a padres, atención a problemas específicos de la escuela y otras acciones para el beneficio de la comunidad. SEP-CONAFE, “CONAFE y Los Programas Compensatorios para Abatir el Rezago educativo”, Folleto s/n, Mérida, 2000.

Para vigilar el cumplimiento de los maestros, es entregada a las autoridades comunitarias y a los padres de familia una bitácora calendarizada para llevar a cabo el registro de asistencia de cada uno de los maestros que cuentan con dicho estímulo económico y, asimismo, en el momento de la firma del convenio del arraigo se exhorta a los padres de familia a reportar a los docentes que no cumplan, con el compromiso de que en caso de que él docente no cumpla con el horario estipulado se le descontará el concepto de arraigo y dicha cantidad descontada será reintegrada a la cuenta de los padres de familia. Cuando la persona que informa carece de la capacidad de sensibilizar a los padres sobre el rol que les corresponde vigilar, se corre el riesgo de constantes enfrentamiento entre los maestros con los padres de familia, autoridades municipales y educativas.

Uno de los compromisos de la política del arraigo es la nivelación de los alumnos rezagados; sin embargo, en la escuela “Vicente Guerrero” las cuatro horas destinadas para la atención de alumnos rezagados fueron utilizadas para algunos trabajos sociales en la comunidad.

Las circunstancias descritas anteriormente nos permitieron observar que la política del arraigo, en la zona escolar # 34 fue sometida al arbitrio de la burocracia subordinada al grupo en el poder que buscaba en la política de arraigo satisfacer sus propios intereses

Por otra parte, no obstante que las políticas compensatorias comprenden un conjunto de acciones destinadas al mejoramiento de los factores vinculados con la calidad de la educación en las escuelas, que atiende a alumnos provenientes de familias pobres para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la práctica dichas acciones quedan fragmentadas con la realidad, pues en el caso de la escuela “Vicente Guerrero” ni el PAREB ni el supervisor, brindaron la atención oportuna para solucionar los problemas de enseñanza – aprendizaje de los alumnos y docentes.

c) Conflicto político: Curiosamente, el apoyo económico otorgado a la escuela “Vicente Guerrero” con el arraigo, hizo atractivo y codiciable el centro de trabajo. Lo que propició que fuera uno de los centros de trabajo más solicitados en los cambios de adscripción,

incluso varios de los docentes identificados con el grupo sindical en el poder insistieron en solicitarla.

Otro de los problemas que influyeron para la transferencia de la escuela “Vicente Guerrero” al sistema indígena se inició a raíz de que el presidente municipal deseaba una plaza para su hija, especialmente en la comunidad de San José; ante la carencia de un documento que la acreditase para ocupar el puesto, el presidente municipal buscó información sobre el funcionamiento de las escuelas afiliadas al sistema indígena, además de desatar una fuerte campaña de desprestigio contra los docentes que laboran en la escuela primaria, situación que sirvió para que algunos padres pidieran la destitución de los maestros. Ante esta situación, el supervisor y la delegada sindical propusieron a los maestros un cambio de centro de trabajo, lo cual ellos consideraron como una opción; sin embargo, al percatarse que la aparente solución tenía como finalidad favorecer a los docentes cercanos al supervisor y la delegada sindical, se retractaron del cambio. Mientras tanto el conflicto con las autoridades municipales se fue intensificando hasta que llegaron a la agresión verbal, motivo por el cual el presidente municipal pidió apoyo al gobierno en turno para destituir a los docentes de la comunidad con base en un sinnúmero de acusaciones.

Ante estas circunstancias, el Gobierno del Estado mandó instrucciones al director de educación primaria para que interviniera en el conflicto. Desde luego, la intervención del director de educación primaria careció de la disposición para la búsqueda de alternativas de solución, por el contrario, su único criterio se basó al alto índice de reprobación y, con base en este argumento, juntamente con las autoridades sindicales y administrativas decidieron transferir la escuela “Vicente Guerrero” al sistema de educación indígena.

Lo más grave de la situación fue el hecho de que ningún organismo intervino en defensa de los derechos laborales de los docentes afectados, por lo contrario, la misma secretaria general, capacitadora y secretaria del supervisor a la vez, ratificó su posición de subordinación a la institución a la que sirve de tal manera que no intervino para la defensa de los derechos laborales de los docentes, a pesar de que éstos fueron desplazados de sus

centros de trabajo de la zona escolar # 34 y fueron puestos a disposición de la SEGEY sin motivo justificado.

Indudablemente, uno de los mayores elementos que intervinieron en la transferencia de la escuela “Vicente Guerrero” al sistema indígena apuntaron en función de los intereses de los políticos para el pago de cuotas de poder para favorecer a sus aliados (amiguismo, compadrazgo) pasando por encima de los derechos laborales de los docentes que estuvieron adscritos en dicho plantel educativo.

5.1.1.3. Principales problemas organizacionales.

La siguiente actividad consistió en identificar y explicar las causas organizacionales de los principales problemas de aprendizaje que presentan los alumnos de la zona¹³⁰. Como resultado de las actividades se pudo identificar que los problemas mas compartidos en la zona escolar son:

a) Los múltiples permisos especiales que gozaron varios docentes cercanos al grupo en poder en el SNTE; dichos permisos fueron otorgados durante todo el curso escolar con la justificación del ISSTE. Sin embargo, por ser permisos de dudosa procedencia, no fueron tramitados ni por el supervisor ni por la secretaría general quienes además exigieron a los directores que los oficios otorgados por el ISSTE fuesen eliminados del archivo de la escuela. Dicha situación propició para que la SEGEY no realizaran los tramites pertinentes, ni enviara los suplentes que se requerían para atender los grupos durante la ausencia de los docentes faltistas. Se observó, que la ausencia de un docente en las escuelas con grupos multigrado es un problema que no solo afecta de manera directa a los grupos sin maestro sino que es un problema que afecta a toda la comunidad educativa. Pues ante la falta de algún elemento en los grupos multigrado, los docentes que laboran en esta modalidad además de atender los grados y grupos asignados tienen que atender los grupos y grados del maestro faltista; dicha situación hace más complicado el trabajo de los

¹³⁰ SEP- CONAFE. “Docencia rural., Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Diagnóstico y planeación”, op. cit p.66

docentes que por tener que atender otros alumnos le brindan menos tiempo a la atención de sus alumnos.

b) La falta de asesoría pedagógica. Otro de los problemas que aún persisten y que enfrentan los maestros que laboran en la modalidad multigrado es la deficiencia en el diseño de la planeación y ejecución del proceso enseñanza – aprendizaje multigrado, motivo por el cual los docentes aún no han logrado coordinar y organizar los contenidos y las actividades de manera simultánea para agrupar a niños de distintos niveles pues en el aula los maestros todavía atienden a los alumnos de manera separada. (como se observa en el trabajo de observación.)

La carencia de la asesoría pedagógica en la zona escolar # 34 se relaciona con el criterio implícito en la administración escolar, que ha puesto su confianza en la preparación profesional y la experiencia de cada uno de los docentes, la cual les permitiría desarrollar habilidades para resolver tales operaciones de acuerdo a su competencia.

El criterio administrativo no solamente se olvidó de la reconocida pobreza de la formación docente multigrado sino que ni siquiera reconoce la ausencia de un enfoque multigrado en los planes y programas de las normales rurales.

Por otra parte el criterio administrativo supuso que los cursos de capacitación del PAREB son suficientes para brindar la asesoría pedagógica debido a que son enfocados para el diseño de la planeación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en grupos multigrado; lo que deslinda su responsabilidad dando por solucionado el problema de la atención a los grupos multigrado.

En este sentido el proceso de capacitación no ha dado muestra de contribuir a dar garantía, para la conducción exitosa de la enseñanza en grupos multigrado.

c) Mal funcionamiento del consejo técnico. Otro de los problemas que prevalecieron en la mayoría de las escuelas multigrado fue el conflicto laboral en la relación director- docente

que propiciaron que la organización del trabajo fuera realizada con escasa comunicación, mediante un trabajo individualizado en medio de presiones en las que también participó el supervisor.

Las diferencias personales por los conflictos laborales entre los docentes de las escuelas trascendieron aún en las reuniones de consejo técnico, lo que dejó sentir su efecto en el momento en que fueron realizadas las actividades propuestas en los cursos. Esto dio como resultado la escasa participación de los docentes y, en otros casos, confrontaciones mediante agresiones verbales. En este sentido, las reuniones mensuales de consejo técnico de la zona carecieron de las instancias adecuadas para propiciar el análisis y la reflexión sobre la práctica, sobre todo la evaluación individual del trabajo cotidiano que impulsara a los docentes a pensarla y problematizarla.

Otro de los aspectos que interfirieron en el mal funcionamiento del consejo técnico fue la forma como es constituido. La organización del consejo técnico de las escuelas multigrado se constituye por todos los docentes de la zona que laboran en la modalidad multigrado, lo cual, dada la magnitud que abarca la organización del consejo técnico, limita a que los problemas educativos de cada escuela sean tratados en cada centro de trabajo y no permite que los docentes que laboran en el mismo centro de trabajo pueda brindarle un seguimiento adecuado y la evaluación de los mismos.

Uno de los problemas visibles en la organización del trabajo docente en los grupos multigrado es la carencia del trabajo colegiado: debido al limitado personal con que cuenta la escuela ésta no cuenta con el consejo técnico escolar. Se pudo observar que todas las escuelas multigrado de la zona escolar carecen de una organización de trabajo en equipo pues la toma de decisiones de cada escuela se centra en el director, el cual ordena sin tomar en cuenta la opinión de los docentes y tampoco orienta ni promueve el trabajo colegiado porque consideran que por tener dos o tres elementos no puede haber una conformación representativa del consejo técnico ni del grupo “colegiado”. La falta del trabajo colegiado imposibilita tomar acuerdos para la organización de los trabajos en el aula.

d) Otro de los problemas comunes que se presentan en las escuelas multigrado es la sobrepoblación que existen en los primeros grados, debido a que la mayoría de los alumnos se concentran en el 1er ciclo y los grupos están integrados por 35 o hasta 52 alumnos. Esta situación dificulta la atención individualizada que requieren cada uno de los alumnos.

Este problema se debe a la mala organización de las escuelas que ante el afán de los directores de acaparar alumnos, no se limitaron en inscribir a más alumnos en tránsito, a pesar de que los grupos estuvieran sobrepoblados, sin importarle las condiciones desfavorables para el aprendizaje y, sobre todo, que esto ocurra en comunidades en donde existen hasta cinco planteles educativos. Tal es el caso de la comunidad de Seyé en donde existen 5 centros educativos para la atención de los niños de educación primaria, tres de los cuales pertenecen a organización completa donde laboran entre 12 hasta 18 docentes. Sin embargo, debido a la rigurosa disciplina impuesta en las escuelas de organización completa, la expulsión de los alumnos comienza desde los primeros días de clases, ante esta situación los padres de familia recurren a las escuelas multigrado. La mayoría de los alumnos expulsados han sido repetidores e ingresan en primer o segundo grado con una edad avanzada entre 10 y 11 años, con graves problemas de aprendizaje y de conducta. A pesar de la superpoblación de los grupos el director acepta a más alumnos.

Después de realizar una serie de actividades para concluir con el eje “diagnóstico escolar”, se sugirió que el supervisor presentara al equipo docente los factores externos del proyecto escolar, con el fin de que ambas partes establecieran los acuerdos y compromisos de acciones encaminadas para solucionar los problemas de enseñanza aprendizaje en la comunidad escolar.

Debido a la ausencia del supervisor en todas las reuniones de consejo técnico, solamente se comentó que al supervisor le corresponde realizar las gestiones administrativas en la SEGEY. Sin embargo, varios docentes cuestionaron la ausencia del supervisor debido que solamente se presenta a la sede de capacitación solamente los días en que se pagan los incentivos de capacitación. Dicha situación causó polémica en el grupo porque mientras

varios docentes exigían la presencia del supervisor por el hecho de recibir los incentivos que otorga el programa de capacitación, tres directores justificaron su ausencia.

En una de su visita del supervisor al centro de capacitación se le informó acerca de la inconformidad de los docentes por su ausencia. Ante esta situación el supervisor se disculpó y se comprometió en asistir cuando se desocupara. A causa de la discusión realizada en el grupo, se desviaron los temas a tratar, situación que propició que no se llegaran a concretar los acuerdos para las propuestas a la solución de los problemas presentados.

Durante el proceso de capacitación hubo varias actividades en las que se propuso la participación del supervisor y otras que estuvieron enfocados a evaluar los logros y las deficiencias de las gestiones que a éste le competen; sin embargo, todas las actividades concernientes a la supervisión escolar fueron suprimidas por la capacitadora, y algunas veces ésta trató de convencer a los docentes de que las actividades correspondientes a la supervisión son correctas y muy ordenadas. A pesar que el proceso de capacitación involucra la acción del supervisor, éste nunca asistió de manera regular a las reuniones de consejo técnico y las pocas veces que se presentó solamente fue para informar a los directores y a la capacitadora sobre los asuntos correspondiente a la supervisión escolar. Esta situación ratifica la actitud contradictoria del supervisor de la zona, pues sus dichos y sus hechos son totalmente diferentes. En una entrevista realizada al supervisor de la zona # 34, éste dio a entender que para que el PAREB funcione es necesario que todos los actores estén comprometidos ya que la tarea educativa no solo corresponde a los docentes; de manera que para contribuir a reducir el rezago educativo es indispensable que todos los que intervienen en proceso educativo asuman con responsabilidad las tareas que a cada uno le competen; sin embargo, el supervisor no tomó parte activa en los compromisos reconocidos en el proceso de capacitación.

En síntesis, la observación realizada durante el desarrollo de capacitación nos llevó a detectar que no fue posible alcanzar los propósitos por el PAREB, debido a las siguientes razones:

- Rechazo total de parte de directivos y algunos docente a la aplicación del proyecto escolar en la zona porque consideran que es un instrumento burocrático que impone la SEGEY para sobrecargar más la labor del docente multigrado.
- Existe entre los docentes de zona escolar una actitud negativa para incorporar a los miembros de la comunidad educativa, a los padres de familia y a los alumnos en las tomas de decisiones para el proceso educativo.
- Hay inconformidad por las modificaciones de los lapsos de tiempo destinados al consejo técnico de la zona escolar.
- Falta de organización para contar con los recursos materiales destinados a apoyar los procesos de capacitación.
- Falta de apoyo de la supervisión escolar para validar los compromisos que se derivaron para solucionar los problemas de aprendizaje.
- Inseguridad de los docentes para socializar sus problemas de enseñanza por temor a represalias, estando presente el antecedente de la escuela “Vicente Guerrero” que fue transferida al sistema de educación indígena.
- Asimismo, faltó la habilidad y capacidad de convencimiento del equipo de capacitación para concienciar a los docentes sobre las ventajas que ofrece el proyecto escolar.

Todas las situaciones descritas anteriormente se interpusieron para evitar que se detectaran los principales problemas de aprendizaje de la zona # 34.

5.2. Eje de Conducción de la Enseñanza.

El eje de Conducción de la Enseñanza tuvo como objetivo fortalecer y diversificar las prácticas de enseñanza y valorar sus implicaciones en el desarrollo de las competencias básicas de los niños¹³¹.

Para lograr los objetivos propuestos se determinan realizar una serie de actividades:

5.2.1. Diseño del Proyecto Escolar.

Identificar los cambios que implica el trabajo por proyecto escolar en cuanto a la organización, planeación, ejecución y evaluación de los resultados de aprendizaje y valorar la pertinencia del trabajo colegiado en las reuniones de consejo técnico.

Las actividades propuestas fueron orientadas a través de dos ejercicios.

En el primer ejercicio se propuso que los docentes realizaran la lectura colectiva de los siguientes textos. Lectura denominado “*Qué es el proyecto escolar*”¹³². Lectura denominada “*Un espacio compartido*”, dicho texto esta integrado en los libros del rincón de lecturas¹³³. Pequeños párrafos de “*¿Estructuralmente cómo se forma la desigualdad en el sistema educativo?*”, de los cuales se subrayaron la ideas principales¹³⁴.

De todas las lecturas sugeridas solamente fue realizada la que se encuentra en el manual del maestro “*¿Estructuralmente cómo se forma la desigualdad en el sistema educativo?*”. En el contenido de la lectura se enfatizó la condición del sistema educativo mexicano en cuanto a su trayectoria escolar a través de las gráficas de la matrícula escolar

¹³¹ SEP CONAFE, “*Docencia Rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Diagnóstico y planeación*”, op. cit. p. 5.

¹³² Sylvia Schmelkes, “*El proyecto escolar: importancia y valor del trabajo colegiado. En una estrategia para transformar nuestras escuelas*”, Folleto núm. 2, SEP, México, 1998, pp. 7-15.

¹³³ Cecilia Fierro y Susana Rojo, “*El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*”, SEP, México 1994, pp. 23-37.

¹³⁴ R. Galeana, “*La desigualdad de la oferta educativa en la infancia desertora*”, SEP, México. 1997, pp. 11-121.

correspondientes al ciclo 1994- 1995. En dichos cuadros se enfocaron los índices de marginación, reprobación, deserción y eficiencia terminal en el ámbito nacional. Después de la lectura la capacitadora sugirió identificar el lugar que ocupa el Estado. De acuerdo a los indicadores presentados se pudo observar que el estado de Yucatán, ocupa el undécimo lugar en el ámbito nacional en cuanto a deserción, reprobación y eficiencia terminal. Al no haber comentarios ni los materiales para la siguiente lecturas sugeridas, se dieron por terminadas las actividades.

La falta de interés de los docentes y de la capacitadora para realizar las lecturas sugeridas en las actividades de capacitación demuestra que comúnmente durante el proceso de capacitación se ha dado poca o nula importancia a los contenidos informativos y normativos sugeridos en el proceso de capacitación debido a dos circunstancias:

- a) Durante la conducción de la capacitación no se establecen estrategias para promover que los docentes adquieran el interés para la adquisición de conocimientos que permitieran que cada uno de ellos sea capaz de desarrollar una actitud crítica y analítica a fin de poder encontrar explicaciones y aplicaciones de los hechos relacionados con la práctica docente.

- b) Existe una limitada formación crítica de los docentes de la zona # 34 que participan en el proceso de capacitación y sobre todo de la que imparte el curso de capacitación. En este caso prevalece entre los docentes el pensamiento de que ellos están preparados para impartir clases; por lo tanto, solamente les interesa conocer estrategias y alternativas para fortalecer las habilidades que les permita transmitir los contenidos que les son proporcionados a través de los libros de texto o programas oficiales; en este sentido los maestros consideran más importante lo práctico y pierden el interés en la búsqueda de información de las situaciones educativas porque consideran que no es necesario.

El segundo ejercicio consistió en describir en una tarjeta las prácticas de enseñanza que se necesitan evitar, en otra, las prácticas de enseñanza que se necesitan promover. Con base a los resultados obtenidos en el ejercicio se construyó el “mapa del estilo de enseñanza de

los maestros de la zona # 34 y se establecieron algunos compromisos para modificar el trabajo docente.

Por la falta de tiempo quedaron pendientes de contestar las preguntas orientadas a reflexionar sobre las prácticas que se necesitan modificar en el espacio del consejo técnico para asegurar el éxito del proyecto escolar y la pertinencia del trabajo colegiado. Algunos docentes se comprometieron en terminar las actividades que faltaron en sus casas, otros consideraron que estaban implícitos en los carteles y dieron por terminada la actividad.

5.2.2. Estrategias de evaluación.

La siguiente actividad consistió en realizar la reflexión sobre los criterios, instrumentos y estrategias que utiliza el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos e identificar los problemas de aprendizaje que se expresan en los indicadores de rendimiento, reprobación y deserción, con el fin de detectar los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos de la zona escolar¹³⁵.

Para realizar las actividades se realizaron los siguientes ejercicios:

Análisis de la lectura denominada “*Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?*” que se encuentra en el Manual del docente¹³⁶.

Para propiciar el análisis de la lectura la capacitadora organizó cuatro equipos, proporcionó una tarjeta a cada equipo para guiar sus comentarios con las siguientes preguntas: para el equipo 1: ¿Cuáles son las fallas del sistema escolar que se manifiestan en los alumnos?; equipo 2: ¿Por qué la promoción automática no resuelve a fondo el problema del no aprendizaje?; equipo 3: ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas, sociológicas y financieras de la reprobación escolar?; equipo 4: ¿Cómo puede la escuela enfrentar las

¹³⁵ SEP-CONAFE, “*Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Diagnóstico y Planeación*”, op. cit. p. 51.

¹³⁶ Rosa María Torres, “*Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del Sistema?*” en evaluación, Revista de Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998, pp. 9-44.

limitaciones del contexto familiar y comunitario para el aprendizaje de los alumnos?. Sin embargo, justamente cuando cada equipo estaba a punto de exponer sus comentarios ante el grupo surgió el comentario de una excapacitadora quien negó la importancia de dicha actividad por lo que aquélla optó por suprimirla y solamente recomendó que los docentes leyeran el contenido de los textos presentados en un espacio libre simplemente como una información. Ante dicha situación suscitada se observó la incertidumbre entre los docentes presentes pero no hubo ningún comentario.

Posteriormente se realizó el siguiente ejercicio que consistió en la revisión de algunos ejemplares de los exámenes que fueron aplicados en el último bimestre del ciclo escolar. Durante el proceso de la revisión de exámenes se pudo observar que casi todos los maestros evaluaron a sus alumnos con los exámenes impresos de algunas editoriales, 2 docentes de primer ciclo utilizaron la evaluación que propone PRONALEES y 6 docentes no aplican ningún tipo de evaluación.

Los maestros comentaron que las calificaciones la otorgaron de acuerdo a una escala valorativa que realizaron tomando en cuenta los reactivos entre número de aciertos y errores. Además tomaron en cuenta la participación, disciplina, limpieza, conducta, el interés, orden, la responsabilidad y el cumplimiento de las tareas educativas.

A pesar que con ésta actividad se proponía detectar los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos a través de los exámenes; sin embargo, en el desarrollo de los ejercicios propuestos, ésta actividad pierde su objetivo principal, debido a que la revisión de los exámenes aplicados a los alumnos solamente sirvió para identificar las discrepancias por los instrumentos y criterios de evaluación que utilizaron los maestros de la zona.

Tomando en consideración lo anteriormente, nos permite ratificar nuevamente las deficiencias en la elaboración del diseño de las estrategias de capacitación, debido a que éstas carecen de una orientación adecuada para su desarrollo. Esta deficiencia se refleja en la conducción del proceso de capacitación, por lo tanto las actividades propuestas en el desarrollo del curso son incongruentes con el objetivo. Es necesario tomar en cuenta que

éste problema es originado por los demasiados ejercicios repetitivos en el diseño de las estrategias de capacitación que en su realización se va perdiendo paulatinamente el objetivo principal.

