

SECRETARIA DE EDUCACIÓN, CULTURA DEPORTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD: 042

**SURGIMIENTO Y EVOLUCION DE LAS ESCUELAS
RURALES EN MEXICO**

TESINA
Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PLAN '94

Presenta:

PETRONA DE LA CRUZ CHABLÉ

CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE, 2008

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN RURAL

- 1.1 Evangelización de los pueblos indígenas.
- 1.2 ¿Qué es y cómo era la escuela rural?
- 1.3 Surgimiento de las primeras escuelas rurales.
- 1.4 Organización de las escuelas.
- 1.5 El papel del maestro rural.
- 1.6 Las misiones culturales.
- 1.7 La educación rural con Vasconcelos.
- 1.8 ¿Qué función tenía la Escuela Normal Rural?
- 1.9 Las aportaciones que dieron los presidentes de México a la educación rural.

CAPITULO II. CONSOLIDACION EDUCATIVA DE LA EDUCACION RURAL.

- 2.1 Sistema de Educación Indígena.
- 2.2 ¿Qué son los Centros de Educación Indígena?
- 2.3 Las Escuelas Unitarias.
- 2.4 Las Escuelas Multigrados.
- 2.5 CONAFE
- 2.6 CEBA
- 2.7 INEA

CONCLUSIONES

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Desde hace mucho tiempo, se instituyeron definitivamente en nuestro país las escuelas rurales con el sano propósito de incorporar al progreso a la gente de los campos, transportándola de los planos inferiores de vida en que se encontraban hacia planos más satisfactorios; se ha procurado posteriormente, sobre todo en los últimos años, multiplicar su número, persiguiendo la noble idea de que su solución alcance hasta los pequeños poblados.

De esta manera la educación rural ha venido evolucionando desde que se fundaron las primeras escuelas destinadas al campo, para gentes campesinas e indígenas; de acuerdo a este tema se presenta un sencillo ensayo de la historia y evolución que tuvieron las escuelas rurales en aquel tiempo, con el objetivo de tener un conocimiento claro de los problemas que existieron y acarrearón a la educación rural de aquel entonces. Posteriormente se presenta el trabajo en dos capítulos, por lo que en la primera parte se habla acerca de la historia que ha tenido la educación rural; en la cual, ésta inició a partir del año de 1912 cuando comenzaron a aparecer las primeras escuelas destinadas al campo, en la que se enseñaban los primeros rudimentos que era la de leer, escribir y contar, así mismo se expone el papel que realizó el maestro rural en ese tiempo como fue la de enseñar no sólo a los niños, sino a la comunidad entera, para lo cual que pasar por muchas cosas, para que la educación llegara hasta los rincones más pequeños de las zonas rurales.

Otros de los temas que se dan a conocer en la primera parte son las misiones culturales, estas fueron iniciadas en 1921 por Vasconcelos, para combatir el analfabetismo que existía en México, de acuerdo a las misiones culturales, las primeras actividades misioneras fueron ambulantes y llevadas a cabo por 6 misioneros. Para 1926 se señalaba la iniciación del florecimiento de las misiones culturales, pues en esa época se había establecido la Dirección de las misiones. De igual manera se da a conocer las aportaciones que dieron los presidentes de México, en relación a la educación rural en cada etapa de gobierno, en la que abarcó desde el gobierno de Francisco I. Madero hasta Vicente Fox Quesada, en la que cada uno de ellos trató de sacar adelante a la educación para que las gentes más pobres tuvieran la oportunidad de ir superándose.

En el segundo capítulo se habla acerca del sistema de educación que han tenido los indígenas en la cual se puede apreciar que para el año de 1990 el aumento de la oferta educativa había generado sistemas paralelos con calidad de enseñanza muy desiguales donde los peores se concentraban en zonas rurales e indígenas. De igual forma se exponen las escuelas y los centros de educación que laboran actualmente en zonas rurales como son: las Escuelas Unitarias y Multigrados, así como el CONAFE, el INEA y el CEBA; cada una de estas instituciones fueron creadas para seguir combatiendo el analfabetismo que actualmente existe en algunas zonas rurales de México.

Por otra parte, a lo largo de estos años el problema de las escuelas rurales ha sido un poco complicado, ya que actualmente la mayoría de las escuelas no cuentan con muchos recursos materiales y maestros que quieran ir a enseñar en esas zonas; es por eso, que este trabajo tiene como finalidad, dar a conocer las causas y problemas que han tenido las escuelas rurales a lo largo de este tiempo; en la cual a través de este ensayo, se logre apreciar lo importante que es y ha sido la educación que se imparten a las gentes que viven en zonas rurales.

Por último, después de haber dado a conocer lo que contiene este trabajo, se ha logrado observar que en nuestro país actualmente la educación rural ha avanzado de manera lenta, en la cual a través de todos estos años se ha procurado sacar adelante a todas esas

personas que viven en zonas marginadas de la pobreza y del analfabetismo en que se encontraban.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN RURAL

1.1 Evangelización de los pueblos indígenas.

Posterior al descubrimiento de América en 1492, una de las estrategias muy eficaz para que los españoles evangelizaran a los indígenas fue a través de la catequesis que estuvo bajo la responsabilidad de los frailes enviados por el rey de España.

En 1535 llegaron a la nueva España siete frailes de la orden de San Agustín para 1553 fueron enviados 5 sacerdotes más y 13 más fueron comisionados al siguiente año.

Debido a la necesidad de comunicación entre los frailes y los habitantes de las colonias para llevar a cabo la misión de evangelizar los pueblos, estos se vieron en la necesidad de aprender las diversas lenguas indígenas para que a través de ella lograran su labor educativa, esta labor solo fue posible mediante la catequesis. La catequesis se realizaba de manera general, que era impartida todos los domingos a todo el pueblo en el atrio y otra que realizaban cotidianamente con los niños, pero en ellos eran separados los niños de las niñas y solicitaban el apoyo de los jóvenes más destacados para enseñar a los más pequeños

La educación rural ha prevalecido desde los tiempos de la colonización pero no con ese énfasis e importancia como actualmente se conoce; a través de la historia el proceso educativo ha llevado al mismo hombre a estudiar el pasado y pueda con más certeza analizar y clarificar su postura desde diversas perspectivas

Haciendo una breve revisión en la literatura sobre la historia de la educación, se plantea que en ese entonces todo tipo de educación era mediatizado por la religión, los frailes traídos de España cumplieron una labor educativa, ya que enseñaban a los nativos los oficios de: carpintería, hilado, etc., así como leer y escribir. Sin lugar a dudas, la educación religiosa era el último objeto de toda formación, reforzando este empeño por las normas ortodoxas. En consecuencia, en el México colonial se imponía la orientación de la doctrina y de la moral cristiana, al mismo tiempo, se adoptaron las novedades de la pedagogía humanista, como el principio de la educación para todos, pero esto no significaba una educación generalizada, sino que por cada grupo de personas, es decir, para los niños, adultos, jóvenes se brindaba una educación con sus respectivas peculiaridades acordes al papel que tenían que desempeñar en la educación

La educación que se impartía llevaba como modelo de educación a los príncipes que estos eran convertidos en maestros delegándoles la responsabilidad de transmitir los calocimientos, hábitos y costumbres de la sociedad. Por otra parte, retornando ambas sociedades alta y baja, en la clase alta pretendía extender el dominio de los españoles a través de la educación, y por otro lado, la clase baja no gozaba del mismo derecho, eran relegados a una forma determinada de trabajo y educación

Una serie de irregularidades y atropellos en contra de los nativos del entonces nuevo México. A raíz de tantas barbaridades y por el mismo proceso cambiante de la sociedad, se crea una ruptura social que daría paso al estudio de la sociedad en sus diferentes aspectos, política, económica, social, educativa, etc., es decir, que a partir de ahí, la educación pasa a manos del gobierno en la cual, es separada la enseñanza de catequesis de la educación y le es otorgada a la iglesia.

1.2 ¿Qué es y cómo era la Escuela Rural?

Uno de los rasgos de la escuela rural mexicana de 1920 a 1940 que merece más atención, es el de su integración con la vida real. La escuela rural de esos años no era una institución al margen de la vida y sus problemas, no pretendía preparar para la vida simulándola en el aula; por el contrario, se insertaba en la vida misma, en las comunidades naturales, enriqueciéndolas con conocimientos, con técnicas, con formas de organización, con experiencias de otros pueblos, de otros tiempos. La escuela rural era la casa del pueblo, el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas, de sus esfuerzos por resolver sus problemas.

Es por eso, que se define a la escuela rural como:..."una institución encargada de presentar al campesino la vida real y los mejores medios de vivirla en el propio ambiente."
(1)

Es decir, la gente campesina necesitaba vivir en un medio más sano y dominar los problemas que se relacionaban con su salud, necesitaba reorganizar su vida doméstica, enriqueciéndola con nuevos estímulos y dignificándola, igualmente necesitaba mejorar sus métodos de trabajo y aprender a aprovechar racional y sabiamente los recursos naturales, para recrearse y enriquecer su vida social con una multitud de agencias y formas de cultura que ahora no existen en las áreas rurales

La escuela rural de ese entonces tenía una importancia especial; por un lado había que fundar escuelas en todos los pueblos y rancherías que hasta entonces habían carecido de ellas, y por otro, había que involucrar tanto a los adultos como a los niños en esta tarea educativa. Es por eso que se le denominaba casa del pueblo en las que estas eran edificadas con el esfuerzo de toda la comunidad y cuyas enseñanzas se extendía a los adultos e iban más haya del programa escolar tradicional. A la alfabetización se agregaban la castellanización, pláticas instructivas de todo tipo para grandes y chicos, práctica de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y desarrollo de la vida social.

Para el año de 1930 y 1940 la escuela rural sufrió una lenta metamorfosis. Las metas de la Secretaría de Educación Pública le había impuesto desde su creación en 1921 de enriquecer la vida doméstica de los campesinos, y "civilizar" o imponer un patrón de vida occidental, homogéneo y uniforme a los grupos étnicos. Las escuelas se convirtieron paulatinamente en un apoyo de las reformas gubernamentales y en un enlace entre el gobierno y el pueblo. Tanto por consigna oficial como por convicción propia; maestros y autoridades educativas, a manera de espías infiltrados en el medio rural, denunciaron las injusticias, los abusos y la explotación a que estaban sometidos los campesinos, mestizos e indígenas. Se convirtieron en sus consejeros y orientadores, les informaron de sus deberes y derechos, y se aliaron con ellos en la lucha por la tierra y en contra de las fuerzas que los suprimían: caciquismo, alcoholismo y fanatismo.

La escuela rural buscaba proyectarse cada vez más sobre la comunidad y cuyo propósito no era solo enseñarle a leer ya escribir sino avanzar en la vida del campo; posteriormente se veía a la escuela como una agencia de mejoramiento económico y social, capaz de introducir nuevos sistemas de producción que permitiera al campesino mejorar su nivel de vida.

En las zonas rurales de México se requirió de escuelas de buena calidad, maestros con una preparación especial y claro servicio al pueblo en la cual la educación rural respondiera adecuadamente a los problemas y necesidades de los campesinos; como ya se

ha visto, la escuela rural tenía mayor interés en enseñar al alumno a llevar una vida digna e higiénica y en aprovechar lo mejor posible los recursos naturales de su región. Además de fortalecer la campaña contra el alcoholismo y promover el respeto hacia la mujer j la escuela rural impartía conocimientos prácticos aplicables a las situaciones específicas de la localidad.

La escuela rural mexicana se distinguió por ser auténtica mente nacional y por estar inspirada en una filosofía sustentada en la constitución, que establecía causas de justicia social que solamente podían entregarse a los sufrimientos y angustias de un pueblo que llegaba a su libertad después de muchos años de opresión con una revolución de obreros y campesinos ansiosos de hacer realidad sus propósitos de transformación social.

1.3 Surgimiento de las primeras Escuelas Rurales.

Antes de la revolución mexicana habían personas que eran olvidadas por el gobierno, es decir, personas campesinas que solo se dedicaban al campo en la cual eran olvidados en todos los sentidos económico, cultural y educativo, esas personas eran indígenas que se dedicaban a trabajar de sol a sol, sin importarles al gobierno si recibían apoyo para poder sobrevivir. Cuando la revolución azota el país, se escucha un clamor que va creciendo y agrandándose en la que reclamaban los indios y los mestizos la devolución de sus propiedades rústicas que les habían sido arrancadas y sus derechos.

A partir del año de 1912 comienzan a aparecer las primeras escuelas destinadas al campo, en estas escuelas solamente se enseñaban a hablar, leer y escribir el idioma castellano ya ejecutar las operaciones fundamentales y usuales de la aritmética, en ese tiempo a la Secretaría de Educación se le llamaba Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en la cual está, no ejercía jurisdicción alguna sobre los estados, pues su acción se desenvolvía solamente en el Distrito Federal y dentro de los territorios federales de aquel entonces que eran Baja California, Tepic y Quintana Roo.

Para que el sistema de escuelas pudiera desenvolverse fue necesario que el congreso votara en 1911 por una ley de educación obligada para toda la República. Dentro de la historia de la educación en México se le conoció como la "Ley federal de instrucción rudimentaria". Las escuelas nacidas en virtud de esa ley se llamaron "escuelas rudimentarias" porque, en realidad, solo habían sido concebidas para alfabetizar e impartir los rudimentos de la instrucción, estaban consagradas a transmitir los rudimentos de la cultura, o sea, dar los primeros pasos de la instrucción con programas esenciales para castellanizar, alfabetizar y contar. Con la realización de estas escuelas resultaba impropio la frase de "escuelas de peor es nada" con que injustamente se designó a aquellos modestos planteles. La asistencia a las escuelas rudimentarias no sería obligatoria y se darían sin distinción de sexo ni edades.

La mayoría de las personas quedaron convencidas de que estas escuelas necesitaban mucho más apoyo por parte del gobierno, porque con ella y sin ella la vida de miseria y de incultura que llevaban seguía permaneciendo en el mismo plano inferior en que se encontraba, esto se debía a la falta de apoyo que estas escuelas necesitaban, es por eso que empezaron a decaer.

A partir de ahí, la SEP que era dirigida por Vasconcelos en ese tiempo, proponía como norma destacar la creación de escuelas especiales para la educación de los indios en la que se propagaría por las regiones densamente pobladas. Para finales de 1922 se calcula que habían estado funcionando en el país alrededor de 309 escuelas indígenas de esta clase, que impartían educación a 17 ,925 niños en la que se trataba de levantar de la postración

económica y cultural a 309 comunidades que estaban instaladas.

Para 1923 estas escuelas se reorganizaron mejorando notablemente su programa en la que dejaron de llamarse escuelas y se denominaron casas del pueblo con el fin de dar clara idea de que eran creación de la comunidad para la atención y servicio de la misma. Para el año de 1924 funcionaban ya en el país 1,089 casas del pueblo, se le llamaba así porque era el pueblo que construía esas casas, en la cual no sólo los niños iban hacer uso de ella sino también los adultos o el pueblo, ya sea para estudiar o discutir los problemas y las necesidades de la comunidad, para presentar actas recreativas o culturales, para realizar actos cívicos o patrióticos, o simplemente para reunirse en ella los vecinos del poblado y platicar. Posteriormente las casas del pueblo se convirtieron en escuelas rurales indígenas.

A partir de ese entonces las escuelas rurales estaban alojadas en la mejor casa del poblado y con frecuencia esas casas habían sido construidas y levantadas con los esfuerzos y sacrificios de la comunidad. Las escuelas rurales de ese entonces tenían dos salas para clases donde podían encontrar el jardín, su hortaliza, su campo de cultivos extensivos, su gallinero y palomar, su apiario y su campo de deportes. Las salas de clase se hallaban equipadas con muebles modestos construidos en la mayoría por los mismos niños en los talleres de oficios de la escuela, ayudados por los adultos que asistían a las clases nocturnas. En el orden material, todo en las escuelas era ideado, construido y hecho por las pobres gentes bajo la inspiración y guía de los maestros. La Secretaría de Educación no ponía un solo centavo para la obra. Lo que ella hacía era simplemente pagar al maestro que iba a sacudir las conciencias para provocar anhelos hondos de mejoramiento ya mantener vivos los anhelos hasta realizar la obra.

1.4 Organización de las Escuelas.

Dentro de lo que es la educación rural para combatir el analfabetismo que en ese tiempo se vivía existieron escuelas que apoyaban a la gente campesina e indígena una de ellas fue la Escuela Central Agrícola que fue creada en 1926 para brindar capacitación agrícola a los hijos de los campesinos, esta escuela se concibió en un principio para satisfacer las necesidades de la región, ofreciendo 3 años de preparación práctica y de experiencia en agricultura, aproximadamente para 200 estudiantes de comunidades rurales. Su objetivo era enseñar técnicas agrícolas modernas a pequeños agricultores ya ejidatarios. Al recibir sus diplomas, los alumnos también recibían tierras de las autoridades agrarias, y fondos para comprar equipo y materiales de los bancos ejidales.

