



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

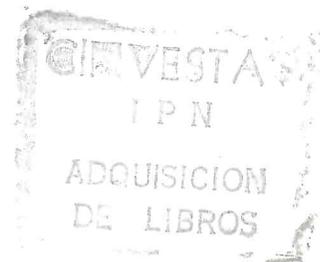
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

CONCEPTUALIZACIONES DE LA DESERCIÓN ESCOLAR: CAMBIOS Y PERMANENCIAS (1930-2000)

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

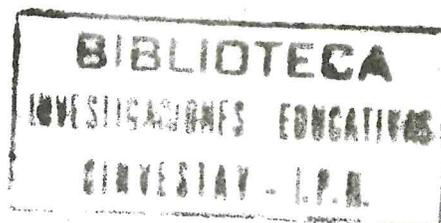
Presenta

Irma Araceli Rodríguez Tapia
Licenciada en Sociología



Directora de tesis

Josefina Granja Castro
Doctora en Ciencias



Abril/2002



Este informe de investigación analiza los procesos de conceptualización sobre la deserción escolar así como situaciones y problemas escolares relacionados con ella: repetición, aprovechamiento, edad para la enseñanza, población escolar, oportunidades educativas, condiciones sociales, economía familiar, etc.

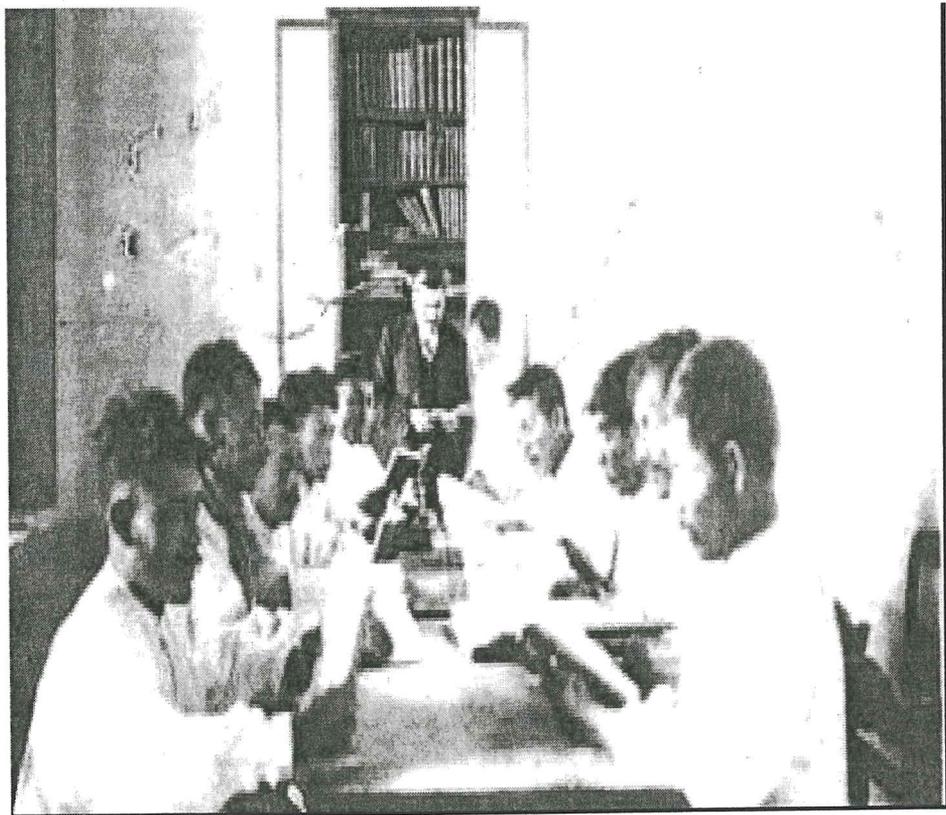
El estudio se basa en entrevistas a seis docentes y en investigación documental en una escuela primaria de provincia en el estado de Oaxaca con el fin de hacer una reconstrucción sobre las trayectorias de los docentes relacionándolas con las políticas educativas locales y nacionales en el periodo 1930-2000. Este contexto es necesario para explicar los procesos de construcción y cambio en las conceptualizaciones sobre deserción escolar.

This report analyses teacher's conceptualizations process about school dropout and specific situations related with it: repeaters, educational achievement, pupils enrolled, social conditions, familiar economy, etc.

The study is based on a interviews with six teachers and documentary research of a provincial primary school in Oaxaca, and its goal is to make a reconstruction about their trajectories in magisterial life, related with local an national educations polices in the period 1930-2000. This context is necessary to explain the constructions process and changes in conceptualizations about school dropout.

*Esta tesis se realizó con el apoyo de una beca de CONACyT
otorgada durante el periodo de 1998-2000.*

"Enseñando a leer."



Archivo F3/AFE. 22-II-1922. Yolomécatl, Oaxaca.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.	i
CAPITULO I. Muchos caminos para un solo encuentro.	10
1. La pregunta principal.	10
2. Delimitación del problema.	10
3. Referentes empíricos.	11
4. Hallazgos y tropiezos.	13
5. De teorías y métodos.	14
6. Referentes teóricos.	14
7. Aproximación metodológica.	17
CAPITULO II. Contexto generacional e identificación de ejes conceptuales: primera generación (1930-1960)	22
1. Una mirada general a los acontecimientos educativos de tres décadas desde la perspectiva de dos docentes.	22
<i>Fundación de la Escuela Primaria de Yolomécatl.</i>	22
<i>La Normal Rural de San Antonio de la Cal.</i>	23
<i>La visita inesperada de Narciso Bassols.</i>	24
<i>Cambios al Art. 3º Constitucional.</i>	25
<i>Las Misiones Culturales.</i>	26
<i>La huelga magisterial de 1937.</i>	28
<i>Fundación del jardín de Niños "María Montessori."</i>	29
<i>La década de los cuarenta.</i>	32
<i>La Escuela Primaria Federal Semiurbana Prof. "Ramón C. Robles."</i>	32
<i>El sexenio de Miguel Alemán Velasco.</i>	35
<i>Reapertura del Jardín de Niños.</i>	36
<i>El sexenio de Adolfo Ruiz Cortinez.</i>	36
2. Entramados conceptuales en formación.	39
2.1 El aprendizaje.	40
2.2 El ausentismo.	42
2.3 La reprobación.	43
2.4 La sobreedad.	46
CAPÍTULO III Contexto generacional e identificación de un conjunto de ejes conceptuales: segunda generación (1960-1980)	50

1. Una mirada general a los acontecimientos educativos de dos décadas desde la perspectiva de dos docentes.	50
<i>El Plan de Once Años.</i>	50
<i>Los Libros de Texto Gratuito.</i>	52
<i>La Escuela Secundaria particular.</i>	53
<i>Cambio de clave y categoría de la Escuela primaria.</i>	54
<i>El 17 de septiembre de 1969.</i>	56
<i>La década de los setenta.</i>	56
<i>Federalización de la Secundaria Particular.</i>	58
<i>La presencia del sindicalismo.</i>	58
<i>Escuela Secundaria Tecnológica Agropecuaria No. 662.</i>	59
2 Entramados conceptuales en formación.	60
2.1 La sobreedad.	60
2.2 El aprendizaje.	61
2.3 La reprobación.	63
2.4 El ausentismo.	65
CAPÍTULO IV Contexto generacional e identificación de ejes conceptuales: tercera generación (1980-2000)	70
1. Una mirada general a los acontecimientos educativos de dos décadas desde la perspectiva de dos docentes.	70
<i>El sexenio de José López portillo.</i>	70
<i>La Unidad de Servicios Descentralizados de la SEP.</i>	71
<i>Escuela Secundaria Tecnológica.</i>	72
<i>Escuelas Normales Experimentales de Educación Primaria en el Estado de Oaxaca.</i>	73
<i>Misión Cultural Rural No. 114.</i>	75
<i>Sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado.</i>	76
<i>Sexenio de 1988 a 1994.</i>	78
<i>La Descentralización de la Educación Básica y Normal.</i>	80
<i>El Albergue Escolar.</i>	81
<i>Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca No. 8.</i>	81
<i>El sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León.</i>	82
2. Entramados conceptuales en formación.	85
2.1 La reprobación.	86
2.2 El rezago escolar.	89
2.3 El aprendizaje.	90
2.4 El aprovechamiento escolar.	92



2.5 El ausentismo.	93
2.6 La sobreedad.	94
CAPÍTULO V Cambios y permanencias en el concepto de la deserción escolar a lo largo del tiempo.	98
Primer momento: 1930-1950.	100
Segundo momento: 1960-2000.	105
CONSIDERACIONES FINALES.	114
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y FUENTES DE ARCHIVO.	120
ANEXOS.	126

FOTOS y ANEXOS.

- Foto 1. "Enseñando a leer." Archivo F1/AFE- 22 de febrero de 1925.
- Foto 2. "El verdadero Iniyo." Archivo F4/AFRT-1925.
- Foto 3. Generación 1930-1960. Archivo F4/AFRT-2000
- Foto 4. "Las Misiones Culturales." Archivo F3/AFS- 1925
- Foto 5. Profesor Ramón C. Robles. Archivo F2/AFLR- 1924
- Foto 6. "Una historia en la educación preescolar" Archivo F4/AFRT-1948
- Foto 7. Generación 1960-1980. Archivo F4/AFRT-2000
- Foto 8. Generación 1980-2000. Archivo F4/AFRT-2000
-
- Anexo 1. Mapa de localización del Municipio de Yolomécatl, Oax.
- Anexo 2. La escuela primaria, su historia y sus tiempos.
- Anexo 3. Nuevas oportunidades educativas locales durante la trayectoria histórica de la escuela primaria.
- Anexo 4. Líneas de tiempo sobre formación y trabajo docente.
- Anexo 5. El concepto de la deserción escolar en el periodo 1930-2000

INTRODUCCIÓN

“Nunca está de más caminar un camino,
siempre algo se conoce.
El caminar se avanza,
se va,
se sigue para llegar y se llega para iniciarlo.”
Irma.

