

cal. T. c.
v. g. p.



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

Secretaría de Educación Pública

**INVESTIGACION Y ANALISIS IDEOLOGICO DEL PROCESO
FORMATIVO DE LECTOESCRITURA EN EL PROGRAMA
INTEGRADO DE PRIMER AÑO**



PROFRA. OFELIA YOLANDA ARIAS GARCIA
PROFR. ALBINO CONSTANTINO PEREZ CORTES

INVESTIGACION DE CAMPO

PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PLANEACION EDUCATIVA

MEXICO, D. F.

1987

I N D I C E

PROLOGO.	iv
INTRODUCCION.	1
CAPITULO I	
<u>CONSTRUCCION TEORICA.</u>	16
1.1. Una definición de la categoría de Estado y razones para adoptarla.	17
1.2. Instituciones que crea el Estado para la reproducción ideológica.	20
1.3. La reproducción.	24
1.4. Reproducción de la fuerza de trabajo.	26
1.5. La reproducción ideológica.	29
CAPITULO II	
<u>EL CONCEPTO DE IDEOLOGIA.</u>	32
CAPITULO III	
<u>TEORIAS IDEOLOGICAS DE LA EDUCACION.</u>	43
3.1. Teoría de las habilidades Mentales - Meritocrática.	43
3.2. Las Dos Redes de Escolarización.	48
3.3. Teoría de la Socialización.	50
3.4. La Reproducción Social.	58
3.5. Educación y Hegemonía.	65
CAPITULO IV	
<u>SOBRE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD MEXICANA.</u>	70
4.1. La Educación e Instrucción.	78
4.2. El Artículo Tercero Constitucional.	84
4.3. La Función de la Escuela Primaria.	90
4.3.1. Período de Transición o de Anarquía.	90
4.3.2. Reforma de Valentín Gómez Farías.	93

4.3.3. Aprobación Sobre la Libertad de la Enseñanza en el Artículo Tercero Constitucional.	96
4.3.4. El Porfirismo y la Laicidad.	98
4.3.5. Período de la Revolución Mexicana.	102
4.3.6. Reforma a la Constitución de 1857.	104
4.3.7. Educación Socialista.	108
4.3.8. Decreto de la Creación del Texto Gratuito.	112
4.3.9. Reforma Educativa de 1970.	113

CAPITULO V

<u>EL PROGRAMA INTEGRADO DE PRIMER AÑO.</u>	117
5.1. Presentación Panorámica del Programa (Anexo I).	
5.2. Bases Teóricas del Programa Integrado.	117
5.3. Observaciones y Comentarios.	120
5.4. Los Métodos de Enseñanza de la Lectoescritura.	128
5.4.1. Métodos de Deletreo ó Alfabéticos.	129
5.4.2. Métodos Fonéticos.	132
5.4.3. Métodos Globales.	141

CAPITULO VI

<u>EL CONOCIMIENTO Y SU IMPARTICION.</u>	154
6.1. Teoría del Conocimiento.	154
6.2. Concepto de Integración del Conocimiento.	158
6.3. Definición de los Currícula.	167
6.4. Orientación de los Diseños Curriculares.	170
6.5. El Concepto de Integración.	177
6.6. Formación de Maestros.	184

CAPITULO VII

<u>METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.</u>	189
7.1. Planteamiento del Problema e Hipótesis.	190

7.2. Método y Procesamiento de Datos por la Computadora.	191
7.2.1. Cuestionario, su Concentración y los Indicadores para las Variables.	193
7.2.2. Codificación del Cuestionario.	197
7.3. Interpretación de Datos por Categoría.	203
7.4. Correlación de las Variables.	237
CAPITULO VIII	
<u>PROPUESTA ALTERNATIVA.</u>	252
8.1. Revisión de Algunos Programas de Estudio de la Escuela Nacional para Maestros.	254
8.2. El Tipo de Maestro que se Debe Formar.	275
8.3. Propuesta para Realizar el Rediseño Curricular del Programa ma Integrado de Educación Primaria.	277
ANEXO I	287
ANEXO II	290
ANEXO III	298
BIBLIOGRAFIA.	304

PROLOGO

Los campos de investigación para profundizar sobre los problemas educativos durante la Maestría en Planificación Educativa permitieron la reflexión sobre la importancia que tiene el Diseño Curricular.

Circunstancialmente, en el nivel de Educación Básica y concretamente en el Primer Año de Educación Primaria, se llevó a cabo en 1980 la implantación de una innovación denominada Programa Integrado.

Cabe señalar que la enseñanza modular e integrada, refiere su utilidad como un procedimiento, que permite integrar la realidad en contraposición con técnicas que la dividen, al separar la información de la acción y desunir ambas de la realidad. - Debido a ello, este procedimiento integrador es considerado - como un proceso educativo progresista, es decir, innovador.

Por éste, han obtado algunos países, principalmente los países desarrollados. En Checoslovaquia por ejemplo, la integración es empleada en la enseñanza de la lectoescritura; en nuestro país algunas instituciones de educación superior como la UAM-X, IPN, UNAM, la han impulsado y ahn luchado por establecer este modelo en particular.

El nivel de Educación Elemental Primaria en nuestra opinión, - representa el simiento de la formación educativa escolarizada formal estatal, con respecto del ciudadano mexicano, el cual - en sí conlleva la posibilidad de constituirse o no, en ente -

que va a incidir en forma trascendental en la sociedad, para- así, ser factor determinante en la transformación de su pro- pia realidad..

De esta manera, consideramos interesante analizar la función- ideológica con que el Estado da los elementos de la lectoes- critura, el referente teórico e histórico con que se han im- partido, la relación que como Programa Integrado guarda con - el modelo económico en que vivimos y la manera en cómo se fu- siona con la realidad.

También deseamos conocer si se pretende la integración real - del conocimiento o solamente este programa responde a una re- forma planteada por una corriente "modernizante" en el inte- rior de la política educativa sexenal (*), propia de nuestro- país.

Esta inquietud de hecho obliga a retroceder y a desarrollar - un análisis histórico exhaustivo de la impartición de la lec- toescritura, que permita comparar los aspectos teóricos que reviste el sistema de enseñanza modular integral con el conte- nido teórico práctico del Programa Integrado de Primer Año.

Así, el marco teórico de referencia, se resume en abordar, la función ideológica que implica la enseñanza de la lectoescri

(*) Ya que cada seis años se plantean cambios que se abandonan en el sexenio siguiente.

INTRODUCCION

Al comenzar a plantear un problema académico y técnico (diseño curricular), es necesario, y se diría obligatorio, señalar en qué condiciones se aborda el tema.

México y los demás países de América Latina atraviesan un proceso histórico de constantes búsquedas -y por suerte encuentros- de su independencia, que en el siglo pasado significó la fase de organización de los Estados Nacionales, pero que en este momento reviste características de rupturas económicas, políticas y culturales.

Las rupturas en esos campos no estriban sólomente en cambios en las relaciones de intercambio económico internacional o en la producción de bienes industriales, sino que implica también rupturas a nivel ideológico.

Este es un campo al que sólo recientemente, y a partir de evidencias incontrastables del uso de la ciencia, o la educación con fines de dominación, se le comenzó a dar la debida importancia.

Por eso el tratamiento del tema "Diseño Curricular", debe inclinarse inexorablemente dentro de un contexto de búsqueda independiente por parte de los pueblos y de los sistemas educativos de América Latina, de individuos que atiendan realmente -- sus problemas, de una cultura que sea un instrumento masivo y no de privilegios, de una producción científica que genere una tecnología adecuada a las necesidades de empleo y producción de nuestros países.

Como parte a la solución al problema educacional actual, está el estudio de diversos métodos para la búsqueda de nuevos modelos curriculares, Una de las innovaciones que más ha llamado la atención, ha sido los currícula llamados "modulares".

Según la UNESCO, "currículum son las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados para alcanzar los fines educativos propuestos".⁽¹⁾ Esta definición implica el abordaje de un sin número de variables a la vez que permite conceptualizaciones diferenciadas sobre su función social y su metodología.

Las modificaciones y avances en la sociedad conducen a cambios de currículum. Siempre ha existido el currículum tradicional que se resiste a los cambios, pero es necesario pensar en diseñar uno progresista que acompañe a las transformaciones del ambiente del individuo.

El currículum está constantemente compitiendo con el tiempo, de aquí que no debe permanecer estacionario porque no conllevaría a la transformación de las sociedades existentes; las modificaciones y revisiones que se le hagan deben obedecer a los cambios que se verifiquen en el ambiente, además de ser factores del cambio mismo.

En el campo de la educación existen dos modelos curriculares predominantes y por ello se ubican entre dos polos, aquellos

(1) GUZMAN, Teódulo. El Currículum escondido y los Métodos Educativos Universitarios. Mecnograma. México, 1978.

que tienden a la integración del conocimiento y los que tienden a la desintegración.

El análisis científico de estos dos tipos, pone en evidencia - que la formación de recursos humanos en los diferentes niveles educativos es reducida a una dimensión exclusivamente académica, es decir, los modelos tradicionales manejan contenidos y - materias sin sentido para el alumno por estar desconectados de la realidad, misma a la cual hacen difusa o la distorsionan; de manera que los problemas del país y personales considerados en abstracto poco tienen que ver con aquello que específica y limitadamente señala en el currículum tradicional donde además - el alumno es receptor pasivo de la palabra del maestro, sin - que éste respete las diferencias individuales.

Los sistemas curriculares integrados entre los cuales se encuentra el sistema modular tienden a su realización a basarse en un análisis histórico de la evolución concreta de las ciencias, de manera que la relación social en la que se ponen en ejecución se identifica plenamente con la realidad. De este modo, se manejan situaciones educativas a través de enfrentamientos sucesivos con problemas de la realidad global e interdisciplinariamente, dentro de una práctica real y sistemática que plantea incógnitas para encontrar respuestas científicas dentro de cuerpos teóricos que permitan la explicación de los fenómenos problemáticos a los cuales se enfrentan tanto el maestro como el alumno interactuando en un proceso de permanente búsqueda de soluciones, a través de la investigación y ordena-

miento de los nuevos conocimientos en los marcos teóricos de la ciencia donde el alumno encuentra por medio de una actitud activa sus propias motivaciones.

Este proceso vincula de esta manera el desarrollo del conocimiento científico técnico con las necesidades de los escolares.

En México el interés por conocer e implantar el sistema integrado ha sido grande y en un momento dado, varias instituciones educativas, incluyendo el Sistema de Educación Primaria, han iniciado la implantación de sistemas de este tipo.

Los diseños de los currícula implican una determinada organización de la enseñanza, así mismo implican una determinada concepción del aprendizaje, lo que da como resultado una "tipología" o taxonomía de los diversos currícula a saber:

- Los basados en proporcionar la información y
- Los basados en promover la acción.

En los primeros, se considera como fundamental la información, lo que determina que los planes y programas de estudio definan una metodología de la enseñanza que en un primer período inicial aborda una concentración de información que supone aplicación práctica como un derivado de la información A Posteriori en un segundo período. La técnica es la exposición verbal oral (clases teóricas, lección o conferencia magistral) y la práctica como una derivación de la información. Genera además, un procedimiento de calificaciones sui-géneris.

Los segundos consideran la información sólomente como un elemento más para interactuar, pero no suficiente, el aprendizaje

como respuesta a las situaciones en que se encuentre el estudiante. En éstos, el estudiante aprende a actuar si se le coloca en situaciones idóneas:

- " - La información sólo en función del alumno y no de disciplinas.
- La información en el momento que se requiera, es decir, pertinente, relevante y oportuna.
- El aprendizaje con una metodología teórica-deductiva; empírica inductiva y en el planteamiento de experiencias en que los problemas sean abordados en la forma más integral posible y en interacción con el ambiente". (2)

En los primeros primeros predomina la enseñanza por disciplinas, donde se hace una aglutinación de materias que se enseñan de una manera incoordinada y sin objetivos precisos. El alumno por tanto, aprende una serie de disciplinas enseñadas con un criterio instrumental y diversos métodos de trabajo, para que posteriormente utilice y aplique los conocimientos en la solución de problemas concretos.

En los segundos se sustenta la teoría del aprendizaje integrado que sostiene que el verdadero conocimiento sólo se adquiere cuando el individuo puede manipular el objeto de estudio para analizarlo por sí mismo y reconstruirlo. Esto implica que el aprendizaje debe ser activo, fincado en el contacto de quien

(2) IBIDEM.

aprende con la realidad concreta, y de carácter creativo y no-meramente repetitivo. "Esta teoría integrativa, supone por tanto, que el aprendizaje se lleva a cabo a través del análisis y resolución de los problemas directamente ligados a la realidad social y no a través de disciplinas. Esto no quiere decir que se niegue la fundamentación teórica tradicional de la educa----ción; pues no se podría realizar una enseñanza integrada sin -tomar en cuenta las bases teóricas de la misma, y sin admitir--las consecuencias que ellas han de tener sobre toda la concep--ción del proceso educativo".⁽³⁾ Un sistema de enseñanza siem-pre es un medio para llegar a un fin.

Dos variables intervienen implícita y explícitamente en la elaboración de un sistema de enseñanza a saber:

- La concepción del aprendizaje con que se opera y
- El modelo de organización de la enseñanza.

De acuerdo con la concepción del aprendizaje, existen dos ti-pos básicos de éste:

- La concepción del aprendizaje como proceso que -se da para proporcionar información al estudian--te y
- La que concibe el aprendizaje como proceso que -se da a través del manejo de la información, por parte del estudiante.

De estos dos tipos se derivan la metodología y las técnicas di

(3) ORTEGA R, Guadalupe. Educación Media y Salud. Volumen 10,-
No.2, Caracas, Venezuela. 1976. p.118.

dácticas, así como sus consecuencias o resultados.

Así mismo, existen dos modelos de aprendizaje de la enseñanza:

- Los que manejan la información como concepción del aprendizaje y
- Los que manejan la acción como concepción del aprendizaje.

En el primero se configura una enseñanza que se denomina por asignaturas, por áreas coordinadas o incoordinadas y por unidades didácticas y en el segundo los que manejan la interacción entre el individuo y el medio que le rodea, y la integración interdisciplinaria donde la información se convierte sólo en un elemento más con el cual interactuar.

Los currícula basados en la información, sólo consideran lo que el alumno debe saber, es decir, "recordar" y "mencionar" en situaciones desintegradas y cuando mucho coordinadas. No están respondiendo al desarrollo integral del educando porque se basan sólo en la identificación, selección y ordenación de la información que éste debe manejar, sin que ésta responda a una interacción interdisciplinaria con su ambiente real, es decir, del hacer o acción del educando.

Así pues, de "la combinación de la concepción del aprendizaje y el modelo de la organización de la enseñanza, dependerá el diseño de la currícula y sus diferencias entre una y otra, así como la metodología y las técnicas didácticas que han de responder a los fines del sistema; los que de acuerdo a objetivos implícitos y explícitos pueden resultar inadecuados; y esta in

congruencia calificar de malos e ineficientes a los sistemas de enseñanza adoptados". (4)

"Los planes y programas de estudio que responden siempre a un tipo de currículum determinado; son la síntesis instrumental mediante la cual se solucionan todos aquellos aspectos científicos (conocimientos) que se consideran social y culturalmente valiosos para un desempeño eficiente del individuo en la sociedad". (5)

Anteriormente, el programa de enseñanza en el tiempo y en el espacio: sólo era una lista de materias y un conjunto de textos que deberían estudiarse bajo la dirección del maestro y en la actualidad, los avances en la educación han cambiado la concepción del aprendizaje y en algunas instituciones educativas se han realizado reformas importantes a nivel mundial al currículum, donde el alumno es el centro de la actividad en su proceso de aprendizaje.

"El currículum de acuerdo con esta concepción debe ser la planeación de los procesos de enseñanza y principalmente del aprendizaje. Tiene que prever situaciones de aprendizaje que puedan ser aprovechadas por todos aquellos que están recibiendo instrucción; debe ser lo suficientemente flexible para no imponer barreras a los más rápidos y a la vez ofrecer la opor-

(4) CLATES UABC. Escuela de Odontología. Reunión de trabajo sobre Enseñanza Modular. p.9. Documento.

(5) Documento resumen. Taller de Análisis del Diseño Curricular, México. UNAM. 1976, p.15.

tunidad a los más "lentos" de desarrollar todas sus posibilidades". (6)

En razón de lo anterior y de acuerdo con los dos tipos de currículo señalados, tenemos la definición de la UNESCO, el "currículum son todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados para alcanzar los fines de la educación". Esta es una conceptualización para un currículum desintegrado, puesto que no considera al individuo en interacción con su realidad social."De acuerdo con Caswell, que define el currículum como "el ambiente en movimiento" concediéndole un papel importante a la necesidad de educar a todo el medio ambiente incluyendo a la familia, la comunidad y los medios de comunicación masiva". (7) Consideramos que es una definición que abarca lo que es la integración, entendiendo como el ambiente en movimiento, a la interacción dialéctica del educando con su medio ambiente.

Reajustar simplemente un programa no es suficiente medida para lograr los cambios; ya que se hace necesario fundamentar el planteamiento del currículum en las necesidades y habilidades de los estudiantes, de la utilidad de los conocimientos y de la naturaleza del alrendizaje.

El diseño curricular constituye dentro del sistema ideológico una serie de normas de relaciones entre contenidos y áreas del conocimiento, marca la existencia de una determinada imagen

(6) CASTREJON DIEZ, Jaime. Planeación y Modelos Universitarios. Anuies. Diseño del Currículum. p.116. México, 1977.

(7) IBIDEM. p.116.

del objeto de estudio y de la metodología para su comprensión. La educación es un ámbito de formación teórica y uno de los -- campos en que se observa la relación entre ciencia e ideolo--- gía. La educación que se imparte es el reflejo del grado de -- desarrollo que alcanza el conocimiento en un momento histórico; destacando que al proponerse en el diseño curricular es conse- cuencia directa de vincularse al modo de producción existente. En la realización entre varias disciplinas se puede discernir - la práctica dominante en el actual modo de producción, la par- te de aplicación o sea la utilización técnica y la producción- material en sistemas capitalistas, subdesarrollados y depen- - dientes como el nuestro.

En el desarrollo curricular se considera el objeto político y- también el conocimiento "ideologizado". Por tanto conviene pre cisar qué desarrollo científico se pretende, cual será la prác tica dominante.

Si se quiere ser innovador debe cambiar esa estructura, esas - normas de relación entre los contenidos, y no sólo efectuar -- cambios en las áreas del conocimiento lo cual equivale de una materia a un departamento o inclusive a un módulo."Por tanto, - deben establecerse: nivel de cambio en las condiciones de pro- ducción sociedad-educación-alumno. Nivel de cambio en la es- - tructura profunda (estructura curricular). Práctica educativa- dominante. Práctica educativa innovadora. Nivel de cambio en - las estructuras de superficie (módulos). Preparación docente -

servicio social".⁽⁸⁾

"Toda posibilidad de cambio, será mayor más rápida y menos violenta, si se estudian por anticipado los problemas cuantitativos y cualitativos inherentes a una educación de masas y a una investigación científica que cada día deberá responder más a la demanda del desarrollo económico y social y menos a las inclinaciones de quienes estudian o hacen investigación por la investigación misma".⁽⁹⁾

El currículum se diseña dentro de un contexto social que requiere de una determinada organización para garantizar la seguridad, el crecimiento y el logro. Para el diseño del currículum deben tomarse en cuenta tres condiciones:

- 1a. Los problemas a los que va a enfrentarse una cultura..
- 2a. El tipo de conducta de las personas que van a resolver esos problemas.
- 3a. El tipo de enseñanza que va a organizar esa conducta.

La constante actualización del currículum es la resultante de diferentes factores:

1. Los cambios sufridos en todos los aspectos de la vida, resultado del rápido crecimiento y de la aplicación de los conocimientos científicos.
2. Los cambios en los puntos de vista, relativos a los propósitos

(8) MERCER, Hugo. Estructura curricular y sistema modular. UAM-X CIE. Seminario de integración metodológica. Méx. 1975. pp. 14-18.

(9) VILLAREAL-DOMINGUEZ, E. La planeación académica integral. El universo curricular. México. 1975. p. 2.

- tos de la educación.
3. El conocimiento cada vez mayor del educando y del proceso de aprendizaje, que resulta de las aportaciones de la psicología, la biología y la educación misma.
 4. La extensión de los conceptos de democracia y de los derechos del hombre, incluyendo aquí a todos los ciudadanos sin diferencias de raza, color, sexo, religión, convicciones políticas o posición social y económica.
 5. Los esfuerzos realizados para elevar el nivel de vida de los individuos mediante la educación. El cambio es aceptado como necesario y satisfactorio. Dentro de este contexto la palabra cambio está referida al conocimiento del hombre, el cambio de valores y sistemas sociales y económicos, y el cambio del programa real del sistema educativo para su logro! (10)

La innovación del currículum por tanto, debe hacerse en función del alumno en su deseo de cambio y superación en otorgarle el papel de agente participativo de ese cambio; él es el que recibirá los beneficios de un currículum flexible y actualizado, él es el que dará los mecanismos concretos de transformación social.

Cuando no se clasifica el papel que la educación desempeña dentro de la sociedad, no se puede avanzar sobre diseños curriculares. "Hay tendencias que enfocan un cambio, cambiando la tecnología; otros cambian el contenido o sea las materias inte---

(10) CASTREJON DIEZ, Jaime. Ob. Cit. pp. 117 y 118.

grando o dividiendo, departamentalizando o creando cátedras. - Este camino es insuficiente porque no opera debajo de las estructuras profundas de la educación (ideología)". (11)

Así tenemos, que en una enseñanza desintegrada, el aprendizaje se da por señales, el estudiante aprende aprende una respuesta difusa y general a una señal. El aprendizaje es estímulo respuesta, es decir, el estudiante aprende respuestas a estímulos perfectamente discriminados. Este aprendizaje es una cognición En el encadenamiento, el aprendizaje consiste en una cadena de dos o más conexiones de estímulo-respuesta. En la asociación verbal el aprendizaje consiste en un encadenamiento de conexiones como las previamente descritas pero de carácter nítidamente verbal o simbólico. Las asociaciones internas pueden tomarse a partir de las experiencias previas y significativas que el individuo le asigne a éstos.

"El cambio en el aprendizaje por discriminación múltiple que propicia una enseñanza integrada, el estudiante es capaz de identificar diferentes factores en un gran número de situaciones distintas que puedan parecerse más o menos entre ellas; al diseñar las situaciones educativas del módulo hay que ir más allá de la sola formación de hábitos intelectuales" (12)

El aprendizaje de conceptos, principios y solución de problemas, surge como ingredientes necesarios de concepciones tan poco trabajadas como capacidad crítica y actitud creativa.

(11) MERCER, Hugo. Estructura curricular y Sistema modular. Ob.Cit.p.17.

(12) WEISTEIN, E. Algunas orientaciones psicopedagógicas. Seminario de integración y metodología. CIE. UAMX. México, 1975.

"La capacidad de conceptualizar (abstracción de categorías analíticas y de propiedades de eventos) de formar principios (relación teórica de conceptos) y de solución de problemas (creación de nuevos principios a partir de nuevos conceptos y principios ya aprendidos, es decir, de adquisición de ideas innovadoras que multiplican la aplicabilidad de reglas previamente establecidas) son condiciones necesarias, aunque no suficientes para alcanzar las metas propuestas por el sistema modular". (13)

Dentro del diseño curricular, debe definirse el papel de la tecnología educativa, el cual llegó a suponerse motor esencial para cambios en dos sentidos; métodos más activos y aparatos más sofisticados, los cuales, modernizaron a la educación en apariencia conservando la esencia tradicional, (tal es el caso del Programa Integrado implantado por la Secretaría de Educación Pública, SEP). Desconocerlos es absurdo, importante es ubicarlos en un sentido de utilidad a la educación y al sector social que apoya.

"Los cambios en los contenidos de la enseñanza, deben estar integrados a un modelo explicativo globalizador, por lo que se prolonga tomar como punto de partida: los condicionamientos sociales, la unión entre teoría y práctica, la vivizualización de un modelo estructurado de su contexto y las implicaciones y complicaciones, la confluencia de las ciencias naturales y so-

(13) WEISTEIN, E. Operación Modular. Algunas orientaciones psicopedagógicas. Ob.Cit.

ciales, así como las instrumentales (Lingüística y Matemáticas) en torno a la problemática del hombre". (14)

El diseño curricular se debe basar en que la educación previamente definió:

- 1o. ¿Cuáles son sus definiciones en torno a su relación con la estructura social?
- 2o. ¿Qué nivel de desarrollo científico, le interesa promover, o sea, repetir la tecnología más avanzada o bien generar una adecuada a sus condiciones?
- 3o. ¿Qué metodología educativa se pretende emplear?

"El módulo ocupa un espacio dependiente de estas definiciones, accesible a una actividad concreta, en una "situación educativa" dentro, y esta es muy importante de un diseño curricular - previamente conscientizado". (15)

(14) DOCUMENTO: Bases para la formación de recursos humanos, de la división de C.B. de la UNAM. Taller de Recursos Humanos. Sn.Cristóbal de las Casas. Chiapas, México, 1975.

(15) MERCER, Hugo. Ob.Cit. p.19.

CAPITULO I.

CONSTRUCCION TEORICA.

A. Características del Estado en la Sociedad Capitalista.

Cada rama del conocimiento mantiene un concepto central que expresa la función o característica del sector de la realidad -- que se investiga. La categoría fundamental en el área de las ciencias que estudian a la sociedad y en particular a la educación es la del Estado.

Con frecuencia encontramos en el discurso político reiterados planteamientos sobre los bienes y servicios que el Estado promueve o crea a nombre del bien común, del interés de todos y de la justicia social.

Del mismo modo, el discurso educativo retoma consideraciones -- revestidas de ilusiones que ocultan el papel prioritario que juega la educación en relación al Estado.

Las formulaciones marxistas sobre el Estado capitalista, clarifican la función del mismo sobre la sociedad, pues rechazan la tesis de que el poder del Estado se dirija de manera ideal al beneficio de todos los integrantes de la sociedad.

Karl Marx sostiene que el Estado es un aparato para el ejercicio del poder pero no del interés general, sino del interés de un grupo dominante en particular. Es decir, que de la "clase dominante se desprende un grupo pequeño, el cual se encarga de organizar y concentrar el poder represivo para mantener el con

trol de la clase dominante sobre la producción". (16)

V. Lenin al respecto, especifica que "este estrato minoritario no está desarticulado de las clases, ni arbitrea las luchas en tre las mismas, ni modula el dominio que ejerce la clase dominante sobre la dominada". (17)

Algunos estudiosos de la ciencia política afirman que el Estado existía en las sociedades primitivas e identifican al Estado con la legítima representación de una comunidad humana, depositario de los intereses colectivos.

Esto obviamente, resulta una consideración simplista y un argu mento totalmente falso, pues el nacimiento del Estado se produ ce como consecuencia de la división social del trabajo y sus funciones son prerrogativa exclusiva de una pequeña parte de los miembros de esa sociedad. En una comunidad primitiva y mientras la división del trabajo es rudimentaria, los miembros de la misma se turnan para ejercer todas las funciones, por lo que el Estado no existe, ni hay atributos especiales del Estado mismo.

1.1 Una definición de la Categoría de Estado y razones para -- adoptarla.

Consiste en que coincidiendo con Ernest Mandel "en la medida en que la división social del trabajo se desarrolla y la socie

(16) LENIN, V.S. El Estado y la Revolución. Moscú, Edit. Progreso.

(17) IBIDEM.

dad se divide en clases, aparece el Estado y su naturaleza queda definida, los miembros de una colectividad se ven apartados de un todo y del ejercicio de ciertas funciones, quedando una minoría aislada, la cual se apodera del ejercicio de esas funciones". (18)

La definición de Estado que adoptamos es la que fundamenta la teoría marxista del Estado y señala que éste "es un órgano especial que aparece en cierto momento en la evolución histórica de la especie humana y que está condenado a desaparecer en el curso de la misma evolución". (19)

"El Estado aparece con la división de la sociedad en clases y desaparecerá en el mismo momento en que desaparezca dicha división. Surge como un instrumento en manos de la clase poseedora con el fin de mantener el dominio de su clase sobre la sociedad y desaparecerá, cuando desaparezca la dominación de esta clase". (20)

La razón para adoptar esta definición es porque con ella se aclara el ejercicio de poder político-económico y su implicación ideológica, motivo necesario para entender el vínculo que éste tiene con la enseñanza de la lectoescritura. En tales condiciones y dado que la interdependencia es total, el desarrollo de la ideología está completamente controlado por la clase

(18) MANDEL, Ernest. Crítica a la Teoría Marxista del Estado. - Buenos Aires, Antigua Casa Editorial, 1977, pp. 21-25.

(19) LENIN, V.S. El Estado y la Revolución. Ob.Cit.p.17.

(20) IBIDEM. pp.18-19.

dirigente, éste ordena la producción ideológica y es capaz de subencionar a los ideólogos. La complejidad política que caracteriza al Estado capitalista moderno y la ideología que reproduce, oscurecen y oculta ante la mayoría de la población su naturaleza de clase. Es decir, que los intereses de las clases sociales que se encuentran en pugna, en todo régimen dominado por las relaciones de la propiedad privada, tiende a generalizar y a identificarse con los "intereses" de la nación. Más aún, un sector importante de la clase económicamente dominante puede llegar a considerar que los intereses exclusivos de su clase, son los mismos que los intereses de todas las clases sociales en general. Claro que este fenómeno es propiciado por la peculiaridad del Estado moderno que se dice democrático, como un gobierno de la mayoría del pueblo, sin distinguir en éste las clases en pugna.

Es cierto que todo Estado fundado en la propiedad privada, es un instrumento de dominio de una clase social sobre la otra, aún en una democracia capitalista, al igual que en los regímenes monárquicos y feudales, sirve para que una clase domine y satisfaga sus intereses económicos a costa de los de otra. Las clases reconocidas históricamente en el Estado capitalista moderno son la burguesía y el proletariado.

La burguesía financiera es la dueña de los medios de producción capitalista, en primer lugar, las fábricas y los bienes de capital, aunque también de la tierra agrícola y ganadera.

La forma en que la burguesía se apropia cada vez más de estos-

medios, ha variado históricamente. Pues no sólo adquiere los medios de producción sino que también se adjudica los beneficios, ya sea en forma de dividendo, intereses, ganancias, etc., que con la fuerza productiva del proletariado se desarrollan.

Para que la producción aumente y obtenga beneficios se necesita del trabajo humano, la clase obrera es la encargada de suministrarlo. Los beneficios que produce la clase trabajadora con la utilización de los medios de producción, propiedad de la clase burguesa, sólo son posibles, si el pago del trabajo es inferior a lo que produce el trabajador pero igual a lo que cuesta producirlo, es decir, el pago del trabajo es el mínimo para la subsistencia de los asalariados.

La función de la democracia limitada históricamente es la de vincular pasivamente a los trabajadores al Estado capitalista como si éste fuera creación suya, como si su participación en la formación de la voluntad del Estado fuera la de fijar realmente los límites de la explotación burguesa, así las necesidades de expoliación^(*) burguesa impiden la participación democrática de los trabajadores o de sus organismos representativos, de ciertos intelectuales en la dirección política, administrativa, jurídica e ideológica del Estado democrático moderno.

1.2 Instituciones que crea el Estado para la reproducción ideológica.

El Estado moderno en la sociedad actual se encuentra dominado-

(*) Despojo violento.

por los capitalistas, es el dinero de estos, banqueros, comerciantes, e industriales el que nutre las áreas administrativas y económicas del Estado. A partir de entonces y mientras los dueños del capital paguen por el mantenimiento del Estado (como antes lo hiciera la burguesía frente a su rey), pedirán que el Estado se someta completamente a su servicio a través de las leyes que dictan y de las instituciones que crean..

Algunas instituciones que hoy aparecen de naturaleza democrática, revelan con claridad la naturaleza del Estado de clase. Un ejemplo es la institución parlamentaria que ha servido tradicionalmente al ejercicio del poder del Estado, cuyos miembros hasta el siglo XIX, pertenecieron sólo a la burguesía.

El Estado es, sobre todo, las instituciones permanentes: el ejército, el alto mando, la policía, los cuerpos de seguridad nacional, etc.

El poder ejecutivo se ve reforzado constantemente en tanto que sufragio universal, se presenta como cierto grado de democratización aunque sólo formal, del desarrollo de algunas instituciones representativas, ya que puede demostrarse que el poder real escapa de estas instituciones hacia otras que se apartan, cada vez más, de la influencia del parlamento.

En el parlamento, se desempeñan los legisladores; este concepto no puede identificarse aislado del ámbito de la política y aunque a la manera gramsciana, todos los hombres son políticos, no todos son "igualmente" legisladores. El legislador tiene un

significado jurídico-estatal, es decir, hace referencia a aquellas personas habilitadas por las leyes para legislar. Un padre, por ejemplo, es un legislador para sus hijos, pero la autoridad paterna será más o menos conciente y más o menos obedecida y así por el estilo. Concretamente puede decirse que la distinción entre los integrantes del pueblo y los legisladores se distinguen en que los segundos elaboran normas destinadas a convertirse en formas de conducta para los demás, al mismo tiempo elaboran los instrumentos a través de los cuales, las directrices serán "impuestas" y verificadas en su ejecución.

El mismo poder legislativo se localiza en el poder del Estado (personalizado en los puestos de los funcionarios) que tienen a su disposición las fuerzas represivas legales, cuya función es hacer cumplir la política general del Estado. Aunque no escapa el poder legislativo de ciertos organismos u organizaciones "privadas", que aunque carezcan de sanciones coercitivas a su cargo, se hacen escuchar por otro tipo de disposiciones tales como acuerdos nacionales o internacionales.

Así el Estado tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano, por consiguiente, de convivencia y de relaciones sociales, pone especial énfasis en desaparecer ciertas costumbres y actitudes, y en difundir otras; el derecho es el instrumento para este fin, otras instituciones y actividades son el medio y se elabora el modo en que funciona conforme al fin, así como se busca la máxima eficacia y productividad de resultados positivos.

En realidad, y según las tesis gramscianas, el Estado debe concebirse como "educador", precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización. "Por el hecho de que -- opera sobre las fuerzas económicas, que se reorganiza y se -- desarrolla el aparato de reproducción económica no deriva la -- consecuencia de los hechos a su desarrollo espontáneo, casual- o esporádico". (21)

El Estado, tal como lo menciona Gramsci, es "el instrumento de "racionalización" de aceleración y de taylorización, actúa se-- gún un plan, presiona, incita, solicita y "castiga", porque -- creadas las condiciones en que es posible un determinado orden de vida, 'la acción u omisión crítica' debe tener una sanción- punitiva, de alcance moral; y no sólo un juicio de peligrosi-- dad genérica". (22)

El derecho es el aspecto represivo y negativo de toda la acti- vidad positiva de civilización llevada a cabo por el Estado.

Es por eso que la estructura ideológica de la clase dominante, es decir, la organización destinada a mantener, a defender y a desarrollar el frente teórico e ideológico de la burguesía ca- pitalista, está en las instituciones que el Estado crea.

La educación mantiene la hegemonía que en términos gramscianos significa: "el predominio ideológico de normas y valores bur-- gueses sobre las clases subordinadas". (23)

(21) IBIDEM. p.20.

(22) GRAMSCI, Antonio. La Alternativa Pedagógica. España. 1981. Editorial Fontamara, S.A. p.90.

(23) IBIDEM. p.91.

1.3 La Reproducción.

La educación en los países capitalistas ha estado contenida en dos ejes fundamentales, la producción y la reproducción. En -- los países de América Latina estos dos ejes plantean un estado de "crisis educativa constante" lo cual "consiste en que el -- sistema escolar no satisfaga en una medida suficiente las necesidades de la economía ni de la cultura nacional, ni tampoco -- satisfaga las aspiraciones y esperanzas de numerosas masas de la población".⁽²⁴⁾

Con frecuencia se observa que la enseñanza guarda un carácter de élite, bajo la presión social, aumenta el número de escue-- las, pero la economía nacional no garantiza el número de emple-- os. Y también se observa que los procesos de selección-eliminación, presentan una mayor complejidad entre lo que se enseña y lo que se debe saber. O sea, que si obtener un título plantea-- desempleo, en ciertas capas de la población, el no tenerlo sig-- nifica lo mismo para los sectores desheredados.

El sistema escolar sirve a los diferentes grupos sociales de -- manera desigual, pero en la mayoría de los casos no es más que el instrumento que refuerza la posición en la que se nace. Se-- convierte en un factor que estabiliza los privilegios y el despilfarro. Estos fenómenos que afectan a los individuos en sus-- aspiraciones educativas convierte a centenares de miles de jó-- venes en aspirantes eternos a una mejor preparación y los constituye en una candente problemática social.

(24) SUCHODOLSKI-MANACORDA. La crisis Educativa. México, 1975. Ediciones de Cultura Popular. p.21.

Se manejan hipótesis sobre el que "la educación fuese el instrumento de movilidad social, pero con lo antes expuesto es difícil aceptar como un hecho, tales conjetura"(25) De donde se coincide con la idea de que la educación no es sólo un instrumento de promoción social o de enriquecimiento individual, sin embargo, en verdad olera como factor de reproducción de fuerza de trabajo, inversión para el desarrollo del Estado o de los grupos que detentan el poder económico del país.

Conjuntamente a la reproducción de la fuerza de trabajo se realiza la reproducción, sin la cual, la perpetuación de dichas relaciones sociales no se darían en forma automática.

Las relaciones sociales que son necesarias para garantizar el predominio capitalista y la estabilidad de la división de la mano de obra, comprenden los patrones de dominación y subordinación de los recursos productivos y a los grados de distancia social y de solidaridad entre diferentes segmentos de la población trabajadora.

En el contexto general de la reproducción social los diversos sectores sociales, a través de prácticas contradictorias, realizan la continuidad histórica. Sin embargo el contenido de ese proyecto de continuidad como puede observarse, no es idéntico para cada uno de ellos. Para el "Estado y las clases sociales dominantes se tratará de presentar las formas de dominación incluidas la reproducción de la fuerza de trabajo como la reproducción ideológica de las clases subalternas. Para éstas,

(25) IBIDEM.

sin embargo, su desarrollo político orientará aquel movimiento hacia obtener mejores condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o mejorar dicho, a alternar el poder de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales". (26)

1.4 Reproducción de la fuerza de trabajo.

Las condiciones de reproducción de las relaciones de producción nacen en el propio proceso de producción. "La igualdad de los trabajos humanos adoptan la forma material de la igual objetividad de valor de los productos de trabajo; (...) las relaciones entre los productores en las cuales se hacen efectivas las determinaciones sociales de sus trabajos, revisten la forma de una relación social entre los productos del trabajo. Lo misterioso de la forma mercantil, consiste sencillamente en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas, y por ende en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existente al margen de los productores". (27)

(26) Debido a que Althusser niega el trabajo alienado, evita afianzar la realidad de la ideología al propio proceso de la producción y la considera desde el punto de vista de la reproducción. MANDEL, Brom. Contra Althusser. Cap. Althusser la ideología, la escuela. España, 1974. Ed. Mandrágora. p.228.

927) MARX, Karl. El Capital. El carácter fetichista de la mercancía y su secreto. p.88.

El carácter místico de la mercancía según Karl Marx, "ante los hombres refleja el carácter social de su propio trabajo como - caracteres objetivos inherentes a los productos de su trabajo, como propiedades naturales sociales de dichas cosas, así como - refleja la relación social que media entre los productores y - el trabajo global como una relación social entre los objetos- existentes al margen de los productores". (28)

Es decir, el trabajo no produce únicamente mercancías, se produce así mismo y reproduce al obrero como una mercancía más, en la medida en que produce mercancías en general.

El móvil fundamental del modo de producción capitalista esencialmente consiste en los procesos siguientes: " 1) El trabajador intercambia su mercancía -el trabajo, el valor de uso que- como todas las mercancías, también tienen un precio- por determinadas sumas de valores de cambio, determinada suma de dinero que el capital le cede. 2) El capitalista recibe en cambio el trabajo mismo, el trabajo como actividad creadora de valores; - es decir, recibe en cambio la fuerza productiva que mantiene y reproduce al capital y que con ello, se transforma en fuerza productora y reproductora del capital, en una fuerza perteneciente al propio capital". (29)

El trabajador asalariado entrega al capitalista su propia ca-

(28) MARX, Karl. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Borrador) 1857-1858. Siglo XXI, Editores. México, 1971. Tomo I, p.215.

(29) IBIDEM.

pacidad productiva, la vende puesto que no posee medios de producción, la enajena; a cambio recibe el valor, no de su capacidad productiva sino de los bienes y servicios necesarios para que permanentemente (él o sus hijos) siga llevando a cabo el mismo intercambio. El comprador de la fuerza de trabajo, se convierte ahora en propietario, ya no sólo de los medios de producción sino también de esta peculiar mercancía: la fuerza de trabajo. El comprador es "libre" de hacerla trabajar en la actividad con la intensidad y durante el tiempo compatible con la resistencia física, política y social de los vendedores de la fuerza de trabajo. En pocas palabras, puede ahora explotarla. Puede decidir ahora qué hacer con ella. El trabajador ya no decide que hacer, han enajenado su capacidad de trabajo y de decisión. Enajenar la capacidad de trabajo significa, no poder decidir qué es socialmente necesario producir y sin embargo producirlo con la propia capacidad. Significa crear algo, no "para nosotros" sino en contra de nosotros. Significa crear algo que nos explota, nos domina, nos oprime, nos destruye.

Además, en el intercambio (en esta relación social de producción) entre propietarios y no propietarios de los medios de producción, es necesario que el capitalista reciba una magnitud mayor de valor que la que da a cambio; en caso contrario el capital como capital y el trabajo asalariado como tal, serían no sólo teóricamente sino prácticamente imposible. La diferencia de este intercambio se denomina plusvalía y es la base fundamental del funcionamiento de la producción capitalista. La producción es además de si misma su opuesto. La producción-

es también inmediatamente consumo. Esta destrucción o consumo- que es la producción, en tanto que desgaste, eliminación consu- mo o destrucción de los medios de producción objetivamente, en tanto que desgaste de las fuerzas vitales, de la fuerza de tra- bajo subjetivamente. La producción ofrece el objeto de consumo en su aspecto material a la vez que pone idealmente al objeto- de la producción como necesidad intangible. Luego entonces, sin necesidades no hay producción. Pero el consumo no sólo satisfi- ce las necesidades, sino que las reproduce. De la misma manera se reproduce la necesidad de la fuerza productiva. Este enfo- que de la reproducción, le explicaba Karl Marx a su amigo el - Dr. Kugelman, es algo que es claramente comprendido, por todo- el mundo. "Hasta un niño sabe -le decía Marx a Kugelman- de -- cualquier nación moriría de hambre, no en un año, sino en unas cuantas semanas si dejara de trabajar". (30)

1.5 La reproducción ideológica.

Mediante el trabajo enajenado el hombre no crea sólo una deter- minada relación entre sí mismo, el objeto y el acto de produc- ción crean también una determinada relación entre los demás y- su propia producción y su propio producto, al igual que pro- duce una determinada relación entre sí mismo y los demás.

Esta alienación surgida del proceso de producción capitalista- es la realidad sobre la cual va a apoyarse y desarrollarse la- ideología. De hecho, todas las clases del sistema capitalis-

(30) Carta de Karl Marx a Kugelman del 11 de julio de 1968, en MARX, Karl y ENGELS, Federico, Obras escogidas. Moscú. 1971. Ed. Progreso. Tomo II. p.463.

ta padecen esta enajenación, incluso si, como dice Kark Marx, - "la clase poseedora se complace en esta alienación, en ella se afirma y reconoce su propia potencia y con ella adquiere la -- ilusión de una existencia humana (...) mientras el proletariado (...) se siente aniquilado en esta alienación, ve en ella - su impotencia y la realidad de una existencia humana". (31)

La burguesía impone a la sociedad en su conjunto y basándose - directamente en la realidad de la alienación, su "visión del mundo", esta falsa conciencia de la que habla Engels..

Lo mismo dice Karl Marx, en la Ideología Alemana, "las ideas - de las clases dominantes son en cualquier época las ideas domi nantes, es decir, que la clase que constituye la potencia mate rial dominante de la sociedad es igualmente su potencia espi ritual dominante (...) las ideas dominantes no son más que la expresión ideológica de las relaciones materiales dominantes-- concebidas en formas de ideas, por consiguiente, las relacio-- nes que convierten a su clase en dominante, las ideas de su he gemonía. La ideología dominante constituye por la tanto la ex presión en el plano de la conciencia, de una apariencia objeti va del capitalismo, a saber la reificación". (32)

Pero lo que es fundamental, es la afirmación de que esta ideo logía impregna todos los poros de la sociedad capitalista, que existe independientemente de los alaratos específicos encarga dos de constituirla y que le sirven de base material.

(31) MARX-ENGELS. La Sagrada Familia. México, 1967. Ed. Grijalvo.

(32) IBIDEM.

Todo aparato de la sociedad capitalista difunde, por tanto de modo permanente la ideología dominante, pero sería inútil tratar de disociar esta ideología de las demás funciones de este aparato.

El Aparato Ideológico de Estado (AIE) familiar ejerce una función de reproducción de la fuerza de trabajo, como observaba - Althusser incluso en el caso de que esta función esté directamente ligada a la difusión de una ideología. El AIE jurídico-está directamente ligado al aparato represivo de Estado. El - AIE sindical es la expresión directa de la lucha de clases en la empresa, y así sucesivamente. Pero al convertir a la ideología en esta esfera separada de la producción, al negar la - realidad del trabajo enajenado que es lo único que puede ex-plicar el nacimiento y la imposición de esta ideología sobre- todas las clases; Althusser abre el camino a todas las prácticas espontaneistas, luego entonces, el obrero puede, desde este momento y espontáneamente ser revolucionario y portador de una ideología proletaria, el eje de la lucha se desplazará hacia los AIE.

CAPITULO II.

EL CONCEPTO DE IDEOLOGIA.

"La estructura social y el Estado brotan constantemente del -- proceso de vida de determinados individuos tal y como realmente son; tal y como actúan y como producen materialmente y, tal como desarrollan sus actividades bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientes de su voluntad!" (33).

La producción de las ideas, las representaciones y la conciencia aparecen, al principio, directamente entrelazadas con la actividad material y el trato material de los hombres de los hombres, como el lenguaje de la vida real. La formación de las ideas, el pensamiento, el trato espiritual de los hombres se presenta aquí todavía como emanación directa de su comportamiento material. Y lo mismo ocurre con la producción espiritual, tal y como se manifiesta en el lenguaje de la política, de las leyes, de la moral, de la religión, de la metafísica, etc., de un pueblo. Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero se trata de hombres reales y activos tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el trato que a él corresponde hasta llegar a sus formas lejanas.

"La conciencia jamás puede ser otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda su ideología, los hombres y sus relaciones aparecen inverti

(33) MARX, Karl. La Ideología Alemana. El ser social y la conciencia social. p.20. Obras Escogidas. Tomo I. Ed. Progreso.

dos como en la cámara oscura, este fenómeno proviene igualmente de su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina, proviene de su proceso de vida directamente físico". (34)

Totalmente al contrario de lo que ocurre en la filosofía alemana, que las ideas y en sí la ideología, "desciende del cielo sobre la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo; se -- parte de lo que los hombres dicen, se representan o se imaginan, se parte de lo que el hombre realmente actúa". (35)

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forman la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura política y jurídica y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. "No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es el que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más --

(34) IBIDEM.

(35) IBIDEM. p. 21.

que la expresión jurídica de ésta, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De forma de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la fase económica, se revoluciona más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura -- erigida sobre ella. Las relaciones burguesas de producción; an tagónicas, no en el sentido de un antagonismo individual, sino de un antagonismo que proviene de las condiciones sociales de vida de los individuos. Pero las fuerzas productivas que se -- desarrollan en el seno de la sociedad burguesa brindan, al -- mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de -- este antagonismo". (36)

Hay dos acepciones genéricas para el concepto de ideología:

a) la concepción del mundo y de la vida, y b) la de falsa conciencia o deformación y ocultamiento de la realidad. Pero lejos de ser contradictorias, son en realidad complementarias, -- pues el todo ideología-ciencia involucra necesariamente algún tipo de deformación en su representación de la realidad, el to do ideología-ciencia se ubica al mismo tiempo en el campo de -- las estructuras y en el de la práctica social. Su producto co mún es la transformación de la conciencia, de las formas de -- conciencia social. "El proceso del producto científico-ideología puede ser visualizado como un movimiento ideológico de ---

(36) MARX, Karl. Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía. Obras escogidas. Tomo I. Ed. Progreso.

tres momentos: 1) TESIS: la ideología como falsa conciencia, -deformación, ocultamiento o "inversión de la realidad", fundamentalmente en la sociedad de clases; 2) ANTITESIS: el conocimiento empírico primero, y científico después, según el grado de desarrollo de las fuerzas productivas y las condiciones históricas de la producción de cada formación social; 3) SINTESIS: la ideología como síntesis real-histórica de las formas de la conciencia social en cuanto a concepción del mundo, la vida y la sociedad en cada formación social". (37)

Marx y Engels enfatizan su tesis de que las ideas provienen de los intereses y en concreto de los intereses de las clases. La importancia de esta tesis para la educación, radica en el hecho de que concibe al individuo y su desarrollo, a partir de las tareas históricas de la clase a la que él pertenece. En esta tesis se rompe con toda tendencia psicologista de la pedagogía, pues se concibe el desarrollo no como algo individual, sino como algo histórico social.