Para ingresar a la Escuela Central Agrícola se cometieron errores para la selección de alumnos ya que solamente podían asistir a ella los hijos de campesinos y de pequeños agricultores de la región. De los 583 alumnos inscritos en 1928, el 20% eran hijos de ejidatarios, el 39% hijos de campesinos y el resto representante de la clase hacendada, empresarial, comerciante y profesional, eran alumnos que esperaban ingresar en escuelas de estudios superiores y que no pensaban dedicarse a trabajar las tierras de México. Por otra parte, no todos los alumnos provenían de la región donde se encontraba la escuela y las centrales aceptaban a todo tipo de alumnos, cuya preparación académica variaba enormemente, había quienes solamente dominaban algunos principios fundamentales, y otros que habían terminado estudios en la preparatoria. De esta manera, las centrales se convirtieron en escuelas preprofesionales, a las que acudían todos los que deseaban obtener una educación técnica superior.

Las Escuelas Centrales Agrícolas fueron establecidas durante el gobierno de Calles, con el fin de enseñar a los alumnos campesinos cómo aprovechar industrialmente los

productos de la región, posteriormente fracasa por deficiencias de organización y dirección, por falta de alumnado y por ser sumamente costosa. Después fueron organizadas e incorporadas a las Escuelas Regionales Campesinas, institución que realizó una labor efectiva.

Otra de las escuelas que sobresalió en ese año fue la Casa del Estudiante Indígena que era una institución en la que se enseñaba a los indígenas los valores económicos y sociales del país. En esta escuela quedaron inscritos más de 200 candidatos, representantes de varios grupos indígenas con el propósito de adquirir la preparación adecuada que les permitiera contribuir a estimular el progreso material de los grupos diversos étnicos- la casa gozaba de mucha simpatía de los círculos oficiales y recibía buen apoyo económico; el objetivo de la escuela era reunir a los indígenas de distintos grupos y darles a ellos la oportunidad de entrar en contacto con los mestizos y criollos. Dentro de la casa del estudiante se les enseñaba los Principios de higiene. Geografía, historia y deportes. Con esto se esperaba que ellos, una vez terminado sus estudios, aprendido el castellano y adquirido las costumbres de la civilización moderna regresaran al campo para aplicar lo que habían aprendido en esta escuela, pero no fue así, porque se quedaban a trabajar en la ciudad, atraídas por sus sueños, es por eso que en 1932 se clausura la casa del estudiante y esta institución es sustituida poros años después, por los Centros Culturales Indígenas en la cual educaban al indígena dentro de su comunidad.

Posteriormente en 1929 aparece otra escuela, que se le denominó: "Escuela de Circuito" estas eran pequeñas escuelas costeadas por la comunidades que tomaban como eje y ejemplo una escuela matriz establecida por la SEP, en sólo un par de años se crearon mas de 2000 escuelas de este tipo; estaban destinadas a intensificar la campaña contra en analfabetismo ya sustituir a las escuelas rurales, donde el presupuesto hacía imposible establecer planteles de este tipo. Estas escuelas funcionaban generalmente en centros poco poblados y en ocasiones la SEP se limitaba a proporcionar ayuda para complementar el sueldo de los maestros, además de no tener una sola organización y funcionar de modo irregular. La solución de estas escuelas consistió en considerar que las Escuelas de Circuito eran de tipo económico percibida al sueldo de un mínimo. de un peso diario con la obligación de que las comunidades mejorarían estos emolumentos, de acuerdo a sus posibilidades.

Se combinó además de que si las Escuelas de Circuito mejoraban su asistencia y sobre pasaban el núcleo de 30 alumnos, serían elevadas a la categoría de rurales. o por lo contrario si la asistencia fuera inferior a 15 niños, los estados o la federación establecerían que un solo maestro atendiera sucesivamente durante el año de 3 ó 4 planteles

En 1930 la Asamblea Nacional de Educación determinó llamar alas Escuelas de Circuito, escuelas comunales de tipo económico. Por otra parte la función que tenían las Escuelas de Circuito en ese tiempo era de alfabetizar, enseñar el lenguaje y los números; además que estas no contaban con mobiliario ni laboratorio y ni siquiera con un salón apropiado, ya que esta institución fue una de la más humilde que haya existido tanto por la calidad rudimentaria con que se impartía los conocimientos, como por los escasos recursos con que disponía Con el paso del tiempo se logró construir una escuela con el esfuerzo de la comunidad.

Otra de las escuelas que apoyaba la educación de los campesinos fue la Escuela Regional Campesina esta nace en 1932 con el propósito de transformar las técnicas de producción y la mentalidad de los campesinos, era un internado para ambos sexos, para recibir entre 100 y 200 alumnos, el programa que se impartía en 2 años se centraba en la

agricultura y en la pequeña industria. Bassols siendo Secretario de Educación en ese tiempo insistía en que las mujeres debían prepararse, por lo que las Regionales Campesinas ofrecían cursos de economía doméstica que las preparaba para los deberes del hogar, esfuerzo que por primera vez se realizaban de manera sistemática. Sin embargo esto no sería posible si las mujeres no estuvieran dispuestas a aceptarlos.

De acuerdo con los reglamentos de la SEP, los alumnos de la regional campesina debían tener cursados al menos 3 años de primaria y ser hijos de ejidatarios, pequeños agricultores, artesanos o pequeños industriales de los poblados. Durante sus estudios los inscritos gozaban de una beca además de que esta escuela ofrecía a los alumnos la enseñanza rural, seleccionándolo en el curso de agricultura, ganadería e industrial, selección que tomaría en cuenta el número de escuelas rurales existentes y futuras.

Por otra parte 2 institutos de investigación y de acción social se adscribieron a la Escuela Regional Campesina destinados a promover un plan general de acción y cooperación para la educación campesina y el fomento rural, orientado a normar las actividades de la escuela y difundir su acción.

De esta manera las Escuelas Regionales Campesinas reemplazaron paulatinamente a los 3 organismos: la Normal Rural, la Central Campesina y las Misiones Culturales. Una de las características difícil de resolver en esta escuela fue que muchos campesinos les era imposible mandar a sus hijos a la escuela porque necesitaban del trabajo de ellos para el sustento de la familia. Durante la década de los 30 las Regiones Campesinas se vieron favorecidas por el gobierno. El número de escuelas se multiplicó rápidamente con los sucesores de Bassols. De 900 alumnos que asistían a 10 escuelas en 1934, el número se incrementó a 4,116 estudiantes en 33 escuelas en 1940. La distribución de las escuelas también mejoró, se establecieron Regionales Campesinas en casi todas las zonas rurales. De todas las instituciones rurales de educación superior la regional campesina era la que más se aproximaba a la idea casi universalmente aceptada de educación integral.

La Escuela Regional Campesina tenía como objetivo impartir educación agrícola a los maestros y producir técnicos competentes mediante la organización de un programa de enseñanza con base a las necesidades de la región. Para entrar a estas escuelas los solicitantes tenían que tener antecedentes sociales, ser recomendada de una escuela rural y tener la edad de 14 años para facilitar su integración con la comunidad. Los estudiantes que terminaban el entrenamiento agrícola recibían del gobierno tierra y equipo y los otros que cumplían recursos para maestros pasaban a una escuela rural.

La educación rural hizo de las Escuelas Regionales Campesinas, instituciones más importantes por su tarea de preparar maestros. El gobierno ejerció en ellas mayor importancia, aunque la proporción de alumnos pertenecientes al grupo de pequeños propietarios fue mayor que la de ejidatarios. La escuela a pesar de que tuvo dificultades en el desarrollo de su acción social, logró influir eficazmente en las transformaciones del campo. Su éxito se debió a que respondieron a los intereses políticos del estado y cumplieron con el papel señalado, en la cual esta escuela desapareció en 1941.

Finalmente todas estas escuelas apoyaron a la educación del campesino e indígenas para tener una mejor vida provechosa, donde a estas personas ya no se le siguiera marginando, sino que tuvieran una oportunidad de avanzar en la vida del campo.

1.5 El papel del maestro rural.

En la educación rural el maestro era un hombre joven, entusiasta, inteligente y decidido. No era un profesionista de la educación, pero entendía bien a qué lo mandaban a la comunidad, sabía y sentía cuál era su responsabilidad, le preocupaba los infantes que

tenía a su cuidado, pero más que todo sentía que toda la comunidad era su campo de acción. El maestro rural era un verdadero líder de la comunidad, era un orientador eficaz, un guía que jamás torcía el camino; decía siempre la verdad, su interés era servir a todos, para la cual no le importaba el tiempo y esfuerzo. Enseñaba con el ejemplo, coordinaba esfuerzos, iluminaba voluntades. Todo su trabajo fue desinteresado desde el punto de vista personal, pero profundamente para servir a la comunidad ya sus moradores.

Todos los maestros rurales eran jóvenes, algunos todavía adolescentes, eran enviados a todos los rincones para que llevaran sus mensajes de igualdad y justicia social, la maestra rural también realizó con gran entusiasmo las tareas encomendadas a la noble misión de la educación popular, y muchas mujeres aceptaron ese honroso cargo, fueron a donde se les mandó y regaron su ternura en muchas comunidades, ambos sintieron emoción de servir a México en las áreas más necesitadas, eran los maestros de los niños más humildes y consejeros de las comunidades más olvidadas.

Una de las primeras tareas del maestro rural era el estudio de la comunidad, necesitaba conocer bien el medio geográfico, histórico, económico y social que se le había señalado para desarrollar su labor. La tarea del maestro rural iba mucho más allá de la simple instrucción; en términos generales tenía que enseñar a vivir. Su labor era, de un verdadero misionero que dejaba a los suyos para compartir las penalidades y la vida monótona y oscura de la comunidad a la que se integraba.

Con frecuencia el maestro surgía de la comunidad misma, de la que destacaba por alguna habilidad especial, y supliendo su falta de instrucción, con generosidad se entregaba a una obra que exigía un sin número de sacrificios y una dedicación absoluta.

El trabajo del maestro en el campo no se reducía a impartir enseñanzas a la población infantil ni mucho menos se circunscribía al recinto escolar; beneficiaba a la comunidad entera y no conocía horarios ni límites, pues terminaba hasta entrada la noche cuando despedía a los alumnos del vecindario, y se extendía al campo de cultivo y al hogar.

Las expectativas respecto al maestro rural eran muy grandes: debería ser un experto en agricultura, en economía y en organización social. Se esperaba que desarrollara todo tipo de tareas, desde las meramente instructivas hasta las relativas al desarrollo integral de la comunidad. A él correspondía desde la limpieza de las calles y las casas hasta impulsar las industrias de la región y promover la comunicación material y espiritual de los poblados.

El maestro debería ser un consejero, un amigo al que lo mismo debería preocuparle la unión entre los integrantes de la comunidad, que vigilar que estuviesen protegidos por leyes y disposiciones adecuadas. Las autoridades le pedían, además, prudencia y mesura y que no se dejara arrastrar por interés políticos o pasiones mezquinas y egoístas. Se le exigían acciones cada vez más ambiciosas y que con frecuencia rebasaban sus posibilidades.

Bueno, el maestro rural observaba todas esas cosas, así como también indagaba cuándo se fundó el lugar, sus antecedentes y su presente, es decir, se metía en la historia para afianzarse más en el medio ambiente biológico y social, como se decía entonces. Con esa misma intención investigaba el origen racial o la procedencia de los moradores, su idioma nativo, sus costumbres. Investigaba también la categoría política de lugar: si era una agencia municipal, una rancharía, una congregación o un ejido.

Por otra parte el maestro realizaba, dos censos: el censo general de población para saber la dimensión humana de su responsabilidad social, y el censo escolar para saber el tamaño de su responsabilidad profesional. Claro que el maestro rural no ostentaba más títulos que el de servidor social. Era un mensajero de la revolución y su interés era la de

transmitir los mensajes. Era el clásico maestro sin título que penetraba hábilmente en la conciencia social.

En efecto el maestro rural estaba preparado para enseñar a leer ya escribir, pero con esa sola preparación su obra carecería de trascendencia. Además de saber eso, necesitaba estar capacitado para realizar la hermosa tarea de enseñar a las gentes de las áreas rurales a vivir cada vez mejor en las direcciones cardinales que hemos apuntado. Esto quiere decir que el maestro rural debía de ser un experto en higiene, en construcciones rurales; en ciencias y artes domésticas; en las ocupaciones rurales de rendimiento económico, deportes y recreaciones, para enseñar a los niños y adultos todas aquellas cosas que marcaba el problema de educación primaria.

Desde luego el maestro tenía como obligación enseñar a los niños del poblado durante el día, y en las primeras horas de la noche a los adultos, en los días feriados trabajaba dentro de la comunidad, ayudando a la gente del poblado a dignificar paulatinamente su vida diaria ya resolver los problemas cotidianos de los moradores y los permanentes de la propia comunidad.

La escuela rural era la principal agencia del mejoramiento de la comunidad, de la que irradiaban todas las luces para señalar los caminos de la redención humana. La procuración central del maestro rural era su escuelita, por la cual tenía que dividir su atención para conducir él solo varios grados escolares; tenía que atacar y resolver el serio problema de la falta de material de útiles y de equipo; tenía que luchar contra la irregular asistencia de los alumnos, contra la apatía de los padres, etc.; y como si esto no fuera bastante, tenía que recurrir por fin a sus propias fuerzas para resolver los problemas de organización, de enseñanza y de disciplina que a cada paso se le presentaba.

En ese tiempo, a los maestros el único requisito que le pedían era su voluntad de servicio, era pues necesario su voluntad de sentido creador y una decisión firme, eran los maestros, que dejaron la comodidad de sus casas para integrarse a una nueva comunidad donde su palabra era, ante todo, un mensaje de redención. Los maestros rurales fueron recibidos con entusiasmo, a veces con alegrías desbordantes y en ocasiones con desconfianza, pero poco a poco fueron demostrando su autoridad moral a base de su entrega total a la causa que le fue encomendada.

El maestro era en aquella época un trabajador de tiempo completo, pues como vivía en la comunidad solamente se ausentaba del aula para ir a comer o dormir, su horario de clase abarcaba dos turnos: por la mañanas los niños y por las noches los adultos, además de que algunos trabajaban bajo la sombra de los árboles hasta conseguir con sus constantes gestiones ante los vecinos, la cooperación necesaria para adquirir la propiedad de un lote adecuado para construir la escuela.

Era obvio que el papel del maestro en la escuela rural, debía ser preponderante en la comunidad, había de ser amigo del campesino y ayudarlo en sus gestiones para obtener tierras, pues la comunidad, no contaba con los medios para subsistir ni poder progresar. De ahí que poco a poco las actividades del maestro rural se concentraron en ser educador en el sentido mas amplio de la palabra, actividad que incluía la capacitación agrícola y la labor social; agente cultural que inculcaba normas y hábitos nuevos, modificadores de lo tradicional, gestor político y social de los asuntos que afectaban a la población rural. No podía permanecer ajeno a las actividades sociales de cualquier índole ni dispersarse de ejercer acciones radicales, como organizar a los campesinos contra los propietarios o quizá denunciar la pasividad y fatalismo de los miembros conservadores de la localidad, para quienes estas actividades eran frutos venenosos del rumbo socialista del gobierno. Este

delicado papel del maestro rural lo colocaba en el ojo del huracán y dio origen a abusos como fue la violencia en el campo. Durante ese tiempo, los maestros rurales desempeñaban su labor en medio de duras condiciones: aislamiento e insalubridad, constantes penurias y falta de diversiones. Por otra parte, eran testigos de la extrema miseria de numerosas comunidades de campesinos, circunstancias que los empujaron a identificarse con los grupos descontentos ya tomar una actitud radical ante la injusticia social imperante en el país.

Las consecuencias de esta doble actitud no se hicieron esperar de parte de los latifundistas, caciques y políticos, quienes sentían amenazados sus intereses, y también de católicos combativos, cuya religión atacaban algunos maestros: la sangre de estos empezó a teñir el campo. Las implicaciones políticas de la labor de los maestros rurales eran a menudo fuente de conflictos ineludibles: se les encomendaba enseñar nuevos métodos agrícolas a los campesinos. En otros casos, el maestro mismo empleaba tácticas violentas que no podían menos que encender la ira de algunos grupos y de convertir a aquellos en víctimas de la violencia física, extendida hasta el homicidio. Mientras unos consideraban a los maestros asesinados en "mártires de la educación rural", otros los acusaban de "buscapleitos, de ateos o comunistas".

Las querellas religiosas provocaron repetidos ataques a los maestros. Ya en los años 1926-1929 los cristeros habían quemado escuelas, asaltado a maestros y boicoteado planteles por motivos de índole religiosa. Con todo esto, la religión se manipulaba a veces como disfraz para defender los intereses establecidos de los terratenientes y caciques.

La intensa labor realizada por muchos maestros encontró con frecuencia violenta oposición, sobre todo si éstos eran anticlericales o militantes, políticamente hablando. La naturaleza de la oposición y los medios para quebrantarla no siempre tenían éxito y revelaban muchos aspectos de la actividad magisterial y de la sociedad rural de la época.

Así fue como el maestro tuvo que pasar por muchas cosas para sacar adelante a la comunidad que tenía a su cargo y hacer de la educación una fuente de enriquecimiento que hoy en día se disfruta sin tener que vivir ese martirio que algunos maestros vivieron en ese tiempo.