5.2.3. Exploración de los estilos de enseñanza – aprendizaje.

La siguiente actividad tuvo como meta percibir el estilo particular de cada docente en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula; se sugirió la revisión de los cuadernos escolares de los alumnos para descubrir las fortalezas y debilidades de las decisiones de cada docente en el proceso de enseñanza y valorar sus implicaciones sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos¹³⁷.

Para realizar la actividad descrita anteriormente se sugirió que cada docente presentara en el centro de capacitación los cuadernos de sus alumnos con el fin de identificar cada una de las actividades que el maestro realiza con sus alumnos en el aula; sin embargo, por ser un instrumento comprometedor, los docentes se negaron a presentar el cuaderno de sus alumnos por lo que la capacitadora optó por realizar la actividad sugerida con los cuadernos de los alumnos de una escuela de la zona de Mérida.

Posteriormente se realizó la revisión de algunos cuadernos de alumnos de Mérida. En la revisión fueron analizados y observados los ejes temáticos abordados en las actividades, los contenidos escolares que aprendieron los alumnos en los ejercicios, las asignaturas las actividades realizadas por alumnos, los esquemas de interacción que utilizaron, la comparación entre el perfil de egreso de educación primaria con los contenidos escolares abordados y las estrategias de revisión, corrección y evaluación de aprendizaje.

Por otra parte, a pesar de que se realizó la revisión de los cuadernos de los alumnos sugerida en la estrategia de capacitación, la actividad dejó de tener utilidad para el diagnóstico escolar de la zona # 34 desde el momento en que fueron sustituidos los

¹³⁷ SEP-CONAFE, “Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas, Diagnóstico y planeación”, op. cit. p. 81

instrumentos a analizar pues los resultados obtenidos en la revisión de los cuadernos no pudieron ser integrados en el diagnóstico escolar. En primer lugar, porque los instrumentos utilizados pertenecen a contextos diferentes, por lo tanto los resultados son inapropiados para detectar el diagnóstico de la zona. En segundo lugar existe una gran diferencia de las oportunidades educativas entre los alumnos del medio rural y el urbano, por lo tanto los resultados de aprendizaje son diferenciados. Es innegable que la actitud mostrada por los integrantes del consejo técnico, la capacitadora y el supervisor escolar dificultaron la aplicación del proyecto escolar en cada una de las escuelas de zona.

Una de las razones que imposibilitaron realizar la revisión de los cuadernos de los alumnos se debió a la falta de confianza entre los docentes de la zona, por las múltiples disensiones ocasionadas por las condiciones conflictivas que prevalecieron entre los docentes, derivado de varias situaciones entre las que destacan: el autoritarismo de los directores, interferencia política sindical, administrativa, actitudes que introdujeron en el espacio de consejo técnico signos de intolerancia y un ambiente de antipatía, que imposibilitaron que los docentes de la zona presentaran los instrumentos sugeridos en el proceso de capacitación.

Ante el panorama presentado fue obvio reconocer que los objetivos propuestos en el eje de conducción de la enseñanza no fueron alcanzados por las siguientes causas:

- Carencia de dominio de la capacitadora para conducir las actividades desarrolladas en las reuniones de consejo técnico, ya que estas se limitan a la lectura, escritura y a contestar las preguntas de los ejercicios sin tener en cuenta el fin que se persigue y la inhabilidad para integrar en los espacios de capacitación estrategias adecuadas para la integración del grupo y equipos de trabajo que propicien la reflexión y el análisis de la práctica docente.

- Durante el proceso de capacitación existió en los docentes de la zona la resistencia a socializar sus problemas de enseñanza y descubrir su estilo de enseñanza debido que en la zona escolar no existe un ambiente de comprensión y empatía. Además, fue común escuchar que en los discursos del supervisor y de las autoridades educativas se culpan a los

docentes de la mala calidad educativa, en estas circunstancias se imposibilita socializar la reflexión y el análisis de la práctica educativa.

- El temor a la intolerancia que pueda ejercer el sistema administrativo sobre el control laboral y la influencia que ésta pueda tener en el puntaje al momento de evaluar el desempeño profesional.

5.3. Eje de Planeación Escolar.

El eje de planeación escolar tuvo por objetivo elaborar el plan de trabajo inicial del proyecto escolar a través de la exploración de los problemas de aprendizaje de los alumnos (diagnóstico) para que, con base a los resultados obtenidos, se puedan orientar las planeación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje¹³⁸.

Para dar atención a la particularidad de los problemas de enseñanza –aprendizaje que existe en cada una de las escuelas de la zona, las actividades del eje de planeación fueron diseñadas en dos tiempos diferentes:

La primera actividad fue realizada en la quinta sesión, en el mes de agosto durante los primeros cinco días de capacitación, y la segunda en la sexta sesión, en el último viernes del mes de septiembre, con la finalidad de que cada uno de los docentes tuviera la oportunidad de realizar la evaluación diagnóstica en el primer mes de trabajo.

5.3.1 Formulación de los Objetivos y las Metas del Proyecto Escolar.

La primera actividad del eje de planeación consistió en formular los objetivos y las metas del proyecto escolar.

¹³⁸ *Ibidem.* pp. 101- 106.

Organizados en tres equipos integrados por maestros del mismo ciclo, se realizaron los siguientes ejercicios:

- a) Se definieron los objetivos y metas de los agentes de la comunidad educativa.
- b) Se identificaron las prioridades de acción, por lo que se perfilaron los objetivos y las metas de los agentes de la comunidad educativa para lograr los objetivos de aprendizaje.
- c) Se seleccionaron y se realizó la secuenciación de los contenidos de aprendizaje.
- d) Se estimó el tiempo para alcanzar cada meta de enseñanza de aprendizaje.
- e) Se identificaron las acciones que se pueden realizar de manera simultánea y las que deban programarse progresivamente.
- f) Precisarón las rutas de acción de los equipos docentes.

Cabe señalar que las actividades de capacitación correspondientes al eje de planeación estuvieron enfocados en promover y fomentar en los docentes el hábito de incorporar a su trabajo cotidiano el plan de clases; en este sentido, los ejercicios preliminares estuvieron orientados a fortalecer la habilidad de los integrantes del consejo técnico de la zona escolar en la planeación multigrado. Para realizar una planeación de acuerdo a las necesidades educativas de cada escuela se le propuso que los docentes:

- 1) Aplicaran el examen de español y matemáticas, anexo en el manual de docente a, los alumnos que cursan 3er. y 5º, y los exámenes de los grados que faltan sean diseñados por los maestros y también sean aplicados durante el primer mes de trabajo en el mes de septiembre con la finalidad de obtener información real y precisa de los problemas de aprendizaje de los alumnos y precisar en la reunión de septiembre, el plan del trabajo del proyecto
- 2) La realización de una reunión con los padres de familia con el propósito de integrarlos al proyecto escolar. Las actividades del eje de planeación escolar fueron reanudadas en la sexta sesión, a fines del mes de septiembre.

5.3.2. Ejecución del Proyecto Escolar.

La segunda actividad del eje de planeación consistió en la revisión de las metas de los agentes de la comunidad educativa, en realizar los ajustes necesarios y desarrollar el plan del trabajo y diseñar el proyecto escolar.

Después de la revisión de los exámenes aplicados a los alumnos, antes de concluir con la capacitación, hubo una sugerencia de reunir los equipos de trabajo por escuelas para analizar la pertinencia del proyecto escolar, formalizar los acuerdos para el desarrollo del plan atendiendo a las necesidades de cada escuela; pero, la capacitadora hizo caso omiso a la propuesta dejando en duda la aplicación del proyecto escolar. Esta situación favoreció a los docentes renuentes a la aplicación del proyecto que aprovecharon la oportunidad de hacerse los desentendidos y optaron por no realizar el proyecto escolar.

5.4. Eje de Evaluación de Aprendizaje.

Las actividades del eje de evaluación de aprendizaje fueron realizadas en la sexta sesión, el último viernes del mes de septiembre y tuvo como objetivo valorar y comprender la evolución de los aprendizajes de los alumnos para decidir los ajustes necesarios de las estrategias de enseñanza e informar del avance del proyecto escolar¹³⁹.

5.4.1. Sistematización de los exámenes aplicados a los alumnos de la zona # 34.

La primera actividad del eje Evaluación de Aprendizaje consistió, en analizar y sistematizar los resultados de la valoración inicial de los conocimientos de los alumnos.

Para llevar a cabo el análisis y la sistematización de los resultados de las evaluaciones aplicados a los alumnos en el mes de septiembre, la capacitadora solicitó a los docentes que participaron en los cursos de capacitación, que presentaran los exámenes de diagnóstico que aplicaron a sus alumnos durante el primer mes de trabajo; sin embargo, de

¹³⁹ Ibidem. p.113.

los 21 docentes que participaron en estos cursos nueve de ellos aplicaron los exámenes a sus alumnos, y estos fueron realizados de la siguiente manera, cuatro docentes aplicaron los exámenes elaborados por las editoriales, dos de PRONALEES y tres de PAREB, fue fácil notar que fue muy poca la discrepancia en cuanto los instrumentos de evaluación utilizados ya que la mayoría de los maestros utilizaron los exámenes que ofrecen las librerías.

Posteriormente, la capacitadora sugirió analizar por equipo los exámenes aplicados, el equipo de trabajo estuvo integrado por docentes que atienden el mismo ciclo escolar. Vale la pena aclarar, que dicha actividad había sido realizada anteriormente en el eje de “Conducción de la enseñanza” cuando se realizaron las actividades propuestas en las “Estrategias de Evaluación” en la página 126. La única diferencia es que en esta ocasión se presentan los exámenes aplicados en el mes de septiembre. Sin embargo, las actividades y los objetivos fueron enfocados con los mismos propósitos y los resultados del ejercicio fueron similares.

El ejercicio consistió en revisar los reactivos de los exámenes correspondientes e identificar los ejes temáticos a que corresponden para después consultar cuales fueron los objetivos didácticos. Enseguida se procedió a identificar los contenidos de aprendizaje que presentaron mayor y menor dificultad los alumnos. Se obtuvo el porcentaje de aciertos y errores para que, con base en los resultados obtenidos, cada docente, realizara una retroalimentación y una planeación adecuada a las necesidades educativas del grupo.

En cuanto a los criterios que los maestros utilizaron en la evaluación de los aprendizajes se pudo observar: que predomina con mayor frecuencia la utilización de los exámenes para evaluar la adquisición de conocimientos y la disciplina de cada sujeto, dejando en segundo término aspectos tan importantes como el desarrollo de habilidades y destrezas.

Después de estas actividades se dio por terminada la capacitación sin definir un problema real para guiar el proyecto escolar, incluso después del análisis de los exámenes surgió el comentario y la propuesta de llevar a la práctica el trabajo realizado en la semana de

capacitación. Para dar respuesta a la propuesta señalada y desligarse del compromiso del diseño del proyecto escolar de la zona; la capacitadora abrió posibilidad de la aplicación del proyecto escolar para quienes quisiera, pero, a la vez señaló que no era un requisito, ante esta expectativa en ninguna de las escuelas de la zona se llevó a cabo el proyecto escolar.

5.5. Eje de Junta de Padres de Familia.

El eje Padres de Familia tuvo como objetivo promover la participación corresponsable de los padres de familia en el diagnóstico y la planeación del proyecto escolar para mejorar las competencias básicas de los niños¹⁴⁰.

Para alcanzar los objetivos propuestos en la estrategia de capacitación del PAREB, se sugirió que cada director realizara en su centro de trabajo una reunión de padres de familia con una breve plática sobre la importancia de su colaboración para apoyar el aprendizaje de sus hijos e invitarlos a comentar algunas experiencias con respecto al aprendizaje de sus hijos en el ciclo anterior. Se propuso presentar en la reunión los compromisos adquiridos por el supervisor de la zona escolar, el director y los docentes durante los cursos de capacitación para motivarlos a que se sumasen a dichos compromisos con el fin de que al término de la reunión los asistentes firmasen la carta de compromisos propuestos por el PAREB.

En las vistas realizadas en las escuelas, se comprobó que en ninguna de las escuelas de la zona escolar, se llevó a cabo las actividades propuesta en el eje de Juntas de Padres de Familia, debido a las siguientes razones: a) no hubo ni la mínima intención de los directivos y docentes en implementar el proyecto en las escuelas, en efecto, no asumieron la responsabilidad de informar a los padres de la propuesta que intentaba promover el PAREB; b) Los docentes antepusieron sus criterios personales exagerando minimizar las limitaciones de los padres y de la comunidad en general por las condiciones socioculturales en que viven y se desarrollan los habitantes del campo. Cabe señalar, que la frecuente visión negativa que se comunica dentro de magisterio sobre los padres de familia del medio

¹⁴⁰ *Ibidem.* p. 6.

rural se apoya comúnmente en una serie de afirmaciones prejuiciadas sobre los campesinos, a quienes los maestros culpan de desinterés, irresponsabilidad y poca capacidad; a esto se suman las condiciones laborales y de sobrevivencia que muchos padres y madres tienen y que los llevan a ausentarse de su comunidad en busca de una fuente de ingreso para el sostenimiento de la familia dejando la responsabilidad educativa solamente a la escuela; c) carente disposición de tiempo de los padres de familia para intervenir en los asuntos educativos y en apoyo para lograr el mayor aprovechamiento de sus hijos, en tanto los docentes los excluyen de las actividades de organización y planeación del proceso enseñanza aprendizaje, en cambio, se les otorga la responsabilidad de mantenimiento y limpieza del plantel educativo.

5.6. Observación del Trabajo en el aula.

Una de las metas principales del componente de capacitación esta orientado a favorecer la labor docente multigrado. En tanto, la importancia de la capacitación multigrado radicó en el hecho de que los docentes comprendieran que la labor en grupos multigrado requiere de una resolución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado con grupos relativamente homogéneos. Pues lo mismo que los maestros por grado, los maestros de las escuelas multigrado trabajan con el plan de estudios y los programas para cada uno de los seis grados de la escuela primaria y con los de juegos libros para el maestro que, en cada grado, acompañan a los libros del alumno. Con esos materiales los maestros de organización completa desarrollan en forma individual una serie de actividades escolares por grado, a diferencia del maestro multigrado. Con las actividades sugeridas en los cursos al menos idealmente, se esperaba que cada maestro decidiera, en primer lugar, sobre la necesaria *selección de contenidos*, puesto que es imposible pensar en cubrir el currículum completo para cada grado; en segundo lugar, sobre *la articulación temática* de esos contenidos, necesaria para facilitar la planeación y ejecución del proceso enseñanza aprendizaje; en tercer término, *la articulación didáctica*, que permitiría coordinar las actividades de todos los grados. Por su parte los niños poseen un juego de libros que les permite realizar actividades de acuerdo a su nivel de competencia o grado de estudio.

La labor docente se basa en el hecho de cómo hacer comprensible y accesible los contenidos a los educandos, el estilo de enseñanza se centra en la caracterización de este “cómo”. Es decir el estilo, es la manera particular del docente para conducir el proceso de enseñanza. Para apoyar la labor del docente multigrado los cursos de capacitación estuvieron enfocados para promover la organización del trabajo multigrado a través de las unidades didácticas y el diseño del proyecto escolar.

Para acercarse al estilo de enseñanza de los profesores investigados se llevó a cabo la observación del trabajo docente en el aula.

Para la observación se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: la planeación, el abordaje de los contenidos a partir de su ejecución, considerando las técnicas y estrategias didácticas, y los criterios de evaluación.

En la observación realizada en las escuelas multigrados de la zona escolar # 34 no fue difícil percibir las distintas concepciones de organización de la enseñanza- aprendizaje que marcan los distintos estilos de enseñanza en función a la manera particular que cada docente utiliza para organizar y abordar los contenidos didácticos, en respuesta a cada modalidad, las cuales, a la vez, corresponden a los distintos modelos aprendidos para resolver el desarrollo del trabajo en el aula. En ella se observó que los docentes aún conservan el estilo tradicional de alfabetizar por medio de la repetición constante y memorística y se le da énfasis a la enseñanza de la lectura y escritura por el método del silabeo, la organización de los grupos son realizados de manera pasiva, a través del trabajo individual en el que cada individuo pone en juego sus conocimientos, habilidades y aptitudes.

La deficiencia para el manejo multigrado derivó del desconocimiento de las exigencias pedagógicas multigrado. Los maestros que laboran en esta modalidad carecen de una formación para el desempeño del trabajo en grupo multigrado, debido a que poseen una formación profesional en función para el manejo de un solo grado; por lo tanto, los maestros en la situación de multigrado parecen tendencialmente más inclinados a percibir los grados por separado.

5.7. Recursos didácticos.

Para apoyar el proceso de capacitación, el programa compensatorio diseñó los siguientes recursos didácticos: a) manual de capacitación y b) una bitácora para diseñar y llevar el seguimiento de la aplicación del proyecto escolar y de los planes de clase.

Debido a la gran complejidad que presenta el uso de la bitácora por demasiada información que ésta exige, varios docentes prefirieron no usarla; esto propició que los docentes de la zona escolar no hicieran de la bitácora en un instrumento útil y adecuado para la planeación.

Igualmente, los supervisores cuentan con un manual de capacitación y una bitácora para el seguimiento del proyecto educativo de zona y de los proyectos escolares y los planes de clase de los y las docentes de la zona.

De acuerdo a los puntos de referencias establecidos en el análisis de las sesiones del desarrollo de los cursos, el proceso de capacitación que impartió el PAREB no cumplió con las expectativas de mejorar el desempeño profesional de los docentes.

5.7. Conclusión.

Al concluir la capacitación se esperaba que cada uno de los profesores y las profesoras de la zona # 34, tuvieran una visión clara de los problemas de enseñanza – aprendizaje para que, con base en los resultados obtenidos, fueran interpretados a la luz de la solución que requirieran; es decir, se esperaba que cada uno de los docentes y directivos asumiera la responsabilidad y el compromiso de atender los problemas educativos detectados mediante el ejercicio de las actividades propuestas durante el proceso de capacitación; también se pretendía que al término de los trabajos realizados en el curso taller los docentes adquirieran el desarrollo de las habilidades para integrar alternativas que permitieran crear procesos propios de intervención a través de la formulación del diseño, la aplicación y la evaluación del proyecto escolar.

Sin embargo, al finalizar el proceso de capacitación se constató que no se alcanzaron los objetivos propuestos en la capacitación: en primer lugar porque no fue posible diagnosticar la situación de las escuelas de la zona a causa de que no hubo un acercamiento hacia los principales problemas relacionados con los resultados educativos; en segundo lugar; otro de los factores que se interpusieron para el logro de los objetivos, fue la carente disposición y la falta de compromiso de todos los que intervinieron en el proceso de capacitación (supervisor - capacitador- director- docente) para detectar los problemas de enseñanza – aprendizaje de la zona mediante el diagnóstico escolar y para establecer estrategias de solución a través del diseño del proyecto escolar.

Todas las circunstancias descritas en el estudio, demuestran que la capacitación impartida por el PAREB no logró sensibilizar a los sujetos a quienes fueron dirigidos debido, que el proceso de capacitación estuvo interferido por los siguientes factores:

a) Metodología adversa a la política de capacitación.

Cabe destacar que uno de los factores que interfirieron para que no se logaran los objetivos propuestos en la capacitación fue la disociación entre la metodología y la política de capacitación. Por un lado, la metodología de capacitación del PAREB fue concebida como un medio para reunir información, experiencias y conocimientos útiles para el diseño de estrategias y acciones encaminadas a mejorar la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas, a través del análisis y la reflexión crítica de la práctica educativa. Por otro lado, la política de capacitación estuvo inscrita en la estructura de apoyo y control, motivo por el cual suscitó desconfianza entre los docentes por los incesantes reproches del supervisor hacia los docentes por el rezago educativo, los escenarios de autoritarismo presenciados en la zona escolar y las precarias condiciones laborales que imperaba en cada una de las escuelas multigradas, circunstancias que no permitieron que la metodología de capacitación operaran de manera significativa.

En este orden de cosas, la política de capacitación adjudicó al supervisor las responsabilidades de control administrativo y de apoyo a la enseñanza junto con las

funciones de autoridad técnica, administrativa y laboral. En este sentido, la política de apoyo para mejorar el desempeño profesional de los docentes a través de la capacitación, además que fungió como operadora para fortalecer el quehacer del docente en el aula, permitió canalizar el control de cada uno de los docentes sujeto a un informe de las actividades cumplidas en el ámbito laboral. A la vez, recayó en el supervisor el cargo de autoridad, con el poder sobre los maestros para la aplicación de premios y castigos, así simultáneamente, su notable poder para ejercer efectivamente el control sobre la evaluación del desempeño laboral y profesional de sus compañeros-subordinados, aún en el momento de adjudicar un puntaje para evaluar el desempeño profesional en carrera magisterial.

Por lo tanto, se pudo constatar que la doble función que se le adjudicó al supervisor no le permitieron identificarse con los participantes para crear un ambiente de confianza y empatía; asimismo, el apoyo a la enseñanza ocupó un lugar secundario pues durante el proceso de capacitación se enfatizó más el control administrativo, dicha situación nos permite ratificar que lejos de tender a apoyar la labor docente, no fue del interés personal del supervisor atender las demandas y conflictos surgidos durante el proceso de capacitación, motivo por el cual no se propiciaron las condiciones de análisis y discusión; aún más, cuando los temas estuvieron sujetos a polémicas, la capacitadora optó por no abordarlos o por darle una solución bajo la presión burocrática para justificarlos.

Por otra parte, los instrumentos solicitados en la estrategia de capacitación estuvieron subordinados y destinados a controlar las actividades administrativas de los docentes y directores; de tal manera, que los docentes temieron en presentar los documentos solicitados en el desarrollo de los ejercicios de investigación eran instrumentos comprometedores que ponían en riesgo el empleo de los involucrados. En este sentido, el proceso de capacitación careció de la reflexión sobre la propia práctica del docente (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella. Cabe destacar que uno de los obstáculos por los cuales no se concretaron los problemas de aprendizaje de los alumnos de la zona, fue el temor de los docentes en realizar un planteamiento crítico desde la perspectiva del trabajo en el aula, mediante el cuestionamiento del estilo de enseñanza de cada uno de los integrantes del

consejo técnico, factor que incidió de manera negativa para que, en el momento de realizar las actividades concernientes a evaluar el trabajo áulico de cada docente, mediante el análisis de los instrumentos (cuadernos de los, alumnos, exámenes etc.) que dieran evidencia de la realidad educativa en la zona, éstos fueron sustituidos o modificados.

Es importante señalar que varias de las actividades realizadas en el proceso de capacitación perdieron su función desde el momento en que se procedió a la modificación o a la sustitución de los instrumentos analizados; tal circunstancia suscitó la modificación de una determinada realidad. Este hecho dificultó e imposibilitó la percepción de los problemas de aprendizaje de la zona y el deterioro del objetivo de la capacitación.

b) Conducción del proceso de capacitación.

Las circunstancias expuestas anteriormente evidenciaron el divorcio entre el enfoque y la conducción de capacitación y la falta de reflexión sobre la práctica misma.