Cuando recién me inicié en la investigación, inicié un largo caminar; caminé, no iban solos los pies, iba también, de suerte, la idea de caminar para llegar y volver, lo que convirtió el caminar en una empresa racional. En este andar, se enredaban a los pies las raíces y, en vez de tropezar, éstos caminaban el paso como queriendo llegar a aquel lugar en el que el tronco de éstas lo aguardaba.

Los ojos miraban el caminar y desde lo alto divisaban que el camino había llegado viendo las torres de la iglesia de Iniyo,¹ un pueblo enclavado en Ñuusahuiñuhuju: *región de las lluvias y claridad*, la Sierra Alta de la Mixteca Oaxaqueña. Más caminando, se divisaba más y más; por ejemplo, una escuela, una escuela que de lejos, así se veía, como una escuela. Así el camino caminado con los pasos de quién lo camina llegó a la escuela y así también caminó y llegó la escuela caminando hasta Iniyo. Fue, dicen los que la caminaron, esos adultos ya de por sí caminadores, una tarea difícil porque, antes como después de ahora era largo y accidentado el camino.

Después de haber caminado por muchos años, ya se andaba con un nombre la escuela, ya le había correspondido llamarse: Escuela Primaria Urbana Federal Prof. “Ramón C. Robles.” Pero, antes de que el camino caminado le diera ese nombre, muchos pasitos ya la habían caminado. De tanto andar esos pasitos se hicieron grandes y ya a su paso decidieron pernoctar en la escuela para enseñarles a caminar a otros pasitos por el camino que se avanza, que se sigue, que los crece y que, además, algún día regresan caminando nuevamente desenredando las raíces de los pies para enlazar historias.

El camino sólo lo mira quién lo camina, todos pueden caminarlo pero sólo los pies y la idea de caminar, hacen a uno llegar dónde se quiere para iniciar.

Elegí un camino y llegué para iniciarlo, aunque para llegar debo confesar, no caminé sola: primero fue necesario estar inscrita en una maestría sobre investigación educativa en el DIE-CINVESTAV.² Ya dentro, junto a la formación académica, caminar junto, siempre junto a la maestra, asesora y directora de tesis, con quién ininterrumpidamente me adentré en los detalles de un estudio particular con objetivos claramente identificables y definidos a través de constantes comentarios y preguntas elementales.

¹ Ver anexo N° 1: mapa de localización del pueblo de Iniyo (dos corazones), hoy Municipio de Yolomécatl, Teposcolula dentro de la Región Mixteca del estado de Oaxaca.

² Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

"El verdadero Iniyo."



ArchivoF2/AFRT-1922

Así dio inicio la construcción de un proyecto de investigación que, en su punto de partida recuperara por una parte, una pregunta planteada en mi tesis de licenciatura: ¿por qué un alto porcentaje de alumnos no logra permanecer con éxito en la escuela?³ Y por otra me permitiera tomar como referente empírico una institución escolar a la que me ligan mis raíces de orden personal.

El proyecto de tesis de maestría parecía una oportunidad propicia para hacer converger ambos intereses y la línea de investigación a la que me incorporé en el DIE⁴ permitió concretarlos en una pregunta de investigación: ¿cuáles son las concepciones sobre el problema de la deserción escolar construidas por docentes de diferentes generaciones ligadas a una escuela primaria de la Mixteca Oaxaqueña?

Para valorar la viabilidad de este planteamiento se requirió de un sondeo y fue necesario trasladarme al espacio institucional: una escuela primaria de organización completa ubicada en un pueblo de la Mixteca Oaxaqueña con amplio arraigo docente. De ahí, se decidió tomar como eje de análisis un grupo de docentes originarios del pueblo que ejercieron y ejercen actividad magisterial en el mismo espacio institucional pero en diferentes periodos.

Se perfiló así el objeto de la investigación: *las concepciones sobre el problema de la deserción escolar en un grupo de docentes de diferentes generaciones.*

Elaborado el proyecto de investigación (abril de 1999), seguimos caminando. Se prosiguió con la tarea del trabajo de campo, de acopio y de análisis de datos, para esta última etapa fue necesario tomar de una forma sistemática, seminarios impartidos por la directora de tesis y otros investigadores del DIE para dar solución a los problemas teóricos presentes durante la investigación.

Seguimos construyendo el objeto de estudio, tomando en cuenta en todo momento, las condiciones reales de ejecución: los recursos con los que ya se disponía y sobre todo con mi experiencia y la formación académica recibida en la institución.

Los hallazgos los encontrará el lector en este trabajo que consta de: una introducción, cinco capítulos, comentarios finales, bibliografía y anexos.

En el primer capítulo se hace un recorrido sobre la construcción del objeto, la delimitación temporal del problema y los referentes teóricos y empíricos sobre los que se trabajó. Así también se abre un espacio para dar a conocer el *modus operandi* del enlace entre la teoría y la estrategia de procedimiento metodológico que se utilizaron para la construcción del objeto de estudio en cuestión.

Los capítulos II, III y IV nos introducen al análisis de un conjunto de problemas escolares, recuperados a través de las expresiones de los docentes. Se despliega en éstos

³ Rodríguez Tapia (1998) *Educación sin excluir: un estudio teórico-estadístico sobre la deserción escolar en México*. UPN-Ajusco. México, D.F.

⁴ *Análisis Conceptual de Discurso*.

la reconstrucción de sus trayectorias de formación e incorporación a la vida magisterial relacionadas con situaciones nacionales, estatales, locales y personales por las que transitó su actividad magisterial.

Es empresa de estos tres capítulos, “dejar hablar a los docentes”, de los que se recuperan sus expresiones en torno a la forma en que van abordando un conjunto de conceptos y problemas escolares ligados con la deserción.

En el quinto y último capítulo se ofrece una interpretación de las formas de conceptualizar el problema de la deserción a lo largo del periodo que abarca esta investigación. Se expone la identificación de dos momentos detectados en el análisis por los que transita el concepto.

Finalmente se abre un espacio de comentarios finales en el que se recuperan algunos de los planteamientos desarrollados a lo largo del análisis, destacando algunas de las dinámicas implicadas en las configuraciones conceptuales de los docentes como la no linealidad en la circulación de los conceptos, continuidades y cambios en las conceptualizaciones desarrolladas y emergencias de nuevos elementos.

Quiero expresar mi profundo reconocimiento y agradecimiento a las personas que hicieron posible la materialización de éstos que fueron sueños. En primer lugar a los docentes entrevistados, todos originarios del pueblo de Yolomécatl, de quienes accedieron sin condiciones a prestarme a ratos su memoria, los profesores: Esperanza Tapia Sánchez, Cándido León Vázquez, Elvira Galicia Gijón, Santiago García Reyes, Catalina Pérez Morales, Alfonso Galicia, Cirenio Bautista, Taurino Tapia, Herlinda Tapia Sánchez, José Rodríguez Rodríguez y Norma León Tapia.

Al cuerpo docente y directivo de la Escuela Primaria Urbana Federal profesor “Ramón C. Robles,” así como a sus alumnos.

A los adultos mayores y no tan mayores del pueblo quienes con sus recuerdos estremecieron el hoy en dónde se encuentran los ayeres: Sr. Catalino Sanjuán, Sr. Ramón Trinidad, Sr. Luciano Pérez Tapia, Sr. Aurelio Robles e Ing. Guillermo Sánchez Escobar.

A quienes escucharon nuevamente el rechinar de las bisagras de sus baúles llenos de misterios: profesora Beatriz Robles, Medico Tereso Sampablo y Sra. Irma Cuétara de Escobar.

A Virgen Sánchez, oaxaqueña aguerrida quien llevó mis pasos por viejos barrios de la Nueva Antequera en la que hoy viven algunos de los entrevistados.

A las autoridades municipales del pueblo, particularmente al presidente municipal Ing. Zenaido Tapia Reyes (periodo 1999-2001), a la presidenta municipal Arq. Tomasa León Tapia (período 2001-2005) y al síndico municipal Arq. Agustín Sanjuán (periodo 1999-2001), que amablemente facilitaron el acceso al Archivo Municipal.

Expreso mi reconocimiento y profundo agradecimiento a la Dra. Josefina Granja Castro, quien me asesoró en el desarrollo de esta investigación poniendo como única y acertada condición la sistematicidad, constancia, disciplina y rigor en el trabajo. Debo reconocer que sin su brillante asesoría nada de esto hubiera sido posible.

Expreso también mi reconocimiento a la M. en Ciencias Justa Ezpeleta, quien hizo los comentarios pertinentes tanto al proyecto de investigación como al trabajo final, expresando sus detallados y atinados comentarios que siempre fueron la referencia obligada para la construcción y conclusión de esta tesis.

Mi agradecimiento a la Dra. Patricia Medina Melgarejo, quien leyó con detalle este trabajo de tesis, expresando comentarios que resultaron de gran valor para su conclusión.