1.6 Las misiones culturales.

Hablar de las misiones culturales mexicanas es tomar un hilo conductor que atraviesa varias décadas de labor educativa en este país. Su relación con la educación de adultos, como proyecto que se ha ido construyendo históricamente, tiene significado en tanto ha sido una fuente de inspiración teórica y práctica para modelos, que si bien no toman el carácter propiamente de las misiones culturales sí retornan su espíritu y su sabiduría.

En el año de 1921 se marcaba un momento muy importante en la historia de México, terminaba la revolución armada que se inició en 1910 en contra del dictador Porfirio Díaz, y el país se echaba auestas la reconstrucción nacional, se anunciaba el nacimiento de una nueva sociedad.

Cuando la larga lucha terminó, en 1920, la demanda popular de escuelas estaba tan profundamente arraigada que el gobierno se sintió obligado a hacer algo por la educación.

En 1921 siendo primer Secretario de Educación Pública de México, José Vasconcelos, en su trabajo a favor de la educación del país inició la primera campaña contra el analfabetismo, instaló las escuelas rurales y nombró los primeros misioneros. El campo mexicano se encontraba abandonado, la lucha armada había diezmado a la

población, y la guerra había terminado con la infraestructura económica. Para entonces los ideales revolucionarios del reparto agrario y la justicia social estaban lejos de hacerse realidad. Abandono, tristeza y hambre eran comunes en las comunidades rurales, mestizas e indígenas. Situación poco propicia para fundar escuelas y encontrar maestros que ayudaran ala gran labor de reconstrucción ya mejorar las condiciones de vida de miles de campesinos pobres en todo el país.

El primer problema con que hubieran de enfrentarse los encargados de la educación en el período posrevolucionario fue el de la selección y formación de maestros rurales, y el segundo, íntimamente relacionado con aquél, fue decidir qué era lo que habían de enseñar. Para resolver ambos problemas y poder llevar la educación a las regiones rurales se redactó el programa de las misiones culturales.

Las primeras actividades misioneras en 1921 fueron ambulantes y llevadas a cabo por seis misioneros; 1922 iniciaba con sólo 77 de ellos y 100 maestros, cuando las necesidades del país demandaban elevar el número de misioneros a 300 y se requerían 20 000 maestros, recursos humanos muy numerosos que era necesario destinar para lo que en ese entonces se empezaba a considerar como un problema social prioritario a la educación. El misionero fue un tipo de maestros cuya primera labor era visitar los centros rurales y en forma especial las comunidades indígenas, de estas visitas rendían informes a las autoridades educativas y trataba de reclutar maestros rurales para destinarlos a las poblaciones más necesitadas.

Las misiones culturales fueron fundadas oficialmente en octubre de 1923, por el presidente general Álvaro Obregón, siendo el primer Jefe de Misión el distinguido profesor Rafael Ramírez

En aquel entonces se estimó que un maestro misionero debería tener conocimientos amplios sobre las condiciones de vida de la población, dominar el idioma nativo de la región y tener conocimientos pedagógicos suficientes para capacitar y entrenar adecuadamente a los maestros que reclutaran.

De acuerdo a los datos expuestos en éste apartado, fue sacado de una página de Internet, en el que decía que: el programa de las misiones culturales vino a sumarse al extraordinario desarrollo que tuvo la escuela rural en México, como lo muestra el formidable crecimiento en el número de escuelas, maestros y alumnos entre los años de 1923 a1938. El número de misiones culturales aumentó de 1 a 18; el de alumnos matriculados, de 50, 000 a 623, 432 y el de personas que asistieron alas escuelas normales patrocinadas por las misiones culturales, de 147 a más de 4,000.

Cabe mencionar que esto se debió en buena parte a los esfuerzos de los misioneros quienes, en general, sólo contaban con su salario, y el apoyo que pudieran lograr de las comunidades con las que trabajaban.

En 1923 las autoridades educativas y el gobierno determinaron que cada escuela debería ser dotada de un huerto escolar y se estableciera la acción como base para el trabajo. Es en este tiempo cuando surge la llamada casa del pueblo y en Octubre de ese año se expide el plan de las misiones federales de educación, como una respuesta a la necesidad de reunir los elementos dispersos que venían trabajando por mejorar las condiciones de la educación para el pueblo.

En ese mismo año se reunieron 147 maestros bajo la dirección de la primera misión cultural en el estado de Hidalgo. Los maestros recibieron clases de educación rural, Jabonería, Curtiduría, Agricultura, Canciones y Educación Física. Pero la comunidad no quiso quedar fuera de estos cursos que los misioneros impartieron, por lo que sin haberlo

contemplado previamente, se le asignó a la misión la atención directa a la comunidad.

Los maestros formados a través de las misiones culturales carecían frecuentemente de base profesional, pero la suplieron con su ardiente celo por transformar sus comunidades mediante el trabajo y la acción- Fue por esta razón que se organizaron frecuentemente los llamados institutos.

En 1926 se señalaba la iniciación del florecimiento de las misiones culturales, pues en esa época se estableció la Dirección de misiones, y al año siguiente se realizaron los primeros cursos de perfeccionamiento especiales para misioneros. Al concluir estos cursos recibieron los misioneros instrucciones para cómo emplear la biblioteca ambulante y los equipos de carpintería e industrias. El instructivo fijaba, asimismo, 21 días de duración para las reuniones de los maestros rurales. Desde entonces se llamó "Institutos a las concentraciones de maestros dirigidas por las misiones".

Llevar a cabo un instituto requería varios trabajos previos, que incluían actividades de investigación sobre la situación, las necesidades y problemas de todos los maestros. Por otra parte, un inspector se encargaba de hacer una minuciosa exploración de los problemas de orden social, económico y material que afectaba a la región, con la finalidad de que los misioneros fueran en sus actividades más eficaces y acertados.

Los misioneros normaban su labor de acuerdo con una serie de sugerencias encaminadas a favorecer que se establecieran nexos con las comunidades para que la actividad social del misionero procurara allanar las diferencias que perjudicaran el interés colectivo. Estos lineamientos también buscaban que las escuelas atendidas por las misiones fueran provistas, en lo posible, de lo necesario en cuanto a obras y equipamiento, así como del mejoramiento y cooperación pedagógica, a fin de fomentar la cultura de los maestros.

Los misioneros organizaban, en algunas ocasiones, festivales y concursos que tenían la finalidad de mostrar a las comunidades y maestros los avances en las actividades de la misión; labor importante que se señalaba a los miembros de la misión era la de atender también al mejoramiento de las comunidades, dando preferencia a las comunidades, a las condiciones de salubridad y a los problemas económicos y procurando promover la solución.

Los gobiernos de la revolución consideraban que el asunto educativo no se agotaba en dotar al país de escuelas donde se enseñaran las primeras letras, concepción que había sido utilizada por el régimen que la revolución había derrotado. La escuela debía encarar los retos del progreso y buscar la felicidad del pueblo desde el hogar y la familia.

En 1928 la Secretaría de Educación Pública hizo algunas observaciones a las misiones culturales con el propósito de obtener mejores resultados en el campo de la educación rural- Dichas recomendaciones se refirieron a la ampliación de los institutos de preparación de los maestros a un mes; también se recomendaba que se dieran cursos por correspondencia para que se reforzara el conocimiento; importante fue la recomendación de que se hiciera una más adecuada selección de los maestros de agricultura e industrias nativas de la región.

Durante 1933 y 1934, las misiones culturales quedaron adscritas a las Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas, por 'o que la labor misionera se concentró en los maestros y comunidades que formaban la zona de influencia de dichas instituciones. Con el surgimiento de las Normales Rurales y posteriormente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, la tarea de atención de las misiones a los maestros se va relegando para dedicarse a la atención de las comunidades. Este período de fines de los años 20 y principios de los 30, está también marcado por la crisis económica mundial que, por

supuesto, repercutió en México de manera importante y tanto más en los sectores rurales más pobres, de ahí la importancia del trabajo de las misiones ligadas a la Escuela Rural Mexicana, sus instituciones ya las centrales campesinas.

Hasta 1942 existió una relación muy estrecha, casi de unidad, entre las misiones culturales y la Escuela Rural Mexicana; relación que como hemos visto fue un impulsor fundamental para atender las enormes necesidades educativas de los indígenas y campesinos más pobres. Pero a partir de ese año, estos sistemas se separaron al restablecerse la actividad de las misiones como un programa extraescolar y de extensión. Sucede que el desarrollo de las instituciones educativas era ya muy importante, como en el caso de las normales, por ejemplo, lo que hacía necesario reorientar el trabajo misionero.

Para ello, se integraron diferentes tipos de grupos misioneros con diversas finalidades:

-Misiones Culturales Rurales: Compuestas por un jefe de misión, que debía ser profesor normalista con cinco años de experiencia y con amplios conocimientos de la vida rural; le acompañaba una trabajadora de hogar, una enfermera y partera, un maestro de artes plásticas, un maestro de agricultura, otro más de albañilería, un mecánico y herrero y dos o más maestros de otros oficios e industrias.

-Misiones especiales para obreros: Con un jefe, profesor normalista entendido de los asuntos propios de estos grupos; una trabajadora de hogar y un maestro operador de aparatos cinematográficos. Estas misiones volvían a atender problemas de tipo urbano y utilizaban el auge del cine como una herramienta pedagógica.

-Misiones de capacitación docente: Formadas por un profesor normalista con cinco años de experiencia docente y enterado de la información pedagógica moderna; una educadora de párvulos graduada, un maestro de actividades recreativas, un maestro de música y canto, una trabajadora de hogar, un maestro de artes plásticas y un experto en mediciones mentales y pedagógicas.

En 1942, de manera permanente y sistemática, se reorganizaron los servicios de las misiones culturales para dirigir su acción educativa al mejoramiento integral de la comunidad, y a la capacitación de los maestros en servicio. Entre 1942 y 1947 se fundaron varias misiones culturales rurales y se suprimieron las misiones de capacitación. Es de hacerse notar que desde su creación el lugar donde con más fuerza se han desarrollado las misiones culturales es en el medio rural, donde éstas han contribuido grandemente a superar al aislamiento físico y mental en que vive el campesino indio, dando al mismo tiempo a las comunidades rurales un sentido de interdependencia y relación con el resto de la población, han promovido la colaboración para resolver problemas comunes. También mediante la introducción de nuevos cultivos, han hecho de los campesinos mejores productores y consumidores dándoles mejores animales domésticos, mejores técnicas de producción y mejor régimen alimenticio.

Sin embargo, durante estos años el trabajo de las misiones estuvo siempre sujeto a limitaciones y privaciones, ya que los sueldos de sus integrantes, generalmente bajos, aunado a las condiciones precarias de las comunidades aisladas, dejaban el trabajo a verdaderos misioneros, frecuentemente mal preparados para llevar a cabo la labor que de ellos se esperaba. Otro punto débil de la actividad de las misiones en este período fue el tiempo de duración de los programas en las comunidades, ya que muchas veces se tenían inicios espectaculares con muchos logros y beneficios para la gente, pero cuando la misión se retiraba, el ánimo decaía y nada quedaba para restituirlo. Esto era el resultado de tratar de llevar a cabo trabajos que podrían durar años en unos cuantos meses. Por otra parte, para

los años de 1942 y 1947 se dieron serios recortes presupuestales y de personal sin que se modificaran los amplios objetivos de las misiones.

En 1944 las misiones culturales quedaron vinculadas a la campaña nacional contra el analfabetismo establecida por ley en Agosto de ese año. El problema del analfabetismo abarcaba en ese tiempo proporciones extraordinarias. Es importante señalar que en el período 1952-1958, se corrigieron varias deficiencias en la composición y funcionamiento de los grupos misioneros, pues había varias misiones con un solo maestro, cuando deberían componerse al menos de 8 elementos. Al concluir este ejercicio, laboraban sesenta misiones culturales rurales, catorce motorizadas, La misión cultural médica y tres cinematográficas.

De 1959 a 1964 se incrementa el número de misiones a 86 en el área rural, las cuales fueron dotadas de mejores equipos. Es significativo que en ese tiempo se edita gran cantidad de folletos y carteles con temas de salud, civismo, agricultura y en general temas que ayudaran a la superación del individuo y la comunidad. Al finalizar los años 60, las misiones culturales dan mayor énfasis al apoyo de las campañas de alfabetización y a la atención de la población adulta. En 1969 ya había 110 misiones culturales. 141 salas populares de lectura, fijas y móviles y 40 centros de educación de adultos.

De los años 1970 a 1978 hay importantes sucesos: se promulga la Ley General de Educación de Adultos y se crea la Dirección General de Educación de Adultos, a donde son transferidas las misiones culturales, que seguirán impartiendo alfabetización y educación básica de adulto, sin desatender la capacitación para el trabajo, ni la promoción del desarrollo de las comunidades rurales. Por otra parte, la UNESCO otorga el premio a las misiones culturales por su servicio a la educación.

Para 1981 se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, por lo que las Misiones Culturales pasan a depender de la unidad de centros de Educación Básica para Adultos. En 1983 las misiones reciben un nuevo impulso con el que terminan su tránsito por los años 80. Actualmente existen 226 misiones culturales con diez elementos cada una, encargándose uno de ellos de la Educación Básica para Adultos.

La función social de las misiones culturales, a través de la acción interdisciplinaria de los maestros misioneros, buscaba la participación de los habitantes rurales, para que analizaran sus inquietudes ocasionando la superación que los transforme cultural, social, económica y políticamente con el objeto de que alcanzaran su desarrollo integral. La escuela rural del México post-revolucionario ha dado mucha importancia al papel social del educador, para propiciar el desarrollo de la sociedad rural. Las misiones culturales han sido un valioso instrumento de intervención en la solución de los problemas educativos, económicos y sociales de los hombres y mujeres del medio rural; es por eso que después de más 70 años de historia y labor educativa las misiones culturales, a pesar de los cambios y transformaciones, hoy en día continúan con el mismo espíritu y fuerza que les dio origen; es decir, que aún siguen funcionando, ya que estas instituciones pasaron a depender de la educación de adultos o sea del INEA, en la que se puede observar que hay muchos institutos en todo el país, con el fin de que las personas adultas tengan la oportunidad de ir superándose.

1.7 La educación rural con Vasconcelos.

La obra de Vasconcelos tenía como visión global conocer y resolver los problemas que aquejaban a la educación en México, su interés primordial era la alfabetización del pueblo y la fundación de instituciones que promovieran el desarrollo equilibrado del sistema educativo y sirvieran para coordinar las acciones del gobierno en materia educativa,

es por eso que en 1920 siendo Vasconcelos rector de la Universidad Nacional de México y Obregón de presidente este le confirma el cargo a Vasconcelos, encomendándole la tarea de preparar la organización de la Secretaría de Educación Pública, para luego designarlo titular de la misma, una vez que el congreso de la unión aprobara el decreto que la creó.

Este cargo lo ocupó el 2 de octubre de 1921 e inmediatamente se dedicó a la tarea de resolver los problemas de las escuelas rurales y primarias foráneas para esto creó el Departamento de Cultura Indígena al cual le concedió la libertad de acción suficiente y necesaria para poner en práctica las mejores iniciativas y proyectos. Lo anterior favoreció la idea de enviar maestros misioneros en calidad de maestros ambulantes a recorrer el país, para localizar núcleos indígenas y estudiar las condiciones económicas del país.

De esta forma su campaña alfabetizadora iniciada un año atrás desde la rectoría pretendía desarrollar en el pueblo ignorante una cultura, contando para ello con la sola voluntad y cooperación de su tiempo libre para dedicarlo a enseñar las primeras letras; justamente en esto consistía el carácter democrático de esta acción, en propiciar la comunicación del que sabe con el que no sabe, la relación de individuos de diferentes estratos sociales para que unos enseñaran a otros. Invariablemente la verdadera revolución educativa efectuada por Vasconcelos, se inicia a partir de sus acciones como Secretario de Educación Pública, período durante el cual mantuvo una idea clara de la misión que debía desempeñar esta institución a su cargo, respecto a la escuela, la educación y la docencia.

Poco después de iniciada la tarea de alfabetización los maestros misioneros comprendieron las ventajas de instruir a jóvenes, lo que hicieron logrando dejar maestros rurales fijos, a quienes se denominó monitores. Las instituciones que fueron estableciéndose bajo la dirección de estos nuevos maestros llevaron el nombre de casas del pueblo para dar énfasis a la idea de que eran creación de las comunidades para la atención y servicio de sus necesidades. Eran, como es de suponerse, escuelas unitarias, en virtud de que un solo maestro habría de impartir la enseñanza a todos los alumnos. De acuerdo con Vasconcelos:

"la escuela debía ser una iniciación en la vida y no un laboratorio burocrático, donde se convierte al niño en un modelo establecido del buen ciudadano." (2)

Es por ello que al unir Vasconcelos los Departamentos Escolar y de Cultura Indígena en uno solo, se propuso la creación de escuelas especiales para la educación de los indígenas mismas que después comenzaron a difundirse por todos los lugares y regiones de raza indígena, en ellas se enseñaba la lengua castellana con el fin de que los niños indígenas fueran pasando paulatinamente a las escuelas primarias rurales, preparatorias, profesionales, etc., según sus actitudes y posibilidades. La enseñanza en estas escuelas, casas del pueblo comenzaba con instrucciones elementales sobre alimentación e higiene y después se enfocaba a la preparación del pueblo para la vida democrática. Es así como en el ramo de escuelas, Vasconcelos impulsó la educación elemental infantil y adulta; creó escuelas técnicas e industriales y aún en las escuelas elementales se instaló como obligatoria la enseñanza para el trabajo.