Es importante subrayar que el proceso de capacitación del PAREB fue diseñado bajo la propuesta innovadora de la aplicación del proyecto escolar en las escuelas. Sin embargo, en el desarrollo y en la organización de las actividades de capacitación a partir del método de proyectos, se tropezó con la resistencia de los docentes para la aplicación del proyecto, porque requiere de un cambio sustancial de la práctica docente, porque la generación de circunstancias laborales propuestas por el método de proyecto chocó con la situación conflictiva de la zona y con un ejercicio tradicional de la práctica docente. Paradójicamente, parte de la dificultad radicó en la falta de flexibilidad tanto de la capacitadora como de cada uno de los docentes para abrirse a las nuevas experiencias para el análisis, la reflexión y la evaluación de la práctica docente, pero particularmente la falta de mecanismos encaminadas para la integración grupal y el desarrollo de estrategias didácticas adaptadas a las condiciones y circunstancias del contexto.

Por su parte, el proceso de capacitación careció de un espacio para la reflexión crítica porque no fue del interés de la capacitadora propiciar los mecanismos de discusión,

particularmente por el temor del reclamo de los conflictos laborales y políticos que le atañen por ser al mismo tiempo la dirigente sindical que no pudo resolver o en otro caso no fue accesible a los problemas laborales de manera imparcial. Situación que contribuyó para que el proceso de capacitación careciera de un ambiente democrático, pues durante el desarrollo de las actividades se limitó la participación y los comentarios de los docentes; circunstancias que privilegiaron el uso de técnica derivadas preponderantemente de modelos mecanicistas y formalistas en donde los docentes se limitaron a recibir las órdenes.

Otro aspecto relevante fue la poca disposición de los docentes para el intercambio de experiencias y la necesaria confrontación de las alternativas de solución para crear procesos propios de intervención. A su vez, la dinámica de la capacitación estuvo determinada por las circunstancias políticas, sindicales y laborales del momento; factor significativo que impidió la construcción de un ambiente adecuado para la socialización de las fortalezas y las debilidades de cada uno de los docentes y para el intercambio de experiencias y la confrontación de posibles alternativas de solución.

Finalmente, hemos llegado a comprender que el primer problema que enfrentó la capacitación para sensibilizar a los docentes en la aplicación del proyecto fue la débil convicción, incapacidad y falta de profesionalismo de la capacitadora para orientar los objetivos y las actividades propuestas en el proceso de capacitación. A la vez la falta de compromiso y disposición de los docentes que participan en el proceso de capacitación que de una u otra manera, evadieron las responsabilidades que les corresponde.

En el estudio realizado se constató que otra de las razones por las que los docentes se resistieron a la aplicación del proyecto fue a causa de la pobre comprensión del diseño del mismo, esta situación se dio porque a la conducción del proceso de capacitación se sumó la deficiente habilidad de la capacitadora para enfocar los propósitos que persigue cada actividad con los contenidos presentados durante el proceso de capacitación por las siguientes razones: En primer lugar muchas de las actividades propuestas fueron muy complejas y repetitivas, por ejemplo: tal es el caso de la revisión de los cuadernos y la revisión de los exámenes y la de clasificar a la mejor y peor escuela de la zona que al

realizarlas en varias ocasiones se perdieron de vista los objetivos que se perseguían; en otras ocasiones, estos se debieron a la falta de claridad de los objetivos o porque las actividades propuestas fueron fragmentadas o poco articuladas con los objetivos.

En resumen, después de estudio realizado se llega a la conclusión para afirmar que la capacitación de la fase intensiva no logro mejorar ni modificar el trabajo de a los docentes de la zona # 34.

CAPITULO VI.

DESCRIPCIÓN DEL CURSO DE CAPACITACION CORRESPONDIENTE A LA FASE EXTENSIVA.

En el presente capítulo hace una descripción de lo ocurrido durante el curso de capacitación en su fase extensiva. En él se describen los hechos observados durante el desarrollo del proceso de capacitación; asimismo se analizaron las situaciones y condiciones en que se desarrollaron las actividades de capacitación y la disposición de los docentes, de la capacitadora y de todos los agentes que intervinieron en su realización.

Para continuar con las actividades de capacitación de la serie titulada “*Docencia Rural, Proyecto Escolar para Mejorar las Competencias Básicas*”, programadas para el ciclo escolar 1999-2000, a fines del mes de octubre el PAREB puso en marcha en la zona escolar # 34, la capacitación para docentes y directivos en su fase extensiva a través de dos cursos:

a) El curso “El trabajo en el aula” fue organizado para su desarrollo en cuatro reuniones de consejo técnico, con una duración de ocho horas diarias y fueron programadas para los meses de octubre, noviembre, enero y febrero.

b) De la misma manera, el curso de “Evaluación de resultados” fue organizado para su desarrollo en cuatro reuniones de consejo técnico, con una duración de ocho horas diarias y programados para los meses de marzo, abril, mayo y junio.

Las actividades de capacitación, tanto del curso “El trabajo en el aula” como de “Evaluación de resultados”, fueron distribuidas para su realización en tres ejes de competencias:

Eje de evaluación de aprendizaje.

Eje de conducción de la enseñanza.

Eje de junta de padres de familia ¹⁴¹.

En el curso extensivo solamente participaron 9 docente de los 21 que lo hicieron en el curso intensivo por las siguientes circunstancias:

a) A principios del ciclo escolar, el Gobierno del Estado, por conducto de las autoridades educativas de la SEGEY, emitió una circular en donde comunicó a las autoridades administrativas la prohibición de la suspensión de labores escolares para asistir a algún curso, motivo por el cual el PAREB suspendió sus actividades de capacitación dentro de la jornada laboral.

Ante estas nuevas circunstancias, las reuniones de consejo técnico correspondientes a la capacitación de la fase extensiva fueron calendarizadas para su realización cada último sábado del mes.

Cuando el supervisor y la capacitadora informaron a los integrantes del consejo técnico sobre la calendarización de los cursos extensivos los docentes manifestaron a las autoridades administrativas y del PAREB su total rechazo, a asistir a los cursos de capacitación en día inhábil y a la vez solicitaron a la coordinadora del PAREB Estatal que les concediera la oportunidad de usar el tiempo destinado para las reuniones del consejo técnico, puesto que los docentes argumentaron que la orden emitida en la circular violentaba el derecho del uso del tiempo reglamentado para la capacitación.

A pesar de que todas las autoridades educativas que intervinieron en el proceso de capacitación estuvieron enteradas de la inconformidad de los docentes por asistir a los cursos si estos eran impartidos en día inhábil, aquéllas insistieron en programar para el último sábado del mes la capacitación correspondiente a la fase extensiva. El supervisor de la zona escolar convocó para el último sábado del mes de octubre la primera reunión de consejo técnico para dar inicio a las actividades de capacitación del curso *“El trabajo en el*

¹⁴¹ SEP CONAFE. *“Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas, El trabajo en el aula”*, Edit. CONAFE, México, 1999, p. 5.

aula” y, como era de esperarse, no hubo ninguna asistencia, los docentes cumplieron con la decisión que habían tomado de no asistir a los cursos en sábado. Hubo un lapso de tiempo de incertidumbre, en el que ni la capacitadora ni el supervisor informaron a los docentes sobre el rumbo de los cursos del PAREB, pero el silencio duro muy poco: a mediados del mes de noviembre el supervisor de la zona optó por realizar la capacitación después del horario de las labores escolares del turno matutino. Así la sesión correspondiente al mes de octubre fue realizada a mediados del mes de noviembre.

Tomando como base lo anterior, de las ocho sesiones correspondientes a la fase extensiva, cuatro fueron realizadas como parte de la jornada de laboral en el turno matutino y cuatro fueron realizadas después de la jornada laboral en el turno vespertino.

A partir de la modificación del horario destinado a la capacitación, dos maestras: una de la escuela “José Ma. Morelos y Pavón” y otra de la escuela “Justo Sierra Méndez” dejaron de asistir a los cursos de manera regular, pues ellas argumentaron que las medidas adoptadas para impartir el curso después de la jornada laboral les robaban el tiempo para atender a sus familias. Razón por la cual, solamente asistieron a los cursos cuando fueron realizados dentro de la jornada laboral (en el turno matutino). Por otro lado, es importante señalar que aunque las maestras no cumplieron con los requisitos que estipuló el PAREB al término de la capacitación se les otorgó la constancia y el apoyo económico para ayuda alimenticia y viáticos. Es importante aclarar que este hecho fue completamente desconocido por el PAREB que de acuerdo al criterio establecidos por el programa, el único requisito para obtener el estímulo económico y la constancia es contar con el 100 % de asistencia a los cursos. Esta irregularidad se debió a que ni la capacitadora ni el supervisor informaron ante las autoridades del PAREB la situación de las maestras y, además, se les dio la oportunidad de firmar el registro de asistencia aún cuando faltaron a las sesiones.

b) La transferencia de la escuela “Vicente Guerrero” al sistema de educación indígena. Debido a la acción ejercida por las autoridades educativas en transferir la escuela anteriormente mencionada al sistema de educación indígena, los maestros que laboraron en dicho plantel educativo fueran ubicados en otras zonas escolares motivo por el cual

perdieron el derecho a pertenecer al consejo técnico de la zona escolar # 34 y, desde luego perdieron la oportunidad de seguir participando a los cursos que se impartieron en la zona.

c) La transición de una escuela multigrado a organización completa. A causa de la sobrepoblación estudiantil de la escuela “Carlos Casares”. ubicada en la comunidad de Holactún, surgió la necesidad de incrementar personal docente para atender la demanda educativa, lo que propició que fuera modificada la organización de la escuela de pentadocente a organización completa; en consecuencia, los docentes adscritos en este plantel educativo, perdieron la oportunidad de participar en el curso extensivo que impartió el PAREB ya que los cursos del programa compensatorio fueron diseñados solamente para maestros y directivos que laboran en la modalidad multigrado.

Todas las circunstancias expuestas incidieron para reducir el universo de capacitación de 21 docentes que participaron en la fase intensiva a 9 docentes en la fase extensiva, por otra parte las circunstancias políticas que se vivían en el estado por las movilizaciones surgidas por el cambio de tabulador, profundizaron sus efectos con una asistencia muy variable pues hubo ocasiones en las que solamente hubo asistencia de cinco, cuatro y tres docentes.

6.1. Curso “El trabajo en el aula”

El curso “*El trabajo en el aula*” tuvo por objetivo impulsar la investigación sobre el trabajo cotidiano en el aula. En el curso se propuso que los docentes de la zona escolar revisaran las diversas estrategias de enseñanza y analizaran los rasgos más sobresalientes de la organización del trabajo en el aula y su relación con el rendimiento escolar de los alumnos de grupo multigrado¹⁴².

La capacitación tuvo por meta fortalecer la habilidad de los docentes de la zona para la observación e interpretación de los resultados de enseñanza que les permitan tomar decisiones para el diseño, ejecución y el ajuste del proyecto escolar en cada una de las escuelas que conforman dicha zona escolar y su permanente planeación.

¹⁴² *Ibidem* p 6

Para dar cumplimiento a la orden dada por las autoridades educativas de no suspender las labores escolares para asistir a algún curso, el supervisor de la zona y las autoridades del PAREB optaron por realizar la capacitación después del horario de labores. Así, las primeras dos reuniones fueron convocadas a las 12.30 p.m. La primera fue realizada en la comunidad de Tahmek y asistieron 5 docentes; debido a la baja asistencia, la segunda sesión fue realizada en la ciudad de Mérida, en la escuela Francisca Pot, ubicada en Vergel 2, y se contó con una asistencia de 9 docentes y en esta ocasión solamente faltaron dos profesoras.

La tercera y la cuarta sesión fueron realizadas a las 7:00 a.m. en la comunidad de San Bernardino. Al dar inicio la capacitación se contó con la asistencia de 11 docentes que realizaron las actividades de capacitación hasta las 9:30 a.m. cuando se retiraron del centro de capacitación para asistir a un plantón programado a las 10:00 a. m. Este hecho provocó que se enojaran el supervisor y la capacitadora, situación que manifestó ésta tachando el registro de entrada en donde habían firmado los docentes su asistencia y no permitió que firmaran el registro de salida. Como una acción para ejercer el control, reportó en el PAREB la inasistencia de los docentes que se retiraron a media sesión del curso, lo que provocó que los docentes que asistieron al plantón perdieran la compensación que otorga el programa compensatorio.

6.1.1. Eje de evaluación de aprendizaje.

En la primera actividad del eje de evaluación de aprendizaje se propusieron algunos ejercicios para introducir una perspectiva de investigación con base en la organización escolar y los resultados de aprendizajes de los niños para que con la información que se derivara de las actividades permitiera a cada docente ajustar las decisiones de planeación de lecciones con grupos multigrado e incorporar nuevas estrategias para enriquecer las iniciativas de conocimiento de los maestros¹⁴³.

¹⁴³ Idem p. 6

Para tener una información real sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos de la zona, las actividades del eje de evaluación del aprendizaje se centraron en estimular a los docentes para observar y registrar los acontecimientos y eventos más sobresalientes con respecto a la organización grupal, el uso del tiempo y sus implicaciones sobre la calidad de la enseñanza.

En este sentido, durante el proceso de capacitación del curso *“El trabajo en el aula”* fue propuestos en el eje de evaluación de aprendizaje cuatro propósitos, una para cada sesión:

6.1.1.1. Valorar el impacto de las decisiones en la integración grupal.

El primer propósito del eje de evaluación de resultados estuvo orientado a reconocer y valorar el impacto de las decisiones para organizar las interacciones del grupo escolar sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos de las escuelas multigrados¹⁴⁴. Fueron propuestos para su realización tres ejercicios:

a) Al inicio de los ejercicios de capacitación se le sugirió al equipo docente que recuperara los principales problemas de aprendizaje más compartidos en la zona de acuerdo al diagnóstico. Ante la falta de la detección de un problema real y concreto en la zona, la capacitadora sugirió que se considerara como problema la falta de comprensión de la lectura de los alumnos, la que los docentes aceptaron sin ninguna objeción.

A causa de la baja asistencia los trabajos fueron organizados en dos equipos. Cada uno expuso entre sus integrantes las estrategias que utilizaron para la organización de las tareas de aprendizaje durante el primer bimestre y con base a los comentarios realizados por cada uno de los docentes contestaron los ejercicios del guión en el manual del maestro.

b) El segundo ejercicio consistió en una lectura grupal del texto denominado *“Formas de participación”*¹⁴⁵ que sirvió para analizar los aspectos más sobresalientes de la

¹⁴⁴ *Ibidem.* p. 9.

¹⁴⁵ Elsie Rockwell, *“De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. La escuela lugar de trabajo docente”*, DIE- CINVESTAV- IPN, México, 1986, pp. 19-29.

organización grupal y valorar sus implicaciones sobre la calidad del aprendizaje escolar. Después de la lectura los docentes realizaron algunos comentarios y subrayaron las ideas principales de los conceptos de: aprendizaje autónomo y el papel que juega el docente en las estructuras de interacción de los alumnos.

c) El tercer ejercicio consistió en redactar una hipótesis de investigación y decidir sobre los instrumentos, las estrategias que se piensan utilizar y los eventos que se necesita observar para obtener información indispensable que permita comprobar la hipótesis de investigación.

Ante la escasa información teórica y metodológica, dificultaron que los docentes elaborar la hipótesis propuesta, por lo tanto manifestaron a la capacitadora que desconocían los procedimientos para el diseño de la hipótesis de investigación, a lo que ella les respondió que no es necesario realizar la hipótesis sugerida porque no se está trabajando con el proyecto escolar. Cabe señalar que esta actividad careció de una información y de una conducción pertinente para orientar el diseño de la hipótesis. Pues, al igual que otras actividades realizadas durante el proceso de capacitación son, realizaron de manera mecánica sin llegar el comprender el porqué y los guiones de capacitación fueron elaborados solamente para completar las ideas.

Para terminar con las actividades propuestas en el eje de *Evaluación de aprendizaje* se propuso por tarea durante el mes la observación y el registro de los eventos que se presentaron en el aula con la finalidad de conocer las creencias y prácticas de la comunidad para organizar la convivencia social.

6.1.1.2. Organización grupal en el uso del tiempo.

La siguiente actividad consistió en reconocer algunas relaciones entre el uso del tiempo en la organización grupal de las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los niños. Identificar el uso de tiempo como una variable en las decisiones de investigación¹⁴⁶.

Por lo que las actividades de capacitación fueron desarrolladas mediante dos ejercicios:

a) El primer ejercicio consistió en conocer y analizar las creencias y prácticas de la comunidad para organizar la convivencia social y reflexionar sobre la pertinencia de la organización grupal en el aula en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos. En este sentido, mediante las respuestas a las preguntas presentadas en el manual del maestro los participantes expresaron sus concepciones sobre las formas de organización que existen en la comunidad.

Posteriormente, con el propósito de sistematizar la información que permitiera conocer los resultados de observación, para explicar las semejanzas y las diferencias entre las prácticas comunitarias de organización y las que se promueven en la escuela reflexionar sobre las relaciones entre la organización grupal del aula y los problemas de aprendizaje de los alumnos, se les propuso a los docentes que presentaran los registros realizados durante el desarrollo del trabajo en el aula. Y como los docentes no presentaron sus registros de observación esto implicó que la actividad propuesta fuese realizada de acuerdo a la experiencia de los docentes quienes comentaron que: las comunidades son organizadas por cooperativas, agrupaciones campesinas con grupos afines en separación de géneros. Cabe señalar que los esquemas establecidos en las comunidades son incorporados en la actitud que presentan los niños en la organización grupal e influyen de manera decisiva en el desarrollo de las actividades escolares, a ello se debe que la mayoría de alumnos rechacen la formación de grupos mixtos en el proceso enseñanza aprendizaje.

¹⁴⁶ SEP- CONAFE, “*Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias Básicas. El trabajo en el aula*” op. cit-p 39

b) El segundo ejercicio consistió en identificar las creencias que tienen los maestros para distinguir la relación entre el uso del tiempo, las estrategias de conducción de la enseñanza y la calidad de aprendizaje de los alumnos, por lo que las actividades de capacitación fueron realizadas en dos tareas:

La primera tarea del equipo docente consistió en realizar una lluvia de ideas en la que los integrantes expusieron sus creencias y sus anécdotas y de acuerdo a los comentarios realizados se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Los alumnos aprovechan el tiempo escolar cuando: participan, proponen, cuando se interesan en las actividades escolares y no presentan problemas de aprendizaje.

Los niños que pierden el tiempo en la escuela son aquellos que no llevan sus útiles escolares, no realizan las tareas y son los que tienen mayores problemas de aprendizaje.

En la lluvia de ideas los docentes consideraron que los alumnos de las comunidades rurales sólo dedican el tiempo para las actividades escolares durante su estancia en la escuela.

La segunda tarea del equipo docente consistió en reconocer la relación entre los criterios acerca del uso del tiempo en las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje. Así mismo, ante la ausencia de los instrumentos de investigación que permitiera comparar y valorar la relación del uso del tiempo en la organización grupal y los resultados de aprendizaje de los niños, los docentes del 2º y 3º ciclo se limitaron a culpar a los que les antecedieron, dejando la responsabilidad de los problemas de aprendizaje solamente a los docentes que atienden 1º ciclo; algunos docentes, para defenderse, argumentaron que la sobrecarga de trabajo motivada por la atención de variados programas les impide hacer uso del tiempo destinado para la atención de los alumnos.

La ausencia de registros e instrumentos de observación dieron oportunidad a algunos docentes de los grados superiores de inculpar a los propios compañeros que los antecedieron en la tarea educativa, además la poca información sólida dificulta contar con

elementos necesarios que los condujeran al conocimiento real por cada docente en cuanto al uso del tiempo y su influencia en el desarrollo de las actividades educativas. Por lo anterior, los resultados obtenidos en esta actividad son pocos confiables.

6.1.1.3. Resultado de las tareas de observación.

El tercer propósito consistió en recuperar los resultados de las observaciones del trabajo en el aula, compartir con el equipo docente las estrategias de investigación, valorar su pertinencia y realizar los cambios necesarios para enriquecer el trabajo¹⁴⁷.

Para dar inicio a las actividades correspondientes al curso se propuso evaluar los resultados del trabajo de investigación en el aula, durante el bimestre diciembre -enero, la pertinencia de los métodos e instrumentos de investigación utilizados para obtener los datos que sirvieran para comprender los problemas de aprendizaje y tomar decisiones para solucionarlos. Sin embargo no fue posible realizar la actividad porque no se llevó a cabo la sistematización de las actividades de investigación, además durante el proceso de capacitación no se determinó algún instrumento de investigación para realizar las actividades sugeridas en la capacitación.

A pesar, de que la estrategia de capacitación estuvo diseñada para impulsar la investigación sobre el trabajo cotidiano en el aula, se ha podido observar que los contenidos de capacitación han carecido de una información teórica y metodológica para guiar el proceso de investigación; en consecuencia, las actividades de capacitación han sido muy confusas y deficientes. Así mismo, se constató que no fue posible alcanzar las metas propuestas, pues el proceso de capacitación no logró fortalecer la habilidad de los docentes para el uso métodos e instrumentos para la investigación. Por lo tanto, las actividades sugeridas en este eje fueron realizadas mediante comentarios de acuerdo a la experiencia de los docentes. Ese hecho imposibilitó llevar a cabo la sistematización de la información lo que hace evidente la poca confiabilidad de la información recopilada con base a los comentarios expuestos.

¹⁴⁷ *Ibidem.* p. 61.

Durante el desarrollo de las actividades de capacitación se pudo observar que la falta de hábitos y habilidades para observar y registrar los eventos que ocurren en el aula se debe a que tanto los docentes como la capacitadora, desconocen los procedimientos, las técnicas, los instrumentos y las metodologías de investigación; por eso es que el desarrollo de las actividades propuestas en las estrategias de capacitación éstas carecen de una orientación para llevar a cabo la observación, el registro y la sistematización de la información recopilada, dicha situación impide que sea llevada a cabo la investigación en la docencia.

Por otra parte, se pudo observar que los contenidos presentados en la capacitación no abordaron temas con fundamentos teóricos y metodológicos para guiar los conocimientos y saberes en el desarrollo de la investigación. En consecuencia, durante la conducción de las actividades de capacitación y con respecto a la línea de investigación: no se propició en los docentes que participaron en los cursos el dominio en la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación; dicha situación propició que las tareas propuestas en el eje de evaluación de resultado se hayan limitado solamente en responder las preguntas del manual del maestro.

6.1.1.4. Evaluación del desarrollo del proyecto escolar..

El cuarto propósito consistió en evaluar los conocimientos generados a partir de la observación del estilo de enseñanza y construir algunas conclusiones preliminares que permitan enriquecer y enfocar las estrategias del equipo docente hacia los objetivos del proyecto escolar de la zona¹⁴⁸.