Combatiendo la tesis crítica de los hermanos Bauer, Marx y Engels "proponen que es necesario la participación para que toda crítica sea válida y efectiva, y para que toda personalidad llegue a serlo. Por otra parte, enfatizan que el hombre es educado por el ambiente, entonces, si el hombre es formado por las circunstancias, será necesario formar las circunstancias humanamente. (Interrelación estrecha entre hombre-ambiente y -

(37) NAJERSON. Das ncepciones de ideología. p.64-65. Mimeo.

acción transformadora del hombre sobre el ambiente que no es - una simple y mecánica adaptación). Marx y Engels desarrollaron en la Sagrada Familia, la concepción histórica de la educación que toma en cuenta los elementos sociales y activos que tiene el futuro". (38)

En la "Ideología Alemana" se dice que: "la educación es una -- forma de conciencia social y como superestructura, se encuen-- tra íntimamente vinculada a la ideología.

Marx define la ideología como "complejo de concepciones que si mula la realidad". Una mezcla de concepciones en cuya quimera, se encuentra un origen de clase histórica y que desempeña un papel al servicio de unos intereses de clase. (...) La moral, - la religión, la metafísica y otras ideologías semejantes, jun- to con sus correspondientes formas de conciencia, no resisten- así mucho tiempo su a riencia de independencia. Son el produc- to de relaciones de producción concretas. No constituyen un -- proceso independiente de especulación intelectuales de la crea- ción intelectual o de la crítica, sino un reflejo de los cam - bios que se producen en la base material de la vida humana. -- Los productos ideológicos no tienen historia, ni desarrollo. "Los hombres al desarrollarse por medio del trabajo y su pro-- ducción material, cambian de este modo las formas de pensar y - producir distintos tipos de ideología!" (39)

(38) MARX Y ENGELS. La sagrada Familia. p.38,40. En la concep- ción marxista sobre la Escuela y la Educación de GARCIA - GALLO. Colección 70.

(39) Ibidem.

Marx y Engels explican las razones de la subsistencia de ilusiones ideológicas, y aún más, las razones del "modo ideológico" de aquellos que la combaten, debido a la división del trabajo, especialmente a la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Los problemas de la educación están determinados por ese campo que Marx y Engels caracterizan como ideología.

La educación es un instrumento de fortalecimiento del poder de clases en las sociedades clasistas, porque propaga una ideología adecuada a éste.

La educación en la sociedad burguesa tiene un doble significado: educación impulsada, dirigida, manejada por la burguesía - para asegurar a los hijos de la clase en el poder, las ventajas y privilegios de su clase, y para adaptar a los hijos de la clase oprimida a las condiciones de explotación de su existencia; y educación como arma de lucha contra la opresión, como instrumento moral e intelectual de la joven generación de la clase oprimida, como una base de organización del movimiento revolucionario.

El contenido de la Ideología Alemana enseña a trazar una línea divisoria entre la educación en la sociedad de clase explotadora y la educación en la sociedad socialista. En este último caso, la educación es un arma de la revolución que derroca el orden capitalista, que concibe la realidad de un modo real, sin falsas ilusiones, y que la transforma mediante el trabajo colectivo.

No es la crítica, sino la revolución, la fuerza impulsora de la historia, así como también de la religión, la filosofía y otras formas de conciencia y que, por tanto, toda crítica intelectual y abstracta de la pedagogía burguesa, por muy radical que parezca, no rebasa los marcos de la "ideología", pues no afecta los fundamentos del orden burgués. Para destruir sus bases hay que destruir el poder de la burguesía. "La revolución" y no la "crítica" es el fundamento de la reforma educacional.

Como la conciencia individual sobre la que se implanta la ideología no es una fuente independiente de representaciones, ideas y principios, cada actividad que aspira a cambiar a los hombres, debe cambiar el contenido de la vieja conciencia y fundamentar un nuevo contenido.

Por tanto, la educación no puede entenderse como "reforma de la conciencia independiente, sino que debe estar vinculada a la transformación de las reales condiciones de vida que constituye la fase del cambio de la conciencia".⁽⁴⁰⁾

En "La situación de la clase obrera en Inglaterra", Engels formula dos tesis fundamentales en las cuestiones relacionadas con la educación y la cultura de la clase obrera. En la primera de estas tesis se refiere al alcance y al carácter real que tiene la proporción de educación y cultura que la burguesía -- concede a la clase obrera; la segunda señala la obra científica y cultural que el hombre emprende bajo las condiciones mate

(40) MARX, Karl. Ideología Alemana. En la Concepción Marxista sobre la escuela y la Educ. de GARCIA GALLO. Col. 70. pp. 40-47.

riales más difíciles al esforzarse política y socialmente.

Engels nos demuestra en su libro, como "la burguesía se ve --- obligada a hacer ciertas concesiones en la enseñanza popular - por dos razones: a) la presión de la clase obrera ansiosa de - saber, y b) la necesidad de la clase dominante que tiene de -- cierto número de obreros calificados. Pero la burguesía vigila siempre las peligrosas aspiraciones de cultura del movimiento- obrero". (41)

En "La miseria de la Filosofía" (1844-1848), Marx y Engels ela boran sus tesis teóricas y trabajaron por construir una organi- zación que estuviera en condiciones de llevarlas a la práctica contra diversas corrientes políticas, tales como el liberalis- mo burgués, los distintos tipos de socialismo, tendencias anar- quistas, socialismo proudhoniano y otras, trayendo como conse- cuencia la nueva concepción de las tareas y el contenido de la enseñanza de los obreros, su vinculación con la vida y las ta- reas históricas del proletariado.

Contra los socialistas utópicos que planteaban que la educa--- ción debía ser uno de los factores más importantes de la crea- ción de una nueva sociedad. Marx y Engels establecen que la - educación debía ir estrechamente unida a la concreta práctica- revolucionaria y que su contenido era preparar ideológicamente hacia esta última.

Frente a los que aseguran que las tareas fundamentales de la -

(41) ENGELS, F. La situación de la clase obrera en Inglaterra. en GARCIA GALLO. Colección 70.

educación consistían en "educar al corazón y a la virtud", --- Marx y Engels planteaban que tiene mayor importancia el desarrollo de la conciencia y despertar el interés por la revolución.

Cuando los adversarios del marxismo acusan a Marx y a Engels de menospreciar la función social de las concepciones idealistas y utópicas sobre el papel ilimitado de la educación en el impulso a las transformaciones sociales. Tal menosprecio no -- significó nunca un rechazo de la "educación de los hombres", -- sino por el contrario, la formulación de un programa, históricamente eficaz para que esa educación de los hombres pudiera -- cumplir su cometido.

En contra de Proudhon y su "Filosofía de la miseria", Marx, en su "Miseria de la filosofía" afirma que el principio hace la -- historia no la historia al principio. El proceso de la vida re al, dice Marx, produce la conciencia, las ideas y no viceversa.

Se debe analizar las fuerzas productivas, los hombres de cada -- época, sus necesidades y sus relaciones, investigar sus condiciones reales de existencia y considerar al hombre como autor y al mismo tiempo, actor de su propio drama.

"Los problemas educativos son problemas históricos, problemas -- de una época determinada, de un lugar determinado y determinadas tareas sociales. Los educadores no deben imaginarse que -- pueden establecer arbitrariamente los ideales educativos. Su -- actividad depende principalmente, en las etapas de desarrollo social determinado de las relaciones materiales predominantes. No se encuentran con "un niño en sí", sino con un niño de una-

clase determinada, con un niño que crece bajo determinadas relaciones sociales". (42)

En "El manifiesto del partido comunista" (Nov. de 1947) Marx y Engels desenmascaran el carácter de clase de la educación y su función política al servicio de la clase dominante. Este desenmascaramiento tiene considerable importancia, aún en nuestros días, porque la burguesía pretende presentar su educación como válida para toda la humanidad, escondiendo sus intereses de -- clase de una "defensa de los intereses humanos". (43)

Otras condiciones que se derivan del estudio del manifiesto -- relacionado con la educación:

"El Materialismo Histórico es el método en que debe fundarse -- una pedagogía científica y revolucionaria, que valore adecuada-- mente las adquisiciones históricas de las clases revolucionaria-- rias en sus correspondientes etapas de desarrollo.

- Esta pedagogía científica y revolucionaria debe saber analizar los problemas educativos, según este punto de partida, -- con el esquema clasista.
- Debe contar con las nuevas y creadoras fuerzas que surgen en la clase oprimida y a las que el futuro pertenece, y analizar los programas educativos según este punto de partida.
- Todo lo anterior significa que debe tomar en cuenta el carácter histórico de los conceptos, formados a partir de una rea

(42) MARX Y ENGELS. Miseria de la Filosofía. PP. 51-55, en GARCIA GALLO. Ob. Cit.

(43) MARX Y ENGELS. Manifiesto del partido comunista. pp. 55-59. en GARCIA GALLO. Ob. Cit.

lidad cambiante para no desviarse hacia el idealismo y la metafísica de la "esencia" de las cosas, hipótesis de las relaciones sociales existentes hasta ahora.

- Por otra parte la crítica que en el manifiesto se hace al socialista utópico tiene valor para la educación. Por cuanto - al socialismo utópico, éste no concibió los factores que determinarían el desarrollo social y, por tanto, no asignó tarea histórica al proletariado. El socialismo utópico alimentó ilusorias creencias en la fuerza revolucionaria de la educación, de la propaganda y del ejemplo : quedaban al margen - del movimiento revolucionario de la clase obrera.

CAPITULO III.

TEORIAS IDEOLOGICAS DE LA EDUCACION.

3.1. Teoría de las habilidades mentales y la Meritocracia.

En México al igual que en otros países como Estados Unidos de Norteamérica, para ser más exactos, se atribuye a la educación el fin de desarrollar cualidades de tipo "habilidad mental" para poder acceder a la movilidad social. Esta teoría es a la vez otra expresión ideológica de la educación, ampliamente desarrollada por Samuel Bowles y Herbert Gintis.

Frente a sus planteamientos el lector deberá notar la necesidad de colocar a los individuos en la sociedad en grupos identificables y específicos a efecto de entender el análisis que ellos realizan. Es decir, en lugar de captar el orden social como un continuo de niveles sociales, el lector deberá entender a la sociedad dividida en clases sociales.

Estos autores señalan que la estructura social en clases emerge de manera natural a partir de las instituciones del capitalismo. Dice Bowle y Gintis "que las relaciones de producción son un aspecto esencial de la clase y paralelamente a ellas se ubican las relaciones de control y si se consideran las clases dentro del capitalismo, los representantes de éste, poseen y controlan los medios de producción, mientras que los obreros, no poseen los productos de su trabajo, ni tampoco poseen las herramientas, edificios e instalaciones del proceso de producción".(44)

(44) BOWLES-GINTIS. La Instrucción Escolar en la América Capitalista. Siglo XXI. 1981. p.26.

La comprensión de las relaciones de clase resulta primordial, para la apreciación adecuada entre la economía y la educación. Como es sabido, ninguna teoría educativa ha dejado de establecer el hecho de que las escuelas preparan a los jóvenes para la vida económica de sus respectivos países, "...los patrones y otras élites sociales han buscado usar las escuelas para la legitimación de la desigualdad mediante un mecanismo ostensiblemente meritocrático y racional para la asignación de individuos a posiciones económicas; han buscado usar las escuelas para la reproducción de tipos rentables de conciencia y conducta de los trabajadores, mediante una correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y las de la vida económica. Por otra parte los padres, los estudiantes, las organizaciones de trabajadores, etc., han buscado usar las escuelas para alcanzar sus propios objetivos: seguridad material, cultura, una distribución más justa de las recompensas económicas y una vía para el desarrollo personal que no conduce a las ganancias, sino a una vida más plena, más feliz". (45)

En esta óptica tecnocrática-meritocrática de la industria escolar, el éxito económico y los requisitos para el funcionamiento de los empleos brinda una explicación elegante y coherente (si bien empíricamente falta de exactitud) del surgimiento de la educación masiva en el curso del desarrollo industrial. Como la industria moderna a tenor de esta óptica, consiste en la aplicación de tecnologías de producción cada vez más complejas

(45) IBIDEM.

e intelectualmente cada vez más exigentes, el desarrollo de la economía requiere cada vez más "habilidades mentales" por parte de la fuerza de trabajo en general. La educación formal al proyectar hacia las masas lo que a lo largo de la historia de la humanidad ha sido privilegio de unos cuantos, abre los niveles superiores de la jerarquía de los empleos a todos aquellos que tengan la capacidad y la disposición para lograr dichas habilidades mentales. De ahí que la mayor importancia de las habilidades mentales fortalezca el poder de un sistema escolar fundamentalmente igualitario capaz de nivelar las oportunidades económicas.

De tal manera, el enfoque tecnocrático-meritocrático encierra, de hecho, que la educación fomenta las relaciones técnicas de la producción, en lugar de las relaciones sociales y en que se presenta el papel económico de la educación fundamentalmente como la producción de habilidades laborales. "Mediante la integración de generaciones nuevas al orden social, las escuelas se ven obligadas a justificar y a reproducir la desigualdad en lugar de corregirla". (46)

El elemento general que cubre la función integradora de la educación es la legitimación de las disparidades económicas pre-existentes. e llamamos a esta concepción educativa, teorías de las habilidades mentales porque Bowles y Gintis señalan que "el sistema educativo legitima las desigualdades económicas, proporcionando un mecanismo abierto, objetivo y ostensiblemente

(46) IBIDEM. p.138.

te meritocrático para la asignación de individuos a posiciones económicas desiguales. El sistema educativo fomenta y refuerza la creencia de que el éxito económico depende esencialmente de habilidades técnicas y cognoscitivas, habilidades que proporciona de manera eficiente, equitativa y libre de prejuicios -- con base en el principio meritocrático".⁽⁴⁷⁾ Obviamente, el uso del sistema educativo para legitimar la desigualdad no deja de tener sus problemas. Se apoya en ideologías y estructuras que sirven para ocultar y preservar una forma de injusticia. La ideología de la igualdad de oportunidades educativas y meritocracia representa un papel muy importante en la política educativa de nuestros días. Bowles y Gintis sostienen "que detrás de la fachada de la meritocracia, reside la realidad de un sistema educativo dirigido a la reproducción sólo parcialmente explicable en términos de requisitos técnicos y estándares de eficiencia. Así, sugieren en primer término que la situación educativa basada en calificaciones de pruebas objetivas sólo se relaciona tangencialmente con la eficiencia social. A continuación confrontan la la ideología tecnocrática-meritocrática, ... demostrando que la relación entre la duración de la educación y el éxito económico no se pueden justificar en términos de logros cognoscitivos de los estudiantes. Por lo tanto, el metro para medir la meritocracia educativa - las calificaciones de los exámenes - contribuye en muy poco al éxito económico individual. La meritocracia educativa es en gran medida simbólica".⁽⁴⁸⁾

(47) IBIDEM.p.139.

(48) IBIDEM.p.138.

Sin embargo, señalan, "es claro que este simbolismo está profundamente ligado a la conciencia ideológica de los norteamericanos. Lo demuestra con claridad el reciente "debate del CI" - (coeficiente intelectual) donde se ha supuesto que el CI y --- otras medidas de desempeño cognoscitivo son indicadores importantes del éxito económico". (49)

La legitimación de la desigualdad "se puede fundamentar en sentimientos de inevitabilidad ("muerte e impuestos") o conciencia mortal ("cada quien tiene lo que merece"). Cuando se trata de justicia social, ambos sentimientos están presentes, - juntos con ciertas dosis de "resignación" y "costumbre". (50)

En nuestro país, esta teoría meritocrática se ve muy apoyada - por un sector reaccionario de la sociedad y por una parte de los docentes que han asimilado los estándares que la burguesía les ha impuesto, de ese modo creen que los puestos más altos e importantes los acupan escrupulosamente las personas más calificadas. "Una burocracia impersonal y eficiente, evalúa a los individuos exclusivamente en términos de su posible contribución a la producción. Y se considera que las determinantes fundamentales de la idoneidad para un puesto son las capacidades cognoscitivas y psicomotrices pertinentes para la actitud técnica que tiene el trabajador para desempeñar el puesto". (51)

"El poder y los privilegios de la clase capitalista muchas veces son hereditarios, pero no mediante genes superiores. La di

(49) IBIDEM.P.138.

(50) IBIDEM.p.139.

(51) IBIDEM.p.140.

ferencias del CI incluso suponiendo que fuesen genéticamente hereditarias, no podrían explicar el patrón histórico de las desigualdades económicas y educativas. "Los decepcionantes resultados de la "guerra contra la pobreza" no se pueden adjudicar a los genes de los pobres".⁽⁵²⁾ Con miras a reproducir -- las relaciones sociales de producción el sistema educativo se ocupa de enseñarle a la gente, desde la edad más temprana, a ser convenientemente subordinada y a rendirle una conciencia -- lo suficientemente fragmentada como para excluir la posibilidad de que se una para conformar su propia existencia material. De tal modo, las formas de conciencia y de conducta alentadas por el sistema educativo han de ser enajenadas en sí mismas, conformadas a las necesidades de la clase capitalista.

3.2. Las dos Redes de Escolarización. Baudelot y Establet.

El aparato escolar capitalista está constituido por dos ramificaciones escolares totalmente separadas, que son herméticas en cuanto a su "apertura" a las distintas clases sociales; heterogéneas en cuanto a su contenido y en cuanto a la forma en que realizan su reclutamiento y opuestas en cuanto a su finalidad. La proporción de estas dos redes es de un 25% por un 75%. La minoría privilegiada es llevada a los niveles más altos de escolaridad, mientras que las mayorías van siendo eliminadas para ser llevadas directamente de la escuela a la producción o a los trabajos subalternos.

(52) IBIDEM. P.167.

Estas dos redes se van determinando desde el ingreso adelantado de los hijos de la clase burguesa y el ingreso atrasado de los hijos de la clase proletaria. Se sigue remarcando con los buenos resultados que con mayor frecuencia obtienen los primeros, mejor que los segundos.

Pero estas dos redes no están determinadas por la edad, ni por la inevitable desigualdad con que la naturaleza ha repartido sus dones entre los seres humanos, como defiende la ideología-institucional.

La pirámide escolar que va formándose con unos pocos dotados en la cúspide y una mayoría en la base, así como el retraso y los resultados escolares deficientes, están condicionados por la situación de clase por la desigualdad social.

La división de la sociedad en clases antagónicas, explica en última instancia, no solamente la existencia de estas dos redes, sino también lo que las define como tales, los mecanismos de su funcionamiento, sus causas y sus efectos.

Encontramos por tanto, que la pretendida escuela única, está claramente dividida en dos redes contrapuestas: la que produce a los "trabajadores intelectuales" y la que produce a los "trabajadores manuales", porque la división social del trabajo, en realidad, está directamente determinada por la división de la sociedad en clases antagónicas, por las exigencias de la explotación del trabajo en la producción y fuera de la producción propiamente dicha.

3.3. TEORIA DE LA SOCIALIZACION.

Aunque la teoría de la socialización no es desarrollada para ver críticamente a la educación, la labor que en las escuelas se realiza, paradójicamente concilian con las tesis que sustentan el fin de la educación desde el punto de vista de la socialización.

Según el Diccionario de Sociología, Henry Pratt Fairchild, Editor, socialización: es el desarrollo de los rasgos individuales en conformidad con las pautas sociales dominantes. Es el proceso socio-psicológico por el cual se forma la personalidad bajo el influjo de las instituciones educativas; proceso entrelazado a) con las instituciones en que el proceso general de condicionamiento se relaciona con el proceso escolar, la familia, los grupos sociales, la comunidad, la iglesia, el cine, etc.; y b) con algunos problemas de la sociología de los grupos formados en el proceso educativo y de los grupos encargados de la educación; maestros, profesores, administradores, etc. Socialización es un proceso centrado, fundamentalmente en torno a la escuela, base de todos los esfuerzos y propósitos educativos organizados, que confiere a todo proceso educativo una dirección precisa.

"La socialización en su sentido más general, es la adquisición de disposiciones hacia el comportamiento que son valuados de manera positiva por un grupo, y la eliminación de disposiciones hacia un comportamiento que es valuado negativamente por -

el mismo grupo". (53)

Se puede decir que la familia, la escuela, y los medios de comunicación de masas son los agentes socializadores fundamentales. Estos agentes son los que transmiten las normas que el niño debe interiorizar; y no sólo las transmite sino que obligan al niño a aceptarlas, asumirlas y a convertirlas en una jarte-consustancial de su naturaleza. Los ciudadanos se forman; ni nacen hechos ni se hacen sólo. El hombre se forma con las personas con quien entabla contacto, es decir, "se conforma" en las estructuras sociales en que participa y "se transforma" en el mundo en que se comunica, y desde esta perspectiva dialéctica de la persona, el hombre en contacto con otros hombres adquiere su "patrimonio" social, es decir, "se forma" como persona social.

El hombre al nacer incapacitado para subsistir tiene que crecer y madurar entre relaciones de dependencia de personas concretas que le preexisten, y en este lento y largo proceso de maduración, la convivencia humana tiene una función de gran importancia en la formación y conformación de dicho hombre, pues desde sus primeros años de vida es "atiborrado", especialmente por sus padres y después por el grupo social que lo rodea, frormas de comportamientos, que por recibirlas en una etapa -- tan maleable se van a perpetuar en su personalidad.

La familia como agencia socializadora tiene un poder tan gran

(53) SEGOVIA, Rafael. La politización del niño mexicano. En Educación y Sociedad en México. Editado por U.P.N. p.68.

de en cuanto que las actitudes interiorizadas primero, son las más enraizadas y tienen más oportunidad de perdurar. Sabedor de ésto, el Estado mexicano como agente socializador directo y fundamental, y como agente de control de los agentes socializadores independientes o semiindependientes, interviene con mucho interés en el proceso de socialización de la familia, aunque sea en forma indirecta, por medio del control de la cultura en general y los medios de comunicación de masas.

Se puede observar pues, que la socialización en México es el resultado de la interacción entre el Estado, la escuela y los grupos sociales. Es decir, la socialización en la educación del mexicano, es una función legítima que realiza el Estado.

Desde una perspectiva antropológica, la escuela constituye una institución socializadora. Pues introduce un cambio en la naturaleza del proceso educativo mismo: no se trata de lo que el individuo aprende porque lo necesita aprender, sino de lo que la sociedad en general formula para enseñarle.

La escuela es una institución social cuya función es proporcionar a la sociedad los hombres que necesita. Es pues, dependiente de la sociedad que la crea. "...y exige la asistencia escolar para asegurar que el individuo aprenda lo que tiene que saber". (Mallace, 1973).

Aunque en la escuela, se puede dar la posibilidad de innovación, la creación humana como motor de cambio social y cultural, o sea, de la transformación social. Este acto de transformación debe ser intencional y consciente y además dialéctico,-

para que afecte la realidad al mismo tiempo que el actor sea afectado por aquella.

A este proceso de formación de la persona social como función-manifiesta, consciente y voluntaria del hombre se denomina - - "proceso de educación", es decir, un proceso de transformación de la "persona en sí" a la "persona para sí".

Según E. Durkheim, el fin de la educación es constituir al "ser social", entendiéndose por éste como: el sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros el grupo o grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las prácticas morales, las tradiciones - nacionales o profesionales y las opiniones colectivas de todo género.

Para este mismo autor el "ser social" es un resultado de la -- convivencia humana; se trata de un resultado de las "representaciones colectivas" que cuentan con las características de lo social; la supraindividualidad y la coactividad. Al proceso de formación de est "ser social" Durkheim lo denomina "educación" o socialización metódica.

El proceso educativo como socialización metódica, con el fin - de formar al "ser social", se transforma - como lo han destacado los pedagogos L. Luzuriaga, J. Dewey, V. García Hoz, P. Natorp y K. Mannheim, en "Diagnóstico de nuestro tiempo", p. 81- en -- una mera adaptación social.

Se toman estas ideas por considerar que la socialización como mera adaptación social, es la principal aportación de la escue

la en el proceso general de condicionamiento del individuo en este sistema de producción capitalista, es la reducción de la tarea de desarrollo integral que debiera ejercer la escuela -- por estar ésta, al servicio de la clase dominante y de los intereses de la minoría.

El segmento de comportamiento social que se manifiesta en los actores de la relación educativa se organiza alrededor de una determinada función social: "enseñar y aprender". Dicha función de entrada se torna socializadora desde el momento en que se observa una relación de dependencia dada por la diferencia de edad entre educador y educando, por el contenido con el que se escamotea la realidad y los problemas concretos de la sociedad y por el método con que se aprende y que generalmente -- corresponde al utilizado por la escuela tradicional.

Definitivamente, los contenidos dados en la función manifiesta de enseñar y aprender están condicionados por la sociedad y la cultura en general y, a la vez, que por el sistema de producción y por el Estado, que siendo éste el máximo pedagogo, es -- el único que impone legítimamente lo que la escuela debe enseñar y lo que el niño debe "aprender" y no lo que necesita aprender.

Los contenidos curriculares de la enseñanza pues, están explicitados y dosificados en los Programas Oficiales de la SEP y -- en los Libros de Texto Gratuitos, por medio de los cuales se -- inculcan y se manejan dichos contenidos.

La ideología dominante es manipulada por medio del "currículum

oculto" que tiene como característica su naturaleza implícita, pues los participantes, alumnos y maestros, no se dan cuenta del proceso, porque dicho proceso no es algo tangible que tiene su propia existencia, se trasmite o se enseña a través de la interacción verbal que se propone enseñar un contenido académico, o bien a través de la organización que implica realizar una tarea o actividad académica.

La escuela precisa sus comportamientos socializadores por medio de sus formas tradicionales de enseñanza tales como: el didactismo, consistente en "dar la lección" dictando listas de conceptos ya acabados, en forma impositiva y autoritaria, usando como motivación las "notas", los premios y castigos, mediante procedimientos verbalistas, librescos, memoristas, uniformantes y pasivos. No respetando con ésto ni la personalidad, ni la libertad, ni los intereses y necesidades concretas del niño, violando las leyes de la inteligencia y las del conocimiento.

"La escuela, para la socialización, invierte el sentido del proceso educativo: si el niño ama la naturaleza se le aísla de la vida; si le gusta comprobar que su actividad sirve para algo, no se le toma en cuenta; si le gusta moverse se le obliga a -- mantenerse inmóvil; si le gusta manejar objetos, se le pone en contacto con ideas; si le gusta servirse de sus manos, sólo se pone en funcionamiento su cerebro; si le gusta hablar, se le obliga a callar; si le gusta razonar, se le obliga a memorizar; si le gusta investigar la ciencia, se le da hecha; si quiere entusiasmarse, se le castiga; dando como resultado que el niño

aprenda únicamente a disimular, engañar y mentir". (54)

Los mecanismos de alienación son otra forma más de socialización de la escuela:

Mediante el verbalismo se oculta la realidad por envoltura simbólica destruyendo con el énfasis unilateral de la palabra, la observación sistemática y la experiencia vivida.

Por medio del formalismo impone la adaptación de las estructuras enfatizando las formas, lo mostrable, lo que se puede exhibir, lo que queda fuera del niño, en lugar de poner énfasis en el proceso interior vivo, palpitante, de duda, de investigación, de creación y de crítica.

Para la escuela y desde su congelamiento de lo real, la realidad es algo estático, acabado, ya hecho, no algo en transformación. La realidad sólo debe describirse, clasificarse y nombrarse pero no explicarse, ni valorarse, mucho menos transformarse.

La escuela atendiendo al detallismo, impone al niño una percepción fragmentarizada de la realidad, induciéndolo a la acumulación de conocimientos que será incapaz de vincularlos posteriormente.

La escuela mutila la curiosidad infantil, la ahoga o deforma, o la desvía hacia fenómenos intrascendentes.

Con el mercantilismo y la competencia, la escuela induce al ni

(54) FREINET, C. Educación Cívica. p. 65. Barcelona. 1972. Ed. LAIA.

ño a la reificación, el cual sólo deseará estudiar por las "notas" o porque ha de recibir el halago. No promueve el sentimiento de solidaridad. Hará triunfar a los más aptos y a las mayorías las marginará en aras de su impotencia". (55)

En una sociedad que produce y necesita sujetos alienados la escuela cumple la función de transformar al niño, que es un ser naturalmente curioso e inquieto, en un individuo invadido por un total desprecio hacia el conocimiento y a la posibilidad de acción sobre los aspectos realmente trascendentales de la realidad, en un individuo cebado en el vicio de la indiferencia, con una parálisis en el espíritu crítico y una inhibición sistemática de la capacidad de observación.

(55) BARREIRO DE N., Telma. La Educación y los Mecanismos Ocultos de Alienación. En Crisis de la Didáctica. Rosario, Argentina, Axis, 1975.

3.4. LA REPRODUCCION SOCIAL.

"Cualquier formación social que quiera mantenerse como tal tiene que reproducir, si quiere seguir reproduciendo, las condiciones de producción. Para hacerlo, debe reproducir tanto los medios de producción, como las fuerzas productivas, como las relaciones de producción".⁽⁵⁶⁾ Esta triple reproducción está al servicio de la reproducción más general, de la formación social como tal, del estatu quo.

En este punto sólo nos ocuparemos del problema de la reproducción de la fuerza de trabajo y, de manera especial, el de la diversa cualificación de esa fuerza de trabajo, partiendo de que, la diversificación de esas cualificaciones es una de las bases del capitalismo y las formaciones sociales capitalistas.

Para asegurar esta reproducción diversificada de la cualificación de las fuerzas de trabajo, el capitalismo ha creado una serie de instituciones, de las cuales la escuela es una de las más importantes. Dichas instituciones tienen como función no sólo enseñar las condiciones necesarias a la producción, sino también inculca la ideología dominante diversificada en función del puesto que los miembros de las distintas instancias y estratos estén llamados a ocupar en las respectivas formaciones sociales.

La reproducción de la fuerza de trabajo tiene así una doble vertiente, de enseñanza de habilidades y de sometimiento ideológico. "La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una cualificación de su cualificación, sino también y simultá-

(56) MARX, Karl. Citado por J. Palacios en La Cuestión Escolar. p.432.

neamente, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también "mediante la palabra" el dominio de la clase dominante". (57)

La reproducción del sometimiento ideológico es la baza esencial de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción dominante, ya aquella reproducción es la que asegura ésta.

El sentido de las instituciones ideológicas se halla en la lucha de clases, en la necesidad, por parte de las clases dominantes, de perpetuar su dominio sobre las clases dominadas y de afianzar y perpetuar las condiciones de explotación, así como la reproducción de estas condiciones.

Las instituciones que inculcan la ideología como la iglesia, la escuela, la familia, los tribunales, los partidos, los sindicatos, los centros culturales, los medios de comunicación de masas, etc., sirven a la reproducción de las condiciones de producción; si bien, cada uno de ellos concurre a esta reproducción de la forma que le es propia, el aparato escolar realiza una función primordial. La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde el nivel preescolar; y ya desde aquí, tanto con los "nuevos", como con los antiguos métodos, se les inculca durante años, precisamente durante los años en que

(57) ALTHUSSER, L. Citado en J. Palacios. La Cuestión Escolar. p. 433.

el niño es extremadamente "vulnerable", acorralado entre la familia y la escuela, diversas "habilidades" inmersas en la ideología dominante (español, matemáticas, C.Cosiclae, C.Naturales, etc.) o bien simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, civismo, filosofía, etc.).

Si la escuela tiene un papel privilegiado en la reproducción social es por que tiene, durante un tiempo invariablemente largo una audiencia obligatoria, (es decir, exige la asistencia del niño) al servicio de cuya dominación la escuela utiliza todos los resortes que están al alcance de su mano.

Con su función de reproducción, pues, el aparato escolar es un instrumento de lucha en manos de la burguesía y utilizado por la misma para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras.

"Para que esta reproducción pueda realizarse con un máximo de efectividad, su carácter fundamental debe permanecer oculto, - para lo cual la ideología dominante debe presentar a la escuela como un medio neutro, carente de ideología "laico", en el que sólo se transmiten conocimientos "científicos" y formas y valores "eternos" y válidos por todos". (58)

La escuela, entonces, se vale del poder de violencia simbólica, o sea, "de la imposición de una serie de significaciones impuestas como legítimas; y el ocultamiento de lo que se esconde --- tras esas significaciones impuestas como legítimas, para se---

(58) IBIDEM.

guir ejerciendo el monopolio escolar de la violencia simbólica, imponiendo su arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario que le dan las clases dominantes para imponer a los dominados; poder que ostentan las primeras en función de su posición arbitraria sobre las demás clases".(59)

Todas las acciones pedagógicas, sean éstas de carácter familiar, institucional o de cualquier otro tipo, se aplican en esta misma forma.

La acción pedagógica impuesta es aquella que se corresponde -- con los intereses de la clase dominante lo cual va en beneficio de la dominación misma: "por la mediación de este efecto de dominación de la acción pedagógica dominante, las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en los diferentes grupos o clases, colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes".(60)

El hecho de que la acción pedagógica impuesta sea la que corresponde a los intereses de las clases dominantes, significa que lo impuesto a través del poder arbitrario es una arbitrariedad cultural en la medida en que la selección de significados no se basa en ninguna ley o principio universal, sino que es arbitrariamente realizado en función de su adecuación a los intereses de clase de los grupos dominantes. Estos grupos necesitan para perpetuar su dominio, seleccionar aquellos contenidos que mejor expresan sus intereses, por lo que la arbitrarie

(59) IBTDEM.

(60) BOURDIEU, P.Y PASSERON, J.C. La Reproducción. p. 44. Ed. LAIA.- Barcelona.

dad cultural, es una necesidad sociológica de la perpetuación a la que nos referimos.

Las acciones pedagógicas "tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre los grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de las estructuras sociales". (61)

La acción pedagógica necesita, para ejercerse, de una autoridad pedagógica que la imponga; por medio del poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación pedagógica que produce su efecto simbólico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado, no aparece nunca en su completa verdad. La autoridad pedagógica, bajo la apariencia de una imposición legítima sirve para reforzar el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula.

Por encima de las apariencias lo que se oculta tras la relación de comunicación es la fuerza del poder. La relación pedagógica se reduce aparentemente a la relación psicológica que se establece entre maestro y alumno a través de la comunicación, una relación en la que todo lo impone el primero y a la que tiene que someterse, sin discusión, el segundo.

Pero es precisamente a través de la relación de comunicación, como el sistema escolar, desde un punto de vista tradicionalista, realiza su función social de conservación y su función ideológica de legitimación y ello, por el intermedio de la autoridad pedagógica que hace a los transmisores dignos de transmitir-

(61) IBIDEM. p.51.

lo que transmiten y lo que los autoriza a imponer su recepción a aquellos a quienes se les transmiten; los receptores, por su parte están dispuestos a través de sus condicionamientos previos y de la autoridad pedagógica impuesta, a reconocer la validez de lo transmitido y la autoridad de los transmisores. Desde esta perspectiva "el lenguaje deja de ser un instrumento de comunicación, para convertirse en un instrumento de encantamiento cuya función principal consiste en atestar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado" (62)

Por medio de la autoridad pedagógica, el control de la gente o institución es el más rígido y total; teniendo a su favor el hecho de que se impone sobre un terreno abonado por imposiciones anteriores.

El éxito de la acción pedagógica será tanto mayor, cuando más cerca de la arbitrariedad transmitida se encuentren los receptores. A este respecto, son los estudiantes de las clases "cultas" las que están mejor preparadas para adaptarse a asimilar unos contenidos y valores que concuerdan con los de su clase social, que es la que monopoliza esos contenidos y valores, -- pues desde sus primeros años de vida han absorbido como esponjas cuanta ideología burguesa les han inculcado como lo máximo.

El trabajo pedagógico es la materialización de la acción pedagógica y la autoridad que le pertenece, por medio de la cual las instancias pedagógicas reproducen los principios de la arbitrariedad cultural que el Estado impone presentándolos como dignos de ser reproducidos.

(62) IBID. p.160.

El trabajo pedagógico, como trabajo de inculcación, cuenta con una duración suficiente como para producir una formación duradera, o sea, un hábitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y de este modo, perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

Con una mayor extensión temporal, a la institución escolar corresponde la reproducción de las condiciones de producción a través del trabajo pedagógico, reproducción que se llevará tan to mejor a efecto, cuanto más tiempo estén los sujetos expuestos a su dominio.

"El mayor éxito del trabajo pedagógico es conseguir que el hábitus que a través de él se inculca, sea duradero y transferible, perpetuando así las arbitrariedades transmitidas, y reproduciendo las estructuras de que es producto."⁽⁶³⁾

En otras palabras, el maestro no educa al niño, lo domestica, mediante formas de enseñanza autoritarias, traumatizantes, formalistas, uniformantes y mecanicistas, enalteciendo la inmovilidad y el silencio.

(63) PALACIOS, J. Op.Cit. p.444.

3.5. Educación y hegemonía según Gramsci.

Otras de las teorías ideológicas más relevantes, es la desarro-
llada implícitamente en los manuscritos que realizara Gramsci.
El abordó a manera de denuncia aspectos tan importantes para -
su época como para nuestros días. A manera de denuncia coinci-
dimos con él en lo que se refiere a que "el problema de la es-
cuela es a la vez problema técnico y problema político. En el-
Estado parlamentario -refiere- el problema de la escuela es in
soluble política y técnicamente; -Tal y como acontece en nues
tro país- los -ministros de instrucción pública ganan la carte-
ra por pertenecer a un partido político (el caso del PRI) no -
porque sean capaces de administrar y dirigir la función educa-
tiva del Estado. No puede ni siquiera afirmarse en conciencia-
que la clase burguesa oriente la escuela para sus fines del do
minio: si tal ocurriese significaría que la clase burguesa tie
ne un programa escolar y lo persigue con energía y rectitud; -
la escuela sería algo vivo. Esto no ocurre, la burguesía como-
clase que controla el Estado se desinteresa de la escuela; de-
ja que los burócratas hagan y deshagan a su antojo, que los mi
nistros de instrucción pública sean elegidos según el capricho
de la competencia política, para la intriga de las facciones,-
para alcanzar el feliz equilibrio de los partidos en la compo-
sición de los gabinetes. -O bien en aras de la democracia sin-
dical como acontece en México-. En tales condiciones, el estu-
dio técnico del problema escolar es puro ejercicio de rompeca-
beza, es gimnasia mental no una contribución seria y concreta-
a la solución del problema mismo; cuando no es un lloriqueo mo

lesto y refritos de banalidad, abusos de la excelencia de la función educativa del Estado, de los beneficios de la instrucción, etc." (64)

Al retomar Gramsci las líneas generales de la actitud marxista ante la naturaleza humana señala que "la humanidad que se refleja en la individualidad está compuesta por diversos elementos; a) el individuo, b) los otros hombres y c) la naturaleza. El segundo y tercer elemento no son tan simples como a primera vista podrían parecer. El hombre no entra en relación con los demás hombres por simple yuxtaposición, sino orgánicamente, es decir, en cuanto entra a formar parte de organismos que van de lo más simple a los más complejo. Esta concepción de la naturaleza humana tiene entre otras dos importantes implicaciones teóricas; en primer lugar y desde el punto de vista de Gramsci el hombre es sobre todo espíritu es decir, creación histórica y no naturaleza; segundo la conciencia humana no es un fenómeno individual, sino un reflejo de la sociedad en que el niño vive y de las relaciones sociales en ella anudadas. Estas consideraciones sitúan la concepción de Gramsci contra todo tipo de trascendencia y de inmanencia, contra la visión del hombre como dato objetivo de una formación trascendente y como realización autónoma de un sujeto inmanente; el hombre es una formación histórica y cualquier pedagogía que olvide éste principio (65) dará palos de ciego sin encontrar nunca el objetivo propuesto!"

(64) GRAMSCI. La Alternativa Pedagógica. Ed. Fontana. 1981. p. 12

(65) PALACIOS, J. La Cuestión Escolar. Ed. Laia. 1978 P. 41

Las reformas educativas sexenales y el espontaneísmo de que ha cen gala ciertas escuelas no hace sino encubrir el peor determinismo; si el desarrollo estuviera prefijado enmanentemente, si el cerebro del niño fuese como dice Gramsci, un simple ovillo que el maestro ayuda a desovillar, el espontaneísmo tendría una razón de ser; pero como quiera que, como acabamos de ver, "el hombre es un ser al que caracteriza su historicidad, como quiera que la conciencia del niño no se forma sino en relación con su ambiente y su medio social, además el niño pasa una considerable parte de su vida fuera de la escuela, en contacto con personas y cosas que influyen sobre él poderosamente teniendo en cuenta todos estos factores, la cuestión de la espontaneidad se hace cada vez más problemática. Teniendo además en cuenta que cuando los niños llegan a la escuela poseen una experiencia y una determinación ya concretas, defender el espontáneo desarrollo de la personalidad infantil es adoptar una posición reaccionaria y cínica, cuando por donde hay que empezar es por la creación de instituciones preescolares que ayuden a todos a superar las deficiencias del ambiente."⁽⁶⁶⁾

Esta franca oposición de Gramsci hay que situarla en ámbito preciso de la necesidad del desarrollo integral del niño. No confundir el liberalismo de las escuelas nuevas como aptas para proporcionar una educación integral, Manacorda ha examinado ya uno de los aspectos de ésta cuestión y señala; "la discriminante entre la pedagogía gramsciana y las pedagogías libertarias reside en un criterio típicamente marxiano; la impresindi

(66) IBIDEM p. 414

ble necesidad que une el libre desarrollo de cada uno al libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, - (67) la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social."

Si el hombre debe prepararse para el trabajo y para un modo de vida que sea conforme al mismo, en tal momento será necesario utilizar métodos educativos no espontáneos -como ya lo señaló Gramsci- sino de algún modo autoritarios y conformantes. Además, puesto que la libertad debe ir acompañada de la reponsabilidad, parece necesario un cierto grado de disciplina, que imponga ciertos hábitos, ciertas normas y ciertas limitaciones a la pura libertad, como lo indica Gramsci y coincidiendo con él la única libertad es la responsable, aquella que se presenta - como aspecto individual de una libertad colectiva o de grupo.

La disciplina en Gramsci se entiende como una relación permanente entre gobernantes y gobernados que realizan una voluntad colectiva; no en forma pasiva y mecánica sino como una asimilación consciente y lúcida de la directriz que ha de realizar.. Por lo tanto, la disciplina no anula la personalidad en el sentido orgánico (*), sino que limita tan solo el arbitrario y la impulsividad irresponsables..

Por ello, el principio educativo buscado por Gramsci es aquel

(67) MANACORDA, M. Marx y la Pedagogía Moderna. op.cit. La Cuestión Escolar. p. 415.

(*) El concepto de orgánico en Gramsci es aquel que compromete al individuo con transformar a la sociedad, es decir, todo ser humano desarrolla un "filosofo", un artista, ... con una concepción del mundo, contribuye a suscitar nuevos modos de pensar.

que proporciona el equilibrio entre el orden social y el orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico práctico del hombre, así, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, dialéctica, para comprender el movimiento y el devenir; para valorar la suma de esfuerzos que ha costado el presente al pasado, y que el futuro cuesta al presente y concebir la actualidad como síntesis del pasado.

"El objetivo de la escuela clásica, era dotar a los alumnos de "un cerebro completo" capaz de captar todos los aspectos de la realidad, habituado a la crítica, al análisis y a la síntesis, a la abstracción y a la generalización (...) ésta escuela fué sustituida por una con un objetivo "estúpidamente concreto" y producir personas instruidas para la realización de un oficio, pero sin cultura general, sin ideas generales, sin capacidades intelectuales desarrolladas, sino solo dotados "del ojo infalible y de la mano firme". El objetivo de la escuela tiene que dejar de ser el formar individuos áridamente instruidos para un oficio, si se quieren mantener principios verdaderamente educativos y no se quiere perder el nexo entre educación - instrucción.

CAPITULO IV.

SOBRE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD MEXICANA.

La función de la educación en la escuela mexicana ha sido objeto de estudio desde distintos enfoques, ya que el modelo económico que opera conlleva a sostener que se concentran también mecanismos de producción ideológica en las escuelas, producto del modo de producción y de las relaciones sociales que se establecen.

Como ya se ha dicho, en las sociedades capitalistas como la -- nuestra, existen dos clases sociales antagónicas: la burguesía y el proletariado. Dado que las clases no son entidades autónomas sino que se conforman de acuerdo a las relaciones económico-político-sociales, el orden político hace aparecer la relación entre las clases como un encuentro entre ciudades "libres" mediados por un aparato estatal autónomo.

Ese Estado sin embargo, asegura por su representatividad clasista -como antes se explicó en la caracterización teórica- el dominio de quienes poseen los medios de producción, es decir, -asegura su propia existencia. Por ello en sus relaciones con los grupos dominados, tiende a limitar y a interferir en su organización y autonomía.

Uno de los lugares privilegiados en que se concentra el poder del Estado clasista, es sin lugar a dudas en la escuela.

La escuela es un espacio singular, porque en ella confluyen intereses de ambas clases. En ella la educación constituye un mecanismo clave para la reproducción y transmisión de determina -

dos patrones culturales, conocimientos científicos y escalas de valores, que permiten el desarrollo de las características de clase que hacen posible la producción de conocimientos, el sostenimiento de los valores tradicionales y la incorporación de los individuos al modo de producción por la vía del mercado de trabajo, logrando de esta manera, la permanencia de ambos grupos.

En nuestro país las funciones educativas señaladas por la Ley Federal de Educación, se dividen en funciones latentes y funciones manifiestas, Las primeras se circunscriben al plano de la ideología -y se explican más adelante- mientras que las funciones manifiestas se citan de la siguiente manera: "la función académica, la distributiva, la economía y la de socialización-política". (68)

La función académica incluye la socialización o adaptación al sistema social. Por medio de ella el sujeto conoce e interioriza los valores, normas y códigos simbólicos de la sociedad, integrándolos a su personalidad. Suma también el desarrollo de actividades intelectuales, como son, la capacidad de observación y de análisis, entre otras.

La función distributiva en cambio, determina el acceso de los individuos a los satisfactores sociales como la educación, procurando hacerlo en forma armónica y equitativa, "seleccionando" los grupos con derecho a este fin, logrado, ante todo, por la lucha del pueblo.

(68) Estas funciones se encuentran legisladas en la Ley Federal de Educación. pp.67-76.

En la función económica, se pretende hacer con responder las-- características educativas con las necesidades de la producción incluyendo hábitos y desarrollando destrezas y conocimientos - que otorguen al individuo la capacidad de competir en el mercado ocupacional con eficiencia.

Por último, la función de socialización política, desarrolla - en el individuo modos de convivencia social a imagen y semejanza de las relaciones de producción, para lograr la adaptación- de los educandos a la estructura económica existente, asegurando así, su real acomodoy la preservación del modelo social -- que opera.

Como puede observarse estas funciones se encuentran íntimamente relacionadas ya que la función académica determina el grado con que se está cumpliendo la función distributiva, la cual a la vez se encuentra condicionada por el comportamiento de la - función económica. Esta función determina además la manera en que se distribuye el servicio educativo. La función sociopolítica aparentemente se ha considerado autónoma a las otras, sin embargo, puede conceptualizarse implícita en todas y cada una de las anteriores.

Sin pretender abundar en una por una de ellas, se describe a - continuación de manera global los límites que circundan estas- funciones, sin señalar el grado en que las mismas se cumplen. La función académica se realiza en el momento en que la política educativa se preocupa en proporcionar servicios educativos- suficientes, a la población que los demanda; es decir, en sa-- tisfacer la demanda educativa. Algunos de los indicadores del-

logro académico son los denominados índices de retención escolar por un lado, y los índices de aprovechamiento educativo -- por el otro.

La función distributiva como su nombre lo expresa, refiere el coneciente de la demanda educativa, es decir, lleva el bien educativo a los estratos sociales existentes en la diversidad de regiones del país.

La función económica de la educación es la adecuación entre el sistema educativo y la preparación de los recursos humanos con la finalidad de contribuir a lograr la justa distribución del ingreso y del empleo.

La función sociopolítica es el empeño del sistema en lograr inculcar los valores y actitudes que pretende transmitir --según -- el Artículo 30. Constitucional- conciencia crítica, sentimiento nacional, desarrollo de la participación, solidaridad, comprensión y vivencia de la democracia, etc.

Las funciones latentes de la educación sólo se han analizado a través de los enfoques marxistas de la misma, o bien en las -- propuestas alternativas a superar las limitaciones del sistema educativo. La dominación de clase como condición para la reproducción del sistema económico se expresa ante todo, ciertamente en la coerción, en la violencia física, o en las directri--ces que se imponen al sistema educativo en general y para dar testimonio de ello se citan los hechos del 68.

Las teorías en que se objetiva las funciones latentes de la -- educación o bien el contexto ideológico de la misma son las si

guientes: la Teoría de las Dos Redes denominada así por Baude-
lot y Establet; la Teoría de la Socialización o Adaptación de
Durkheim; la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron;
la Teoría de la Movilidad Social de Carnoy; la Teoría de las -
Habilidades Mentales de Gintis y; por último la Teoría de la --
Conciencia Acción de Gramsci.

Las funciones latentes no se divorcian de las funciones mani--
fiestas y en la última década la teoría educativa ha estado --
orientada en el carácter reproductor de ciertas acciones peda-
gógicas. Antiguamente la acción educativa se concebía en poten-
cialidad transformadora con respecto a las desigualdades socia-
les y a las políticas económicas. Hoy en día se da un "grito-
conceptual que consiste en alterar la potencialidad transforma-
dora en potencialidad conservadora. Así, el sistema educativo-
puede ser considerado la garantía de la reproducción del orden
social y ya no la garantía del cambio social". (69)

Las teorías ideológicas educativas se confirman en un marco --
donde el capitalismo, no logra adscribir una función social --
aceptable para cada miembro de la sociedad que asiste a un cen-
tro educativo. Paradójicamente una tendencia masificadora tra-
tó de inscribirse a partir de 1968. Contrariamente, en una po-
blación altamente educada -en cualquier parte del mundo- la --
crisis y los conflictos amenazan desatarse, cuestionando las--
recesiones económicas, las dificultades de empleo que genera =
la aplicación tecnológica. Por ello, es que se dictan políticas

(69) TEDESCO, Juan Carlos. Cuadernos Políticos.No.37. p.56.

educacionales en cuya base están las tendencias a restringir - el acceso y la difusión de valores que niegan sentido al ámbito educativo.