Para colaborar con el departamento escolar y de cultura indígena designó un equipo seleccionado de maestros, a quienes les llamó misionero para que recorrieran las diversas entidades de la república, con el objetivo de localizar los poblados, el estado de atraso cultural y económico en que vivían y las necesidades básicas de cada comunidad.

Además ordenó a todo misionero distribuir en las escuelas de su región pequeñas bibliotecas compuestas por la SEP, no sólo de libros sobre agricultura, industria ligera y

cría de ganado, sino también obras de autores mexicanos y extranjeros, Vasconcelos pensaba que era importante dar un sentido de unidad a todos estos campesinos, aislados entre sí, y de las demás ciudades, por eso ordenó que se enviaran a la Casa del pueblo los periódicos para que los maestros pudieran leer a sus alumnos las noticias de ese mundo desconocido, cuyas fronteras se extendían más allá de los alrededores de su pueblo o de su aldea. Al mismo tiempo cuidaba de que no se despojara a los indígenas de su cultura. Por eso prohibía a los misioneros mostrar menosprecio del ambiente que iban a civilizar y los invitaba a conocer el alma indígena

Una limitación importante de la escuela rural de Vasconcelos fue la instrucción proporcionada exclusivamente en español, cuando un buen número de estudiantes hablaban sólo los idiomas indígenas. Vasconcelos estaba persuadido de que los niños, expuestos sólo al español en las aulas, lo usarían preferentemente en vez de su idioma nativo. El desconocimiento de la lingüística y su menosprecio de la pedagogía hicieron creer a Vasconcelos de esa manera. La experiencia de años posteriores y la asesoría puso de manifiesto que los niños aprendían mejor en su lengua nativa. Más adelante empezó a usarse el bilingüismo y se comprobó la necesidad de practicarlo en la enseñanza de los campesinos.

Vasconcelos quería resultados y los deseaba al instante. Cuando se percató de que los maestros misioneros no producían frutos inmediatos los sustituyó con las misiones culturales. Esta innovación resultó una característica permanente de la educación rural mexicana que atrajo el interés internacional.

Termina Vasconcelos su mandato en la SEP en 1924, por diferencias políticas con el general Obregón en la cual ya habían 722 casas del pueblo, 62 misioneros y 1 048 maestros rurales que funcionaban; en donde él había sentado los cimientos de un nuevo objetivo básico de la educación fundamental, que incluía el desarrollo de los aspectos sociales y comunitarios del educando.

1.8 ¿Qué función tenía la Escuela Normal Rural?

En México el problema rural era muy grave. En las zonas rurales del país una alta proporción de la población sufría en sus grados más extremos los efectos negativos del atraso, la insalubridad, la pobreza y la ignorancia.

Uno de los programas principales del proceso para modernizar la educación fue el de elevar el nivel profesional de los maestros. Se trataba de mejorar la calidad de la educación; es por eso, que en 1922 nacen las Escuelas Normales Rurales, estas surgen en respuesta a las exigencias ya la experiencia adquirida durante los primeros años del programa de educación rural. Estas escuelas eran instituciones pequeñas, equipadas para recibir aproximadamente a 100 alumnos con cuatro años o más de educación rural, seleccionados entre los hijos de los ejidatarios y de los pequeños agricultores de la región. Ante la necesidad de capacitar maestros en el tiempo más corto posible, el programa de las Normales se limitó a dos años. Ocho instructores daban cursos de historia, aritmética. Literatura, música, arte y ciencias sociales. De especial importancia eran los métodos pedagógicos de la escuela rural, para la que se enseñaban los principios de organización y de administración de escuelas pequeñas y principios de educación rural, y se realizaban prácticas de enseñanza en alguna escuela vecina. Además de el programa académico y pedagógico, los arquitectos de las normales esperaban ofrecer actividades vocacionales, cursos de práctica agrícola y de ciencias domésticas, de oficios y de industrias caseras. El esquema exigía que se emplearan maestros de talleres y expertos agrícolas además de

pedagogos.

Las escuelas normales en donde se preparaban los maestros, eran rudimentarias en su edificio y en su organización. Algunas se establecieron en haciendas o conventos abandonados o parcialmente destruidos. Muchos de los maestros y sus primeros alumnos ayudaron a construirlas, muchas veces con la ayuda de la comunidad. Con frecuencia la misma escuela costaba el equipo y los materiales, que eran pocos y baratos.

A pesar de ciertos modestos logros, las primeras instituciones no tuvieron éxito completo. Se cometieron errores, obligados a construir apresuradamente y sin contar con recursos para equipar adecuadamente las escuelas rurales, los planificadores establecieron algunas en centros urbanos y semiurbanos. La mayoría de las normales no tenía ni personal, ni equipo para realizar el programa agrícola. Algunas no tenían tierras, otras contaban con terrenos minúsculos, que tenía solamente dos y media hectáreas de tierras cultivable.

Tanto o más nocivo para el programa fue el hecho de que muchos alumnos no vivían en poblaciones rurales. La política del programa requería de los aspirantes o preferiblemente seis años, cuatro de estudios previos, que no ofrecían la mayoría de las escuelas rurales, lo que resultó en la selección de estudiantes procedentes de zonas urbanas y semiurbanas. Para que al final de dos años de estudio en la normal los graduados tuvieran edad suficiente para enseñar, la mínima para ingresar se fijó en 16 y 14 años para niños y niñas, respectivamente. Por desgracia, esta condición hacía aún más difícil encontrar aspirantes en la zona rural, donde los niños generalmente dejaban la escuela antes de cumplir el mínimo de edad. En consecuencia, el programa perdió a muchos de sus graduados, pues el estudiante que había crecido en la ciudad rara vez se aventuraba al aislamiento de la comunidad rural.

Dentro de la educación rural, las Escuelas Normales tenían un plan de estudios que era la de:

1-- Adquirir dominio de todos aquellos procesos meramente culturales, así como la adquisición de toda aquella información científica necesaria para entender las condiciones actuales del progreso del país. Además de adquirir hábitos de higiene y de salud, se incluían las prácticas agrícolas, la crianza de animales y el aprendizaje de los oficios e industrias rurales.

2.- Conocimiento y destreza necesaria para trabajar satisfactoriamente en la integración del indígena y del campesino.

3.- Estudio de la vida rural y conocimiento de los métodos más adecuados de organización social del progreso económico y social de las comunidades.

Estos fueron los puntos que abarcó el plan de estudios de las Escuelas Normales, por otro lado, en 1929 habían 10 Escuelas Normales Rurales que funcionaban bajo la dirección de las misiones culturales y preparaban tanto a los estudiantes regulares como a los maestros en servicio. Había 681 estudiantes inscritos ese año. Por desgracia, muchos estudiantes seguían abandonando las aulas después de un año de enseñanza. Sólo 76 alumnos se graduaron en las Normales Rurales en el año de 1929

Con apego a la mejor tradición de trabajo de las Escuelas Normales Rurales y conservando la filosofía y los valores esenciales que les dieron origen, eficacia y prestigio, reestablecería un conjunto de centros educativos de nueva creación, las nuevas Escuelas Normales Rurales mismas, que atenderían a los jóvenes estudiantes egresados de los centros de bachillerato pedagógico.

La nueva Escuela Normal tendría un perfil diferente, apegado a las características estructurales del modelo históricamente conocido, pues se trataba de asegurar el pleno

cumplimiento de las tres funciones sustantivas que les asignaba la ley. Su régimen sería de carácter mixto. Los alumnos que asistieran a esas escuelas tendrían becas en efectivo y gozarían de una política general de incentivos y estímulos.

Sólo se recibiría a los egresados de los centros de bachillerato pedagógico que funcionaban en los 17 edificios en donde operaban las Escuelas Normales Rurales. Desde luego, podrían inscribirse en otras Escuelas Normales federales del subsistema, para seguir la carrera que más le conviniera.

Más de 80 planteles educativos federales de diverso carácter y 18 licenciaturas estarían a disposición de quienes quisieran inscribirse en ellas. Se anunciaba así mismo que se crearían una Escuela Normal Rural para educadoras de acuerdo con todas las exigencias establecidas por las disposiciones presidenciales.

Por otra parte, las Normales Rurales no alcanzaban a satisfacer la demanda de maestros, en 1959 habían 27,189 profesores sin título, para lo que se requerían seis años de primaria, tres de secundaria y tres de Normal; 8,491 maestros no habían completado los seis años de primaria y otros 14,774 no habían terminado los estudios secundarios. Los 16,307 maestros titulados formaban la minoría. Aun admitiendo que el título no garantizaba competencia ni eficacia, por lo menos representaba doce años de estudios, que no eran demasiados si se consideraban las exigencias que el medio rural imponía al maestro.

Las Escuelas Normales Rurales requerían una reestructuración. Estas instituciones habían experimentado un retroceso en los últimos años. Por tanto, era urgente darles nueva vida y rescatarlas de la crisis, marginación y atraso, y lograr que su renovación global e integral respondiera a las condiciones de los maestros del campo.

1.9 Las aportaciones que dieron los presidentes de México a la educación rural.

La educación rural aparece con la creación de las primeras escuelas rurales, como se sabe estas escuelas sacaron adelante a muchos campesinos e indígenas que vivían abandonados en la miseria y la ignorancia, por lo tanto muchas personas apoyaron a la educación de ese entonces, como fueron los presidentes de la república que hicieron de cada etapa de gobierno, un crecimiento en las escuelas rurales.

Siendo Presidente Francisco I. Madero (1911-1913), había prometido ampliar la educación, pero lo limitado del presupuesto no le permitió hacerlo, por lo que se concentró en apoyar a la educación rudimentaria. Su creación y ampliación comprendía parte del proceso de federalización de la educación que se había establecido a raíz de la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Durante el gobierno de Victoriano Huerta (1913-1914), es nombrado Secretario de Instrucción Vera Estañol, quien impulsó decididamente las escuelas rudimentarias; se propuso construir 5 mil y para ello logró un presupuesto de 4.5 millones de pesos. Al renunciar, pocos meses después, la escuela rudimentaria fue suspendida.

Venustiano Carranza (1914-1920), como Primer jefe del Ejército Constitucionalista, la educación pública da un giro de 180 grados: la Secretaría, aún sin cumplir 10 años de creada empieza a ser desmantelada, aduciendo que se había convertido en un nido de corrupción y favoritismos. En realidad Félix A. Palavicini, encargado de la Secretaría, al igual que Carranza. eran unos liberales clásicos, convencidos de que el Estado debía participar poco en las tareas públicas; por lo tanto la educación debía ser responsabilidad de los estados y municipios.

A fines de 1915, Carranza había declarado a la prensa extranjera:

"México tendrá dentro de poco tantas escuelas como les sea posible edificar a las autoridades municipales y del estado" (3)

Fue así como las escuelas rudimentarias, todas ellas federales, pasaron también a control de los municipios y los estados. Promulgada la nueva Constitución el 5 de febrero de 1917, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes desapareció oficialmente, quedando la educación bajo control de los estados y municipios, tal como lo estipulaba el Art. 3° Constitucional recién aprobado.

Adolfo de la Huerta, presidente interino de México, (mayo-noviembre de 1920) se encontró con una situación caótica en el terreno educativo producto de la desaparición de la Secretaría de Instrucción, ejemplificado claramente en el hecho de que: "Entre 1917 y 1918, para el conjunto de las escuelas primarias, la asistencia descendió 25%. En 1920 en Durango, de las 277 escuelas solamente operaban 97", por lo que pensó en la posibilidad de federalizar la enseñanza. Nombró a José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional de México (UNM) y jefe del Departamento de Bellas Artes; a Moisés Sáenz Director General de Educación Pública del Distrito Federal.

Álvaro Obregón, (1920-1924) encargó a José Vasconcelos rescatar de las ruinas el sistema educativo mexicano. Vasconcelos entendió el compromiso del gobierno federal de formar a los niños y jóvenes mexicanos, fue el principal promotor de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para finales del gobierno de Obregón y de la gestión de Vasconcelos, el presupuesto educativo que había sido de los más grandes de su historia disminuyó de 52 millones a 25, por lo que se tuvo que economizar, frenando de alguna manera el proyecto educativo vasconcelista. No obstante se habían dado los primeros pasos a favor, de la educación popular y nacional.

Plutarco Elías Calles (1924-1928) se sentía, por su pasado de maestro y gobernador de Sonora, dispuesto a luchar contra la ignorancia y se lanzó así a una política diseñada para transformar a México. A diferencia de otros presidentes, anunció públicamente sus políticas respecto a la educación, la cual se dirigiría a iluminar a los indígenas, muchos de los cuales no habían sido alcanzados por el influjo de la civilización. Calles opinaba que el México rural sólo podría ser mejorado por un sistema de educación que fuera aplicable a la comunidad entera. Nombró como su secretario a José Manuel Puig Casauranc.

Durante su gobierno las Casas del Pueblo cambiaron de nombre por el de Escuelas Rurales; los misioneros se convirtieron en inspectores y los monitores en maestros. Las acciones fueron mejor organizadas y sistemáticas. La educación adquirió un carácter más práctico, el objetivo de la escuela fue hacer del campesino un ser autosuficiente. Entre 1924 y 1928, final del régimen de Calles, se triplicó el número de escuelas rurales, lo mismo sucedió con las misiones culturales al establecer un sistema educativo nacional. El gobierno de Calles, por lo demás, debía lograr la gran promesa de la Revolución Mexicana, la creación de una educación nacional unitaria que difundiera los principios de la modernización y creara un auténtico espíritu nacionalista y revolucionario. Esta necesidad constituye la motivación primordial de la inagotable actividad que desarrolló la SEP durante estos años.

A la mitad del gobierno de Calles en 1926 se desató el conflicto religioso que en el terreno educativo llevó a la gran mayoría de las escuelas privadas a cerrar o a trabajar clandestinamente y que los niños dejaran de asistir a las escuelas oficiales, ya que sus padres, influenciados por los sacerdotes, se los impidieron. Por otra parte la educación rural tuvo un crecimiento aceptable en tiempos de Calles; llegó ésta a contar con 3,392 escuelas

rurales, atendida por 4,712 maestros. Todo este conjunto, más las escuelas foráneas, dependían de 29 directores de educación federal, repartidos en los estados y territorios federales del país.

Con Emilio Portes Gil (1928-1930), la escuela rural siguió siendo atendida, incluso se extendió apoyándose en las escuelas de circuito. En ellas se castellanizaba a niños y adultos principalmente, llegándose a establecer un gran número de ellas, entre 500 y 700 que atendían a múltiples escuelas. Después de un breve auge decayeron, y en 1932 solo quedaban 64.

El crecimiento de las escuelas rurales entre 1922 y 1932 fue enorme, más de la mitad de esas escuelas habían sido construidas con materiales aportados por los vecinos, el trabajo de muchos de ellos e inclusive de los niños. Sin embargo, y pese a los esfuerzos de las comunidades y del gobierno federal, hubo muchas limitaciones y fracasos; entre sus causas podemos apuntar: falta de recursos, maestros ineficientes pues estaban mal capacitados y mal pagados, y la resistencia a los programas oficiales, los cuales desconocían las condiciones reales donde se desarrollarían dichos programas. Una pregunta que las autoridades educativas no se plantearon fue la de encontrar las causas reales por las que la población no asistía a la escuela. La respuesta estaba fuera del ámbito educativo y tardaron en percatarse de ello.

Durante el gobierno de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), la escuela rural mexicana no se contentaba con enseñar a los niños, su principal mira consistía en dignificar y ennoblecer la comunidad

Una vez suscitado en los hombres el deseo de atender a sus necesidades inmediatas, la escuela rural los ayudaba a instituir ya administrar aquellos servicios que se reflejaban de un modo útil en todos los aspectos de la vida. Por tanto, trataba de establecer el servicio de correos y estafetas, tender las redes telefónicas, facilitar las comunicaciones entre uno y otro pueblo, concretar con las grandes carreteras, construir los mercados, cultivar los jardines del pueblo, introducir el agua potable, establecer el servicio de comunicaciones rápidas, etc.

Las escuelas contaban con uno o dos maestros y el programa tenía cuatro grados escolares solamente, si bien algunas proporcionaban la enseñanza correspondiente al ciclo superior- Estas tenían 3 o 4 maestros, trabajan animosamente y constituían el núcleo de acción más bien de transformación dentro de los pueblos, eran coeducativos y contaban con un departamento nocturno en el que diariamente atendían a los adultos. Siempre estaban abiertas a las miradas inquisitivas de los padres de familia y de los vecinos; para que el pueblo conociera los progresos alcanzados por los niños.

La escuela rural concedía especial atención a las actividades propias de la región: prácticas agrícolas, siembra de hortaliza, cultivo de plantas de ornato, conocimientos prácticos de floricultura, métodos modernos de la crianza de animales, apicultura, etc.