A todo el personal del DIE, quienes en todo momento brindaron su apoyo incondicional en las tareas requeridas; principalmente a Rosa María Martínez, secretaria de la Coordinación de Maestría.

Finalmente quiero agradecer muy especialmente a dos personas fundamentales en mi vida: a mi hija Rosendita, la que en silencio comprendió mis ausencias y a Roberto Wilde, el que me motivó a ausentarme para ver materializados mis deseos.

Cap. I Muchos caminos para un solo encuentro.

1. La pregunta principal.

El punto de partida de esta investigación lo da la pregunta: ¿de que manera un grupo de docentes de diferentes generaciones de la Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles" de la comunidad de Santiago Yolomécatl, Teposcolula, Oaxaca, significa el problema de la deserción escolar a través del tiempo?

Resultó ser una pregunta acotada pero tan compleja que sólo se propuso analizar el problema de la deserción escolar observándolo desde las concepciones de un grupo de docentes, y más allá de pretender hacer inferencias y generalizaciones, se trataría de un análisis de caso: mirar el problema de la deserción escolar sólo desde una pequeña parte de la realidad que involucrara a un grupo de seis docentes pertenecientes, por sus lapsos de ejercicio magisterial, a distintas generaciones.

De la pregunta inicial se desprendieron los diversos componentes del objeto de estudio: un problema educativo: la deserción escolar; un espacio institucional: la Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles"; el acotamiento temporal: de 1930 al 2000 y los docentes a ser entrevistados. Pero, además, se identificó la columna vertebral de esta investigación: cómo construyen el concepto de deserción escolar y sus cambios en el tiempo.

2. Delimitación del problema.

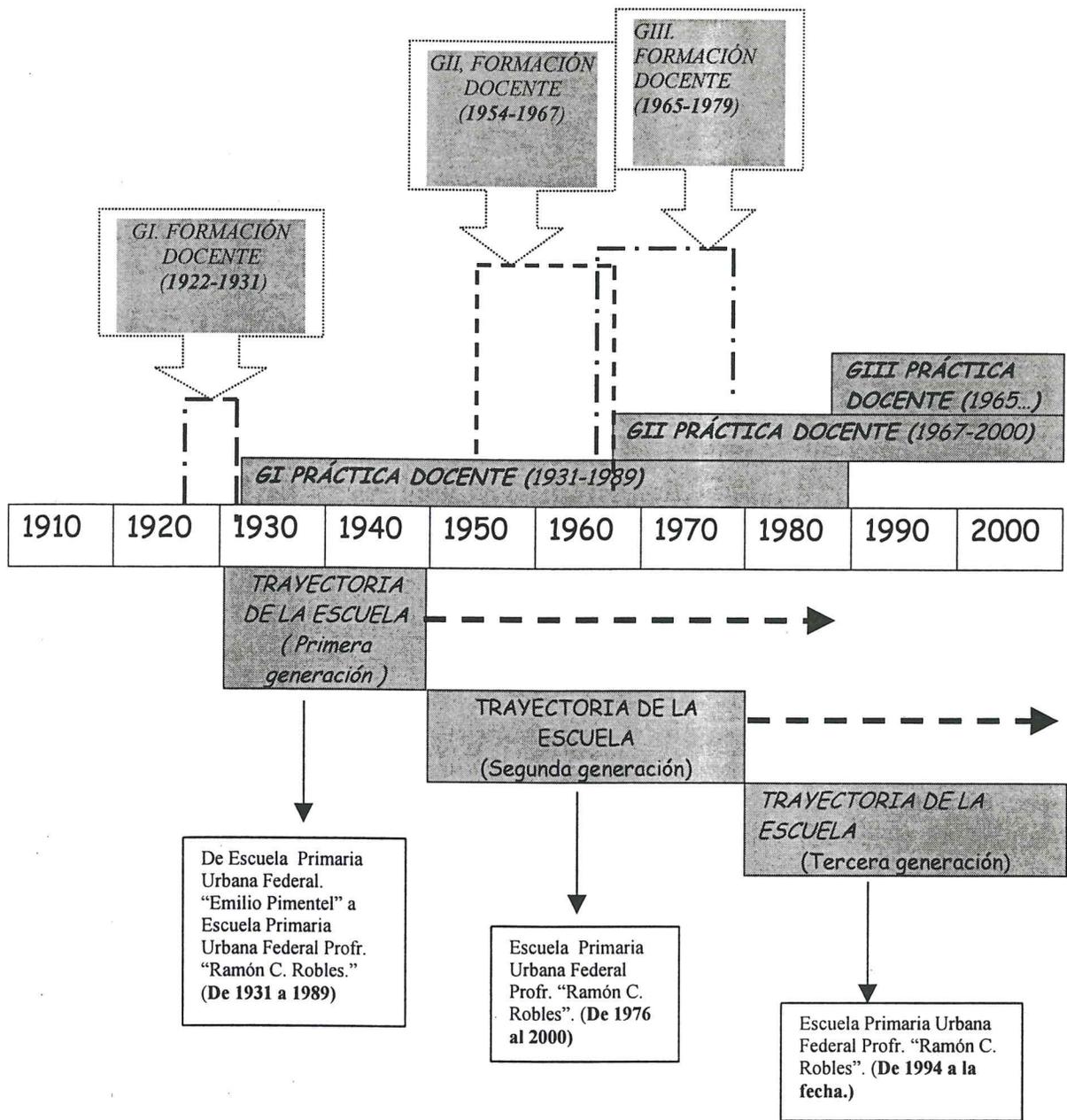
La delimitación temporal del problema quedó establecida en función de los periodos de actividad magisterial de los docentes, que abarcan un lapso de 1930 al 2000 conforme a los siguientes cortes: 1930-1960 (dos docentes), 1960-1980 (dos docentes) y 1980-2000 (dos docentes).

Este planteamiento temporal responde al interés de construir el objeto de estudio enfocando los procesos de cambio, desplazamiento y sedimentación en las significaciones en torno a la deserción escolar. Para ello se ponen en movimiento dos niveles o dimensiones de aproximación: una dimensión sincrónica que permite identificar las concepciones sobre deserción escolar en cada una de las generaciones ubicadas y una dimensión diacrónica que permite rastrear los cambios y permanencias entre concepciones a lo largo del tiempo.

Otro aspecto importante de la delimitación consistió en elegir una institución escolar: la Escuela Primaria Urbana Federal "Prof. Ramón C. Robles", decisión tomada a raíz de corroborar la existencia de docentes que laboraron y laboran en ella, en diferentes periodos de actividad magisterial entre 1930 y 2000, dispuestos a ser entrevistados.

Así pues, el objeto de estudio se construye mediante varios planos relacionados: la trayectoria de la institución escolar, la trayectoria de formación profesional y la trayectoria del trabajo docente tal y como se muestra en el esquema siguiente:

PLANOS DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.



3. Referentes empíricos.

La elaboración de los referentes empíricos implicó: a) buscar las fuentes testimoniales (seis entrevistas), b) internarse en los archivos oficiales para encontrar fuentes documentales (informe de inspectores, oficios, fundación de escuelas rurales, etc.) y fuentes iconográficas (fotografías), c) asegurar el préstamo en archivos personales (fuentes iconográficas y biográficas) y d) encontrar las fuentes primarias y secundarias (bibliografía sobre el tema).

De estos referentes, las entrevistas⁵ nos permitieron ir conociendo las expresiones de los docentes sobre el problema educativo que nos ocupa.

La muestra quedó compuesta por 6 docentes de diferentes generaciones. Esta decisión se tomó por motivos prácticos (se entró en contacto fácilmente con los dos docentes de la primera generación y después se optó por buscar igual número de maestros para las siguientes, tratando de tener una muestra balanceada) y por razones de tiempo (entrevistarlos implicaba trasladarse a Oaxaca). Las características generales de la muestra se presentan en el siguiente cuadro:

GENERACIÓN	I (dos entrevistas)		II (dos entrevistas)		III (dos entrevistas)	
AÑOS DE TRABAJO	1931-1989	1937-1979	1960-1990	1960-1990	1980-2000	1980-2000
SEXO	Femenino	Masculino*	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
EDAD	87 Años	86 Años	60 Años	60 Años	38 Años	38 Años
NIVEL	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
GRADO	Primero	Cuarto, quinto y sexto	Primero	Primero	Primero y quinto	Primero
AÑOS EN SERVICIO	58 Años	49 Años	30 Años	30 Años	15 Años	15 Años
LUGAR DE ORIGEN	Santiago Yolomécatl, Oaxaca	Yatzachi el Bajo, Sierra Juárez del Estado de Oaxaca.	Santiago Yolomécatl, Oaxaca	Santiago Yolomécatl, Oaxaca	Santiago Yolomécatl, Oaxaca.	Santiago Yolomécatl, Oaxaca
SITUACION LABORAL	Jubilada	Jubilado	En activo	En activo	En activo	En activo

* Este profesor no es originario de la comunidad en la que se desarrolló el trabajo pero tiene viviendo en ella 62 años.

Lo primero fue acercarse a ellos y entrevistarlos.⁶ Al realizar éste primer trabajo se registraron visualmente sus movimientos, sus gestos; fue escuchada atentamente su voz desvanecida en mil historias rescatadas en grabaciones y transcripciones que nos permitieron reconstruir la pluralidad de sentidos implicados en sus formas de concebir el problema de la deserción escolar, a partir del relato de su experiencia como docentes y de los contextos educativos locales y nacional.

Otra parte del referente empírico; las fuentes de archivo,⁷ las iconográficas, biográficas y las fuentes secundarias, fueron rastreadas, en su mayor parte en archivos agonizantes.