De esta manera abordamos las teorías educativas en el marco de la ideología, porque permiten un análisis donde las contradicciones y antagonismos de la sociedad se asumen con respuestas mediatizadoras, a la vez que se legitiman en el contexto mismo de la individualidad de los sujetos.

Las funciones latentes de la educación en México, luego quedan asentadas de modo preciso en la génesis misma de los enfoques del análisis marxista de la educación.

En muchas sociedades y particularmente en la nuestra, la instrucción escolar formal es una institución relevante en la - - transmisión de la cultura y los conocimientos de generación en generación para el desarrollo de la sociedad o para la formación de rasgos humanos que contribuyan a la producción económica, la estabilidad social y la invención de nuevos conocimientos.

Para que una institución desempeñe un papel importante en la sociedad tiene que ser "legítima", es decir, las personas que se sirven de ella han de creer que favorece sus intereses y sa tisface sus necesidades.

Los legisladores, los administradores y los maestros, se han arraigado a estas creencias y destacan el papel "legítimo" y - la la función que tiene la escuela. Sostienen que la instrucción es componente importante de un proceso educativo que dura toda la vida, que se enseña a los pequeños no sólo a entender-

importantes fenómenos sino también a penetrarse del proceso -- mismo del aprendizaje.

Sin embargo, a través de las teorías señaladas, pretendemos -- mostrar, cómo se encubren aspectos alienantes que encierra dicho proceso, desde el inicio de la escolaridad, es decir, desde que el niño se acerca al conocimiento del alfabeto.

TEORIA DE LA MOVILIDAD SOCIAL.

La teoría de la movilidad social en el discurso oficial se conoce como la "educación para el trabajo". "Esta teoría se sustenta en la hipótesis más divulgada consistente en sostener -- que el sistema educativo actúa como elemento diferenciado de la fuerza de trabajo, ofreciendo al mercado un conjunto de individuos ya estratificados en base a la selección escolar".⁽⁷⁰⁾

Mientras que los patrones ven en la educación escolar, el medio de proporcionar destrezas, de preparar a los jóvenes para las funciones económicas de la vida de la sociedad. Luego entonces, la teoría de la Movilidad Social se centra en hacer -- que los padres y aún los alumnos mismos, consideren la educación escolar como la clave para lograr ingresos y una posición más elevada, o sea, la consideran un paso hacia el éxito en -- una economía de genuina competitividad.

Para los pobres, esta función se estima especialmente vital, -- ya que la movilidad social, en este contexto ideológico, llega a significar la diferencia, entre la pobreza para toda la vida o el acceso a una sociedad de consumo".⁽⁷¹⁾

(70) IBIDEM. p.57.

(71) CARNOY, Martín. La Educación Como Imperialismo Cultural. p.12. México. 1977. Ed. Siglo XXI.

Como muestra evidente del papel diferenciador del sistema educativo, se ha señalado por ejemplo, que la pirámide escolar se corresponde estrechamente a la pirámide ocupacional, a la vez, que las orientaciones educativas como carreras, se corresponden con determinados destinatarios sociales, excluyendo a un grupo mayoritario de la población.

El rol legitimador que conlleva la escuela es importante, porque además, de ser un vínculo entre la estructura económica social y la mente de los niños, determina en ellos la futura fuerza de trabajo y de participación política.

Desde los años más tiernos de la escolaridad la función educativa latente promueve y neutraliza las inequidades e ineficiencias, seleccionando objetivamente a los individuos inteligentes y racionales para los puestos más elevados de la jerarquía social, política y económica. En correspondencia marcada con el sector social más fuerte; desplazando por este mecanismo, al grueso de la población desposeída a través de un proceso "legítimo" de "selección" y de "eliminación".

"Como los niños pobres por lo general avanzan poco en la escuela, a temprana edad reciben el estigma de "fracasos" y se les destina a los trabajos que requieren poca destreza u originalidad sencillamente por haber sido incapaces de triunfar en pruebas y ejercicios escolares"... "La sociedad refuerza con la escuela y otras instituciones la imagen de incompetencia e ignorancia que de sí se hacen los que no triunfan en ella"⁽⁷²⁾ Pero además desarrolla y reafirma una actitud de sumisión y conformismo entre aquellos que pueblan el terreno de los "fracasados".

(72) IBIDEM. P.25.

4.1. LA EDUCACION.

Etimológicamente la palabra educación tiene un sentido y un -- significado dinámicos como corresponde a una acción que ha de ejercerse sobre el hombre y en el seno de la sociedad.

Nuestra palabra "deriva de dos voces latinas: e-ducare que procede del verbo e-ducere o ex-ducere. La primera raíz "e" o "ex" tiene una significación de dirección, ya que significa fuera, - hacia fuera, y la segunda: ducare o ducere quiere decir conducir, llevar. Entonces educar, desde el punto de vista etimológico significa conducir o llevar hacia afuera". (73)

Podemos decir que la educación es una conducción dirigida; una conducta hacia el exterior, hacia objetivos en los cuales aspiramos concretar nuestra actividad de educadores.

Este concepto de conducción no excluye de él a ninguna de las formas de educación; ni a la educación espontánea, universal, - ilimitada, amplia y vasta como la humanidad, ni a la sistemática más limitada, más restringida, pero situada en un plano superior de elevación.

En esta conducción que es la educación, el conducido es el hombre. Se trata, por la educación o con ella, de conducir el hombre, de conducirlo hacia afuera, de llevarle hacia el exterior, guiarlo y dirigirlo a fin de elevarlo al horizonte que justifica su permanencia en el mundo y que es la vocación humana.

El ejercicio de esta conducción que debe sacar al hombre de sí mismo para volcarlo en el mundo y vivir en él con toda su ple-

(73) ELIAS DE B., Emilia. Ciencia de la Educación. México, 1958. p.58. Ed. Patria. S.A.

nitudo, plantea el problema de saber quién o quiénes y qué cosas o instrumentos realizan esa labor de conducción dirigida, intencionalmente o no.

"Diremos pues, que esta conducción no sólo supone un sujeto, -- unos agentes, unos fines, sino también y muy principalmente supone la determinación de los medios, de los instrumentos, de los vínculos que han de servirnos para realizar esa acción de conducir, de dirigir, de guiar. Y esa significación significanada menos que el planteamiento del problema de los métodos que han de ser utilizados para llevar a cabo todo el largo y prolijo proceso de la educación". (74)

La educación es un fenómeno del presente cuyas proyecciones se lanzan al futuro.

"El fin universal de la educación es la formación del hombre, del ser humano, íntegro y total. Es exaltar y dirigir el desarrollo humano para hacer al hombre más activo cada vez en la labor de la creación". (75)

La educación es la totalidad de las acciones que sobre el hombre se ejercen, espontánea o reflexivamente hasta lograr la integración de su personalidad.

Por medio de su contenido, la educación se propone la incorporación total del hombre a la cultura en todas sus manifestaciones, de manera de que se convierta en agente de transformación y de mejoramiento de todo lo heredado de las generaciones anteriores.

(74) IBIDEM. p.59.

(75) IBIDEM. p.56.

El sujeto de la educación es el hombre, aquella actúa sobre éste en toda su integridad y a todo lo largo de su vida, aún con anterioridad a su nacimiento. No hay un sólo instante en la vida del hombre que escape a la influencia y acción educativas, ya sea del medio ambiente que lo circunda, envuelve, ya a través de las instituciones educativas.

Todas las actitudes del individuo, todas sus capacidades, todas sus actividades espontáneas o sistemáticas están siempre - bajo el impacto del proceso de la educación. El hombre, todo - el hombre en su unidad y en su universalidad, es el sujeto de esa acción universal que es la educación.

En cuanto a los agentes, "la educación es realizada por todo el medio ambiente, agente universal, único de la educación, desde el medio físico hasta la escuela, pasando por la familia, el Estado, la sociedad, etc." (76)

La educación entonces, aspira a exaltar y dirigir el desarrollo humano para hacer del hombre un agente de su propia formación, un individuo que adquiera hábitos que lo lleven al autodidactismo, más activo cada vez en la labor de creación y transformación de los objetos de conocimiento.

Pero este proceso de conducción es aprovechado perfectamente - por el Estado capitalista para socializar al individuo y así - poder reproducir la cualificación de las fuerzas de trabajo. Entonces podemos decir que educación es el proceso por medio - del cual, las clases dominantes forman en la mentalidad y en - la conducta de la niñez y de la juventud las condiciones fundamentales para su propia existencia.

La Instrucción.- Etimológicamente es una construcción interior y esa construcción se refiere exclusivamente a la inteligencia. Es decir, la instrucción puede ser considerada como una parte de la formación del hombre.

"La enseñanza es el proceso seguido para lograr el aprendizaje cuyos objetos son: proporcionar los elementos del aprendizaje; estimular el esfuerzo personal del alumno para lograr el descubrimiento, elaboración y apropiación del contenido del aprender y así lograr la conformación del objeto del conocimiento; adquisición de un contenido de instrucción. Y cuando a la enseñanza se asocia el esfuerzo de ayudar hasta donde sea posible al alumno para aprender lo presentado y penetrar en él, la enseñanza se convierte en instrucción". (77)

Este proceso al igual que el de la educación, es esencialmente humano y social, significa la culminación del aprendizaje, ya que supone, no sólo la adquisición de elementos culturales, si no también su interpretación y utilización por parte del educando, todo ello sobre la base de participación de éste, de una manera activa, poniendo en movimiento las capacidades psicobiológicas del escolar, de manera que sea él mismo quien alcance el objetivo supremo de su propia instrucción.

En la nueva concepción de ésta no existe, pues, pasividad, ni el alumno que debe ser estimulado por los recursos de la enseñanza, ni en el maestro que es naturalmente quien puede y debe manejar esos recursos estimulantes que ponen en actividad las fuerzas de los escolares.

Según su concepto, la instrucción es el proceso humano y social

(77) Ibid. p.408.

que consiste en la trasmisión,aprensión y elaboración de ideas, desarrollado en forma de trabajo activo,que colabora por esta razón,de modo decisivo en el desarrollo psicológico del alumno. El objetivo de la instrucción es lograr que el alumno aprenda, asimile,elabore,adapte lo aprendido a sus propias necesidades, que aplique y aproveche de los beneficios de lo aprendido. Como fin formal aspira a desarrollar,a adecuar, a dar forma, en una palabra a las capacidades intelectuales, sin suponer que - se intensifique el desarrollo de la inteligencia en perjuicio⁴ de las demás capacidades.

Como fin material,se refiere al mecanismo especial de la inteligencia para la adquisición de los elementos de un saber variado y múltiple al hombre. Lograr la armonía con el fin formal para que no haya acción educativa que no deje su contenido de instrucción, y a la inversa, que ésta última sea también -- educativa". (78)

Los factores del proceso de la instrucción son: el interés, la utilización de las capacidades espontáneas y las tendencias -- educativas; el uso adecuado del material didáctico; el contacto con el medio ambiente en general; la personalidad, compromiso y entrega del maestro.

En cuanto al sujeto, la instrucción como instrumento de la adquisición de los elementos sistemáticos del saber, tiene que prescindir en su actuación de una etapa de la vida del hombre; en la cual el individuo no está en condiciones todavía para realizar ese esfuerzo dirigido para saber qué es la instrucción,

(pero sólo nos referimos exclusivamente a la adquisición de -- los elementos principales del saber).

Por otra parte, la instrucción actúa sobre las jóvenes generaciones por su mayor actitud y flexibilidad para la adquisición del saber, así como por la necesidad urgente de su preparación para "comenzar a vivir". Además, la instrucción, aunque su mecanismo de trabajo no pierde de vista el proceso general educativo y se suma a él para lograr unidad y la coordinación de todos los elementos de la personalidad, se refiere a aquel aspecto del sujeto, a aquellas actividades de él, de cuyo desarrollo es directamente responsable, o sea a la inteligencia.

Con respecto a los agentes de la instrucción, en sus aspectos más especiales se realiza por las personas capacitadas, instruídas a su vez y que poseen además un dominio de las técnicas de la enseñanza. Sin que esto quiera decir, que el medio, el contacto con las cosas y con las personas en la combinación social no sea también una fuente indiferenciada de adquirir instrucción. "La instrucción, es un instrumento de educación general, y al servicio de la formación de la inteligencia en particular". (79) (intelectualismo).

Pero la instrucción en nuestro sistema educativo, llevado a cabo mediante técnicas de enseñanza tradicionalistas, sólo adapta al individuo a las estructuras sociales, enfatizando únicamente la especialización por medio de la selección de los más aptos, reproduciendo estereotipos mecanizados ajenos a todo -- proceso de concientización.

(79) Ibid. p.57.

4.2. EL ARTICULO 3o. CONSTITUCIONAL.

"La independencia mexicana, en su dimensión de proyecto jurídico-político y en su realidad histórica, surge bajo el signo del liberalismo. El liberalismo implicó no sólo un pensamiento filosófico que reconocía el valor de todos y cada uno de los seres humanos, sino también una búsqueda práctica de las condiciones históricas favorables a la realización de los valores individuales. En este contexto nace la política educativa de nuestro país. La educación deja de ser concebida como un instrumento de evangelización, como un privilegio de las élites, como un entrenamiento exclusivo de la burocracia civil y eclesiástica. La educación se convierte ahora en un derecho universal del pueblo, en una dimensión necesaria de la realización humana!"⁽⁸⁰⁾

Según el liberalismo, se pensó que por su carácter universal, la educación para cumplir su papel, debía ser educación pública, y sólo mediante ella podría una nación alcanzar la libertad, la igualdad y el progreso.

Desde los siglos XVIII y XIX, F. Javier Clavijero y el Pensador Mexicano respectivamente, hacían notar los valores intelectuales, morales y cívicos de la gente humilde, que no producía frutos adecuados debido a la falta de instrucción y de estímulo.

Ramos Arizpe en las Cortes de Cádiz de 1812 afirmó categóricamente en este organismo legislativo que:

"la educación pública es un de los deberes de todo gobierno ilustrado, y sólo los déspotas y los tiranos sostienen la ignorancia de los pueblos para más fácilmente abusar de sus derechos.

La preocupación por la educación universal se encuentra expresa-

(80) Documentos sobre la Ley Federal de Educación. S.E.P. México. 1974. p.7.

da en los "Sentimientos a la Nación" de Morelos. Y en su Art. 39 la Constitución de Apatzingán afirma que la "instrucción".... es "necesaria a todos los ciudadanos" y que "debe ser favorecida con todo su poder".

En el Art. 50 de la Constitución de 1824 se aseguraba la capacidad jurídica del Estado para establecer instituciones educativas, pero el Estado carecía de recursos suficientes para fomentar la instrucción.

Nueve años después de la promulgación de nuestra primera Constitución Federal, el 19 de octubre de 1833, la Ley de Gómez Farías suprime la Universidad de México -institución de origen colonial dominada entonces por el clero- y crea la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales.

En 1856, "el Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana estableció la libertad de enseñanza... El artículo 117 del mismo estatuto, es el que traza la línea de la política educativa del futuro, al declarar como parte de las atribuciones del gobierno el fomentar la enseñanza pública en todos los ramos!"⁽⁸¹⁾

La Constitución de 1857, en su Artículo 3o., conservó la libertad de enseñanza.

El Decreto de 1861 crea el Ministerio de Justicia y de Instrucción Pública y pone bajo el control de este ministerio todos los asuntos relacionados con la educación pública.

En los primeros años del porfiriato no se registró ningún cambio en la política educativa. Siendo hasta 1905 cuando se establece la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, tocando a J. Sierra ser el primer titular del ministerio.

(81) IBIDEM. p.10.

En 1908 se da la Ley de Educación Primaria que en sus dos primeros artículos expresa:

"Las escuelas oficiales serán esencialmente educativas; la instrucción en ellas se considera sólo como medio de educación...

La educación primaria que imparta el Ejecutivo de la Unión será nacional, esto es, se propondrá que en todos los educandos se desarrolle el amor a la patria mexicana y a sus instituciones...; será integral, es decir, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares; será laica o, lo que es lo mismo, neutral respecto a todas las creencias religiosas, y se abstendrá en consecuencia de enseñar o atacar ninguna de ellas; será además gratuita."

El 13 de diciembre de 1934, el Congreso de la Unión aprobó un nuevo texto para el artículo 3o. constitucional. Las finalidades de esta reforma legislativa eran numerosas. En primer lugar reafirmaba el designio laico y popular de la educación pública, y pretendía dar a ésta un contenido socialista:

"La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social!"⁽⁸²⁾

El artículo 3o. de 1934 (educación socialista) lo reglamenta la Ley Federal de Educación de 1939. Esta ley mantenía el monopolio educativo del Estado pero se hablaba de que, "los particulares o instituciones privadas pueden colaborar con el Estado para impar

(82) IBIDEM. p.13.

tir el servicio público educativo" aunque bajo vigilancia.

En 1942 cambia el sentido de la Ley Federal de Educación Mexicana, pero no cambia el Art. 3o. Esta Ley aún afirmaba que la educación impartida por el Estado, en cualquiera de sus grados y tipos, sería socialista (Art.16) pero el espíritu general era totalmente diferente.

En 1946 cambia el sentido del Art.3o. a Educación Nacionalista. So' pretexto de que al texto de 1934 le faltaba claridad del precepto causando desorientación, aunque no se negaba el adelanto que había significado.

El texto del Art.3o. en su reforma definitiva decía en su parte fundamental:

"La educación que imparta el Estado... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia..."(83)

Se autoriza a los particulares a impartir educación en todos los tipos y grados; sin embargo el Estado mantenía el derecho de autorizarla y supervisarla para que se cumplieran las existencias de la ley.

El efecto deseado se logró y el Art.3o. ha tenido larga vida.

La Ley Federal de Educación cambia hasta 1973, pero el Art. 3o. sigue vigente.

"I. Garantizada por el Art.24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Ade

(83) IBIDEM. p.15.

MAS:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no sólomente -- como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b) Será nacional, en cuanto --sin hostilidades ni exclusivismos-- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sus tentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos." (84)

Es muy alentador lo que reza el Art.3o. constitucional, sólo que desgraciadamente únicamente se queda en la teoría.

Graciosamente, en un país como el nuestro, en donde a diario se recita la democracia, carece de una educación y de una escuela democrática. Pues desde que el niño cruza la puerta de entrada de la escuela es sometido a un sistema vertical de sometimiento coercitivo. Y es hasta nocivo que en la escuela le hablen de libertad al niño, cuando en ningún momento vive esa libertad.

No se puede hablar de una educación integral cuando al educando se le enseña mecánicamente mediante un aberrante conductismo o una pura transferencia de conocimientos.

Debemos rescatar el Art.3o. constitucional y hacer de la democracia y de la libertad una realidad y guiar al niño al aprendizaje

del razonamiento.

Es urgente abandonar la educación como una pura transferencia de conocimientos y remplazarla por otra en que conocer y transformar la realidad sean exigencias recíprocas, si es que nuestra opción es realmente revolucionaria.

4.3 LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA PRIMARIA.

La función de la escuela mexicana ha estado estrechamente vinculada al desarrollo del sistema educativo en nuestro país, el cual ha sido definido por el desarrollo de nuestra estructura social y económica.

En todo período histórico se observa la influencia de alguna corriente de pensamiento filosófico aplicado a la sociedad acorde con la distribución del poder y la riqueza.

Durante la época precortesiana (desde el poblamiento de Mesoamérica hasta 1521) la educación mexicana, conservó características notables: estaba basada en el derecho consuetudinario (la costumbre), era pública, gratuita, empírica, tradicionalista y comunitaria.

La educación colonial en una economía feudal y basada en el derecho de conquista sobre los pueblos no cristianos. Era una educación de privilegio y clasista, cuya finalidad era evangelizar, no educar. Educaba al clero secular (monges, franciscanos) con un método espontáneo e improvisado. Su contenido era idealista y su sistema, teológico metafísico, con un criterio pedagógico confesional, escolástico y dogmático.

En la época independiente (de 1821 a nuestros días) se consideran varios momentos:

4.3.1. El primero es el período de transición o de anarquía (1821-- a 1824).

Apenas consumada la independencia, se intentó utilizar la escuela para formar un nuevo tipo de ciudadano de acuerdo con las aspiraciones del nuevo orden político, es por eso que a pesar de sus controversias, liberales y conservadores estaban de acuerdo en educar al pueblo. Pero este anhelo no era nuevo, Clavijero mismo en sus Disertaciones al defender a los indios de los

ataques de la época, se daba cuenta de que su aparente inferioridad no era sino falta de educación.

Ramos Arizpe en su Memoria ante las Cortes de Cádiz, consideraba que la educación es la base de la felicidad general. La misma Constitución de Cádiz señalaba como obligación de las diputaciones promover la educación.

El mismo espíritu prebalece en la Constitución de Apatzingán - que en su Art. 39^o indica "La instrucción como necesaria a todos los ciudadanos debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder". Y en el Art. 117^o señala como atribución del Supremo Congreso "cuidar con singular esmero la ilustración de los pueblos" (85) Sólo que por su corto período que estuvo en vigor la Constitución de 1812 y la de Apatzingán que carecían de vigencia, ni - nen más valor que como antecedentes históricos.

Lo importante es que tanto los liberales como los conservadores, van a tener conciencia de la importancia de la educación en su doble valor: como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales.

Lograda la independencia, los dos primeros documentos que rigieron a la nación, el Plan de Igual y los Tratados de Córdoba ignoraron la educación.

La preocupación aparece por primera vez en el Reglamento Provisional del Imperio Mexicano (18-12-1822) donde se reconocía la necesidad de que la instrucción estuviera en consecuencia con el actual sistema político.

Fracasado el imperio, el Plan de la Constitución Política de la Nación que redactara José del Valle, el Padre Mier y Lorenzo Zavala (13-V-1823) fijaba las bases por medio de las cuales se controlaría la educación.

(85) TENA RAMIREZ, Felipe. Leyes fundamentales de México. 1964. p. 97.

En la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, quedó sólo como potestad del gobierno a través del Congreso, establecer toda clase de instituciones educativas, pero no se especificaba nada acerca de la educación elemental que prácticamente quedó libre. De ahí que tanto por falta de recursos como de organización eficiente, este renglón quedase en manos de la Compañía Lancasteriana fundada en México el 22 de febrero de 1822, y la cual con ayudas federales y estatales, debían fundar en el país escuelas elementales y normales. Este fue el único vehículo de expansión de la educación, por cuya razón incluso llegó a constituirse en 1842 en la Dirección General de Educación Primaria.

Compañía Lancasteriana.- "Iniciativa privada que se dio a la tarea de resolver el problema educativo. Por medio de "El Sol" convocó a los participantes para que abrieran escuelas. "El Sol" era el órgano de información del grupo mazonico del rito escocés. Se unieron a la Compañía Lancasteriana: Eulogio Villaurrutia, Manuel Condoniú y Agustín Buenrostro, que crearon la Escuela "El Sol". El Método Lancasteriano era: enseñanza mutua por medio de monitores. La obra de dicha compañía fue:

- Abrió oposiciones para la aprobación de los libros de texto.
- Fundó escuelas normales con el sistema lancasteriano.
- Los lancasterianos primero preparan a los maestros normalistas y luego establecen escuelas elementales!"⁽⁸⁶⁾

Lucas Alamán, el primer ministro de relaciones declaraba que: "sin instrucción no hay libertad" y concebía un proyecto que abrazaba el estudio de todas las ciencias en las antiguas instituciones, modernizada de acuerdo a las nuevas necesidades. Para

(86) LARROYO, Francisco. Historia de la Educación en México.

1832 su plan había madurado y pensaba reservar cada establecimiento para una finalidad diferente con el fin de ahorrar esfuerzos. Como creía que la instrucción general era "uno de los más poderosos medios de personalidad" debía fomentarse y superar la idea de enseñar simplemente a leer y a escribir, pues se necesitaba proporcionar "educación moral y política".

Más tarde, el Programa de los Principios Políticos del Partido del Progreso, José María Luis Mora desarrollaba su teoría educativa. En el inciso sexto hablaba de la "mejora del estado moral de las clases populares" de arrebatar la educación de las manos del clero y de la necesidad de inculcar deberes sociales. Claramente veía a la escuela como instrumento para formar nuevos ciudadanos por medio de la transmisión de ideas específicas, por lo que esa función debía controlarla el Estado.

Al principiar la década de 1830, las diferencias entre los sistemas educativos adoptados por cada régimen, sólo acusaban discrepancia de bandería política. El catésismo, la metafísica y la teología se convirtieron en pendones de partidos políticos.

4312. Con Valentín Gómez Farías como vicepresidente, los liberales tuvieron la oportunidad de realizar en 1833, lo que podríamos llamar la primera reforma. Esta consistió en tres modificaciones legislativas:

- . La reforma eclesiástica que subordinaba el clero al gobierno.
- . La reforma militar que sustituía el ejército por una guardia nacional; y la más importante fue:
- . La reforma educativa:

- Decreto del 15 de abril de 1833.- Autorizaba a los profesores de los colegios de Sn. Ildefonso, Sn. Gregorio, Sn. Juan de Letrán, a conceder a los alumnos de sus respectivas cátedras los grados menores de: Teología, Filosofía y Jurisprudencia, sin necesidad de que cursen la universidad.

- Decreto del 12 de octubre de 1833.- Autoriza al gobierno para arreglar la educación pública.
- Decreto del 19 de octubre de 1833.- Suprime la Real y Pontificia Universidad de México y en su lugar crea la Dirección General de Instrucción Pública en el D.F. y Territorios Federales.
- Decreto del 23 de octubre de 1833.- Se crean los seis colegios: Colegio de Estudios Preparatorios; Colegio de Estudios de Jurisprudencia; Colegio de Ciencias Físico-Matemáticas; Colegio de Humanidades Ideológicas; Colegio de Ciencias Médicas; y Colegio de Ciencias Sagradas.

Este cambio de estudios es el que da lugar a la Reforma Liberal.

- Decreto del 26 de octubre de 1833.- Crea escuelas elementales rurales. Crea dos escuelas normales para varones y señoritas.
- Decreto del 10 de febrero de 1834.- Crea escuelas nocturnas para trabajadores, hombres y mujeres.
- Decreto del 2 de junio de 1834.- Reglamenta el funcionamiento de la Dirección General de Educación Pública. Esta dirección certificará estudios, titulará al magisterio y rendirá informes anuales, etc.

Valentín Gómez Farías asesorado por José María Luis Mora realiza su legislación, pero que le cuesta su caída.

Al volver Santa Anna el 31 de julio de 1834 y en nombre del progreso derogaba las reformas. Las Bases Constitucionales o las Siete Leyes inauguraban el 15 de diciembre de 1835, el régimen centralista. Este Organismo Constitucional dejaba en manos de las Juntas Departamentales (especie de congresos locales formados por siete individuos). La iniciativa de leyes relativas a la educación y al establecimiento de las escuelas de las primeras letras.

En 1842 se expedía un decreto muy importante que declaraba la educación gratuita y obligatoria. Se confiaba a la Compañía Lancasteriana la Dirección General de la Educación Primaria, se declaraba la educación libre, aunque los profesores debían ser aprobados por la Dirección General.

Cuando se anunciaba el desastre de la guerra con los Estados Unidos, Dn. Manuel Baranda redactó un nuevo ensayo de organización de la educación promulgado el 18 de agosto de 1843 para dar impulso a la instrucción pública.

La educación pasaba a manos de una Junta General Directiva de Instrucción Pública formada por los rectores de los colegios y universidades.

Para 1846 los liberales lograron el poder y aunque no se mencionaba la educación, el gobierno del Gral. Salas lanzó dos decretos el 23 de octubre del 46, restituyendo la libertad de los Estados para arreglar la instrucción" y el 30 de noviembre de 1846, creaba la Biblioteca Nacional.

El 23 de abril de 1853 se restablecía el Centralismo con un Sta. Anna conservador. El 13 de septiembre de 1853, se promulgó un decreto que restablecía la Compañía de Jesús en México, autorizándole a fundar colegios.

Al triunfo del Plan de Ayutla, Ignacio Comonfort estableció mediante el Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana de 1856, la LIBERTAD DE ENSEÑANZA SIN más límite que el no atacar la moral. Primera forma liberalista de la educación.

En cuanto a la educación elemental en 1851, sólo cuatro de las 122 escuelas de la capital eran del gobierno. La Compañía Lancasteriana, la Sociedad de Beneficencia para la Educación y Aparato de la Niñez Desvalida, creada en 1856 por Vidal Alcocer y otras instituciones privadas sostenían la mayor parte de las

2,424 escuelas que existían en 1857.

Acordada la libertad de enseñanza se suscitó el problema del papel vigilante del Estado. La mayoría se negó a aceptarlo. Poncia no Arriaga lo consideraba inútil porque no sólo la escuela enseña. Ignacio Ramírez defiende la libertad de enseñanza como un derecho natural por lo que no debía tener interferencias. Guillermo Prieto concluía que las dos cosas eran imposibles.

4.3.3. Así pues, se aprobó la libertad de enseñanza en un Art. 3o. que rezaba:

"La enseñanza es libre; la ley determinará qué profesiones - necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se se deben expedir".⁽⁸⁷⁾

El 5 de febrero de 1857 se juró la nueva Constitución que aunque el mismo Comonfort, al poco tiempo declaraba la imposibilidad de su vigencia provocando una de las más cruentas guerras civiles en nuestro país de la cual los liberales salen victoriosos los cuales van a dar como respuesta las Leyes de Reforma promulgadas en 1859, reflejando la convicción de que el gobierno tenía que controlar este medio insustituible de formación de ciudadanos.

Con esto aparecían dos tipos de escuela: del gobierno y del clero.

- La Ley del 12 de julio de 1859:

- . Establece la laicidad de la sociedad.
- . Fundamenta la separación de la iglesia y el Estado.

- La Ley del 4 de diciembre de 1860:

- . Establece la libertad de cultos.
- . Fundamenta la laicidad de la sociedad.

(87) Artículo 3o. de la Constitución de 1857.

- La Ley del 18 de febrero de 1861:

. Crea el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, poniendo todos los negocios de la instrucción pública, primaria, secundaria y profesional en sus manos y en la Ley de Instrucción del 15 de abril del mismo año que declaraba:

"... la instrucción primaria en el Distrito y Territorios bajo la inspección federal, (será) la que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y auxiliará con sus fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios."⁽⁸⁸⁾

-La filosofía de la Reforma es el Positivismo.

En 1867, Juárez halló crisis en la educación y para solucionar ésta parte de lo legal y lo académico:

Aspecto legal.- Juárez lo primero que hace es nombrar a Antonio Martínez de Castro como Ministro de Justicia y Educación. Pero como no era el mejor pedagogo, designó una comisión para que se hiciera cargo de elaborar los planes de estudio.

Aspecto académico.- Juárez nombró como director de la Comisión a Gabino Barrera. (Este era alumno directo de Augusto Comte). Gabino Barrera le imprime por primera vez una filosofía a la educación, (esto es adecuado en su época), el positivismo.⁽⁸⁹⁾

(88) DUBLAN y LOZANO. Legislatura Mexicana. V.X. p. 682-683.

(89) POSITIVISMO.- Sistema filosófico creado por Augusto Comte, que empleó esta palabra para indicar la última y más elevada fase del conocimiento. La consideraba, en efecto, como el término de una evolución que tuvo su origen el conocimiento teológico o fabulatorio primitivo, y que, a través de una fase intermedia metafísica o abstracta, llega, por último, a la positiva o científica.

Gabino Barreda elaboró los Planes de Educación que generaron la Ley del 2 de diciembre de 1867 que establece:

- La enseñanza elemental sería gratuita y obligatoria.
- Creaba la Escuela Nacional Preparatoria. (A ésta se le quitó la mitad para crear la escuela secundaria).
- Organizaba y reglamentaba la Educación Superior.

La Ley del 10 de diciembre de 1874 establece la laicidad en todo el país.

Entonces los principios que maneja actualmente la educación tienen sus bases en estos planes de Juárez, laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

El decreto del 10 de diciembre de 1874 en su Art. 4o. expresaba: "...la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que por la naturaleza de su institución, lo que permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa de 25 a 200 pesos, y destitución de los culpables, en caso de reincidencia.

4.3.4. El porfirismo entiende la laicidad como neutralidad en la Ley de 1908.

4. Los "adelantos modernos" estaban ya en el ambiente y la década de 1880 veía la reforma de la enseñanza mediante los esfuerzos de Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo y Enrique C. Rébsamen. Aparecieron numerosas traducciones, las obras de Carrillo y la Escuela Modelo de Orizaba que tanto habían de significación para renovar los métodos pedagógicos y formar esa extraordinaria generación de pedagogos mexicanos que actuó durante la última década del siglo XIX y primeras del siglo XX.

En las Reformas del Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias expedidas el 15 de noviembre de 1880 se hablaba de la educación de los sentidos por medio de la experimentación para llegar a las generalidades. El mismo año de 1880 el entonces diputado Justo Sierra levantó su voz en la Cámara de Diputados para dar vuelo a sus ideales educativos. Hablaba sobre la necesidad de una instrucción educativa para "despertar y consolidar el sentimiento del santo amor a la patria"; sobre la conveniencia de proporcionar una educación científica al indígena y no la instrucción rudimentaria que pretendía dárselos. Sierra también decía que si se quería un mayor número de hombres y ciudadanos capaces, debe dárselos una educación común y política y una política y una instrucción primaria general, uniforme, gratuita y obligatoria.

Al final de los ochentas, en su ensayo "Mexico social y político" Sierra consideraba la libertad como una finalidad del proceso histórico y no el medio para llegar a otro fin. También afirmaba, a diferencia de los liberales, que "el hombre no nace libre, llega a la libertad por evolución y para que ésta sea posible es necesario crear hábitos de orden y de respeto a la libertad.

En 1882, después de haberse fundado las normales de Sn. Luis Potosí, Guadalajara, Puebla y Nuevo León, el ministro de Justicia e Instrucción Joaquín Baranda, le indicaba a Altamirano que el Presidente le comisionaba para fundar una escuela normal en el Distrito Federal.

El decreto que establecía la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria apareció el 17 de diciembre de 1885 y ésta se inauguró en 1887.

El 10. de junio de 1889 se da la convocatoria para el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública que significaba la entrada a la etapa institucional del esfuerzo para integrar la

educación haciéndola verdaderamente nacional, (Reforma integral de la educación mexicana de J. Sierra).

Para 1883 se había fundado la Escuela Modelo de Orizaba y su director publicaba el primer libro de enseñanza simultánea de la lectura y escritura (Escribe y Lee) y en la misma institución, Rébsamen, a partir de 1885, empezaría a formar el núcleo de discípulos que llevarían sus valiosas enseñanzas a todo el país. Para 1890 había fundado escuelas normales y organizado el sistema de enseñanza de diez diferentes estados.

La nueva pedagogía (Rébsamen-Leubscher) no aceptaba limitaciones, no trataba de formar un tipo determinado de hombre sino de estimular el desarrollo individual. Esta pedagogía se basaba en la libertad y tenía como finalidad la libertad misma.

Estas ideas fueron las que iban a aceptarse oficialmente durante las dos últimas décadas del porfirismo y sin duda serían las que preparasen el terreno espiritual que patrosinaría la revolución.

El segundo Congreso de Instrucción se efectuó del 10. de diciembre de 1890 al 28 de abril de 1891 y su preocupación fundamental fue la preparación de maestros por lo cual se decidió que todos los Estados tuvieran su escuela normal. Se planteó el problema del analfabetismo y se pensó mejorar las escuelas para adultos. Se discutió sobre los libros de texto y se acordó que en vez de utilizar los de origen extranjero, que se elaboraran textos mexicanos.

Después de este Congreso se decretó la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria a nivel nacional entre los 6 y 12 años. Este intento de unificar la educación en todo el país tendía hacia una centralización de la enseñanza con el fin de alcanzar la unidad.

Con el impulso de Baranda como ministro, en 1900 se habían funda

do 45 escuelas normales y la extensión de la escuela primaria era impresionante. En 1904 aparecen los Jardines de Niños, estos se consideraron como un lujo, ya que en el país aún no se cubrían las necesidades más apremiantes de la educación.

Por Ley del 16 de mayo de 1905, J. Sierra consiguió que la Subsecretaría se convirtiera en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de la cual fue nombrado titular.

Sierra concebía la tarea educativa como medio de integración nacional. En 1892 dijo que "la escuela es la salvación de la personalidad nacional"⁽⁹⁰⁾. Pensaba que "la escuela debía ser eminentemente "educativa" y no simplemente instructiva!"⁽⁹¹⁾

"La enseñanza elemental obligatoria enseñaría: Lengua Nacional, Aritmética, conocimientos elementales intuitivos de las cosas, rasgos geográficos importantes de México relacionados a la geografía general, los períodos importantes de la Historia de México, los deberes de los habitantes de la República, dibujo y trabajos manuales, canto y trabajos agrícolas en un período de cinco años. La enseñanza primaria superior enseñará lo mismo pero - ampliándolo en un período de dos años!"⁽⁹²⁾

El 12 de noviembre de 1908 se promulgó la Ley Constitutiva de - las Escuelas Normales Primarias multiplicando la metodología a fin de adiestrar a los maestros en la enseñanza.

Durante el porfirismo, la influencia del positivismo señaló la eficacia y científicismo de la instrucción, al mismo tiempo que abrió las puertas a los modelos educativos.

(90) SIERRA, J. Obras completas. V.Vii. La Educación Nacional. 1948. p.397.

(91) IBIDEM. pp. 414 y 496.

(92) COCKCROFF, James. El maestro de primaria en la Revolución Mexicana. Historia Mexicana, V.XVI. pp.565.

4.3.5. Período de la Revolución Mexicana (1912 a nuestros días)

Como en todos los acontecimientos históricos es difícil precisar como se generó la Revolución, "hasta qué punto la escuela misma y los ideales de los pedagogos y los educadores de la época contribuyeron para que el descontento de un sector de la clase media encontrara un eco en las clases populares, es un misterio, aunque ocasionalmente se haya subrayado el papel importante que el maestro jugó en la revolución"⁽⁹³⁾

En 1900, al rededor del periódico "Regeneración" surge el grupo neoliberalista con el propósito de continuar el progreso histórico político que el porfirismo había interrumpido. Este grupo que se consideraba el "Partido del Progreso", pretendía lograr para México la libertad de prensa, la no reelección, el salario mínimo, mayor justicia social y verdadera educación para todos. Estos anhelos tuvieron algunos semejantes en el ideario de Sierra y Rébsamen en los congresos de 1889-1891.

Torres Quintero en su artículo "Culpable abandono de las escuelas rurales" publicado en 1901 partía de la idea de que "el Estado como representante de la sociedad debería defender a la niñez de la ignorancia porque ésta es el obstáculo de todo progreso".

En 1910 se inició la Revolución como un movimiento político, -- transformándose después en un movimiento social en el que los mexicanos anhelaban poner en práctica el liberalismo que el porfirato sacrificara en aras del "progreso".

Como los liberales de la Reforma, los revolucionarios tratarían de transformar a México en nación moderna, estando de acuerdo en que la educación era el camino único para lograr todas las otras metas nacionales.

El analfabetismo en 1910 alcanzaba el 84% de la población. Esto-

(93) COCKCROFF, James. El maestro de primaria en la Revolución Mexicana. Historia Mexicana, V.XVI. pp.565.

indicaba que los esfuerzos de Baranda y Sierra no habían podido hacer gran cosa.

"El 30 de mayo de 1911 el Congreso expidió un decreto en el que se autorizaba al Ejecutivo a establecer en toda la república escuelas de instrucción rudimentaria para castellanizar a los indígenas y enseñarles las operaciones fundamentales de la Aritmética. El programa se desarrollaría en dos cursos anuales impartidos sin distinción de sexo ni edades, motivando a la gente -- con alimentos y vestido: (...)

En 1912 se discutía en la Cámara aumentar los cursos a tres años. Para 1913 sólo existían 181 escuelas de este tipo!"⁽⁹⁴⁾

Realmente la revolución no empezó a romper con el pasado hasta que la rebelión popular descubrió brutalmente la presencia del pueblo y empezó a darle al movimiento el sello de las clases más oprimidas.

Es aquí en donde el maestro pudo desempeñar un papel importante, ya que era el único que había alcanzado la confianza del pueblo, sabía de sus desdichas y además, contaba con el respeto hasta de los militares.

Según Bulnes, la actuación de los maestros en el movimiento se debía al resentimiento por el mísero sueldo e ínfimo lugar que se le había dado en la sociedad porfirista.

En realidad, no hay más que leer los libros y artículos pedagógicos de Carrillo, Rébseamen, Castellanos y T. Quintero, para descubrir en ellos las raíces mismas de sus ideales, tanto para la reforma educativa como para la agrícola. Ellos estaban desilusionados de la larga espera para que la "evolución" natural -- condujera al país a la democracia y por eso apoyaron y compren-

(94) PANI P, Alberto. Encuesta sobre educación popular. 1918, p. 304

dieron la violencia.

4.3.6. Al reunirse el Congreso Constituyente convocado por Carranza el 14 de septiembre de 1916, para eliminar los defectos de la Constitución de 1857, luego se hicieron presentes los grupos: - los liberales, profesionistas en su mayoría y los "neoliberales", que representaban los nuevos anhelos y que exigían artículos -- que consagraban los cambios sociales que los tiempos requerían, logrando la redacción de los artículos 3o., 27o. y 123o. constitucionales. El texto del Art. 3o. quedó así:

"La enseñanza es libre; pero será laica la que se da en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria".

Según lo establecido por la nueva Constitución (13-IV-17), desaparece la Secretaría de Instrucción Pública que fuera esfuerzo de Sierra y prueba del reconocimiento que hacía el régimen porfirista a la importancia de la educación. La enseñanza elemental pasaba a depender de los ayuntamientos y en el D.F., quedaba a cargo de la Dirección General de Educación, lo que resultó un atraso en el aspecto educativo.

Bajo el gobierno de Carranza tuvo lugar a principios del 1919 - la lucha del libro de texto nacional, pues de los 28 libros autorizados, los 18 obligatorios eran de la Casa Appleton y sólo el resto publicados por la Casa Bouret y Herrero de autores mexicanos.

T. Quintero decía que "sólomente se beneficiaba a norteamericanos aparte de que dichos libros contenían numerosas páginas no sólo religiosas sino completamente católicas" (95)

En sólo dos años de funcionamiento de la educación en manos de los ayuntamientos fue evidente el fracaso de tal medida por lo que a la caída del gobierno de Carranza, De la Huerta dispuso que la Universidad Nacional, como Departamento Universitario se hiciera cargo de la vigilancia y orientación de la educación en todo el país.

Como rector de la Universidad, José Vasconcelos inició su gran tarea educativa y fue el promotor de la iniciativa para volver a organizar la Secretaría de Educación, pero ahora con la idea de la federalización de la enseñanza.

Obregón introdujo la iniciativa al Congreso y la Secretaría fue creada por decreto del 28 de septiembre de 1921 y el presidente la puso en manos de José Vasconcelos, el 10 de octubre del mismo año.

Vasconcelos convirtió esta labor en una verdadera cruzada nacional, contando con un elevado presupuesto logró conmover y movilizar al pueblo mexicano, convirtiendo a casi toda persona que sabía leer en un maestro. Se preocupó principalmente por la educación rural creando las Misiones Culturales, quienes llevarían no sólo la letra y el número, sino la promesa de un mejoramiento.

Para completar el sistema se formaron las Misiones Culturales, la Normal Nacional y las Casas del Pueblo.

Las Misiones Culturales estaban compuesta de un grupo de maestros; un jefe, un trabajador social, un experto en higiene, un

(95) AVILES, Gildardo. El pro del libro mexicano. 1919. p.73.

instructor de Educación Física, un maestro de música y un especialista en trabajos manuales.

Pronto se requirió de que un maestro bien preparado diera estabilidad a la actuación de la misión por lo que se creó la Normal Regional. Y para que la escuela rebasara el papel de instructora y se convirtiera en fuente de transformación de la comunidad, se convirtió en Casa del Pueblo, centro de las actividades sociales y culturales de éste.

Vasconcelos, en 1923, patrocinó la formación de las Bases para la Organización de la Escuela Primaria conforme al principio de la acción. Se buscaba una definición renovadora que pudiera competir con la Escuela Racionalista en Veracruz y en el Sureste.

En 1924 Vasconcelos dejó la cartera de educación por diferencias con el presidente llevándose con él, el impulso que empezaba a caracterizar a su movimiento cultural.

Con excepción de Torres Bodet, todos los ministros que le sucedieron carecieron de una concepción total de la educación nacional, que a veces se preocupaban más del cómo enseñar en lugar del problema fundamental del qué enseñar.

El presidente Calles también se preocupó de la educación, y en 1926 creó la Dirección de Misiones Culturales. Transformó el Departamento de Cultura Indígena en Departamento de Escuelas Rurales. La enseñanza práctica de la agricultura quedó a cargo de las Escuelas Centrales Agrícolas, y creó la Casa del Estudiante Indígena.

Torres Quintero publicó su libro "Orientación y Organización de las Escuelas Rurales".

El 30 de diciembre de 1925 se firmó el decreto que creaba la Escuela Secundaria.

La Escuela Normal de Maestros fue reorganizada por el Profr. Lauro Aguirre, con un Jardín de Niños y una escuela primaria como anexos, (1925).

Lo que hizo famoso al período de Calles fue el problema con la iglesia.

Carranza había tratado de reformar el Art. 3o. constitucional y aunque no lo logró, nunca se preocupó por exigir su obediencia, al igual que lo haría Obregón y el mismo Calles.

"El 7 de febrero de 1926 se dio la noticia de que el Episcopado y los católicos harían una campaña para obtener la reforma de los artículos constitucionales contrarios a la iglesia.

El gobierno se puso alerta y con respecto al problema educativo se decidió hacer cumplir las leyes existentes expidiendo los reglamentos respectivos: el 22 de febrero apareció el Reglamento Provisional de Escuelas Particulares, y el 22 de julio el Reglamento para Inspección y Vigilancia de las Escuelas Particulares. La Ley Reformadora del Código Penal... sobre delitos del fuero común y delitos contra la federación en materia de culto religioso y disciplina externa el 14 de junio de 1926, y el 4 de enero de 1927, la Ley Reglamentaria del Art. 130o. de la Constitución Federal.

La aplicación de estas leyes produjo primero una resistencia pacífica y luego armada por parte de la Unión de Colegios Católicos de México"⁽⁹⁶⁾

Con Calles, la escuela rural mexicana alcanzó gran importancia de su desarrollo en cuanto a doctrina y realización.

En 1932 se fusionaron la Escuela Central Agrícola, la Escuela Normal Regional y la Misión Cultural para crear la Escuela Regional Campesina, con el propósito de formar maestros rurales,

(96) VAZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y Educación en México. 1979.
p.166.

Ofrecer cursos de agricultura elemental y de artes y oficios, hacer investigación y estudios regionales de carácter social y económico y operar como centros sociales de servicio social.

Algo muy digno de mención es la reforma de la Constitución a fin de retirar a los estados la facultad de reglamentar el Art.123o. Esta reforma imponía entre otras cosas la obligación a las negociaciones industriales, agrícolas y mineras, etc., de crear y sostener escuelas para los hijos de los trabajadores que fueron las Escuelas Art.123o. Para 1934 había 2 069 escuelas de este tipo.

4.3.7. Educación Socialista, (1934-1940).

Tuvo como antecedentes la crisis del 29 y la Convención del Partido Nacional Revolucionario que tuvo como finalidad apoyar la candidatura del Gral. Lázaro Cárdenas y definir la orientación ideológica de la Educación universitaria. Lombardo Toledano proponía que fuera marxista y Antonio Caso, que se quedara en su tradicional libertad de cátedra. Ambas propuestas se sometieron a votación y ganó la corriente marxista.

La Convención aprobó la reforma del Art.3o. constitucional, abandonando la neutralidad y el abstencionismo del laicismo para dar lugar a una actitud beligerante contra todo fanatismo religioso. Educación Socialista.

Pero el socialismo era interpretado como agresivo nacionalismo; por otros como la persecución de la justicia social vagamente concebida en la matriz de las instituciones capitalistas; y pocos como la aplicación del patrón marxista de una sociedad sin clases. Pero la mayoría que le dio el triunfo la entendía como "la solidaridad entre los mexicanos" y con estas ideas se re

Formó el Art. 3o. constitucional que a la letra dice:

"La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social".

Esta reforma fue aprobada el 10 de octubre de 1934 y puesta en vigor el 1o. de diciembre del mismo año.

La superestructura educativa socialista entra en contradicciones con el sistema de producción capitalista, por lo tanto no podía funcionar políticamente.

Independientemente de que no triunfara la educación socialista, tuvo una característica democrática antiimperialista.

Pedagógicamente hablando, la educación socialista sí funcionó, creando, si no conciencia, sí un sentimiento de clase.

La obra educativa de Cárdenas se distinguió por su capacidad sin precedente ni consecuente para movilizar a grandes sectores de la población nacional en una labor educativa de grandes perspectivas sociales.

Con Lázaro Cárdenas, -nos informa Enrique Avila, y al margen del discutido éxito o fracaso de la educación socialista, "los resultados de la política educativa se hacen evidentes por el impulso a las escuelas rurales; la creación de secundarias y prevocacionales para los hijos de los trabajadores, del Instituto Politécnico Nacional, del Consejo Nacional de Educación Superior en Investigación Científica, del Instituto Nacional de Antropología, del Departamento de Asuntos Indígenas; así mismo se expande considerablemente la educación primaria. Durante este período se crea, además, la Escuela Normal de Educación Física, la Escuela-

Normal para Maestros no Titulados, la Escuela de Danza, la Escuela de Superiores de Música y la Escuela de Artes Plásticas" (97)

Pese a las fallas en que pudo haber incurrido, el programa educativo de Cárdenas ha sido la expresión más brillante que en este campo ha desarrollado la Revolución Mexicana.