Durante la administración de Abelardo Rodríguez (1932-1934), la Dirección de las Misiones Culturales, oficina responsable de las Escuelas Normales Rurales y de las misiones culturales, se transformó el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural-. Ya desde octubre de 1932 las Escuelas Centrales Agrícolas, fundadas por Calles, y dependientes de la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura y Fomento habían quedado bajo la autoridad de la SEP. Se planteó entonces la necesidad de situar estas escuelas dentro del conjunto de las instituciones escolares, relacionarlas con las ya existentes e integrar así un sistema de educación rural. Este planteamiento abarcó las Escuelas Normales Rurales y también las Misiones Culturales.

En vista de que la educación rural debía asentarse sobre una base económica sólida, atender a las necesidades de los campesinos, perfeccionarse por la acción de maestros con una actitud e ideología especiales, se proyectó que las normales rurales, las centrales agrícolas y las misiones culturales se vincularan estrechamente con las primarias rurales para orientar su propia acción económico-social y asegurar su alumnado de procedencia campesina.

En este proyecto se trató de usar al máximo los recursos disponibles, 8 Escuelas Agrícolas Centrales, 17 Normales Rurales y 14 Misiones Culturales. Tales recursos se incorporaron al nuevo sistema por adaptación de las centrales; la incorporación de algunas normales a las centrales: la adaptación progresiva de las normales, y el cambio de sitio de algunas de éstas con la correspondiente adaptación. Esta consistía en añadirles a las normales cursos de agricultura en sus programas y dotarlas de equipo; y en las agrícolas, proporcionar cursos pedagógicos.

Lázaro Cárdenas (1934-1940), durante su periodo presidencial sostuvo la tendencia, generada desde más de una década atrás de dar prioridad a las distintas modalidades de la educación rural, que fue parte medular de la política educativa posrevolucionaria. Su relevancia fue reconocida en el plan sexenal de 1933, que tenía entre sus metas principales elevar a más del doble el número de las escuelas rurales, unificar los contenidos escolares y elevar su calidad. Estas metas eran compartidas por el entonces aspirante a ocupar la silla presidencial, quien a lo largo de su gestión como gobernador de Michoacán, su estado natal; dio muestras de fe en los efectos redentores de la educación sobre las masas campesinas e indígenas, que constituían el porcentaje mayoritario de la población mexicana y eran las principales víctimas de los males que se querían combatir: la pobreza, la insalubridad, la incomunicación, el latifundismo, el analfabetismo y la religión. Ya como presidente, Lázaro Cárdenas declaró en repetidas ocasiones que:

"el maestro rural era el personaje más importante del México del momento y que la escuela tenía un valor excepcional para el logro de las demandas más sentidas del pueblo".
(4)

Las instituciones, los planes de estudio y los libros de texto elaborados en el curso del periodo cardenista se nutrieron de los antecedentes más inmediatos de la educación rural mexicana, pero también propusieron nuevos componentes. El énfasis en los contenidos técnicos antirreligiosos de la enseñanza disminuyó. A cambio de ello se buscó que niños y adultos se organizaran para mejorar la vida de las comunidades, hacer efectivos los derechos de obreros y campesinos, defenderse de los abusos de las autoridades y proteger los recursos e intereses nacionales. Dicha prioridad fue parte esencial de un proyecto de grandes magnitudes y ambicioso en cuanto a su fin supremo: transformar los saberes y las prácticas de las masas campesinas. Para lograr esto, el gobierno entretejió los cambios de la escuela rural con la distribución de tierras y el fomento de los ejidos.

Durante el periodo cardenista más de doscientos maestros rurales fueron asesinados, muchos otros fueron heridos por gavillas armadas, poblaciones enardecidas, guardias blancas solapadas por caciques y hacendados o autoridades del gobierno opuestas a los dictados de la federación. La mutilación de los cuerpos, en particular el corte de orejas y la saña con las que se actuó sobre las mujeres dan cuenta del horror vivido en diversas regiones del país, y de los altos costos, en términos humanos, que representó la cruzada por el rescate del alma nacional. La quema de aulas, la inasistencia a clases, el hostigamiento

cotidiano a los maestros, la indecencia o el abandono fueron prácticas comunes en algunas zonas. Redes civiles y paramilitares, algunas de ellas fuera de control de los poderes institucionalizados, se enfrentaron al proyecto educativo y agrario del gobierno. Durante los albores del cardenismo la lucha cobró cauces violentos y llegó a paralizar casi por completo la actividad escolar. El estado respondió a los ataques mediante el cierre de escuelas y de iglesias, la expulsión de sacerdotes y de monjas, las campañas militares y la entrega de armas a los campesinos leales al gobierno.

A lo largo del periodo cardenista la escuela rural mexicana y sus principales artífices, los maestros y los pobladores de las comunidades en las que éstos trabajaban, dieron copiosas muestras de tolerancia y capacidad de diálogo. La mayoría de los profesores, en particular aquellos que tenían mayor arraigo en los espacios de su acción, supieron escuchar las voces de la gente, conciliar los intereses en conflicto, promover las demandas de la población y respetar sus costumbres. Por su parte, las comunidades se apropiaron de los contenidos escolares de acuerdo con sus valores e intereses, lo cual implicaba una reestructuración del programa oficial.

Del gobierno de Cárdenas se puede hacer un balance en el terreno educativo: mantuvo un presupuesto elevado durante todo el sexenio; la educación rural se extendió por todo el país, continuando e intensificando la labor iniciada por Vasconcelos; la educación urbana también aumentó y las misiones culturales fueron apoyadas.

Sin embargo, y a pesar de que el presupuesto educativo aumentó anualmente, como lo ordenaba el Plan Sexenal, este no fue suficiente para cubrir la demanda educativa. El Plan señalaba que se crearían 12 mil escuelas rurales que sumadas alas 7,369 existentes llegarían a 19,368. Solo se llegó a 12,208. No obstante, durante este sexenio se crearon 4,839, más de la mitad de las creadas con anterioridad. En los lugares donde la reforma agraria avanzó más, también ahí la educación tuvo mayor influencia, y se requirió una capacitación de nuevo tipo.

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), tres secretarios ocuparon la cartera de educación, el primero fue Luís Sánchez Pontón, quien trató de continuar con el proyecto de la educación socialista ante la inconformidad de algunos profesores y los sectores conservadores que rechazaban que él presidente hubiera nombrado entre sus colaboradores a defensores de la escuela socialista.

En la práctica tres eran los objetivos del gobierno avilacamachista: la eliminación de la coeducación, revisar y de ser posible cambiar el Art. 3º constitucional que mandaba la educación socialista, y unificar los programas de educación tanto rural como urbana, confirmando con ello el cambio de rumbo que empezaba a dar la política educativa gubernamental. Sánchez Pontón, no pudo mantenerse en el cargo, la presión contra él se recrudeció por lo que renunció, pocos días después del informe presidencial, junto con el subsecretario Enrique Arreguín. En su lugar subió Octavio Véjar Vásquez (sep- 1941-dic-1943).

La designación de Véjar agudizó las diferencias entre los reformistas y los conservadores, en el Senado se acusó al secretario de discriminar la educación rural, de querer poner las escuelas en manos de particulares, incluso las rurales y de introducir la religión en las escuelas. Véjar afirmó que:

"...el maestro rural no había cumplido con sus responsabilidades, y que carecía de la bondad, la virtud y los ideales que inspiran al sacerdote: el deseo de servir a los demás". (5)

Muy pronto, Véjar logró su propósito, a tres meses de su llegada al ministerio fue

5 <http://biblio.web.dgsca-unam.mx/diccionario/hbTVartícuks/sec-26-htm>

aprobada la nueva Ley Orgánica de la Educación Pública, en 1941 . Aunque mantenía su carácter socialista, desaparecía la coeducación en los últimos años de la primaria y en la secundaria. A partir de esta Ley, los planes y programas debían ser uniformes en todas las regiones del país. El campo como la ciudad se regirían por los mismos planes. De esta manera la educación rural quedó integrada a la ciudad, olvidándose los proyectos anteriores.

Las misiones culturales volvieron a funcionar a principios de 1942, pero a tono con los nuevos aires, se les quitó la tarea de capacitar a los maestros, limitándolas en sus tareas y separándolas de las escuelas rurales. Tiempo después, las misiones fueron anexadas a la Dirección General de Alfabetización y de Educación extraescolar, "lo que les costó su independencia y las ató al programa de alfabetización".

En 1942 se creó el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria que coordinaba 18 internados repartidos en el país, entre ellos los que se conocían como escuelas "Hijos del Ejército". La población escolar de estas escuelas ascendía a 4,187 aparte de los 600 del Internado "Francisco I Madero" en el D.F. y los 500 del internado "México-España" en Morelia.

A propósito de las escuelas rurales, Véjar Vázquez propuso volver al proyecto de las escuelas de circuito de 1929, para ello autorizó:

A las comunidades rurales a establecer sus propias escuelas ya mantener a sus propios maestros. La SEP ofreció colaborar con parte de los sueldos. En conclusión, se autorizó a las comunidades rurales a establecer escuelas independientes, medida que realmente se tomó suponiendo que la solución a la falta de escuelas estaba en dejar la responsabilidad de la educación a las comunidades rurales. La validez de la idea era tan dudosa en 1942 como lo había sido en el pasado. Los poblados no estaban capacitados económicamente, ni en ningún otro sentido, para hacer frente a la necesidad. La mayoría de los maestros estaban mal preparados y mal pagados y el nivel escolar era bajo, característica que compartían las escuelas rurales que los estados y municipios mantenían en 1942.

En el contexto de estas modificaciones se realizó del 11 al 16 de enero de 1943, el Congreso Nacional de Educación con una amplia participación: delegados de todos los niveles educativos, escuelas particulares, padres de familia, de universidades y de las entidades federativas, también asistieron delegados de países de Centro y Sudamérica y de EU. El propósito era discutir las características de la educación nacional, la cual, de acuerdo a las conclusiones: debía formar un todo desde el jardín de niños hasta los estudios superiores; con una concepción científica, moral y estética del universo y de la vida; procurar la colaboración directa y efectiva de los padres de familia y exigir al ingreso previo de los maestros normalistas la preparatoria, dándole rango de una carrera profesional.

La SEP se proponía, en el marco del congreso, plantear los problemas de la federalización de los sistemas estatales de enseñanza, para ello le era indispensable la unidad sindical, la cual se logró en el Congreso de Unificación que fundó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en diciembre de 1943. Previo a la celebración de este congreso, presentó su renuncia Vejar Vázquez, siendo sustituido de inmediato por Jaime Torres Bodet (23 dic. 1943- nov. 1946) quien adoptó una política de moderación y reconstruyó la Secretaría que Véjar Vázquez prácticamente había destruido.

El nuevo secretario representaba el equilibrio, su tarea era continuar con el proyecto de unidad nacional e impulsar la educación como punto del desarrollo industrial del país.

Tendió a uniformar la educación en todo el país, independientemente de su especificidad, muestra de ello fue la unificación de las Escuelas Normales Rurales a las Urbanas con estudios de 6 años y con los mismos planes de estudio (antes eran 4 y 6 respectivamente) unificación que se hizo en los siguientes términos:

1. Se igualaron en tiempo, amplitud y naturaleza general, los planes de estudio y programas de las Normales Rurales a los planes de estudios científicos de los medios, económicos sociales respectivos.

2. Se autorizó la revalidación de los estudios de las Normales Rurales en las Escuelas Normales Urbanas, con las limitaciones impuestas por el momento, por las diferencias de los planes de estudio.

En virtud de la nueva ley de 1941, se hacían necesarios nuevos planes y programas de estudio, en febrero de 1944 se instaló la Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares.

La reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural, y profesionalizar al magisterio. Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como las de la época de Justo Sierra. Las Escuelas Regionales Campesinas dieron lugar a Escuelas Normales Rurales, modeladas conforme a la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México.

Ese mismo año aparece el nuevo programa con las asignaturas organizadas en dos grupos:

- 1.- Materias instrumentales (básicas: lenguajes, aritmética y geometría dibujo, trabajos manuales; y complementarias: música y canto, y educación física).

- 2.- Materias informativas (ciencias naturales y ciencias culturales o sociales [historia, civismo y geografía]). Las niñas llevaban economía doméstica.

En este programa por primera vez se agrupan los grados de la escuela primaria en ciclos. Se recomendó a los maestros para trabajar en la escuela primaria los métodos globalizados, activos y funcionales para lo cual habría que capacitar a los docentes en su manejo. Durante este sexenio se publicaron desde 1944 las revistas "educación nacional y el maestro mexicano para apoyar la obra educativa. "

De acuerdo a los datos expuestos en éste apartado, fueron sacados de una página de Internet en la decía que: "durante el sexenio Avilacamachista las escuelas primarias crecieron en 4,200, el 60% aproximadamente tenían edificio propio y el 25% casa para el maestro. Los maestros, tan solo en el sistema federal, aumentaron 3,948 pasando de 17, 848 en 1940 a 21,780 en 1946. También la población escolar creció, sobre todo en la zona urbana."

Miguel Alemán Valdez, (1946-1952). Nombró como Secretario de Educación a Manuel Gual Vidal, con él se inaugura la época en que un solo secretario ocupa la cartera de educación. La política educativa continuó las directrices marcadas desde Ávila Camacho, poniéndose el acento en la educación urbana, con la salvedad de que en este sexenio se apoyó más a la educación media superior y superior.

Se continuó con la campaña de alfabetización; en este sexenio se formaron los "legionarios del alfabeto", recurriendo a los niños de la escuela primaria desde el tercer año hasta los de secundaria, cubriendo tres tareas: levantar el censo de analfabetos de su zona, llevar el control de asistencia y actuar como instructores dirigidos por sus maestros.

Durante el gobierno de Alemán, se continuó con la limpia de maestros "indeseables", entendiéndose por ello a aquellos más comprometidos con la educación

socialista. Esa política inició durante el gobierno de Ávila Camacho.

El balance de la administración alemanista en el terreno educativo no es del todo satisfactoria. Por desgracia, la alfabetización decayó lamentablemente; no se dio la debida atención a la cuestión indigenista y la enseñanza agrícola y escuela rural tampoco recibieron la ayuda necesaria.

Con la llegada de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), la política educativa continuó sin grandes cambios, el secretario José Ángel Ceniceros mantuvo la campaña contra el analfabetismo, entre las instituciones que apoyaban esta labor estaban las antiguas casas del pueblo, y las misiones culturales que crecieron de 78 en 1952 a 94 en 1958.

Apenas iniciaba el sexenio cuando se realizó, en 1953, la Junta Nacional de Educación Primaria, que hizo una evaluación de la educación primaria y normal en relación con la escuela rural.

Para finales del sexenio de Ruiz Cortines, era ya evidente que el sistema educativo nacional no había crecido al ritmo que el incremento de la población; tan solo en el D.F habían quedado sin atención 215 mil niños, más del 33% y a nivel nacional, cerca de seis millones de niños demandaban educación primaria y sólo asistían a clases el 50%.

El problema de la deserción seguía siendo muy alta en el país, sobre todo en las zonas rurales en donde los niños llegaban máximos a dos o tres grados de estudios, las causas no eran solamente la falta de maestros y escuelas sino también las condiciones económicas prevalecientes.

Durante este sexenio se instituyó una premiación que hasta la fecha subsiste: el niño o niña de sexto año más sobresaliente por cada zona escolar viajaba a la capital del país para recibir un reconocimiento por parte del Presidente de la República. Los gastos eran sufragados por los gobernadores y la SEP .

A su llegada a la presidencia Adolfo López Mateos (1958-1964), nombró como su Secretario de Educación a Jaime Torres Bodet, quien tras 12 años de ausencia regresaba al ministerio de educación. Al inaugurar los trabajos de la comisión, Torres Bodet precisó la amplitud y los límites de su labor.

Para entonces México había cambiado gracias a la política económica instrumentada por los gobiernos anteriores. El país había dejado de ser eminentemente agrícola, (solo la mitad de su fuerza de trabajo, el 52% se dedicaba al campo) su nivel educativo, por lo tanto, era inferior al que requería una nación industrializada. Según el informe de la comisión:

“De cada mil niños que figuran en las listas del primer grado de las escuelas rurales del país sólo 22 tenían un certificado de educación primaria. Los 978 restantes desertaban antes de sexto año: muchos, por que carecían de recursos para continuar sus estudios y muchos otros, por que en su mayoría, es decir en un 81.1%, nuestras escuelas rurales no eran todavía completas". (6)

Como resultado del trabajo de la comisión surgió el Plan nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como el plan de Once Años, visto por algunos como el primer intento de planificación educativa del país, y, como su nombre lo indica, se proponía trascender el sexenio hasta llegar a 1970. El plan contemplaba también la educación rural e indígena, las misiones culturales, surgieron participando en este aspecto.

El problema de la deserción seguía siendo muy alto en el país, sobre todo en las zonas rurales en donde los niños llegaban máximos a dos o tres grados de estudios, las

6 <http://www.diputados-gOO.mex/~CCSOIVEje-tematm2-OOucacion .htm-56k>

cuales no eran solamente la falta de maestros y escuelas sino también las condiciones económicas prevalecientes.