⁵ Las entrevistas fueron de tipo semiabiertas; se contó con una guía de entrevistas en la que se contemplaron temas generales a indagar. Un primer bloque de temas estuvo dirigido a registrar la trayectoria de formación y ejercicio docente: fechas de formación docente, fechas de su incorporación al trabajo docente, tipos de escuela en las que trabajaron, fecha de incorporación al trabajo en la escuela primaria de Yolomécatl, entre otras. Un segundo bloque de temas se orientó a indagar sobre el ambiente escolar en aspectos como: cuántos niños entran y cuántos salen, regularidad de asistencia, edades de los niños, cómo preparaban sus clases, qué materiales eran utilizados, apoyo de los padres, problemas sindicales, entre otros.

⁶ La forma de codificación de las entrevistas se establece a partir de tres dígitos: el primero responde a la generación, el segundo al entrevistado y el tercero al número de entrevista. Así por ejemplo: (I/1/1) corresponde a primera generación, docente 1 y entrevista número 1. Aparecerán, además, a lo largo de este trabajo, citas que corresponden a entrevistas complementarias las cuales están codificadas de la siguiente forma: (EC/MFG/1) entrevista complementaria/ nombre y apellido del entrevistado / número de entrevista.

⁷ Las fuentes de archivo consultadas y citadas en la investigación son: Archivo de la Escuela Primaria de Yolomécatl (AEPY), Archivo Municipal de Yolomécatl (AMY) y Archivo Histórico de la SEP (AHSEP). Las citas a los archivos se codifican de la forma siguiente: AEPY/1950/Exp.1. Primero aparece el nombre del archivo: Archivo de la Escuela Primaria de Yolomécatl. Enseguida el año al que pertenece el documento: 1950 y finalmente el N° de expediente: Exp. 1.

Estas, con una gran riqueza en cuanto a información sobre los procesos históricos, y en relación con el recorte temporal planteado y los contextos personales de las generaciones, permitieron la contextualización histórica de los periodos de actividad magisterial de cada una de las generaciones.

Con estos referentes a la mano, se fue situando el estudio en contextos específicos en los que transcurrió y transcurre la actividad magisterial de los docentes, siendo las entrevistas las que dieron la pauta para visualizar y analizar cada uno de dichos contextos.

Los referentes en que se basó la investigación no llegaron solos, hubo necesidad de ir a buscarlos transitando por varios caminos: constantes visitas al pueblo donde radican los docentes (Yolomécatl), un accidentado internamiento por archivos casi muertos (personales, escolar, municipal, estatal y federal) y búsquedas a adultos mayores que guardan archivos personales.

Fue también un peregrinar por instituciones oficiales y bibliotecas a fin de obtener material historiográfico como: el Instituto de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO), el Instituto Nacional de Estadística Geográfica (INEGI), entre otros.⁸

4. Hallazgos y tropiezos.

El recorrido por todos estos espacios estuvo plagado de hallazgos y tropiezos. Dentro de los hallazgos principales aparecen: descubrir a seis docentes de diferentes generaciones que concedieron sin obstáculo las entrevistas y el acceder a los diferentes archivos. Sin embargo, atrás de un hallazgo viene un tropiezo: no se encontró, en los archivos oficiales, estatales, municipal, escolar y personales, documentos que cuantificaran los procesos de la deserción escolar a partir de los años treinta. Se realizó la misma búsqueda en instituciones oficiales (INEGI e IEEPO) y sólo se encontró información cuantitativa a nivel estatal muy reciente: de 1995 a 1999. Directamente sobre deserción escolar del municipio en el que se ubica la escuela, sólo se localizaron datos de los años 1994-1999.

Ante tales tropiezos se tomó la decisión de dejar como material de apoyo la información cuantitativa, recuperándola sólo para los periodos en que se pudo localizar. Dicha decisión, no alteraba la pregunta principal a la que esta investigación pretendía dar respuesta ni transformaba el objeto de estudio.

Con el material empírico debidamente registrado y seleccionado, daba inicio otra etapa en el proceso de construcción del objeto, el cual me sugería una interrogante: ¿cómo puedo descomponer la trama de sentidos del discurso expresado por el sujeto entrevistado para llegar a identificar los significados sobre el problema de la deserción escolar?

⁸ El camino trazado para la búsqueda del material empírico se resolvió en función de los tiempos establecidos en el calendario escolar de la maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), generación: 1998-2000. Básicamente se trató de: un sondeo inicial previo a la elaboración del proyecto final de la investigación, un nuevo recorrido para el levantamiento de los registros a los docentes, varias visitas para la obtención de material de archivo tanto escolar como municipal y estatal. Camino que requirió de aproximadamente un año y medio de trabajo ininterrumpido.

5. De teorías y métodos.

Se dio inicio al análisis de los datos empíricos, trabajo que requirió una visualización desde un doble horizonte: 1) teórico y 2) metodológico.

Esta situación condujo nuevamente a recordar la pregunta de partida: ¿de que manera un grupo de docentes significa el problema de la deserción escolar a través del tiempo?

Por el tipo de pregunta a la que se alude, el objeto pudo ser tratado teórica y metodológicamente desde la perspectiva de la línea de investigación del “análisis conceptual del discurso educativo” que tiene como objeto de estudio los procesos de construcción del conocimiento a través del tiempo, guiándose por la pregunta sobre: ¿cómo ocurren los procesos de emergencia, desarrollo y cambio en la formación de conocimientos?

Dicha inserción permitió vislumbrar una estrategia teórico-analítica y metodológica para la construcción del objeto en cuestión de esta investigación.

6. Referentes teóricos.

Siguiendo al análisis conceptual de discurso, las líneas teóricas en que se apoya esta investigación son: la analítica arqueológica de Foucault y la analítica deconstructiva de Derrida recuperadas desde el análisis conceptual del discurso educativo (Granja 1998, 1999, 2000a) .

De los planteamientos teóricos que estos dos autores hacen, se retoman algunas herramientas conceptuales enfatizando en aspectos y dimensiones que tienen que ver con el interés de la investigación.

Michel Foucault enfoca su mirada hacia las condiciones de posibilidad de formación y transformación del discurso. Este enfoque hizo posible desplegar una serie de aspectos teóricos para esta investigación que permitieron reflexionar lo siguiente:

- ✓ Pensar en un espacio en el que se despliegan formas de enunciación diferentes, con relación al concepto de la deserción escolar, que se interceptan permanentemente. Esto es, reconocer que hay un campo institucional, una escuela primaria pública dentro de la cual los docentes de tres generaciones pasaron y pasan por varios periodos de actividad magisterial de 1930 al 2000, actividad que les permite desplegar formas de enunciación diferentes, en relación con un problema escolar.
- ✓ Pensar en el entramado conceptual que subyace al concepto de la deserción escolar: reprobación, repetición, sobreedad, ausentismo, aprendizaje, entre otros, permite hacer una descripción de la formación del objeto deserción. Es decir, acerca de lo que se habla, las modalidades enunciativas, el ámbito institucional desde dónde se produce el discurso y la posición de los sujetos que lo producen, la formación de las

nociones y los conceptos, los elementos que posibilitaron su emergencia y transformación, las continuidades y los cambios del concepto a lo largo del tiempo.

La noción de *configuración* se utiliza en esta investigación como un instrumento de análisis sensible a las dinámicas de movimiento implicadas en la formación de conocimientos. Permite rastrear en los textos, las dinámicas de formación y transformación de la deserción escolar para ir ubicando los cambios, continuidades y permanencias del problema de la deserción escolar a través del tiempo. Este concepto al cuál subyace una lógica relacional, ocupó en la investigación un lugar articulador para rastrear los procesos de emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación de las concepciones de un grupo de docentes.⁹

Esta noción permitió también, enfocar las diversas articulaciones de sentido que expresan los docentes en torno al problema de la deserción escolar en periodos determinados de tiempo y enfocar y reconstruir, los cambios y permanencias al nivel de las formas de concebir la deserción escolar a lo largo del tiempo.

Otro concepto vertebral que da forma y sostén al análisis y que fue planteado desde el proyecto de investigación, es el de *texto*. Esta noción fue retomada de Jacques Derrida, quién la define como: “red nodal de significaciones que remite a y se entrecruza con otros textos de forma ininterrumpida e infinita.”¹⁰

Trabajar con la noción derridiana de *texto* y aplicarla a los diversos documentos que sirvieron como referente empírico y fuentes de información, permitió desplegar una serie de aspectos teóricos primordiales para esta investigación:

- ✓ considerar el discurso de los docentes y demás documentos como un entramado de significaciones susceptibles de ser analizados desde el punto de vista de su configuración,
- ✓ pensarlos como algo que permanece abierto; reconstituyéndose y regenerándose indefinidamente en su propio tejido,

⁹ “El termino configuración ha sido utilizado por diversos autores. En autores como Foucault, Derrida y Castoriadis la idea de configuración está implicada aunque no se le tematice explícitamente. Es entendida como un entramado de interdependencias y tejido de tensiones; subyace a ella una lógica relacional según la cual cada elemento implicado en una totalidad sólo puede ser entendido por su relación con otros elementos. La noción de configuración para la línea de análisis conceptual de discurso pone y mantiene en primer plano la idea de movimiento, desagregándolo en nociones de alcance intermedio para el análisis: emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación. Estos instrumentos posibilitan acercarse a la pregunta sobre cómo operan los cambios. Emergencia: permite identificar la proliferación de sucesos a través de los cuales toma forma un proceso. Desarrollo: con este término se designa un proceso cuyo transcurrir o desenvolvimiento se da de manera accidentada en la tensión entre lo aleatorio y lo prefigurado a partir del mismo curso que el proceso ha seguido. Desplazamiento: alude a las dinámicas de reacomodo en el tiempo de uno o varios elementos (en el plano de los significados) implicados en una formación o proceso y sedimentación: ayuda a identificar los mecanismos de permanencia o estabilización relativa de los significados que en un momento dado puede alcanzar una formación conceptual.” (Granja, 1998 pp. 12-17).