La primera tarea consistió en la revisión crítica de los resultados de las tareas de observación realizada durante el primer semestre con el fin de valorar la pertinencia de las estrategias usadas para la solución de los problemas de aprendizaje que se presentaron cotidianamente en el aula. Sin embargo, la falta de los instrumentos de investigación no permitieron llevar a cabo la actividad propuesta, por otra parte no se pudo realizar la evaluación de la práctica docente en el aula ni conocer los resultados obtenidos ni valorar el

¹⁴⁸ *Ibíd.* 87.

resultado de las estrategias utilizadas en la organización de las actividades en el aula, porque no se contó con los instrumentos confiables para sustentar y comprobar los resultados obtenidos. Por lo tanto, esta actividad fue omitida.

La siguiente tarea consistió en realizar una reflexión crítica sobre el impacto de las estrategias de evaluación sobre el aprendizaje de los niños.

Esta actividad fue orientada mediante una lectura individual de un texto sin título de NOVAK¹⁴⁹. Después de la lectura, los docentes subrayaron lo que consideraron más importante y luego respondieron las preguntas del manual del supervisor.

El contenido de la actividad descrita anteriormente fue muy confuso y a la vez completamente desligado del propósito propuesto.

No obstante, que el curso de capacitación estuvo orientado a estimular la aplicación del proyecto en la zona y reconociendo las deficiencias del curso se observó que no fue posible sensibilizar a los docentes sobre la pertinencia de esa propuesta, esto implicó que los docentes rechazaran la propuesta sugerida por el PAREB desde el inicio, lo que dio como resultado la nula disposición de los docentes para involucrarse en el proceso de investigación, en analizar, reflexionar y analizar los problemas de aprendizaje existentes en la comunidad educativa en; consecuencia, todas las actividades realizadas fueron bajo supuestos o modelos que sugirió el programa y no basados en la realidad escolar

6.2. Eje de conducción de la enseñanza.

En el eje de conducción de la enseñanza se introdujeron algunas reflexiones sobre la necesidad de innovar las formas de organización grupal y optimizar la distribución del tiempo en las actividades escolares como estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes. Se analizaron mensualmente los resultados de aprendizaje de los niños de

¹⁴⁹ Joseph Novak y Bob Gowin, *“Aprendiendo a aprender”*, Ediciones Martínez Roca, México, 1988, pp. 202-205

acuerdo a las actividades propuestas en la planeación mensual. Por ultimo se dedicó el tiempo para la planeación¹⁵⁰

La distribución del espacio de tiempo destinado para los contenidos de capacitación fue dividida en tres ejercicios:

6.2.1. Alternativas para la organización grupal, uso del tiempo y la evaluación.

Durante las cuatro sesiones del curso “*El trabajo en el aula*”, el primer ejercicio, del eje de conducción de la enseñanza fue utilizado para la reflexión sobre cada uno de los siguientes temas: 1) Los aspectos más sobresalientes de los diferentes estilos de enseñanza que utilizan los docentes para organizar las interacciones en el aula; 2) Los esquemas que poseen los docentes en la distribución del uso de tiempo escolar; 3) La relación entre el desarrollo de las habilidades intelectuales y el uso de la lengua para mejorar la competencia lingüísticas y 4) La relación entre las prácticas de evaluación y su repercusión en el aprendizaje de los niños.

En este contexto, la primera tarea del equipo docente consistió en activar y valorar los conocimientos previos sobre el tema.

La estrategia de capacitación diseñó un tiempo para que los docentes expresaran los conocimientos previos respecto al tema a partir de la experiencia de cada sujeto; Sin embargo, en la conducción de las actividades propuestas no se tomaron en cuenta los conocimientos previos de los docentes y se careció de una orientación para estimular la participación y la reflexión de los docentes sobre el tema debido a que las actividades de éste eje fueron realizadas mediante la resolución de las preguntas del manual del maestro o mediante una explicación del tema por parte de la capacitadora.

¹⁵⁰ SEP-CONAFE, “*Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. El trabajo en el aula*”, op. cit. pp. 5-6.

La segunda tarea consistió en la reflexión sobre la necesidad de modificar los estilos de enseñanza a través de la innovación de las formas de organización grupal y de optimizar la distribución del tiempo de las actividades escolares como estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes; para apoyar la reflexión se le proporcionó al equipo docente la lectura de los siguientes párrafos que se encuentran en el manual del docente:

“La centralidad del maestro”¹⁵¹.

“¿Qué hacen los maestros en el aula?”¹⁵².

“La enseñanza y el aprendizaje como centros de la actividad escolar”¹⁵³.

“Descripción del caso de una escuela núm. 4”¹⁵⁴.

“Una evaluación personalista”¹⁵⁵.

Después de la lectura colectiva de los contenidos presentados, cada docente procedió a subrayar cada uno de las ideas principales o importantes.

Inmediatamente se formaron 3 equipos para realizar los ejercicios presentados en el manual del docente. Estos ejercicios consistieron en contestar las preguntas en la ficha de lectura y la realización de los ejercicios propuestos en el manual del docente.

Posteriormente, con la posibilidad de obtener información de la descripción general de la realidad del quehacer docente en el aula, en tanto, el PAREB propuso, dentro de la estrategia de capacitación, un espacio de tiempo destinado a la reflexión sobre la práctica docente, con el fin de abordar los problemas de enseñanza – aprendizaje, mediante el análisis de la realidad educativa, la comprensión, interpretación e intervención sobre la

¹⁵¹ Susana Pasel y Susana Asborn, “*Aula Taller*”, Aique Didáctica, Buenos Aires Argentina, 1993, pp. 19-21

¹⁵² María José Lera y María del Mar Gonzáles, “*La vida en las aulas*”, en Cuadernillo pedagógico. No. 274 noviembre, Madrid, 1998, pp. 64-65.

¹⁵³ Peter Mortimore, “Características de las escuelas efectivas.” SEP cuadernillo para la actualización del maestro, México, 1995 pp. 35-38.

¹⁵⁴ Elaborado con base en el registro de observación del proyecto de gestión escolar en la escuela primaria que coordina la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Documento de trabajo, agosto, México, 1998.

¹⁵⁵ Elena Huerta y Antonio Matamala, “*Hacer reforma. Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje*”, Edit. Alauda Anaya, Madrid, 1994, pp. 219-221.

resolución de los problemas, a partir del intercambio de experiencias y la confrontación de la pertinencia de las estrategias utilizadas por cada uno de los docentes en la planeación, conducción y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.

Desde esta perspectiva, de acuerdo a los criterios de capacitación, las estancias mensuales correspondientes a los cursos del PAREB fueron diseñadas con la finalidad de brindar al equipo docente de cada zona escolar el tiempo indispensable para la reflexión de los sujetos sobre su práctica docente cotidiana, con el fin de que cada docente pueda reconstruir las practicas en las que ha participado de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, su estilo de enseñanza y sus actitudes, a través de un proceso constante de autoevaluación, para orientar el desarrollo profesional a través del trabajo colegiado.

No obstante, de que la estrategia de capacitación abrió un espacio de tiempo para el intercambio de experiencia con los compañeros del consejo técnico y la capacitadora, con el fin de compartir pautas comunes para el diseño de estrategias didáctica y fortalecer el trabajo colegiado, la estrategia de capacitación fue obstaculizada por los siguientes factores:

a) Temor de los docentes para exponer ante el grupo el planteamiento crítico sobre la manera en que cada sujeto organiza el trabajo en el aula, por la desconfianza que existe entre los docentes que integran el consejo técnico zona, incluso de la capacitadora y del supervisor. Por desconfianza los docentes consideraron inútil plantear ante el consejo técnico de la zona los problemas de enseñanza que presenta cada sujeto. En primer lugar, por la nula importancia que han demostrado las autoridades educativas y los representantes sindicales para solucionar de manera satisfactoria los problemas laborales existentes en cada una de las escuelas. En segundo lugar, no sólo se ha percibido la poca voluntad, ni la falta de disposición de dichas autoridades para buscar una resolución a los problemas laborales, sino que por el contrario, éstos han contribuido por agravar la situación. Cabe señalar, que los conflictos laborales que persisten en la zona han generado entre los docentes que participan en los cursos de capacitación un clima de desconfianza, motivo

por el cual éstos se han limitado a participar en el desarrollo de las actividades de análisis y de reflexión impulsadas en las actividades de capacitación; otra de las razones por las cuales se limitaron a participar en las actividades de capacitación es que algunos docentes aprovecharon el tiempo, destinado para la reflexión, para culpar a sus compañeros de grados inferiores que les antecedieron (por el bajo nivel educativo) y, para evitar confrontaciones violentas varios docentes prefirieron abstenerse de todo tipo de comentarios. Todas estas circunstancias expuestas generaron desconfianza entre los docentes para expresar los problemas de enseñanza que presenta cada uno y a la vez esta situación contribuyó para generar un trabajo individualizado.

b) Pugna entre grupos que compiten. Cabe señalar que otro de los factores que obstaculizó el proceso de interacción entre los docentes para socializar los problemas de enseñanza - aprendizaje fue la pugna creada a por un grupo político sindical distribuido estratégicamente en las escuelas multigrado para ejercer el control sobre los docentes que laboran en la zona # 34. De modo que cuando los grupos rivales desafiaron su control, respondieron de manera agresiva valiéndose de todos los mecanismos de control y de represión en contra de los docentes y directivos que no aceptaron acatar de manera sumisa las decisiones tomadas por dos sujetos que se han mantenido en el comité seccional durante muchos años. Dicha situación provocó graves conflictos laborales entre los docentes multigrado que generaron que las estancias mensuales de consejo técnico operaran en un ambiente inadecuado de falta de convivencia que se reflejó en agresiones de parte de los integrantes del grupo en el poder.

c) Condiciones laborales adversa a las estrategias y política de capacitación. Mientras que, por un lado, la estrategia de capacitación propuso la profesionalización de la docencia rural a través de reflexión crítica de cada uno de los sujetos para abordar los problemas educativos y asumir el compromiso de mejorarla mediante el trabajo colectivo, por otro lado las condiciones laborales de los docentes de la zona escolar # 34 fueron completamente adversas a la idea de profesionalización, debido que en la zona escolar imperó un clima de inseguridad y pérdida de confianza hacia las autoridades administrativas y hacia la capacitadora, por el alto nivel de represión que éstos ejercieron

contra los directivos y docentes rurales que participaron en las movilizaciones por el cambio de tabulador. En éste contexto, las estrategias de capacitación no responden a los mecanismos propuestos por el programa.

Por otra parte, la política de capacitación confiere al supervisor de la zona escolar el poder de control sobre la práctica educativa, mediante la realización de las actividades de capacitación. Por lo tanto, los apoyos que reciben los docentes bajo la forma de capacitación para fortalecer los procesos de enseñanza están establecidos bajo la influencia de políticas de control político. Esto implica que el desempeño laboral de los docentes multigrados está regida y sujeta a la decisión de los administrativos, que regulan los deberes y derechos de los docentes. En el acuerdo paritario rige la asignación de los destinos geográficos, el escalafón horizontal y hasta el puntaje para carrera magisterial. Ante esta perspectiva, los cursos de capacitación destinados para el maestro multigrado se confrontan con los intereses particulares de cada docente.

d) A lo anterior hay que agregar que al inicio del ciclo escolar 1999-2000 se gestó en el estado un sentimiento de inconformidad de los docentes que laboran en el medio rural por el cambio del tabulador¹⁵⁶ que los condujo a una serie de movilizaciones en busca de la retabulación. En este contexto, los docentes que participaron en estas movilizaciones enfrentaron el autoritarismo y las arbitrariedades de las autoridades administrativas y de los representantes sindicales de la zona, quienes trataban de encontrar elementos para desacreditar el trabajo de dichos docentes; a pesar de que no los hallaron, fueron sustituidos de sus cargos a tres directores comisionados de las escuelas multigrados en estudio, además, los docentes fueron sometidos al hostigamiento al interior de sus escuelas por el supervisor de la zona, algunos directores, empleados de la SEGEY, auditores y. fuera de ellas a través de sujetos al servicio del gobierno del estado que se plantaron frente del edificio escolar para vigilar y perseguir a los docentes para intimidarlos.

¹⁵⁶ El magisterio yucateco está clasificado por dos niveles de salario. Cabe señalar, que en Estado de Yucatán operan dos salarios, en efecto los docentes que laboran en la ciudad de Mérida y otros 14 municipios tales como: Valladolid, Tizimín, Tekax, Progreso y otros están ubicados en el tabulador III, mientras que los docentes que laboran en el medio rural ubicados en los restantes 91 municipios del Estado reciben un sueldo de acuerdo al tabulador II con un sueldo inferior a los que reciben los docentes ubicados en el tabulador III, en consecuencia varios docentes que laboran en el tabulador II, realizaron una serie de movilizaciones en busca de la retabulación.

La situación conflictiva que imperó en la zona obstaculizó las actividades sugeridas por el PAREB; la tensión conflictiva que operó entre los docentes multigrados impidió de manera significativa que las actividades de capacitación fueran realizadas bajo el clima de confianza, respeto y seguridad que permitiera exteriorizar los problemas que presenta cada sujeto a través del trabajo colectivo; por el contrario, se constató que las circunstancias expuestas anteriormente, que las estrategias de capacitación fueron utilizadas en algunas ocasiones como instrumentos represivos para la descalificación de la labor docente. Por lo tanto, se observó que durante el proceso de capacitación el apoyo para fortalecer el desempeño profesional de los docentes ocupó un lugar secundario y se dio prioridad a la política de control.

6.2.2. Análisis de los recursos de enseñanza – aprendizaje.

La segunda actividad del eje de conducción del aprendizaje sirvió para rescatar la información sobre los estilos de enseñanza de los maestros a partir del análisis de los cuadernos y los exámenes aplicados a los alumnos y la revisión de los tipos de actividades que promueven el aprendizaje significativo, los contenidos escolares abordados así como para identificar los ejercicios que realizaron los alumnos en cada asignatura y las horas que dedicaron a cada actividad y los criterios de evaluación utilizados¹⁵⁷.

Es evidente que los cuadernos de los alumnos son un instrumento válido que demuestra lo que el alumno y el maestro hacen en el aula. Por ello, con la finalidad de identificar el estilo de enseñanza de cada uno de los docentes de la zona escolar, se propuso nuevamente la revisión de los cuadernos de los alumnos y los instrumentos de evaluación aplicados en el primer bimestre; este ejercicio tuvo como propósito identificar las estrategias de aprendizaje y los criterios utilizados para la organización, conducción y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje; pero, por ser una actividad que contiene elementos comprometedores que demuestran la realidad del quehacer del docente en el aula, los maestros de la zona escolar # 34, se negaron a presentar al equipo docente dicho

¹⁵⁷ SEP- CONAFE, *“Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. El trabajo en el aula”*, op. cit. p. 45.

instrumento; en cambio, propusieron realizar la actividad por medio de comentarios sin presentar los cuadernos. Esta propuesta favoreció a los docentes y les dio la oportunidad de la autocomplacencia, fue más fácil para el docente decir lo que hace en el aula que demostrar lo que dice que hace.

Este hecho, imposibilitó contar con elementos confiables para la detección de los problemas de enseñanza aprendizaje en la zona para orientar el diseño y la aplicación del proyecto escolar.

6.2.3. Planeación de lecciones multigrado.

La tercera actividad del eje de conducción de la enseñanza fue determinada para la planeación. La estrategia de capacitación determinó un espacio de tiempo para la planeación de lecciones multigrado. Por lo que el tercer ejercicio correspondiente al eje de conducción de la enseñanza estuvo enfocado a apoyar y orientar la elaboración del plan del plan de clases con base en una planeación multigrado, como un proceso de concreción curricular, por medio de las unidades didácticas. También se propuso que en la planeación fueran integradas las estrategias de aprendizajes abordados en los temas tratados mensualmente en el curso¹⁵⁸.

Para tal efecto en las reuniones mensuales fueron realizadas las siguientes actividades:

Ficha de identificación y encuadre.

Revisión, selección y ajuste de los objetivos didácticos.

Selección y secuenciación de contenidos.

Rutas de cambio conceptual.

Progresión de actividades.

Paquete semanal de enseñanza.

Revisión y ajuste de las metas de enseñanza- aprendizaje.

¹⁵⁸ *Ibidem.* p. 69.

Todas las actividades enlistadas tuvieron como finalidad dar el paso a la planeación mensual para aplicarlo en el aula. Sin embargo, se observó que a pesar que las estrategias de capacitación destinaban un espacio de tiempo para el diseño de la planeación escolar, éstas no fueron concretadas por las siguientes razones: en primer lugar, algunos maestros consideraron, que para realizar la planeación se requiere mayor cantidad de tiempo, en efecto, la iniciaron sin concluir; en segundo lugar, otros docentes tomaron acuerdos para seleccionar los contenidos y las actividades por abordar durante el mes, decidieron los criterios para orientar el desarrollo de las estrategias y alternativas para la planeación, ejecución y evaluación de los resultados del aprendizaje; en tercer lugar, otros no hicieron ningún intento para realizarla.

Al concluir el curso de “El trabajo del aula” se esperaba que cada uno de los docentes de la zona escolar # 34 pusieran en acción los conocimientos adquiridos en la capacitación; de tal manera, que desarrollasen la habilidad de integrar la investigación en el trabajo docente, adquiriesen el dominio para elaborar y organizar la planeación multigrado y la capacidad para la aplicación del proyecto escolar como un instrumento que le permitiera atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos, con el fin de mejorar el trabajo pedagógico en el interior de sus aulas.

6.3. Eje de junta de padres de familia.

El eje de junta de padres de familia tuvo como finalidad de incorporar la participación comprometida de los padres de familia para promover el desarrollo de acciones de apoyo A las estrategias de enseñanza aprendizaje de sus hijos desde el ambiente familiar¹⁵⁹.

Con el fin de involucrar a los padres en la participación del proyecto se sugirió al equipo docente realizar una reunión mensualmente con los padres de familia para consolidar la corresponsabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

¹⁵⁹ *Ibíd.* p. 6.

A pesar que la estrategia de capacitación sugirió integrar a los padres de familia en la toma de decisiones para el diseño del proyecto escolar, se pudo observar que en ninguna de las escuelas de la zona se informó a los padres de familia sobre la propuesta del PAREB ni se llevaron a cabo las actividades propuestas en el eje de padres de familia.

Por lo general, las reuniones de padre de familia realizadas en cada una de las escuelas de la zona escolar fueron de carácter organizativo e informativo. Las reuniones solamente sirvieron para organizar los equipos de trabajo para las faenas de mantenimiento y la limpieza del plantel educativo y en muy pocas ocasiones se informó a la comunidad educativa sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos o se dieron algunas recomendaciones como, por ejemplo, mandar a sus hijos a la escuela.

Pese a las frecuentes quejas de los docentes por la falta de participación y apoyo de los padres de familia hacia los problemas educativos de sus hijos, persistió en los docentes el rechazo a abrir un espacio para promover la participación y la corresponsabilidad entre padres y maestros en el proceso educativo, esta situación influyó para que las reuniones de padres de familia no fueran realizadas en la fase intensiva ni en la extensiva.

6.4. Curso “Evaluación de resultados”.

Para continuar con las actividades de capacitación, el PAREB puso en marcha en el mes de mayo el curso de “Evaluación y resultados”.

El curso de “*Evaluación de resultados*” fue programado para su realización en los meses de marzo, abril, mayo y junio; debido la falta de los recursos materiales de capacitación, éstos fueron pospuestos. Las dos primeras sesiones fueron impartidas los días 4 y 25 de mayo; en esta ocasión los cursos fueron realizadas en el horario matutino en la comunidad de Tahmek y las dos últimas sesiones los días 9 y 23 de junio en el horario vespertino en la comunidad de Seyé.. Los cursos fueron desarrollados en las reuniones de consejo técnico, con una duración de ocho horas diarias, haciendo un total de treinta y dos horas.

6.5. Eje de evaluación del aprendizaje.

En el eje Evaluación del aprendizaje fueron propuestos algunos ejercicios para continuar las tareas de investigación que apoyen la práctica cotidiana para que por medio de la información que se tenga se puedan ajustar las decisiones de planeación de lecciones de grupos multigrados y enriquecer las estrategias de evaluación de aprendizaje de los alumnos del proyecto escolar¹⁶⁰.

Para alcanzar los objetivos del eje de *Evaluación del aprendizaje*, fue sugerida la siguiente actividad:

Identificar los aspectos más relevantes del contexto de aprendizaje escolar que producen los alumnos avanzados y rezagados del grupo.

Para orientar las actividades se sugirió ver el video “*Una voz en la fuga cósmica*”, la lectura del fragmento “*El mundo y sus demonios*”, ambos escritos por Carl Sagan y el párrafo “*El aprendizaje cooperativo*”: una estrategia para la comunicación de Solsona; Como no se pudo disponer del video, se procedió a las lecturas de los textos propuestos en las que se subrayaron las ideas centrales en el aprendizaje cooperativo; al concluir las lecturas, los docentes respondieron las preguntas del manual del maestro¹⁶¹.

En esta ocasión asistieron 4 docentes; dicha circunstancia fue motivada por varias razones: en primer lugar; hubo un cambio repentino en la calendarización del curso. Fue programado para su realización el 9 de mayo; pero, fue impartido el cuatro de mayo a causa de que en ese día se organizó en el Estado el paro de labores como una medida para apoyar las movilizaciones en demanda del cambio del tabulador dos al tres; en consecuencia, el supervisor de la zona optó por realizar el mismo día la reunión de consejo técnico. El cambio repentino, imposibilitó a la capacitadora avisar a todos los docentes, motivo por el cual varios no pudieron asistir; en segundo lugar, los docentes de la escuela “Héroe de

¹⁶⁰ SEP-CONAFE, “*Docencia rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas, Evaluación de resultados*”, CONAFE, México, 2000, p.5.

¹⁶¹ *Ibidem.* p p. 9-15.

Nacozañi” no asistieron porque habían programado anteriormente llevar ése días a sus alumnos al zoológico; en tercer lugar, algunos docentes prefirieron asistir al plantón para apoyar la demanda del cambio de tabulador. Todas éstas circunstancias propiciaron una baja asistencia. Dicha situación influyó para que no se llevaran a cabo las actividades propuestas en los ejercicios de capacitación y los que asistieron solamente se limitaron a cubrir el horario requerido por el programa.

De todas las actividades planeadas en el eje de *Evaluación de aprendizaje* solamente se realizó la lectura individual de los párrafos sugeridos en el contenido de capacitación y la respuesta de las preguntas en el Manual del Docente, que sirvió para cubrir todo el tiempo destinado a la sesión. En ésta sesión no se llevaron a cabo las actividades relacionadas con el eje de conducción de la enseñanza ni con el eje de padres de familia.

La segunda sesión correspondiente al mes de abril fue llevada a cabo el día 25 de mayo.