Gustavo Díaz Ordaz en (1964-1970), siendo presidente de la república da a conocer en 1969 por medio del Secretario de Educación un plan para abrir las puertas de la educación superior a los hijos de campesinos. Al salir el niño de la primaria rural de seis años, podría inscribirse en los Centros de Capacitación para el Trabajo Rural. También se informaba que de las 6,870 plazas de maestros incluidos los promotores bilingües, 3,480 se destinaron al campo para atender a 140 000 niños más; se terminaría la construcción de 100 escuelas de concentración para las zonas con problemas de población dispersa; se añadirían 410 aulas móviles, 150 más que en 1968; se establecerían 662 teleaulas de las 843 dedicadas a cursos de secundaria en zonas ejidales para atender a 14,000 adolescentes que, de otra manera, no podrían seguir estudiando. Se construirían 18 escuelas técnicas agropecuarias, se crearía un amplio sistema de becas en beneficio educandos provenientes de zonas rurales donde no había planteles tecnológicos. Finalmente, la SEP impulsaría la labor de 12 nuevas brigadas agropecuarias para enriquecer el programa educativo de la comunidad rural.

En el sexenio del licenciado Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se afronta con decisión y talento la situación confusa y decadente de la educación rural. México necesitaba, como la mayor parte de las naciones del tercer mundo, alimentos para el futuro. Había por tanto que apoyarla suficiente producción agrícola, pecuaria y pesquera. Este fue el primer sexenio en que se pensó añadir una instrucción más en la lucha por los alimentos: transformar los mares en fuentes de trabajo y progreso mediante el aprovechamiento racional de 10 mil kilómetros de litorales y de un millón y medio de hectáreas de lagunas costeras.

Funcionaban asimismo procuradurías de comunidades indígenas, cuya finalidad era asesorar y defender los intereses económicos, legales, políticos y culturales de los indígenas en sus respectivas jurisdicciones. Cumplían igualmente tareas de orientar cívica y socialmente y de promover obras de servicio colectivo. Las 59 procuradurías, integradas por 1,138 elementos daban servicio, con resultados favorables, a una población de 54,000 indígenas.

Durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982), la SEP atendía a 2,390 niños en grupos integrados donde se intentaba detectar, diagnosticar y tratar a estudiantes que presentaban inmadurez en el aprendizaje. Los grupos funcionaban en locales escolares de primaria, para evitar la segregación de alumnos y su traslado. La edad de éstos oscilaba entre 7 y 10 años. Eran escolares que no habían logrado pasar al segundo grado de primaria y presentaban un índice de reprobación de uno a tres años. Se incluía también a niños de educación preescolar de quienes se prevía que requerían continuar su tratamiento para ingresar al grupo regular de educación primaria. Los niños que lograban superar las deficiencias en el aprendizaje se integraban al segundo grado de escolaridad primaria. En 1978 se integraron a grupos normales 1,645 niños, o sea, 76.23% de la población que permaneció en el grupo integrado durante seis meses.

Finalmente otra iniciativa muy importante de la SEP en el medio rural fue el programa de desarrollo del niño de cero a cinco años sobre cómo orientar a los padres de familia para aprovechar las actividades de la vida diaria y transformarlas en acciones de carácter educativo.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), informaba que

527 000 niños de primaria correspondían a la enseñanza bilingüe-bicultural y 76 000 a los cursos comunitarios en el medio rural.

Carlos R. Bemal, de la SEP, informaba que:

"... no tenía sentido enseñar a leer a los indígenas, si no se ponían libros a su alcance. " (7)

y decía que en coordinación con el CONAFE, la SEP se apoyaba en instructores comunitarios estudiantes de secundaria que se desplazaban a comunidades con menos de 30 niños, para instruirlos en su formación primaria. Las propias comunidades aportaban recursos para la impartición de la enseñanza, hospedaje y alimento. De esa forma se habían creado escuelas sostenidas por los propios habitantes, para educar a sus hijos. Pero, desgraciadamente, el sistema no podía ofrecer oportunidades a todos.

Por otra parte la SEP garantizaba la atención educativa a la población indígena. Aquella había destacado 34,000 promotores bilingües en preescolar y primaria, en albergues e internados, con capacidad para atender a la población indígena en edad escolar. Ya se habían iniciado los cursos de capacitación. Se trataron así mismo temas de la toma de conciencia de la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, del fortalecimiento de compromiso étnico de los promotores y del manejo del autodidactismo.

La SEP determinó, para alcanzar óptimos resultados, que los promotores bilingües fueran originarios de la misma comunidad y radicaran en ella.

Con el nuevo gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se inició el Programa de Modernización de la Educación. Con el primer secretario se puso en marcha este programa (1989-1994), sustentado en un diagnóstico de todo el sistema educativo proponiendo la reforma de los planes, programas y textos de la educación preescolar, primaria y secundaria- Resultado en parte de este Programa es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que suscribieron en Mayo de 1992- Resultado del ANMEB es la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, que en virtud de ella: compete a la SEP garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios.

Los datos que arrojó el Censo General de Población de 1990 señalaron que en las regiones rurales hay problemas de extraedad y particularmente deserción. Por ello se hizo necesario aplicar los programas compensatorios que iniciaron en el ciclo escolar 1990-1991.

Para finales del siglo XX, la educación primaria se imparte en cuatro modalidades: general, bilingüe-bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos. La educación primaria tiene un currículum general para todo el país y a partir del Acuerdo Nacional se han integrado contenidos generales y locales; está organizada en tres ciclos de 2 años cada uno, sigue distribuida de manera desigual en todo el país, habiendo más en las zonas urbanas que en las rurales, y existen aún escuelas de organización incompletas bidocentes.

El gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) continuó con la política modernizadora de su antecesor-.En este periodo el proceso de federalización, además de consolidarse en el nivel básico, se extendió hacia los demás niveles, lo que permitió avanzar hacia la coordinación integral de sistemas educativos por parte de los gobiernos estatales. Destacan, durante la administración, el avance y la consolidación de los procesos de federalización educativa del Comité Administrador del Programa Federal de construcción de escuelas (CAPFCE) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

7 MENESES MORALES, Ernesto -tendencias educativas oficiales en México).- P .257

La ampliación de la cobertura de los servicios educativos con criterios de equidad fue uno de los rasgos más destacados de la política educativa Zedillista. Dentro de las estrategias específicas para lograr una mayor equidad destacan las becas a la asistencia escolar por medio del Programa de Educación, Salud y Alimentos (PROGRESA), programa que también contribuyó a la construcción y el equipamiento de nuevos espacios educativos ya la entrega de libros de textos gratuitos. Otros de los programas compensatorios que se implementaron en las áreas rurales para asegurar los servicios educativos en las localidades marginadas fueron los siguientes: Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (PAED), Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), Programa de Educación Inicial (PRODEI), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), y Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

De la misma forma, en este período se implementaron algunos programas dirigidos a impulsar la actividad docente, por ejemplo el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que fue creado en 1995, y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, creado en 1997 a fin de impulsar la modernización de la formación inicial de los profesores de educación básica. Otro de los programas de apoyo al docente que tuvo un notable impulso fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial, que estableció un sistema de estímulos económicos independiente de los que se otorgan por antigüedad o por cambio de función administrativa de promoción horizontal, en el que los docentes participaban en forma individual y voluntaria. El propósito del programa es fomentar la profesionalización y actualización de los maestros, así como el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Por otra parte, el sistema educativo mexicano no ha tenido la capacidad de neutralizar los efectos de la pobreza sobre la adquisición del aprendizaje. Así lo demuestra la preocupación de las autoridades educativas mexicanas por ofrecer educación básica a las poblaciones excluidas, en especial en las zonas rurales. La voluntad de universalizar la educación básica se expresó en la creación y desarrollo de instituciones específicas como el CONAFE o programas como PROGRESA, que han constituido significativo para alcanzar a los sectores de la población más pobres y excluidos.

En la administración de Vicente Fox Quesada (2000-2006), con el proyecto de mejorar la calidad educativa, el presidente apoyó de manera eficiente a la tecnología educativa. Con estos equipos modernos, la educación toma una gran mejoría en el aspecto de enseñanza-aprendizaje. Tomando en cuenta también el desenvolvimiento en la labor del maestro en realizar de manera más provechosa, el objetivo de enseñar los contenidos de aprendizaje del programa escolar.

Finalmente se han expuesto en este apartado los notables cambios de la educación rural, esto realizado por los presidentes de la república que en un momento dado tuvieron la oportunidad de gobernar al pueblo mexicano.

CAPÍTULO II CONSOLIDACIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN RURAL

2.1 Sistemas de educación Indígena.

La cuestión indígena era un asunto crucial para todo proyecto político que atravesaba la escuela rural. A partir de los años treinta, comienza a trabajarse en dirección de la disminución del monolingüismo en lengua indígena y el avance de un bilingüismo que implicaba la transformación social de individuos en sujetos políticos mediante su incorporación a un orden simbólico, expresado en una idea de nación.

En 1946 se crea la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP y los internados indígenas se reorientan para ser convertidos en Centros de capacitación técnica. En 1948 estas acciones educativas se convierten en parte fundamental de las políticas indigenistas con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI).

Durante los siguientes años se optó en las escuelas indígenas, por alfabetizar en lengua materna, sólo como medio instrumental que facilitara de algún modo la enseñanza definitiva del español. Era una especie de concesión pero el currículo escolar era uno y nacional.

En 1963 se aprueba el uso de métodos y maestros bilingües, creándose el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües. A pesar de que los contenidos seguían siendo los mismos, la política educativa giró de la castellanización al reconocimiento de la formación bilingüe. Para 1968 operaban en 25 regiones indígenas 2, 150 promotores, para 1970 se tenían 3,815 promotores y maestros bilingües y se atendían 601 escuelas con 125 niños. Funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados a los internados de primera enseñanza y juntos atendían a 5,835 alumnos. El INI atendía escuelas albergue con 100 becas y las secundarias agropecuarias recibían el 33% de las becas restantes para inscribir a niños indígenas.

El gobierno legitima y reconoce la demanda de una educación bilingüe hecha por profesionales y en 1981 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, sus objetivos son:

- Proponer los contenidos y métodos educativos así como las normas técnico pedagógico para la educación que se imparte a los indígenas.

- Organizar, desarrollar, operar I supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas.

- Atender aquellos programas y servicios de educación básica, particularmente en comunidades indígenas preponderantemente monolingües

Tanto el INI como la DGEI trataron de eliminar el analfabetismo en zonas indígenas, acorde con las metas de la SEP que para 1982 eran: castellanizar y proporcionar primaria bilingüe a la población indígena.

La población indígena se había incrementado y los servicios educativos en general eran precarios, debido a que en la última década de los ochenta, el gasto social se reduciría sustancialmente. La Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), hace en 1982 una propuesta al presidente electo Miguel de la Madrid, señalando:

- La educación que se imparte a los indígenas en México en el período posrevolucionario no ha logrado contrarrestar las estructuras sociales que han servido para mantener y reproducir la explotación económica, la dominación racial y social y la manipulación política.

- Dentro de los programas educativos que se aplican no se considera el sistema de valores ni los intereses y objetivos indígenas.

- Los contenidos y los métodos de trabajo están orientados hacia las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas.

- El castellano ha sido la lengua tradicionalmente impuesta por el sistema educativo a las comunidades indígenas. El hecho de no contemplar los intereses de los grupos étnicos en esta acción ha llevado a graves problemas que van desde los conflictos de personalidad y relaciones culturales, hasta la situación de que no hablen ni el español ni su lengua materna correctamente o pierdan esta última.

Por otro lado, de acuerdo al censo de 1990, las regiones más indígenas del país presentaban menores niveles de instrucción sin mencionar el analfabetismo funcional y los efectos distorsionantes de la alfabetización en español a niños y niñas hablantes de lenguas indígenas. De este modo, mientras el promedio nacional de analfabetas mayores de 15 años es de del 10.8%, en Chiapas sube al 23.5%, en Oaxaca al 20.6% y en Guerrero al 23.3%. No obstante, se ha observado una elevación en los niveles educativos, especialmente entre las generaciones más jóvenes, gracias a la ampliación de servicios en todos los niveles de enseñanza. Aun así, se sabe que el aumento de la oferta educativa ha generado sistemas paralelos con calidades de enseñanza muy desiguales donde los peores se concentran en zonas rurales e indígenas. Por tanto, la calidad es definitiva si se busca que las oportunidades educativas sean algo más que pura formalidad. Así, entre la población indígena el 28% de los varones y el 45.5% de las mujeres tuvieron instrucción primaria, el 73.0% y el 67.5% respectivamente asistieron a la escuela, el 15.8 y el 8.5% tuvieron instrucción posprimaria. Es decir, según el censo de 1990 un 91.5% de las mujeres y jóvenes indígenas no habían accedido a la instrucción obligatoria.

Estas cifras reflejan uno de los renglones que más claramente reproducen la subordinación genérica de los jóvenes y mujeres indígenas: el no acceso a la escuela, contrastado con la asistencia entre niños, jóvenes y varones, remite más a una priorización familiar que a la posibilidad de acceso universal a los servicios. Es decir, existieron más condicionantes culturales que genéricos que hacían que en una misma comunidad empobrecida, los niños y muchachos tuvieran mayores posibilidades de acceder a la educación disponible, que las niñas y jóvenes, particularmente del medio rural. Las posibilidades de las niñas y jóvenes indígenas de acceder y permanecer en un sistema educativo formal estuvieron estrechamente relacionadas a sus posibilidades.

De igual manera el censo de 1990, nos muestra las desigualdades que afectaron a los jóvenes indígenas obedecieron a la discriminación y subordinación de clase, en términos de los servicios educativos a los que tienen derecho y obligación como ciudadanos en este país y que no les fueron ofrecidos. En lo que respecta a la aptitud para leer y escribir, la diferencia entre mujeres indígenas y no indígenas fue muy grande: 28.1% de las mujeres indígenas declaró no saber leer ni escribir, las cifras fueron aún mayores.

Por su parte, las cifras sobre asistencia escolar entre niños, niñas y jóvenes de 6 a 14 años señalaron que, mientras el 13.3% del promedio nacional declaró no asistir a la escuela, entre la población indígena, el 26.1% de los varones y el 32.5% de las mujeres no asisten a la escuela.

Si a las menores oportunidades que las niñas rurales de los estratos más pobres tienen que acceder a la educación básica, se añaden las desigualdades regionales que hacen que las entidades con mayores índices de marginalidad tengan también los servicios educativos de peor calidad, de igual manera se observa que las niñas y jóvenes rurales sólo tienen oportunidad de acceder a conocimientos adquiridos, metodologías didácticas, medios y ayudas para el proceso educativo y un funcionamiento magisterial de muy pobre calidad, comparados con la oferta de los urbanos. Así pues, la competencia con que ingresan al mundo laboral las jóvenes rurales pobres que han recibido una educación precaria es absolutamente desigual.

2.2 ¿Qué son los Centros de Educación Indígena?

Desde principios de la década de los 40, la SEP optó por seguir el rumbo contrario: llevar la civilización a las comunidades indígenas. A su manera de ver, era imperioso atender a la incorporación de las tribus indígenas para merecer el dictado de nación

civilizada. Con el propósito de lograr la rehabilitación de los indios tomándolos con el mismo medio en que se desarrollaba su vida familiar y social se establecieron los internados indígenas o centros de educación indígena.

En estos centros se apoyaba la labor en sus formas de vida familiar y en sus métodos de vida comunal, sin desvincularlos de una ni de otra. El punto de partida fue la vida misma de los indios tomada en su conjunto. Los centros se proyectaron para los indios adolescentes varones y mujeres, de raza pura, que usaron habitualmente el idioma de su grupo étnico como medio de expresión y de comunicación. Se considero que en la adolescencia es cuando se fija de manera estable y duradera las formas de vida que han de ser definitivas. Los centros funcionaron como internados para los jóvenes, se instalaron en el corazón de las regiones indias y en el propio ambiente para aprovechar las influencias educadoras que irradiaban en las comunidades de toda la comarca, los centros fueron mixtos, el aprendizaje fue menos formal, y se llevó a cabo trabajos de extensión. Para que la enseñanza fuera “viva y real”, los centros se organizaron sin servidumbre; las ocupaciones y quehaceres domésticos, la crianza de animales, los trabajos agrícolas, las industrias rurales y en general, toda labor necesaria a la institución, fue planeada y hecha por los alumnos. Ellos construyeron su propio alojamiento y salas de trabajo. Para ingresar no se requirieron ningún tipo de instrucción elemental previa, ni conocer el idioma castellano. Los centros contaron con una escuela primaria anexa.

Por otro lado, con los centros de educación indígena se hizo restituir al proceso educativo, su primitivo carácter: comunal. En los núcleos sociales retrasados que carecieron de escuelas, las comunidades se constituyeron ellas mismas en entidades educativas. Estas inconscientemente enseñaron y adiestraron a las generaciones jóvenes hasta integrallas expertas y capacitadas. Por esta razón, aun cuando aparentemente los centros de educación indígena se dirigieron a determinado sector de las comunidades, en forma deliberada, su acción abarco a los núcleos enteros, hombres y mujeres, adultos y niños, para educarlos en conjunto.