¹⁰ Tomado de De Peretti Cristina (1989). *Texto y deconstrucción*. Anthropos. p. 144

- ✓ pensar en la recuperación de las partes marginales del texto, es decir, aquellos lugares dónde aparentemente el sentido estructurado del texto se interrumpe. Para Derrida tanto lo marginal como lo central están constitutivamente implicados y
- ✓ pensar en la multiplicidad de significados que se remiten y se entrecruzan entre ellos y con otros textos de forma ininterrumpida. Este juego intertextual entre los diferentes tipos de fuentes (entrevistas, de archivo, y bibliográficas) brindó la posibilidad de situar las significaciones de los docentes sobre la deserción escolar en el contexto de cada generación. Por tanto, cada texto abre la posibilidad de lectura para otros textos, es, a decir de Derrida, *“una máquina con múltiples cabezas de lectura para otros textos.”* (Derrida, 1988)

Tratar analíticamente como textos a los documentos en que se basa la investigación permitió considerarlos como: a) “vehículos de representaciones en tanto expresan estructuras conceptuales, lógicas de razonamiento y modos de inteligibilidad” (Granja, 1998) mediante los cuales se construyen explicaciones, en este caso sobre la deserción escolar por parte de un grupo de docentes y b) materiales susceptibles de ser desestructurados en sus significaciones conforme a preguntas y recortes de investigación específicas.

Por otra parte, del conjunto de insumos teóricos que proporciona el análisis conceptual de discurso, se derivan algunas implicaciones importantes sobre lo que se entiende por “conceptos”, “conceptualizar” y “problematizar.”

Detenerse en estos aspectos resulta pertinente ya que el hilo conductor de la investigación está dado por entrevistas a docentes dónde se despliegan argumentaciones que a primera vista se mueven más en el sentido común y son “pobres” en cuanto a conceptualización y problematización.

Desde la perspectiva del análisis conceptual de discurso los conceptos se entienden como entramados de significaciones a través de los cuales se construyen formas de comprensión sobre procesos de la realidad. Estos entramados de significación se gestan en contextos sociales e históricos y cambian junto con ellos.¹¹

Su nivel de formalización y/o complejidad puede ser variable: desde las construcciones propias de la ciencia hasta los saberes menos estructurados con que nos movemos en la vida cotidiana.

En consecuencia, para el análisis conceptual los criterios de selección de corpus de conocimientos susceptibles de ser investigados, no se centran en si estos son verdaderos o falsos; rigurosos o vagos, sistemáticos o fragmentados; cabe tanto el estudio de construcciones de sentido legitimadas y consensadas socialmente (a través de las ciencias u otras mediaciones) como las construcciones de sentido que se gestan en los márgenes.

En esta perspectiva, la problematización se entiende como el despliegue de articulaciones y relaciones entre los componentes identificados en el proceso o fenómeno que interesa

¹¹ Conceptos y nociones se utilizan de manera equivalente.

analizar. Problematizar implica la puesta en juego de lógicas de razonamiento que pueden ser complejas o lineales. Al análisis conceptual le interesa desenmarañar esas lógicas; su caracterización como complejas o lineales no es un criterio de punto de partida, más bien forma parte de los aspectos que pueden ser analizados.

Los maestros entrevistados han ido construyendo saberes en torno a la deserción dónde despliegan entramados de significaciones (conceptualizaciones) y formas de problematizar los diversos elementos que ellos reconocen implicados en ese problema. Sus construcciones se alejan ciertamente de los conocimientos que circulan en el discurso oficial y la investigación educativa, son construcciones que se mueven en el plano del sentido común y hasta de los prejuicios. En vez de desecharlos por esas razones, el análisis conceptual hace posible recogerlos y trabajar con ellos desde preguntas de cómo van tomando forma esas construcciones que permiten, en este caso a un grupo de docentes, explicar un proceso escolar.

Por último, la perspectiva del análisis conceptual pone en juego un tipo de aproximación en la que se combinan aspectos sociohistóricos y epistemológicos.

Hablar de las concepciones como construcciones sociales es hablar de la producción de conocimientos como procesos que se gestan socialmente en la sobredeterminación de múltiples elementos, donde no es sólo un elemento el que define el proceso: factores sociales, culturales, económicos, políticos y de experiencias de vida.

Miradas de este modo las concepciones requieren de un rastreo de procesos a lo largo del tiempo, lo que permite escudriñar en las condiciones y circunstancias en las que surgen, se desarrollan y modifican los conocimientos sobre determinadas nociones y problemas sobre la escuela y la educación.

Desde el terreno epistemológico, esta mirada implicó mirar los procesos de producción y construcción de conocimiento desde las lógicas internas que se ponen en movimiento. En tanto construcciones sociales, las conceptualizaciones no están dadas de antemano ni se mantienen inmutables, cambian y se transforman en el tiempo, lo que implica que siguen trayectorias heterogéneas, es decir, no van de simples a complejas.

7. Aproximación metodológica.

Dos son las estrategias de procedimiento metodológico que se utilizaron para la aproximación al objeto de estudio de esta investigación: la Analítica Arqueológica que se desprende de la perspectiva teórica de Michel Foucault y la Analítica Deconstructiva que se desprende de la perspectiva teórica planteada por Jacques Derrida. De cada una de ellas se recuperan aspectos específicos

La analítica arqueológica elabora una serie de dispositivos histórico-epistémicos relacionados con la formación de un discurso y los procesos de cambio, sedimentación y desplazamiento que experimentan los conceptos y nociones al interior de dicha formación. A través de ella nos aproximamos a las lógicas de construcción que atraviesan

la configuración de una formación discursiva, lo que permitió registrar qué cambia y qué permanece del concepto de la deserción escolar.

La analítica deconstructiva fue un recurso para dar cuenta de las dinámicas implicadas en la formalización de corpus de conocimientos iterables¹²; permitió trabajar sobre los textos con el objeto de hacer comprensibles los entrecruzamientos y la multiplicidad de significaciones que van tomando forma en ellos.

A través de la deconstrucción Derrida apunta a la desestructuración de las significaciones del conocimiento constituido mediante el desmontaje de las estructuras de significado (lógicas de razonamiento) que se ponen en movimiento en la construcción de estos conocimientos.

La recuperación de ambas herramientas (arqueología y deconstrucción) permitió un acercamiento de desmontaje y análisis de los documentos testimoniales. En términos operativos esto se tradujo en la identificación de “ejes conceptuales” y “elementos asociados” como instrumentos de análisis.

Los “ejes conceptuales” aluden a las nociones que se van desplazando en las argumentaciones de los docentes para dar cuenta de la deserción escolar. A través de ellos se fueron identificando términos o nociones que remiten a problemas escolares (reprobación, ausentismo), a procesos (aprendizaje) y a situaciones (existencia de niños de edad avanzada). La constelación de nociones que cada generación despliega muestra rasgos comunes (nociones que se repiten para describir situaciones y problemas escolares), pero también rasgos propios (sentido y peso distinto en ciertas nociones, nuevas nociones, etc.).

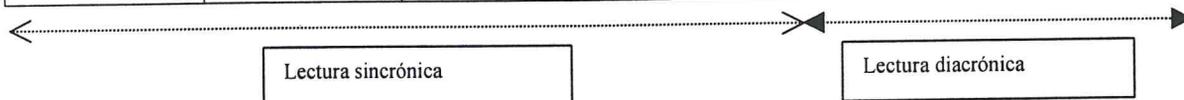
Los “elementos asociados” se refieren al abanico de factores internos y externos a la institución escolar que los docentes identifican como ligados y/o “causantes” de la deserción. Estos a su vez quedan agrupados, con fines de análisis, en internos y externos a la institución escolar.

De este modo se pudo enfocar los diversos entramados de sentido que expresan los docentes en torno al problema de la deserción escolar en cada una de las generaciones.

El trabajo de desmontaje y análisis de las estructuras de significado de los textos (documentos testimoniales) implicó diferentes etapas y niveles de intervención, tal y como se muestran en el cuadro siguiente:

¹² Con la noción de iterabilidad, Derrida pone el acento **simultáneamente** en la repetición, permanencia y sedimentación del texto y en el cambio, exceso de significación y reconstitución indefinida del texto; el texto es iterable tanto porque puede repetirse como porque en cada repetición se actualiza, en el gesto de lectura, que le añade o le quita algo. Cfr. Granja, 1998.

Etapas/niveles	Etapa I	Etapa II	Etapa III	Etapa IV	Etapa V
Nivel I	Rastreo de estructuras de significación generales: identificación de problemas y tópicos en cada entrevista.				
Nivel II		Desmontaje y acotamiento de ejes conceptuales en cada entrevista.			
Nivel III			Identificación, desglose y acotamiento de elementos asociados en cada eje conceptual por entrevista.		
Nivel IV				Análisis intratextual del tipo de relaciones que se establecen entre ejes conceptuales y elementos asociados por generación.	
Nivel V					Identificación y análisis de cambios y permanencias en las concepciones (ejes y elementos) entre generaciones.