El Art. 3o. de 1934 (educación socialista), lo reglamenta la Ley Federal de Educación de 1939. Esta Ley mantenía el monopolio educativo del Estado, pero se hablaba de que, "los particulares o instituciones privadas pueden colaborar con el Estado para impartir el servicio público educativo" aunque bajo vigilancia.

Sin cambiar ni la Ley Federal, ni el Art. 3o., en 1940 se le llama "educación del amor".

En 1942 cambia el sentido de la Ley Federal a Educación Mexicana, pero no cambia el Art. 3o. Esta ley aún afirmaba que la educación impartida por el Estado, en cualquiera de sus grados y tipos, sería socialista (Art-16o.) pero el espíritu general era totalmente diferente.

En 1946 cambia el sentido del Art. 3o. a Educación Nacionalista. So pretexto de que el texto de 1934 le faltaba claridad del precepto causando desorientación, aunque no se negaba el adelanto que había significado.

El texto del Art. 3o. en su reforma definitiva decía en su parte fundamental:

"La educación que imparta el Estado... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia..."

Se autoriza a los particulares a impartir educación en todos los tipos y grados; sin embargo el Estado mantenía el derecho de su-

(97) AVILA CARRILLO, Enrique. El Cardenismo. (1934-1940) México. 1987. Ed. Quinto Sol. p. 79-86.

torizarla y supervisarla para que se cumplieran las exigencias de la ley. Mantenía la prohibición de enseñar a toda corporación religiosa y ministros de cualquier culto. La educación primaria se declaraba obligatoria y toda la que impartía el Estado, gratuita.

El texto era vago, pero no cabe duda que para cumplir su cometido tenía que evitar declaraciones muy definitivas. Debía aclarar se que no se claudicaba de un cierto anticlericalismo y por ello se prohibía a las corporaciones religiosas y a los ministros de los cultos intervenir "en forma alguna" en la educación, a pesar de que en la práctica florecían las actividades religiosas. Al mismo tiempo para contentar a los católicos se afirmaba que se respetaría la libertad de creencias.

El efecto deseado se logró y el Artículo 3o. ha tenido larga vida.

La Ley Federal de Educación cambia hasta 1973, pero el Art. 3o. sigue vigente.

El decreto del 3 de marzo de 1947 convirtió en permanente la Campaña contra el Analfabetismo y el empeño de lograr la unidad fue recogido por el nuevo secretario Manuel Gual Vidal que lo entendía como la integración de toda la educación en persecución de esa finalidad por medio de la federalización de gran parte de la educación pública. Pero el sexenio 1947-1952 prefirió tareas prácticas con la gran ambición de utilizar la educación para empujar el desarrollo económico, simbolizada en una nueva Ley del Ahorro Escolar. Este sexenio también se distinguió en su interés por trabajar con la UNESCO, estableciendo un ensayo piloto de educación básica en Nayarit en 1948 y el primer Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina en Pátzcuaro, en 1950.

El sexenio de Ruiz Cortinez no hizo gran cosa en la educación a pesar de que tuvo el presupuesto más alto pero se le fue en aumentos al magisterio. Un poco se preocupó por la educación elemental de la provincia.

4.3.8. Decreto de la Creación de Libros de Texto Gratuitos, (1959).

Función Social de la Escuela Primaria ante la creación del --
 Texto Gratuito.

La medida importante que distinguió al gobierno de López Mateos, la constituyó el decreto del 12 de febrero de 1959 que creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Según expresaban los considerandos, el decreto había sido dictado por el deseo de hacer plena la gratuidad de la enseñanza primaria "impartida por el Estado", separar la edición de libros de texto de intereses relacionados con el lucro, y por la idea de que ...al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos. (Se pretende el nacionalismo)

La medida significaba la coronación del viejo sueño mexicano de inculcar uniformemente las mentes infantiles con la religión de la patria para lograr la ansiada unidad nacional.

Hubo protestas por parte de la Unidad Mexicana de Autores y de la Unión Nacional de Padres de Familia, pero los libros se impusieron. En 1959 también se creó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria.

En 1961 se creó el Plan de Once Años y con su aplicación, el Estado enfatizó la conducción del "proceso mental emocional" de los escolares; "Las escuelas públicas cumplirían la función de enlace entre la recreación infantil y las necesidades de su grupo de pertenencia. (Hacia las dos redes). Mediante el fomento de un espíritu responsable, y "de amor a la verdad", los niños apren --

dían labores fáciles para iniciar un tránsito entre la vida del hogar y la organización cotidiana de su instrucción obligatoria"⁽⁹⁸⁾

En los niños se veía la simiente de generaciones prósperas de mexicanos integrados en la unidad nacional. Amá a la patria y apreciar el valor de la libertad, de la independencia, de la paz entre las naciones y de la solidaridad de los hombres y de los pueblos era uno de los principales objetivos de esta nueva reforma del sistema educativo.

4.3.9. Reforma educativa de 1970.

Función social de la escuela primaria tendiente al logro de la movilidad social.

A partir de 1970 el gobierno nacional organiza y coordina sistemáticamente un Programa Nacional de "Reforma Educativa" para todos los niveles de enseñanza como respuesta insitucional a las demandas sociopolíticas y económicas de la población de los centros urbanos del país.

A través de una reorganización del sistema educativo y de las actividades de investigación científica, Echeverría dispuso la aplicación del programa de desarrollo mediante la formación de tecnología y el adiestramiento en las nuevas generaciones. La población debía integrarse a un proceso de conscientización sobre los problemas del país, favorecer un cambio de mentalidad por la depuración de las técnicas de enseñanza y canalizar, a través de las instituciones gubernamentales, acciones diversas para equilibrar el sistema social.

Educar para el régimen de Echeverría, consistió inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo -determinadas en parte por contradicciones impuestas

(98) IBIDEM.p. 195.

por los países desarrollados- mediante una extrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza; el mexicano educado, podía contrarrestar la subordinación colonialista, la influencia de los medios masivos de comunicación y la ingerencia sistemática y acumulativa de mensajes y valores transmitidos con un afán consumista, por los representantes del mercado de bienes y servicios. - Estimular la producción nacional y preparar los cuadros técnicos y profesionales para combatir la dependencia tecnológica del extranjero.

La tradición verbalista, aún predominante en el personal docente, trató de transformarse en una escolaridad experimental apoyada en la investigación, la crítica y el cuestionamiento de la información recabada por los educandos.

Los primeros proyectos del ambicioso y controvertido plan reformador del sistema educativo fueron la creación del Colegio de Bachilleres y los Colegios de Ciencias y Humanidades. Paralelamente se disiparon los contenidos de los textos obligatorios y gratuitos para el ciclo primario.

Dos aspectos primordiales aparecen como contradicciones del sistema educativo actual: el contenido pedagógico que sostiene, de una parte, la formación crítica y analítica del educando desde la primaria para favorecer, aparentemente, una mayor participación popular en el desarrollo nacional y, de otra, el refuerzo que el Estado ha impuesto al control de las instituciones que conforman la estructura del poder.

Habría que comprender el efecto que estas dos situaciones están produciendo en la sociedad: la educación como proceso de enseñanza predeterminada por el Estado para ser absorbida en el proceso de producción nacional, y la educación en su papel de catalizador de la dinámica del sistema político, económico y social.

La reforma educativa de 1970 intentó cubrir tres aspectos fundamentales:

- a) La actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) La extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados.
- c) Flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades del aprendizaje. (Creación de mano de obra barata).

En 1973 se promulgó la Ley Federal de Educación. De inmediato se inició la fase reformadora de las técnicas pedagógicas y los contenidos de la enseñanza.

A lo largo de la República se distribuyeron los nuevos textos obligatorios, escritos de acuerdo con objetivos dispuestos por las autoridades gubernamentales, elaborados en combinación con representantes de organizaciones, sindicatos y asociaciones vinculadas con el sistema educativo nacional. Pese a las controversias de los participantes, la reforma se impuso a educadores y educandos a pesar de la incipiente planeación de la fase experimental y la carencia de técnicas de evaluación y control de los efectos del proyecto.

Ante el panorama político, social y económico del país, una duda asalta ante los efectos que produzcan en los educandos los textos programados. "¿Estará en el nuevo contenido pedagógico la simiente de la democracia y la libertad tan ansiada por los mexicanos? ¿Será del control institucional de la "familia revolucionaria" y de su tendencia a tecnificar la enseñanza popular de dónde surja la nueva cultura que propicia la unidad nacional? A la vista está un panorama raquítico, aunque esperanzado!"⁽⁹⁹⁾

La revisión histórica de México está colmada de ensayos educativos semejantes, pese a la diversidad de sus procedimientos; estimular el desarrollo económico y social mediante la formación de hombres capaces de transformar su realidad inmediata.

El Programa Integrado de lecto-escritura de Primer Año de --
Educación Primaria.

En el presente régimen se ha dado la innovación más importante en materia educativa denominada Programa Integrado.

Cabe señalar que la enseñanza modular refiere su utilidad como un mecanismo que permite integrar la realidad, en contraposición con esquemas que dividen la información y la acción desconectando a ambas. Debido a ello, este procedimiento integrador es considerado como un proceso educativo progresista o de avanzada, es decir, innovador, por el que han optado algunos países principalmente desarrollados. Pero para desarrollar este tema, tenemos un capítulo exclusivamente más adelante.

CAPITULO V.

EL PROGRAMA INTEGRADO DE PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

5.1. PRESENTACION PANORAMICA DEL P.I. (cuadro de secuencias).

(Ver Anexo I).

5.2. BASES TEORICAS DEL PROGRAMA INTEGRADO.

La educación sistemática ha utilizado diversas formas para organizar los contenidos de los programas.

Los programáticos más conocidos y utilizados en nuestro medio son: los estructurados por materias o por áreas.

La organización por materias divide artificialmente la enseñanza entre materias académicas y actividades prácticas.

Este tipo de programa organizado por materias aisladas tiende a centrarse en el modelo mecanicista, en el cual, el sujeto es pasivo, su actividad se concreta a contemplar y recibir información (receptor). Se desconoce el papel de interacción social en el proceso de aprendizaje y se refuerza el individualismo. Se para la vida escolar de la problemática social, considerando a la función escolar únicamente como transmisión de conocimientos.

Los programas por áreas parten de la clarificación del concepto de ciencia y tratan de borrar los límites entre las distintas disciplinas para hacerlas más acordes al proceso de aprendizaje, partiendo de la referencia de que una disciplina es -- una ciencia en cuanto a que es objeto de conocimiento. Ej. las Ciencias Sociales.

El programa por áreas supera el tratamiento fragmentado en la conducción del aprendizaje manejado en la programación por ma-

terias.

Sin embargo, la individualización es aún perceptible lo mismo que la falta de integración educador-educando.

El Programa integrado pretende romper este aislamiento entre la institución escolar y la comunidad social, y a la inversa de los programas anteriores, recurre a la comunidad en busca de los problemas en torno a los cuales organiza su plan de aprendizaje. Intenta con ésto, vincular la teoría y la práctica a través de un proceso didáctico que permite integrar el conocimiento, respetando el ritmo individual de aprendizaje en los educandos y fomentando su participación y cooperatividad.

Los contenidos del Programa Integrado se presentan en 8 Unidades y cada una de éstas en cuatro módulos que son unidades de acción alrededor de un tema central llamado eje o núcleo integrador, en torno al cual se organizan contenidos, objetivos y actividades, así como métodos y procedimientos de enseñanza.

Cada módulo tiene objetivos, que una vez alcanzados, pasan a conformar los propósitos de las unidades del programa.

Esta forma de organizar el conocimiento, de ser una realidad, enfocaría la tarea educativa en función de los intereses del niño y de los requerimientos de una formación más acorde con las necesidades de la sociedad actual.

Para que el Programa Integrado contribuya realmente a elevar la calidad de la educación y lograr un perfil del alumno congruente con las posibilidades y requerimientos del desarrollo social, y de su familia, su comunidad y su país, es urgente apearse estrictamente a sus características:

- . Abordar las cosas, los hechos y fenómenos tal y como se representan en la realidad.
- . Organizar los contenidos de aprendizaje en tal forma que todas las áreas de conocimiento tengan la misma relevancia.
- . Lograr la interdisciplinariedad en las actividades de aprendizaje por medio de la integración de métodos y procedimientos.
- . Promover el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del niño.
- . Plantear una metodología basada en la observación de la naturaleza y la sociedad, aplicando los pasos del método científico.
- . Propiciar la integración constante entre el objeto de estudio y el educando.
- . Terminar con las relaciones de dominación y de dependencia - que tradicionalmente se han presentado entre educador y educando.
- . Estimular las posibilidades del alumno, para que aprenda a aprender.
- . Respetar el ritmo individual de aprendizaje en los educandos promoviendo su participación y coóperatividad.
- . Respetar la personalidad del educando.

5.3. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS.

El Programa Integrado de Primer Grado de la Secretaría de Educación Pública propone emplear el Método Global de Análisis Estructural en la enseñanza de la lecto-escritura.

Este método está definido por la idea de vincular una enseñanza basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua.

Las ventajas que se observan son:

- Se precisan las etapas y la metodología en las actividades del programa.
- Se apoya en la percepción global del habla y en la comunicación oral en general que se produce en la familia, escuela, sociedad, etc. (el niño al articular una palabra o una sílaba le da un significado completo).
- Se basa en el principio de que: "Leer es comprender la lengua escrita".
- Intenta que el lenguaje adquiriera la jerarquía de la comunicación.
- Utiliza en un principio el procedimiento de análisis estructural que va de un contexto temático (un todo), a los enunciados que lo integran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.
- Establece el orden funcional de las palabras en oposición a la esencia del concepto.
- Se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema orga

nizado de elementos, superando la visi'ón de la lengua como una mera acumulaci'ón de partes que se pueden aprender en listas de nombres como si fuera un diccionario.

- Desarrolla una ense'anza didáctica donde el niño maneja la comprensión, el análisis, a partir de la funci'ón que cumple dentro de la estructura verbal y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos.
- Este método es de marcha analítica, parte del análisis y culmina con la síntesis.
- Busca la adquisici'ón de la lecto-escritura simultáneamente con la comprensión.
- Adopta la escritura Scrip por fácil de comprender y de leer y por la simplicidad de sus signos.

pero todas estas situaciones que se mencionan como ventajas, no se cumplen cuando el mismo programa cae en tantas contradicciones:

- Encajona al Maestro a manejar un sólo método coartando su libertad pedagógica.
- Impone procedimientos uniformantes sin respetar el avance espontáneo y natural del niño.
- Adopta un tipo de escritura que se contrapone a la ilación y fluidez de las ideas, a la creatividad, al desarrollo de rasgos finos y fomenta el mercantilismo de textos.
- No respeta la cosmovisi'ón de la realidad concreta del alumno.
- Es impositivo, unilateral y permite la violéncia simbólica entre la relaci'ón maestro-alumno.
- Insta al Maestro para que éste se quede únicamente en el --

- Formalismo, en lo superficial, en lo que se puede exhibir, -
etc.
- Se impone como un patrón, olvidándose de que existen diferen
cias significativas entre los niños de clase baja y los de -
clase media, en favor de estos últimos, en cuanto a las con-
dicones en que se encuentran para abordar el aprendizaje sis
temático de la lengua escrita.
 - Olvida que todos los niños inician su aprendizaje de la len-
gua mucho antes de ingresar al primer grado. Que actúan - -
frente a la lengua escrita, tal como lo hacen frente a cual-
quier otro objet⁹ de conocimiento, en forma eminentemente ac
tiva.
 - Olvida que el niño no es una mente en blanco que recibe pas
ivamente conocimientos ya elaborados. Muy por el contrario, -
es un creador permanente de hipótesis propias, que nadie le
ha enseñado, que él ha construido por sí mismo.
 - Que algunas de sus hipótesis, las que no coinciden con las n
nuestras, nos parecen erróneas. Sin embargo, no lo son. Re--
presentan etapas necesarias por las cuales el niño debe pa--
sar para llegar a construir las hipótesis que concuerdan --
con nuestro sistema de escrita.
 - Otra de las grandes desventajas del Programa Integrado de --
Primer Grado es que éste, al igual que todos los programas -
del Sistema Educativo Mexicano (SEM), conserva la principal
característica de la escuela tradicional, la sobre carga de
los contenidos, como consecuencia de la organización curri-
cular y planificación desde arriba. Se pretende dar al niño

una cultura general amplia y al mismo tiempo, llenar su mente de conocimientos específicos relativos a materias consideradas relevantes. Conduciendo todo esto a un recargamiento de materias y programas que pueden perjudicar la salud física y mental de los alumnos y retardar su formación en la misma medida en que se desea acelerarla o perfeccionarla.

- Su mensaje es enajenante, en las lecturas de este método se exalta el "paternalismo", el cumplimiento del deber, el respeto y la obediencia a los superiores, seguir el ejemplo del orden burgués, fomentar el consumismo, cambiar de clase social por medio del estudio, trabajar más para producir más, sacrificarse en aras de la "patria", etc.
- En su contenido se observa la inculcación de la ideología dominante, mediante la imposición de normas conductuales que tienden a fomentar la sumisión al más fuerte.

Por todo esto, debemos pensar en situaciones didácticas que nos permitan:

- Dejar en libertad al maestro para que éste haga uso de su propio método que más domine, con tal de que éstos sean globalizadores.
- Tomar en cuenta las diferencias entre los niños para asumir la responsabilidad de ayudarlos.
- Reconocer que los niños al ingresar a primer grado, saben ya algo o mucho sobre la lengua escrita y es fundamental partir de sus hipótesis para ayudarlos a seguir adelante.
- Para respetar al niño como un ser pensante que no se limita-

a recibir y reproducir los modelos que le llegan desde fuera sino que actúa inteligentemente sobre ellos. Por lo que debemos incidir en lo siguiente:

- . No proponer al niño un modelo para que lo copie, lo reproduzca al dictado o lo combine de diferentes maneras. Se trata de crear situaciones de aprendizaje que permitan al niño pensar, es decir:
 - a) Diferenciar dibujo y escritura.
 - b) Clasificar todo tipo de material escrito.
 - c) Descubrir que la lengua escrita es un código.
 - d) Analizar el lenguaje oral.
 - e) Anticipar el significado posible de un texto.
 - f) Re-inventar la escritura.
 - g) Comparar sus producciones con la lengua escrita tal como es.
 - h) Reflexionar sobre sus hipótesis.
 - i) Discutir con sus compañeros y
 - j) Autocorregirse, etc.
- . Las frases, palabras o sonidos que el niño aprenda no deben establecerse desde fuera, el propio niño las establecerá a partir de su contacto con toda la lengua escrita. Por lo tanto se debe dejar de utilizar las órdenes vacías de significado e inexistente en el lenguaje oral que caracterizan a los libros de lectura, sobre las cuales, el niño se ve imposibilitado a aplicar lo que sabe y dejarlo que sea él quien construya su propia secuencia.

- . Dejar que los niños escriban con libertad lo que deseen -- transmitir, independientemente de cuáles sean las letras -- que consitutyen esas palabras. Esto permitirá restituir a la lengua su verdadero valor comunicativo y hará posible -- que el niño utilice sus conocimientos previos sobre la lengua y que ponga en acción su competencia lingüística.
- . Se deben considerar correctas todas aquellas respuestas -- que sean coherentes con el nivel de construcción de la lengua escrita en que se encuentre el niño, aún cuando dichas respuestas sean incorrectas desde el punto de vista adulto. No se temerá al error, ni a la confusión, ni al conflicto. El niño los necesita para avanzar en su proceso.
- . Se debe dar prioridad a la anticipación del significado de lo que se lee, antes que el decifrado mecánico, dado que, -- si se quiere que la lectura sea una actividad con sentido -- para el niño, ésta debe plantearse como lo que es para -- cualquier adulto: una forma de captar un significado que -- otra persona ha querido trasmitir.
- . Se dará prioridad a la escritura espontánea antes que a la copia, por entender que el niño no se limita a imitar nuestro sistema tal como actualmente es, sino que reinvente -- progresivamente la escritura. Por lo tanto, solo podrá -- avanzar a partir de la reflexión y la discusión con sus -- compañeros sobre su propia escritura espontánea.
- . La copia sólo tendrá sentido en la medida que sea requerida por el niño y que cumpla una función como elemento de-

conflicto dentro de su propio proceso.

Los niños no tienen que memorizar mecánicamente la descripción de un objeto, sino aprender su significación profunda.

Por último, nos permitimos comentar que mientras las formas de enseñanza no sean realmente democráticas, ningún método, por muy bueno que éste sea, dejará de ser domesticante.

La acción formativa de la escuela no debe ser puro sometimiento del niño so pretexto de cumplir con la misión de alcanzar los fines más altos de la educación, por una razón simple: la coacción no permite el desarrollo del individuo, al contrario, lo inhibe o lo retarda; tal situación condiciona la acción educativa a un principio insoslayable: el respeto al niño. Sólo sobre esta base se puede promover un verdadero desarrollo.

La amenaza, la presión, la prédica o la fuerza sólo pueden producir comportamientos aparentes y engañosos que desaparecen -- cuando acaba la presión, además del resentimiento acumulado -- que se revertirá en un momento o en otro, no sólo contra la institución escolar sino contra la familia y la sociedad en general.

Combatir el tradicionalismo educativo no admite mayor demora.

La acción de la escuela debe dirigirse al desarrollo del individuo total sin privilegiar una dirección o aspecto del desenvolvimiento humano en detrimento de los demás.

La opción revolucionaria nos demanda el desarrollo de "todas las facultades" del ser humano sin admitir la preferencia por-

"enseñar" Español y Matemáticas, desatendiendo los otros ámbitos de la personalidad infantil.

Recuerdese que los fines de nuestra educación tiende a la formación de sentimientos, actitudes y formas de vida de carácter eminentemente social y cultural, en el amplio sentido de estos términos.

La acción de la escuela debe dirigirse y empeñarse en el desarrollo de sentimientos, actitudes y formas de vida y convivencia, más que en la "impartición" de conocimientos. Esto último no es un fin de la educación sino un medio para alcanzar fines más altos y sólo uno de los medios, quizá el menos directo.

Si nuestra opción es realmente revolucionaria debemos ayudar a nuestros alumnos a que aprendan por sí mismos a conocer y a -- descubrir la realidad con forma crítica a fin de que comprenda que la solución no está en aprender a leer historietas alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella.

La alternativa que nos ayudaría a solucionar todas las situaciones planteadas en estas cortas notas sólo puede ser el Método Natural de Lectura de Freinet, B.E.M.19.LAIA, Barcelona.

5.4. LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA.

En la enseñanza de lecto-escritura se han adoptado diversos métodos que indican distintas formas de interpretar la teoría -- educativa. Desde los métodos de deletreo, silábicos y fonéticos, hasta los llamados globales, se aprecia una evolución que hace evidente el propósito de los educadores de facilitar al niño el aprendizaje, sin forzar sus facultades y con respeto a sus intereses y tendencias naturales del desarrollo psíquico. (100)

Los métodos de enseñanza de la lecto-escritura pueden ser: métodos de marcha analítica. Los métodos de marcha sintética pueden ser: de deletreo si parten de signos simples, letras o grafemas; y fonéticos, si parten de los sonidos simples o fonemas.

Los métodos de marcha analítica pueden ser: globales si parten de palabras, frases y oraciones; y global de análisis estructural si va de un contexto temático (un todo) a los enunciados - que lo integran, de enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.

Los métodos de enseñanza de la lecto-escritura también pueden ser combinados y eclécticos, si conjuntan armónica y ordenadamente los diversos procedimientos de enseñanza, amalgamándolos conjugándolos en uno sólo conforme a las experiencias de cada maestro.

En cuanto a la marcha, los métodos pueden ser análíticos-sinté

(100) BARBOSA HELDT, Antonio. Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. p. 21.

tico-analíticos, tomando en cuenta que en ninguno se presentan con exclusividad el análisis o la síntesis; tarde o temprano se llega a analizar si se comienza sintetizando o a sintetizar si se empieza analizando. Si a veces se habla de métodos sintéticos y métodos analíticos, se hace referencia, tan sólo a la manera de iniciar la enseñanza.

Los sintéticos-analíticos, parten del elemento letra para constituir sílabas, luego palabras y por último frases y oraciones simples fonético, conviene decir que parten del sonido.

Los analíticos-sintéticos parten algunos de la palabra, y otros de frases y oraciones, para pasar, aunque no en todos los casos, a las sílabas y luego a las letras y sonidos.

5.4.1. Métodos de deletreo o alfabéticos.

Entre los métodos representativos de deletreo más conocidos y usados en México, están el Silabario de San Miguel y el Mantilla No. 1.

SILABARIO DE SAN MIGUEL.

El silabario, cuya primera elaboración parece haber correspondido a Tomás Guyot hacia el año de 1760, que consta de cuadros alfabéticos que se fueron formando con cada consonante asociada a cada vocal, a cada diptongo y a cada grupo de vocales, según la complicación del idioma. (101)

En México, la introducción del silabario se atribuye al Párro-

(101) BRASLAVSKY, Berta. La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura. p. 27.

co Nicolás García de San Vicente. Este método se inicia con la memorización de las cinco vocales y después las consonantes, - para seguir memorizando sílabas y luego palabras.

"...El método alfabético enseña el nombre de las letras y no los sonidos, es decir, enseña a leer, ele, eme, ese, jota, pe, etc., y por eso para traducir la cisión de las letras que componen una palabra al sonido de la palabra, introdujo el recurso del deletreo. El niño lee y pronuncia hache, i, jota, o, y se le pide el milagro que al reunir todo eso pronuncie HIJO, y pobre de él si sale o resulta con un HACHEIJOTAO. El deletreo, lejos de ser una solución para resolver el difícil problema de trocar el símbolo escrito que se ve en la palabra viva que se habla, aumentó la distancia entre ambos". (102)

El Silabario de San Miguel es un verdadero documento de la pedagogía tradicionalista y anticientífica. Su origen, como su nombre lo indica, es religioso, y en la última hoja aparece un catecismo breve "de lo que precisamente debe saber el cristiano, sacado a la luz por el R.P. Bartolomé Castaño, de la Compañía de Jesús", presentado en forma de breves preguntas. Por lo que se observa que la finalidad ideológica de este método es catequizar. Lo más curioso es que todavía se usa en muchas escuelas, aunque desconocemos exactamente en cuáles.

EL MANTILLA No. 1

Este es otro método de deletreo. Es de origen español y comen-

zó a usarse en nuestro país desde el siglo pasado en las escuelas lancasterianas (estas escuelas tenían como característica principal "la enseñanza mutua por medio de monitores"). Su autor fué Luis F. Mantilla, es un Método más complejo y mejor -- elaborado. Al igual que el silabario, empieza con memorizar -- las vocales impresas, luego sílabas, después palabras, y en la V lección presenta una relación de breves frases y oraciones -- con las palabras ya conocidas por el alumno, como Lalo, malo, -- Caro, niño, etc. (103)

En sus últimas lecciones aparecen composiciones en prosa o en verso, siempre en letra impresa, sobre temas de moral, religión, urbanidad, etc. Además de mecanicistas, éstos métodos -- son despiadadamente traumantes por recurrir única y solamente al memorismo y a la repetición de miles de palabras muertas y sin sentido, por medio de la coerción y la crueldad, bajo el lema "la letra con sangre entra", y demás vejaciones.

No se trata verdaderamente de un método. El procedimiento espontáneo de enseñar las letras según el orden impuesto por el alfabeto era infundado y por eso mismo fué bárbaro en su aplicación.

En cuanto al deletreo y a las mnemotécnicas que surgieron para subsanar las dificultades del aprendizaje de las letras y sus combinaciones, no configuran tampoco un método. (104)

(103) BARBOSA HELDT, Antonio. Obra Citada, p. 27.

(104) BRASLAVSKY, Berta. Obra Citada, p. 31.

La función ideológica de este Mantilla No. 1, también se enfoca hacia la evangelización, tendiente a hacer del hombre un -- ser sumiso, obediente, respetuoso con el patrón y temeroso de los dogmas religiosos a fin de que no cause problemas en la -- mantención del status quo.

5.4.2. Métodos fonéticos.

METODO DE PALABRAS NORMALES.

Este método fué creado por Vogel en Alemania. Se basa en la enseñanza de cada palabra como un tono, sin estudio previo de -- sus elementos fonéticos, es decir, sin haber recurrido al deletreo. Asocia estrechamente la forma gráfica de cada palabra -- con su significado. Comienza por enseñar cerca de cincuenta palabras que han de representar ideas, supuestamente, familiares al niño. Presenta al niño el objeto que simboliza la palabra o una representación gráfica del mismo (recurso de la asociación) Una vez aprendidas veinte o veinticinco palabras, se comienza a realizar la descomposición en elementos fonéticos, haciendo después ejercicios de síntesis para buscar nuevas palabras.

Este método de palabras normales fué introducido en México por el Maestro Enrique C. Rébsamen, con una serie de modificaciones, producto de muchos años de manejarlos en Suiza. Rébsamen publicó, en el 1899, su Guía Metodológica de la Enseñanza de la Lectura y Escritura.

Las características del Metodo Rébsamen son:

a) Es analítico-sintético porque sigue un orden en que se pre-

senta, primero la palabra, pasando luego a su división en sílabas y por último a las letras, representadas por sus sonidos, para regresar a las sílabas y retornar a las palabras..

- b) Es fonético. Acerca del fonetismo en su método, Rébsamen indicó: "cualquiera que sea la marcha que se siga en la enseñanza de la escritura y lectura; la analítica que pasa del todo a las partes, o la sintética que reúne las partes para formar el todo, debe llegar el momento en que sea preciso dar a conocer a los niños los elementos de la palabra hablada que son los sonidos".
- c) Es simultáneo porque enseña a leer y a escribir al mismo tiempo.

Etapas de su desarrollo.

- 1a. Ejercicios preparatorios.
- 2a. Enseñanza de las vocales. Escritura-lectura de las letras minúsculas manuscritas (palabras normales)..
- 3a. Escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas.
- 4a. Lectura de las letras de imprenta. (105)

Este método, además de ser mecanista, presenta una cosmovisión parcializada de la realidad, porque una palabra por normal que sea, no es un todo real.

(105) BARBOSA HELDT, Antonio. Obra citada pp. 35-46.

Ideológicamente, los contenidos de algunas de sus lecciones, -
 tienden, únicamente a fomentar el "paternalismo", promoviendo -
 en forma velada, una obediencia y un respeto extremados, así -
 como un ciego sacrificio en aras de la "patria".

METODO ONOMATOPEYICO.

En éste método, Gregorio Torres Quintero se pronunció de mane-
 ra decisiva en favor de la síntesis por el camino del fonetis-
 mo, pero introduciendo como novedad la onomatopeya (buscar los
 sonidos de las letras en los ruidos de la naturaleza) en los -
 sonidos.

En su "Guía del Método Onomatopeyico", publicada por primera -
 vez en el año de 1908, atacó rudamente a los defensores de la
 enseñanza por palabras normales: Rëbsamen, Luis E. Ruiz, y Ma-
 nuel Flores. Para T. Quintero, "el fonetismo es la enseñanza -
 de las letras por su sonido y no por su nombre, mientras que, -
 el deletreo es la enseñanza de las letras por su nombre y no -
 por su sonido. Conforme a estas ideas, hay métodos fonéticos y
 métodos de deletreo. Además, hay métodos silábicos y métodos -
 de frases, según que tomen como punto de partida la sílaba o -
 la frase".

Según este mismo autor, el análisis y la síntesis no tendrían-
 razón de existir separados. El método onomatopeyico también a-
 naliza las palabras en sílabas. Pero hasta ahí se detiene, no-
 avanza más. Se buscan los sonidos de las letras en algún ruido
 de la naturaleza, en una onomatopéyica. Hallado el sonido se -
 invita al niño a que lo encuentre en la pronunciación de algú-

na palabra. Este ejercicio de extracción y de identificación - de un sonido onomatopéyico es analítico. Identificado el sonido con el de las palabras, se forman con él, sílabas y con éstas, vocablos. De aquí que se considere que leer es sintetizar y escribir es analizar.

Características del Método Onomatopéyico son:

- a) Es fonético.
- b) Su fonetismo es onomatopéyico.
- c) Es sintético porque parte de sonidos para formar sílabas y luego con éstas forma palabras y frases.
- d) Es análitico.
- e) Es simultáneo porque asocia la lectura con la escritura.

Etapas del Metodo Onomatopéyico:

- 1a. Enseñanza de las letras minúsculas manuscritas.
- 2a. Aprendida una consonante se pasa a combinarla con las cinco vocales.
- 3a. Leer en el pizarrón sistemáticamente, por sus sonidos y sílabas componentes todas las palabras nuevas del texto y en las que entra la nueva consonante.
- 4a. Completar el ejercicio anterior con la lectura sintética - de las frases del texto. Luego se leerá cada una como unidad de pensamiento. (106)

Este método ofrece una falta de interés y un excesivo mecanicismo, pues la repetición de sonidos sin sentido, adormece la capacidad para comprender lo que se lee. Está basado también en la repetición y memorización de letras y palabras, así como en la copia de planas y más planas de letras y sílabas. Al mismo tiempo estos métodos se empeñan porque se escriba con letra muy clara y legible, o sea que tiende al formalismo y se oculta la realidad. Su cosmovisión es desintegrada totalmente.

El contenido de las lecciones de este método es meramente descriptivo. Ideológicamente se advierten algunas moralejas para atemorizar al niño; para que no desee lo que no está a su alcance; para que comprenda que la curiosidad es muy peligrosa, por tanto no debe ser curioso; y para entender que hay que dar siempre buen ejemplo. Se observa, pues, que se trata de lesionarle la curiosidad al niño para que nunca se interese por la investigación; se trata de formar un individuo conformista y que aprenda a seguir pistas y ejemplos. O sea que desde este nivel de escolaridad se empieza a enajenar al niño en grado sumo, para esperar de él el sostenimiento del orden burgués.

EL METODO MONTESSORI.

Este método se basa en la concepción biológica de la infancia. La vida del niño tanto en el aspecto biológico como en el espiritual, es para María Montessori lo más importante. El respeto que debe existir para la vida infantil, la libertad y la autoeducación, son lo esencial de los fundamentos sobre los cuales

giran todas las ideas de la Dra. Montessori". (107)

Dicho método "se funda directamente en las leyes de la vida -- misma... en las manifestaciones de algo vivo: el niño. María - Montessori "creó un medio ambiente natural" para el niño, es - decir, uno que se adaptara a su naturaleza... y mientras otros hablaban de la necesidad de dar a los niños libertad en la edu cación, ella de hecho se la proporcionó... por lo que se puede decir que el Método Montessori está basado en el principio de libertad de un medio preparado". (108)

"El método sintético de Montessori consiste en el descubrimien to que realiza el niño al haber realizado repetidos ejercicios sobre letras hechas de lija y notar que aquellas figuras, que esos signos tienen una representación con los sonidos y que al formarlos, al unirlos, dan origen a las palabras con las que - sus semejantes se comunican. El alumno se dá cuenta de ello y exclama gozoso que sabe leer". (109)

El método aceptado por María Montessori es el sintético-silábico, por tanto también es un método de marcha sintética. Según M. Montessori, el niño poseyendo una visión segura, muscular y fónica de las letras puede leer y escribir. Los dos actos, -- leer y escribir, se hallan fundidos entre sí; sin esta función

(107) DOMINGUEZ HIDALGO, Antonio. Métodos Globalizadores, p.40

(108) STANDING, E. M. La revolución Montessori en la educación pp. 7-8.

(109) DOMINGUEZ HIDALGO, Antonio. Op. Cit. p. 43.

el niño sólo podría escribir las letras esmeriladas que ha tocado, pero no traducir los sonidos en signos.

Se advierte que el interés que anima estos ejercicios es diferente al interés sobre el que se funda la globalización. Y entonces lo que mueve al ejercicio no es la inmediata aplicación del mismo a una situación práctica, sino la actividad sensorial que ansía el niño en cuanto que se encuentra en el estadio "sensitivo" de su maduración (3-6 años).

En el método Montessori la lectura y la escritura son aprendidas independientemente de la comprensión: el niño puede leer y escribir las palabras más difíciles e incomprensibles y, por tanto, también las palabras extranjeras. Esto significa que lo que le impulsa a aprenderlas no es la necesidad de servirse de la lectura, sino la forma sensorial de sus actividades. Los ejercicios sensoriales "esculpen" en su mente las formas de las letras; es un fenómeno que desemboca en un momento dado, en el fenómeno de la "explosión".

Se advierte que la utilidad de la preparación sensorial no está limitada a la ejecución manual de la escritura; de hecho, la preparación es indispensable para "absorber", incluso, intelectualmente las formas de las lecturas y componer palabras con las letras de un alfabeto móvil. Por eso la composición de las palabras no es en modo alguno un milagro, es, por el contrario, el resultado necesario de ejercicios que parece que nada tiene que ver con la escritura; pero que adiestran de algún modo al niño restringiendo su creatividad.

En la escritura, M. Montessori advierte que la originalidad de su método consiste en examinar al individuo que escribe, no la escritura; al sujeto cognoscente, no al objeto de conocimiento. El niño se prepara para escribir, no escribiendo, sino desarrollando los distintos mecanismos que constituyen la escritura; y por eso la escritura como función compleja, puede "explotar" es decir, manifestarse de improviso.

Los factores principales de la escritura son el manejo del instrumento para escribir y la ejecución de los signos alfabéticos. La "explosión" se hace posible precisamente por la preparación sensorial y motora.

Según M. Montessori, la escritura no es una copia (o sea dibujo) sino lenguaje gráfico y, por ello traducción de los sonidos en signos. Pero la traducción está condicionada así mismo por otro hecho, es decir, por la pronunciación del sonido de las letras que el niño toca y ve.

Esta lección se dá en tres tiempos:

- 1o. Sensación visual y táctil-muscular asociada al sonido alfabético.
- 2o. Conocimiento de las figuras (letras) en base al sonido.
- 3o. Pronunciación de los sonidos que corresponden a los signos alfabéticos.

Proceso de la enseñanza de la lectura:

El procedimiento para el aprendizaje de la lectura es simple.

Se preparan cartoncitos escribiendo en cada uno de ellos la pa

labra bien conocida por los niños y que se refiere a objetos presentes o no. La lectura, ya aprendida como mecanismo, consiste ahora en la asociación del nombre del objeto que sea; en comprender que cierto grupo de signos indica cierto objeto, de esa forma se puede transmitir al lenguaje gráfico. M. Montessori cuenta que empezó presentando la lectura en forma de juego. Por un lado se colocaban varios juguetes en una mesa; por otro una serie de cartelitos dentro de una caja, en cada uno de los cuales escrito el nombre de un juguete. Cada niño saca un cartelito al azar y, si pronuncia claramente la palabra, señalando con el dedo el objeto, puede coger el juguete y servirse de él por un tiempo indeterminado. (110)

"Su educación sensomotora, M. Montessori la basaba en el uso "adecuado" de diversos materiales: elementos geométricos, de ejercicios de la vida diaria, coloreados, sonoros, etc., utilizados hasta hace poco en los jardines de infantes, y que cada día se emplean menos por considerarlos, sin demasiado fundamento, abstractos y convencionales. (111)

Las limitaciones del enfoque de este método se traducen en pretender hacer del aprendizaje de la lecto-escritura un conocimiento sensorio-motriz exclusivamente, fuera del contexto social y desprovisto de ver al sujeto como una entidad indifi-

(110) BARTOLOMEIS, Francesco. María Montessori y la Pedagogía científica. pp. 77-86.

(111) MERANI L., Alberto. Psicología y Pedagogía, p. 56.

cual.

Ideológicamente, este método, a pesar de hacer gala de proporcionar la libertad al niño, lo encajona dentro de un marco de moralidad religiosa, imponiéndole el respeto a la autoridad, - creando un orden silencioso por medio del manejo de sus famosos materiales "didácticos". La misma Montessori informa en su "I bambini vivendi nella chiesa. Note de educazione religiosa" su afán de introducir al niño pequeño en la iglesia para vivir y creer en ella, argumentando que la iglesia era el verdadero lugar de la educación del niño, mostrando su profundo interés por perpetuar su tan ardientemente deseada educación confesional.

5.4.3. Métodos Globales.

Estos métodos se appyan en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general. Por lo tanto, son métodos que están en el polo opuesto de los anteriores.

El creador de la globalización fue Ovidio Decroly, quien basó el aprendizaje de la lectura en el "interés".

Claparede eleva al plano de los conceptos la experiencias de Decroly, logrando que el niño leyera mejor las frases y las palabras que las letras, porque según él, la percepción del niño se caracteriza por la "visión de conjunto". (113)

(112) Programa Integrado de Primer Año de la S.E.P., p. 71

(113) BRASLAVSKY, Berta. Obra Citada, p. 61.

H. Wallon renueva este concepto y en vez de considerarlo como una visión de conjunto, él demuestra que en realidad se trata de una confusión entre el todo y las partes. Que la situación de las situaciones y de las cosas es global, es decir, que el detalle queda indiscriminado, aunque nos parece a menudo que la atención del niño se dirige al detalle de las cosas. (114)

El método global se fundamenta en:

- 1) La necesidad de introducir la motivación, el "interés", que reemplace el esfuerzo penoso de los niños.
- 2) La necesidad de respetar la "marcha natural" partiendo de las formas del lenguaje que, igual que en el origen del lenguaje hablado, tienen significación, es decir, partiendo del enunciado.
- 3) La necesidad de unir el concepto, la significación, a la enseñanza de la lectura.
- 4) La necesidad de tomar como punto de partida una "totalidad" que puede ser el enunciado.
- 5) Cierta divergencia acerca de las necesidades de analizar o no esas totalidades.
- 6) El predominio de la percepción visual en el aprendizaje de la lectura y el desconocimiento de la participación auditiva, lo que conduce a una fuerte aversión por el método fonético. (115)

(114) IBID. pp. 106-107.

(115) IBID. p.51.

En nuestro medio, el método que reunía estas características - ora el de los Mtros. Ayala y Pons, cuyos pasos son los que siguen:

1. Recordación.- Leer las frases aprendidas en anteriores lecciones.
2. Trabajo oral.
 - a) Relato de un cuento.
 - b) Repetición del cuento por los niños.
 - c) Lectura de la frase que se desea enseñar.
 - d) Los niños pronuncian las frases imitando al maestro.
 - e) Corrección de la pronunciación defectuosa del niño.
3. Trabajo escrito.
 - a) Presentación de la frase que se va a enseñar.
 - b) Lectura de la frase por el maestro.
 - c) Cada uno de los niños leerá la frase.
 - d) Ejercicios para que el niño aprenda las palabras por su forma.
 - e) Escritura de la frase por palabras en columna.
 - f) Cambiar el orden de las palabras (hipérbaton) y que los niños las lean en su nueva colocación.
 - g) Escritura de la frase por palabras en columna.
 - h) Comparar las palabras de la frase por su tamaño.
 - i) Los niños colocarán las palabras en su orden inicial..
 - j) Escribir cada uno la frase en el pizarrón y en su cuaderno.
4. El maestro presenta un cartón con la frase en letras de imprenta y dice: "Aquí dice"... Voy a colocarla en este lugar

visible para que no olviden la frase que aprendimos hoy. (116)

Es un poco difícil de aplicar el método global, debido a que la mayoría de los maestros, y entre ellos a los que les toca el Primer Año, están formado en el marco de una cosmovisión -- desintegrada de la realidad. De ese modo, las escuelas normales no se han preocupado por enseñar la gama de métodos existentes para la apresión de la lecto-escritura; generalmente, se enfatiza sobre el método de moda y se dejan de lado otros caminos metodológicos. Por otro lado, "la mayoría de dichos maestros no siguen de manera ortodoxa un método determinado para enseñar a leer a sus alumnos, pues mientras mayor es su experiencia y mayores también son los elementos modernos y ayudas didácticas que ponen en juego para matizar su enseñanza, más se apartan del método original y más se van acercando a un método propio que van elaborando en su trabajo cotidiano. Naturalmente que este fenómeno sólo se produce en los maestros dotados de imaginación y con espíritu creador, pero no reza con los rutinarios que apegados a la tradición, no se apartan un ápice de los moldes y de las ideas preconcebidas". (117)

Se puede observar que la mayoría de los métodos globales que han participado en este movimiento de innovación, caen en un proceso mecanicista de enseñanza, en las copias, en la repetición y en la memorización. Y aunque el método presente al maes

(116) BARBOSA HELDT, Antonio. Obra Citada, pp. 113-115.

(117) ÍBID. p. 16.

tro enunciados integrados, éste se empeña en seguir enseñando-deletreando y silabeando, por su propia alienación o por desconocimiento del método mismo.

En su contenido ideológico, estos métodos siempre tienden a fomentar el "paternalismo" y la dependencia de los individuos mediante la socialización y la inculcación de normas conductuales.

EL METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL.

A partir de 1980, para la enseñanza de la lecto-escritura, el Programa Integrado de Primer Grado de la S.E.P. propone emplear el Método Global de Análisis Estructural.

Este método está definido por la idea de vincular una enseñanza basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua.

Este es el mismo método que se utilizó en los libros de texto precedentes al Programa Integrado, sólo que ahora se precisan las etapas y se presenta la metodología en las actividades del programa.

Es global porque este método se apoya, como ya se indicó más arriba, en la percepción global del habla y en la comunicación oral en general, ya que ésta se produce siempre en determinados contextos (familia, amigos, escuela, etc.)

Cuando el niño empieza a hablar, el proceso de comprensión entre él y las personas que lo rodean se realiza mediante enunciados con sentido global. El niño al articular una palabra, o

incluso una sílaba, le da valor de un enunciado completo, y la persona que se comunica con él entiende su sentido, ya que a la comprensión mutua le ayuda el contexto de la palabra. Por eso, según el método, "el niño empieza a leer visualizando enunciados que tengan sentido para él, sacados del habla cotidiana. En este sentido, la enseñanza debe enfatizar la comprensión global de las estructuras. Por esta razón el método global se basa en el principio de: leer es comprender la lengua escrita" (118)

Aunque "ciertos psico-fisiólogos hablan de la localización de la palabra en el cerebro... De la misma manera en el centro visual radica en comando de todos los procesos del reconocimiento visual que entra en el juego de la lectura... Sin embargo, el sentido del habla, simplemente, dista mucho de constituir un elemento del lenguaje; es preciso que con algún grupo de elementos con alguna experiencia. Este "elemento" de la experiencia es el "significado" de la unidad lingüística". (119)

De esta manera, los elementos del lenguaje son los rotuladores de nuestra experiencia, tienen que asociarse, pues, con grupos externos, con clases bien definidas de experiencia, y no propiamente con las experiencias aisladas en sí mismas.

Sólo de esa manera es posible que el lenguaje adquiriera la jerarquía de comunicación, pues la experiencia aislada no radica más que en una conciencia individual, y hablando en términos estrictos, es incomunicable.

(118) Ibid. p.71.

(119) SAPIR, Edward. El Lenguaje. México, 1980. Ed. F. de C. Econ. pp. 16-17.

Para que sea comunicada, necesita relacionarse con una categoría que la comunidad acepte tácitamente como una identidad.

Es de análisis estructural porque el método en un principio, - utiliza el procedimiento de análisis que va de un contexto temático (un todo) a los enunciados que lo integran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas. Pero además, es estructural porque establece el orden funcional de las palabras. En oposición a la esencia del concepto.

Se habla de análisis estructural también, porque se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema organizado de elementos, y supera la visión de la lengua como una mera acumulación de partes que se pueden aprender como lista de nombres (como si fuera un diccionario, por ejemplo). El planteamiento estructural ofrece elementos para desarrollar una enseñanza didáctica donde el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, a partir de las funciones que cumple dentro de la estructura verbal, y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos.

"El análisis estructural permite también formalizar algunos conocimientos intuitivos del lenguaje que tiene el niño. Los ejercicios de análisis de palabras y de oraciones ayudan a explicar los criterios lingüísticos de clasificación y de diferenciación de los elementos, los cuales quedan implícitos en la comunicación cotidiana. En beneficio de la comprensión, la enseñanza debe canalizar esto siempre dentro del contexto". (120)

El método global de análisis estructural se clasifica entre los métodos de marcha analítica, los cuales parten del análisis y culminan con la síntesis y, además, buscan la adquisición del mecanismo de la lectoescritura, simultáneamente con la comprensión.

Este método consta de cuatro etapas:

A) Etapa de la visualización de enunciados.

1. Conversación.- Ubicación del alumno a través de los contenidos de otras áreas, en el tema del módulo.
2. Escritura de enunciados hecha por el maestro.- Que los niños expresen enunciados.
3. Lectura de enunciados hecha por el maestro, en voz alta. Luego pide a los alumnos que lean en voz alta con él.
4. Identificación de enunciados mediante preguntas como: " ¿ Qué dice aquí ? " y " ¿ Donde dice... ? ", etc..
5. Copia de enunciados. Organización de ejercicios preparatorios mediante trazos de diversos tipos recomendados por las actividades del programa.

B) Etapa de análisis de enunciados en palabras.

1. Conversación.
2. Escritura de los enunciados hecha por el maestro.
3. Lectura de los enunciados hecha por el maestro.
4. Identificación de los enunciados.
5. Lectura de las palabras del enunciado. Primero por el maestro en voz alta y luego maestro y alumnos.
6. Identificación de las palabras, por medio de las preguntas: " ¿ Qué dice aquí ? " y " ¿ Dónde dice... ? ", etc..