Los centros de educación indígena se establecieron en aquellos núcleos de indios que se encontraban en planos culturales bajos y cuyo atraso no fue posible destruir por la sola influencia de la escuela rural. No se pensó nunca sustituir con ellos a la escuela rural, sino más bien en considerársele como una obra complementaria y fortalecedora. Mientras la escuela rural se extendió por todo el país, los centros de educación indígena solamente se multiplicaron en las regiones socialmente retrasadas

Los centros de educación indígena adoptaron en su organización y en su trabajo formas menos convencionales de las que son características de las escuelas ordinarias- En estos centros solamente se llevó a cabo trabajos y obras de sentido y significación social en forma tal, que la vida de ellos no se alejo de la vida comunal.

Los centros de educación indígena se proyectaron directamente para los adolescentes y para las comunidades indígenas- Se dirigieron a los adolescentes, primero, porque en la adolescencia es cuando se fija de manera más estable y duradera las formas y modos de vida y segundo, porque se quizo que en los hogares tuvieran una vida rural satisfactoria. Los centro de educación indígena recibieron en su seno sólo a los adolescentes a condición de que fueran indios, aún cuando no tuvieran ninguna cultura elemental, ni supieran hablar el idioma castellano. Finalmente la educación que recibieron en los centros los convirtió en líderes sociales, a fin de capacitarlos para educar ellos, a su vez a las comunidades indígenas.

2.3 Las Escuelas Unitarias.

En nuestro país, obviamente, multitud de escuelas rurales han funcionado y aún funcionan atendidas por un solo maestro, es decir, son escuelas unitarias. Sin embargo, un elevado porcentaje de estas escuelas unitarias, son de organización incompleta, pues, atienden primero, segundo y tercer grado, solamente.

La Escuela Unitaria Mexicana es la institución monodocente que responde a una necesidad social planteada por la educación rural en comunidades que reclaman la atención del Estado

-La Escuela Unitaria Mexicana se caracteriza:

-Por estar atendida por un solo maestro.

-Por contar con un número limitado de alumnos. Se sugiere un máximo de 40.

-Por estar regida en su organización y funcionamiento por técnicas pedagógicas especiales.

-Por integrar una auténtica comunidad escolar, completa en sus relaciones y en íntimo contacto con las necesidades y requerimientos de la sociedad. Por irradiar su influencia y su cultura al medio en que acentúa y recibir de la comunidad colaboración y ayuda para que, como institución educativa, sea constantemente mejorada.

Por tanto, puede ser definida como:

"...la institución monodocente que corresponde a las necesidades educativas de pequeños núcleos. en la cual se imparte educación primaria en forma simultánea; peculiar en cuanto a su organización, funcionamiento y técnicas, a fin de integrar una comunidad escolar para proteger a los educandos e incorporarlos a la cultura nacional". (8)

La Escuela Unitaria Mexicana es producto de una necesidad vital y tiene su origen en problemas naturales, económicos, sociales y culturales. Dentro de los factores que la condicionan están los alumnos, maestros y comunidad, y tienen como principio fundamental la vitalización y la acción hacia el trabajo socializado.

En cuanto a la organización de grupos: la Escuela Unitaria Mexicana es normalmente, limitada en su número de alumnos. La escuela es organizada: por cursos o secciones que correspondan, teóricamente. a una escuela primaria graduada. De acuerdo a la organización técnica: la enseñanza es individualizada, usando materiales adecuados, destacándose las actividades siguientes: labores colectivas, generales para todos los alumnos; labores de cooperación que realizan grupos superiores en auxilio del maestro; labores de grupo realizadas en equipos, cargados de la investigación y control del trabajo diario. Y en cuanto a su acción social: se utilizan medios y técnicas adecuados para el desarrollo y mejoramiento de la comunidad, como los siguientes: conferencias, pláticas, festivales, proyecciones, teatro, visitas, pequeñas industrias, artesanías, prácticas agropecuarias, investigaciones, demostraciones, campañas permanentes de mejoramiento comunal, etc.

Lo anterior plantea la necesidad urgente de designar un cuerpo técnico que se encargue de la dirección de las escuelas unitarias mexicanas con el objetivo de que satisfagan los requerimientos para los que fueron creadas, sin olvidar los principios pedagógicos y preceptos legales que debe normar la acción educativa en nuestro país.

2.4 Las Escuelas Multigrados.

Durante muchos años las escuelas multigrados fueron consideradas un proyecto irregular y temporal, en estas escuelas generalmente cada maestro se hace cargo de varios grados; según el número de alumnos que tenga a su cuidado.

Ahora bien, para el caso de México estas escuelas surgen de la necesidad de atender a los niños y niñas que viven en comunidades pequeñas aisladas del país, casi todas en zonas rurales y de las cuales una gran parte se ubica en comunidades indígenas. Por otra parte las escuelas multigrados trabajan con el mismo programa con la que trabajan los del medio urbano, esto con el fin de permitir que los niños de las comunidades rurales tengan acceso a los mismo contenidos que cualquier niño del país y puedan continuar sus estudios en otras poblaciones.

Para finalizar con este tema, en México actualmente la mayoría de las escuelas rurales son multigrados y tienen como fin educar a los niños que viven en zonas alejadas y marginadas.

2.5 CONAFE

Después del surgimiento de las instituciones de educación indígena en 1971 la SEP crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo, (CONAFE) con la tarea sustantiva de desarrollar estrategias educativas especiales para las pequeñas comunidades rurales e indígenas. En un principio el CONAFE diseñó programas educativos dirigidos a comunidades rurales e indígenas con mayores carencias, dispersas y alejadas del medio urbano. Entre 1978 y 1980 se impulsó su crecimiento hasta alcanzar una cobertura de 14,586 comunidades en el ciclo escolar 1980-1981. A partir de ese año hubo un descenso gradual que llegó hasta 5,815 comunidades atendidas para el ciclo escolar 1988-1989.

A partir de 1982, el CONAFE desarrolla trabajos de recopilación directa en campo, e indirecta a través de concursos abiertos a todo el público interesado- Por otro lado, el alto número de localidades rurales sin servicio de primaria y sin condiciones necesaria para instalar un servicio educativo comunitario, llevan al CONAFE a crear Programas de Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR), con el propósito de ofrecer a los niños de esas localidades la oportunidad de estudiar en otra comunidad en mejores condiciones; y también se apoya a los egresados de cursos comunitarios de primaria para que logren ingresar ala educación secundaria. La estrategia que sigue el CONAFE, es la de coordinar la participación de alguna familia que pueda ofrecer hospedaje, alimentación y cuidados que requiere el menor, a cambio de un apoyo económico mensual.

Durante su primer ciclo escolar de operación: 1984-1985, se apoyó a 4,597 niños de 1,561 comunidades para cursar educación primaria y secundaria y en el ciclo 1988-1989 se becaron a 7,901 niños, de los que 2,547 asistirían a escuelas primarias y el resto a escuelas secundarias. Por otro lado, en el mismo ciclo escolar se becaron a 7,705 instructores comunitarios y 866 capacitadores tutores, en 1988 la plantilla de personal del CONAFE se integraba por 1,156 personas, de las cuales el 27.2% estaba ubicado en oficinas centrales y el 72.8% restante trabajaba en las delegaciones estatales.

En 1988 el CONAFE operaba los siguientes programas:

- Preescolar comunitario: 7,745.8 millones
- Cursos comunitarios: 26,045.4 millones
- Financiamiento educativo rural: 668.8 millones
- Sistema de estudios para docentes: 14, 672.4 millones

Es también durante el último año de los ochenta cuando el CONAFE comienza a instalar bibliotecas en las comunidades atendidas con cursos comunitarios.

Es importante señalar que la situación económica al comenzar la década de los ochenta era grave: en 1982 la inflación ascendía a más del 30% y al finalizar el año alcanzó el 100%.Durante el periodo 82-83 la disminución del presupuesto federal afectó al sector

educativo y científico, las cifras son las siguientes: en 1975 el presupuesto asignado para el gasto social era del 21.1%, en 1981 bajó al 16.6% y durante el periodo 82-83 disminuyó hasta el 13.1%. De tal forma en 1986 el porcentaje del PIB destinado a gasto social en educación fue el más bajo de los últimos 11 años.

Para 1990 de las comunidades rurales del país, el 90% tenían menos de cien habitantes. Estas comunidades se concentran en orden de importancia numérica en los estados de Chiapas, Veracruz, Chihuahua, Jalisco, Tamaulipas, Sonora y Michoacán.

El CONAFE trabaja con diversos programas en el medio rural y con comunidades marginadas- En el encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural, planteó que el consejo debía concebir sus funciones como las de una educación que se ajuste a las condiciones particulares de las pequeñas comunidades rurales. En 1980 el CONAFE atendió un promedio de 18 alumnos por comunidad y para 1995 dicha cifra disminuyó al 10.6 alumno. A pesar de que los datos indicaban la expansión de los servicios del CONAFE, al mismo tiempo se resguardaba una mayor fragmentación de las comunidades. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), entre 1990 y 1995 surgieron 6,342 nuevas localidades, esta realidad dificultó su cobertura

En los últimos años se ha mantenido un crecimiento constante de la matrícula de alumnos en primaria comunitaria. De acuerdo con la información del propio CONAFE la población que atiende el Consejo Nacional de Fomento Educativo, además de emigrar del medio rural al medio urbano, también se multiplica cada vez más en pequeñas comunidades- En 1980 el CONAFE atendió un promedio de 18 alumnos por comunidad y para 1995 esta cifra disminuyó al 10.6. Los datos indican expansión del servicio pero reflejan también la fragmentación de la población objetivo en un mayor número de comunidades. Sin duda hace falta mayor información en tomo a las rutas migratorias y los procesos que han hecho posible que en la última década las comunidades de menos de 500 habitantes se expandan por todo el país. De acuerdo a los datos expuestos en este apartado, éstas fueron sacadas de una página de Internet.

2.6 CEBA

La atención educativa a los adultos no era nueva; se práctico en las Misiones Culturales, desde 1929 y luego con los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), creados en 1965. La ley Nacional de Educación de Adultos 1975 institucionalizó un modelo de educación para este sector de la población. El artículo segundo de dicha Ley define la educación de adultos como:

“una forma de educación extraescolar, basada en el autodidactismo y la solidaridad social, para incrementar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre sectores de la población”. (9)

Sus objetivos son:

-Dar oportunidad de alcanzar un grado de conocimientos y habilidades equivalente a la educación general básica.

-Fomentar la educación permanente mediante el estudio de todo tipo de especialidades y actividades, capacitar en y para el trabajo, y formar profesionalmente.

-Promover el autodidactismo.

-Desarrollar aptitudes físicas e intelectuales, y una conciencia crítica.

-Elevar los niveles culturales de sectores marginados de la población, con el fin de que participen en un desarrollo compartido.

-Propiciar la creación de una conciencia de solidaridad social y fomentar el mejoramiento de la vida familiar, del trabajo y la vida social.

La ley señalaba así mismo la importancia de tener acceso a la educación, parte del valor que se le da al saber.

En 1980 en el Congreso de Educación de Adultos se definió como capacitar al adulto para comprender un mundo en constante evolución, con el objeto de ayudarlo a participar de manera responsable y creadora en su construcción. Por otra parte la tarea de la educación básica para adultos fueron los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) que tuvieron origen en los 40 centros de la educación para adultos establecidos por la SEP en forma experimental en marzo de 1968. Su objetivo era proporcionar, a personas mayores de 15 años, alfabetización y educación primaria en forma semiabierta y acelerada.

En 1970 se autorizó a la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar para expedir y registrar los certificados de educación primaria de los egresados de estos centros. Al siguiente año, éstos se reorganizaron y recibieron su nombre actual y se reajustaron sus programas de estudio de los grados escolares. En 1976 se unificaron sus planes de estudio y sus programas didácticos diseñados por la SEP especialmente para adultos.

La red nacional de educación de adultos, de 1975, destinada a proveer a unos 23 millones de adultos de educación básica, se concretó en 1978 en un ambicioso plan prioritario de educación para todos, en el cual se incluía el Programa de Educación para Adultos.

Este programa se conoce en dos formas: la escolarizada, la cual supone un maestro, el local apropiado donde impartir la enseñanza a un grupo de estudiantes que asisten a la escuela sujetos al calendario escolar; y la abierta, la persona estudia por su cuenta, sola o en grupos, en el lugar y momento que se le facilite y al ritmo que necesite.

A la modalidad primera pertenecen las primarias nocturnas y las secundarias para trabajadores, los CEBA, y la telesecundaria para adultos. A la modalidad segunda pertenecen los centros de trabajo, salas de lectura, círculos de estudios y las unidades de servicios de educación básica. Pronto el sistema CEBA se dividió en dos categorías: los federales, dependientes de la SEP y financiados por ella en cuanto a locales, material didáctico y plazas de maestros; y los reconocidos, dependientes de entidades para estatales y financiados por ellas, dependencias del gobierno, empresas privadas, municipios o gobiernos estatales

A pesar de estas distinciones, todos los CEBA tienen la misma estructura organizativa, el mismo plan de estudios, los mismos materiales didácticos y los mismos objetivos. Las actividades escolares de los CEBA se sujetaban al calendario oficial, pero las inscripciones permanecían abiertas durante todo el año escolar. El horario se establecía de acuerdo con las necesidades de los adultos y la exigencia del medio. Por lo general, comprendía 12 horas de trabajo, de lunes a viernes, en primaria y secundaria. Cada centro tenía por lo menos un grupo de alfabetización y dos más de primaria. En algunos, se formaban círculos de estudio de secundaria abierta. Los grupos deberían tener entre 30 y 40 estudiantes.

Los maestros empleaban diversas técnicas didácticas para guiar el aprendizaje de los estudiantes, las cuales iban desde exposición de temas hasta ciertas dinámicas de grupo. Finalmente, de acuerdo a Ernesto Meneses (vol. V pág.273) la UNESCO definió la educación básica de adultos como: "la comprensión crítica de los problemas del mundo contemporáneo, la cual desarrolla la aptitud para participar activamente en el progreso de la sociedad y mejoramiento de la relación del hombre con su medio físico y cultural.

9 MENESES MORALES, Ernesto ""Tendencias educativas sociales en México-. p .272.

2.7 INEA

Durante el sexenio de José López Portillo, la SEP no sólo efectuó un esfuerzo sostenido para extender la educación básica a los niños, sino que procuró sobre todo atender a los millones de adultos salidos del analfabetismo y candidatos a la educación básica. Así en 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). De este modo, se convirtió en el centro unificador de las múltiples acciones de educación de adultos, la cual asumió la meta del proyecto principal de educación de eliminar el analfabetismo antes de finalizar el siglo, así como dar prioridad a los grupos más marginados de la población. Sus programas eran: la alfabetización, al que se le otorgó mayor importancia; la educación básica, de cuyo programa se responsabilizó el INEA cuando ya se usaban textos y operaba todo un sistema con una eficiencia terminal de 100/0 en primaria y 21% en secundaria. Atendía a 1.5 millones de adultos, de la demanda potencial; promoción cultural y capacitación para el trabajo.

Las dos últimas tareas del INEA se mencionarían ampliamente más adelante, éstas tenían tres formas para atender al alumnado: círculos de estudio, individualmente, o a través del radio y la televisión

El INEA propuso como sistemas de enseñanza el de la modalidad abierta. Se presentó así como un proyecto innovador, con horarios diferentes, modalidad "no presencial", con textos adecuados para adultos y con la oferta del "mínimo de educación", para garantizar que el alumno se incorporara a la vida activa de la nación. El INEA se dirigió a una población mayor de 15 años de edad, el acceso limitado de la escuela; fue también con diferentes tipos de alumnos: campesinos, obreros, jóvenes, adultos, desempleados, subempleados, mujeres, indígenas, etc.; se abrió a alumnos con diferentes necesidades educativas: alfabetización, primaria, secundaria, capacitación para el trabajo, capacitación para conseguir mayor participación social, etc., en la cual se dirigió a trabajadores que se desenvolvían en un mundo concreto, se ofreció a personas inseguras para afrontar situaciones de aprendizaje y autodisciplina, se tuvo en cuenta a miembros de familias quienes se sacrificaban para que los hijos estudiaran, se acogió a la población joven, por su carácter compensatorio respecto al sistema regular y recibió una mínima parte de su demanda potencial; funcionaba como otro sistema tradicional, a pesar de presentarse a modo de innovador y ser de lo más deficientes; tenía una baja tasa de escolaridad entre sus egresados; registraba un alto índice de deserción, empleaba un mismo texto para el campo y la ciudad, incluso con alumnos del sistema escolarizado; y descuidaba el desarrollo de habilidades para la formación del autodidacta.

Entre las características del INEA era la de: fomentar el autodidactismo, aunque de manera deficiente; tener asesores en constante rotación, pese a ser piezas claves; ofrecer pocas horas de asesoría; favorecer la memorización mecánica, estimulada por los exámenes, al exigir párrafos al pie de la letra como prueba de avance.