Este procesamiento de la información permitió: situar trayectorias de los docentes, reconstruir la historia del espacio institucional en el que se sitúa el referente empírico, complementar el expediente de cada uno de los docentes entrevistados en el que han quedado registrados los datos biográficos, el movimiento geográfico, la formación docente y la práctica docente.

Finalmente, la estrategia analítica-metodológica propuesta, facilitó estructurar un esquema de interpretación propio a partir del trabajo con los referentes empíricos.

Cabe aclarar que éste sólo es un itinerario de intervención sobre los textos armados a partir de las entrevistas, siguiendo una lógica deconstructiva que permitió trabajarlos en función del tipo de problemas e intereses planteados en la investigación. El énfasis está puesto en identificar las configuraciones conceptuales en juego (ejes conceptuales y elementos asociados) y sus cambios en el tiempo.¹³ A este interés se subordinan los

¹³ Debe quedar claro que en el discurso de los propios docentes los conceptos no se enuncian con esa connotación explícita de eje conceptual; ésta es una herramienta de análisis utilizada por la investigadora para escudriñar en las redes de significación del discurso de los docentes.

demás aspectos reflejados en las entrevistas: trayectoria biográfica y de formación de los docentes, experiencia magisterial, políticas educativas locales y nacionales, condiciones nacionales, locales, entre otras.

En el capítulo siguiente se mostrarán los contextos generacionales de los docentes los cuales constituyen el escenario dónde se perfila la formación de una serie de conceptos sobre problemas escolares relacionados con la deserción escolar y dados a conocer en ese mismo apartado.



Generación: 1930-1960.



Profesores: Esperanza Tapia Sánchez y Cándido León Vásquez
F4/AFRT-2000.

Capítulo II Contexto generacional e identificación de ejes conceptuales: primera generación (1930-1960).

*“Con que aprendieran
los niños a leer y a escribir
era más que suficiente.”
(I/1/1)*

1. Una mirada general a los acontecimientos educativos de tres décadas, desde la perspectiva de dos docentes.

Para internarnos al análisis de la forma en que los docentes significan el problema de la deserción escolar a lo largo del tiempo, una primera vía de acceso es rastrear los contextos educativos de mayor trascendencia ocurridos en la institución escolar en donde desarrollaron su actividad magisterial. Dichos contextos, recuperados principalmente en la voz de los docentes y complementados con el rastreo en archivos locales, estatales y nacionales, son el marco donde se perfila la formación de un conjunto de nociones sobre diversos problemas escolares ligados a deserción.

Un acontecimiento de gran importancia para el pueblo de Yolomécatl y sus habitantes, marca el inicio de este periodo: la

fundación de la escuela primaria de Yolomécatl.

De Escuela Municipal Rural Elemental en la que se impartía hasta el cuarto grado de educación primaria básica, pasó en 1929 a Escuela Federal Semiurbana “Emilio Pimentel”, una escuela primaria de tipo superior en la que se impartiría hasta el sexto grado de educación básica. (AEPY/1950/Ex.1)¹⁴

Esta transformación permitió que algunos jóvenes y señoritas de la localidad, que habían iniciado sus estudios de primaria elemental a inicios de los años veinte, obtuvieran su certificado de enseñanza primaria superior, lo que les facilitó la continuación de sus estudios en la capital del estado de Oaxaca. Este es el caso de la profesora Esperanza Tapia Sánchez, maestra entrevistada de la primera generación¹⁵ quien comenta:

“Ingresé a la primaria en 1922, tenía escasos 10 años de edad. En ese entonces sólo había dos maestros: Juan Pablo Robles y Salustia Robles. Se impartía hasta cuarto grado de educación primaria. Después, salió Juan Pablo y llegó Ramón C. Robles su sobrino y comenzó la escuela a funcionar hasta sexto grado. En 1928 la Escuela Primaria ya contaba con un maestro por grupo, entre los que me acuerdo estaban: Amado Gutiérrez, Isaías Quiróz Martínez, Salustia Robles, Rebeca Robles, Adrián Palma y otros maestros que ya no recuerdo su nombre. En este mismo año, un grupo de jóvenes había concluido la primaria y nos fuimos a estudiar a Oaxaca. Fue la primera

¹⁴ Para apreciar el desarrollo que ha seguido la escuela a lo largo de los años ver el anexo 2 sobre la cronología de la escuela.

¹⁵ Para situar los periodos de formación y de incorporación al trabajo de los docentes entrevistados, ver anexo 4.

generación de mujeres que salimos a estudiar a una normal: Leonor Sánchez, Natalia Tapia Sánchez, Catalina Robles, Zenaida Robles y yo.” (I/1/1)

La accidentada incorporación de la docente al magisterio lograda principalmente por los deseos infinitos de continuar con sus estudios, pero también por el impulso de la educación a finales de los años veinte - con la creación de Escuelas Normales Rurales en las distintas entidades del país - marcó el inicio de una aventura que no concluyó sino cincuenta años después: laborar en la Escuela Primaria Urbana Federal Prof. “Ramón C. Robles” del pueblo de Yolomécatl, Teposcolula, Oaxaca:

“Me costó mucho trabajo convencer a mi papá para que me dejara seguir estudiando, más aún porque era mujer. Yo me aferre y finalmente me dejó ir. Después de dos años de estudio, salí para maestra de la Escuela Normal de San Antonio de la Cal a inicios de 1930, inmediatamente me dieron la orden para irme a trabajar.

En ese entonces estaba de Director de Educación en Oaxaca Guillermo Bonilla Yepes y como Secretario de Educación Guillermo Alier, ellos fueron quienes firmaron la orden de trabajo. El primer lugar a donde me mandaron fue a San Juan Teita, una comunidad que queda en el Distrito de Tlaxiaco en la región Mixteca y a la que llegué a caballo, era una escuela primaria con un solo maestro, duré muy poco porque era muy difícil, los niños no hablaban el castellano sino el Mixteco y aunque nuestra misión era alfabetizar y castellanizar era muy difícil permanecer porque no sabía hablar Mixteco.

El primero de junio de 1931 me dieron mi cambio a la comunidad de Yolomécatl como “Ayudante de la Escuela Primaria Federal Semiurbana Profesor Ramón C. Robles,” fue un gran cambio porque era una escuela completa. En ella trabajé de 1931 a 1940. Después, de 1940 a 1950 anduve trabajando por Coixtlahuaca, San Vicente Nuñu, Santa María Nduayaco, San Felipe Ixtapa, San Andrés Lagunas y finalmente Yolomécatl, lugar del que ya no volví a salir hasta que me jubilé en el año de 1989.” (I/1/1)

El despliegue de la educación a finales de los años veinte en el estado de Oaxaca con el surgimiento de la

Normal Rural de San Antonio de la Cal

en 1925, condujo a una ruptura con el esquema tradicional de formación de docentes para la población rural y brindó la oportunidad de preparar profesores con una nueva actitud para enfrentar los problemas educativos del campo oaxaqueño.

Las generaciones de egresados de estas escuelas -posteriormente conocidas como Escuelas Regionales Campesinas, promovidas durante el sexenio cardenista- se enfrentaron con los problemas educativos de las zonas rurales a partir de un accidentado movimiento geográfico¹⁶ que los llevó por diferentes regiones del estado y en escuelas de diferente tipo: unitarias, multigrado, bidocentes y de organización completa, como es el caso descrito en los comentarios de la docente párrafos arriba.

¹⁶ Movimiento geográfico hace referencia a los cambios de lugar de los docentes por diferentes zonas del estado de Oaxaca al iniciar su actividad magisterial.

Iniciaba la década de los treinta y se acercaba el término de la administración del Presidente de la República Abelardo Rodríguez; en el transcurso de dicha administración, de 1931 a 1933, ocupó el cargo de Secretario de Educación Narciso Bassols quién “(...) reconoció que la modernización necesitaba cambios estructurales y tenía fe en el papel disciplinario del Estado para nutrir y moldear las capacidades de los ciudadanos. Dichas ideas lo llevaron a introducir en los programas educativos acciones colectivas encaminadas a mejorar la salud espiritual y física de los mexicanos. Este pensamiento agregó a los contenidos de la escuela de la acción, el principio del trabajo social que subrayaba el imperativo de promover campañas colectivas de higiene e inoculación y de celebrar competencias deportivas y encuentros culturales de tipo secular con el propósito de combatir el fanatismo religioso.” (Quintanilla, Susana y Mary Kay, 1997 p. 20).

Al calor del debate educativo en torno a estas ideas y a un año de la incorporación de la docente al trabajo magisterial en la primaria de Yolomécatl, en diciembre de 1932, la escuela recibe

la visita inesperada de Narciso Bassols,

quien se presentó para supervisar y corroborar directamente el trabajo de los maestros en algunas comunidades semiurbanas y rurales del estado de Oaxaca:

“En diciembre de 1932, estando como Inspector de zona el profesor Federico Luna, se nos comunica que venía el Secretario de Educación Pública Narciso Bassols. Nosotros no sabíamos quién era ese personaje. En ese entonces teníamos parcelas y, para esperar a los visitantes las arreglamos, al igual que los salones. Cuando llegaron nos dijeron que venían a supervisar cómo trabajaban los maestros rurales de escuelas semiurbanas. En mi grupo habían muchos alumnos, más de 70 y el salón era el cuarto de una casa adaptado, sin ventanas, pero limpio.