7. Copia de palabras y enunciados, después ilustrarlos de acuerdo con su significado.

8. Evaluación.

C. Etapa de análisis de palabras en sílabas.

1. Conversación.

2. Escritura de enunciados hecha por el maestro.

3. Lectura de los enunciados hecha por el maestro.

4. Identificación de los enunciados.

5. Lectura de las palabras del enunciado.

6. Identificación de las palabras.

7. Identificación de las sílabas en estudio. Maestro y alumnos leen las palabras enfatizando las sílabas en estudio. Identificación de las sílabas mediante mismas preguntas, subrayando con color las sílabas identificadas. Combinación entre la consonante de la sílaba en estudio y las vocales.

8. Formación de palabras y enunciados. Por medio de la síntesis y con las sílabas ya conocidas se formarán nuevamente palabras y enunciados.

9. Trazo en Script de la consonante de la sílaba.

10. Evaluación. Identificación de la sílaba en estudio.

D. Etapa de afirmación de la lectura y la escritura.

1. Conversación.

2. Escritura de enunciados hecha por el maestro.

3. Lectura de los enunciados. Los alumnos escriben enunciados. En voz alta maestro y alumnos.

4. Redacción de enunciados. Los alumnos escriben enunciados

en sus cuadernos alusivos a un tema. Los textos serán --
ilustrados y leídos en voz alta para darlos a conocer.

5. Evaluación.

"La escritura Scrip en este método se adoptó por las siguientes razones, según los creadores del método.

- a) Es fácil de aprender y de leer.
- b) Por la simplicidad de sus rasgos se adapta mejor a las -
posibilidades de coordinación motora fina de los linos.
- c) Requiere menor esfuerzo visual.
- d) Es la misma que aparece en los libros de texto! (121)

Pero como digimos ya anteriormente, este tipo de escritura se-
contrapone a la ilación y fluidez de ideas, a la creatividad,-
al desarrollo de rasgos finos y fomenta el mercantilismo de --
textos.

Y al igual que en los métodos revisados anteriormente, en el -
contenido de los libros del Programa Integrado, se observa --
claramente la inculcación de la ideología dominante.

Métodos combinados y eclécticos.

Este procedimiento de aplicar metodos combinados y eclécticos,
fue autorizado por la SEP desde el año de 1960, cuando la Comi-
sión Nacional de Libros de Texto Gratuitos aprobó y publicó pa-
ra la enseñanza de la lectura y la escritura, "Mi Libro y Mi -
Cuaderno de Trabajo de Primer Año" de las Maestras Carmen Do--
mínguez y Enriqueta León González.

(121) Ibid. p. 77.

El libro de lectura está compuesto de dos partes:

- La primera comprende el método para la enseñanza de la --
lectura y la escritura en forma simultánea; y
- La segunda, adaptada para el logro de la lectura corrien--
te.

El Método" que las autoras eligieron fue el ecléctico. Ellas --
sostienen que mediante este procedimiento ecléctico se ha podi--
do adaptar mejor la enseñanza en nuestra escuela, teniendo en
cuenta la naturaleza de nuestro idioma y las condiciones espe--
ciales del niño mexicano.

"La técnica de este "método" comprende cinco etapas:

- I. Ejercicios preparatorios en los cuales se incluye la ense--
ñanza de las vocales.
- II. Visualización de palabras, frases y oraciones que se pre--
sentarán progresivamente.
- III. Análisis de las frases en palabras y de las palabras en --
sílabas.
- IV. Formación de palabras y de frases nuevas.
- V. Mecanización de la lectura." (122)

Este método si inicia con la memorización de las vocales, se --
sigue con la copia de planas y planas de sílabas y palabras en
forma mecanicista imponiendo textos y contenidos como todos --
los demás, salvando el Método Natural de Freinet.

Su enfoque ideológico es socializador y en sus lecciones se in--

fiere el currículum oculto tendiente a imponer mecanismos alienantes, y a fomentar el "paternalismo", tomando ejemplos y siguiendo pistas. El niño no debe enojarse, ni gritar, ni rebelarse, por el contrario, debe cumplir con sus deberes, y obedecer fielmente a sus superiores y maestros. El niño debe entender que todo se logra mediante el estudio; si cumple con su trabajo fielmente, tendrá todo cuanto desea. Se fomenta enfáticamente la belleza exterior y el formalismo.

7. ¿QUE SE PROPONE LA SEP, CON LA INSTITUCIONALIZACION Y LA APLICACION DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA?

Obviamente, el Estado es el máximo pedagogo -como ya digimos antes- y si él "financia" la educación, él la planifica y la dirige en beneficio de sus propios intereses.

Las supuestas reformas sólo se dan en la teoría del discurso educativo, pero en la realidad, su implantación es ineficaz por la inexplicable falta de recursos para actualizar pedagógica y didácticamente al maestro.

Por otra parte, la formación de los maestros no es la adecuada pues las escuelas normales no abandonan sus formas tradicionales de enseñanza.

La educación primaria está desfasada, pues la escuela sigue enseñando con métodos de 1900 a unos niños de 1987.

Las técnicas modernas que "diz que" alternan con las tradicionales, no funcionan, pues el docente sigue enseñando en forma-

autoritaria, impositiva, coercitiva, traumatizante, unilateral, etc., por medio del didactismo, el verbalismo, el memorismo, el librismo, el dictado, el copiado de planas, con procedimientos uniformantes y domesticantes, adaptando al niño a los programas y a la escuela, sin respetar su personalidad, ni sus intereses, ni las necesidades de su realidad concreta. Al cabo que no se trata de lo que el niño necesita aprender sino de lo que el niño "debe aprender".

Ahora que los maestros no son culpables de su forma de enseñar; pues así los formó el Estado, porque así conviene al mismo que sean. La educación pues, anda como el mismo Estado quiere que ande para inculcar su ideología burguesa.

Ante esta situación, a los maestros conscientes del papel que debemos desempeñar en la sociedad, no nos queda más que luchar por que nuestros compañeros conozcan perfectamente toda la gama de métodos de enseñanza habidos y por haber a fin de que seleccionen y apliquen las mejores técnicas, de acuerdo a las características de nuestros niños, de la geografía e historia de éstos, así como del entorno social en el que se encuentre ubicada la escuela, etc., con el propósito de contribuir a la formación de un nuevo hombre y de una nueva sociedad mexicana.

EL CONOCIMIENTO Y SU IMPARTICIÓN.

6.1. Teoría del conocimiento.

En la teoría del conocimiento, se denomina "sujeto", al ser cognoscente; "objeto de conocimiento" a todo proceso o fenómeno sobre el cual el sujeto cognoscente, desarrolla su actividad cognoscitiva; y " conocimiento" al producto del proceso cognoscitivo.

De éste modo, el problema de la relación sujeto y objeto, es el -- problema de conocer lo cognoscible, es decir, de la naturaleza, el carácter y las propiedades específicas de la relación sujeto cognoscente y objeto susceptible es ser conocido.

Sin hacer abstracción al aspecto psicológico del problema o mejor dicho de la teoría del conocimiento, se aclara que éste, se abordará más adelante.

Es necesario destacar, que a diferencia de muchas corrientes filosóficas, que consideran en la teoría del conocimiento el problema sujeto y objeto solamente un problema gnoseológico, para la filosofía marxista el problema gnoseológico de la relación sujeto y - objeto, es solo un aspecto del problema filosófico total de la relación entre ambos. Debido a que en la filosofía marxista, la consideración del " sujeto como ser cognoscente y del objeto como cosa cognoscible, es solamente la abstracción de una parte del papel real del sujeto y del objeto, ya que la filosofía marxista ha precisado que la relación cognoscitiva surge y se deriva de una relación práctica entre el sujeto y el objeto". (123)

(123) LEKTORSKI T. A. Teoría del Conocimiento y Marxismo. Edit. del Taller Abierto. México, 1980, 124 p.p.

Es precisamente, en el análisis de la relación activa entre el sujeto y el objeto, en que aparecen diversas formas de interpretación, ⁽¹²⁴⁾ las cuales, a la vez, generan diversos modelos de conocimiento.

Al referirse el " sujeto cognocente", Adan Scharf distingue tres modelos del proceso del conocimiento, ⁽¹²⁵⁾ obstante, y él mismo lo señala, sus combinaciones pueden establecer muchos más modelos. Es necesario aclarar, que coincidimos con la tipología descrita - por éste filósofo desde el punto de vista de "sujeto cognocente" en base a que, su tipología no es una tipología especulativa, ya que encuentra su fundamento teórico en diversas corrientes filosóficas históricamente existentes, además estamos de acuerdo con ella en base a la premisa de que entre el sujeto cognocente y el objeto de conocimiento debe establecerse una interacción concreta cuyos resultados precisen los productos mentales denominados conocimiento.

El primer modelo, conlleva la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. En esta concepción, el objeto de conocimiento, actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto cognocente, el cual es un agente pasivo, contemulativo y receptivo. El producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, cuyo origen está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. En este modelo el sujeto cognocente además de ser agente pasivo, contemulativo y receptivo, tiene el papel en la relación cognitiva de registrar los estímulos precedentes del exterior a modo de espejo, en el caso de las percepciones visuales, de donde se ex

(124) Desde el punto de vista de la filosofía marxista, el sujeto es un ser activo, práctico; y el objeto es la cosa sobre la cual se desarrolla la praxis, así el sujeto se convierte en sujeto cognocente y el objeto en cosa cognoscible.

(125) SCHAFF Adan. Historia y Verdad. Edit. Grijalbo, 1974. Cap. I.

plica, que las diferencias entre las imágenes de la realidad percibidas por diversos sujetos cognocentes, se reduce a las diferencias individuales o genéricas del aparato perceptivo - teoría denominada por Popper, de la conciencia "recipiente" - Históricamente esta teoría se relaciona con el pensamiento materialista, ya que presupone el reconocimiento de la realidad del objeto de conocimiento y la interpretación sensuista y empírica de la relación cognoscitiva. Pero Marx comprobaba en sus tesis sobre el Feuerbach, - que todo el materialismo pasado captaba la realidad bajo la forma de objeto y no como actividad humana, y que el aspecto activo era desarrollado por el idealismo de todo imperfecto por abstracto.

mientras en el primer modelo predomina ^{el} objeto en la relación sujeto - objeto en el segundo modelo, calificado por Schaff como idealista y activista, se presenta todo lo contrario. El predominio se centra en el sujeto cognocente, que percibe el objeto de conocimiento como su producción. En este modelo, la atención se encuentra en el objeto cognocente, al que se le atribuye incluso, el papel de creador de la realidad. Este modelo entra en contradicción, con la experiencia sensible del hombre, desaparece el objeto de conocimiento, así el papel del sujeto de conocimiento se destaca más.

En este modelo, se confirma la tesis psicológica que pretende el fundamento teórico del que se parte para proceder a las observaciones y al análisis determinado la fijación de la atención en tal o cual aspecto de la realidad.

En el tercer modelo, entre el objeto de conocimiento y sujeto cognocente, se antepone el principio de su interacción.

Este modelo, contrario al mecanicista en el que el sujeto cognocente se le asigna un papel activo que a su vez esté sometido a diver

Los condicionamientos de carácter social, los cuales introducen en el conocimiento una visión concreta de la realidad transmitida socialmente. Este modelo también es opuesto al mecanicista, pero al revés del idealismo subjetivo, porque no es como otras en forma mística el objeto de conocimiento. Propone en contrapartida, en el marco de la teoría del reflejo, una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto cognocente que percibe el objeto en y por su actividad.

Es evidente que la elección de alguno de éstos modelos de conocimiento, en el proceso de enseñanza aprendizaje conlleva importantes consecuencias para el desarrollo de la actividad científica y particularmente para la concepción de la realidad, debido a que se hace manifiesto en cada uno de ellos un enfoque filosófico concreto.

6.2 CONCEPTO DE INTEGRACION DEL CONOCIMIENTO.

En el terreno de la psicología, la teoría del conocimiento, aborda el problema de integración del conocimiento, en cual analizaremos en el ámbito propuesto por los precursores del desarrollo de la psicopedagogía contemporánea; Jean Piaget y Henry Wallon.

El concepto de integración en el proceso enseñanza aprendizaje refiere concretamente dos aspectos a saber; el correspondiente a lo que se enseña y el que explicita el cómo se aprende, conjugándose así la integración del conocimiento.

La integración en lo que se enseña, puede ser entendida como el conocimiento de la realidad; el encuentro del sujeto cognocente con los problemas que enfrenta dicha realidad, - es decir, la integración entre el sujeto cognocente y el objeto de conocimiento.

"Entre los Piagetanos, la integración de lo que se enseña, es el principio de la acción sobre la realidad, considerado como el único camino para el conocimiento; mientras que, para los wallonianos, es "el poder que tiene el hombre de modificar el medio en que vive, a la vez, de ser modificado por ese medio, así mismo modificado, por las modificaciones que él mismo introdujo en su medio."⁽¹²⁶⁾

Tanto Piaget como Wallon, comparten una concepción dialéctica del desarrollo del hombre. Sin embargo la orientación de sus concepciones difieren significativamente.

(126) CLANET-LATERRASE. Dossier Wallon-Piaget. Ed. Gedisa. Barcelona . 1979. pp.52.

Jean Piaget muestra que las acciones del sujeto sobre la realidad, cuando se interiorizan en operaciones intelectuales, constituyen el mundo más importante de la actividad científica.

Estas acciones del sujeto sobre la realidad, son interpretadas, como la producción del sujeto de ensayos y experiencias posibles sobre la misma. Sin embargo, tales experiencias, - son elaboradas previamente y planteadas posteriormente al sujeto cognocente como objetos de conocimiento, de tal manera, el sujeto únicamente repite o reproduce el experimento original en la realidad, lo cual no implica la transformación de la realidad. Esta acción sobre la realidad, deviene a ser únicamente, el basamento esencial del empirismo y del positivismo más estrechos.

En contraste, Henry Wallon considera al individuo, (sujeto cognocente) en principio, como un todo integrado, el cual se desarrolla en íntima relación dialéctica, con el medio físico y humano, es decir, en íntima relación dialéctica con la realidad. Wallon considera que existen relaciones recíprocas entre el hombre y el medio en que vive, pero en último análisis

La actitud que el hombre adopte primaria e inmediatamente, deba ser, "la de un ser que actúa objetiva y prácticamente, la de un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respeto a la naturaleza y a los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales". (127)

Sin embargo, el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, está en concatenación interna con quienes determinan efectivamente las condiciones sociales, y generan el mundo de la pseudoconcreción, al cual corresponden:

- el mundo de los fenómenos externos, que se desarrollan en la superficie de los procesos realmente esenciales,
- el mundo de traficar y manipular, es decir, de la praxis fetichizada de los hombres que no coincide con la praxis crítica y revolucionaria de la humanidad,
- el mundo de las representaciones comunes, que son una proyección de los fenómenos externos en la conciencia de los hombres, producto de la práctica fetichizada y forma ideológica de su movimiento,
- el mundo de los objetos fijados, que dan la impresión de ser condiciones naturales y no son inmediatamente reconocidos como resultado de la actividad social de los hombres. (128)

(127) KAREL KOSIK. Dialectica de lo concreto. Ed. Grijalbo. pp. 269.

(128) IBIDEM.

Luego entonces, se considera que el primer nivel de integración del conocimiento, se fundamenta en lo que enseña y es planteado únicamente, cuando al elaborar un modelo curricular integral, se hace a partir de las necesidades sociales, que el sujeto, -objeto cognocente- se desarrolle, situaciones problemáticas a las cuales ha de enfrentarse, en la búsqueda de soluciones y/o en la búsqueda de perspectivas de solución.

Si bien es cierto que el enfoque metodológico educativo inspirado en Jean Piaget, puede enunciarse e interpretarse en función de la transformación de la realidad, éste autor, no explicita el marco de esa realidad, no la delimita, ni la caracteriza, sino que la torna estática, haciendo aparecer dicha transformación, como un fin, tan ambicioso como utópico. En base a ello, conviene especificar, que algunos aspectos de la realidad social, pueden convertirse realmente en objetos de transformación, o al menos, servir, para realizar un análisis crítico de la realidad.

Más aún, si se parte del "postulado epistemológico de que ninguno de los fenómenos sociales puede ser válidamente analizado con exclusión de los demás", resulta entonces, que ningún aspecto de la realidad social, podría ser modificada si no se cambiara primeramente la estructura global de la sociedad, no sólo nacional sino mundialmente. Tarea evidentemente alejada de nuestras posibilidades.

(129) MICHEL, Guillermo. Educación es Mirar al Futuro. UAM-X México. Sin fecha. Mimeo. p. 2.

De modo que, y ya lo señala Wallon, si existe una interacción concreta entre el hombre y el medio en que vive y en base al materialismo histórico, se hace patente, que existiendo problemas relevantes en la realidad, éstos, históricamente han sido enfrentados por el hombre, transformando la realidad y sufriendo modificaciones él mismo, por lo tanto, esto debiera seguir aconteciendo, pero ahora, sistemática e intencionalmente, con objeto de generar actitudes que favorezcan la adquisición de conocimientos y habilidades, indispensables para participar activamente, en la transformación de la sociedad en continuo cambio.

Tomando en cuenta, que el conocimiento, es un proceso histórico social de la actividad humana, orientado a reflejar la realidad objetiva en la conciencia del hombre, aunado al eterno movimiento de la naturaleza cuyo seno procede el surgimiento y solución de las contradicciones, de donde al investigar las leyes de la realidad, el conocimiento relabora en forma de los objetos de la naturaleza en su riqueza y multiplicidad polifacéticas, siendo ésto posible, porque la actividad cognoscitiva del hombre, se basa en su actividad práctica material.

De esta manera, los objetos del mundo exterior se convierten en objetos de conocimiento, porque en la órbita de la actividad humana, son sometidos a una activa influencia del hombre y sólo gracias a ello se descubren, se desentrañan sus propiedades. Al mismo tiempo que, las necesidades de la actividad práctica determinan la orientación del desarrollo del conocimiento,

le plantean problemas reales que es indispensable resolver y condicionan el ritmo de tales o cuales ciencias.

La realidad no es solamente todo lo que hay, todo lo que existe, sino además es la interacción de los elementos que la forman, basados en esa interacción, acontece el hecho de que, --- cuando se involucra a los hombres en que participen en la transformación de la realidad, deplorablemente, es general en ellos, relaciones alienadas, extrañas, cosificadas; porque en la calidad de la relación social se debe manifestar predominantemente, la clase social a la que pertenece cada individuo y en la que existe, así como la realidad social en la que se desenvuelve; esto quiere decir que la naturaleza de la realidad solo puede ser, lógicamente material, materialidad de todo lo existente, por lo que una teoría dialéctica de la realidad, no es otra cosa que un materialismo dialéctico, como el explicitado por Wallo, disisntiendo con la interpretación de Piaget, la cual queda en un plano idealista.

Al presentar la realidad en el diseño curricular, ésta debe tener presente el todo, porque "la totalidad, es la categoría auténtica de la realidad, la única capaz de comprender la realidad como devenir social"⁽¹³⁰⁾. Solo así se verificará la realidad de lo pensado con la realidad de lo vivido.

En todo pensamiento edialéctico, la realidad, como señala Lu--

(130) LUCKAS, G. Dialectica y totalidad. Teoría crítica de la sociedad. Ed. Roca/España. p. 47.

ckas Wokács "se despedaza en compartimientos, estáncos, provocándose el "dualismo" (*) que se verifica entre lo pensado y lo vivido, entre la teoría y praxis.

Sin embargo, se debe tener presente, que el enfrentar los problemas de la realidad, no implica solucionarlos, debido a que la solución a los problemas será elaborada por aproximaciones. Lo que señala debe corresponder eminentemente a lo se vive, corresponder a la realidad en que el individuo se desarrolla y -consecuentemente debe plantear la transformación de esa realidad hacia una mejor manera de vida.

En Piaget el objeto de conocimiento es constituido por la no-noción del objeto permanente, la noción de actividad simbólica, la noción de variante operatoria, etc. En la noción del objeto permanente sostiene, que para un adulto un objeto permanece idéntico, aún cuando se desplaza, lo cual no ocurre si es visto por un bebé desde ángulos diferentes; describe las etapas por las que el niño pasa en la construcción de la "permanencia del objeto", señala que esta organización se produce en forma progresiva, respondiendo a los estímulos sensoriales que el objeto envía como simples reflejos, y vinculada con la capacidad de observar y seguir los cambios del cuadro perceptual y por la capacidad de intervenir activamente en el mundo exterior y de modificarlo (voluntarismo individualista).

El desarrollo de esta doble actividad, sostiene Piaget, permi-

(*) Doctrina filosófica, según la cual lo material y lo psíquico, lo corporal y lo espiritual, constituyéndose principios independientes y que no se condicionan mutuamente.

te al niño coordinar sucesivamente las visiones sucesivas que tiene del objeto, que se desplaza hasta los 18 meses, y cuando el niño es capaz de desplazarse, recuperar el objeto y considerar que el objeto se mantiene idéntico a sí mismo, y se conserva cuando desaparece detrás de otro objeto.

En la noción de actividad simbólica, Piaget plantea que sin negar la importancia del lenguaje, es demostrable que la actividad simbólica antecede y supera al lenguaje; que esta proviene de la asimilación de los objetos (noción del objeto permanente) y de las relaciones exteriores a las estructuras del sujeto, - resultantes de la acción de éstos sobre los objetos que lo rodean a la vez de su acomodación al mundo exterior, derivada de la acción del medio. Señala que la adaptación biológica, es un equilibrio entre asimilación y acomodación, luego entonces la actividad simbólica aumenta el campo espacio temporal de la adaptación. Piaget muestra que ésta actividad simbólica se inicia con la actividad perceptiva y exploratoria así como con la imitación, pero también muestra que las acciones del sujeto, sobre la realidad interiorizadas en operaciones intelectuales, constituyen el núcleo más importante de la actividad simbólica. La noción de invariante operatoria, consiste en demostrar que cuando se realizan ciertas transformaciones elementales, cantidades que para el adulto se mantienen visiblemente invariables, por el niño no son vistas como tales.

Piaget logra elaborar toda una teoría del conocimiento a partir de la noción de permanencia del objeto hasta la noción de-

invariantes operatorias con gran ilación y claridad.

En la noción del estudio de equilibrio devela en el pensamiento del niño grandes estadios del desarrollo -que observa en todos los niños, no porque sean alcanzados a la misma edad, con independencia de clase social y de sociedades- sino porque el orden de aparición estadios permanece constante.

- Inteligencia sensorio-motriz hasta los 18 meses o dos años.
- Pensamiento simbólico preconceptual hasta los cuatro años.
- Pensamiento intuitivo, hasta los 7 u 8 años.
- Pensamiento por medio de operaciones concretas hasta los 12-años. El pensamiento formal y reflexivo hasta adelante.

Piaget ha desarrollado la mayor parte de su obra entre 1925-1960 época en que triunfan el empirismo y el positivismo más estrechos. Período donde el método experimental es interpretado como un estudio puramente factual del comportamiento y las leyes psicológicas son consideradas como correlaciones entre hechos observables.

Piaget construye su obra casi impermeable a la ideología dominante. Intenta comprender el sistema cognocitivo del niño y su desarrollo clarificando el papel esencial que desempeña la acción del sujeto sobre la realidad exterior y asigna a la representación a las actividades simbólicas.

6.3. Definición de los Currícula.

Con respecto a los problemas inherentes al área de diseño curricular, podemos empezar diciendo que éste es un campo de es-

tudio hegemonizado por administradores, tecnólogos educativos y psicólogos de corte positivista con una ideología perfectamente caracterizada por Mendoza Rojas: "tecnocrática por su formalismo, neutralidad, cientificismo, ahistoricismo y autoritarismo". (131)

Este campo aún carece de una teoría propia, desde la incapacidad de los especialistas para tratar con variables que corresponden a diferentes niveles de la realidad y que concurren en un solo proceso social, la formación de futuros profesionistas. Aunada a esta problemática se encuentran otros factores tan revelantes como el que señala Alfredo Tapia en relación con lo político en el currículum. "A lo largo de más de tres décadas, se han desarrollado múltiples experiencias y planes curriculares, sin embargo hay un factor común entre quienes se dedican a éste campo; una pretendida neutralidad y en sus análisis combinada con un compromiso político nulo. El resultado, como es de esperarse, es un producto híbrido, amparado con un lenguaje tecnológico y conceptos pseudocientíficos". (132)

"Tradicionalmente se ha concebido al currículum como el conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas por la escuela para los estudiantes que asisten a ella. Aunque los teóricos del currículum, por ejemplo: Tyler, Taba, Eisner (...) aceptan de una manera u otra que el currículum tiene que ver con los pla-

(131) MENDOZA ROJAS. El Proyecto Ideológico Modernizante de las Políticas Universitarias en México. - Perfiles Educativos No. 12 CISE-UNAM.

(132) GUERRERO TAPIA. Foro No. 10 STUMAN-UNAM 1981. p.17.

nes de aprendizaje, con lo que se va a enseñar al estudiante, - con las experiencias a las que se le va a someter. Es decir, e el currículum es un plan institucional en el que las relaciones enseñanza-aprendizaje, maestro-alumno, contenido-metodo, - son inseparables. El currículum es efectivamente el plan de es dios, pero también forman parte de él las actividades del alumno y el profesor y el contexto educativo donde ocurren dichas- actividades". (133)

El problema del contenido de la enseñanza es central. El contenido como dice Manacorda, encluye prácticamente toda la problemática pedagógica si al abordarlo no se señalan los fines de - la educación se puede afirmar que los currícula se encuentren- desbalanceados, presentan una visión estática de la realidad, - que la distorcionan y fomentan una actitud individualista. Es- to, sumado a la ideología capitalista, impera no solo en los - objetivos instruccionales sino en los objetivos de los propios profesores.

Es claro que la realidad puede ser representada de diversas -- formas y que esta representación está sustentada en los intereses de clase. Se refleja una realidad distorcionada, que es -- parcial, pero a la vez, estos contenidos no constituyen refle- jos sino también inducen a la acción, aunque no a cualquier -- clase de acción conservadora.

(133) IBIDEM p.p. 18-19.

6.4 ORIENTACION EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

"Durante el siglo XX, el procedimiento exponencial del conocimiento es el factor de orden intelectual que ha orientado la manera de abordar los currícula en Science Since Babylon, aparecido un poco después de 1950, Derek Price popularizó esta noción de crecimiento y la representó en una gráfica. En 1964 habían sido publicados cerca de 320,000 libros diferentes en todo el mundo. Actualmente se estima que sólo en el campo de la medicina aparecen anualmente 200,000 artículos de revistas y 10,000 monografías."(134)

En el presente trabajo, durante la búsqueda de la información sobre diseños curriculares se verificó que ésta también se ha producido en México, concretamente en el campo de la enseñanza de la medicina, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X) y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pretendiendo establecer modelos interdisciplinarios.

"Los modelos curriculares no siempre han respondido a la problemática del país; tal es el caso de la enseñanza técnica en los Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), que si bien fueron creados para impulsar el desarrollo tecnológico de las diversas zonas, sus resultados han dejado mucho que desear por los estudios realizados, en cuanto que no preparan al estudiante para el desarrollo de su práctica laboral, de manera global. Más aún, la escasa oferta de empleo es cubierta por egresados de otras instituciones preferentemente, a los que asisten alumnos de mejores condiciones económicas,"(135) y que están capacitados en base a otros

(134) ASA, Briggs, GUY, Michaud. Interdisciplinarietà. México, D.F. 1975, ANUIES, p.290.

(135) MC.GINN y RUIZ. Posibles futuros para la Educación Técnica Media Superior en México. F.J.B.S. México. (MIMEO). p.26.

modelos curriculares modulares.

Los planes y programas de estudio, se han diseñado generalmente tomando como base los ya existentes, tanto de instituciones nacionales como de extranjeras. Algunas instituciones pequeñas de nueva creación han utilizado como base para definir y/o actualizar los planes y programas, las experiencias de instituciones de mayor tradición y de mayores recursos didácticos. Todo esto sin que la formulación curricular dependa de un análisis de la problemática que busca resolver del perfil del profesionista que se desea formar, es decir, sin tomar en cuenta las necesidades y características de la realidad de la región.

La orientación curricular se aborda desde dos tendencias generales: la desintegrada o tradicionalista y la integrada o modular.⁽ⁱ⁾

En el sistema desintegrado o tradicionalista⁽ⁱⁱ⁾, el papel del alumno es el de receptor, elemento pasivo que recibe un conocimiento monopolizado por el maestro. En esta enseñanza tradicionalista, la realidad nunca está presente, ésta sólo está referida a través de categorías conceptuales de palabras y juicios normativos, en una sucesión de experiencias cuidadosamente guiadas y ascéticas que la ocultan y la tornan cada vez más difusa y distorsionada.

"No existen en esta enseñanza problemas o incógnitas que el alumno sienta que es necesario resolver, sino un conjunto de categorías abstractas indicadas por el maestro y por el conjunto de contenidos y materias que no tienen para él sentido ni explicación real."⁽¹³⁶⁾

(i) Exposición de conocimientos tendientes a lograr la transformación de la sociedad injusta y desigual como el caso del sistema capitalista.

(ii) Sistema anquilosado, conservador de elementos que pueden o no útiles.

(136) ROJAS BRAVO. El módulo, Estructura Teórica Metodológica. UAM-X. p. 3-5.

En la enseñanza tradicionalista se supone implícitamente que la presentación del contenido es igual al aprendizaje; lo que se presenta en una cátedra es lo que el alumno aprende y por tanto, el conocimiento es la acumulación, parte por parte, de contenidos e información.

En contraste, en la enseñanza integral o modular, el alumno desarrolla su propio aprendizaje a través de enfrentamientos sucesivos con su propia realidad. Se sitúa frente a un conjunto de interrogantes e incógnitas, frente a las cuales busca hallar respuestas científicas.

En su práctica desarrolla un conjunto de experiencias que le hacen referirse a un conjunto de formas de explicación o a la búsqueda de cuerpos teóricos que le permiten conocer los fenómenos a los cuales se enfrenta. Transforma su práctica en una actividad educativa y adquiere de esa manera las capacidades y habilidades necesarias para desarrollar sus conocimientos.

"En esta enseñanza el alumno no aprende compartamentalizadamente, sino integralmente, a través de una investigación en la que se enfrenta constantemente a problemas, buscando respuestas científicas adecuadas"⁽¹³⁷⁾ es decir, se va más allá de la interpretación unidisciplinaria. Se desarrolla un proceso de formación en el cual al alumno se le entregan concepciones e instrumentos conceptuales teórico-científicos, paradigmas metodológicos e instrumentos de acción que le permiten desarrollar un trabajo de investigación, logrando de esta manera, avances cualitativos en su práctica social.

En cuanto a la exposición de la función ideológica de la enseñanza, las orientaciones curriculares presentan también diferencias sustantivas. En el currículum tradicionalista se concreta-

(137) IBIDEM. p.9.

la función de la escuela como aparato ideológico del Estado, reproduciendo las funciones sociales de explotación a través de mecanismos de alienación: "se adapta al individuo a los valores mercantiles de eficiencia, orden, jerarquía, autoridad, responsabilidad, y el "saber hacer las cosas" necesarias para el funcionamiento del capitalismo." (138)

El currículum integral o modular, tiene como función ideológica propiciar el ejercicio de la libertad a través de la crítica al sistema de producción de injusticia social, generar en el individuo su propia realización durante su práctica social, desarrollando los valores de solidaridad, actitud hacia el cambio social, promoción de la organización democrática, aprecio al trabajo manual y otros valores universales en los que se antepone los intereses colectivos a los individuales.

En cuanto al aspecto metodológico, la orientación curricular tradicionalista, encierra determinados procedimientos en materias o asignaturas desvinculadas entre sí, donde el compromiso de integración es del alumno y no del proceso educativo; no le ofrece oportunidades de participación dicho proceso. Plantea la teorización en primer lugar y luego la práctica como dos entidades separadas una de otra. Esto condiciona que en el desarrollo del currículum sólo se cumpla con el desarrollo del aspecto teórico.

"En este enfoque, el aprendizaje responde a varios niveles: en el primer nivel el estudiante aprende una respuesta difusa o en general una señal, posteriormente adquiere respuestas frente a estímulos discriminados y por último, el encadenamiento de una serie de conexiones de estímulo-respuesta, pero de carácter nítidamente simbólico." (139)

(138) GOMEZ JARA. El Diseño de la Investigación. pp.183-199.

(139) WEINSTEIN, E. Operación Modular. Algunas orientaciones Psicopedagógicas. Seminario de Integración Metodológica. DIE. UAM-X. México. 1975.(MIMEO).

El alumno establece muy pocas asociaciones internas formuladas a través de experiencias previas y significaciones que él le asigne o descubra. Aquí el trabajo pedagógico es intramural, donde resalta la relación maestro-alumno como más importante, limitando y regulando la relación del segundo con los demás individuos de su comunidad. Es frecuente que en este tipo de currículum, se trate de separar la vida de la escuela de la problemática de la comunidad. La elaboración del currículum se realiza al margen de las capacidades creativas y condiciones sociales del maestro y del alumno y también al margen de la problemática social. Se desarrollan en cúpulas burocráticas de "especialistas" que garantizan la realidad perdiendo la esencia de la práctica escolar y de las posibilidades de ésta.

En el sistema integral modular, los conocimientos son organizados en función de problemas; se parte de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto para enriquecer lo concreto, de un enfoque que va de lo empírico-inductivo a lo teórico deductivo. Además de los tres niveles del aprendizaje señalados en el currículum integral, predominan las asociaciones internas. Así mismo se dan las asociaciones internas a partir de experiencias previas y los significados que el alumno le da a dichas experiencias. En el aprendizaje integrado se da la discriminación múltiple, donde el alumno es capaz de identificar diferentes factores en un gran número de situaciones distintas que pueden aparecerse más o menos entre ellas. En el currículum integral la relación maestro-alumno se constextualiza con una relación social solidaria y participativa no jerárquica. La enseñanza parte de la definición de la problemática de la comunidad y de las actividades que pueden desarrollarse para enfrentarla.

En el procedimiento de elaboración del currículum integral se da una participación amplia y democrática, directa y sistemática, -

directa y sistemática, donde se expresan los intereses de los - alumnos, profesores y la comunidad. La participación de los - alumnos en la elaboración del currículum forma parte de un proceso formativo. "En este proceso de elaboración se identifican - las siguientes etapas: detección de problemas, elaboración de - hipótesis, diseño de investigación, proceso de experimentación, análisis de resultados de la experiencia realizada, teorización y ajuste de la organización previa de conceptos de acuerdo a dicha experiencia e iniciación de la identificación de nuevos problemas a partir de la conceptualización teórica realizada, iniciándose nuevos ciclos."⁽¹⁴⁰⁾ Es decir, el procedimiento de elaboración y el desarrollo del mismo se identifican con el proceso de investigación científica.

Con respecto a la evaluación de la enseñanza, en el currículum tradicionalista se identifica un sistema de calificaciones cuya finalidad es la de eliminar (iii) a los alumnos, generando en ellos frustraciones y actitudes competitivas. No se toman en cuenta las diferencias individuales. También es un sistema que legitima el poder de la autoridad pedagógica.

En el currículum integral la evaluación es permanente y formativa, donde sí interesan las diferencias individuales y tienen la finalidad de ser un instrumento de análisis concreto de la realidad del alumno para proporcionarle alternativas para su transformación.

Los elementos anteriores nos permiten distinguir algunos de los factores que configuran cada enfoque curricular. Sin embargo, - la presentación de cada uno de ellos no aparece en forma pura, sino se dan combinaciones y mezclas. Por lo tanto, en cada mo-

(140) MANERO "L" Bis. Anteproyecto de Bases Metodológicas en UAM-X p.2.

(iii) En Establet, la eliminación es referida a la eliminación de clase. Si bien es clasista, se justifica como una selección natural de los más aptos.

dulo curricular se puede advertir que domina una de estas corrientes, lo que permite su caracterización.

Cabe señalar que en este momento no se hace diferenciación entre currículum abierto y oculto, sin embargo, en cada uno de estos, se presentan dichas orientaciones curriculares.

6.5. EL CONCEPTO DE INTEGRACION

En el plano del proceso enseñanza-aprendizaje, el término integración hace referencia al hecho de establecer las diversas relaciones que surgen entre elementos de conocimiento (formativos-e-informativos) provenientes de campos distintos. Dentro de cada uno de estos campos, los elementos que son propios se encuentran registrados y sistematizados conforme a un arreglo particular o estructura, sin embargo estos campos constituyen puntos de vista parciales acerca de la realidad que pretenden presentar independencia y autonomía con respecto a los restantes.

A nivel del desarrollo de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, se dice de otros planos de integración estrechamente entrelazados con el de conocimiento; entre los cuales se encuentra la integración de la escuela a la comunidad, la integración de estas instituciones con la escuela para que conjuntamente desarrollen actividades que encierren aprendizaje; la integración afectiva de los elementos que intervienen indirecta o directamente con el proceso (estudiantes, maestros, padres, comunidad, etc) Estos planos son necesarios unos a otros y la falta de participación de alguno de ellos encierran limitaciones en la concepción y el proceso de integración.

Existe similitud entre el proceso del intelecto humano y el de producción del conocimiento, este procede por estructuras debido a que el intelecto se desarrolla también por estructuras. A aquellas estructuras propias del conocimiento registrado y sistematizado del conocimiento disciplinado, podemos denominarlas estructuras lógicas. A las del intelecto las llamamos estructuras psicológicas. No es posible la aprehensión o el aprendizaje de la estructura lógica de un contenido (la organización formal de los elementos que lo constituyen, correspondiente al material de estudio)

Sin la existencia de una estructura psicológica previa a aquella (la representación organizada e internalizada de elementos de conocimientos relativos, previos al nuevo material de estudio). Y no se da tal estructura psicológica sin la correspondiente conceptualización (elaboración de conceptos).

"La estructura lógica del conocimiento es producto y reflejo de la estructura psicológica que le da origen, pero esta última solo es posible mediante el manejo de la realidad, y se ve acrecentada o modificada por la estructura lógica. Ambas estructuras se condicionan mutuamente a través de la relación que entre ellas se establece y que denominamos proceso de aprendizaje." (141)

Así pues, las condiciones de la integración se dan, tanto en las estructuras lógicas del conocimiento (presentado como el contenido de un programa de estudios), como en la estructura psicológica de quien aprende. Este fenómeno de integración interviene constantemente en la conceptualización que sigue dos procesos distintos: la formación de conceptos y la asimilación de conceptos.

La formación de conceptos tiene lugar particularmente a las primeras etapas del desarrollo del intelecto, es en ese momento cuando el sujeto requiere de la experiencia directa y concreta de la realidad, es decir antes de lograr abstracciones sobre esta podemos decir en previa a la formación de conceptos producto de la repetición. El sujeto forma los primeros conceptos a partir de la experiencia. La asimilación de conceptos es posterior, consiste en la incorporación de la estructura psicológica de ciertas abstracciones que no son adquiridas por vía de la experiencia o manipulación directa de los elementos de la realidad.

(141) Integración sin autor, sin pie de imprenta elaborado por la D.G.A.C.M. (para apoyar un curso relativo al programa integrado de la S.E.P.)

Representa un nivel superior de desarrollo y sólo es posible si existe una estructura psicológica conformada.

Entonces la formación de conceptos, posibilita en el sujeto la creación de estructura psicológica, que a su vez, hace posible el proceso de asimilación de conceptos pero en todo esto prevalece la experiencia como punto de partida.

En los primeros grados escolares el educando posee una estructura psicológica incipiente, que es necesario apoyar y propiciar. Dejarle en estos momentos la tarea de descubrir por él mismo interrelaciones complejas puede dificultar seriamente su aprendizaje posterior.

Se considera, por ello, recomendable, facilitarle el descubrimientos de las interrelaciones del contenido de estudio, mediante la presentación de una realidad integrada. Este facilitarle no implica, de ninguna manera, colocar al educando en una actitud de recepción pasiva. Tanto en la formación como en la asimilación de conceptos, es posible y deseable, la participación activa del alumno, en la medida de que se le dan los elementos para ello.

A esta edad el pensamiento del niño ha sido calificado de sincrético. "Esta nómima, ordena que descompone al objeto, al acontecimiento, a la situación en sus partes o en sus circunstancias. El sincretismo debe usar términos de significación definida y estable, controlar su apropiación exacta a la realidad presente, luego volver a encontrar el todo partiendo de los elementos, siendo esta reversibilidad de los resultados, la única garantía de su justeza. Procede pues, por análisis y por síntesis. El pensamiento del niño, antes de ser capaz de todo ello, debe resolver difíciles oposiciones." (142)

(142) Wallon, H. La evolución psicológica del niño. Ed. Grijalbo. Col. Pedagógica, México, D.F. 1974. p.p. 162-163.

"El sincretismo es una especie de compromiso a niveles diferentes entre la representación que se busca y la complejidad cambiante - de la experiencia." (143)

Las experiencias en el niño combinadas en forma diferente han llevado a algunos psicólogos a sostener que efectivamente, la visión del niño sin descomponerlas, abarca todas las unidades percépticas y otros psicólogos que hay una diferencia inaccesible al niño, y que aísla completamente los rasgos elementales. "Bourjade ha demostrado ingeniosamente que en el primer caso las formas presentadas en el niño, tenían ya una cohesión marcada y que, en el segundo - caso, lo que domina, es la discontinuidad y heterogeneidad. En el pensamiento del niño, la extensión que abarca numerosos detalles, es la que se desarrolla más rápidamente con la edad. La no resistencia del agrupamiento es lo que contribuye por mucho tiempo a impedir el análisis, pues la cohesión del conjunto es indispensable durante todo el tiempo que opera el pensamiento." (144)

Estos elementos es necesario considerarlos al interpretar la estructura psicológica del niño, ya que su concepción global y sincrética de la que tanto se menciona en programas educativos, es - de una verdadera significación relativa.

"Más todavía, en el niño no existen marcos clasificadores. De hábil particularidad marcada y casi irreductible de sus impresiones y recuerdos. En el niño no tienen nada de mágico sus expectativas en el sentido de que no tienen nada de rito, y que es por el contrario, todo espontaneidad," (145) sin olvidar su determinación con las relaciones sociales.

(143) IBIDEM. p.164.

(144) IBIDEM. p.165

(145) IBIDEM. p.167

Todos estos elementos, consistentemente tomados, llevarían a con sideraciones limitativas en el proceso de integración del conoci miento del niño. Es menester señalar la diferencia sustancial - que guarda este nivel de integración con el que se desarrolla en edades superiores.

Sin embargo, es claro que cuando un programa de estudio no pre senta en forma integrada sus contenidos, esto es, cuando no mues tra claramente las interrelaciones de los elementos del conoci - miento que lo forman, la integración de los mismos será tarea - del educado, que tendrá que descubrir por él mismo, tales inter relaciones. Dando que este descubrimiento no se da en forma na tural, sino que es el resultado de un aprendizaje particular - habrá alumnos que difícilmente, o nunca lleguen a él.

En el niño, este problema se agudiza y deviene en deformaciones de su estructura psicológica de aprendizaje.

El plano psicológico en la integración del conocimiento en el ni ño se ve influencia por la función de la escuela en la sociedad formal-tradicional, capitalista. Las anteriores determinaciones se encubren y dejan de ser importantes y esta función pasa a pri mer plano.

El proceso de alienación al cual se le sujeta al niño, que carac teriza su grado de integración alcanzado, se compone de las si guientes seis determinaciones:

Verbalismo: ocultamiento de la realidad por envoltura simbólica... es el énfasis unilateral en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida ... se edifica una red simbólica vacía... escamoteo de la realidad... mundo fantasmagórico... el conocimiento se pierde con la evaluación. - Aca aparecen al desnudo algunos mecanismos de la alineación: - desapego de la realidad y funcionamiento de un mecanismo abstrac tos que no parte de una experiencia vivida y que cristaliza en - símbolos sin significación real.

Congelamiento de lo real: otro mecanismo consiste en presentar la realidad como algo estático, cerrado, acabado y en cierto modo no perfectible. La realidad debe describirse, clasificarse y nombrarse pero no explicarse, ni valorarse, ni transformarse. Por eso se pone énfasis en la parte descriptiva, taxonómica, en lugar de hacerlo en la parte explicativa y genética.

El formalismo: adaptación a las estructuras, introduce al niño al cambio de la reificación, en la autoconciencia de lo inerte y pasivo. Apunta a la supremacía de lo inerte y aparenta sobre lo vital y auténtico y a la introyección de normas rígidas, estereotipadas y uniformantes, íntimamente ligado a la disciplina y a la autoridad.

Detallismo, compartamentalización, acumulación: El escamoteo de la noción de sistema... las formas distraen los contenidos... percepción de la realidad fragmentalizada... individuo impotente para cambiar nada... yuxtaponer información "bancaria" (Freire) releva el memorismo, parálisis del espíritu crítico, incapacidad para vincular los conocimientos...

El crimen de lesa curiosidad: logra mutilar la curiosidad infantil la escuela la ahoga o deforma o la desvía hacia fenómenos intrascendentes... hacia la necesidad de la sociedad opresora.

Mercantilismo y competencia: percepción reificada. Resorte adaptativo vinculado a la esfera afectiva, tipo de estímulo para el trabajo... "nota"-competencia, individualismo... el niño anhela percibir el halago... impide el sentimiento solidario... donde triunfan los más "aptos" en unos y marginalidad e impotencia en otros... se ubicarán en la sociedad." (146)

Estos elementos sonales que intervienen en el proceso de integración se nos representan como sus obstáculos más importantes.

(146) Barreiro, N.: La educación y los mecanismos de alienación.

Crisis de la Didáctica. Axis, 1975. pp. 9-15.

En síntesis, los dos planos (psicológico y social) de la integración en el niño constituyen los factores a contemplar en el diseño de cualquier programa integrado . El programa integrado debe - ría contemplar: el desarrollo dialéctico de las estructuras lógi- ca y psicológica del niño; el sincretismo y concepción global no- como formas metafísicas del niño sino dialécticas ; y sobre todo el proceso desalienante que genera en el niño un paradigma soli- dario y participativo. Sólo así podrá decirse de un programa inte- grado -integral.

6.6 FORMACION DE PROFESORES.

La formación de los maestros deviene de un proceso histórico, --- particularmente vinculada con la función que desarrollan especi-- fica, o sea que cada sociedad forma el tipo de maestros que requie con los mecanismos que garanticen esa formación. Evidentemente hay una relación estrecha entre la política educativa de cualquier so-- ciedad y la atención que preste en la formación de sus docentes. A partir de ello y al ubicar la política educativa de nuestro país se desprende la incidencia de ésta en la formación de los maestros. Evidentemente en nuestro país capitalista los maestros funcionan - como agentes intelectuales transmisores de ideología, los cuales - juegan el papel de reproductores de la ideología que se necesita - para que el sistema funcione, sin embargo no siempre ha sido igual, durante un período, los docentes fueron formados de manera expontá nea debido a que no existía una institución que se dedicara a ello así, las escuelas lancasterianas son el antecedente más remoto; co-- coincidente con el establecimiento del capitalismo como modo de -- producción dominante en nuestro país. De modo que la creación de - las escuelas normales tiene una estrecha relación con el estableci miento del capitalismo en nuestro país. Esta formación de docentes adquirió peculiaridades muy propias como resultado de la revolución Mexicana.

El proceso de radicalidad de las masas campesinas armadas que lu - chan por sus reivindicaciones provocó de alguna manera que la edu- cación, también bandera de las más sentidas, marchara entre las fi las zapatistas y villistas y aún antes con los magonistas esta de- manda provoca el nacimiento de la escuela rural mexicana. Durante este período el maestro juega el papel de promotor, agente social directo en vínculo estrecho con las comunidades campesinas funda- mentalmente.

Este maestro rural formado en contacto directo con la comunidad, - no procedían de las escuelas normales, sino fueron personas que se desplazaron a las comunidades campesinas y establecieron ahí el -- compromiso de desarrollar las instancias educativas en el agro mexicano, no de valde la política vasconcelista partía del avance de que los maestros que estaban en servicio no tenían la preparación necesaria y convenía dotarlos de los elementos teóricos para que - se desempeñaran, Esta vinculación estrecha entre teoría y práctica _a juicio del ponente, el cual comparto_ es la que le precisa su - formación o sea, son las condiciones de cada centro de trabajo las que le permiten al maestro desarrollar o tener que mutilar o abandonar la formación previa que ha recibido en las escuelas normales en el caso de que la haya recibido. Y es esta experiencia determinante, es ahí donde se distingue un maestro de otro, cuya formación se dá en el ámbito que generalmente no se aborda. Mecánicamente la formación del maestro culmina con la obtención de su certificado - posición singularmente errónea. Por eso se considera que ese maestro comprometido, se formó en la lucha, con los campesinos, por el reparto de la tierra, un maestro que no de valde en la guerra cristera fué sacrificado, mutilado, maestras violadas, porque el maestro estaba en vínculo estrecho con la política, con lo social y lo académico. Una vez que culmina el gobierno de Lázaro Cárdenas, y - durante el proceso de industrialización por la vía de sustitución de importaciones, también viene un quiebre en la política educativa, a partir del gobierno de Avila Camacho, este cambio de detección repercute en el tipo de maestros que se va a formar.

En primer lugar se manifiesta un predominio de la ciudad sobre el campo, y el rápido crecimiento urbano propicia que la política educativa se concentre en atender preferentemente a las ciudades y consecuentemente se perfila al docente urbano, el cual se va a de-

sempeñar en condiciones distintas, con un menor grado de vinculación con la comunidad y en muchas ocasiones totalmente desvinculado de la sociedad. Paralelamente se incrementa el número de escuelas normales; sistema dependiente, de lo que ocurre en los niveles a los cuales sirve; a un nivel académico escasamente desarrollado en primaria, igual nivel escasamente desarrollado en normal; a una expansión cuantitativa de la educación primaria, expansión cuantitativa en la educación normal; etc.