6.5.1. Influencia de la animación.

La primera tarea del “Eje de Evaluación de Aprendizaje”, correspondiente a la segunda sesión, consistió en reflexionar sobre la influencia que tiene la animación de la dinámica grupal sobre el aprendizaje de los niños e identificar el valor de la diversidad de la intervención en la guía y evaluación del aprendizaje¹⁶².

Para realizar la actividad propuesta se formaron 3 equipos, la tarea del equipo docente consistió en construir en 10 minutos el número mayor de casas terminadas de acuerdo al modelo propuesto y el material que proporcionó el asesor. Al concluir la actividad los tres equipos presentaron sus casitas para evaluar al equipo ganador. Dicha actividad motivó a que los docentes reflexionaran sobre los obstáculos que enfrentan los alumnos en la organización del trabajo en el aula y, de acuerdo a la experiencia obtenida en la realización de la tarea descrita anteriormente, los maestros comentaron que los problemas que enfrentan los alumnos en la realización de las actividades son: tiempo limitado para la

¹⁶² *Ibidem.* p. 35.

realización de las actividades, la insuficiencia de los recursos de aprendizaje, la falta de información pertinente y escasa habilidad para comprender las instrucciones dadas. Posteriormente, la capacitadora dictó al grupo la definición del concepto de animación y finalmente, los docentes llegaron a reconocer que la animación en el aula es una dinámica que facilita el proceso enseñanza aprendizaje.

Para continuar con las actividades del curso se propuso presentar y compartir ante el grupo los resultados de la observación realizada en el aula para identificar la influencia de la dinámica grupal en los resultados de aprendizaje; pero, no fue posible contar con los instrumentos propuestos debido a la falta de disposición e interés de los docentes en realizar la observación sugerida. En consecuencia, no se obtuvo la información requerida para realizar la actividad propuesta; ante dicha circunstancia, el ejercicio de capacitación fue realizado mediante aportaciones que los docentes hicieron de acuerdo a las experiencias que habían tenido en el aula. En este contexto, se imposibilitó sistematizar los resultados propuestos en los ejercicios de capacitación debido a que no se contó con una información confiable.

La tercera sesión correspondiente al mes de mayo fue realizada el día 9 de junio, en el turno vespertino. La reunión de consejo técnico, convocada a la una dio inicio cuarto para las tres de la tarde a causa de que el supervisor y la capacitadora utilizaron el tiempo destinado al curso para entregar la documentación de fin de cursos e informar a los directivos de las actividades administrativas.

6.5.1.1. Análisis de impacto de la disciplina en el proceso enseñanza aprendizaje.

Las actividades propuestas sirvieron para propiciar la reflexión sobre el impacto de la disciplina específicamente sobre la conducta como factor que desencadena situaciones de convivencia y el proceso de aprendizaje¹⁶³.

Esta actividad fue llevada a cabo mediante una lluvia de ideas y los maestros comentaron:

¹⁶³ *Ibidem.* p. 57.

Que para garantizar la disciplina en el grupo son importante que cada maestro proponga normas y reglamentos en el aula, éstos a su vez deben ser respetados por todos los alumnos y cuando un alumno no cumpla con las normas impuestas deben ser notificados los padres de familia. Además enfatizaron que los niños disciplinados son aquellos respetuosos, responsables, que mantienen el orden aunque el maestro no esté el salón y son los que aprovechan el aprendizaje. Creen que los niños indisciplinados son aquellos que actúan de manera contraria a los niños disciplinados y por lo general son los que tienen problemas de aprendizaje.

6.5.1.2. Evaluación de las metas de enseñanza.

La actividad de evaluación de las metas fue realizada en la cuarta sesión el día 23 de junio. En esta ocasión la estrategia de capacitación tuvo como propósito elaborar los reportes de los avances de las metas de enseñanza para evaluar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y el desempeño del maestro, del supervisor y los padres de familia frente a la misión y los objetivos del proyecto escolar. Siendo esta la última sesión del curso y debido a que fue el día en que el supervisor de la zona recibió la documentación de fin de curso, los integrantes del consejo técnico se quedaron esperando a la capacitadora toda la tarde quien, por estar ocupada en recibir la documentación de fin de cursos, se presentó hasta las 3:45 p.m.

Después de atender a los directores, la capacitadora se presentó al aula de capacitación. Dio una explicación de manera muy rápida basándose en las preguntas de los exámenes aplicados para evaluar los conocimientos adquiridos en el curso. Posteriormente, dio algunas indicaciones generales respecto a las fechas programadas para el próximo curso y después procedió a repartir a cada uno de los docentes los exámenes para evaluar los conocimientos generados al finalizar cada sesión.

El atraso producido por la recepción de los documentos imposibilitó que se llevaran a cabo las actividades de capacitación y, sobre, todo la evaluación de todo el proceso de capacitación.

6.6. Eje de conducción de la enseñanza.

El eje de “Conducción de la Enseñanza” propuso aportar algunas ideas que permitieran la contrastación crítica con la práctica, con los temas de interacción entre novatos y expertos, la animación en el aula y la disciplina escolar, a través de la reflexión de la práctica docente de cada uno de los integrantes del consejo técnico a partir de su experiencia docente.

El eje de “Conducción de la Enseñanza” ofreció a cada uno de los docentes de la zona escolar un espacio de análisis y reflexión para reconocer los efectos que producen los estilos de enseñanza de cada uno de los docentes en el dominio de aprendizaje de sus alumnos, de acuerdo al rol que asumen en el salón de clases. Además, fueron propuestas algunas ideas para fortalecer las habilidades de los docentes en la aplicación de estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y para diseñar los planes de clases en donde se pongan en juego la habilidad de promover el deseo y los intereses de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos y las características de la comunidad.

Así también podría brindar la oportunidad al equipo docente valorar, mes tras mes, el nivel del logro de las metas de enseñanza-aprendizaje establecidas en el proyecto escolar a través de la revisión de los resultados de aprendizaje de los alumnos para realizar las modificaciones pertinentes en el estilo de enseñanza e integrar las modificaciones necesaria para el diseño de la planeación y, además, dinamizar la conducción del proceso enseñanza.

Vale la pena destacar que a pesar de que la estrategia de capacitación ofreció la posibilidad de crear las mejores condiciones para facilitar el quehacer de los docentes en cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje, muchas de estas actividades no fueron realizadas, no se discutió ni valoró su importancia. Durante el proceso de capacitación los docentes no contemplaron las estrategias propuestas como una necesidad para fortalecer el quehacer docente.

Asimismo se pudo observar que esta situación fue debido a la carencia de disposición y capacidad de los docentes y de la capacitadora para confrontar los problemas reales de la zona escolar, valorar sus habilidades y reconocer sus deficiencias; los docentes se limitaron a encontrar una información adecuada para mejorar su labor en el aula.

6.6.1. Eje de junta de padres de familia.

En esta ocasión, el “Eje de Padres de Familia” tuvo por propósito involucrar a los padres de familia para participar en el cumplimiento de los objetivos del proyecto escolar y consolidar su corresponsabilidad en la formación de sus hijos¹⁶⁴.

Pero al igual que en los cursos de Diagnóstico y el de Trabajo en el aula, las actividades correspondientes al eje de Padres de Familia, fueron omitidas. A la vez se observó que en ninguna escuela de la zona escolar # 34, se realizó, las actividades propuestas y diseñadas en las estrategias de capacitación.

6.7. Evaluación de los contenidos del curso.

Al término de cada una de las sesiones, tanto del curso intensivo como del extensivo, se aplicó un examen con preguntas relacionadas con el tema de la sesión, éstos fueron entregados posteriormente a la capacitadora para su revisión. Dicho instrumento fue diseñado y revisado por el PAREB; sin embargo nunca se le informó a los docentes sobre los resultados obtenidos.

6.8. Incentivos.

Al concluir la capacitación el programa compensatorio ofreció a los docentes del medio rural dos incentivos:

¹⁶⁴ *Ibidem.* p. 6.

El primer incentivo consistió en la compensación alimenticia por la cantidad de \$ 500.00, por curso, para los docentes que participaron en la capacitación. Este incentivo varió de acuerdo a las sesiones programadas; por ejemplo, cuando los cursos fueron programados en cuatro sesiones los docentes recibieron \$ 125.00 por sesión y \$ 82.50 cuando los cursos fueron programados en seis sesiones.

El segundo incentivo consistió en una constancia de participación con validez para escalafón. De acuerdo a los datos presentados durante la operatividad de los cursos de capacitación del PAREB en el Estado y en la zona escolar en estudio, se observó que existe mayor demanda y asistencia en los cursos de fase intensiva a diferencia de la fase extensiva que cuentan con menos asistencia. Debido a que a los cursos de la fase extensiva no se les adjudicó el valor de cinco puntos para carrera magisterial razón por la cual no tuvo importancia entre los docentes ni demanda y fue la causa principal de las deserciones e inasistencia.

6.9. Conclusiones.

Al finalizar el proceso de capacitación se esperaba que los docentes de la zona # 34 tuvieran la habilidad y la capacidad de discernir los problemas de enseñanza – aprendizaje, en cada una de las escuelas, con el fin de darle a los problemas una atención pertinente a través de la elaboración, diseño y la implementación del proyecto escolar con base en la planeación multigrado.

Al término de la capacitación se observó que no fue posible lograr ninguno de los objetivos que se propuso el programa de capacitación del PAREB; en consecuencia, la capacitación del programa compensatorio no tuvo el impacto deseado en la zona escolar # 34 debido a que el curso extensivo fue antecedido por una serie de circunstancias y acontecimientos institucionales y organizacionales obstaculizaron la dinámica general del proceso de capacitación, entre ellas podemos mencionar:

a) Contexto social.

Es importante reconocer que el proceso de capacitación estuvo interferido por el contexto político social y laboral que operó en el Estado y en el que participaron los docentes rurales. En efecto, uno de los principales factores que imposibilitaron que se llevaran a cabo todas las actividades propuestas fueron los graves conflictos laborales por las que atravesaron los docentes debido a las siguientes razones:

En primer lugar, al inicio del ciclo escolar se gestó en el Estado un sentimiento de inconformidad de los docentes que laboran en el medio rural, este sentimiento se fue agravando de manera paulatina hasta que condujo a los docentes a realizar algunas movilizaciones en busca de la retabulación. Ante esta situación, las autoridades administrativas, con la complicidad de los líderes sindicales impusieron algunas medidas de represión en contra de los docentes y directivos que participaron en dichas movilizaciones, éste hecho generó entre los docentes multigrados un ambiente de inseguridad y desconfianza para la realización de un trabajo colegiado. En segundo lugar, la participación en las movilizaciones para el cambio de tabulador provocó enfrentamientos entre docentes y directivos que fueron utilizados por el grupo sindical en el poder para reprimir a sus compañeros. Asimismo, esta situación ocasionó que todos los miembros de las escuelas multigrados vivieran graves conflictos laborales, luchas internas por el control político sindical, represión y hostigamientos para intimidar a los docentes que participaron en el movimiento por el cambio de tabulador, dentro y fuera del centro de trabajo. Dentro del centro de trabajo el supervisor de la zona escolar destituyó a varios directores comisionados de sus cargos, se les negó todo apoyo administrativo para realizar su trabajo en el aula, se les negó el uso de los días económicos a que tienen derecho y, además, al interior del centro de trabajo fueron vigilados por un sin número de sujetos enviados por el gobierno en turno para perseguirlos e intimidarlos, hechos en las que participaron el supervisor, en complicidad con la capacitadora, quién era la Secretaria General de la delegación sindical. Cabe destacar que los conflictos laborales entre los docentes de la zona escolar afectaron las relaciones interpersonales entre los docentes, directivos y administrativos de las escuelas con grupo multigrado.

En este sentido, los cursos del PAREB operaron en condiciones desfavorables lo que en otras deficiencias originó: a) escasa participación de los docentes para el análisis y reflexión de su práctica; b) inflexibilidad de la capacitadora para impulsar el trabajo cooperativo en la conducción de las actividades propuestas durante el proceso de capacitación y, c) lógicamente, el fracaso de los propósitos puestos en los cursos.

Por otra parte, el desequilibrio en la organización y planeación del curso afectó el proceso de capacitación de la siguiente manera:

Todas las circunstancias expuestas, permiten ratificar que las reuniones de consejo técnico carecieron de una reflexión crítica y analítica para tratar los problemas de enseñanza aprendizaje en el aula. Poco interés de los jefes administrativos, de la capacitadora y docentes para solucionar los problemas de enseñanza aprendizaje, además no todos los docentes que asistieron a las reuniones lograron integrarse a los grupos de trabajo; por lo que prevaleció la escasa disposición para realizar las actividades propuestas y los docentes rechazaron la propuesta de la aplicación del proyecto escolar.

Por lo tanto, las estancias mensuales en el centro de capacitación tampoco contribuyeron a propiciar la reflexión colectiva sobre la práctica docente sino, por el contrario, que las actividades de capacitación fuera realizadas por medio de trabajos individualizados. Esta situación impidió que algunos docentes problematizaran su trabajo pedagógico y que asumieran como equipo de trabajo el compromiso de mejorarla, y otros manifestaron un escaso interés por la docencia y por mejorar su desempeño en el aula.

Ante esa realidad se detectó que el curso estuvo dissociado del interés de los docentes; por un lado, la estrategia de capacitación promueve la reflexión, el análisis y el informe de las actividades realizadas en el aula para detectar los problemas de enseñanza aprendizaje de cada una de la escuela, por el otro, los docentes de la zona escolar # 34 estuvieron sujetos a innumerables mecanismos de represión. Ante estas condiciones, fue difícil para el docente expresar en el consejo técnico la información concreta sobre su estilo de enseñanza, pues las estancias mensuales correspondientes al trabajo colegiado carecieron del ambiente

adecuado por todas las situaciones descritas anteriormente, los docentes se negaron a presentar al equipo docente el producto de sus instrumentos de investigación. A causa de dicha actitud no se pudieron conocer los problemas de enseñanza en la zona.

También careció el desarrollo de las actividades de capacitación de la reflexión crítica para abordar los contenidos, estrategias y propuestas didácticas. En este sentido, los docentes se limitaron a realizar las actividades del curso de manera superficial bajo supuestos aplicados de manera formal. Cabe mencionar que dicha situación se debió a la inhabilidad de la capacitadora para organizar, dinamizar y conducir el proceso de capacitación.

Es importante mencionar que también el proceso de capacitación fue obstaculizado por otros factores entre los que podemos mencionar:

b) Tiempos.

Uno de los primeros obstáculos que enfrentó el curso extensivo fue la desorganización en la operatividad de la capacitación; en efecto, los cursos de capacitación fueron impartidos en días, horarios y sedes muy variados. En algunas ocasiones en horario matutino y en otras en el vespertino después del horario de labores; dicha situación propició la deserción y el ausentismo de algunos docentes.

Lamentablemente dichas circunstancias ocasionaron que se anularan varias de las actividades y ejercicios propuestos por el PAREB, hubiese inconformidad de los asistentes a la reunión quienes argumentaron que el tiempo destinado a la capacitación fueron demasiadas horas y muchas veces sin nada de provecho ya que solamente se limitó al cumplimiento de un horario estricto.

c) Calendarización.

El curso de fase extensiva se inició en medio del conflicto por la disputa entre los docentes y las autoridades educativas sobre el tiempo en que éste debiera realizarse, a causa de la

cerrazón de los últimos en prohibir el uso del tiempo destinado para el consejo técnico mediante la orden de no suspender labores por asistir al curso del PAREB; por lo que los docentes de la zona decidieron no participar y, para manifestar su inconformidad dirigieron un escrito dirigido a la coordinadora estatal, firmando todos los asistentes el acuerdo de no asistir a los cursos en caso de que fuesen impartidos los sábados.

No obstante la orden de no suspender las labores escolares para asistir a algún curso sin embargo, las sesiones correspondientes a los meses de enero, febrero y mayo se realizaron dentro del horario de labores, a partir de las 7.00 a.m. en la comunidad de San Bernardino. Esta decisión fue tomada con el fin de impedir que los docentes de la zona escolar # 34 participaran en la movilización que se llevaban a cabo en el Estado con el fin de demandar el cambio de tabulador II al III. En este contexto los cursos fueron organizados en los días en que estuvieron programadas las movilizaciones del cambio de tabulador, en éste caso los cursos fueron utilizados como sistema de control.

Por lo anterior, los cursos de capacitación del PAREB operaron en completa desorganización. En las cuales no se respetó la normatividad establecida en el diseño original, ni la organización ni la calendarización nacional. Por otra parte sólo después de que cesaron las movilizaciones magisteriales en el Estado, fue acatada nuevamente la orden de no suspender las clases por asistir al curso, en consecuencia las reuniones correspondientes a los meses de mayo, junio y julio fueron convocadas y realizadas a partir de la 1:00 p. m., después del horario de labores en la comunidad de Seyé.

ch) Desequilibrio en la organización.

Es importante destacar que la desorganización del horario, de la calendarización y de sede en que fueron impartidos los cursos, anularon la organización estructurada desde diseño del programa de capacitación al nivel nacional, tal circunstancia, propició que los cursos operaran fuera de los tiempos y las formas propuestos en la programación del PAREB y originaran cierto desequilibrio en la participación y asistencia de los integrantes del consejo

técnico de zona, inconformidad e incertidumbre que se manifestaron en ausentismo, deserción y desinterés debido a las siguientes razones:

- a) En prime lugar, los horarios y la calendarización de los cursos se interpusieron al interés personal del docente, que se manifestó en la falta de disposición para proporcionar el tiempo adicional para asistir al curso de capacitación.
- b) Así mismo algunos docentes argumentaron que resulta muy cansado asistir a los cursos después del horario laboral, el desgaste físico que esto implica, lo que ha generado entre los docentes desinterés para asistir a los cursos
- c) Por otra parte, los cambios drásticos aplicados en la programación y aplicación del cursos, crearon inconformidad; en efecto, dicha situación causaron en el desequilibrio de la planeación de las actividades extra escolares.

Dado que los cursos de capacitación del PAREB funcionaron en condiciones muy adversas, los docentes manifestaron poca disposición a participar en las actividades que se desarrollaron. A la vez se observó que cuando los cursos son impartidos fuera del horario laboral se reduce gradualmente la participación y la asistencia de los docentes.

Todas las circunstancias descritas durante el proceso de capacitación impidieron que los cursos del PAREB, ayudara a los docentes a modificar su estilo de enseñanza, de tal manera que los cursos del PAREB no lograron impactar a los docentes de la zona # 34, dicha insuficiencia dio como resultado que los docentes no vivenciaran en su práctica las propuestas realizadas por el PAREB.

CAPITULO VII.

CONCLUSIONES.

El presente capítulo presenta las conclusiones a las que se ha llegado en este trabajo de investigación.

Durante la última década la capacitación del magisterio se ha convertido en una prioridad en el discurso de la política educativa; esta prioridad se expresa en el reconocimiento de la necesidad de la profesionalización de la práctica docente. Este reconocimiento se observa en el programa compensatorio, PAREB, que integró entre sus acciones la capacitación para docentes y directivos como una alternativa para fortalecer y mejorar el desempeño profesional de los docentes que laboran en la modalidad multigrado.

El programa de capacitación del PAREB tuvo por finalidad desarrollar entre los docentes las habilidades procedimentales y cognitivas para planear, diseñar, implementar, ejecutar y evaluar el trabajo en el aula a través del proyecto escolar. De manera específica el programa de capacitación del PAREB propuso:

- a.- Impulsar y fortalecer el trabajo colegiado de los colectivos docentes.
- b.- Impulsar la investigación en el aula.
- c.- Incorporar la reflexión sobre la práctica docente para enfrentar los problemas educativos.
- d.- Implementar , diseñar, ejecutar y evaluar el Proyecto Escolar en cada una de las escuelas de la zona en cuestión.
- e.- Fortalecer la habilidad para la planeación multigrado orientada para proporcionar una mejor oferta educativa.

Con la finalidad de conocer el impacto de los cursos de capacitación que impartió el PAREB, el presente estudio se orienta a las siguientes preguntas de investigación.

¿De qué manera los cursos de capacitación han contribuido para apoyar el trabajo de los docentes con grupos multigrado?.

¿De qué manera han influido los cursos del PAREB para mejorar el desempeño profesional de los docentes en el trabajo en las con grupos múltiples?.

De acuerdo con las anteriores interrogantes y a partir de los resultados obtenidos en la observación realizada en los cursos intensivo y extensivo, consideramos que la capacitación que impartió el programa compensatorio del PAREB no mejoró el desempeño profesional de los docentes que laboran en los grupos multigrado porque:

a) No logró impulsar ni organizar el trabajo colegiado.

Para apoyar el trabajo de los docentes en el aula, el proceso de capacitación optó por la combinación de dos líneas de trabajo: la investigación y la gestión que fueron realizadas simultáneamente.

La línea de gestión que consiste en la promoción de la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias, a través de la gestión escolar, como uno de los factores principales para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados que obtienen los alumnos al egresar de la educación primaria. Esta línea se compone de acciones de sensibilización, capacitación y asesoría pedagógica al personal docente y directivo de cada escuela para que, mediante el trabajo colegiado, obtenga un diagnóstico preciso de la situación educativa de la escuela, especialmente en lo que respecta al cumplimiento de la misión que le corresponde a cada docente para que, con base en los resultados obtenidos, diseñe e implemente un proyecto acorde a las necesidades de los alumnos para superar los principales problemas detectados en los diferentes ámbitos: en el aula, en la organización y en el funcionamiento de la escuela.

Al concluir el estudio realizado, se observó, que a pesar, de que el curso de capacitación tenía la intención de impulsar el trabajo colegiado las condiciones políticas y laborales que imperaron en la zona escolar, por los conflictos surgidos por el cambio de tabulador, imposibilitaron que los docentes se integraran para realizar un trabajo conjunto y cooperativo. En este sentido, el grupo colegiado careció de la disposición crítica para discutir y presentar propuestas para modificar la práctica de la enseñanza. Esto se debió a las siguientes circunstancias:

Primeramente, la disputa por el control político por parte de un grupo de interés generó entre los docentes graves conflictos laborales que dificultaron la coordinación del trabajo colegiado, afectando de manera notoria la disponibilidad de los docentes para dinamizar la participación colectiva de los equipos de trabajo; por lo tanto las actividades de capacitación fueron desarrolladas bajo un clima de desconfianza, ausencia de cordialidad y solidaridad. Por ejemplo varios docentes optaron por mantenerse aislado para evitar las confrontaciones agresivas, prefirieron no involucrarse en las propuestas de trabajo sugeridas en las actividades de capacitación; estas situaciones obstaculizaron la detección de los problemas de enseñanza – aprendizaje, el compromiso de realizar acciones conjuntas para solucionar los problemas que se derivan en el aula y, sobre todo, imposibilitó la implementación del Proyecto Escolar en la zona.