El Secretario de Educación se dirige con otros funcionarios a mi salón y yo comencé a trabajar con el libro Simiente. Uno de los funcionarios me pregunta que con qué técnica trabajaba y le conteste que con la técnica de Rafael Ramírez. Cuando le dije eso, él me contesta: yo soy Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales. Hasta entonces lo conocí.

El Secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ordenó que abrieran dos ventanas en mi salón porque vio que estaba muy oscuro, pues en ese entonces no había luz y nos alumbrábamos con lámparas de gasolina, de velas, quinqués, ocote y candiles de petróleo. Los salones estaban en cuartos de las casas, adaptados porque los que había antes en el Palacio Municipal no alcanzaban para todos los niños, había muchos niños. Me acuerdo que entregaron recursos económicos para que compusieran los salones.”(1/1/1)

Mientras estos acontecimientos se registraban en el ámbito local, en el país se vivían tiempos políticos electorales. El recién fundado Partido Nacional Revolucionario (1929), aceptó la postulación del General Lázaro Cárdenas a la candidatura por la Presidencia de

la República. Postulación hecha realidad en diciembre de 1934, fecha en que éste asume el cargo.

Preocupado por los problemas educativos del país, Cárdenas, preparó, un Plan Sexenal cuyas normas deberían orientar su gobierno. En lo tocante a materia educativa, éste Plan se sujetó a los

cambios en la Reforma Constitucional al art. 3°

que se habían llevado a cabo meses antes de que asumiera la presidencia y dentro de los cuales quedaba establecida principalmente la educación socialista.¹⁷

La Reforma Educativa impulsada por Cárdenas y llevada a cabo por el Secretario Gonzalo Vázquez Vela, proponía, además, incrementar sustancialmente el número de escuelas en el país; sin embargo, en el estado de Oaxaca durante esta década (1930-1940) y a pesar de los esfuerzos realizados, se registraba la situación inversa: “la asistencia escolar que en 1931 fue de 85%, en 1933 de 78% y en 1936 apenas de 69%, revelaba un descenso provocado, entre otros factores, por el cierre de numerosas escuelas rurales que enfrentaban problemas de financiamiento.”(Martínez, 1994. p. 114)

A pesar del cierre de algunas escuelas rurales, “en el estado de Oaxaca, la matrícula escolar de primaria en esta década se incrementó pero, es de subrayarse el hecho de que la población escolar atendida no llegó ni siquiera al 50% de la población total en edad escolar.” (Ibidem. p. 113)

En contraste, la escuela primaria de Yolomécatl registraba una situación contraria al resto de las escuelas primarias rurales del estado. Aunque las “clases eran impartidas en aulas completamente inadecuadas por su ventilación insuficiente y la casi nula iluminación, era absorbida el 100% de la población en edad escolar.” (Escobar, 1938. p. 31). A inicios de la década, la escuela registraba una matrícula de 400 alumnos en total y contaba con seis maestros, uno por grupo. A finales del sexenio llegó a contar con 450 alumnos y 7 maestros. (AMY/1940/Exp.2)¹⁸

Al recordar esa época los docentes expresan afirmaciones coincidentes:

“En ese entonces, no se quedaba ningún niño sin escuela porque las autoridades tanto de la escuela como del Municipio eran muy estrictas, me acuerdo que estaba de Presidente Municipal el maestro Antolín Vázquez y todos los niños deberían ir a la escuela porque

¹⁷ “La educación que impartirá 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 actitudes en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.” Art. 3° Constitucional, 13 de diciembre de 1934. “Se tratará de identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad, y crear para México de esta forma, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural.” Discurso de apertura de los cursos de orientación socialista. Discurso de Lázaro Cárdenas.

¹⁸ El registro sobre fluctuación matricular que se irá mostrando a lo largo del capítulo, únicamente es un referente aproximado del periodo.

si no los papás eran multados y los niños castigados, eran muy estrictas nuestras autoridades.” (I/1y2/2)

Durante los primeros años del sexenio cardenista, se seguía impulsando el trabajo de

las Misiones Culturales,

idea concebida desde 1923 y “organizada como parte del Sistema de Educación Federal de la SEP en 1926. Sin embargo, en 1938 estas Misiones fueron suprimidas por Lázaro Cárdenas y restablecidas hasta 1942 durante el sexenio de Avila Camacho.” (Larroyo, 1979. p.407)

En sus inicios, las Misiones se desplazaron a algunos estados de la República Mexicana, llegando al estado de Oaxaca, por primera vez, en el año de 1925.

“Encabezada por el profesor Hermenegildo Esperanza, una de las Misiones recorrió en 1925 parte de la Mixteca Oaxaqueña pasando por Yolomécatl. Posteriormente, en 1928 otra Misión se instala en el pueblo, encabezada por el ingeniero Murrieta, la cual desarrolló infinidad de actividades tanto con la comunidad como con los maestros. Finalmente, en 1934 vuelve al pueblo otra Misión, con la única finalidad de invitar a los maestros que habían salido de las Escuelas Normales Rurales, pero que aún no estaban titulados, a asistir a los cursos de titulación que impartían los misioneros en Chachoapan, Municipio en el que había sido instalada la Misión Cultural.” (Pérez Leovigildo, 1982)

La docente rememora aquellos hechos cuando dice:

“De que me acuerde, primero vinieron las Misiones cuando yo estaba cursando el sexto año de primaria, por 1928. Después, cuando salí de la normal, yo no era titulada, entonces, en 1934 vinieron de nuevo los de la Misión Cultural que se había instalado en Chachoapan, cerca de acá del pueblo. Nos reunieron a los maestros y nos dicen: levanten la mano quienes de los maestros estudiaron en Normales Rurales y no son titulados. Fuimos 10 los que levantamos la mano y los de la Misión se encargaron de prepararnos para presentar el Examen en la Normal de Cuilapan de Guerrero, Oaxaca que fue a donde se había trasladado la escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal pero que en Cuilapan tomo el nombre de Normal Regional Campesina. Sirvió mucho lo de las Misiones porque yo presenté mi examen en 1934 y recibí un diploma con mención honorífica. En ese entonces daban diploma, no título.” (1/1/1)

La suspensión de las Misiones Culturales en 1938 fue remplazada por la promoción de las Escuelas Regionales Campesinas, instituciones que combinaban las funciones de las antiguas Escuelas Agrícolas, Normales Rurales y Misiones Culturales. Esta promoción estaba relacionada con la necesidad de incrementar maestros en las escuelas rurales de los estados de la República.

En el estado de Oaxaca, “hubo un incremento de maestros: de mil 631 en 1930 pasó a dos mil 37 en 1940.” (Martínez, 1994. p. 115)

"Las Misiones Culturales."



Archivo F3/FS. Municipio de Yolomécatl. Abril de 1925.

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

Uno de los beneficiados por este contexto fue el profesor Cándido León Vázquez, docente entrevistado de la primera generación quien, a su egreso de la Escuela Regional Campesina de Oaxtepec, Morelos fue incorporado¹⁹ al trabajo docente en el estado de Oaxaca:

“Llegué a la Escuela Regional Campesina de Oaxtepec, Morelos recomendado por Vázquez Vela quien era Secretario de Educación. Cursé cuatro años de normal, un año era antes un semestre, o sea, que hice cuatro semestres. Terminé mis estudios para maestro a finales de 1936 y comencé a trabajar en 1937.

Por ordenes del General Lázaro Cárdenas, 80 alumnos de mi generación nos trasladamos a Oaxaca porque el estado de Morelos ya estaba atestado de maestros. Directamente llegue a la Dirección General de Educación Federal con Guillermo Alier, secretario de la Dirección de Educación Federal de Oaxaca y el me dio mi orden para irme a trabajar. Comencé en un pueblito llamado Suchilquitongo, ETLA, región del Valle, en una escuela de organización completa y como yo era maestro federal y esa era una escuela del estado pues no me vieron muy bien. En eso estaba cuando estalla la huelga en el magisterio en 1937 para pedir la federalización, y por todo el alboroto que se armó fue hasta julio de 1938 cuando llegue a Yolomécatl ayudado por Daniel Vargas que era el Inspector de la zona de Yolomécatl. Ahí me quede como maestro de grupo por un año nadamás porque me case con una maestra del pueblo y decidimos correr aventura. Nos fuimos a trabajar a San Andrés Lagunas, San Felipe Ixtapa, San Vicente Nuñu, Santa María Nduayaco y regresamos a Yolomécatl por 1949 ó 50. Trabajé en este pueblo 30 años porque para mi jubilación me mandaron como director adjunto a Huahutla de Jiménez, a Tlacolula y finalmente a Teotitlán del Valle que fue dónde me jubile en 1979, un año me faltó para cumplir 50 de actividad.” (I/2/1)

El docente inició sus actividades al calor de uno de los movimientos magisteriales más importantes en la entidad oaxaqueña durante esta década,

la huelga magisterial de 1937,

movimiento que estalló en las escuelas de todas las regiones del estado de Oaxaca el 1º de julio de 1937. Así lo recuerda el profesor Cándido León:

“El problema surgió cuando supieron que yo era maestro federal, no me aceptaron. Estuve como dos meses porque estalló la huelga por la federalización en 1937. Después me mandaron a Miahuatlán, en la región del Valle y como era una escuela primaria del estado, tampoco me dejaron tabajar y me crearon una escuelita aparte con un grupito de 10 niños a los que atendí por seis meses nada más. Fue muy complicado porque había un conflicto muy fuerte entre el magisterio oaxaqueño. Entonces se formaron dos bandos, los maestros del estado no querían la federalización y los maestros federales estaban de acuerdo.” (I/2/1)

¹⁹ Ver anexo 4

“La huelga fue protagonizada por el Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza, formado por la fusión del Sindicato de Maestros del Estado que había sido impulsado por la Confederación de Partidos Socialistas de Oaxaca y el Sindicato de Maestros Federales. Entre las demandas planteadas destacaron la petición de federalizar a las escuelas del estado y la solución al problema de los pagos atrasados de los maestros.” (Martínez, 1994. p 124)

“La federalización vista a distancia implicaba, desde entonces, una estrategia del gobierno federal para lograr un control mayor del sistema educativo nacional, y en este sentido, dar la orientación y los contenidos de la educación en el país. Con la federalización de la educación en el estado de Oaxaca, el Gobierno Federal asumió la conducción técnica y administrativa, así como el control de los locales, muebles, equipo, etc.