La revolución mexicana por su carácter burgués, estaba dispuesta a resolver todo tipo de problemas y a postergar aquellos eminentemente sociales por ello los ritmos de crecimiento de educación normal y primaria fueron bastante lentos. Sin embargo el sistema formador de maestros fué avanzando, reclutando gente que supiera leer y escribir sin procedencia normalista, durante las décadas de los 40's, 50's, teniendo que recurrir al Instituto de Capacitación pedagógica del magisterio, instancia que combinaba la formación práctica con la teórica, entendiendo por teórica la escolarizada o discusión de los problemas. En nuestro país se ha deseado que los trabajadores de la escuela primaria sean egresados de las normales, - lo cual todavía no se logra (promotores comunitarias) aunque la mayoría tuvieron acceso a la escuela normal. Y es ahí donde se plantea el siguiente cuestionamiento: Cómo influye el maestro en la calidad de la educación?, Cómo es formado el maestro en las escuelas normales?.

En principio es conveniente señalar que las escuelas normales se han convertido en el centro del tradicionalismo pedagógico, en tanto que instancias dependiente del sistema de educación primaria, no tienen una dinámica propia en el terreno de la investigación educativa y están sujetas a políticas oficiales así que la relación entre los contenidos de didáctica y el tipo de programa en primaria

es totalmente lineal, mecánica.

Hay una concepción eminentemente instrumentalista en la concepción del normalismo, de modo que si se hiciera un recorrido por las escuelas primarias se encontraría que utilizan el método ecléctico, aquellos normalistas que en su momento estudiantil lo aprendieron, el honomatopéyico, aquellos que en su momento estudiantil ese aprendieron y así sucesivamente. Porque no se da una formación metodológica sino una formación instrumental.

Al normalista desde que ingresa se le ponen una especie de tapa ojos, para que solo pueda ver ciertos aspectos de la práctica educativa, y muchas veces el responsable de los discursos oficiales no es otra cosa que otra víctima de un sistema educativo como el nuestro.

Esto no es casual, las escuelas normales tienen una trascendencia política muy grande hablar de educación es hablar de política. Mientras en la UPN se vislumbra casi el derroche en la ENM se carece de lo elemental, situación casual o política?. Hay que pensar que tipo de maestro se desea formar en condiciones tan limitadas? a sabiendas de que el producto será igualmente limitado.

El sistema formador de maestros se ha construido en medio de la anarquía, en 1969 se crea el Plan de estudios de cuatro años, para 1972 ya hay un nuevo plan (sin evaluar el anterior), 1975 otro, 1976 el 75 reestructurado. Debido a esta anarquía y a que todo tipo de institución social es un espacio de lucha, hubo un rechazo de parte de los docentes por esta improvisación. Se hubiese aceptado si los cambios tuviesen una línea ascendente, pero si no es así entonces se plantea que hay razones para provocar este tipo de cambios. Sin embargo la lucha está planteada en configurar un tipo de maestro, aunque se debaten diversas concepciones. Cuando surgió la UPN se pensó en la racionalización del sistema, lo cual no sucedió. La UPN se convirtió en un parche más. Ha contribuido a introducir con

tradiciones y problemas que las autoridades no se atreven a enfrentar.

El sistema formador de maestros en nuestro país requiere de una - transformación radical, un sistema unificado y diversificado de formación de docentes, con un bachillerato en ciencias sociales y humanidades, con nivel de licenciatura, que acabe con la división entre el maestro de primaria y el de secundaria, entre el que no "sabe" y el que "sabe".

Y que bueno que compañeros de "banquillo" tengan acceso a este típo de niveles y que puedan pugnar porque el beneficio se amplie, - pero no de maera demagógica como se pretende implantar por correspondencia, ya que con este tipo de planteamientos se trata de hacer demagogia.

CAPITULO VII.

Metodología de la Investigación.

Para realizar la investigación de campo de este trabajo, primeramente se elaboró un cuestionario basado en las variables que están referidas en el planteamiento del problema del aprendizaje de la lecto-escritura en el Programa Integrado de Primer -- Grado que nos ocupa a fin de encontrar los fundamentos que nos ayudarán a demostrar las fallas de dicho aprendizaje.

Para su aplicación se seleccionó la muestra con docentes de -- Primer Grado de escuelas primarias en el ámbito de la Direc---ción General No. 4 de Educación Primaria, no sin antes tomar - en cuenta la infraestructura de las Zonas Escolares.

Se visitó a los profesores en sus respectivas aulas y se les - convenció a que nos dieran con veracidad los datos de su realidad vivida con sus grupos de primer grado.

Se logró despertar el interés de nuestros encuestados, obte---niéndose con generosidad los datos requeridos.

Posteriormente se procedió a interpretar los datos recibidos - de todos y en cada uno de los cuestionarios.

En seguida se realizó la concentración de datos en documentos especiales y se llevó a la computadora.

En la interpretación del material computarizado fueron considerados con exclusividad los cruzamientos de las variables más - representativas con el fin de probar nuestras hipótesis.

Creemos que los resultados son satisfactorios, los que nos servirán de base en la elaboración de nuestra propuesta alternativa.

Para demostrar estas actividades, anexamos enseguida los instrumentos de trabajo.

7.1. Planeamiento del Problema e Hipótesis.

Las presiones expresadas de la burguesía hacia la política educativa no son un fenómeno nuevo, recurrentemente se han manifestado a partir de los veintes y a veces con gran violencia.

La educación primaria en México ha atravesado por diversas transformaciones curriculares; ahora se implanta el Programa Integrado de primero y segundo grados. Es claro que éstas reformas no son casuales, sino que responden a las necesidades concretas de la política educativa de los últimos años.

Esta política refleja el interés de Estado en lograr con mayor eficiencia la educación del niño mexicano hacia una madurez adaptativa y socializadora. Este es una premisa que se pretende probar a lo largo del trabajo de investigación, pero de manera anticipada se cree que el actual Programa Integrado y en particular el de primer año, colleva hacia alienación en el proceso de su aplicación. También pretendemos demostrar, que el burocratismo de la Secretaría de Educación Pública, imposibilita la implantación del mismo, por la escasa consulta que se hace a la planta docente que debe aplicarlo y por no tomar en cuenta en ella, su escasa o nula formación en lo que se refiere, al conocimiento y manejo de las diversas metodologías que giran en torno a la enseñanza de la lecto-escritura.

En síntesis los problemas a investigar son: Que el Programa Integrado del primer año responde a concepciones psicopedagógicas y sociales que aspiran a que el niño logre una madurez "adaptativa" por lo tanto dicho programa no desarrolla en el ni-

ño sus capacidades crítico-reflexivas como respuesta a su momento histórico y a su realidad socioeconómica concreta.

El referente hipotético en que se desarrolla éste trabajo sustenta que:

1. La conceptualización de integración que soporta el Programa Integrado difiere en esencia de la desarrollada por aquella Institución que ha implantado sistemas modulares.
2. El Programa Integrado para el primer año diseñado verticalmente por la SEP no tomó en cuenta factores de la realidad social para la integración del conocimiento.
3. El Programa Integrado, no genera vinculación comprometida entre la escuela y la comunidad en que se desarrolla el niño, para el beneficio de los sectores desprotegidos.
4. Los docentes carecen de los conocimientos y la conciencia necesaria para rescatar a través de su trabajo cotidiano, las innovaciones progresistas.
5. La aplicación del programa mencionado, persigue formas de alienación y enajenación entre los escolares desde el inicio del conocimiento y manejo de la lecto-escritura.
6. Por último que las teorías ideológicas de la escuela capitalista prevalecen sobre las teorías alternativas para el logro del desarrollo integral del niño.

7.2. Método y procesamiento de datos por la computadora.

Como ya se mencionó anteriormente, se realizó un trabajo de campo a través de la aplicación de un cuestionario a maestros-

que laboraban en la implantación del Programa Integrado en forma aleatoria dentro de las escuelas del Distrito Federal Área Metropolitana.

Este cuestionario (ANEXO II) al presente inciso y comprendió una muestra de 111 casos y que presenta un grado de significancia 0.05 de probabilidad, para sostener que la muestra es confiable. El cuestionario como puede analizarse representó una serie de preguntas y los cruzamientos correspondientes, mismos que a la vez se anexan.

El tratamiento estadístico de los datos consistió en realizar una serie de cruzamientos entre las variables en cuestión. Los elementos en que se agruparon dichas variables fueron sobre: - Identificación Personal, Antecedentes de Trabajo, Antecedentes Cognocitivos; Posición Ideológica Frente a algunas Teorías Educativas, Antecedentes Cognocitivos y Metodológicos en la Enseñanza de la lecto-escritura, Procedimientos alienantes en el Proceso de la Enseñanza de la Lecto-escritura. (VER ANEXO III)

El procedimiento para los cruzamientos debido a su amplitud -- (212 cuadros de frecuencia) fué realizado por la computadora electrónica de la Universidad Nacional Autónoma de México y utilizando para ello el Paquete Estadístico de Programación S.P.S S..(Statistics Packet Social Science). Cuya interpretación se resume a continuación, y se anexan algunos cuadros.

7.2.1. CONCENTRACION DEL CUESTIONARIO

193.

VARIABLES	ITEMS	ESCALA DE MEDICION		
		INDICES	POSITIVA	NEGATIVA
I DATOS PERSONALES	1 - 6	12	9	-9
II PREPARACION PROFESIONAL	7 -12	18	12	-12
III. ASIGNACION AL PRIMER AÑO	13	5	3	-3
IV. CARACTERISTICAS DEL GRUPO	14	3	3	-3
V TURNO	15	2	3:2 3:1	-3:2 -3:1
VI FACTORES QUE INFLUYEN EN LA REPROBACION Y DESERCIÓN	16	3	3	-3
VII NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL METODO CON QUE TRABAJA	17-22	6	4	-4
DIMENSIONES: ALIENACION COMO VARIABLE SINDROME.				
VIII DESINTEGRACION DEL CONOCIMIENTO:	23-39	38	30	-30
IX UNILATERALIDAD DE LA PALABRA:	40-50	22	18	-18
X AUTORIDAD PEDAGOGICA:	51-60	20	16	-16
XI VIOLENCIA SIMBOLICA:	61-76	32	26	-26
XII APOLITISISMO PEDAGOGICO:	77-100	48	38	-38
		160	128	-128

Indicadores para las variables de medición de la hipótesis: con mecanismos más alienantes.

1. Desintegración del conocimiento.
2. Unilateralidad de la palabra.
3. Autoridad pedagógica (poder arbitrario)
4. Violencia simbólica (Lenguaje, instrumento de encantamiento).
5. Apolitisismo pedagógico (conciencia social)
 - 1.1. Conocimiento que no responde a las necesidades del país.
 - 1.2 No enfrenta el conocimiento la solución de algún problema nacional.
 - 1.3. No vincula los objetivos del programa con las necesidades de la comunidad.
 - 1.4. Realiza actividades que mejoran la vida de la comunidad.
 - 1.5 Organización del conocimiento por áreas, materias o disciplinas
 - 1.6 Organización interdisciplinaria.
 - 1.7 Define los contenidos académicos por asignaturas.
 - 1.8. Realiza experimentos intuados por los educandos.
 - 1.9 LLeva a la práctica los experimentos ya implementados en el programa.
 - 1.10 Utiliza al alumno de manera receptiva
 - 1.11 No promueve en el alumno su creatividad
 - 1.12 Considera al alumno como un individuo aislado y autosuficiente.
 - 1.13 El alumno no obtiene experiencias en la solución de problemas
 - 1.14 Permanencia del proceso educativo en la vida cotidiana al dar solución a los problemas.
 - 1.15 Número de veces que se retoma un tema o explicación (retroalimentación).

- 1.16 Aprendizaje a ritmo de cada alumno y de sus propios intereses
 - 1.17 Cosificación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado por la despersonalización, el verbalismo y la enseñanza por materias.
 - 1.18 Impulso al trabajo grupal o individual por medio de la evaluación (recompensas y castigos que son los efectos sociales de la ciencia.
- 2.1 Promueve la participación oral del niño.
 - 2.2 Acepta los cuestionamientos de los niños
 - 2.3 Solicita ejemplos elaborados por los niños
 - 2.4 Organiza al grupo en equipos de trabajo.
 - 2.5. Se discuten los problemas de los niños al interior del grupo (identificación personal del grupo y del maestro)
- 3.1 Promueve la escolaridad con fines meritocráticos.
 - 3.2 Promueve la ejercitación mecánica
 - 3.3. Promueve la socialización.
 - 3.4. Ejecuta actividades extras que promueve la S.E.P. (concursos, etc.
 - 3.5. Realiza actividades no contenidas en el programa.
 - 3.6. Trasmúta el papel del maestro en el niño.
- 4.1. Promueve el desarrollo de una cultura infantil.
 - 4.2 Exige del niño la obediencia y sumisión.
 - 4.3 Requiere que el niño se exprese correctamente (imposición)
 - 4.4 Dedicar atención especial a los casos de imperfección del lenguaje.
 - 4.5 Canaliza a instituciones especiales casos de imperfección detectados.
 - 4.6 Permite que el niño utilice su mismo lenguaje en la transmutación de papeles.

- 4.7. Se fija una meta en que el lenguaje tienda a la sintaxis
- 4.8 Utiliza un vocabulario complejo (de la clase dominante), durante el proceso enseñanza-aprendizaje.
- 4.8 Utiliza un vocabulario ideologizado durante el proceso, (independencia, etc.)
- 4.10 El nivel psicológico del lenguaje dificulta la intención simbólica de las intenciones en la forma verbal (capta instrucciones con facilidad, -capta pistas, paradise-).
- 4.11 Utiliza significaciones impuestas como legítimas.
- 4.12 Recurre a la represión en general (castigo corporal)
- 5.1 Inculca en el niño la idea de que el sistema económico es justo y equitativo.
- 5.2 Maneja la categoría "democracia" como abstracción.
- 5.3 Promueve una ideología de derechos individuales y humanos.
- 5.4 Manejo de las desigualdades sociales por "naturaleza".
- 5.5 Impone a los niños normas y disciplinas.
- 5.6 Legitima con el resto del grupo los actos represivos a que se hacen acreedores otros.
- 5.7 Se interioriza en el origen del ausentismo, deserción y retraso escolar.
- 5.8. Promueve propuestas de los niños al interior de la escuela.
- 5.9 Organiza al grupo democráticamente o impone cargos
- 5.10 Desarrolla la actitud crítico-reflexiva de los escolares.
- 5.11 Comenta cuestiones políticas de actualidad o:
- 5.12 Se limita sólo a las del programa
- 5.13 Explica el proceso electoral en que transcurre la política nacional.
- 5.14 Nivel político del maestro.

7.2.2. CODIFICACION DEL CUESTIONARIO.

197.

INSTRUCCIONES: Conteste escribiendo el número de la alternativa, o en forma breve usando letra de molde.

1. Edad

2. Sexo

- (1) Masculino
- (2) Femenino

3. Origen o procedencia

- (1) D.F.
- (2) Provincia
- (3) Extranjero

4. Estado Civil

- (1) Soltero
- (2) Casado
- (3) Otros

5. Años de docencia

6. Otro trabajo diferente a educación:

- (1) si
- (2) no

7. Preparación profesional:

- (1) Esc. Nal. de Maestros.
- (2) Esc. Normal Rural. Oral
- (3) Esc. Normal Incorporada

Licenciatura en Educ.
Primaria. (1) Si (2) No

Esc. Normal Superior
(1) Si (2) No

8. Características del trabajo:

- (1) Si tiene una sola primaria
- (2) Si tiene dos primarias
- (3) Si tiene primaria y secundaria.
- (4) Si tiene primaria y otro trabajo

9. Tipo de revista preferencial

- (1) Político - económico
- (2) Técnico científico
- (3) Descriptiva - Infantil
- (4) Deportiva - Propaganda
- (5) Ninguna

10. Sección preferencial del Periódico.

- (1) Noticias Nacionales e Internacionales.
- (2) Editorial
- (3) Social y deportiva
- (4) Sección roja
- (5) Ninguna

11. Preferencia en T.V.

- (1) Político-económico
- (2) Series y películas
- (3) Documentales
- (4) Deportes
- (5) Telenovelas
- (6) Noticieros y Documentales
- (7) Noticieros y Deportes

12. Cursos Socioculturales

- (1) Política-económica
- (2) Historia Sociología Antropología.
- (3) Arte pedagogía
- (4) Pedagogía Sociología
- (5) Ninguno
- (6) Política, Economía Historia y Sociología
- (7) Política, Economía, Arte

13. Asignación al primer año:

- (1) Por la inspección de la zona.
- (2) Por la dirección de la Escuela.
- (3) Por méritos profesionales.
- (4) Por elección propia.
- (5) Por determinación del personal de la escuela.
- (6) Por sorteo.

14. Del total de sus alumnos indique los siguientes datos:

	Con Kinder	Sin Kinder	Total
¿ Cuantos tiene inscritos ?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
¿ Cuantos hay en existencia ?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
¿Cuantos considera que serán aprobados ?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

15. ¿ Cual es su turno ?

- (1) Matutino
- (2) Vespertino
- (3) Matutino y Vespertino

16. ¿Crees que haya una correspondencia entre las condiciones socio-económicas y la capacidad o incapacidad de aprendizaje?

- (1) Psicologista
 - (2) Biologisista
 - (3) Socioeconómica
 - (4) Política
 - (5) Psicologista-Social
 - (6) Biologisista -Social.
- ¿ Por qué ?
- (1) Si (2) No

17. ¿Considera que es posible superar la "desigualdad social" por la vía de la educación?

- (1) Teoría de las Dos Redes, Baundelot-S (1) Si (2) No
- (2) Teoría de las Habilidades Mentales, Gentis. ¿ Por qué?.....
- (3) Movilidad Social, Carnoy.
- (4) Reproducción Social, Bordeiu- Passeron
- (5) Socialización, Durkheim.
- (6) Conciencia Acción, Gramnski.

18. ¿ Consideras posible que los individuos mediante la educación asciendan, de un estrato social a otro ?

- (1) De las Dos Redes (1) Si (2) No
- (2) De las Habilidades Mentales ¿ Por qué ?.....
- (3) Movilidad Social
- (4) Reproducción Social
- (5) Socialización

19. ¿ Que elementos democráticos consideras que la educación le da al niño ?

(1) Libertad de Expresión. (1) Si (2) No

(2) Acceso a la Cultura ¿ Por qué ?

Igualdad de Oportunidades (6) Libertad de Expresión y Capacita a Organizarse

(3) Capacita a Organizarse.

(4) Desarrollo del pensamiento crítico.

(5) Nacionalismo Clasista.

20. ¿ Que opinión tiene del sistema económico que opera actualmente en el país ?

(1) Crisis económicas constantes. (1) Positiva (2) Negativa

(2) Presupuesto educativo limitado ¿ Por qué ?

(3) Falta de conciencia Social.

(4) Dependencia, desigualdad e injusticia.

(5) Marcada división de clases.

(6) Falta de organización social y política.

(7) No lo entiende.

21. ¿ Considera que es realizable actualmente la aspiración del gobierno de que todos los niños en edad escolar puedan ingresar al nivel de primaria ?

(1) Educación social-Desarrollo económico (1) Si (2) No

(2) Recursos suficientes ¿ Por qué ?

(3) Niños sin educación por falta de recursos económicos.

(4) Niños sin educación por ignorancia de los padres.

(5) Falta de maestros y recursos materiales.

(6) Obtaculización al acceso del SEN por "selección".

(7) Educación regionalizada.

(8) Desvio de recursos educativos a otros renglones.

22. Enuncia algunos de los procedimientos metodológicos de que te auxilias para lograr que los niños aprendan a leer y escribir.

(1) Silabario de San Miguel

(2) Honomatopéyico (7) Natural-Freinet

(3) Global de Análisis Estructural (8) Comb. 1,2,6

(4) Ecléctico (9) Comb. 1,2,7

(5) Integrado-Wallon

(6) Montessori

23. ¿Que características conductuales, en tu opinión, debieran desarrollarse durante el primer año ?...

- (1) De las Dos Redes.
- (2) De las Habilidades Mentales.
- (3) Movilidad Social
- (4) Reproducción Social.
- (5) Socialización.
- (6) Conciencia Acción

24. ¿Considera apropiado que el niño conozca los problemas sociales de su realidad ?...

- (1) Modelo Mecanicista del Conocimiento. (1) Si (2) No
- (2) Modelo Idealista - Activo. ¿ Por qué ?
- (3) Modelo Objetivo -Activo.
- (4) Comb. 1,2.
- (5) Comb.

25. ¿ Cree Ud. que los sujetos alcanzan determinado nivel de desarrollo intelectual por condiciones de origen natural o congénito ?...

- (1) Psicologista. (1) Si (2) No
- (2) Biologisista. ¿ Por qué ?
- (3) Socioeconómica.
- (4) Política.
- (5) Psicologista -Social.
- (6) Biologisista- Social.

26. ¿ Considera Ud. que el conocimiento de la lectoescritura motiva a los niños para transformar la realidad en que viven ?

- (1) Modelo Mecanicista.(1) Integración Si- (2) Alienación No
- (2) Modelo Idealista-Activo. ¿ Por qué ?
- (3) Modelo Objetivo-Activo.

27. ¿ Que elementos le da el aprendizaje de la lectoescritura al niño para que participe en la transformación de la realidad ?...

- (1) Alienación, Modelo Mecanicista, Socialización.
- (2) Integración, Modelo Objetivo Activo,

28. ¿ En tu opinión a que tipo de enseñanza corresponde la de la lectoescritura ?...

- (1) A la de areas.
- (2) A la de asignaturas.

29. ¿Consideras que es importante la integración del grupo? . . .

- (1) Si
- (2) No

30. ¿ Qué tipo de integración cree Ud. que se requiere en el gru-
po ?

- (1) Alienación- Socialización.
- (2) Integración - Wallon.

31. ¿ Qué procedimiento emplea Ud. Para lograr la integración de
los niños del grupo ?

- (1) Alienación- Socialización.
- (2) Integración Wallon.

32. ¿ Cual es en su opinión, la importancia de entablar diálogo
con los niños durante el proceso de aprendizaje ?

- (1) Alienación, unilateralidad de la palabra, autoridad pedagógica.
- (2) Integración, pensamiento crítico, actitudes democráticas.

33. ¿ En tu opinión que cualidades o defectos se le pueden asig-
nar al trabajo grupal o en equipos ?

- (1) Alienación, pasividad, apatía, sumisión, individualismo.
- (2) Integración, educación política, actitudes democráticas.

34. ¿ Que piensa Ud. acerca de los modismos lingüísticos que emplea
el niño para comunicarse con los demás ?

- (1) Alienación, autoridad pedagógica, violencia simbólica.
- (2) Integración, educación política, creatividad, actitud de-
mocrática.

35. ¿ Que opina Ud. de que los niños propongan actividades que no
contempla el programa ?

- (1) Alienación, pasividad, apatia, sumisión, autoridad pedagógica.
- (2) Integración, creatividad, pensamiento crítico actitud de-
mocrática.

36. ¿Qué tipo de actividades han propuesto los niños en su grupo ?

- (1) Alienación
- (2) Integración

37. ¿ Qué innovaciones educativas exige el primer año, de acuerdo
con sus experiencias ?

- (1) Sin ningún cambio.
- (2) Renovación de acuerdo con el Sistema Educ.
- (3) Innovación progresista.

38. ¿ Considera usted que los nuevos procedimientos que se han
implementado para enseñar a leer y escribir son:

- (1) Adecuados
- (2) Buenos
- (3) Necesarios

¿ Por qué ?

- (1) Sin ningún cambio.
- (2) Renovación de acuerdo con el Sistema Educ.
- (3) Innovación progresista.

39. ¿ En su opinión, que cualidades de desarrollo alcanzaron los niños de Primer Año en cuanto a:

- a) Conocimientos
- (1) Alienante, por la formación del maestro.
 - (2) Alienante, por que lo exige el sistema.
 - (3) Alienante por el desconocimiento del método.
 - (4) Integrado, por la conciencia del maestro.
 - (5) Integrado, por la comprensión del método piagetano
 - (6) Integrado, por la interpretación del método según Wallon.
- b) Actitudes
- (1) Alienante, por la formación del maestro.
 - (2) Alienante, porque lo exige el sistema.
 - (3) Alienante, por el desconocimiento del método.
 - (4) Integrado, por la conciencia del maestro.
 - (5) Integrado, por la comprensión del método piagetano.
 - (6) Integrado, Por la interpretación del método según Wallon.
- c) Aptitudes
- (1) Alienante por la formación del maestro.
 - (2) Alienante porque lo exige el sistema.
 - (3) Alienante por el desconocimiento del método.
 - (4) Integrado por la conciencia del maestro.
 - (5) Integrado por la comprensión del método piagetano.
 - (6) Integrado por la interpretación del método según Wallon.

7.3. INTERPRETACION DE DATOS POR CATEGORIA.

X1. El maestro que atiende el Primer Año de Educ.Prim. tiene un promedio de edad de 32 años, aunque la moda del grupo encuestado en el presente trabajo se localizó entre los 22 años. Ambos datos permiten afirmar que los maestros de este grado son personas muy jóvenes, lo cual podría ser un aliciente adecuado para que se propiciara una interrelación jovial y democrática.

RANGO	EDAD	NO.CASOS
19	30	53
31	40	38
41	50	13
51	60	<u>7</u>
		111

X2. De los 111 maestros encuestados, 97 son del sexo femenino y solamente 14 del masculino. De donde se desprende que el primer año de Educ.Prim. está atendido por un 87.4% de maestras y sólo el 12.6% de maestros. Este nivel escolar está completamente feminizado. Consideremos algunos de los factores porque se han feminizado:

- Porque la profesión magisterial no garantiza al jefe de familia la subsistencia de la misma.
- Porque en sociedades como la nuestra la educación inicial es responsabilidad de las madres y continúa existiendo una distancia entre los padres y los hijos.
- Porque el maestro de este nivel no se elige en forma democrática y al imponerse prevalece la idea de que las mujeres son más maternas para atender el primer año.
- Esta feminización docente en los alumnos facilita de hecho, la domesticación y hace que el niño sienta que está en su casa y no en un medio exterior a ésta, olvidando que el medio ambiente es el que debiera conocer y lo que debiera transformar.

DEPARTMENT OF EDUCATION

INTEGRACION CURRICULAR
 FILE NAME (CREATION DATE = 06/22/84)

```

2  CODE  SEXC
   1.  ***** ( 14)
      I  I  MASCULINO
      I  I
   2.  ***** ( 97)
      I  I  FEMENINO
      I  I
      I  I  FREQUENCY
      I  I  20
      I  I  49
      I  I  69
      I  I  89
      I  I  100
  
```

```

MEAN 1.374
STD DEV 2.866
SKEWNESS 1.000
KURTOSIS 1.000
TOTAL CASES 111
MISSING CASES 0
STD ERR 0.032
STD DEV 0.333
SKEWNESS -2.283
KURTOSIS 2.000
MEDIAN 1.928
VARIANCE 0.111
RANGE 1-100
  
```

mar según Piaget. El niño no debiera educarse entre las 4 paredes de la escuela pues al salir de ella no sabe que hacer.

X3. El origen de los maestros que atienden en la Cd. de México- el primer año es de un 72% del Distrito Federal y de un 28% de la provincia. En este punto cabe hacerse notar que la gente de la ciudad no se interesa por la profesión magisterial por lo que las plazas se cubre en parte con gente de la provincia.

x4. En relación al estado civil, esta muestra encuestada manifiesta que el 61.3% de los maestros de primer año están casados y el 37.8% están aún solteros. Si se considera que la vida afectiva estable conlleva a mejor rendimiento de los individuos en su actividad laboral (Reich), se puede afirmar que el maestro que atiende el primer año no puede rendir eficientemente, ya que este aspecto de su vida, está resuelto solamente en un poco más de la mitad de los casos. Señalando que el número de solteros corresponde a maestros del sexo femenino mayores de 30 años.

X5. El promedio de años de docencia con que se cubre el primer año de educación primaria es de 12 años, localizándose la moda también entre los 12 años. Estos doce años de experiencia en la docencia, permiten afirmar que la capacidad intelectual del docente se encuentra en el período de más productividad para el logro eficiente de la tarea encomendada. Los rangos de Años de Docencia son:

RANGOS	AÑOS DOCENCIA	NO. CASOS
1	10	49
11	20	43
21	30	18
31	39	1
		<hr/> 111

06/22/84

INTEGRACION CURRICULAR
 FILE NONAME (CREATION DATE = 06/22/84)

ESTADO CIVIL

- 1. ***** (42)
 SOLTERO
- 2. ***** (68)
 CASADO
- 3. ***** (1)
 OTROS

FREQUENCY 28 40 60 80 100

MEAN	STD ERR	MEDIAN
1.631	0.048	1.699
2.061	0.503	6.253
-1.373	-0.320	2.000
MINIMUM	MAXIMUM	
VALID CASES 111	MISSING CASES 0	

X6. El 94% de los encuestados se dedican únicamente a la docencia mientras que el 6% de la muestra manifiesta tener además otro trabajo.

x7. En relación a la preparación profesional de los maestros encuestados, el 56% proviene de la Esc.Nal.de Maestros, el 8% de escuelas normales de provincia y el 36% de escuelas normales incorporadas. De donde se deriva que el primer año, en un 64% se ve atendido por maestros que garantizan el rendimiento en el aula en base a su extracción profesional, mientras que no se puede decir lo mismo en relación al 36% restante.

X8. Así mismo en cuanto a la preparación profesional, se observa que de los 111 maestros encuestados solamente el 13.5% ha procurado elevar su preparación profesional realizando estudios de licenciatura en Educ.Básica y aún hay un resago del 86.5% que no ha podido llevar a cabo esta superación, desconociendo las causas relativas al problema. En cuanto a la realización de estudios de Normal Superior, solamente el 5.4% ha logrado realizarlos, mientras que el 93.7% no se ha acercado a este nivel educativo.

X10. En cuanto a las características del trabajo, un 65% de los encuestados manifestó trabajar sólo en una escuela primaria; el 20%, trabajar "doble turno" en educación primaria; el 5%, combinar el trabajo de un turno en primaria y otro en secundaria; y el 10% restante combinar un turno de primaria con otro tipo de trabajo. Como puede observarse el mayor número de casos sólo tiene un turno, lo cual, ante la situación de crisis económica, no ofrece a este sector de trabajadores, un modo de vida decoroso y en consecuencia en detrimento del desempeño de su trabajo educativo, ya que no le proporciona los re-

RECEIVED
 JUL 11 1984
 U.S. DEPARTMENT OF
 EDUCATION
 OFFICE OF
 POSTSECONDARY
 EDUCATION

INTEGRACION CURRICULAR
 FILE NO: IAME (CREATION DATE = 07/09/84)

CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
1.	62	55.9	55.9	55.9
2.	9	3.1	3.1	64.0
3.	40	36.0	36.0	100.0
TOTAL	111	100.0	100.0	

X7 PREPARACION PROFESIONAL

CATEGORY LABEL

ENM
 ENR
 ENI

cursos económicos para acudir a mejorar su preparación profesional.

XII. Con respecto al tipo de lectura, de los 111 maestros encuestados, el 56.7% acostumbra leer revistas de tipo técnico-científico y político económico, el 24.3% de información y propaganda, pero el 19% no lee ningún tipo de revista, lo cual debe preocupar su desinformación sobre su vida presente, considerando que lo que se enseña no es válido si no es congruente con lo que se vive.

13X. Sobre la dedicación al tipo de programación de T.V. se encontró que hay preferencia muy marcada a ver noticieros, series y documentales en un 70.3%, mientras que el resto 29.7% se concentra en programas sobre noticieros, novelas y películas, notándose también una marcada desinformación a la vida del presente.

14X. En lo que se refiere a cursos de actualización, de los 111 maestros encuestados, se encontró que el 19.8% se ha preparado académicamente en relación a la pedagogía y al arte. Que el 34.2% no ha cursado ningún otro estudio, lo cual resume que este 54% no ha avanzado su preparación académica y solamente el 46% ha cursado aisladamente otras materias como Historia, Sociología, Antropología en un 37% y de política y economía el 9% aproximadamente.

15X. La asignación al primer año se da en un 74.8% por designación del Director de la Escuela, el 15% por la elección propia del maestro y solamente el 6.3% se le asigna el primer año por méritos profesionales (experiencia profesional y por estar actualizado en torno al manejo de los métodos de enseñanza).

INTEGRACION CURRICULAR

FILE NONAME (CREATION DATE = 07/09/84)

CATEGORY LABEL	CURSOS SOCIO CULTU	CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
POL-EC		1.	4	3.6	3.9	3.9
H-S-A		2.	19	17.1	13.6	22.5
ART-PED		3.	22	19.8	21.6	44.1
PED-SOC		4.	3	7.2	7.9	52.0
NO		5.	33	34.2	37.3	89.2
P-E-H-S		6.	6	5.4	5.9	95.1
HSAAP		8.	4	3.6	3.9	99.0
TUDO		9.	1	0.9	1.0	100.0
		0.	9	8.1	MISSING	100.0
		TOTAL	111	100.0	100.0	

X15 ASIGIACION AL 1ER ANO

CODE	***** (83)
2	DIU-ESC
3	MERITOS (7)
4	ELECCION (17)
5	DET-GER (2)
6	SORTEO (2)
FREQUENCY	20 40 80 85 100

VALID CASES 111 MISSING CASES 0

X25 TURNO

CATEGORY LABEL	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
1. MAT	31	73.0	73.6	73.6
2. VESP	22	19.3	20.0	93.6
3. NOYTC	7	6.3	5.4	100.0

X16. Los alumnos inscritos en Kínder que atienden los encuestados son en promedio 27.

X17. El promedio de alumnos que atienden los encuestados sin haber cursado el Kínder es de 13.

X18. Y el promedio de alumnos inscritos en total es de 40.

En estos datos puede verse que el total de alumnos inscritos en primer año, a pesar de las propuestas de los docentes de reducir los grupos, se mantiene la tendencia de sobre explotar la capacidad de los maestros en detrimento del nivel de calidad de la educación. Por otra parte, se observa claramente la ineficacia del sistema educativo en cuanto a la expansión del nivel preescolar, por lo que el maestro de primer año cubre este nivel con un 33% del grupo que no lo tiene redoblando su trabajo por llevar dos niveles al mismo tiempo, Kínder y primer año.

ALUMNOS INSCRITOS CON KINDER	ALUMNOS INSCRITOS SIN KINDER	TOTAL DE ALUMNOS.
27	13	40
67%	33%	100%

X19. X20. X21. La existencia del grupo es de 27 alumnos con Kínder, 12 sin Kínder que dan un total de 39. Se observa que el nivel de deserción en el primer año se da entre los niños que no llevan kínder. Luego entonces en el primer año hay un promedio de deserción de 8% (7.6%) entre los alumnos que no tienen kínder.

El total de alumnos aprobados es de 86.4% y el total de reprobados es de 13.4%. De estos totales y paradójicamente, solamente el 7.4% de los reprobados tienen origen con kínder, mientras que el 15.3% de los reprobados son de origen sin kínder.

Como puede verse, de los alumnos que reprueban el primer año, los que no tienen kinder se sitúan en una condición de desventaja y de mayor probabilidad hacia la reprobación.

	CON KINDER	SIN KINDER	TOTAL
INSCRITOS	27	13	40
EXISTENCIA	27	12	39
APROBADOS	25	10	35
REPROBADOS	2	2	4

X25. Tratándose del turno, de la muestra encuestada se encontró que un 37% trabajan en el turno matutino; el 19.8% en el turno vespertino y el 6.3% en ambos turnos.

X26. En relación a la capacidad de aprendizaje y condición económica del alumno, los maestros encuestados afirman que sí hay relación estrecha en un 86.5% y el 12.6% afirman que no la hay.

X26. De la afirmación de que hay una relación estrecha entre la condición socioeconómica y la capacidad de aprendizaje, los maestros encuestados se manifiestan en un 43.2% con tendencia al sustento teórico de la movilidad social y de la meritocracia; el 36.9% por la teoría de la socialización y de la reproducción y; el 13.5% se inclinaron por relacionar el aprendizaje con la teoría psicobiológica del factor hereditario y de las habilidades mentales (Gintis).

X27. El 45.2% de la muestra sostiene que la capacidad e incapacidad de aprendizaje tiene una relación con la condición socioeconómica del alumno; el 21.2% asegura que la capacidad o incapacidad de aprendizaje tiene una relación con la condición biológico-social y ; el 18.3% con el aspecto psicológico-social. Sólomente el 1% de los encuestados considera que hay una relación entre la capacidad e incapacidad de aprendizaje con la po-

XZ6 REL COND ECONOMICA Y APRENDIZAJE

1 ***** (96)
SI

2 ***** (14)
NO

(MISSING: 1)

0
FREQUENCY 20 40 80 100

VALID CASES 110 MISSING CASES 1

07/09/84

INTEGRACION CURRICULAR

FILE NOMBRE (CREATION DATE = 07/09/84)

XZ7 CONCEPCION PREG 16

1 ***** (2)
2 ***** (13)

RELATIVE ADJUSTED
FREQ (PCT) FREQ (PCT)
1. 2 1.9 1.9
2. 13 11.7 12.5

07/09/84

lítica del Estado. Con lo cual se verifica que la mayoría de los profesores considera la capacidad o incapacidad de aprendizaje como una cuestión inherente al alumno y no al sistema político económico en que éste se desenvuelve.

X28. En cuanto a la igualdad social por la vía de la educación se encontró que con relación a evaluar exclusivamente la teoría de la movilidad social, el 37.9% de los encuestados afirman que la educación conlleva a la movilidad social y el 26.1% afirma que no.

X29. Con respecto a cómo opera la educación sobre la movilidad social: el 32.4% apoya abiertamente la teoría de la movilidad social (Carnoy); el 19.8% afirma que la escuela conduce sólo a la socialización del niño (Durkheim); el 14.4% asegura que la escuela desarrolla sólo las habilidades mentales (Gintis); el 13.5% considera que la educación coadyuva a crear una conciencia acción en los educadores (GRAMSCI); el 9.9% manifiesta que la educación tiende a mantener el Status Quo (Baudelot y Establet) y ; el 4.5% afirma que la educación sólo prepara individuos para el trabajo de acuerdo a su clase social (Bourdieu y Passeron).

X30. Sobre el que la educación coadyuva a pasar de un estrato social a otro, el 82.% afirma que sí, mientras que el 16.2% -- afirma que no.

X31. Sobre cómo coadyuva la educación a pasar de un estrato social a otro más alto, el 44.1% de los encuestados afirman que la educación es la vía de la movilidad social (Carnoy); el -- 16.2% dice que la educación sólo reproduce las formas y los métodos de reproducción social; el 9.9% afirma que la educación-

07/09/84 PAGE 105

INTEGRACION CURRICULAR
 FILE NONAME (CREATION DATE = 07/09/84)

X31 CONCEPCION PREG 18

CATEGORY LABEL	CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
REDES	1-	5	4.5	5.0	5.0
HAB-MEN	2-	11	9.9	10.9	15.9
MOV	3-	49	44.1	48.5	64.4
REP-SOC	4-	13	16.2	17.8	82.2
SOC	5-	10	9.0	9.9	92.1
CONC-ACC	6-	8	7.2	7.9	100.0
	0-	10	9.0	MISSING	100.0
TOTAL		111	100.0	100.0	

RECEIVED
 JUL 11 1984
 U.S. DEPARTMENT OF
 EDUCATION

únicamente desarrolla las habilidades mentales (Gentis); el 9% afirma que la educación solamente socializa a los educandos - (Durkheim); el 7.2% señala que la educación desarrolla la conciencia para la acción (A.Gramsci) y ; sólo el 4.5% afirma que la educación sólo prepara para el trabajo (Bourdieu y Passerno).

De las frecuencias obtenidas podemos establecer el siguiente resumen: que el 38.2% de los encuestados considera a la educación la vía de la movilidad social; que el 12.1% de los encuestados afirman que la educación sólo desarrolla las habilidades intelectuales; mientras que el 31.7% señala que la educación sólo mantiene el Status Quo por la vía de la socialización, la preparación para el trabajo y la reproducción social, y ; el 11.2% dicen que la educación forma en el individuo la toma de conciencia para la acción desde el aprendizaje de la lecto-escritura.

X32. En lo que se refiere a los elementos democráticos que da la educación, el 56.8% de los encuestados afirma que la educación sí da elementos para la vida democrática del niño de primer año; el 20.7% asegura que la educación no da elementos democráticos en la vida del niño; y el 22.5% no niega ni afirma si la educación da elementos para la vida democrática del niño.

X33. De los elementos democráticos que da la educación, el 33.2% de los encuestados consideran que dichos elementos estriban en el acceso del niño a la cultura y en entender la libertad de expresión así como la postura ideológica que adopta el maestro en función al discurso educativo; el 9% de los encuestados afirma que la educación enseña al niño a organizarse, a desarrollar un pensamiento crítico y un nacionalismo clasista;

FILE NOMBRE (CREATION DATE = 07/09/84)

X33 ELEMENTOS DEMOCRATICOS

CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
1. LIB-EXP	19	14.6	15.0	16.3
2. AC-CJL	26	75.7	84.0	100.0
3. CAD?P-ORJ	6	9.9	MISSING	100.0
4. PEN-CRIT	3			
5. HAC-CLA	1			
6. LEX-CORG	3			
7. ANTIDET	10			
8. VER-INC	18			
(MISSING)	25			

VALID CASES 36 MISSING CASES 25
 FREQUENCY 10 20 30 40 50

X34 OPINION DEL SISTEMA

FILE NOMBRE (CREATION DATE = 07/09/84)

CATEGORY LABEL	CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
POS	1.	15	14.6	15.0	16.3
NEG	2.	34	75.7	84.0	100.0
	0.	11	9.9	MISSING	100.0

el 25.2% afirma que la educación no le da los elementos democráticos al niño porque es autoritaria y vertical y ; el 22.5% no contestan esta pregunta sobre este aspecto porque no entienden que la educación sí permitiría desarrollar la vida democrática desde la lecto-escritura.

X34. Sobre el sistema económico que opera actualmente en nuestro país, el 24.3% opinan en forma positiva, mientras que el 75.7% opinan en forma negativa.

X35. La opinión positiva afirma en un 16.2% que el sistema económico actual da muchas oportunidades para la educación; el 17.1% afirma que en el sistema económico hace falta la conciencia social, la organización social y política y la educación para el pueblo y ; el 66.7% de los encuestados opinan sobre el sistema económico que las crisis económicas y la corrupción limita cada vez más el presupuesto educativo y que la dependencia conlleva a la desigualdad e injusticia, y a la marcada división de clases.

X36. Sobre la educación primaria para todos, el 50.5% de los encuestados afirma que sí es factible la aspiración del gobierno, mientras que el 49.5% afirma que no es factible tal aspiración.

X37. En cuanto a educación para todos, el 36.% de los encuestados sustentan que el sistema político considera la educación como indispensable para el desarrollo económico del país; el 12.6% considera que la educación tiene limitaciones por el desvío de los recursos educativos a otros renglones y porque no se otorga a las regiones que más lo necesitan; el 19.9% de los encuestados manifiesta que hay niños sin educación primaria --

porque no se cumple la gratuidad y los padres carecen de recursos para mandarlos a la escuela y los emplean como una fuerza de trabajo más para su propia subsistencia; el 28.8% afirma que el acceso de educación para todos es una medida demagógica del gobierno por la falta de maestros, de recursos materiales y la misma obstaculización del Sistema Educativo Nacional (SEN) por su procedimiento de selección.

X38. Sobre los métodos utilizados en la enseñanza de la lecto-escritura, de la muestra encuestada, el 6.3% utilizan métodos de deletreo y sílabicos, tales como el onomatopéyico y el silabario de Sn. Miguel; el 36.9% utilizan métodos globales como el de análisis estructural y otros; el 56.7% describe la aplicación de los procedimientos que corresponden al método ecléctico en la enseñanza de la lecto-escritura. De esto se concluye que a pesar de los cursillos recibidos para la aplicación del método global de análisis estructural, el 63% de los encuestados se han visto en la necesidad de recurrir a los métodos tradicionales.

X39. En lo que se refiere a las características conductuales -- que se desarrollan en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura, el 2.7% se inclina por el desarrollo de las habilidades mentales; el 10.8% se inclina por crear en los niños hábitos conductistas tendientes a fortalecer la teoría de las -- redes y de la reproducción social; el 74.8% se inclina hacia -- la teoría de la socialización o adaptación del niño a la sociedad de Durkheim; y solamente el 11.7% de los encuestados considera que desde el inicio de la lecto-escritura se puede crear en el niño la actitud crítica y participativa en su comunidad. El 18.9% de los encuestados no contestaron.

FILE NO:JANE (CREATION DATE = 07/09/84)

07/09/84 PAGE 120

X38 METODOLOGIA LECTO_ESCRI

CODE	METODOLOGIA	LECTO_ESCRI
0.	*** (HIJARES 4)	
1.	*** (SIL-SH 1)	
2.	*** (PDA 6)	
3.	***** (GLOBAL 32)	
4.	***** (ECLE 55)	
5.	*** (INT-WA 4)	
6.	*** (ACT-MONT 7)	
7.	** (PRENET 1)	
9.	** (EG-PAD 1)	
20.....40.....60.....80.....100	
	FREQUENCY	

VALID CASES 111 MISSING CASES 0

07/09/84 PAGE 121

X39 INTEGRACION CURRICULAR

CATEGORY LABEL	PROMOVER CONDUCTA EN TER AND	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ. (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
1.		8	7.2	3.9	3.9
2.		3	2.7	3.3	12.2
3.		2	1.8	4.4	16.7

222,

INTEGRACION CURRICULAR
 FILE NOMBRE (CREATION DATE = 07/09/84)

CATEGORY LABEL	PROMOVER CO.DUCTA EN 1ER ANO	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
REDES	1.	3	7.2	3.9	3.9
HAB-MEN	2.	3	2.7	3.3	12.2
REP-SOC	4.	4	3.6	4.4	16.7
SOC	5.	62	55.9	63.9	85.6
CON-SOC	3.	13	11.7	14.4	100.0
	0.	21	18.9	MISSING	100.0
TOTAL		111	100.0	100.0	

REDES
 HAB-MEN
 REP-SOC
 SOC
 CON-SOC

X40. Sobre la posibilidad de que el niño conozca los problemas sociales de su comunidad al mismo tiempo que la lecto-escritura, el 96.4% de los encuestados afirma que sí es posible y además necesario, mientras que el 3.6% sustenta que no.

X41. En cuanto a modelos de conocimiento o sobre cómo consideran que los niños conozcan los problemas de la comunidad al mismo tiempo que la lectoescritura, el 18.9% plantea el conocimiento de los problemas en forma mecanicista; el 38.7%, con la aplicación del modelo idealista activo; y el 37.8% con el modelo objetivo-activo. (Teoría del conocimiento de A.Schaff). El 4.5% de los encuestados no contestaron.

X42. Sobre el desarrollo intelectual desde la aprensión de la lecto-escritura por condiciones de origen natural o congénito, el 57.7% de los encuestados contesta que es la herencia la que determina el desarrollo intelectual del niño; el 34.2% razones de otro tipo; el 8.1% de los encuestados no contestaron.

X43. Sobre la condición natural o congénita del desarrollo intelectual, el 43.2% de los encuestados dice que el niño nace con la condición psíquica para aprender; el 19.6% afirma que se suma a esta condición biopsíquica, la situación socioeconómica familiar y ; el 18.9% afirma que la determinante esencial de que el niño aprenda es el medio ambiente, sin relevar el aspecto biopsíquico. De esto se concluye que la mayoría de los encuestados consideran que el niño que aprende es aquel que tiene cualidades biopsíquicas y condiciones familiares solventes. El 16.2% de los encuestados no contestaron.

X44. Con respecto a que si el aprendizaje de la lecto-escritura motiva a los niños a transformar la realidad, el 82.% de --

los encuestados afirma que sí y el 17.1% afirma que no.

X45. Los encuestado afirman que es posible que los niños transformen la realidad mediante el conocimiento de la lectoescritura: el 19.8% con un enfoque mecanicista del conocimiento; el 45% con un enfoque ideal-activo del conocimiento; el 25.2% con un enfoque objetivo-activo del conocimiento.

En base a las dos primeras cifras podemos darnos cuenta que el maestro al enseñar la lectoescritura, sólo muestra al niño la realidad, pero no le da elementos prácticos para que éste incida en su transformación. El 9.9% de los encuestados no contestaron.

X46. Con respecto a los elementos que da la lectoescritura para que el niño participe en la transformación de la realidad, el 46.8% de los encuestados contesta que los elementos consisten en adaptar al niño a la sociedad; el 36.9% opina que los elementos que la lectoescritura le da al niño para transformar la realidad encuadran dentro del enfoque objetivo-activo del conocimiento. El 16.2% de los encuestados no contestaron.

X47. Con respecto a que si es por áreas o por asignaturas la enseñanza de la lectoescritura, de los maestros encuestados el 70.3% afirma que corresponde a una enseñanza por áreas y el 24.3% afirma que corresponde a una enseñanza por asignaturas. El 5.4% de los encuestados no contestaron.

X48. Sobre la integración del grupo, el 95.5% de los encuestados considera que es muy importante mientras que el 2.7% lo considera secundario. El 1.8% de los encuestados no contestaron.

X49. Con relación al tipo de integración el 64% de los encuestados prevee la integración con un enfoque Durkheimiano y el 20.7% ve la integración con un enfoque Walloniano. El 15.3% de los encuestados no contestaron.

X50. Los procedimientos para lograr la integración de los niños al grupo tienden: en un 50.5% a los esquemas socializadores para adaptar a los niños a la sociedad y en un 38.7% a enfrentar problemas comunes de los educandos en vías de hallarles solución. Sobre estos procedimientos el 10.8% no contestaron.