Por otra parte, la discrepancia entre docentes, provocada por los conflictos laborales desfavorables que operaron en cada una de las escuelas de la zona y ocurridos por el reclamo del cambio de tabulador y el control político, llevó a que la organización del trabajo de capacitación y la del trabajo en el aula fueran realizada bajo un clima de escasa comunicación entre docentes y directivos favoreciendo el trabajo individualizado en los cursos de capacitación; cabe destacar, que dicha relación prevaleció aún en las reuniones de consejo técnico, que llevó a los docentes a asumir el quehacer pedagógico de manera aislada, por lo tanto, fue imposible hacer del trabajo colectivo un instrumento o una estrategia para innovar o mejorar la práctica docente.

Además se observó que en las reuniones de consejo técnico predominó más la competencia que la cooperación y el compromiso colectivo para mejorar el trabajo en el aula. Esta situación impidió sensibilizar a los docentes para que problematizaran el quehacer educativo desde diferentes perspectivas y conjuntar las acciones para atender los problemas de enseñanza aprendizaje con el fin de mejorar la práctica docente. Ante este panorama podemos concluir que el programa de capacitación del PAREB no proveyó alternativas para enfrentar de manera concreta la realidad local.

b) No logró posibilitar la integración de la docencia en la investigación en el aula.

En lo respecta a la línea de investigación, vale la pena recalcar que a pesar de que la metodología de capacitación intentó impulsar la investigación en el aula; las estrategias utilizadas en la conducción de las actividades de capacitación no lograron interesar a los docentes para abordar los problemas educativos a través de la investigación; por lo tanto, los docentes no realizaron las actividades de observación y registro de la información propuestas en los cursos; en consecuencia, los resultados obtenidos carecieron de la información confiable para detectar los problemas de enseñanza aprendizaje de la zona escolar. Este hecho imposibilitó desarrollar alternativas pertinentes para dar atención a los problemas educativos de cada una de las escuelas a través del Proyecto Escolar.

La línea de investigación propuesta en el desarrollo de las actividades de los cursos fueron demarcados por tres grandes obstáculos que interfirieron en la realización de las actividades de investigación:

1. Carente información teórica y metodológica.

Los cursos de capacitación carecieron de una información teórica y metodológica para guiar el proceso de investigación pues en los textos presentados y revisados en el Manual del Docente no se encontró ningún contenido orientado a fortalecer la habilidad de los docentes en el manejo y la aplicación de los instrumentos pertinentes para registrar los eventos observados. Tampoco se hallaron conceptos y saberes teóricos y metodológicos

para desarrollar los aspectos conceptuales de los docentes hacia el conocimiento de las diferentes alternativas que existen en el campo de investigación para poder obtener una perspectiva más amplia para la selección de los métodos, técnicas, e instrumentos adaptables al trabajo de investigación y así tener el dominio para integrar la investigación en la docencia.

2. Deficiencia de la capacitadora para orientar la investigación.

Otro de los elementos que impidieron que se lograra la aplicación de la investigación, fue la carente habilidad de la capacitadora para conducir las actividades de investigación, debido a la deficiencia en la preparación y formación para guiar, orientar, y aplicar los métodos y sus técnicas de investigación, en consecuencia las actividades de investigación fueron realizadas de manera empírica, haciéndose notoria la deficiencia en la recopilación de la información, en el diseño de la hipótesis, en la insuficiencia para abordar los problemas de enseñanza aprendizaje y cotejarlos con los planteamientos y las posibles propuestas de solución.

Podemos afirmar que el escaso dominio de la capacitadora en la conducción del proceso de investigación, obstaculizó el desarrollo del trabajo de investigación en el aula y en especial fue uno de los factores que incidieron para que el curso de capacitación no haya tenido el impacto para generar nuevas alternativas en el desempeño profesional de los docentes.

3. Actitud de los docentes.

Otro de los factores que imposibilitaron fomentar la investigación en el aula fue la indisposición de los docentes para la realización de las actividades de investigación propuestas en las estrategias de capacitación y su resistencia a proporcionar ante el consejo técnico la información real, mediante los instrumentos pertinentes (boletas de calificación, cuaderno de los alumnos, examen de los alumnos, datos estadísticos) para

detectar los factores que influyeron sobre los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje, necesarios para dirigir la investigación. Esto se debió a:

En primer lugar, el motivo por el que los docentes se negaron en proporcionar ante el consejo técnico la información de las actividades realizadas en el aula, a través de los instrumentos solicitados se debió a la ineficiencia del supervisor y de la capacitadora para crear un ambiente de confianza y cordialidad; por el contrario como revancha por las movilizaciones realizadas para el cambio de tabulador, el proceso de capacitación operó bajo un clima autoritario, en el que los docentes enfrentaron múltiples agresiones ajenas al interés de apoyar el trabajo educativo, lo que causó desconfianza hacia las estrategias y las alternativas propuestas en la capacitación.

En segundo lugar, debido a las circunstancias descritas anteriormente, los docentes percibieron en las estrategias de capacitación un mecanismo de control que amenazaba sus propias condiciones de empleo y de trabajo y, además, temieron que la información solicitada pudiera ser usada como revanchismo político, cuando el supervisor evaluara el factor de desempeño profesional, para adjudicar el puntaje correspondiente en carrera magisterial; por ello, los docentes se negaron a proporcionar la información requerida en las actividades de capacitación porque con dicha información se podría exhibir ante el supervisor el estilo de enseñanza de cada docente, lo que el sujeto hace o deja de hacer en el aula. Pudiendo ser ésta una actividad muy comprometedora, los docentes se resistieron a proporcionar ante el consejo técnico la información requerida. En consecuencia las actividades de investigación fueron llevadas a cabo afectadas por la simulación y el formalismo.

c) No logró incorporar la reflexión sobre la práctica docente.

Como alternativa para superar los problemas de enseñanza aprendizaje se propuso, dentro de la estrategia de capacitación, un espacio mensual para plantear, individualmente, ante el consejo técnico las dudas y los problemas relativos a la enseñanza con el fin de buscar, conjuntamente, una estrategia de solución mediante el intercambio de experiencias

pedagógicas, a través del análisis y la reflexión crítica del estilo de enseñanza de cada uno de los docentes involucrados en el proceso educativo; sin embargo se pudo observar que en la zona escolar no se logró propiciar la reflexión crítica debido a la disociación entre la metodología y la política de capacitación del PAREB.

Uno de los principales factores que interfirieron para que no se logaran la reflexión y el análisis de la práctica docente fue la disociación entre la metodología y la política de capacitación. Por un lado la metodología de capacitación del PAREB fue concebida como un medio para reunir información sobre los resultados de la enseñanza aprendizaje, indagar sus causas y buscar diversas estrategias de solución encaminadas a mejorar la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas por medio del análisis y la reflexión crítica sobre las prácticas educativas; por otro lado, la política de capacitación se apoyó de las estructuras de control, motivo por el cual suscitó la desconfianza de los docentes para el análisis y la reflexión crítica del quehacer docente en el aula.

En este orden, la política de capacitación en manos del supervisor agregó a su responsabilidad del control administrativo y de apoyo a la enseñanza la función de autoridad técnica laboral, la política de apoyo para mejorar el desempeño profesional de los docentes y fortalecer el quehacer docente en el aula, permitió canalizar el control de cada uno de los docentes, a través del informe de las actividades cumplidas en el ámbito laboral esa política de control otorgó al supervisor y a la capacitadora el poder sobre los docentes para la aplicación de los puntajes de carrera magisterial, para los cambios geográficos y, para determinar quién funge como director en las escuelas multigrado. Se le otorgó al supervisor un notable poder para ejercer efectivamente el control sobre la evaluación del desempeño laboral y profesional de sus compañeros subordinados.

Asimismo, se pudo observar que la doble función que se le adjudicó al supervisor y a la capacitadora les impidieron identificarse con sus compañeros docentes para crear un ambiente de confianza y empatía. En consecuencia, el apoyo a la enseñanza ocupa un lugar secundario, se le dio prioridad a la política de control administrativo, por lo que fue posible observar el desinterés de parte del supervisor para atender las demandas y conflictos

laborales existentes en cada una de las escuelas de la zona, motivo por el cual no se propiciaron las condiciones apropiadas para el análisis y la reflexión; además, cuando los temas podían dar lugar a la polémica, optaron por no abordarlos.

En este sentido, el control del supervisor se interpuso a los objetivos del curso de capacitación que pugnaban por el análisis y la reflexión sobre la práctica, por lo que no fue posible detectar los problemas de enseñanza – aprendizaje y no se pudo implementar el proyecto escolar.

D) No logró la implementación del proyecto escolar en la zona.

Es importante subrayar que a pesar de que el programa de capacitación tenía por meta fortalecer la labor de los docentes a través de la implementación, diseño, aplicación y evaluación del trabajo docente a través del proyecto escolar, como una alternativa para mejorar el desempeño profesional de los docentes en el aula, ésta no se pudo lograr. Desde el principio, la propuesta para aplicar el método de proyecto en las escuelas tropezó con los siguientes obstáculos:

Una de las razones por las cuales los docentes rechazaron la propuesta para la implementación del Proyecto Escolar fue porque lo consideraron una imposición burocrática para sobrecargar su trabajo, las actividades y responsabilidades en el ámbito de la escuela y la comunidad y ante esta perspectiva, los docentes se negaron a aceptar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, se resistieron a aceptar la pertinencia del Proyecto de trabajo como una alternativa de solución a los problemas de enseñanza aprendizaje.

Otro de los factores que obstaculizaron la implementación del proyecto fue la falta de información conceptual suficiente en los cuadernillos de capacitación para facilitar el diseño del Proyecto Escolar y las dificultades de la capacitadora en el dominio de la elaboración y la aplicación del proyecto; además la propuesta para la aplicación del proyecto se cruza con los estilos tradicionales de la práctica docente. En consecuencia,

parte de las dificultades para valorar la pertinencia del proyecto como una alternativa para solucionar los problemas de enseñanza aprendizaje radicó en el temor de aplicar un método desconocido y en la desconfianza de los docentes para proporcionar ante el consejo técnico la información solicitada para la detección de los problemas de aprendizaje, el diseño del proyecto, la evaluación de la práctica educativa y la integración a las actividades de capacitación.

e) No se logró incorporar la planeación en la practica docente ni el fortalecimiento del trabajo multigrado.

El programa de capacitación del PAREB tuvo por meta fortalecer la habilidad de los docentes a través de la planeación para la atención de los grupos multigrado de manera simultánea; sin embargo, a través de la observación realizadas en el aula se pudo constatar, que los cursos de capacitación no lograron desarrollar en los docentes ni la habilidad para organizar, diseñar la planeación multigrado, ni la habilidad y la capacidad para atender los grupos de manera simultanea; esto fue así debido a las siguientes razones.

En primer lugar, durante el desarrollo de las tareas de capacitación no se generaron acciones orientadas para promover la elaboración de la planeación multigrado a través de la unidad didáctica, tampoco se le dedicó el espacio de tiempo propuesto para, la organización y diseño de las actividades de planeación y sobre todo en la conducción del proceso de capacitación no se propiciaron las estrategias adecuadas capaces de fortalecer los conocimientos de los docentes hacia el dominio del manejo de los recursos didácticos propuestos para el diseño y la ejecución de la planeación multigrado; en consecuencia, pudimos observar la gran preocupación de parte de los docentes por no saber como articular los contenidos temáticos y didácticos, que permitiría coordinar las actividades de todos los grados para la atención multigrado.

Fue notorio que las técnicas incorporadas en el proceso de capacitación destinadas para el fortalecimiento de las habilidades de la planeación y de la ejecución del trabajo en el aula, no lograron mejorar las prácticas docentes para la atención de los grupos multigrados, sobre

todo de acuerdo a los estudios realizados, pudimos observar que los mecanismos propuestos para la planeación y la ejecución del proceso enseñanza- aprendizaje en el aula fue muy deficiente. De tal manera que los cursos del PAREB, no lograron proporcionar a los docentes el dominio para el manejo de los recursos didácticos, los diseños y la aplicación de la planeación multigrado, debido a que los cursos de capacitación no cumplieron con los objetivos propuestos, porque que las técnicas, los recursos y las herramientas para orientar la planeación fueron muy complejas, confusas y repetitivas. En consecuencia las actividades de planeación y el trabajo en el aula fueron realizadas para el manejo de un solo grado, dicha situación nos proporcionó un elemento mas para comprobar que el curso de capacitación no generó en los docentes, los conocimientos, las habilidades y las capacidades, para fortalecer el trabajo de los docentes multigrado ni logro mejorar el desempeño profesional de los docentes para la atención de los grupos multigrados.

Finalmente se puede decir que la planeación y el trabajo del docente multigrado estuvieron tendencialmente más inclinados a percibir los grados por separado. A pesar de que el curso de capacitación estaba orientado a capacitar al docente en el manejo multigrado, no se lograron organizar los contenidos y las actividades de enseñanza aprendizaje ni coordinar el trabajo conjunto de todos los niveles. En consecuencia llegamos a la conclusión que el proceso de capacitación del PAREB, no logró mejorar la práctica docente en atención de grupos multigrados.

f) No logró implementar la propuesta del PAREB en el trabajo en el aula.

El programa de capacitación del PAREB, tenía por finalidad mejorar el desempeño profesional de los docentes para el manejo de los grupos multigrado; por lo tanto, los cursos tenían el propósito de generar estrategias didácticas y operativas para fortalecer los saberes de los docentes en la aplicación y el diseño de algunas estrategias, alternativas y de propuestas para promover el trabajo simultáneo en los grupos múltiples.

Los cursos del PAREB estuvieron concebidos y estructurados para el trabajo con los grados múltiples. En este sentido, los ejercicios de capacitación destacaron la organización, la planeación y la ejecución de los contenidos de aprendizaje de manera simultánea. De esta manera, los ejercicios de capacitación estuvieron orientados a apoyar a los docentes multigrados para articular los contenidos curriculares en la organización del trabajo en el aula para el manejo de los tres ciclos, articulando el trabajo simultáneo con dos o más grados.

Al término del proceso de capacitación se esperaba que cada docente tuviera la habilidad y el dominio para decidir, en primer lugar sobre la necesaria selección de los contenidos que debería abordar, puesto que es imposible pensar en cubrir el currículum completo para cada grado; en segundo lugar, sobre la articulación temática de los contenidos, necesarios para facilitar el trabajo de manera simultáneo con varios grupos y grados y, en tercer lugar, la necesaria articulación didáctica que permitiera coordinar las actividades de todos los grados y grupos.

A través de la observación en el aula se pudo detectar que los distintos estilos de enseñanza que poseen cada uno de los docentes están influidos por las distintas concepciones de organización de la enseñanza subyacente en el currículum de cada modalidad las cuales, a la vez, corresponden a los distintos modelos aprendidos por cada uno de los profesores para conducir el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula. Formados para el manejo de un solo grado, los maestros en la situación multigrado parecen tendencialmente más inclinados a percibir los grados por separado, dicha situación obliga a los alumnos a una larga espera para ser atendidos. La formación previa del docente no le permiten cambiar los esquemas de enseñanza tradicional de enseñanza.

g) Conducción en el proceso de capacitación.

En cuanto al proceso de capacitación se pudieron observar los escasos conocimientos de la capacitadora de los contenidos propuestos en el desarrollo de las actividades de capacitación y también su incapacidad para propiciar el análisis y la reflexión en los

contenidos presentados y para propiciar y promover la problematización de la práctica docente.

Cabe señalar que las limitaciones intelectuales de la capacitadora para la integración de estrategias para dinamizar los grupos de trabajos forman parte de su estilo de enseñanza y explican su desinterés por que se lograsen los objetivos propuestos en cada una de las sesiones; en consecuencia, esta situación fue muestra de que los cursos de capacitación no constituyeron una garantía para lograr la conducción exitosa del proceso enseñanza aprendizaje.

Otro de los factores relevantes que obstaculizaron la conducción de las actividades de capacitación, fue la marcada rivalidad entre la capacitadora y una excapacitadora que se entrometió en las actividades de capacitación con el propósito de obtener el control del grupo, fue notoria la falta de decisión y firmeza de la capacitadora para llevar a cabo las actividades ya planeadas pues en muchas ocasiones permitió que la excapacitadora desorganizara las actividades planeadas, aun después de haber organizado los equipos y cuando estaba a punto de obtener el producto del trabajo. Cabe señalar que dicha disputa causó confusión e incertidumbre y, en consecuencia, varias de las actividades planteadas quedaron inconclusas ya que mientras ellas consensaban, el grupo y los trabajos quedaron a la deriva, tal como lo expresaron algunos docentes participantes.

Vale la pena destacar que otro de los factores que incidieron para que no se lograra, la aplicación de los objetivos propuestos en los cursos de capacitación fue que el proceso de capacitación se aplicó en un contexto inadecuado por las siguientes razones:

Primero, porque el curso de capacitación operó en medio de graves acontecimientos organizacionales e institucionales que se suscitaron en la zona escolar # 34, generados por los conflictos laborales y, segundo, por las modificaciones en la organización del curso.

El curso de capacitación opero en medio de un conflicto político sindical a causa de las movilizaciones de protesta generadas en el estado de Yucatán y derivadas de las inconformidades de los docentes que laboran en el medio rural, ubicados en los 91 municipios con un sueldo de acuerdo al tabulador II. Los sueldos de los maestros en el estado están catalogados en tabulador II y III, en consecuencia, los docentes que laboran en los municipios de Mérida, Tizimín, Valladolid, Tekax, Peto y Progreso reciben un sueldo de acuerdo al tabulador III, mientras que los docentes que laboren en el medio rural reciben un sueldo de acuerdo al tabulador II, que es menor al del tabulador III La inconformidad condujo a los docentes que laboran en el medio rural a una serie de movilizaciones en busca de una retabulación, por lo que los docentes que participaron en las movilizaciones fueron objetos de represiones de tipo administrativo y sindical. En este sentido, los docentes de la zona # 34 que participaron en estas movilizaciones enfrentaron al autoritarismo y las arbitrariedades de las autoridades administrativas y los dirigentes sindicales que buscaban ocasión o motivo para descalificarlos, además de que fueron sometidos al hostigamiento, al interior de las escuelas, por medio del supervisor de la zona, algunos directores, y auditores de la SEGEY y fuera de ella, a través de sujetos al servicio del gobierno del estado que se plantaron frente del edificio escolar para vigilar y perseguir a los docentes para intimidarlos. Ante estas condiciones el discurso de las políticas de capacitación quedó muy distante de la realidad y del interés de mejorar el desempeño profesional del docente, lo que imposibilitó la aplicación de las estrategias de capacitación sugeridos por el PAREB, pues de qué manera se puede tener la confianza de exteriorizar cualquier problema que se le presente al docente cuando se le reprime o se busca motivo para descalificar su actuación en el aula.

Como resultado del conflicto político sindical se generó entre los docentes graves conflictos laborales, enfrentamientos agresiones y autoritarismo de los directores; bajo estas condiciones laborales varios docentes se abstuvieron en participar en las estrategias propuestas en el proceso de capacitación, de integrarse a las actividades de capacitación de manera participativa, cooperativa y, sobre todo, se limitaron a socializar los problemas de enseñanza- aprendizaje que se presentan en el ámbito educativo. En consecuencia, el

proceso de capacitación operó con un trabajo individualizado, que se basó solamente en contestar las preguntas y los guiones que se encontraron en el manual de docente.

Toda esta situación se agravó cuando la capacitadora toma la postura de ignorar los comentarios, sugerencias y ahogó la participación en las actividades de capacitación, de todos los docentes, que participaron en las movilizaciones por el cambio de tabulador.

También es importante hacer referencia a que otro de los conflictos que atravesó el curso intensivo fue la discrepancia en el uso de tiempo establecido para los trabajos de capacitación debido a la postura de las autoridades educativas por no respetar los tiempos establecidos y reglamentados para las reuniones de consejo técnico.

El curso extensivo se inició en medio del conflicto por la orden emitida por las autoridades educativas del Estado y no se tomaron en cuenta las propuestas ni las argumentaciones del grupo colegiado que solicitó oportunidad para hacer uso del tiempo reglamentado para la capacitación.

h) La organización de los cursos sujeta a la política del control.

Otro de los factores que obstaculizaron el proceso de capacitación fue el hecho de que los cursos estuvieron sujetas a la política de control, en este sentido la organización de los cursos estuvieron supeditadas al control político, sindical y administrativo, por lo tanto la organización, los horarios, sede de capacitación, estuvieron subordinadas a diversas circunstancias.

En consecuencia, la organización de los cursos, en cuanto a sede, horario, calendarización, fue muy variada y muy inestable debido a que fue subordinada a las circunstancias sociales y políticas del contexto local.

Cabe recordar que el primer y gran obstáculo que enfrentó el proceso de capacitación fue la discrepancia entre los docentes y las autoridades educativas para que los cursos fuesen

impartidos en día inhábil, pues, a pesar, de las argumentaciones e inconformidades, no se les tomó en cuenta y, para dar cumplimiento a la orden emitida por el gobierno del Estado de no suspender las labores escolares por ningún motivo, las autoridades educativas decidieron realizar las actividades de capacitación después del horario de labores.

Un segundo obstáculo consistió en que las condiciones laborales y políticas en que se desarrollaron los cursos no permitieron crear un espacio de reflexión sobre el trabajo cotidiano en el aula para comprender mejor los procesos educativos. La complejidad de la acción docente, tanto desde las múltiples dimensiones que confluyen en el enseñar como desde los diferentes niveles de determinación que inciden en este proceso, exige un entorno favorable para reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica.

En síntesis, después de la observación realizada tanto en la fase intensiva como la extensiva, la respuesta a la pregunta de investigación es que los cursos de capacitación que impartió el programa no lograron mejorar el desempeño profesional de los docentes debido por las siguientes razones:

Primeramente porque la ejecución del programa de capacitación no se ajustó a las especificaciones implícitas en el modelo que los origina, ya que la selección del programa de capacitación y los contenidos no se apoyaron en una detección de las necesidades específicas a satisfacer de la zona escolar sino por el contrario, fueron determinados en forma desarticulada.

En segundo lugar, no hubo congruencia entre la ejecución del proceso de capacitación y las teorías pedagógicas en que se basaron los cursos de capacitación, particularmente las teorías del constructivismo. Esta incongruencia se observó también en la orientación del diseño de algunos materiales didácticos.

En tercer lugar los cursos de capacitación no fueron impartidos por personas calificadas debido a que se recurrió a la estrategia de capacitación en cascada, lo que impidió diseñar estrategias que respondieran a la necesidad de mejorar la práctica docente.

En cuarto lugar, la supervisión escolar no solamente no desempeñó las funciones pedagógicas propuestas en el programa de capacitación sino, por el contrario las obstaculizó.

En quinto lugar, pese a los esfuerzos que se hagan para reducir el rezago educativo, nunca serán suficientes si no reconoce que el éxito o el fracaso del programa compensatorio depende de todos los actores. Asimismo otro de los motivos del fracaso de la capacitación del PAREB fue por que el programa estuvo formulado en distintas instancias centrales, intermedias y locales, en las cuales no todos adquirieron los compromisos propuestos en las estrategias de capacitación.