Otras deficiencias que tuvo el sistema se en listan a continuación:

- Falta de estabilidad.
- Poca duración de programas.
- Carencias de planificación, evaluación y rigor escolar.
- Poca claridad de éxitos y fracasos.
- Falta de alternativas curriculares.
- Uso de un mismo modelo para todo el país.
- Empleo exclusivo del aspecto cognoscitivo y descuido del psicomotor y el afectivo.
- Mayor importancia a la cobertura que a la calidad.

-Presupuesto insuficiente, cuya mayor parte se asignaba a los niveles superiores de enseñanza y zonas geográficas más desarrolladas, sectores que presionaban más por recibir el servicio.

-Carencia de respuesta a intereses y posibilidades de los educandos; reproductor de los peores aspectos de la educación tradicional como el memorismo y la disociación entre teoría-práctica.

-Reconocido como un saber de segundo orden.

-Pocas facilidades para usar instalaciones educativas existentes.

-Problemas de acceso a libros de texto incompletos o rechazados.

-Índices de ineficiencia más altos que en el sistema escolar para niños; índices de reprobación de 75%, (1986),

-Deserción del 50% y 61 %.

-problemas de promoción mal orientados para los sujetos: 75% de los alumnos eran obreros y empleados.

-Demanda potencial en educación básica para adultos(1986) de seis millones de analfabetos, 13 millones de adultos con primaria incompleta; 7 millones de adultos con secundaria incompleta.

-De 26 millones de adultos el 72.24% de la población mayor de 15 años se atendió sólo al 5% del total. Se expidieron 28 403 certificados de primaria (16.6% de los inscritos); 41,378 certificados de secundaria (10.6% de los inscritos). La relación entre certificación y demanda potencial fue 0.093%.

La Dirección de Educación Básica del INEA evaluó, por su parte, el programa 1982-1986 e identificó como sus principales limitantes: defectuosa organización y secuencia didáctica de áreas de aprendizaje; pobre estructura de los libros que favorecía la memorización, conocimientos presentados como algo acabado e inmutable; nulo fomento del análisis y de la reflexión; dedicación a memorizar en un 50% de alumnos, réplica de la pasividad del alumno; apariencia de educación abierta en el ingreso, lugar, ideas, peso tradicional en lo escolar; carencia de alternativas curriculares; atención a la dimensión cognoscitiva del comportamiento con exclusión de la psicomotriz y la afectiva. Existen varias propuestas, encaminadas a relacionar horizontal y verticalmente los contenidos de cuatro áreas y tres niveles: en 1982 la SEP elaboró un texto globalizado para primero y segundo de primaria.

El Centro de Estudios Educativos (CEE), a su vez, propuso en 1985 al INEA una serie de talleres que podían agruparse en ocho módulos: producción, comercialización, trabajo, consumo, salud, vivienda, servicios, y vida comunitaria. La última variedad fue relacionar la institución educativa con centros de capacitación y agrupaciones empresariales, dotados estos últimos de carácter más terminal que propedéutico.

En relación con acciones concretas, en el sexenio 1982-1988, el mismo INEA proporcionó información sobre su labor. Creado, con el objeto preferencial de dedicarse a la alfabetización de adultos, fortaleció su acción a partir de 1983, cuando el gobierno de la república se comprometió a reducir el analfabetismo al 4% para 1988.

La opción educativa del INEA se ofreció a todo el país, no a modo de campaña, sino como un programa sistemático y permanente, bajo el nombre de período de Alfabetización, equivalente en el sistema de educación formal a un ciclo escolar, con duración de ocho meses, y dividido en tres etapas:

1.- Prealfabetización: con duración de dos meses. Las actividades que se realizarían en ella serían de planeación, localización e incorporación de adultos, organización de

servicios, capacitación de agentes educativos y distribución de materiales didácticos.

2.- Alfabetización: duración de cinco meses. Se iniciaría el aprendizaje de lecto-escritura y el cálculo básico; la evaluación del conocimiento y, en su caso, se expediría constancia de alfabetización.

3.- Posalfabetización: se efectuaría en el último mes del ciclo, para consolidar los conocimientos adquiridos y promover la continuidad educativa.

Para la enseñanza de la lecto-escritura se aplicaría el método de la palabra generadora, la cual, por no requerir antecedentes pedagógicos de quien la usa, facilita su aplicación- Este método se caracteriza por ser analítico-sintético y promover la participación activa del adulto.

El servicio educativo de adultos se promovía en 30 delegaciones estatales, una coordinación de operaciones y un instituto estatal en Quintana Roo. Trescientos cinco coordinadores regionales agrupaban a varios municipios y eran responsables de la supervisión, apoyo y asesoría a agentes educativos.

Según Ernesto Meneses (vol.V.pág.279) al finalizar el año de 1986, el número de analfabetos en el país descendió de 6.4 millones existentes en 1980 a 3.6 millones. Por primera vez, en más de 50 años, se logró reducir la cifra constante de 6 millones de analfabetos. Consiguientemente, el índice de analfabetismo se redujo a 7.6%. Así, en México se situó entre los países con menor índice de analfabetismo en América Latina y el Caribe.

El INEA, registró aciertos buenos, pero se deterioró al correr de los años: se embotó su capacidad creativa, permitió corrupción en su seno, para ser utilizado con fines políticos y se resistió a ser evaluado por instancias externas. Muestra de su ineficiencia fue el anuncio que hizo a fines de 1988, de que el índice de analfabetismo había descendido a 5% (Evaluación de Resultados del Programa Nacional de Educación Cultural, Recreación y Deporte, 1982-1988). El censo de 1990 desautorizó esta afirmación, al comprobar que la cifra era 12.4%. El mismo autor indica que el CEE exhibe al INEA como institución prescindible con el siguiente argumento basado en los datos censales de 1980 y 1990 y en la estadística de la SEP: la población que aprobó el cuarto de primaria (grado escolar que, según la UNESCO, logra una alfabetización irreversible) se incrementó entre 1980 y 1990 en 15,566,362 personas, en tanto que los alfabetizados simples aumentaron durante ese periodo en 11,878,397. Esta cifra significa el avance en el número de alfabetizados.

En 1980, los estados de la república con menor índice de analfabetismo (no inferior al 5%) fueron: Baja California, Nuevo León y el Distrito Federal. Los de mayor índice. Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luís Potosí y Veracruz.

A finales de 1986 había siete estados con índice de analfabetismo menor del 4% y nueve entre 4% y 6%. Sólo Oaxaca persistía con un índice superior al 20% (en 1980 tenía el 30%); entre el 10% y el 20% se contaban: Guerrero, Hidalgo, Puebla y Veracruz. Los demás lograron abatir a menos de 10%.

El INEA ofrece otros programas, además de alfabetizar y proporcionar primaria y secundaria: atención educativa mediante el Programa de Educación Comunitaria, creado en 1985 con la fusión de dos proyectos anteriores: de Promoción Cultural y de Capacitación para el Trabajo. La prioridad del programa consistía en atender las comunidades menores de 2,500 habitantes y mayores de 500, así como las comunidades urbano-marginales.

El objetivo de este programa fue desarrollar procesos de educación no formal para mejorar la calidad de vida y fortalecer los niveles de organización y participación

comunitaria, por medio de las siguientes modalidades:

-Salas de cultura: locales proporcionados por la comunidad para desarrollar actividades educativas, recreativas, de capacitación y de organización de la comunidad.

-Puntos de encuentro: en zonas urbanas marginadas, donde la comunidad se organiza en grupos de trabajo para mejorar la calidad de su vida.

-Campamentos de educación y recreación: para jornaleros agrícolas, migrantes y sus familiares, con tareas de alfabetización y educación básica. Se instalaron en concentraciones temporales de más de 100 trabajadores migrantes, cuya temporada de trabajo duraba más de tres meses.

-Talleres comunitarios: instalados en comunidades mayores de 2 ,00 habitantes. Son unidades productivas para satisfacer necesidades de consumo.

-Capacitación tecnológica en educación básica

Capacitación para la generación de ocupación: para la población marginada.

-Formación para el trabajo: para alumnos en proceso de alfabetización.

Los adultos incorporados al sistema educativo del INEA, en 1987, fueron 1,363,621 y los alfabetizados, 845,023, distribuidos de la siguiente manera: 81.33% en atención directa grupal; 4.99% en atención individual; 0.86% por radio alfabetización; 0.33% por telealfabetización; 8.09% de población rural; 4.04% de población indígena.

Por otro lado, en 1988 se alfabetizaron 8,259 adultos en los Centros de Educación Básica para Adultos y 658,599 por parte del INEA. Esta tarea estuvo a cargo de 116,561 alfabetizadores, organizadores regionales e instructores comunitarios del INEA y del CONAFE

Posteriormente, según el Censo General de Población, de 1990 el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) atiende ciertas regiones indígenas y, en algunos casos, áreas urbanas. De esta misma manera la SEP , planteó que uno de los propósitos fundamentales que animaban el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 era la equidad concernientes a este campo educativo, así mismo le son destinados escasos recursos de todo tipo, que únicamente para la Educación Básica de Adultos existe una demanda de 36 millones, la mayoría de las cuales cuentan con menores recursos económicos y posibilidades sociales. Para finalizar con este tema, los últimos datos expuestos en éste apartado, fueron sacados de una página de Internet.

CONCLUSIONES.

A lo Largo de este trabajo se ha venido hablando acerca de la educación rural que ha tenido México durante este tiempo, de los problemas que han enfrentado las escuelas rurales y de los centros e instituciones educativas que actualmente apoyan a la educación rural, como se sabe, las escuelas rurales de esos años funcionaban como casas del pueblo ya que éstas eran el lugar de reunión de la comunidad, en donde Las gentes acudían a ella no solo para aprender, sino también para dar a conocer los problemas que se presentaban alrededor de estas o simplemente para platicar como les iba en su vida cotidiana

Por otra parte los temas que se han expuesto en este trabajo dan a conocer 'o importante que tiene el valor educativo, como desarrollo social, ya que a través de los muchos conocimientos de un pueblo, es la imagen del progreso y desarrollo en el aspecto cultural, social y económico en que viven las personas, debido a todo esto, las tres cuarta parte del territorio mexicano fue habitado por campesinos e indígenas, en la cual, paulatinamente se ha logrado avanzar e impulsar la educación rural por medio de personas que han tenido el deseo de apoyar a las gentes más olvidadas, como lo fue José Vasconcelos, ya que este tenía como visión conocer y resolver los problemas que aquejaban a la educación rural en México y su interés primordial era la de alfabetizar al pueblo, es por eso que mandaba a los maestros a misionar en zonas rrales- De esta manera se da a entender que las escuelas rurales surgieron de la necesidad que tenían los campesinos e indígenas que vivían en esas zonas, con el fin de instruir y enseñar a todas esas gentes que se encontraban inmersos en la ignorancia y la marginación.

En la actualidad el resultado de la labor que ha desempeñado los gobiernos, maestros y todos los agentes educativos, han sido de mucha valía. Se ha observado que el alumno de una comunidad rural, tiene la misma capacidad de aprendizaje que un alumno del medio urbano; que el docente tiene un campo de poderse capacitar profesionalmente para realizar con mayor eficiencia su capacidad y vocación en la noble labor educativa, que los centros educativos cuentan con equipos modernos para eficientar la labor de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles (guardería, jardines, primaria, etc.); lo mismo se hace referencia de los medios de comunicación que tienen una importancia muy grande para difundir y coadyuvar la obra educativa.

Después de haber comentado todo lo relacionado a la educación rural, para finalizar este trabajo, se tomó en cuenta fuentes bibliográficas relacionadas con las escuelas rurales y direcciones en Internet con el objetivo de tener un conocimiento claro de los problemas que existieron en la educación rural en México.

ANEXOS. GLOSARIO

Adiestrar: tr. Hacer diestro, enseñar, instruir.

Allanar: Vencer, entrar por fuerza.

Antirreligioso: Que se opone al espíritu religioso.

Artífice: m. Artista.

Bilingüismo: m. Uso de dos idiomas en la misma comunidad, región o país.

Caótica: adj. Desordenado.

Coeducación: Educación en común; la educación de niños y niñas juntos. Comarca: f. Territorio que comprende varias poblaciones o localidades

Concesión: Acción y efecto de conceder

Convicción: (Del lat. convictio, onis).f. Convencimiento. Certeza de algo.

Crucial: Fundamental, esencial. Decisivo.

Decreto: (Del lat. Decretum, deriv., de decidir, de determinar).m. Decisión autorizada. Deliberada: adj. Voluntario, intencionado, hecho a propósito.

Deserción: f. Acción de abandonar.

Emolumento: (Del lat. Emoluméntum). Renumeración correspondiente a un cargo o empleo.

Estafeta: (Del latin. Staffetta.) f. casa u oficina de correos.

Estrato: (Del lat. Suburbium). Barrio vecino a una ciudad.

Estrechamente: adv.m. Con estrechez. Exacta y puntualmente. Rigurosamente, con toda eficacia. Con cercano parentesco, con íntima relación.

Fanatismo: m. Celo excesivo de una opinión.

Genérico: Común a varias especies.

Homogéneo: (Del latin. Homogeneous). Compuesto cuyos elementos son de igual naturaleza o condición.

Imperioso: (Del lat. Imperiosus).adj. Altanero, orgulloso.

Indispensable: adj. Necesario, preciso, obligatorio.

Índole: (Del lat. índoles, disposición natural de la persona.)f. Inclinação natural, carácter.

Ineludible: adj. Que no se puede escapar.

Inquisitivo: (Dellat. Inquisitivus.) adj. Que investiga o pregunta. Interdependencia: f. Dependencia de una cosa a otra

Latifundista: Quien posee una o más tierra.

Laudable: (Del lat. Laudábilis.) adj. Digno de alabanza.

Mesura: (Del lat. Mensura, medida-) f. Moderación, prudencia, medida.

Monolingüe: (Del mono y el lat. Lingüa). Adj. Que solo habla una lengua.

Obstane: adj. Que estorba.

Ortodoxa: Doctrina fundamental de cualquier secta o sistema.

Paralelo: (Del gr. Parállelos). adj. Semejante.

Penuria: (Voz lat.) f. Escazes, falta de las cosas.

Postración: (De postarar). F. Abatimiento. Debilidad muy grande.

Precaria: (Del lat. Precarius). Adj. De poca estabilidad, inseguro.

Precepto: (Del lat. Praeceptus, deriv. De praecipere, dar instrucciones, recomendar.) m. Orden, mandato

Preponderante: adj. Que tiene cualquier tipo de superioridad respecto a aquello con lo cual se compara.

Restituir: (Del lat. Restituyere.) tr. De volver lo que se posee injustamente.

Subordinación: (Del lat. Subordinatio-onis.) Dependencia.

Suburbio: (Dell at. Suburbium.) Barrio vecino o una ciudad.

Trascendencia: Aquello que está más allá de los límites naturales y desligado de ellos.

- AMORIN NERI, José. Gran enciclopedia temática de la educación. México. Ediciones: Técnicas educacionales. pp.188.
- CANO, Gabriela. El maestro rural: una memoria colectiva. México, SEP. 1 ra edición, 1991. pp.235.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar. Educación rural e india en Iberoamérica. México, D.F. 1ª edición, 1996. pp. 316.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción. Rafael Ramírez y la escuela rural Mexicana. México. D.F. Editorial: Caballito, SEP, Cultura- 1ª. edición, 1986 pp.157.
- LOYO BRAVO, Engracia. La casa del pueblo y el maestro rural Mexicano. México. D.F. Editorial: Caballito. 1ª. edición, 1985. pp.157
- MENESES MORALES, Ernesto. Et al. Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. México. Editorial: Universidad Iberoamericana. 1ª. edición, 1986. pp.794.
- MENESES MORALES, Ernesto, et al. Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. México. Editorial: Universidad iberoamericana. 1ª. edición, 1988. pp.683.
- MENESES MORALES, Ernesto, et al. Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. México. Editorial: CEE y Universidad Iberoamericana. 1ª. edición, 1991. pp.430.
- MENESES MORALES, Ernesto, et al. Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. México. Editorial: CEE y Universidad Iberoamericana. 1ª. edición, 1997. pp. 607 .
- RAMÍREZ, Rafael. La escuela rural en México. México. Editorial: Multimedia. 2ª. edición. CONAFE, 1982. pp. 191.
- RAMIREZ, Rafael. Obras completas. Tomo 11.Ed.Gob. Est. Veracruz. México 1967. pp.136.
- RUIZ RAMÓN, Eduardo. El reto de la pobreza v el analfabetismo. México, Ed. 1977. pp.145.
- UPN. Revista: "Reencuentro. Del carmen, Campeche, México. Vol. 20. Año VII. Órgano de la unidad UPN 042. Octubre, 2003. pp.32.
- UPN. Escuela v comunidad. México. Antología complementaria. 1985. pp.32

Direcciones en Internet:

- [http://www .sep.gob.mx/wb2/sep/sep107sistemaeducativo.na](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep107sistemaeducativo.na)
- <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec-26.htm>
- <http://www.crefal.edu-mx/bibliotecadigital/CEDEVAl/acervo-digital/colección-crefal/rienda/a1993.2jorge.tinajeo.pdf>
- <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio.educación-población-rural-enmexico.pdf>
- <http://www.diputados.gob.mx/centros-estudios/cesop/eje-tematico/2-educación.htm-56k>