X51. En relación a la importancia de entablar diálogo con los niños durante el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura, el 30.6% de los encuestados maneja la clase con unilateralidad de la palabra y autoridad pedagógica (Baudelot y Establet); el 63.1% tratando de desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo frente a una actitud democrática. El 6.3% de los encuestados no contestó esta pregunta.

X52. En cuanto al trabajo grupal el 55.9% de los encuestados encuentra defectos tales como el que los alumnos se confíen; el que unos sobresalgan sobre otros, etc.; el 34.2% encuentra en el trabajo grupal la posibilidad de desarrollar actitudes democráticas y camaraderiles en el educando. El 9.9% de los encuestados no contestó esta pregunta.

X53. Sobre los modismos lingüísticos que el niño emplea para comunicarse con sus coetáneos, el 67.6% de los encuestados está en contra del lenguaje creado por los niños, mientras que el 25.2% está de acuerdo, ya que éste permite desarrollar la creatividad del niño. El 7.2% de los encuestados no contestó esta pregunta.

INTEGRACION CURRICULAR
 FILE HONAME (CREATION DATE = 07/07/84)

07/09/84 PAGE 141

CATEGORY LABEL	TIPO DE INTEGRACION	CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
AL-SOC		1.	71	64.0	75.5	75.5
INT-WA		2.	23	20.7	24.5	100.0
		0.	17	15.3	MISSING	100.0
		TOTAL	111	100.0	100.0	

UNIVERSITY OF CALIFORNIA
 INSTITUTIONAL RESEARCH CENTER
 101 SHIVERS HALL
 BERKELEY, CALIF. 94720

X54. En relación a las propuestas de los niños sobre actividades fuera del programa, el 17.1% de los encuestados afirma estar en desacuerdo con ellas ya que esta rompe el ritmo y obstruye que se cumplan los contenidos programáticos; el 76.5% -- afirma estar de acuerdo con ellas, ya que desarrollan la creatividad del niño y fortalecen la educación democrática. El 6.3% de los encuestados no contestó esta pregunta.

X55. Las actividades que proponen los alumnos redactadas por los encuestados son: el 64% actividades tradicionales que no trascienden en la integración de la comunidad (cantar, jugar, dibujar, etc.); el 26.1% son actividades que pueden denominarse integradoras e innovadoras como: visitas a la comunidad, a los hogares, dialogar.

X56. Las sugerencias que innoven la enseñanza de la lecto-escritura planteadas por el 80% de los encuestados son: el 11.7% opinan que no cambien; el 33.3% proponen renovar aspectos educacionales en el terreno de los materiales y ; el 34.2% proponen innovaciones progresistas.

X57. Sobre la opinión en cuanto a los procedimientos implementados en el Programa Integrado de primer año, el 64.8% de los encuestados dice que son adecuados; el 5.4% afirma que son necesarios y ; el 18,9% sostiene que son inadecuados porque no conllevan a la integración.

X58. En lo que se refiere a la opinión sobre los procedimientos con que se aplica el Programa Integrado el 47.7% de los encuestados opinan que no cambien, ya que está dando buenos resultados; el 25.2% sugiere que se hagan cambios en cuanto a la redacción de los ejercicios para que se le faciliten al niño o

INTEGRACION CURRICULAR

FILE NOMNAME (CREATION DATE = 07/09/84)

*X57. CODE CRIT A PRJC DE LECT~ ESC

1.	***** (21)	ADEC	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	FREQUENCY
1.	***** (21)	ADEC	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	100
2.	***** (51)	BUENOS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	100
3.	***** (6)	NEC	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	100
4.	***** (21)	IADEC	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	100
(MISSING)	***** (12)		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	100

VALID CASES 99 MISSING CASES 12

INTEGRACION CURRICULAR
FILE NOMNAME (CREATION DATE = 07/09/84)

X58	EXPLICACION	PREG 38	CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
			1.	53	47.7	55.8	55.8
			2.	28	25.2	29.5	85.3
			3.	19	17.6	14.7	100.0

INTEGRACION CURRICULAR

a la redacción del número de ejercicios para que todos se puedan llevar a cabo y ; sólo el 12.6% propone cambios que permitan al niño aprender la teoría al mismo tiempo que la práctica y aplicarla a la comunidad.

X59. En cuanto al desarrollo alcanzado a lo largo de la aplicación del Programa Integrado sobre el conocimiento, el 60.3% de los encuestados refleja resultados alienantes; por la deficiente formación del maestro (36.9%), por la verticalidad del sistema (17.1%) y por desconocimiento del método integrado de lecto-escritura (6.3%); el 22.5% reflejan resultados de un desarrollo integral del educando: por la conciencia de clase del maestro (9.9%) y por la comprensión del método piagetiano (12.6%). El 17.1% de los encuestados se abstuvo de dar detalle sobre esta información.

X60. En cuanto al desarrollo alcanzado a lo largo de la aplicación del Programa Integrado sobre las actividades, el 49.8% indica que las actividades desarrolladas son alienantes: por la deficiente formación del maestro (31.5%), por la verticalidad del sistema (14.4%) y por desconocimiento del método el (3.6%); el 28.8% indica el desarrollo de actividades desalienantes, por la conciencia clasista del maestro (11.7%), por la comprensión del Método Piagetiano el (16.2%) y por la interpretación del método a la manera de Wallon (0.9%). El 21.6% de los encuestados se abstuvo de dar detalles sobre este cuestionamiento.

X61. En cuanto al desarrollo alcanzado a lo largo de la aplicación del Programa Integrado, sobre las aptitudes, el 46.8% muestra un desarrollo alienante, por la deficiente formación del-

lación de 37.9 % innovadores ideados por los maestros.

X54 Participación progresista de los niños por X52 trabajo grupal o en equipo.

Sobre este cruzamiento encontramos que el 10.3 % de la participación de los niños es alienante y emana del trabajo grupal, según informan los en cuestados, mientras que el 27.8 % de las rpopuestas de los niños tienen un enfoque de integración progresista y emana del trabajo grupal en dirección hacia desarrollar actitudes democráticas.

X52 Trabajo grupal o en equipos con X51 del diálogo con el niño.

En cuanto al presente cruzamiento encontramos que el 40.2 % de los en- cuestados lleva a cabo un trabajo grupal con el fin de que los niños dia- loguen entre sí y se socialicen; mientras que el 27.8 % realiza el trabajo grupal para que los niños condzcan a través del diálogo sus problemas comunes, es decir, desde un enfoque de interacción walloniana.

X52 Trabajo grupal o en equipos por X50 procedimientos de integración.

Sobre el citado cruzamiento encontramos que el 40.2 % de los encuestados utiliza el trabajo grupal en forma autoritaria y como un procedimiento - de socialización. Mientras que el 27.8 % utiliza el trabajo grupal como parte de la educación democrática y de interacción walloniana. Como - puede observarse también en este cruzamiento se da un alto porcentaje - en la preocupación que tiene el maestro en utilizar el trabajo en equipos con una finalidad más allá de la socialización.

X50 Procedimientos de integración por X51 importancia del diálogo con los niños.

Sobre el cruzamiento de estas variables encontramos que el 37.7 % de los encuestados emplea el diálogo con los niños para llevarlos hacia la social

lización y el 29.2 % lo emplea para tener una interacción desde un enfoque walloniano. Lo que nos da una muestra ostensiva de una postura de van guardia entre un sector amplio de los encuestados.

X33 Elementos democráticos por X26 relación entre la condición económica y el aprendizaje.

En cuanto a los elementos democráticos que la educación le da al niño y relación con la condición económica y el aprendizaje, el 47.7 % de los encuestados afirma que la educación le dá al niño el mínimo de elementos democráticos y que sí tiene relación estrecha con la condición económica de los escolares. Mientrasque el 8.1 % de la opinión anterior afirma que no hay relación con el origen económico de los educandos y estos maestros sostienen la opinión de que el sistema educativo es antidemocrático y que no le dá elemntos de educación democrática al niño. El 27.9 % afirma que sí hay una relavión directa entre la condición económica y el aprendizaje del niño y un 4.7 % dice que no hay relación entre el aprendizaje y el origen social del niño.

X32 Educación democrática por X35 tipo de opinión del sistema económico - político.

En cuanto a la variable X32 que pregunta si la educación le dá elementos democráticos al niño y la X35 que agrupa la opinión que los maestros tienen sobre el sistema económico - político en que vivimos encontramos que el 49.4 % de los encuestados que se identifican más con la problemática socioeconómica y se ubican con una ideología proletaria contestan que la educación sí le dá elementos democráticos al niño. Mientras que los pro profesores que defienden más el sistema económico político, dicen 8.4 % también que la educación sí le dá elementos democráticos a los niños. Sin embargo estas dos variables enfrentan en un 20.5 % de la muestra en-

cuestada con una ideología proletaria sustenta que la educación no le dá elementos democráticos al niño y dentro de una ideología conservadora el 2.4 % de los encuestados afirma también que no le dá elementos democráticos al niño.

X38 Metodología por X59 desarrollo de conocimientos.

El cruzamiento de estas dos variables nos muestra como el conocimiento alienante sobresale indistintamente de la aplicación de la metodología de la lecto escritura.

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO MÉTODO	ALIENANTE (%)	INTEGRADOR (%)
SILABICOS	66 . 7	33 . 3
GLOBALES	70 . 3	29 . 7
COMBINADOS	75 . 5	24 . 5

RESUMIENDO:

1. El contenido ideológico nacional-populista que fundamenta la enseñanza de la lecto-escritura disimula el problema político de desigual social fingiendo resolverlo con educación eficiente y abierta.

Nacional Populista	Desigualdad Social	Educación Eficiente
	X26 cond.socio-lecto	
X 32 elem.democráticos	X 27 cond.socio-lecto	X36 ingreso prim.todos
	X 28 sup.desi.educ.	X 37 ingreso prim.todos
X 33 elem.democráticos	X 29 sup.desi.educ.	X 42 nivel C.I.mat.cong.
	X 30 cambio strato social.educ.	X 43 nivel C.I.mat.cong.
X 34 opinión S.E.	X 31 cambio strato social educ.	
X 35 opinión S.E.		

CRUZAMIENTOS:

X 32 - X 33	X 33 - X 26	X 34 - X 31	X 27 - X 37
X 32 - X 34	X 33 - X 27	X 35 - X 27	X 27 - X42
X 33 - X 34	X 33 - X 28 ✓	X 35 - X 29 ✓	X 27 - X 43
X 33 - X 35	X 33 - X 29	X 35 - X 31	X 29 - X 37
X 32 - X 26	X 33 - X 30	X 35 - X 36	X 29 - X 43
X 32 - X 28 ✓	X 33 - X 30	X 35 - X 37	X 31 - X 37
X 32 - X 30	X 33 - X 31	X 35 - X 42	X 31 - X 43
	X 34 - X 27	X 35 - X 43	
	X 34 - X 29 ✓		

2. La teoría del conocimiento que subyace en el Programa Integrado de lecto-escritura se identifica con la de adaptación y sociolización.

X 38 proc. metodológicos	X 39 caract. conductuales
	X 40 conoc. prob. realidad
	X 41 conoc. prob. realidad

X32 elementos democráticos	X 44 transf. realidad
	X 45 transf. realidad

X 39 carat. conduc.

X 29 desigual soc.

X 46 particp. transf. realidad

X 31 strato social-otro

X 33 elementos democráticos.

X 38 - X 39

X 40

X 41

X 32 - X 44

X 45

X 46

Capítulo VIII.

Propuesta Alternativa.

Una de las cuestiones más relevantes que enfrenta la Planeación Educativa, es sin lugar a duda, la que se refiere a la planeación curricular.

En la planeación de los currícula se distingue predominantemente dos enfoques, el enfoque de los currícula los cuales se han constituido por materia o asignatura conocidos como tradicionales o conservadores y el enfoque de los currícula modular o integral en los que la organización del conocimiento se da por áreas del mismo.

Esta caracterización refiere como el diseño de los currícula involucran una determinada organización de la enseñanza, así mismo, como implican una determinada concepción del aprendizaje, lo que da como resultado, una tipología o taxonomía de los diversos currícula a saber: los basados en la información y los basados en la acción.

Ambos enfoques conllevan determinadas posturas políticas, que precisan de de algún modo, los fines, contenidos, y procedimientos en que se desarrollará el proceso educativo.

Sostenemos que parte (la mayor) del problema que subyace en la enseñanza de la lectoescritura tiene que ver con la formación de los docentes que atienden y resuelven de modo deficiente esta tarea.

Creemos que hay que llevar a los escolares sobre una vía que permita el desarrollo de una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías desusadas y estúpidas y permita la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida

colectiva de un modo más sobrio con el máximo de economía en los esfuerzos y el máximo de rendimiento.

En realidad y la manera gramsciana, debemos buscar en el quehacer educativo una unidad que integre trabajo e instrucción, instrucción y educación, capacidad de dirigir y de producir, pensamiento y acción, teoría y práctica. La educación debería ser el artífice del hombre actual al que Gramsci define en los siguientes términos: "El hombre moderno debería ser una síntesis de los que vienen ... hipotasiados como rasgos nacionales; el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, volviendo a crear, por así decir, el hombre italiano del renacimiento, el tipo moderno de Leonardo de Vinci convertido en hombre masa u hombre colectivo, si bien manteniendo su fuerte personalidad y originalidad individual." (147)

Son precisamente las características del ser humano y de su inteligencia las que permitirán que se establezcan los nexos, entre la instrucción y la educación, que se establecerían si el educando no fuese sino "un recipiente mecánico y pasivo" de nociones abstractas.

Por lo tanto, volvemos sobre la importancia del papel del maestro en todas estas tareas, a la vez que sea capaz de interpretar los contenidos de la enseñanza y a rescatar los avances progresistas que se le escapan a la burocracia educacional.

(147) Gramsci A. La Alternativa Pedagógica. Ed. Fontamara 1981.

Al revisar los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional de Maestros se pretende que el futuro maestro en el curso de Didáctica General correspondiente a un semestre se introduzca en el conocimiento de la didáctica, en la estructura y manejo de los planes y programas de estudio, en la planeación y realización didáctica y en la evaluación del aprendizaje.

En cuanto a la estructura y manejo de planes y programas se desea que el futuro maestro interprete la organización del tipo elemental del Sistema Educativo Nacional, el plan de estudios, programas y libros de texto a nivel primario.

Para la planeación y realización didáctica se propone que precise un plan de curso, uno de unidad didáctica con relación a los programas, y que determine de cada uno sus características, sus fundamentos psicológicos y didácticos para el logro del aprendizaje al mismo tiempo que valore la motivación e insentivación como constantes de las actividades de aprendizaje y que caracterice los medios de la comunicación educativa y las formas de organizar la enseñanza.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje se pide que el futuro profesor determine los conceptos de medición - evaluación en la verificación del aprendizaje; que identifique los diversos momentos de la evaluación del aprendizaje y que describa las técnicas e instrumentos de evaluación, y por último, que convierta en realización el momento de enseñanza aprendizaje considerando la guía de observación.

DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS

X59 CODE	DESCRIPTOR	FREQUENCY	MISSING CASES
1.	FOR-1A	41	
2.	EXIGE	19	
3.	NO-COH	7	
4.	INTCOPIA	11	
5.	INCOMPIA	14	
(MISSING)		0	19

VALID CASES 92 MISSING CASES 19

234

INTEGRACION CURRICULAR
FILE NO:NAME (CREATION DATE = 07709/84)

X60	DESCARROLLO DE ACTITUDES	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
1.	FOR-1A	35	31.5	40.2	40.2
2.	EXIGE	16	14.4	13.4	53.6
3.	NO-COH	4	3.6	4.6	58.2

X60 CODE

DESARROLLO DE ACTITUDES

1-	FOR-1A	***** (35)
2-	EXIGE	***** (16)
3-	PS-COH	***** (4)
4-	INTCON1A	***** (13)
5-	INCO1PA	***** (13)
6-	INWALL	***** (24)

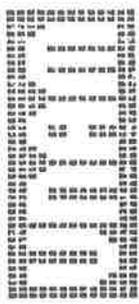
(MISSING)

0	***** (24)	***** (24)
10	***** (20)	***** (20)
20	***** (30)	***** (30)
30	***** (40)	***** (40)
40	***** (50)	***** (50)
50	***** (50)	***** (50)

VALID CASES 37 MISSING CASES 24

X61 DESARROLLO DE APTITUDES

CATEGORY LABEL	CODE	ABSOLUTE FREQ	RELATIVE FREQ (PCT)	ADJUSTED FREQ (PCT)	CUM FREQ (PCT)
FOR-1A	1-	35	31.5	41.2	41.2
EXIGE	2-	13	11.7	15.3	56.5
NJCON	3-	4	3.6	4.7	61.2



maestro (31.5%), por la verticalidad del sistema (11.7%) y por desconocimiento del método (3.6%), el 29.7% muestra aptitudes integradoras, por la conciencia de clase del maestro (11.7%), por la comprensión del método piagetiano (16.2%) y por la aplicación del método según Wallon el (0.9%). El 23.4% se abstuvo de detallar esta información.

7.4. CORRELACION DE LAS VARIABLES.

Para validar con mayor detalle los estadísticos anteriores, recurrimos al procedimiento de correlación de variables, obteniendo los resultados que a continuación se describen:

X1 . X2 La correlación de las variables Edad y Sexo nos muestra los siguientes resultados, (M-masculino, F-femenino, y períodos de edad).

EDAD	M	%	F	%	Total	%
19 - 31	3	2.7	50	45.0	53	47.74
31 - 40	8	7.2	20	27.02	38	34.22
41 - 50	2	1.8	11	9.9	13	11.70
51 - 60	1	.9	6	5.4	7	6.34

Como puede verse el Primer Año de Educación Primaria se encuentra atendido por un 45.0% de maestras mujeres entre 19 y 30 años de edad.

X38 Metodologías por X1 Edad.

La relación entre estas variables definiendo, la metodología con que se enseña la lectoescritura y la edad que tienen los maestros que optan por esos métodos.

EDAD \ METODO	19 - 32 (%)	35 - 46 (%)	47 - 60 (%)	Total (%)
SILABICOS	3.6	1.8	0.9	6.3
GLOBALES	19.8	10.8	6.3	36.9
COMBINADOS	29.3	21.6	4.5	50.4

COUNT	NO	ROW	TOTAL
1	1	7	6.3
2	1	2	4.0
3	1	3	56.8
COLUMN		3.4	100.0

CHI SQUARE = 0.56533 WITH 2 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = 0.7171
 WILCOXON'S TEST = 0.07741 DEPENDENT.
 LAMBDA (ASYMMETRIC) = 0.00000 WITH X38 DEPENDENT.
 UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = 0.00477 WITH X38 DEPENDENT.
 KENDALL'S TAU B = 0.32857 SIGNIFICANCE = 0.2133 DEPENDENT.
 GAMMA'S D (ASYMMETRIC) = 0.20561 WITH X38 DEPENDENT.
 SOMER'S D (ASYMMETRIC) = 0.04707 DEPENDENT.
 STA = 0.87740 WITH X38 DEPENDENT.
 PEARSON'S R = 0.07740 SIGNIFICANCE = 0.2097 DEPENDENT.

INTEGRACION CURRICULAR
 FILE NONAME (CREATION DATE = 08/04/84)
 X38 * * * * * C R O S S T A B U L A T I O N O F C O N C E P C I O N P R E G U N T A * * * * * NO 24
 * * * * * M E T O D O L O G I A * * * * * X 4 1 * * * * * P A G E 1 O F 1

COUNT	IDE-ACT	OBJ-ACT	ROW	TOTAL
1	1	2	1	3.1

SEMESTRES ES. SEM.	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.
3	MATEMATICAS I	MATEMATICAS II	MATEMATICAS III	MATEMATICAS IV	MATEMATICAS V	MATEMATICAS VI	DIDACTICA ESPECIAL Y PRACTICA DOCENTE III	DIDACTICA ESPECIAL Y PRACTICA DOCENTE IV
3	ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	ESPAÑOL III	ESPAÑOL IV	ESPAÑOL V	ESPAÑOL VI	12 HORAS	10 HORAS
3	CIENCIAS NATURALES I	CIENCIAS NATURALES II	CIENCIAS NATURALES III	CIENCIAS NATURALES IV	CIENCIAS NATURALES V	CIENCIAS NATURALES VI	SEM. DE ANALISIS DE PROGRAMAS II DE PROFESORES DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO DE EDUCACION PRIMARIA I 4 H.	SEM. DE ANALISIS DE PROGRAMAS II DE PROFESORES DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO DE EDUCACION PRIMARIA II 4 H.
3	CIENCIAS SOCIALES I	CIENCIAS SOCIALES II	CIENCIAS SOCIALES III	CIENCIAS SOCIALES IV	CIENCIAS SOCIALES V	CIENCIAS SOCIALES VI		
4	EDUCACION ARTISTICA I	EDUCACION ARTISTICA II	EDUCACION ARTISTICA III	EDUCACION ARTISTICA IV	EDUCACION ARTISTICA V	EDUCACION ARTISTICA VI	SEM. DE ELAB. DEL INFORME RECEPTACIONAL I	SEM. DE ELAB. DEL INFORME RECEPTACIONAL II
2	EDUCACION FISICA I	EDUCACION FISICA II	EDUCACION FISICA III	EDUCACION FISICA IV	EDUCACION FISICA V	EDUCACION FISICA VI	2 HORAS	4 HORAS
2	EDUCACION TECNOLOGICA I	EDUCACION TECNOLOGICA II	EDUCACION TECNOLOGICA III	EDUCACION TECNOLOGICA IV	EDUCACION TECNOLOGICA V	EDUCACION TECNOLOGICA VI	SEM. DE ADMON. Y LEGISLACION EDUCATIVA	SEM. DE LA ORG. DE LA EDUC. EN TRAFESCOLAR
3	PSICOLOGIA I	PSICOLOGIA II	PSICOLOGIA III	PSICOLOGIA IV	PSICOLOGIA I	PSICOLOGIA II	SEM. DE PROB. DE SOC. Y ECCH. DE MEXICO I	SEM. DE PROB. DE SOC. Y ECCH. DE MEXICO II
3	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II	FILOSOFIA III	FILOSOFIA IV	HISTORIA DE LA EDUCACION I	HISTORIA DE LA EDUCACION II	4 HORAS	4 HORAS
	PEDAGOGIA GENERAL 4 HORAS	DIDACTICA GENERAL 4 HORAS	DIDACT. ESP. Y PRACT. DOC. I 6 HORAS	DIDACT. ESP. Y PRACT. DOC. II 6 HORAS	DIDACT. ESP. Y PRACT. DOC. III 6 HORAS	DIDACT. ESP. Y PRACT. DOC. IV 6 HORAS	SEM. DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I	SEM. DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD II
	INGLES I 2 HORAS	INGLES II 2 HORAS					4 HORAS	4 HORAS
TOTAL HORAS	32	32	32	32	32	32	30	30

err.

X38 Metodología con X7 Preparación Profesional.

La relación de éstas variables muestra la siguiente información.

PREPARACION PROFESIONAL METODOLOGIA	E.N.M. Esc. Nal Mtros. (%) (62 casos)	Rurales Esc. Nor. Rural (%) (9 casos)	Incorporadas Esc. Nor. Inc. (%) (40 casos)
SILABICOS	3.6	10.9	1.8
GLOBALES	20.7	3.6	12.6
COMBINADOS	31.5	3.6	21.6
Total	55.9	8.1	36.0

X54 Participación progresista de los niños con X51 Implementación del diálogo con los niños.

La correlación de estas dos variables muestra que el 27.0% engloba las propuestas de los niños con el diálogo que entablen con sus maestros como un accidente de socialización; mientras que el 56.0% agrupa la participación progresista de los niños con la implementación del diálogo con un sentido de interacción entre los maestros y sus educandos.

X54 Participación progresista de los niños por X50 Procedimientos de integración.

En este cruzamiento la participación con actividades socializadoras propuestas por los niños tuvo una relación del 45.5 % con los procedimientos de integración utilizados por los encuestados; mientras que los procedimientos de participación integradora tuvieron una re

DIDACTICA ESPECIAL Y PRACTICA DOCENTE.

SEGUNDO CORSO. SEGUNDO SEMESTRE.

Mediante el presente curso se pretende que el futuro educador, aprenda: a manejar los contenidos programáticos de la expresión oral y escrita y las nociones de lingüística en el área de Español; a dirigir el aprendizaje de los conceptos y habilidades matemáticas, relacionados con las fracciones comunes; a aplicar en su práctica docente, los conceptos básicos relacionados con el aprendizaje geométrico, los registros estadísticos y de probabilidades estadísticas; y a demostrar progresivo dominio de la elaboración y manejo de los procesos didácticos y recursos para la dirección del aprendizaje del español y las matemáticas.

UNIDAD I.

DIDACTICA DE LA GEOMETRIA.

Dominará los fundamentos didácticos relacionados con la enseñanza de la geometría en la escuela primaria; aplicará en el desarrollo de secuencias didácticas los conceptos de Geometría en el plano cartesiano señalado en los diversos programas de la escuela primaria; identificará los recursos didácticos y medios de evaluación indispensables en la dirección del aprendizaje de la Geometría; y conducirá apropiadamente el aprendizaje de la Geometría en los grados de tercero a sexto de Educ. Prim.

UNIDAD II.

LA ENSEÑANZA DE LAS FRACCIONES COMUNES COMUNES.

El futuro maestro identificará los contenidos programáticos relacionados con los números fraccionarios y las operaciones que han de estudiarse del tercero a sexto grados de Educ. Prim.; --

elaborará secuencias didácticas sobre fracciones comunes y sus operaciones, documentándose en los auxiliares didácticos respectivos; y conducirá las actividades de aprendizaje de las fracciones comunes y sus operaciones en los grados de tercero a sexto.

UNIDAD III.

DIDACTICA DE LA LINGÜISTICA.

El futuro maestro identificará los objetivos y la secuencia de los contenidos de lingüística señalados en los programas de 3o. a 6o. grados de educación primaria; aplicará en el desarrollo de secuencias didácticas las nociones de lingüística señalados en los programas correspondientes del 3o. a 6o. grados de Educ. Prim.; y dirigirá en forma eficiente en aprendizaje de nociones lingüísticas del 3o. al 6o. grados de Educ. Prim.

UNIDAD IV.

LA ENSEÑANZA DE LOS ASPECTOS DE PROBABILIDAD Y ESTADISTICA.

Aprenderá a manejar con habilidad, los objetivos y contenidos programáticos, referentes a los registros estadísticos y de probabilidad en la planeación y realización de su práctica docente; a elaborar procesos didácticos y recursos para presentar gráficamente los fenómenos estadísticos y de probabilidad, que se deben enseñar de 3o. a 6o. grados de educación Prim.; a aplicar en la conducción del aprendizaje los principios de estadística y probabilidad a la resolución de problemas de la vida diaria de los educandos; y a practicar con aspectos de variación funcional, correspondientes al 6o. grado de Educ. Prim.

NOTA: La bibliografía en gran parte es tradicional.

DIDACTICA ESPECIAL Y PRACTICA DOCENTE.

CUARTO CURSO.

SEXTO SEMESTR.

En este curso el futuro maestro aprenderá; a valorar la forma de integración de las Ciencias Naturales; a estimar la manera en que se integran las ciencias que estudian a la sociedad; a expresar las semejanzas y diferencias metodológicas que presentan las Ciencias Naturales en comparación con las Ciencias Sociales (C.S.), en el proceso de la enseñanza-aprendizaje (e-a); a considerar la investigación como instrumento científico didáctico para proyectarla hacia los educandos de la Esc. Prim.; a dominar el manejo de gramemas y libros de texto al realizar el proceso e-a; a planear los procesos de e-a, para aplicarlos a la práctica docente; y a autoevaluar su actuación como estudiante normalista y como conductor del aprendizaje en grupos de Educ. Prim.

UNIDAD I.

CONDUCCION DE UNA INVESTIGACION DE CIENCIAS NATURALES EN LA ESC. PRIM.

El normalista aplicará las etapas de la investigación científica en la conducción del proceso e-a de las Ciencias Naturales (C.N.) y las técnicas que emplea; diseñará el plan didáctico para conducir la investigación científica en un grupo de la escuela primaria, tomando como base un objetivo del área de C.N.; valorará los recursos didácticos e instrumentos de evaluación que se requieran para la conducción del proceso e-a de las C.N.; y experimentará el plan didáctico para conducir la investigación en los grupos de la escuela primaria.

UNIDAD II.

CONDUCCION DE UNA INVESTIGACION SOCIAL EN LA ESC. PRIM.

Se deberá aprender a valorar los pasos e indicadores que re-

quiere la investigación social; a extrapolar algunos procedimientos del método científico a las ciencias que estudian la sociedad; a adecuar las técnicas de investigación social a la Educ. Prim.; a planear en forma didáctica la conducción de la investigación social tomando como base un objetivo del programa de C.S. para Educ. Prim.; a valorar los recursos didácticos y evaluación que requiere la investigación social; y a experimentar en su práctica de demostración el plan didáctico para conducir la investigación social en un grupo de la Esc. Prim.

UNIDAD III.

RECAPITULACION DE CONTENIDOS DIDACTICOS.

El alumno normalista aprenderá a valorar las características psicossomáticas del educando de la escuela primaria en relación con las teorías del aprendizaje; a analizar el valor de las diversas formas didácticas para despertar el interés y sostenerlo en las sesiones de Ciencias N. y S.; a relacionar los conocimientos de tecnología educativa en cuanto a los principios globalizadores, integradores y de correlación didáctica al planear la práctica de demostración; y a realizar la práctica de demostración con los compañeros de su grado.

UNIDAD IV.

REALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE.

El futuro maestro debe aprender; a planear la práctica docente de acuerdo con los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las unidades anteriores; a valorar las técnicas grupales en combinación con las de investigación social para el mejor cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria; a emplear los recursos didácticos y los instrumentos de evaluación óptimos en la conducción del proceso e-a-en su práctica docente; a realizar la práctica intensa en la Esc. Prim. aplicando los co-

nocimientos adquiridos en las diversas áreas de formación profesional; y a autoevaluar su actuación y a evaluar la de sus compañeros durante el desarrollo de la práctica interna.

NOTA: La bibliografía es extensa pero los textos de avanzada -- son mínimos.

DIDACTICA ESPECIAL Y PRÁCTICA DOCENTE VI.

SEXTO CURSO OCTAVO SEMESTRE.

En el presente curso se pretende enseñar al alumno normalista, la forma en que están integradas la Educ.Física, Artística y Tecnológica en los programas de 1o. y 2o.grados de Educ.Prim.; y a determinar estrategias correctivas específicas en el tratamiento de algunos problemas en el tratamiento de la lectura y el aprendizaje de la matemática en el 1o. y 2o.grados de Educ. Prim.

UNIDAD I.

El normalista entenderá la integración de la Educ.Física en los programas de 1o. y 2o. grados de Educ.Prim., valorando la importancia de la E.Física para el desarrollo integral del educando de primaria; estableciendo el alcance y la secuencia de la E.Física en 1o. y 2o.grados de la educación primaria; y describiendo la metodología para conducir el proceso de e-a de la E.Física en 1o.y 2o.grados de Educ.Prim.

UNIDAD II.

Se aprenderá la integración de la Educ.Artística y Tecnológica en los programas de 1o. y 2o., destacando la importancia de la E.Artística y Tecnológica para el desarrollo integral de la personalidad del alumno de 1o. y 2o. grados de Educ.Prim.; caracterizando cada una de las actividades artísticas y plag

ticas consideradas en el Programa Integrado de 1o. y 2o. grados: aplicando los procesos didácticos adecuados a la conducción de las actividades artísticas y prácticas durante el desarrollo del Programa Integrado; y seleccionando las técnicas e instrumentos de evaluación para estimar el desarrollo artístico y práctico del niño de 1o. y 2o. grados de Educ. Prim.

UNIDAD III.

El futuro maestro aprenderá a resolver los problemas didácticos de la matemática y el español adecuando el Programa Integrado de 1o. y 2o. grados de Educ. Prim. a las características de los alumnos; destacando la metodología correctiva en algunas deficiencias de la lectura oral; y determinando el tratamiento adecuado a los problemas didácticos de la matemática en 1o. y 2o. grados de Educ. Prim.

NOTA: La bibliografía es aceptable.

SEMINARIO DE ANALISIS DE PROGRAMAS, LIBROS DEL MAESTRO Y DEL -
ALUMNO, I. PRIMER CURSO. SEPTIMO SEMESTRE.

En el presente curso se trata de conseguir de que el estudiante normalista obtenga a lo largo de él, una verdadera experiencia práctica en el manejo de los libros del Primer Grado de -- Educ.Prim., mediante la descripción de la estructura y funciones del Libro para el Maestro; la identificación de la integración existente en las ocho áreas del Plan de Estudios de Primer Grado de Educ.Prim.; y de la valoración de la forma en que están interrelacionados los elementos que integran el desarrollo curricular en el Primer Grado.

UNIDAD I.

En esta unidad se trata de que el futuro maestro distinga las partes fundamentales que constituyen el Libro para el Maestro.

UNIDAD II.

En ésta, el alumno normalista identificará la estructura global del Programa Integrado de Educ.Prim.; y distinguirá los -- elementos que constituyen una unidad programática en el Primer Grado de Educ.Prim.

UNIDAD III.

Se destacarán los elementos que estructuran el núcleo integrador de unidad y de módulo en el P.I.; e identificará la secuencia y alcance de los contenidos programáticos.

UNIDAD IV.

El futuro profesor destacará la interrelación establecida entre módulos, objetivos y actividades, en el programa del Primer Año; y clasificará las diversas secuencias didácticas de las actividades, dadas en el Libro para el Maestro.

CURSO DE PSICOLOGIA II y IV. (un semestre cada uno).

Se señalan como objetivos generales que el alumno conozca los conceptos, principios y teorías de los aspectos psicológicos y los aplique a los procesos del desarrollo y del aprendizaje -- tanto del niño como del pre-adolescente con la finalidad de -- que interprete el comportamiento humano con una actitud dialéctica y científica.

Para ello, en los onjetivos específicos del Curso de Psicoloo-- gía II, se plantea que el alumno precise conceptos como: per-- cepción (espacio-tiempo), simbolización, generalización, infe-- rencia, sensopersepción (Piaget) e inteligencia, y su evalua-- ción (con la práctica de Goodenough).

Que explique la diferencia entre pulsión y motivación psicoló-- gica, que describa reacciones entre diferentes tipos de frus-- traciones para reconocer la importancia del comportamiento hu-- mano.

Ademas, se pide que el alumno describa el proceso de pensar, - explique el pensamiento como planteamiento y solución de proble-- mas y como toma de decisiones. Que explique lo que es la imagi-- nación y la fantasía y la relación que existe entre el pensa-- miento y la creatividad.

También que caracterice las teorías para el estudio de la per-- sonalidad tales como: psicoanalítica, estructuralista, cognosi-- tivista, conductista y reflexológica; las técnicas empleadas-- en el estudio de la personalidad, la influencia de la herencia y del medio ambiente para explicar la personalidad como un to-- do biopsicosocial.

Mientras que en el Curso de Psicología IV. también de un semestre, se plantea en los objetivos específicos que el alumno normalista evalúe la socialización en la 3a. infancia y analice - las características del aprendizaje cognoscitivo den linp entre seis y ocho años de edad.

Que relacione el pensamiento figurativo y el operativo (Piaget) con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo.

Además que explique las características del desarrollo biológico, aprendizaje psicomotor y afectivo del preadolescente y que lleve a cabo prácticas en torno al razonamiento hipotético-deductivo, de descubrimientos del yo íntimo y de socialización.

CURSO DE FILOSOFIA II. (duración de un semestre).

Plantea el análisis de la legalidad lógica de las formas universales del pensamiento: concepto, juicio y razonamiento; discriminar de las ciencias generales las propiedades lógicas del conocimiento y los elementos estructurales del método científico, en el contexto de sus objetivos generales.

En los objetivos particulares se pretende que el alumno realice el objeto de estudio de la lógica con las formas del pensamiento científico, discrimine las formas del razonamiento inductivo, deductivo, analítico y dialéctico como modalidades.

Que describa qué son las categorías de una ciencia y distinga - las categorías del pensamiento filosófico así como su interrelación con el conocimiento científico.

Por último, que analice el concepto lógico de la ciencia, los procesos inductivo-deductivo como fases del método científico, - que describa los procesos de análisis y síntesis y la estructura del método científico.

CURSO DE FILOSOFIA IV.

En este curso se desea que el alumno distinga las diferentes manifestaciones artísticas, explique el carácter histórico de los valores estéticos, las diferentes formas de expresión artística en México y en general las obras de arte.

Para lo anterior se plantea en los objetivos específicos que el alumno conozca el objeto de estudio de la estética y sus conexiones con la Filosofía y la Historia del Arte. Analice la historicidad y relatividad del valor estético e interprete las manifestaciones artísticas con determinaciones culturales históricamente dadas.

Que analice el problema de la belleza en el arte y los elementos de forma y contenido y distinga los procesos estéticos y de disfrute del arte. Que distinga las características de los estilos clásicos y que comprenda la diferencia existente con los estilos barrocos y discrimine el folklor del arte.

Por último, se pide que discrimine las diversas manifestaciones del arte prehispánico en México y que conozca algunas manifestaciones del arte colonial y establezca el estilo al que pertenecen.

CURSO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA II.

En éste se pretende que el alumno valore la importancia de la selección de los medios que influyen al logro de un aprendizaje objetivo, es decir, valore la importancia de la evaluación permanente en sus tres fases.

Analice conceptos de evaluación de los aprendizajes, la importancia que guarda los momentos de la evaluación dentro del proceso aprendizaje, la evaluación por objetivos en los campos de la personalidad del educando (cognoscitivo, afectivo y psicomotor), el valor formativo que tiene la evaluación en la Esc. Prim.

y en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el análisis de las disposiciones oficiales vigentes sobre evaluación del aprendizaje.

También se pretende que el alumno conozca las ventajas de la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje y, sus procedimientos estadísticos así como la interpretación de los resultados.

Que experimente con instrumentos como el sociograma y diferentes técnicas de observación y pruebas psicológicas e instrumentos de autoevaluación en la Esc. Prim. donde desarrolle sus prácticas.

Por último, se solicita que el alumno identifique los principios globalizadores e integradores, la planeación del aprendizaje y desarrollo de unidades de aprendizaje semanal, guías didácticas y desarrollo de unidades de aprendizaje.

SEMINARIO DE ADMINISTRACION Y LEGISLACION EDUCATIVAS.

Se pretende que el alumno precise un concepto científico de la Legislación Educativa en México, maneje información detallada sobre el Art.30. y demás preceptos constitucionales relativos a la educación, e interprete la Ley Federal de Educación y sus proyecciones para el desarrollo sociocultural y que valore las leyes y reglamentos que afectan a los trabajadores al servicio de la educación, sus alcances y limitaciones con un punto de vista crítico.

Que interpreten la estructura del Sistema Educativo Nacional, niveles, funciones, y conozcan los reglamentos relativos a Cooperativas, parcelas, ahorro escolar, Sociedad de Padres de Familia, Consejo Técnico escolar, etc.

Además, que valore con sentido crítico la funcionalidad de los medios que se aplican al control de la administración escolar-

en nivel primaria y elemental (cursos ,inscripciones, registros, listas, boletas, estadísticas, Kárdex, libros de cajas, etc.)

HISTORIA DE LA EDUCACION II.

SEGUNDO CURSO. SEXTO SEMESTRE.

Mediante el desarrollo del presente curso, se pretende que el alumno normalista, analice dentro de un marco histórico social los fenómenos educativos del país en su realidad presente y en su proyección futura; que explique la evolución histórica de la educación mexicana, sus principios políticos y sociales y sus problemas actuales; que relacione el desarrollo social, económico y cultural con el proceso educativo de México; y que valore las doctrinas pedagógicas que sustenta la educación mexicana, a fin de promover su mejoramiento y superación.

UNIDAD I.

LA EDUCACION PREHISTORICA Y COLONIAL.

El futuro maestro distinguirá las principales características de la educación entre los aztecas y los mayas; se trata de que precise las características de la educación popular indígena en la obra de Bartolomé de las Casas, Juan de Zumárraga, Pedro de Gante y Vasco de Quiroga en la Nueva España; que valore la acción educadora de las órdenes religiosas de los franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas; y que establezca las diferencias y semejanzas entre la educación prehispánica y la educación en la época colonial.

UNIDAD II.

EL TRANSITO DE LA EDUCACION DE LA EPOCA COLONIAL A LA EPOCA INDEPENDIENTE.

Se desea que el normalista entienda dicho tránsito apreciando las principales aportaciones educativas de la Escuela Lancaster

riana al inicio de la época independiente; valorando las primeras innovaciones de la educación primaria en las obras de Fray Matías de Córdova y Fray Víctor Ma. Flores; evaluando los ideales educativos emanados de la tendencia liberal de los federalistas; señalando los principios y aportaciones de la pedagogía del positivismo en México; y explicando los orígenes de la teoría pedagógica y las realizaciones de los principales representantes.

UNIDAD III. "LA ENSEÑANZA OBJETIVA Y LA EDUCACION LAICA"

Se pretende que el futuro maestro aprenda éstas, destacando la importancia de la Escuela Modelo de Orizaba; evaluado la labor de los realizadores de la reforma de la escuela elemental; examinando las realizaciones pedagógicas en la época de Joaquín Baranda; valorando la obra educativa de Dn. Justo Sierra; examinando los nuevos desarrollos de la teoría pedagógica a principios del siglo XX; y analizando la obra educativa del porfirismo en el nivel de educación primaria.

UNIDAD IV. "LA EDUC. MEXICANA EN EL PERIODO DE LA REVOLUCION".

Que los futuros profesores entiendan esta; analizando con sentido crítico las características de la educación escolar, desde la Revolución hasta nuestros días; examinando la doctrina de la Escuela Rur. Mexicana; juzgando críticamente la Educ. Prim. también desde la Revolución hasta ahora; explicando los logros y realizaciones de la educación media, desde la fundación de las primeras escuelas hasta la actualidad; valorando el desarrollo de la educación normal (incluyendo el Mejoramiento Profesional del Magisterio).

Conociendo las realizaciones de la Escuela Socialista en México; describiendo el desarrollo histórico de la educación superior; y apreciando el desarrollo de la educación técnica en su proceso evolutivo.

NOTA: La bibliografía es amplia pero tradicional y oficialista.

SEMINARIO DE PROBLEMAS SOCIALES Y ECONOMICOS DE MEXICO I.
SEPTIMO SEMESTRE.

Mediante este curso se pretende afianzar la formación profesional del futuro maestro, por medio de diversas técnicas de investigación a través del seminario, comprendiendo la dinámica de los problemas sociales y económicos del país, para participar con sus conocimientos, esfuerzos y entusiasmo en la solución de los problemas de la comunidad y valorando la trascendencia de la labor docente en el desarrollo de nuestro país.

Analizando los modos de producción existentes en el mundo actual, advirtiendo los rasgos del capitalismo en México y distinguiendo el papel de nuestro país en el mercado internacional, se trata de ubicar a México en la economía mundial.

Valorando los recursos naturales existentes en nuestro país, relacionando la dependencia con la explotación de nuestros recursos naturales y apreciando la trascendencia de la explotación racional de nuestros recursos, se intenta que el futuro profesor tenga pleno conocimiento de lo que debe ser la explotación de las riquezas naturales, así como de la situación silvícola del país.

Analizando la situación agrícola del país, identificando los rasgos más importantes que caracterizan al sector tradicional de la agricultura mexicana, distinguiendo las características más relevantes del sector moderno en la agricultura mexicana y analizando las relaciones de intercambio que guarda el sector tradicional y el moderno en el agro mexicano, se quiere conocer el sector agropecuario.

Valorando los productos pesqueros del país, analizando los factores que condicionan la producción pesquera, analizando la relación entre la producción pesquera y su circulación, distribución y consumo e identificando las repercusiones sociales del desarrollo pesquero en México, se desea conocer lo que es realmente el sector pesquero.

NOTA: La Bibliografía es aceptable.

SEMINARIO DE PROBLEMAS SOCIALES Y ECONOMICOS DE MEXICO II.

OCTAVO SEMESTRE.

En el presente curso se pretende afianzar la formación profesional del futuro educador mediante la practica de diversas técnicas de investigación social, a través del seminario; comprendiendo la dinámica de los problemas sociales y económicos del país, para participar con sus conocimientos, esfuerzos y entusiasmo en la solución de los problemas de la comunidad, y responder así a su calidad de agentes de cambio; incluyendo obligatoriamente los resultados de las investigaciones socioeconómicas realizadas, en el contenido del informe recepcional; y valorando la trascendencia de la labor docente en el desarrollo de nuestro país.

Para conocer el Sector Extractivo, Minería y Petróleo, se analizarán las condiciones internas y externas que han determinado el desarrollo de la minería en México; se destacará la importancia de la actividad minera en el desarrollo de la economía nacional; ^{se} advertirá las implicaciones sociales de la actividad minera; y ^{se} discutirá la importancia del petróleo en el desarrollo económico, social y político de México.

Para conocer la industria siderurgica se señalarán las condiciones actuales en que se encuentra dicha industria a nivel nacional; se valorará el grado de desarrollo alcanzado; y se analizarán las condiciones de la siderúrgica como industria básica en el proceso de industrialización del país.

Para que el futuro educador conozca la industria petroquímica, deberá analizar la situación de ésta industria en la economía nacional; y señalará las condiciones actuales que prevalecen en la industria química nacional.

Para la comprensión de la industria de la transformación el futuro maestro apreciará la importancia de la industria de la transformación en el desarrollo de México; advertirá la influencia de la tecnología

en el desarrollo de la industria; valorará la política del Estado Mexicano en relación del proceso de industrialización; y advertirá las repercusiones sociales de la industria de transformación.

Para entender los servicios de comunicación y transporte se debe valorar la trascendencia de las comunicaciones y los transportes en la economía nacional; advertir el papel del Estado en el desarrollo de las comunicaciones y los transportes en México; e identificar las repercusiones sociales de las comunicaciones y los transportes en nuestro país.

Para entender otros servicios y el comercio, se valorará la trascendencia del sector terciario en la economía nacional; se analizará el papel de la banca pública y privada en México; se apreciará la importancia del turismo nacional e internacional de nuestro país; se identificarán los factores que determinan la situación de la balanza comercial mexicana; y se valorarán las repercusiones sociales del desarrollo y del sector terciario.

Para entender la Educación el futuro enseñante analizará el Art.3o. constitucional y la Ley Federal de Educación, como fundamentos de la educación en México; identificará los elementos del sistema económico que condicionan el sistema educativo nacional y la relación entre ambos; contrastará las diferencias educativas en la sociedad mexicana advertirá la influencia de los medios de comunicación masiva en el proceso educativo; y establecerá la importancia de la labor docente en la sociedad mexicana.

Para entender el problema demográfico se recomienda advertir las relaciones entre economía y población; apreciar la situación demográfica en el país; advertir la dinámica de la población en México; y analizar las perspectivas del modelo demográfico de México.

NOTA: La Bibliografía es aceptable.

SEMINARIO DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I.

Primer curso. Séptimo semestre.

Por medio de este curso se pretende que el futuro maestro sea capaz de valorar los objetivos del desarrollo de la comunidad, para una más amplia proyección social en la docencia; asumir actitudes racionales de servicio a la comunidad, para el logro del desarrollo armónico de la misma; apreciar la importancia de su participación como promotores sociales; advertir la trascendencia de la coordinación de sus actividades profesionales con las agencias de promoción social, para el desarrollo de la comunidad; descubrir, capacitar, promover e impulsar a los promotores sociales locales, para que la comunidad tenga siempre a sus propios jefes; e incluir obligatoriamente los resultados de las investigaciones y actividades realizadas, en el contenido del receptional.

Para el conocimiento de la comunidad se analizarán los elementos que integran a la misma; se advertirá la importancia que tiene la escuela en el desarrollo de la comunidad; y ^{se} valorará la función del desarrollo de la comunidad en el contexto económico y social del país.

Se valorará la importancia de la investigación social en el desarrollo de la comunidad; se analizarán las etapas de la investigación social; y ^{se} valorarán técnicas y procedimientos de investigación para el desarrollo de la comunidad.

Para que el futuro profesor entienda la planeación del desarrollo de la comunidad deberá valorar la importancia de la planeación en el desarrollo de la comunidad; analizar las diferentes fases y etapas de la planeación del desarrollo de la comunidad; y advertir la necesidad de evaluar constantemente el planeamiento del desarrollo de la comunidad.

Y para entender el Diagnóstico y estrategia de la Planeación del desarrollo de la comunidad, el futuro maestro interpretará el proceso operativo de todo programa de desarrollo de la comunidad; comprobará la validez de las diferentes etapas de todo proyecto de desarrollo; valorará la influencia del promotor social en el desarrollo de la comunidad. NOTA: La Bibliografía es aceptable.

SEMINARIO DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD II. OCTAVO SEMESTRE.

En este curso se valorarán los objetivos del desarrollo de la comunidad; se asumirán actitudes racionales de servicio; se apreciará la importancia de la participación como promotor social; se advertirá la trascendencia de la coordinación de sus actividades profesionales con las agencias de promoción social para el desarrollo de la comunidad; se descubrirá, capacitará, promoverá e impulsará a los promotores sociales locales para que la comunidad tenga sus propios guías.

El futuro educador comprobará que la comunidad es un sistema de elementos interdependientes; advertirá la importancia de la investigación social; advertirá que la participación consciente y espontánea de los integrantes de una sociedad identifica a la organización social; advertirá que la planeación en el desarrollo de la comunidad debe fundamentarse en la apreciación general del modo de vida y la manera de pensar de sus habitantes y estar inserta en el desarrollo global de la comunidad; reconocerá que el diagnóstico preliminar y el diagnóstico final son esenciales para resolver problemas de la comunidad; apreciará la importancia del liderazgo como fenómeno social en el desarrollo de la comunidad; reconocerá las finalidades de la evaluación en los programas de desarrollo de la comunidad; y comprobará el carácter objetivo y la necesidad de evaluar permanentemente los programas de desarrollo de la comunidad.