Cabe señalar que a pesar que la estrategia de capacitación abrió un espacio para la participación de los padres, la comunidad y las autoridades locales y municipales, no fue posible lograr la integración de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.

Por su parte, la estrategia de capacitación propuso promover la integración corresponsable de los padres de familia en la educación de sus hijos, por lo tanto se propuso desarrollaron en el curso algunas actividades para sensibilizar y comprometer a los padres de familia para formar parte en el proceso enseñanza de sus hijos. Sin embargo para esta actividad estuvo presente la resistencia tanto de los maestros como de los padres de familia; por una parte los maestros decidieron no considerar la participación de los padres y de la comunidad y por otra parte se pudo observar la carente disposición del tiempo de los padres para comprometerse con las actividades de organización y planeación del proceso enseñanza aprendizaje.

Comparando la experiencia de la escuela rural mexicana con la del PAREB; se encuentra que en la primera los padres de familia y la comunidad participaban en la toma de decisiones y en la organización del trabajo educativo en función de los intereses de la propia comunidad; mientras que en el caso del PAREB, se intenta comprometer a los padres de familia solamente en la función de supervisión del trabajo docente.

Con base en los resultados obtenidos se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Que antes de la ejecución del programa de capacitación docente multigrado, se haga un diagnóstico para que se apoye en la detección de las necesidades que debieran ser satisfechas en el desarrollo de las actividades del docente multigrado y que el modelo de capacitación multigrado sea articulado y suministrado en forma oportuna.
- Que antes del diseño de cualquier curso de capacitación multigrado se revisen los objetivos que se persiguen con el fin de que exista una congruencia entre los contenidos y las teorías pedagógicas en las que se basan los cursos de capacitación y las que orientan el diseño de los recursos didácticos. Pues fue curioso notar que la mayoría de los que intervinieron en la capacitación del PAREB estuvieron conscientes que los cursos estaban apoyados en la teoría pedagógica del constructivismo, sin embargo la práctica fue completamente incongruente con la teoría.
- Que los cursos de capacitación docentes sean impartidos por personal calificado, con mayor escolaridad y mayor experiencia en el trabajo multigrado, en tanto se propone que los programas de capacitación docente, desarrollen y fortalezcan los mecanismos y los recursos humanos institucionales locales para planear, organizar y diseñar estrategias didácticas orientadas a fortalecer las competencias laborales de los docentes.
- Que los cursos de capacitación multigrado atiendan no solamente la planeación multigrado sino que se propicien técnicas y estrategias que faciliten el desarrollo de las actividades en los grados múltiples tales como los guiones didácticos.
- Que los programas compensatorios sean más flexibles a las necesidades educativas reales de la comunidad y del alumno. El diseño y la estructura del programa compensatorio, aun cuando esta dirigido a acabar con el rezago educativo, en la

práctica se convierte en un instrumento orientado por los mecanismos de control, por ello, el programa tendría que recuperar su sentido original.

En síntesis, los cursos de capacitación del PAREB, no lograron los objetivos propuestos. Los resultados obtenidos de los cursos de capacitación no lograron convencer a los docentes de la zona # 34 ni lograron modificar el desempeño profesional de los docentes que participaron en el proceso de capacitación, pues los docentes continuaron utilizando los mismos estilos de enseñanza en la conducción, planeación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. En consecuencia, la capacitación del PAREB no logró cambio alguno en la zona pues ninguna de las escuelas logró implementar el Proyecto Escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

- Arnaut Alberto, *“Historia de una profesión”*, SEP, México 1998.
- Betancourt Pérez Antonio, *“Revoluciones y crisis de la economía de Yucatán”*, Editorial Maldonado. México. 1993.
- Cárabes Pedroza Jesús, Martha Reid Rodríguez, Federico Pardo Zepeda y José Flores García, *“Fundamentos político y jurídico de la educación en México”* Edit. Progreso. México 1979.
- Cámara Zavala Gonzalo, *“Reseña histórica de la industria henequenera en Yucatán”* Edit imprenta oriente, México. 1936.
- CONAPO, *“Información del Censo general de población de 1990”*, México. 1990.
- CONAPO, *Indicadores socioeconómicos e índice de marginación municipal 1990*, 1993
- CONAPO-CNA, *La Marginación en los municipios de México*, 1990
- Corona Enrique, *“Al servicio de la educación popular”*, Edit. Policronia, México 1961.
- Curiel Martha Eugenia, *“La educación normal”*, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores), *“Historia de la educación pública en México”*, SEP-FCE. México, 01982.
- DGPPP/SEP, *“Estadística de fin de cursos 1991- 19992”*. México, 1993.
- Embris Arnulfo, *“Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México”*, Subdirección de investigación y programación cultural, México 1993.
- Fierro M. Cecilia. *“Construcción del trabajo colegiado: un capítulo necesario en la transformación de la escuela”*, Edit. Universidad Iberoamericana de León, México, 1998.
- Galeana R. *“La desigualdad de la oferta educativa en la infancia desertora.”*. México. 1997.
- González Cosío Arturo *“Los años recientes”*, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores), *“Historia de la educación pública en México”*, SEP-FCE. México, 1982.
- Huerta Elena y Antonio Mantamala, *“Hacer reforma. Niños y Niñas protagonistas del aprendizaje”*, Editorial Alauda Anaya, Madrid, 1994.
- Ibarrola María y G. Silva *“Políticas Públicas de Profesionalización del Magisterio en México”*. Revista latinoamericana. Vol. XXVI, No. 2. México. 1994

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), “*XI Censo General de Población y Vivienda 1990*”. México, 1990.

Instituto Nacional Indígena, “*Historia del desarrollo social de Yucatán.*” Delegación Yucatán, diciembre 1992

Instituto Nacional Indigenista (INI), Subdirección de Investigación, Base de localidades y comunidades indígenas, México, 1993.

INI, *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México.* México, 1993.

INEGI, *Principales características del Estado de Yucatán.* México 1997.

INEGI, “*Mayas peninsulares*”, estadísticas de Yucatán, México 1997.

INEGI, “*Perspectivas estadísticas de Yucatán*”, INEGI, México, 1997 .

Lera María José y María del Mar González. “*La vida en las aulas*” en cuadernillo pedagógico. No. 274 noviembre, México 1998.

Matute Álvaro, “*La política educativa de José Vasconcelos*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coordinadores), “*Historia de la Educación Pública de México*”, SEP-FCE, México, 1982.

Martín Fuentes Ana, “*Maquiladoras*”, Revista peninsular, edición 640, del 25 de enero de 2002.

Mejía Zúniga Raúl “*La escuela que surge de la revolución*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores), “*Historia de la educación pública en México*”, SEP-FCE. México, 1982.

Mortimore Peter “*características de las escuelas efectivas.*” SEP cuadernillo para la actualización del maestro. México. 1995.

Noriega Chávez Margarita. “*Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización : en caso de México, 1982. 1994*”, Editorial Plaza y Valdés, México. 2000

Novak Joseph y Bob Gowin, “*Aprendiendo a aprender*”, Ediciones Martínez Roca, México, 1988.

Ornelas Carlos “*El sistema educativo Mexicano la transición de fin de siglo*”. Editorial F.C.E. México, 1996.

Orosa Díaz Jaime, “*Historia de Yucatán*”, Editores Universidad Autónoma de Yucatán. México. 1990.

Pasel Susana y Susana Asborno, “*Aula Taller*”, Edit. Aique Didáctica, Buenos Aires, 1993.

Reyes Esparza Ramiro, “*La educación Normar hoy*”. en revista cero en conducta. Núm. 7, México, 1987.

Rockwell Elsie, “*de huellas y bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela . la escuela lugar de trabajo docente*”. DIE- CINVESTAV- IPN, México 1986

Rojo Ruiz Lourdes. “*Experiencias en el avance de la revolución educativa en la educación primaria*”en Cero en conducta. Núm. 7, México, 1987.

Ruíz Hermida, J. Ángel y Ramírez Rafael. “*La escuela rural mexicana*”, edit. Dirección general de educación popular. México. 1979.

Sáenz Moisés, *México Integro*”. Imprenta Torres Aguirre, Lima, Perú.1939.

Schmelkes Sylvia, “*Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*”, SEP, México, 1995.

Schmelkes Silvia, “*El proyecto escolar: importancia y valor del trabajo colegiado. En transformar nuestras escuelas*”, Folleto # 2, SEP, México, 1998.

SEP, “*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*” SEP, México. 1992.

SEP, “*Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*”, SEP, México, 1993.

SEP-CONAFE. “*Docencia Rural, Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas, Diagnóstico y Planeación*”, editorial. Talleres de arte y cultura México. 1999-

SEP-CONAFE. “*Docencia Rural, Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas, El trabajo en el aula*”, editorial. Talleres de arte y cultura México. 1999

SEP-CONAFE. “*Docencia Rural, Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas, Evaluación de resultados*”, editorial. Talleres de arte y cultura México. 1999

SEP CONAFE “*El proyecto escolar una estrategia para transformar nuestra escuela*”. Subsecretaría de educación básica y normal. México- 1999.

SEP. CONAFE “*Planeación de lecciones multigrado* “ México, D.F. 1997

SEP. “*Plan y programas de estudio 1993*” Educación Básica. Editorial Taller Fernando. México. 1993.

SEP- CONAFE. ”*Recursos para el aprendizaje*”, Fascículo # 1, editorial Edicupes. México. 1994.

SEP-CONAFE, “*Regionalización de cada Estado por eficiencia terminal y grado de marginación*”, elaborado con datos de eficiencia terminal de la SEP en los Estados y los resultados preliminares de los índices de marginación municipal de CONAPO con base al censo de 1990.

SEP. “*Monografía del Estado de Yucatán* “, edit. SEP. México, 1994.

Sotelo Inclán Jesús, “ *Educación Socialista*”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños Martínez, (Coordinadores), “*Historia de la educación pública en México*”, SEP-FCE. México, 1982.

Teodulo Guzmán José, “*Alternativas para la educación en México*”. Edit. Gernika, México. 1980.

Torres Rosa Maria, “*Repetición escolar, ¿falla del alumno o falla del Sistema?*”, en Revista de novedades educativas, Argentina, 1998.

A N E X O S.

CUADRO NUM. 3.
REGIONALIZACIÓN DEL ESTADO DE YUCATÁN
POR EFICIENCIA TERMINAL Y GRADO DE MARGINACIÓN.

| Región | Clave. | Municipio. | Eficiencia terminal. | Rango de marginación. |
|----------|---------------|--------------|----------------------|-----------------------|
| Oriente. | 31092. | Tixkalkupul. | 17.00 | 4 |
| | 31019 | Chemax | 17.80 | 4 |
| | 31073 | Tahdziu. | 24.40 | 5 |
| | 31017 | Chankom. | 25.50 | 4 |
| | 31099 | Uayma. | 25.80 | 4 |
| | 31104 | Yaxkaba. | 26.50 | 4 |
| | 31085 | Temozón. | 27.50 | 4 |
| | 31032 | Espita. | 29.20 | 4 |
| | 31012 | Cenotillo. | 29.50 | 3 |
| | 31021 | Chichimilá. | 30.30 | 4 |
| | 31030 | Dzítás. | 31.40 | 4 |
| | 31043 | Kahua. | 31.80 | 4 |
| | 31057 | Panabá. | 32.30 | 3 |
| | 31096 | Tizimín. | 32.50 | 4 |
| | 31091 | Tinúm. | 34.40 | 4 |
| | 31058 | Peto. | 34.70 | 3 |
| | 31016 | Chacsikín. | 37.10 | 4 |
| | 31070 | Sucilá. | 38.90 | 3 |
| | 31102 | Valladolid. | 40.90 | 3 |
| | 31081 | Tecom. | 41.10 | 4 |
| 31014 | Cuncunul. | 42.10 | 4 | |
| 31022 | Chikindzonot. | 43.00 | 4 | |
| CENTRO | 31049 | Mayapán | 12.50 | 4 |
| | 31080 | Tekit. | 18.10 | 4 |
| | 31071 | Sudzal. | 18.30 | 4 |
| | 31010 | Cantamayec | 21.60 | 4 |
| | 31090 | Timucuy | 23.60 | 5 |
| | 31069 | Sotuta | 24.60 | 4 |
| | 31075 | Teabo. | 25.30 | 4 |
| | 31003 | Akil | 26.70 | 3 |
| | 31076 | Tecoh | 28.30 | 4 |
| | 31103 | Xoccehel | 28.40 | 4 |
| | 31001 | Abalá | 28.50 | 4 |
| | 31042 | Kantunil. | 29.30 | 4 |

FUENTE: SEP. *Datos estadísticos de eficiencia terminal de la Secretaría de Educación en los estados y los resultados preliminares del índice de marginación municipal CONAPO con base al censo de población de 1990.*

| REGION | CLAVE | MUNICIPIO | Eficiencia terminal | Rango de marginación. |
|---------|----------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| CENTRO. | 31035 | Hoctún | 29.70 | 4 |
| | 31047 | Maní | 30.40 | 4 |
| | 31098 | Tzucacab | 31.30 | 3 |
| | 31079 | Tekax. | 32.10 | 3 |
| | 31036 | Homún. | 32.30 | 4 |
| | 31041 | Kanasín | 33.00 | 2 |
| | 31040 | Izamal. | 33.10 | 4 |
| | 31037 | Huhí. | 33.20 | 4 |
| | 31056 | Otzkutzcab | 33.20 | 3 |
| | 31094 | Tixmeuac. | 33.30 | 4 |
| | 31067 | Seyé | 33.70 | 3 |
| | 31024 | Chumayel. | 33.80 | 4 |
| | 31074 | Tahmek. | 33.80 | 4 |
| | 31077 | Tekal de Venega | 33.90 | 4 |
| | 31053 | Muna | 34.00 | 2 |
| | 31066 | Santa Elena. | 34.10 | 4 |
| | 31084 | Temas | 35.10 | 4 |
| | 31097 | Tunkas. | 36.40 | 4 |
| | 31088 | Teya | 37.10 | 4 |
| | 31039 | Ixil | 37.70 | 3 |
| | 31046 | Mama | 37.90 | 4 |
| | 31064 | Sanahcat | 38.40 | 4 |
| | 31015 | Cuzamá | 38.50 | 4 |
| | 31034 | Hocabá | 38.60 | 4 |
| | 31086 | Tepakan. | 39.70 | 4 |
| | 31009 | Cansacab | 39.80 | 4 |
| | 31051 | Mocochá. | 40.00 | 3 |
| | 31018 | Chapab | 40.30 | 4 |
| | 31007 | Cacalchén | 40.40 | 3 |
| | 31078 | Tekantó | 40.90 | 4 |
| | 31025 | Dzan. | 41.00 | 3 |
| | 31004 | Baca. | 42.00 | 4 |
| | 31002 | Acanceh | 42.30 | 4 |
| | 31052 | Motul | 42.60 | 3 |
| 31013 | Conkal | 43.20 | 2 | |
| 31062 | Sacalúm. | 43.40 | 4 | |

FUENTE: SEP. *Datos estadísticos de eficiencia terminal de la Secretaría de Educación en los estados y los resultados preliminares del índice de marginación municipal CONAPO con base al censo de población de 1990.*

| REGION. | CALVE. | MUNICIPIO. | Eficiencia terminal | Rango de Marginación. |
|---------|--------|------------|---------------------|-----------------------|
| OESTE | 31087 | Tetiz. | 11.60 | 4 |
| | 31011 | Celestún | 30.30 | 3 |
| | 31100 | Ucú | 30.60 | 4 |
| | 31044 | Kinchil. | 31.20 | 4 |
| | 31038 | Humucmá | 32.00 | 3 |
| | 31048 | Maxcanú. | 32.90 | 4 |
| | 31023 | Chocholá. | 36.30 | 3 |
| | 31033 | Halachó | 39.60 | 4 |
| | 31055 | Opichén. | 41.10 | 4 |
| | 31063 | Samahil | 43.40 | 4 |

FUENTE: SEP. *Datos estadísticos de eficiencia terminal de la Secretaría de Educación en los estados y los resultados preliminares del índice de marginación municipal CONAPO con base al censo de población de 1990.*

PERFIL DE LOS DOCENTES DE LA ZONA ESCOLAR # 34 QUE PARTICIPAN EN LOS CURSOS PAREB

| Escuela. | Número de docentes. | Formación Inicial. | Nivelación. | Años de servicio | Categoría. |
|--|---|--|---|----------------------------|---|
| “CONSTITUCION DE 1917” | 3 docentes El director tiene otra plaza en la “José M. Morelos. | Normal de 3 años Normal de 3 años Normal de 4 años | L.E.B. UPN. | 32 28 18 | Director Docente Docente |
| “CARLOS CASARES PEREZ” | 5 docentes 4 docentes tienen doble plaza. | Normal de 3 años Normal de 4 años Normal de 4 años Normal de 4 años Normal de 4 años | Normal Superior Lic. UPN. Normal Superior | 28 25 25 24 12 | Director Docente y Dir. Docente Docente Docente |
| “HEROJE DE NACUZARI” | 3 docentes. La directora tiene otra plaza en la escuela anterior. | Normal de 4 años Normal de 4 años Normal de 4 años | Lic. UPN Lic. UPN | 25 22 5 | Director Docente Docente |
| “JOSE MARIA MORELOS Y PAVON” | 3 Docentes. El director tiene otra plaza en la “Constitución. De 1917” | Normal de 3 años Normal de 4 años Normal de 4 años | L.E.B. UPN. L.E.B. UPN. | 32 22 8 | Director Docente Docente |
| “JUSTO SIERRA MENDEZ” | 3 docente | Normal de 4 años Normal de 4 años Normal de 4 años | Normal Superior L.E.B. UPN | 10 16 18 | Director Docente Docente |
| “VICENTE GUERRERO” | 5 docentes | Normal de 4 años Normal de 4 años Normal de 4 años Normal de 4 años Lic. Educ. Prim. | L.E.B. UPN. L.E.B. UPN | 20 18 16 10 1 | Director Docente y Dir. Docente Docente Docente |
| SUPERVISOR ESCOLAR. SECRETARIA TECNICA. | | Normal de 3 años Normal de 4 años | | 38 16 | Supervisor Capacitadora |

Los presentes datos fueron recabados durante el ciclo escolar 1999-2000.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL TRABAJO DE
CAMPO.

FICHAS DE DATOS # 1.

PADRES DE FAMILIA.

NOMBRE _____

EDAD _____ SEXO _____ ESTADO CIVIL _____

IDIOMA _____

GRADO ACADEMICO _____ OCUPACIÓN _____

SUELDO _____ # DE HIJOS _____

GUÍA # 1. ENTREVISTA PARA PADRES.

1. ¿Qué actividades consideras útil para el aprovechamiento escolar de sus hijos?.
2. ¿Qué relación hay entre los que aprenden los niños y las niñas en la escuela y la comunidad?.
3. ¿Cuáles son los problemas que impide que sus hijos asistan todos los días a la escuela?.
4. ¿Conoce usted el programa del PAREB? ¿qué opinas de éste programa?.
5. ¿ Cree que el hecho de proporcionar a los niños material didáctico y libros de texto es suficiente para que puedan terminar su primaria?.
6. ¿ A qué se dedica su hijo cuando no asiste a la escuela?.
7. ¿ Considera que es importante que los niños terminen su primaria?.
8. ¿Qué opina usted de los cursos del PAREB que se imparten a los maestros de la zona escolar # 34?.
9. ¿Crees que es necesario que los maestros asistan a los cursos? ¿por qué?.
10. ¿qué aspectos del estilo de enseñar del maestro considera necesario cambiar?.
11. ¿De qué manera puede el maestro apoyar a que sus alumnos terminen la primaria?.

FICHA DE DATOS # 2.

NOMBRE. _____

EDAD _____ SEXO _____ ESTADO CIVIL _____

ESCUELA: _____

ORGANIZACION _____ SUELDO _____

C.C.T. _____ NIVEL EN C.M. _____

ANTIGÜEDAD. _____ # DE HIJOS _____

FORMACIÓN INICIAL. _____

ACTUALIZACION. _____

CURSOS DEL PAREB. _____

CURSOS EN SU C.T. _____

GUIA # 2. ENTREVISTA PARA SUPERVISOR.

1. ¿Cuál es uno de los mayores problemas de su zona escolar?.
2. ¿ Cuáles son las principales causa de reprobación, deserción, bajo nivel de aprovechamiento y rezago educativo?.
3. ¿Cómo puede contribuir usted para disminuir el rezago educativo de su zona escolar?.
4. ¿Qué deben hacer los docentes para reducir el rezago educativo en las escuelas de mayor incidencia?.
5. ¿Cuáles considera que sean las dificultades a las que se enfrenta el maestro que trabaja con grupo multigrado y de los alumnos que estudian en esta modalidad?.
6. ¿Cómo influye el estilo de enseñanza del docente para hacer que la escuela contribuya por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad?.
7. ¿Considera que la formación del docente y su actualización son causas del rezago educativo?.
8. ¿Cree que la planeación colegiada de lecciones puede incidir en la desarticulación de las redes de causa-efecto que provocan el problema de reprobación, deserción, bajo nivel de aprovechamiento y de rezago educativo?.
9. ¿Cree usted que el programa compensatorio del PAREB, ha cumplido con sus objetivos y sus propósitos?.
10. ¿Qué opinas de curso que imparte el PAREB?.

11. ¿Considera que los cursos del PAREB, cuentan con elementos que favorecen el mejor rendimiento de los maestros?.
12. ¿Qué aspectos de la práctica de la enseñanza se integran a la propuesta del PAREB?.
13. ¿Cómo ha contribuido el método de enseñanza del curso al fortalecimiento del trabajo colegiado en las reuniones de consejo técnico?.
14. Según su criterio ¿Cuáles son los aspectos más importantes del curso que imparte el PAREB?.
15. ¿De qué manera contribuyen las autoridades, comunitarias al proceso educativo?.
16. ¿Considera que los cursos que imparte el PAREB, cuentan con elementos para actualizar a los docentes de su zona escolar y estar preparados a enfrentar los retos educativos que le brinda la nueva era?.
17. ¿De qué manera responden los docentes ante estos cursos?.
18. ¿Cómo han contribuido los cursos de actualización del PAREB para reducir el rezago educativo?.

GUIA # 3. ENTREVISTA PARA MAESTROS.

1. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra al trabajar en grupos multigrado?.
2. ¿Cuáles son los mayores problemas educativos que observa en la comunidad donde labora y en la escuela multigrado que limitan su práctica en el proceso enseñanza aprendizaje?.
3. ¿Cuáles son las causas del rezago educativo en su centro de trabajo y en la comunidad donde labora?.
4. ¿Qué género es el que presenta mayor deserción, reprobación, nivel de aprovechamiento o el rezago educativo?.
5. ¿Qué opinas de los cursos de capacitación que actualmente se imparte el PAREB?.
6. ¿De qué manera han contribuido las autoridades escolares, locales, municipales y los padres de familia con la propuesta del PAREB?.
7. ¿De qué manera estos cursos han contribuido para mejorar tu práctica docente?.
8. ¿Cuál es la relación que existe entre los propósitos del curso y tu labor en grupos multigrado?.
9. ¿Qué opinas de la metodología, teoría y técnica que propone el PAREB?.
10. ¿Se pueden adecuar a las necesidades e intereses de tus alumnos, escuela, comunidad y hogar?.
11. ¿Qué opinas del proyecto escolar? ¿ Se lleva a cabo en tu escuela?.

12. ¿Qué aspectos del curso no te gustan?
13. ¿Cuáles son los aspectos importantes que consideras al realizar la planeación?
14. ¿Crees que la planeación es un resolutivo para reducir el rezago educativo?
15. ¿Qué opinas de los recursos materiales que utiliza el PAREB, para la planeación?
16. ¿Cómo se desempeña el capacitador con respecto a los temas y objetivos? ¿Cumple con los propósitos?
17. ¿Consideras que estos cursos cuentan con elementos necesarios para capacitar y actualizar al docente para enfrentarse a los retos que le brinda la nueva era?
18. ¿Crees que estos cursos te ayudan a mejorar tu estilo de enseñanza?
19. ¿Piensas que la actualización del docente es un elemento clave para mejorar la calidad educativa?
20. ¿Esperas que el programa del PAREB pueda lograr reducir rezago educativo? ¿Por qué?
21. ¿De qué manera influye la formación y actualización del docente en su práctica educativa?

GUIA # 4. CAPACITADOR DE LA ZONA.

1. ¿Cuáles son los problemas pedagógicos, metodológicos y técnicos que enfrentas al impartir los cursos de capacitación?.
2. ¿Qué opina usted de los cursos de PAREB?.
3. ¿Qué espera usted de los docentes que participan en estos cursos?.
4. ¿De que manera participan los docentes en estos cursos?.
5. ¿Cómo contribuyen estos cursos para la capacitación de los profesores?.
6. ¿De qué manera ha contribuido estos cursos en el desempeño del docente multigrado?.
7. ¿De qué manera influye la formación y actualización de los docentes en el nivel de aprovechamiento de sus alumnos?.
8. ¿A qué le atribuye usted el rezago educativo y de que manera puede contribuir para reducirlo?.
9. ¿Cree usted que los cursos del PAREB pueden ayudar a reducir el rezago educativo?
¿De qué manera?.

GUIA # 5. ENTREVISTA PARA LA COORD ESTATAL.

1. ¿Cuáles son las metas del PAREB en Yucatán?.
2. ¿Qué opina usted de los cursos que imparte el PAREB?
3. ¿ Cuáles son las expectativas del programa del PAREB en la labor educativa?.
4. ¿Cómo han contribuido los cursos del PAREB para mejorar el desempeño de los docentes?.
5. ¿Qué expectativa tiene usted de los docentes que participan en los cursos que imparte el PAREB?.
6. ¿Cuál ha sido la actitud de los docentes al participar en los cursos del PAREB?.
7. ¿De que manera influye la capacitación del docente en el nivel de aprovechamiento de sus alumnos?.
8. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza el PAREB para mejorar el desempeño de los docentes?.
9. ¿Se han alcanzado los objetivos por los cuales fue creado el PAREB?.
- 10 ¿Cree usted que los cursos de capacitación o actualización que imparte el PAREB pueden contribuir a reducir el rezago educativo?.
11. ¿A qué le atribuye usted el rezago educativo y de que manera puede contribuir para reducir el rezago educativo?

GUIA DE OBSERVACION EN EL AULA.

Nombre de la
Escuela: _____

Organización _____ Grados _____ C.C.T. _____

Métodos de planeación. _____

Organización de las actividades de enseñanza: Individual ___ Grupal ___ Colectiva ___

Estrategias de conducción, evaluación y retroalimentación. _____

Recursos didácticos. _____

Guía de observación del desarrollo del trabajo en el aula.

Escuela: “La constitución de 1997. De: Tahmek.

| | 1ciclo | 2°. Ciclo | 3°. ciclo |
|--|---|--|--|
| Nombre del maestro | Renán Herrera Vergara | Pedro Carrillo Nieves | Manuel Soberanis Ojeda |
| Planeación | No hay planeación. | Secuenciación de contenidos | Secuenciación de contenidos |
| Asignatura y tema. | 1°. Español. (Alfabetiza) 2°. Matemáticas. Sumas. | 3°. Español . Uso del diccionario. 4°. Ciencias Naturales. Los seres vivos. | 5°.-Matemáticas. Cuerpos geométricos. 6°. Historia. La reforma liberal. |
| Contenidos | Representación convencional de la “ r y rr ”. Comparación de resultados de sumas con números menores que 100. | Revisión y autocorrección de textos con ayuda del diccionario Características generales de los Animales vivíparo y ovíparos. | Trazo de figuras geométricas. La dictadura de Santa Anna. |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | En grupo. Vocalización de la “r y rr”.(silabeo.) Individual. Planas de la consonante con todas las vocales, palabras que contienen la “ r y rr” y por último planas de oraciones. Individual. 10 operaciones y la resolución de dos problemas. | Lectura grupal, actividad del libro del alumno p. que consistió en la búsqueda del significado de palabras Exposición del tema por el maestro. - Individual seleccionar en una relación, los animales vivíparo y los ovíparos. | Maestro dio una explicación grupal de las características de las figuras geométricas. - individual, trazo de figuras geométricas utilizando regla y compás - con medidas proporcionada. - Lectura del tema . - Cuestionario con 10 preguntas, realizados por el maestro. |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | Trabajo individual . y binas. | Organización del trabajo de manera individual. | Organización del trabajo individual. |
| Recursos | Cuadernos del alumnos. | Libros del alumno, diccionario y cuadernos del A. | Cuaderno del alumno, regla, compás, libro del alumno. |
| Evaluación | Diagnóstica. No se aplicó exámenes. Se evaluó habilidades. | Diagnóstica y final. Examen de editorial y participación. | Solamente el examen final, cumplimiento de las tareas. |

Guía de observación del trabajo en el aula.
Escuela: “Héroe de Nacozari” De: Col. San José, Seyé.

| | 1ciclo | 2°. Ciclo | 3°. Ciclo |
|--|---|--|--|
| Nombre del maestro | Norma Orozco Moreno. | Ma. Teresa González V. | Teresa de J. Vela Cano. |
| Planeación | Método Sarita. | Guía didáctica. | Unidad didáctica. |
| Asignatura y tema. | 1°. Español Uso de la G. 2.- Español. Oraciones. | 3°. Matemáticas. Tablas de multiplicar. 4°, tablas de multiplicar y sumas, restas, multiplicación y raíz cuadrada. | 5°. Y 6°. Historia. Descubrimiento de América. |
| Contenidos | Uso convencional de la “g”. Lectura y escritura de oraciones. | Algoritmo convencional de la suma, resta, multiplicación de 3 cifras. Raíz cuadrada. | Las concepciones europeas del mundo. |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | A través de una figura generado los alumnos identificaron las palabras. Planas de palabras con figuras y oraciones. Escritura de los nombres de algunas figuras. | Repetición verbal y memorización de las tablas del 1 al 5, escritura de las mismas. Desarrollo de las operaciones de suma, resta, multiplicación y raíz cuadrada. | Cada equipo expuso ante el grupo el resultado de sus investigaciones.(3 E) Rutas comerciales, Colón y los reyes, los viajes de Colón. |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | Organización del trabajo individual. | Organización del trabajo individual y menorístico. | Organización del trabajo, grupal, equipo e individual. |
| Recursos | Cuadernos de los alumnos y guía didáctica. | Cuadernos de los alumnos y guía didáctica. | Cartulinas, libros del alumnos y de rincón de lectura, plumones. |
| Evaluación | Ejercicios anexo en la guía didáctica. | Diagnóstica y bimestral. Examen de editoriales. Ejercicios de la guía didáctica, disciplina, limpieza y participación. | Grupal por los alumnos, autoevaluación y participación Diagnóstica y bimestral. Examen de las editoriales. |
| | | | |
| | | | |

Guía de observación del trabajo en el aula.

Escuela: “Justo Sierra Méndez. DE: Col. San Antonio, Seyé.

| | 1°. Ciclo. | 2°. Ciclo. | 3°. Ciclo. |
|--|------------|---|---|
| Nombre del maestro | | Lourdes Góngora R. | Adolfina Pérez Castillo. |
| Planeación | | No existe una planeación. | Guía didáctica. |
| Asignatura y tema. | | 3o.grado Español sujeto, predicado y verbo. 4°. Sumas, restas de tres cifras. | 5°. Español. Copia. y las tablas de 6 y 7 6°.Español, antónimos y sinónimos ,multiplicaciones y divisiones. |
| Contenidos | | Identificación de sujeto, verbo y predicado en las oraciones. | Uso de las palabras antónimas y sinónimas. |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | | ,copia y la escritura de oraciones, subrayando sujeto, predicado y encerrando el verbo. Realización de 10 sumas y 10 restas y copia. | Copia de un texto, libre, memorización de las tablas de 6 y 7 y escritura Escribir el sinónimo y el antónimo de 20 palabras y la realización de 10 multiplicaciones y 10 divisiones. |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | | Organización del trabajo individual. | Organización del trabajo individual. |
| Recursos | | Libro del alumno, y cuaderno. | Libro del alumno y cuaderno. |
| Evaluación | | No se aplican examen a los alumnos. Se evalúa, disciplina, limpieza y cumplimiento de las tareas. | Solamente se aplica el examen final. |

Guía de observación del trabajo en el aula.

Escuela: "José Ma. Morelos y Pavón" De. San Bernardino.

| | 1º. Ciclo | 2º. Ciclo. | 3º. Ciclo. |
|--|---|---|---|
| Nombre del maestro | Rosa. Ma´ Trejo Lizama. | Elsy Castillo Ricalde. | Manuel Soberánis Ojeda |
| Planeación | Unidad didáctica. | No hay Planeación. | Secuenciación de actividades del libro del alumno. |
| Asignatura y tema. | 1º. Y 2º. Matemáticas y español. Español . Cuento (¿qué le pasó a María? Matemáticas. Los números y sus relaciones. | 3º. Español . uso de "b y v". Matemáticas sumas y restas de 3 cifras.. 4º. Matemáticas, sumas y restas de decimales. | 5º. Matemáticas. Los números Romanos. 6º. Español. Conozca tu comunidad.. |
| Contenidos | Narraciones ordenadas de cuentos. Uso de correspondencia uno a uno y del conteo para comparar colecciones. | Reglas ortográficas del uso de la "b y v" Suma y resta de enteros y decimales. | Uso convencional de los números romanos. Descripción sobre las tradiciones y costumbres de la comunidad. |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | Se le pregunto a los niños Si les gusta el cuento. La maestra lee y propicia la predicción entre la lectura. Posteriormente realice preguntas en respecto a la lectura y finalmente escribe el nombre de María y establece el silabeo con la m y las demás vocales. Matemáticas presenta figuras y pregunta cuantos son y después realiza el conteo grupal. | Dicta las reglas ortográficas para el uso de "b y v", posteriormente indica a los alumnos que subrayen en el libro de lecturas las palabras que tienen "b y v" y que las escriban. Los alumnos de tercero realizan 3º. suma y restas con tres números enteros y los de 4º. Con decimales decimales. | Indica a los alumnos que realicen las actividades correspondientes en el libro del alumno. |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | Organización del trabajo individual. | Organización del trabajo individual. | Organización del trabajo individual. |
| Recursos | Libro de actividades y cuaderno del alumno. | Cuaderno del alumno. | Libro del alumno. |
| Evaluación | Participación, limpieza, disciplina, Diagnóstica. Examen PAREB. Y bimestral de las editoriales. | Examen bimestral de editoriales. | No aplica ningún examen. Participación cumplimiento de las tareas, disciplina, responsabilidad y limpieza de libros y cuadernos. |

Guía de observación del trabajo en el aula.
Escuela: “Vicente Guerrero” De: San José Oriente de Hochtún.

| | 1er. Grado. | 2º. GRADO. | 3º. Y 4º. GRADO. |
|--|-----------------------|----------------------|------------------------|
| Nombre del maestro | José Ascencio Flores. | Luis Ojeda Sandoval. | Raúl Sánchez Martínez. |
| Planeación | | | |
| Asignatura y tema. | | | |
| Contenidos | | | |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | | | |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | | | |
| Recursos | | | |
| Evaluación | | | |

Guía de observación del trabajo en el aula.
Escuela: “Vicente Guerrero” De: San José Oriente de Hochtún

| | 5°. Y 6°. GRADO. | COMISIONADO. | |
|--|-----------------------|----------------------|--|
| Nombre del maestro | Francisco May Suárez. | Eric E. Marín Cardín | |
| Planeación | | | |
| Asignatura y tema. | | | |
| Contenidos | | | |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | | | |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | | | |
| Recursos | | | |
| Evaluación | | | |

Guía de observación del trabajo en el aula.

Escuela: "Carlos Casares Pérez". DE: Holactún.

| | 1er. Cielo. | 3er. Grado. | 4º. grado |
|--|---|--|---|
| Nombre del maestro | Cecilia Matos Rincón. | Virgínea Quijano Ortega. | Ileana Manzanero Pasos. |
| Planeación | | | Guía didáctica. Secuenciación de actividades |
| Asignatura y tema. | No se observó porque tenía permiso sindical por un año. | No se observó porque estuvo de permiso sindical de tres meses. | Español. Escritura de oraciones. Matemáticas. Medición. |
| Contenidos | | | Identificación del sujeto, predicad y verbo en la oración. |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | | | Dictado de la definición de sujeto, predicado y verbo, Escritura de 10 oraciones con sujeto y predicado. Le indicó a los alumnos que realizaran la siguiente actividad de la guía didáctica.(Medición) |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | | | Organización del trabajo individual. |
| Recursos | | | Cuaderno de los alumnos y guía didáctica. |
| Evaluación | | | Los ejercicios de la guía didáctica y los examen de editorial. |

Guía de observación del trabajo en el aula.
Escuela: “Carlos Casares Pérez”. DE: Holactún

| | 5°. Grado. | 6°. grado. | |
|--|--|---|--|
| Nombre del maestro | Norma Orozco Moreno. | Pedro Soberanis Herrera. | |
| Planeación | Guía didáctica Secuenciación de actividades | Guía didáctica. Secuenciación de actividades | |
| Asignatura y tema. | Español. Palabras, Sílabas tónicas. Matemáticas. Números enteros de cinco Cifras. | Matemáticas. Divisiones y multiplicaciones. Español. Las preposiciones. | |
| Contenidos | Clasificar palabras por su sílaba tónica. Leer y escribir números enteros de cinco cifras | Divisiones de cinco cifras. Uso de las proposiciones, a, con, de, desde y hacia. | |
| Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. | Se expuso el tema y se leyeron las definiciones en la guía didáctica. Se identificaron las palabras, agudas, graves y las esdrújulas. Se dieron indicaciones de realizar la siguiente actividad que consistió en escribir y leer los nombres de los números enteros | Lectura grupal de las indicaciones de la guía didáctica y después, se realizaron las actividades de manera individual. Ejercicio de la guía, para completar la idea de un texto. | |
| Estrategias didácticas en la conducción del Proceso E-A. | Organización del trabajo individual. | Organización del trabajo individual.. | |
| Recursos | Guía didáctica y cuaderno del alumno. | Guía didáctica. | |
| Evaluación | No se aplica ningún examen, se evalúan los ejercicios de la guía, disciplina, asistencia, limpieza. | Ejercicios de la guía didáctica y examen final diseñado por el docente | |

EXÁMENES APLICADOS A LOS DOCENTES DESPUES
DE CADA SESIÓN DEL CURSO.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO
SUBDIRECCIÓN DE CONTENIDOS, METODOLOGICOS Y MATERIALES
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL CURSO: DOCENCIA RURAL: PROYECTO ESCOLAR PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS BASICAS, “EL TRABAJO EN EL AULA”

SECTOR: _____ ZONA: _____

NOMBRE: _____

CAPACITADOR: _____

PUNTAJE TOTAL: _____ NIVELES DE DOMINIO: A _____ B _____ C _____

REUNION DE CONSEJO TÉCNICO DE ENERO.

A.- DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

1.- DEFINE QUE SIGNIFICA HABILIDADES INTELECTUALES.

2.- ¿CUÁL HA SIDO EL IMPACTO DE LA RELACION ENTRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INTELECTUALES Y EL USO DE LA LENGUA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS?

B.- AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS

3.- ELABORA UN MAPA CONCEPTUAL SOBRE COMUNICACIONES EN EL AULA TOMANDO EN CUENTA OTROS CONCEPTOS UTILIZADOS EN LA SESION.

4.- DESCRIBE LA RELACION ENTRE LOS ELEMENTOS DEL MAPA CONCEPTUAL QUE REALIZASTE.

C.- AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS.

REDACTA DE ACUERDO A TU EXPERIENCIA, QUÉ ESTRATEGIAS APLICARÍAS PARA SOLUCIONAR EL SIGUIENTE PROBLEMA:

EL PROFESOR ANTONIO PLANTEA EN EL C.T.Z. QUE SUS ALUMNOS TIENEN PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN EN EL SALON DE CLASE Y CUANDO LES HACE PREGUNTAS SU DIALOGO ES MUY SUPERFICIAL Y GENERALMENTE EN MONOLOGOS.

¿QUÉ ESTRATEGIAS LE RECOMIENDAS AL PROFESOR ANTONIO PARA SOLUCIONAR SU PROBLEMA?

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

CONSEJO NACIONAL DE
FOMENTO EDUCATIVO
SUBDIRECCIÓN DE CONTENIDOS, METODOLOGICOS Y MATERIALES
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
-- DOCENTES --

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL CURSO: DOCENCIA RURAL: PROYECTO ESCOLAR PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS BASICAS, “EL TRABAJO EN EL AULA”

SECTOR: _____ ZONA: _____

NOMBRE: _____

CAPACITADOR: _____

PUNTAJE TOTAL: _____ NIVELES DE DOMINIO: A _____ B _____ C _____

REUNION DE CONSEJO TÉCNICO DE FEBRERO.

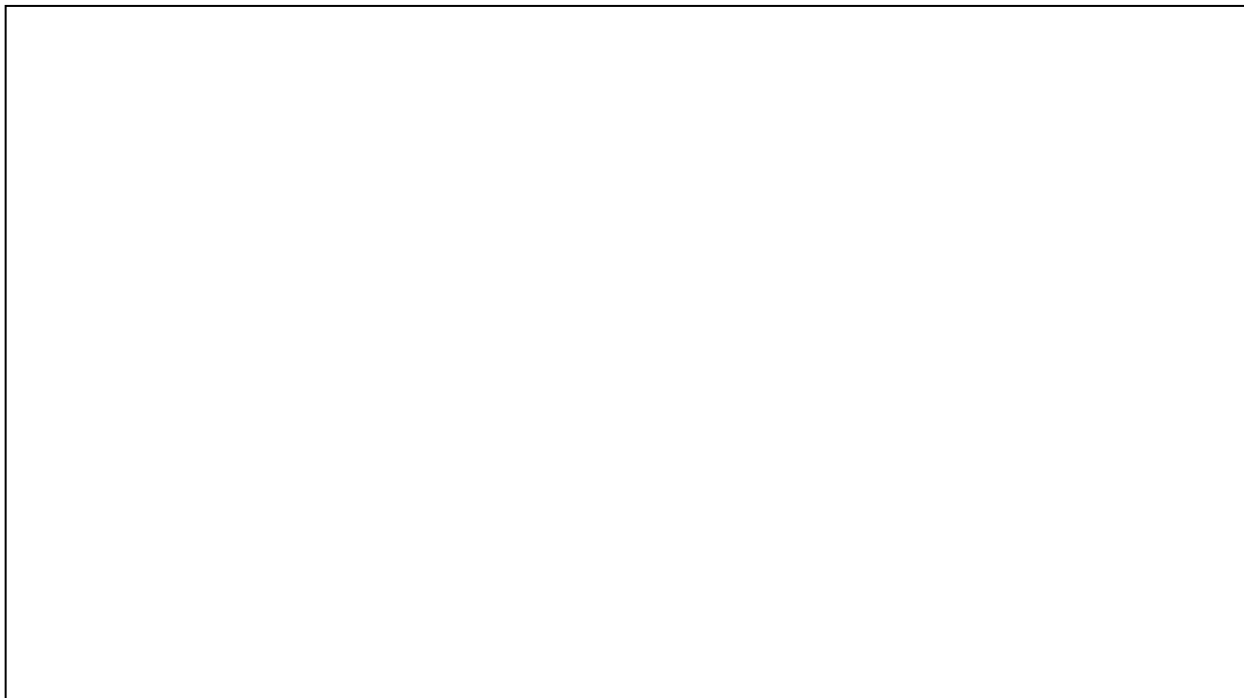
A.- DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

1.- DEFINE CON TUS PROPIAS PALABRAS EL SIGNIFICADO DE “ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN”

DEFINE LA RELACION EXISTENTE ENTRE PRESIDENTE DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN.

AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS.

ELABORA UN MAPA CONCEPTUAL PRECISANDO LOS ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.



EXPLICA BREVEMENTE TU MAPA CONCEPTUAL.

C.- AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS

DE ACUERDO A TUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIA DOCENTE SOBRE: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA ¿QUÉ HARÍAS Y COMO HARÍAS PARA CONOCER LOS RESULTADOS DE AMBOS CONCEPTOS?, EN ESTA HIPÓTESIS PLANTEADA:

LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO SE LOGRA MEDIANTE LA MOTIVACIÓN Y LA APLICACIÓN DE EJERCICIOS...

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO
SUBDIRECCIÓN DE CONTENIDOS, METODOLOGICOS Y MATERIALES
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL CURSO: DOCENCIA RURAL: PROYECTO ESCOLAR
PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS BASICAS, "EL TRABAJO EN EL AULA"

NOMBRE: _____ CAPACITADOR: _____
ZONA: _____ SECTOR: _____

Reunión del Consejo Técnico de Zona de Noviembre.

A) Definición de conceptos. (5 puntos).

1.- Escribe un enunciado breve para responder: ¿Qué es el tiempo escolar?

2.- ¿Qué relaciones existen entre el uso del tiempo en la organización de las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los niños?

B. - Ampliación de conocimientos. (5 puntos).

Haz lo que se te pide.

1.- Elabora un mapa conceptual que describa tus concepciones sobre el tema "Nuestra valoración del uso del tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar", considerando entre otros conceptos los de aprendizaje, tiempo escolar, enseñanza, investigación.

2.- Explica tu mapa estableciendo relaciones entre los conceptos.

c). Aplicación de conceptos.(5 puntos)

Utiliza el concepto de tiempo escolar para...

1.- Representar el problema

2.- Planear una estrategia para solucionarlo.

3.- Programar actividades que conduzcan a su resolución.

4.- Describir el mecanismo para evaluar las estrategias y las soluciones del problema.