NOTA: La Bibliografía es aceptable.

OBSERVACIONES A LA REVISION DEL PLAN Y PROGRAMA DE LA E.N.M.

Al realizar la revisión del plan de estudios y los contenidos programáticos de la Escuela Nacional de Maestros, nos remontamos a nuestra experiencia como exalumnos, ya que aquellos no han sufrido ningún cambio cualitativo significativo. Es más, la bibliografía señalada, nos remonta a los autores que tradicionalmente han llegado a figurar en los anales de la educación en México, como fueron los distinguidos profesores Alves de Matus y Francisco Larroyo, etc.

Pero queremos señalar que el análisis realizado, nos permite destacar tres aspectos fundamentales que intervienen en forma decisiva en la formación de maestros:

- 1o. Los contenidos programáticos tienen la característica esencial de la escuela tradicional, que consiste en estar atiborrados de conceptos superficiales y atomizados, desvinculados de la realidad y con una tendencia marcada al formalismo.
- 2o. La secuencia programática de los contenidos está desintegrada y departamentalizada, dejándole al futuro maestro, la difícil tarea de correlacionarla al menos, quedándose muy lejos de una verdadera interdisciplinaria.
- 3o. Por otro lado, se llevan a cabo en su aplicación, formas de enseñanza verbalistas, quedándose en una pura transferencia mecánica de conocimientos, que reproduzca el futuro maestro, en el ejercicio diario a lo largo de su vida profesional.

8.2. EL TIPO DE MAESTRO QUE SE DEBE FORMAR.

Para nadie es desconocido que la educación en México es de baja calidad. Pero por supuesto que esta crisis educativa no es gratuita, todos sabemos que es reflejo de la crisis económica de un sistema de producción ya decadente y en cual estamos inmersos. Por otro lado la pedagogía desde sus orígenes, siempre ha estado al servicio de las clases poderosas. En México que no podía ser una excepción, el Estado es el que administra, reglamenta, financia y dirige la educación y, obviamente, en favor de sus intereses. El Estado es el máximo pedagogo quien basado en disposiciones legales (Ley Federal de Educación y Art.3o. Constitucional), organiza y planifica los contenidos programáticos que se deben enseñar en todos los niveles educativos.

Basados en la revisión de los Planes de Estudio vigentes de la Esc.Nal.de Maestros, no es difícil observar que se sigue formando a los profesores de educación primaria en base a la mecanicista y ya obsoleta transferencia de conocimientos, en donde los futuros enseñantes son sujetos pasivos y están sujetos a un proceso de aprendizaje conductista y por demás positivista. De esta forma sólo están aprendiendo por tradición y por "formación", que en las aulas todos deben estar en silencio, aceptar órdenes sin cuestionarlas, repetir como grabadoras de "alta fidelidad" los conceptos que alguien decidió que eran importantes. Así mismo están aprendiendo a no pensar, a no preguntar, a callar "en el momento oportuno" y a no confiar en el propio criterio sino en voces autorizadas y consagradas como tales: Aristóteles dijo... Según Freud... Como ya lo descubrió Skinner... Están asimilando la pasividad. Están aprendiendo a creer que "aprenden" aunque no sientan que están aprendiendo, manifestando únicamente desinterés y superficialidad, no considerando seria esta actividad. Y si el maestro está educado de esta forma, de esta misma forma tratará siempre de educar a sus alumnos.

Nuestra propuesta concreta al respecto es que se revisen severamente los mencionados planes de estudio de formación de profesores a fin de que se abandone esa pura transferencia de conocimientos como forma de enseñanza y se remplace por una formación en la comunicación dialógica, en la participación democrática, en la autogestión, en la creatividad, en el trabajo, en la práctica, en la libertad y en la justicia; por una formación basada en la investigación, en el conocimiento y en la transformación de nuestra realidad concreta; por una formación basada en los principios de una educación modular.

Y si esto le fuera negado al futuro maestro durante su formación, le quedará el máximo recurso de formarse en la realidad de la práctica de su profesión, actuando en forma comprometida frente a su grupo, con su escuela y con su comunidad.

Como alternativa para los maestros que estamos en servicio, proponemos que: reformemos nuestro papel de verdaderos maestros, que nos reeduquemos, que aceptemos que después de todos los patrones tradicionalistas que venimos arrastrando, de los conocimientos departamentalizados que somos dados en transferirle a los educandos, de empujarlos únicamente al cumplimiento de roles y en el mejor de los casos, de inducirlos a cambiar de clase social, pero nunca a cambiar de sociedad, no tenemos mucho que enseñarles. Reconozcamos que ya no se trata de llegar con los bolsillos llenos de conocimientos para vaciarlos en nuestros alumnos, sino de llegar a reinvestigarlos para reaprenderlos junto con ellos; ya no se trata de hacerlos repetir hasta el cansancio lo que otros piensan, sino de que expresen su propio pensamiento.

277.

8.3. PROPUESTA PARA REALIZAR EL REDISEÑO CURRICULAR DEL PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

Estamos de acuerdo que todos los seres humanos tenemos la obligación de renovarnos a fin de ser capaces de trascender en el curso de la historia para crear una sociedad más justa y una civilización más humana.

En las últimas décadas han sido frecuentes las "reformas" en el Sistema Educativo Mexicano, hasta el grado de hacerse sexenales. Pero se ha observado que dichas reformas han fracasado, debido a que todas se han realizado en el gabinete sin tomar en cuenta al maestro de base, si no es que para validarlas por medio de encuestas manipuladas. Por otro lado los "grandes" pedagogos de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), sólo se andan fusilando experiencias educativas de otros países, que en muchos de los casos, ya están obsoletas en éstos, en vez de que se pongan a crear una verdadera reforma que sea congruente con la realidad de la niñez mexicana.

Otra de las causas del fracaso es la implantación de estas innovaciones debido también a la desvinculación que existe entre quienes las hacen y aquellos que tienen que cubrir la compleja tarea de aplicarlas, pues los mecanismos que utilizan para darlas a conocer, son tan austeros, que resultan inadecuados pues la información la dan cual si fuera la técnica del rumor: de Mejoramiento a las Direcciones de Educ., de éstas a los jefes de sector; los jefes de sector la dan a los supervisores, los supervisores a los directores y los directores le dan la "información" a los maestros que van a enfrentar el problema y como las autoridades educativas dicen que no tienen material, entonces no imprimen la información clara y concisa para cada uno de los maestros de grupo.

Resultaba mejor en tiempos anteriores a estas innovaciones, cuando se reunían a todos los maestros de una entidad en verdaderos Centros de Cooperación Pedagógica en donde el docente, luego de participar en su capacitación se llevaba a su comunidad experiencias vividas. Es preferible que los niños pierdan una semana a que pierdan todo un año.

En cuanto a la realidad que se pretende plasmar en los diseños curriculares, aquella se invalida cuando el mismo discurso educativo exalta como escuela tipo a la escuela urbana y como familia ideal a la familia pequeño burguesa urbana, olvidándose de la realidad de nuestras masas populares, incitando al niño a cambiar sólo de clase social, pero nunca se le da la perspectiva de cambiar de sociedad.

Por lo que respecta a Programas y Libros de Texto, éstos están elaborados a nivel general, sin tomar en cuenta que la realidad nacional es un mosaico regional en donde cada niño tiene su propia personalidad, su propio código del habla, sus propias costumbres y sus propias tradiciones.

Lo anterior lógicamente conlleva la necesidad de promover una alternativa que permita tanto a maestros como alumnos, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, utilizar un procedimiento innovador dialéctico que desarrolle, por un lado en los niños, una actitud crítico reflexiva, promotora de la participación organizada en el enfrentamiento de los problemas de su realidad inmediata y por otro lado, en los maestros el resurgimiento del intelectual reformador, esclareciendo el error de creer que se puede saber sin comprender o sin sentir. El maestro debe convertirse en el sujeto sensible a las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas, explicándolas, justificándolas y sobre todo, transformándolas en la situación histórica concreta, con una concepción superior del mundo, coherente y científicamente elaborada.

De principio pensamos que el Programa Integrado es una innovación que merece realizarse como tal en la práctica. Resaltamos la importancia de que el profesor, padres de familia y alumnos participen creativamente, de manera que la innovación no sea impuesta arbitrariamente, propiciando que el maestro se motive realmente en la elaboración y realización del proyecto innovador.

El programa integrado debe partir de la integración de los actores en el proceso.

En base a lo anterior, el Programa de la S.E.P. se consideraría únicamente como pauta general de acción de donde el verdadero programa surgiría de esa participación creativa de los actores. Sólo así, en el programa se verían reflejadas las necesidades de la sociedad y no los intereses de los aparatos ideológicos del Estado.

El programa integrado de este tipo se caracterizaría en los siguientes FINES:

1. La participación del profesor en la elaboración de este programa invalidaría la "capacitación" institucional y se requeriría de una verdadera asesoría solicitada por él. Esta va más allá del conocimiento y de la comprensión que se desea del profesor sobre planes y programas de estudio, porque al formar parte de la génesis, es coautor y actor de dicha innovación.
2. Pensamos que lo mismo sucedería con los padres de familia, alumnos y la comunidad al participar.
3. El programa en su contenido debería responder a la problemática del escolar, como hijo, como alumno y como elemento de la comunidad y darle los instrumentos para el enfrentamiento conciente de su problemática, vinculada ésta, hacia una alternativa global de transformación social.
4. Este programa permitirá la transformación de la escuela en

una escuela participativa y comprometida con la comunidad, en particular con los sectores marginados cultural y económicamente.

5. Esperamos con este programa que desaparezcan los valores de:

adaptabilidad, formalismo, verbalismo, detallismo, mecanicismo, congelamiento de lo real, departamentalización del conocimiento, acriticidad, eliminación de la curiosidad, mercantilismo, individualismo, competencia y formación enajenante para el trabajo; por los valores de: solidaridad, actitud crítico-reflexiva, respeto a la libertad y a la disidencia, justicia social, actitud para la transformación social, responsabilidad, colectivismo, honestidad y aprecio al trabajo manual.

6. Este programa dará la oportunidad al maestro de trascender en su desarrollo y creatividad de los lineamientos institucionales y no quedarse únicamente en lo que se le pide (eficiencia cuantitativa exclusivamente).

7. Es indiscutible que este programa integrado será motor para la toma de decisiones por sí mismos de la asistencia a clases tanto de maestros como de alumnos, y el gusto por enseñar y estudiar dado que así se sentirán realizados.

8. El programa fomentará la transformación de la familia en una familia más integrada y más participativa socialmente.

9. Fomentará el programa la organización de los actores y en particular del sector magisterial y su articulación y cohesión con otros sectores.

10. El programa en este sentido le dará significado social a los instrumentos y actividades (lecto-escritura, matemáticas, deportes, artísticas, etc.) que tradicionalmente se enseñan en el Primer Grado, ya que no se espera nulificarlos sino transformarlos en su esencia y lograr su aplicación práctica.

De acuerdo con los fines establecidos desprendemos de ellos los siguientes OBJETIVOS y ACTIVIDADES:

- 1.1 Detectar a nuestros líderes para que funcionen como promotores de esta innovación.
- 1.1.1. Realización de una conferencia (concientizadora) a nivel de Zona, sobre la integración de la enseñanza que permita la detección.
- 1.1.2. Invitación abierta en la participación conjunta en el proyecto.
- 1.2 Organización del profesorado participativo de las zonas en un comité de transformación curricular que persiga la participación democrática.
- 1.2.1. Establecer reuniones del comité sobre los lineamientos organizativos y de trabajo de acuerdo a pautas para establecer consensos.
- 1.2.2. Generar un sistema de emulación y reconocimiento.
- 2.1 Detectar dentro de la comunidad social y escolar a personas entusiastas e interesadas en participar.
- 2.1.1. Hacer un llamado a padres de familia y miembros de la comunidad a una asamblea dentro del plantel escolar.
- 2.2 Organizar a estos sectores en torno al rediseño curricular integrado.
- 2.2.1. Proponer la organización de un comité estrechamente vinculada y similar a la de los profesores.
- 3.1. A través de la interacción de los comités el contenido del programa abarcará los elementos indispensables para abordar los problemas del escolar como hijo, como alumno y como integrante de la comunidad.
- 3.1.1. A través de los comités se realizarán entrevistas familiares, escolares y comunitarias, para detectar la problemática del alumno.
- 3.1.2. Con estos problemas reales del alumno se elaborarán propuestas del programa.
- 4.1 Mediante la interacción de los comités definirán la participación de la escuela ante la problemática de la comunidad.
- 4.1.1. Identificar el papel de la escuela ante la comunidad.
- 4.1.2. Elaborar esquemas de acción para dicha problemática, los cuales quedarán dentro del programa integrado.
- 5.1 Integrar en el programa los valores enunciados en el fin.
- 5.1.1. Identificar los espacios en reuniones de los comités.
- 5.1.2. Elaborar los esquemas de acción del programa que permitan la producción de estos valores.
- 6.1 El maestro aplicará creativamente el programa integrado interaccionando con los comités.
- 6.1.1. Instrumentará el programa innovando los mecanismos concretos de aplicación del programa.

- 7.1 Durante el desarrollo del programa el maestro y el alumno determinarán su capacidad decisoria y el gusto por la escuela.
- 8.1 Llevar a cabo en el programa integrado actividades que promuevan la discusión de los problemas familiares para proponer alternativas de solución.
- 9.1 Participación de los sectores organizados en relación al rediseño del programa integrado.
- 10.1 En los instrumentos contenidos se explicarán las posibilidades de vinculación de la problemática del alumno con la alternativa de transformación social.
- 11.1 Institucionalizar este programa integrado.
- 6.1.2. Retroalimentación de los resultados experimentados para el enriquecimiento.
- 7.1.1. Diseño de acciones por maestros y alumnos que promuevan dichas actitudes.
- 7.1.2. Aplicación de las acciones a lo largo del programa.
- 8.1.1. Promover la realización de convivencias frecuentes entre los padres de familia, alumnos y maestros donde se aborden los problemas y se diseñen las alternativas.
- 9.1.1. Reuniones en cada sector para el establecimiento y evaluación respecto al programa integrado.
- 9.1.2. Elección de representantes de cada sector para el comité intersectorial.
- 9.1.3. Reuniones del comité intersectorial para el establecimiento de su opinión y evaluación, respecto al programa integrado.
- 10.1.1. Los profesores adecuarán los instrumentos (lecto-escritura, matemáticas, etc.) a la realidad previamente establecida.
- 11.1.1. El comité intersectorial elaborará el informe y los requerimientos del programa integrado para su autorización e implementación.
- 11.1.2. El comité buscará en otros sectores otras fuentes de ingresos que completen su presupuesto.
- 11.1.3. Las autoridades superiores autorizarán y canalizarán los recursos necesarios.
- 11.1.4. Los organismos correspondientes de la S.E.P. asesorarán continuamente y en las áreas que se requiera (pedagogía, sociología, economía, etc.) previa petición a los comités zonales que lo soliciten.

(NOTA: Consideramos necesario que este programa se desarrolle en forma piloto experimental que permita detectar los mecanismos para su implementación general)

Para el aprendizaje de la lecto-escritura se propone el Método Natural.

Este método fue creado por el maestro Celestin Freinet.

Su proceso se inicia por medio de la interpretación y explicación de los trazos y dibujos del mismo niño, realizados en forma natural y espontánea.

"Por medio del tanteo experimental el niño observa que entre sus trazos hay algunos signos diferenciados, por lo que empieza a separar el dibujo de la escritura. Escribe sus primeros textos y los firma, subrayando su firma por imitación a los adultos."⁽¹⁴⁸⁾

"Gracias a su lenta experimentación de tanteo, el niño llega a adquirir un dominio suficiente de su grafismo escrito, que se permite reproducir con una seguridad, rapidez y perfección satisfactorias, la mayor parte de las palabras que copia, estableciéndose en el espíritu infantil una relación entre el grafismo de las palabras y la palabra o el pensamiento. Por supuesto, esta relación se establece primero con las palabras más comunes y corrientes. Convirtiéndose el dibujo en expresión que es un lenguaje."⁽¹⁴⁹⁾ Como puede verse, en este método el niño se interioriza en el conocimiento de la esencia de las cosas y no es una simple repetición de las mismas.

Cuando el niño recibe sus cartas a cambio de las que él manda, se las hace leer. La lectura nacerá de la necesidad de leer esas cartas.

El niño dictará sus cartas y sus compañeros más grandes se las escribirán. Después las copia, dándose cuenta de su dependencia. Por lo que tendrá prisa de llegar a la escritura auto

(148) FREINET, Celestin. El Método Natural de Lectura. pp.17-55.
Ed.LAIA. Barcelona. 1982.

(149) IBIDEM. pp.63-71.

mática, para independizarse, procedimiento que le sirve como como motivación.

El niño observa que existen algunas palabras y expresiones que se repiten en las cartas. Aprende a escribirlas, después se fija en su utilización para repetir las automáticamente, en todos los escritos, igual que repitió durante mucho tiempo el grafismo que representaba su firma subrayada.

Al escribir sus textos en la imprenta, el niño conoce todos los signos de la escritura.

"El niño al darse cuenta de sus imperfecciones las irá corrigiendo. Así aprenderá a escribir por sí sólo. No copiar, sino expresarse mediante la escritura en forma satisfactoria para su --- edad."⁽¹⁵⁰⁾

Nos dice C. Freinet en su método que tanto en la lectura como en la escritura, se trata de un lento tanteo, tanteo experimental cuyo proceso debemos respetar.

"Primera Etapa.- El niño se familiariza con el valor, el sentido y la figura física de las palabras mediante la palabra al servicio de la vida múltiple y exaltante, (conversación).

Segunda Etapa.- El niño escribe las palabras que conoce, ya sea por copia inmediata de un modelo, ya sea por una construcción fonética que se irá perfeccionando hasta reproducir lo más exactamente posible la figura gráfica "oficial", por así decirlo, de estas palabras."⁽¹⁵¹⁾

Es mediante una constante comparación entre su escritura, que llamaremos inteligente, y los modelos de los libros, como el niño avanza en este reconocimiento de los signos, que, mudo o expresado constituye la verdadera lectura.

(150) IBIDEM. p.82.

(151) IBIDEM. P.96.

Según el Método Freinet, el proceso normal en el aprendizaje de la lectura es el siguiente:

Primero: expresión oral de las palabras, vocablo y frase obtenidas lo más rápidamente posible y con el máximo de riqueza, pero exclusivamente mediante el método natural del tanteo experimental viviente, ayudado por ambiente rico y adaptado, pero excluyendo toda lección llamada metódica.

Segundo: expresiones utilizadas por personas alejadas a través de la escritura de esas mismas palabras, vocablos y frases, mediante los mismos procedimientos, excluyendo toda lección formal. Riqueza del ambiente para facilitar y acelerar ese tanteo experimental.

Tercero: reconocimiento de estas palabras cuando se encuentran en un texto que no es propio.

El niño no sabe leer un texto hasta que el número de palabras - así conocidas e identificadas de dicho texto es suficiente para permitir la comprensión del pensamiento expresado.

Sin pasar por la fase escolástica de la lectura de los signos - que se entienden, se llega de golpe al verdadero sentido de la lectura, que no es un ejercicio estéril de fonetización de signos manuscritos e impresos, sino reconocimiento del pensamiento expresado mediante esos signos.

Cada vez será más segura, inteligente y humana la actitud del niño, negándose a leer lo que no entiende y queriendo conocer el sentido de las palabras nuevas antes de seguir adelante, obs- tinándose en captar antes que nada el pensamiento expresado mediante las palabras; porque es ésta comunicación del pensamiento a través de los signos, la única razón de aprender la lectura y su sola dignidad espiritual.

El Método Natural de Lectura de Freinet, se basa en el proceso natural y general de ir tanteando experimentalmente, siguiendo el único con que aprendió a hablar. Se sirve del dibujo, actividad de tanteo por excelencia. Del dibujo se desprende la escritura al aparecer los signos diferenciados y al hacer la explicación narrativa del mismo. El niño se hace escribir y leer cartas para otros niños. La lectura nace de leer esta correspondencia.

El enfoque ideológico de este método tiende a una verdadera democracia. No impone lecciones sistemáticas mediante la obligación y la obediencia. Respeta la libertad del niño. No impone texto ni contenidos, respeta los intereses y las necesidades de los alumnos. No se les dicta los conocimientos sino, se deja que el niño los descubra por medio del tanteo experimental, respetando las leyes de la inteligencia. No impone tareas ni procedimientos uniformantes, respeta la espontaneidad y el ritmo con que el niño desea estudiar. No impone copias ni planas de palabras muertas y sin sentido, el niño escribe o se hace escribir sus propios pensamientos. Desecha el formalismo porque los cuadernos de caligrafía ya no constituyen una obra de arte. Como motivación se elabora un diario escolar con los textos libres de los niños autores constituyendo este diario sí, una verdadera obra de arte.

Se prefiere este Método Natural, principalmente porque se observa que la cosmovisión de la realidad concreta del niño es verdaderamente integradora.

INSTRUCCIONES: Escribe una "X" o completa brevemente.

1. Edad 44 2. Sexo: M 3. Origen o procedencia: D.F. X
F X Provincia
Extranjero

4. Estado civil: Soltero 5. Años de docencia: 25
Casado X
Otros

6. ¿Tiene otro tipo de trabajo diferente a educación? SI NO X

7. Preparación profesional: Esc. Nal. de Maestros X
Esc. Normal Rural
Esc. Normal Incorporada
Licenciatura en Educ. Prim.
Esc. Normal Superior X
Otros

8. Características del trabajo: Tienes sólo una primaria
Tienes dos primarias
Primaria y secundaria X
Primaria y otro trabajo

9. Tipo de revista preferencial: "Selecciones"
"Como hacer mejor"
"Vanidades"
"Geografía Universal"
"Las plantas en el hogar"

10. Sección preferencial del periódico: Todas vistas muy someramente.

11. Preferencia en T.V.: Noticieros X
Series o películas X
Documentales X
Deportes
Telenovelas
Otros

12. Cursos socioculturales: Arte
Historia
Sociología
Política
Pedagogía
Economía
Antropología
Otros
Ninguno

13. Asignación al primer año;

Por la Inspección de la Z. _____ Por elección propia _____
 Por la Dirección de la Esc. X Por determinación del personal _____
 Por méritos profesionales. _____ nal de la escuela.
 Por sorteo. _____

14. De sus alumnos, indique los siguientes datos:

	Con Kinder.	Sin Kinder.	Total
¿Cuántos bienes inscritos?	<u>37</u>	<u>6</u>	<u>43</u>
¿Cuántos hay en existencia?	<u>37</u>	<u>6</u>	<u>43</u>
¿Cuántos consideras que serán aprobados?	<u>34</u>	<u>2</u>	<u>36</u>

15. ¿Cuál es tu turno? Matutino X Vespertino _____

16. ¿Crees que haya una correspondencia entre las condiciones socio-económicas y la capacidad o incapacidad de aprendizaje?

SI X NO _____

¿Por qué? porque el aprendizaje se basa en la experiencia personal que el niño tiene y la actitud que el niño asume para con él y los demás.

17. ¿Consideras que es posible superar la desigualdad por la vía de la educación?

SI X NO _____

¿Por qué? Porque la educación integra al grupo escolar sin que haya discriminación de ninguna especie.

18. ¿Consideras factible que los individuos, mediante la educación, asciendan de un estrato social a otro?

SI si NO _____

¿Por qué? Porque la educación es orientadora y formativa y favorece el desarrollo integral del individuo.

19. ¿Qué elementos democráticos consideras que la educación le da al niño? La igualdad del hombre y mujer.

Son de igual valor el trabajo físico y el intelectual. Igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.

20. ¿Qué opinión tienes del sistema económico que opera actualmente en el país? Que se tambalea y que hay algunos demasiados ricos y muchos demasiados pobres.

21. ¿Consideras que es realizable actualmente la aspiración del gobierno de que todos los niños en edad escolar puedan ingresar al nivel de primaria? SI NO

¿Por qué? Porque no hay presupuesto para pagar a más maestros y no todos los niños en edad escolar pueden ir a la escuela por falta de recursos económicos.

22. Enuncia algunos de los procedimientos metodológicos de que te auxilias para lograr la meta de que los niños aprendan a leer y a escribir. Vinculación de enunciado, análisis de enunciados en palabras, análisis de palabras en sílabas, afirmación de la letra y escritura.

23. ¿Qué características conductuales, en tu opinión, deberían desarrollarse durante el primer año? Responsabilidad y de organización y cuidado de los materiales escolares, mantenimiento del aseo del salón, colaboración y ayuda a otros compañeros.

24. ¿Consideras apropiado que el niño conozca los problemas sociales de su realidad? SI NO

¿Por qué? Que comprenda que su vida personal está vinculada a la vida social y en la medida de sus posibilidades, pueda actuar para solucionar los problemas.

25. ¿Crees que es cierto que los sujetos alcanzan determinados niveles de desarrollo intelectual por condiciones de origen natural o congénitas? SI NO

¿Por qué? Porque la herencia es determinante en el individuo

26. ¿Consideras que el conocimiento de la lecto-escritura motiva a los niños para transformar la realidad en que viven?

SI NO

¿Por qué? Porque el niño expresa libremente sus pensamientos, tiene confianza en sí mismo organiza sus observaciones, desarrolla la reflexión y toma decisiones individuales y en grupo.

27. ¿Qué elementos le da el aprendizaje de la lecto-escritura al niño para que participe en la transformación de la realidad?

28. ¿En tu opinión, a qué tipo de enseñanza corresponde la de la lecto-escritura?

A la de áreas o

A la de asignaturas _____

29. ¿Consideras que es importante la integración del grupo?

SI NO

30. ¿Que tipo de integración crees que se requiere en el grupo?

31. ¿Qué procedimientos usas para lograr la integración de los niños del grupo?

el juego, la comunicación

32. ¿Cuál es, en tu opinión, la importancia de establecer diálogo con los niños durante el proceso de aprendizaje? *Porque por medio del lenguaje podemos adquirir y transmitir los conocimientos de experiencias nuestras conductas y sentimientos.*

33. ¿En tu opinión, qué cualidades y/o defectos se le pueden atribuir al trabajo grupal o en equipos? *Que en equipos hay algunos alumnos que no trabajan. En equipos hay 1 o 2 que hacen todo el trabajo y no quieren que los demás colaboren.*

34. ¿Que piensas acerca de los modismos lingüísticos que emplean los niños para comunicarse con los demás? *Debemos de crear condiciones para que los niños aprendan con eficacia. El español es uno, pero tiene diversas variantes, formas y usos que se les imprimen quienes lo hablan por su forma de vida. Habiendo un modelo general del español no debemos subestimar ni menoscabar las variantes sociales, las lenguas indígenas o regionales.*

35. ¿Qué opinas de que los niños propongan actividades que no contemplaba el programa? *pues que el niño tiene confianza en si mismo y aprovecha abundantemente sus capacidades, empieza a tener criterio personal, participa activamente y racionalmente toma de decisiones individuales y sociales.*

36. ¿Que tipo de actividades han propuesto los niños en tu grupo?

37. ¿Qué innovaciones educativas crees que exige el primer grado? *Que aprenda a buscar y a utilizar por si mismo el conocimiento, que observe sus observaciones, que use la reflexión, para ^{potencialmente} llegar a la crítica y transformación de la vida social.*

38. ¿Consideras que los nuevos procedimientos que se han implantado para enseñar a leer y a escribir son:

adecuados? _____
buenos? X
necesarios? _____

¿Por qué? Porque el niño comprende lo que lee y parte del análisis a la síntesis así adquiere el mecanismo de la lecto-escritura

39. ¿En tu opinión, qué cualidades de desarrollo alcanzaron los niños de primer año en cuanto a:

Conocimiento: _____

Actitudes: de respeto, de cooperación, de responsabilidad, de participación, de organización, de elección

Aptitudes: _____

MAESTROS:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de estudio que se lleva a cabo al interior de la Universidad Pedagógica Nacional y que tiene por objeto revisar las condiciones en que se conoce y maneja el Programa Integrado de Primer Año de Educación Primaria.

Por tal motivo, dicho cuestionario, sólo se aplicará a ~~maestros~~ maestros que tienen o hayan tenido primer año en el curso actual o en el anterior.

El carácter del estudio es fundamentalmente de tipo estadístico, por lo que no demanda el nombre del entrevistado, por tal razón, los datos personales que se solicitan sólo tienen la finalidad de conocer algunas características de los maestros de primer año de educación primaria.

G R A C I A S.

INSTRUCCIONES: Escribe una "X" o completa brevemente.

1. Edad 42 2. Sexo: M F 3. Origen o procedencia: D.F.
Provincia
Extranjero
4. Estado civil: Soltero
Casado
Otros
5. Años de docencia: 23
6. ¿Tiene otro tipo de trabajo diferente a educación? SI NO
7. Preparación profesional: 8. Características del trabajo:
- | | |
|---|--|
| Esc. Nal. de Maestros <input checked="" type="checkbox"/> | Tienes sólo una primaria <input checked="" type="checkbox"/> |
| Esc. Normal Rural <input type="checkbox"/> | Tienes dos primarias <input type="checkbox"/> |
| Esc. Normal Incorporada <input type="checkbox"/> | Primaria y secundaria <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura en Educ. Prim. <u>2º</u> | Primaria y otro trabajo <input type="checkbox"/> |
| Esc. Normal Superior <input type="checkbox"/> | |
| Otros <input type="checkbox"/> | |
9. Tipo de revista preferencial:
Varias revistas mensuales
Buen Hogar, Cosmopolitan
Periodico diario
"El sol de México"
10. Sección preferencial del periódico: Política
Sociales
11. Preferencia en T.V.: 12. Cursos socioculturales:
- | | | |
|--|-----------------|---------------------------------------|
| Noticieros <input checked="" type="checkbox"/> | <u>diario</u> | Arte <input type="checkbox"/> |
| Series o películas <input type="checkbox"/> | <u>1/8 días</u> | Historia <input type="checkbox"/> |
| Documentales <input type="checkbox"/> | | Sociología <input type="checkbox"/> |
| Deportes <input type="checkbox"/> | | Política <input type="checkbox"/> |
| Telenovelas <input type="checkbox"/> | | Pedagogía <input type="checkbox"/> |
| Otros <input type="checkbox"/> | | Economía <input type="checkbox"/> |
| | | Antropología <input type="checkbox"/> |
| | | Otros <input type="checkbox"/> |
| | | Ninguno <input type="checkbox"/> |

13. Asignación al primer año:

Por la Inspección de la % . Por elección propia X .
 Por la Dirección de la Esc. . Por determinación del perso .
 Por méritos profesionales. X . nal de la escuela.
 Por sorteo. .

14. De sus alumnos, indique los siguientes datos:

	Con Kinder.	Sin Kinder.	Total.
¿Cuántos tienes inscritos?	<u>30</u>	<u>13</u>	<u>43</u>
¿Cuántos hay en existencia?	<u>30</u>	<u>13</u>	<u>43</u>
¿Cuántos consideras que serán aprobados?	<u>30</u>	<u>13</u>	<u>43</u>

15. ¿Cuál es tu turno? Matutino X Vespertino .

16. ¿Crees que haya una correspondencia entre las condiciones socio-económicas y la capacidad o incapacidad de aprendizaje?

SI X NO

¿Por qué? Estas influyen en forma primordial para que el alumno adquiriera los conocimientos. Simplemente si este no está bien alimentado no se le puede exigir que responda en una forma positiva.

17. ¿Consideras que es posible superar la desigualdad por la vía de la educación?

SI X NO

¿Por qué? Pienso que la educación es la única forma de superarse. Pues mayor conocimiento mayor oportunidad de empleos mejores y por consiguiente mejor sueldo. Pero también pienso que es la desigualdad social tan marcada se debe al sistema en el que vivimos.

18. ¿Consideras factible que los individuos, mediante la educación, asciendan de un estrato social a otro?

SI X NO

¿Por qué? La Educación siempre será superación. Pero el cambio de nivel social es únicamente si la persona así lo desea, pues a muchas personas muy preparadas en varios aspectos, esto es lo que menos les interesa. Todo depende de los objetivos personales.

19. ¿Qué elementos democráticos consideras que la educación le da al niño? Expresión libre. Conciencia social

20. ¿Qué opinión tienes del sistema económico que opera actualmente en el país? Nuestra constitución es muy positiva, pero no son respetados sus artículos. Ahora hemos llegado a un punto donde la corrupción es ^{inabundante} ~~total~~ y no se soporta el abuso de las autoridades.

21. ¿Consideras que es realizable actualmente la aspiración del gobierno de que todos los niños en edad escolar puedan ingresar al nivel de primaria? SI NO

¿Por qué? Porque antes de la educación para el pueblo hay intereses económicos personales, que impiden que este hermoso sueño se haga realidad.

22. Enuncia algunos de los procedimientos metodológicos de que te auxilias para lograr la meta de que los niños aprendan a leer y a escribir. Actualmente el método global de análisis estructural y ~~de~~

23. ¿qué características conductuales, en tu opinión, debieran desarrollarse durante el primer año? Seguridad, Afecto participación activa.

24. ¿Consideras apropiado que el niño conozca los problemas sociales de su realidad? SI NO

¿Por qué? Porque así se formará su conciencia social y en un futuro responderá positivamente,

25. ¿Crees que es cierto que los sujetos alcanzan determinado nivel de desarrollo intelectual por condiciones de origen natural o congénito? SI NO

¿Por qué? Siempre serán necesarios factores ajenos (educación) para que un individuo se desarrolle intelectualmente.

26. ¿Consideras que el conocimiento de la lecto-escritura motiva a los niños para transformar la realidad en que viven?

SI NO

¿Por qué? _____

27. ¿Qué elementos le da el aprendizaje de la lecto-escritura al niño, para que participe en la transformación de la realidad?

de Comunicación mas amplia y permanente

28. ¿En tu opinión, a qué tipo de enseñanza corresponde la de la lecto-escritura?

A la de áreas

A la de asignaturas

29. ¿Consideras que es importante la integración del grupo?

SI NO

30. ¿Que tipo de integración crees que se requiere en el grupo?

Pienso que los grupos deberían ser integrados de acuerdo a la edad cronológica de los niños tomando en cuenta los intereses de los mismos

31. ¿Qué procedimientos empleas para lograr la integración de los niños del grupo? Tomar en cuenta los intereses de ellos.

Formo equipos de trabajo.

32. ¿Cuál es, en tu opinión, la importancia de entablar diálogo con los niños durante el proceso de aprendizaje? 1.- Por medio del diálogo se conocen problemas que afectan al niño y que impiden que el niño adquiera los conocimientos. 2.- El niño va adquiriendo confianza.

33. ¿En tu opinión, qué cualidades y/o defectos se le pueden asignar al trabajo grupal o en equipos? El trabajo por equipos le veo muchas cosas positivas como son: El niño se vuelve más sociable, aprenden y ayudan unos a otros (Cuando cada jefe de equipo se logra mucha ayuda para el maestro. todos los integrantes del equipo tienen en cargos: asco, pase de lista etc)

34. ¿Qué piensas acerca de los modismos lingüísticos que emplean los niños para comunicarse con los demás? Muchos niños llegan a la escuela usando los pero es tarea del maestro el que el niño vaya supliendolos por un ~~correcto~~ ^{correcto} vocabulario.

35. ¿Qué opinas de que los niños propongan actividades que no contempla el programa? Muy positivo por que me indica que hay confianza.

36. ¿Que tipo de actividades han propuesto los niños en tu grupo? Actividades sociales. Cuando es cumpleaños de uno de ellos se festejan por iniciativa propia

37. ¿Qué innovaciones educativas crees que exige el primer grado? El maestro debe tratar de documentarse y estar en la mejor disposición para aceptar ideas nuevas. Debe ser una persona positiva y principalmente en su forma de pensar, ^{y actuar} ~~tiempo~~ debe tomarse muy en cuenta al maestro que va a ser nombrado en el primer año, porque deben

38. ¿Consideras que los nuevos procedimientos que se han implantado para enseñar a leer y a escribir son:

adecuados?

buenos?

necesarios?

¿Por qué? Porque ayudan para que el niño se desarrolle en una forma integral. No descuida ningún aspecto.

39. ¿En tu opinión, qué cualidades de desarrollo alcanzaron los niños de primer año en cuanto a:

Conocimiento: Pienso que llevan muy buenas bases para los años siguientes.

Actitudes: Positivas con los demás compañeros y sus relaciones con sus padres. Formación de hábitos aceptables.

Aptitudes: Un desarrollo satisfactorio en sus sistemas motor grueso y fino.

MAESTROS:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de estudio que se lleva a cabo al interior de la Universidad Pedagógica Nacional y que tiene por objeto revisar las condiciones en que se conoce y maneja el Programa Integrado de Primer Año de Educación Primaria.

Por tal motivo, dicho cuestionario, sólo se aplicará a maestros que tienen o hayan tenido primer año en el curso actual o en el anterior.

El carácter del estudio es fundamentalmente de tipo estadístico, por lo que no demanda el nombre del entrevistado, por tal razón, los datos personales que se solicitan sólo tienen la finalidad de conocer algunas características de los maestros de primer año de educación primaria.

GRACIAS.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSER, Louis. La Filosofía Como Arma de la Revolución. Ed. Pasado y Presente. 11a Ed. 1981. México. 146 p.p.
- ANDERSON- DURSTON- POOLE. Redacción de Tesis y Trabajos Escolares. Ed. Diana. 8a. Ed. 1981. México. 174 p.p.
- ASA, Briggs- GUY, Michaud. Interdisciplinariedad. Anuies, Ed. 1975. México. 290 p.p.
- AVILA C. Enrique. El Cardenismo (1934 - 1940) Eds. Quinto Sol. - 1987. México. 144 p.p.
- AVILES, Gildardo. El Pro del Libro Mexicano. Ed. Patria. 1969. México. 170 p.p.
- BARBOSA H. Antonio. Como han Aprendido a Leer y a Escribir los Mexicanos. Ed. Pay. 1971. México. 234 p.p.
- BARTOLOMEIS, Francesco. María Montessori y la Pedagogía Científica. Ed. Sociedad de Educación, Atenas, 1979. 164 p.p.
- BARREIRO, Telma. Crisis en la Didáctica. Ed. Axis. 1975. Argentina. Mimeograma U.P.N. 1980.
- BAUDELOT - ESTABLET. La Escuela Capitalista. Siglo XXI. 4a. Ed. - 1977. México. 301 p.p.
- BERTIN, Giovanni. Educación y Alienación. Nueva Imágen. 1a. Ed. 1981. México. 245 p.p.
- BLACKBURN, Robin. Ideología y Ciencias Sociales. Ed. Grijalbo. Col. Teoría y Realidad. No. 14. 2a. Ed. 1973. España. 329 p.p.
- BRASLAVSKY, Berta. La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura. Ed. Kapelusz. 1962. Buenos Aires. 287 p.p.
- BRAVO - DIAZ. Teoría y Realidad en Marx, Durkheim, y Weber. Juan Pablos Eds. 3a. Ed. 1981. México. 159 p.p.
- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. Nueva Imágen. 1a. Ed. 1977. México. 319 p.p.
- Ideología y Educación. Nueva Imágen. 3a. Ed. 1980. México. 243 p.p.
- BOODON, Raymond. Los Métodos en Sociología. A. Redondo Eds. 1969. Barcelona. 293 p.p.

- BOURDIEU - PASSERON. La Reproducción. Ed. Laia. 2a Ed. 1981. España. 285 p.p.
- BOWLES - GENESIS. La Instrucción Escolar en la América Capitalista. Siglo XXI Eds. 1981. México. 377 p.p.
- CARNOY, Martín. La Educación Como Imperialismo Cultural. Siglo XXI. Eds. 3a. Ed. 1977. México. 349 p.p.
- CASTREJON, Jaime. Planeación y Modelos Universitarios. Anuies. 1977. México. 116 p. p.
- CLATES - UABC. Reunión de Trabajo Sobre la Enseñanza Modular. Esc. - de Odontología. 1976. México. Mimeograma.
- CLANET - LATERRASE. Dossier Wallon - Piaget. Ed. Gedisa. 1979. Barcelona. 52 p.p.
- CORNFORTH, Maurice. Teoría del Conocimiento. Ed. Nuestro Tiempo. 4a. Ed. 1980. México. 223 p.p.
- COCKCROFF, James. El Maestro de Primaria en la Revolución Mexicana. Historia Mexicana. V. XVI. 565 p.p.
- CONSTITUCION POLITICA de los Estados Unidos Mexicanos 1857. 72a Ed. Ed. Porrúa. 1982. México. 116 p.p.
- DIRECCION GENERAL de Actualización y Capacitación del Magisterio. - D.G.A.C. M. Sin Autor. Docto. Sobre Integración. en apoyo a un Curso sobre Programa Integrado.
- DOMINGUEZ, Antonio. Métodos Globalizadores. Ed. Pay. 1970. México. 220 p.p.
- DUBLAN - LOZANO. Legislatura Mexicana. V. X. Ed. Patria. 1965. México. 663 p.p.
- DUVERGER, Maurice. Métodos de las Ciencias Sociales. Col Demos. Ed. Ariel. 1981. Barcelona. 593 p.p.
- ELIAS DE BALLESTEROS, Emilia. Ciencia de la Educación. Ed. Patria. 1a. Ed. 1958. México. 436 p.p.
- ENGELS, Federico. Anti-düring. Ed. Grijalbo. 3a. Ed. 1981. México. 347 p.p.
- Dialéctica de la Naturaleza. Ed. Grijalbo. 8a. Ed. México. 348 p.p.

- FERREIRO, Emilia. Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Siglo XXI. 1982. México. 354 p.p.
- FREINET, Célestin. La Educación Moral y Cívica. Ed. Laia. Biblioteca de la Escuela Moderna. 1972. España. 82 p.p.
El Método Natural de Lectura. Ed. Laia. Biblioteca de la Escuela Moderna. 1974. España. 156 p.p.
- FREIRE, Paulo. La Educación Como Práctica de la Libertad. Siglo XXI. 13a Ed. 1973. México. 151 p.p.
- GARCIA, Galló. La Concepción Marxista Sobre la Escuela y la Educación. Ed. Grijalbo. 1a. Ed. 1974. México. 166 p.p.
- GOMEZJARA, Francisco. El Diseño de la Investigación Social. Ed. Nueva Sociología. 2a. Ed. 1980. México. 349 p.p.
- GRAMSCI, Antonio. La Alternativa Pedagógica. Ed. Fontamara. 1a. Ed. 1981. España. 251 p.p.
Los Intelectuales y la Organización de la Cultura. Ed. Juan Pablos. 1a. Ed. 1975. México. 181 p.p.
- GUZMAN, Teódulo. El Currículum Escondido y los Métodos Educativos Universitarios. Simposium Internacional. 1978. México. Mimeograma.
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalbo. 1965. México. 269 p.p.
- LARROYO, Francisco. Historia de la Educación en México. Ed. Porrúa. 1959. México. 361 p.p.
- LEKTORSKY, W. Teoría del Conocimiento y Marxismo. Ed. Taller Abierto. 1a. Ed. 1980. México. 124 p.p.
- LENIN, V. I. El Estado y la Revolución. Ed. Progreso. Obras Escogidas. Moscú. Tomo 2. 843 p.p.
- LEY Federal de Educación. Taller del Texto Gratuito de la S.E.P. 1974. México. 78 p.p.
- LOUNACHARSKY. La Internacional Comunista y la Escuela. Ed. Icaria. 1a. Ed. 1978. Barcelona. 188 p.p.
- LUCKACS, George. Historia y Conciencia de Clase. Ed. Grijalbo. 1a. Ed. 1969. México. 354 p.p.

- Dialéctica y Totalidad. Teoría Crítica de la Sociedad.
Ed. Roca. 1971. España. 280 p.p.
- MANACORDA, Mario. Marx y la Pedagogía Moderna. op. cit. La Cuestión Escolar. Laia. 1978. España. 668 p.p. Jesús Palacios.
- MANDEL, Brom. Contra Althusser. Ed. Mandrágora. 1974. España. 228p.p.
- MANDEL, Ernest. Crítica a la Teoría Marxista del Estado. Antigua Casa Editorial. 1977. Buenos Aires Argentina. 60 p.p.
- MANERO, L. Bis. Anteproyecto de Bases Metodológicas en la UAM - X Reunión de Trabajo Sobre la Enseñanza Modular. 1976. México. Mimeograma.
- MARX, Karl. El Capital. Siglo XXI Eds. (tr. Pedro Scaron) Libro Primero. 1a. Ed. España 1975. "El Proceso de Producción del Capital. 10a Ed. en Español" 1981. México. 378 p.p.
"Elementos Fundamentales Para la Crítica de la Economía Política...1857 - 1858" Siglo XXI Eds. Tomo I. 1971. México. 378 p.p.
Obras Escogidas. "La Ideología Alemana." El Ser Social y la Conciencia Social. Ed. Progreso. Tomo III. 616 p.p. 536p.p.
La Sagrada Familia. Ciencias Económicas y Sociales. Ed. Grijalbo. 1967. México. 308 p.p.
Manifiesto del Partido Comunista. Eds. Mexicanos Unidos S.A. 4a Ed. 1981. México. 107 p.p.
Miseria de la Filosofía. Ed. Progreso. Moscú. 1979. URSS 200 p.p.
- MC. GINN- RUIZ. Posibles Futuros para la Educación Técnica Media Superior en México. F.J.B.S. 1980. México. Mimeograma 26p.p.
- MENDOZA ROJAS. El Proyecto Ideológico Modernizante de las Políticas Universitarias en México. Perfiles Educativos. No. 12 - CISE - UNAM.
- MERANI, Alberto. La Génesis del Pensamiento. Ed. Grijalbo. Col. 70 No. 116. 1971. México. 160 p.p.
Psicología y Alienación. Ed. Grijalbo. Col. 70. 3a. Serie. 1a. Ed. Caracas Venezuela. 1973. México. 159 p.p.

- Psicología y Pedagogía. Ed. Grijalbo. Col. Pedagógica.
1969. México. 286 p.p.
- MERCER, Hugo. Estructura Curricular y Sistema Modular. UAM - X -CIE.
Seminario de Integración Metodológica. 1975. México. Mimeo.
- MICHEL, Guillermo. Educación es Mirar al Futuro. UAM - X Sin Fecha. Mé-
xico. Mimeograma.
- NAJERSON. Dos Aceptaciones de Ideología. UAM- X. Sin Fecha. México. -
Mimeograma.
- ORTEGA R. Guadalupe. Educación Media y Salud. Vol. 10. No. 2. Cara-
cas Venezuela. 1976. 145 p.p.
- PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Ed. Laia Barcelona. 1a. Ed. -
Junio 1979. 3a. Ed. 1981. España. 668 p.p.
- PANI, Sara. Estructuras Inconcientes del Pensamiento. La Función de
la Ignorancia I. Ed. Nueva Visión. 1a. Ed. 1979. Argentina
106 p.p.
- PIAGET, Jean. A Dónde Va la Educación. Ed. Teide S.A. Col. Hay que
Saber. No. 8. 5a Ed. 1981. España 110 p.p.
Psicología y Pedagogía. Ed. Ariel. Barcelona. 4a Ed. 1973.
España 208 p.p.
- PONCE, Anibal. Educación y Lucha de Clases. Eds. Mexicanos Unidos.
Col. Ciencias Sociales. No. 10. 2a. Ed. 1978. México. 243p.
- ROJAS BRAVO. El Módulo Estructura Teórica Metodológica. UAM- X. Se-
minario de Integración Metodológica. 1975. México. Mimeo.
- ROJAS SORIANO, Raúl. Guía Para Realizar Investigaciones Sociales.
Textos Universitarios. U.N.A.M. 1981. México. 274 p.p.
- SAPIR, Edward. El Lenguaje. Fondo de Cultura Económica. 9a Ed. 1984.
México. 280 p.p.
- SHAFF, Adam. Historia y Verdad. Ed. Grijalbo. 1974. México. 402 p.p.
La Alienación Como Fenómeno Social. Ed. Grijalbo. 1979.
España. 366 p.p.
- SEGOVIA, Rafael. La Politización del Niño Mexicano. Educación y So-
ciedad en México. U.P.N. Especialización 1979. México.
96 p.p.

S.E.P. Programa Integrado de Primer Año. D.G.A.C.M.

SIERRA, Justo. Obras Completas. Vol. VIII. La Educación Nacional.
1948. México.

STANDING, E. W. La Revolución Montessori en la Educación. Siglo XXI.
10a. Ed. 1983. México. 202 p.p.

SUCHODOLSKY - MANACORDA. La Crisis de la Educación. Ed. de Cultura
Popular. 1975. México. 154 p.p.

TEDESCO, Juan Carlos. Cuadernos Políticos. No. 37. Ed. Era. 1983.
México. 106 p.p.

TENA RAMIREZ, Felipe. Leyes Fundamentales de México. Colegio de
México. 1979. México. 331 p.p.

U.N.A.M. Taller de Análisis del Diseño Curricular. Documento Resumen.
1976. México. 98 p.p. Mimeograma.

VAZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y Educación en México. Colegio de
México. 1979. México. 333 p.p.

VILLAREAL D. E. El Universo Curricular. La planeación Académica -
Integral. 1975. México. 58 p.p. Mimeograma.

WALLON, Henry. La Evolución Psicológica del Niño. Ed. Grijalbo. Col.
Pedagógica. 1977. México. 222 p.p.

WEINSTEIN, E. Operación Modular. Algunas Orientaciones Psicopedagó-
gicas. Seminario de Integración Modular. DIE-UAM-X 1975.
México. Mimeograma.