El convenio de federalización que días antes de la huelga el Gobierno Estatal y Federal firmaron, fue ratificado hasta 1943 por el Coronel Vicente González, gobernador del estado y Roberto T. Bonilla subsecretario de educación pública.”(Martínez, 1994. p.128)

Después de concluida la principal huelga magisterial de la década, el 6 de julio de ese mismo año, el docente recuerda su incorporación a la escuela primaria de Yolomécatl, Oaxaca:

“Entré calientito en la época del socialismo. En julio de 1938 llegué a Yolomécatl. Para las escuelas del área rural hubo un cambio muy fuerte con las reformas cardenistas, pero cuando llegué a esta escuela había maestros que no se daban cuenta de qué se trataba porque en estos pueblos apenas se iba despertando. En esta escuela no había mucho cambio, se supone que teníamos que seguir los mismos programas aunque en esta época nos llegaban más materiales y también comenzó la preparación magisterial, por ejemplo nos mandaban folletos de la educación que se daba en Rusia, era una Revolución a favor de los trabajadores, leíamos mucho. Estuve poco tiempo porque a partir de los cuarenta me fui con Esperanza a correr fortuna por escuelas de otros pueblos.”(1/2/1)

Otro acontecimiento educativo de gran trascendencia en la historia escolar de Yolomécatl y que coincidió con el ingreso del profesor al trabajo en la escuela primaria, fue, la

fundación del Jardín de Niños: “María Montessori”,

adscrito a la escuela primaria del pueblo.²⁰

A tres años de concluir el sexenio de Lázaro Cárdenas, “en 1937, por decreto presidencial, los jardines de niños de la Secretaría de Educación Pública pasaron a depender de la Dirección de Asistencia Social Infantil. (No fue sino hasta 1942 que éstos se vuelven a reincorporar a la Secretaría de Educación Pública). Este cambio, trae como

²⁰ Para poder ir viendo la apertura de nuevas oportunidades educativas en el pueblo, desde los años treinta hasta la actualidad, ver al anexo n° 3.

consecuencia, la atención en la preparación de educadoras, pero, además, el envío de misiones de educadoras del Distrito Federal a los Jardines de Niños rurales de algunos estados de la República, con la finalidad de despertar el interés de la comunidad hacia la institución infantil.” (Zapata, 1951. p. 79)

Ante tales cambios la nueva Dirección de Asistencia Social Infantil, la cual tenía como Inspectora General de Jardines de Niños de toda la República a la maestra Rosaura Zapata, propone en el año de 1937 la fundación de un Jardín de Niños en el pueblo de Yolomécatl al que dan por nombre: “María Montessori.”

La fundación de dicha institución obedeció, además, al profundo interés de los habitantes del pueblo de Yolomécatl, de las autoridades municipales, de las autoridades escolares y de las madres de familia, por la educación de la niñez yolomecana.

Para este año solamente “existían en la República Mexicana 185 Jardines de Niños y el personal que prestaba sus servicios era improvisado, por no contar aún con la atención para la preparación de educadoras en las áreas rurales.” (ibídem. p. 78)

Realmente, para los habitantes de la población era un privilegio contar con uno de esos Jardines de Niños.

Leamos las expresiones de la profesora jubilada Herlinda Tapia Sánchez, quien por varias décadas mantuvo en funcionamiento ésta institución:

“El jardín de niños comenzó a funcionar en el pueblo en 1937. En esos años era encargada de los jardines de niños la maestra Rosaura Zapata. Ella dio la orden de que se instalara un jardín de niños en la comunidad al que puso por nombre “María Montessori”. La primera maestra que vino a dar clases fue Esperanza Alfaro Olivera de Dávila. Poquito tiempo después la acompañó un maestro de música, Gustavo Dávila, quién tocó la primera pianola y única que ha habido en el pueblo desde los treinta, pianola que fue donada por el maestro, que en ese entonces ya era Inspector Instructor de la zona de Yolomécatl, el maestro Ramón C. Robles. En 1943 el Jardín de Niños fue cerrado por algunos problemas con los maestros, entonces ya había entrado como educadora la señorita Hortensia Vargas Caballero y, no fue reabierto sino hasta 1944, quedando como encargada una nueva educadora que vino de México, la maestra Josefina Cabral. Ella duró algunos meses y se fue. Entonces el Jardín se vuelve a cerrar. El primero de junio de 1945, entré yo por ordenes de la Jefa del Departamento de Jardines de Niños de la SEP, Rosaura Zapata y gracias también al que era su amigo Don Rodolfo Escobar, oriundo del pueblo. Unos meses después enviaron a un maestro de música José Rodríguez Rodríguez de Yanhuitlán, Oaxaca, quién hizo funcionar nuevamente la pianola maravillosamente durante muchos años. Con él felizmente me casé, pero esa es otra historia.” (EC/HTS/2000)

La labor educativa de la institución preescolar tenía como objetivo fundamental apoyar el desarrollo cognoscitivo y físico del niño para su incorporación a la escuela primaria,

pero, además, estrechar los vínculos entre escuela y comunidad, ante lo cual autoridades educativas y padres de familia desarrollaban un trabajo intenso.

En medio de estos acontecimientos, se acercaba el final del sexenio cardenista y, mientras tanto, los niños que egresaban de la escuela primaria del pueblo eran aún pocos en comparación con el número promedio de 400 niños que se habían registrado inscritos de primero a sexto año durante ese sexenio.

En el Libro de Registro de Certificados de Enseñanza Elemental y Superior de la escuela primaria se contempla el número de alumnos que recibieron su certificado de educación elemental y superior, de 1934 a 1940.²¹

Año	Tipo de escuela				Total de egresados por año.
	Elemental		Superior		
	F	M	F	M	
1934 (30 de noviembre)	1	5	6*	4	16
1935 (7 de diciembre)			5	8	13
1936 (6 de diciembre)	2	9**	2	8	21
1937 (10 de noviembre)			4	13	17
1938 (9 de diciembre)			17	18	39
1939 (1 de diciembre)			1	2	3
1940 (23 de noviembre)			1	8	9
Total de egresados en el periodo 1934-1940.					118

*dos obtienen su certificado por medio de un examen extraordinario. Ya habían concluido sus estudios desde 1928 y 1930.

** un joven obtiene su certificado por medio de un examen extraordinario

Fuente: elaboración propia basándose en datos del Libro de registro de Certificados del Archivo Escolar

Durante esta década aún se otorgaban dos tipos de certificado: el de primaria elemental y el de primaria superior. A pesar de que la primaria elemental había dejado de funcionar desde mediados de los años veinte, la escuela primaria, ahora de carácter superior, siguió otorgando a algunos alumnos, a través de un examen extraordinario, certificados de instrucción primaria elemental hasta 1936.

La década de los treinta representó para los dos docentes entrevistados, el encuentro con un pueblo, con su gente y con una escuela primaria que les permitió llenar su vida de historias y recuerdos:

“En 1931, cuando entré a trabajar a la escuela primaria de Yolomécatl, recibí a un grupo de 72 alumnos de segundo grado. Había muchos niños, era muy difícil controlar a todo el grupo pero hice que estudiaran porque la intención era que los niños aprendieran a leer muy bien con el libro que editaba la SEP que se llamaba Simiente y con los cuentos de Grimm. Yo veía que iban aprendiendo los niños aunque no todos, siempre hubo reprobados, entre 5, 4 o 3 reprobados porque no aprendían.” (I/1/1)

“Llegué a la escuela de Yolomécatl un julio de 1937 como maestro de grupo, había varios maestros, dos grupos por grado, me toco dar clases a los niños de cuarto grado, había muchos niños, como 400 o 500. En ese entonces estaba como director de la

²¹ Estos registros sobre egresados sólo se indican como un referente histórico aproximado del periodo y únicamente se mencionan los años en los que fue localizada la información.

primaria el maestro Federico Ramírez Luna quien llegó en lugar de Alberto Terán J., y como maestros: Esperanza Tapia Sánchez, Natalia Tapia Sánchez, Benjamín Betanzos Juárez, Amado Gutiérrez García, Josefina Gutiérrez Tapia, Cristóbal García Abrego y yo que apenas había llegado.” (1/2/1)

A la luz de estos recuerdos y con el cambio de jefe del Ejecutivo dio inició la década de

los cuarenta.

Dejó la Presidencia de la República Lázaro Cárdenas en manos de Avila Camacho (1940-1946). Mientras se daba el cambio de poderes, el 19 de enero de 1940, el pueblo de Yolomécatl, aún de luto, recordaba el primer año de la muerte de uno de sus hombres ilustres, pilar fundamental para el desarrollo de la educación, no sólo del pueblo sino de otras regiones del estado de Oaxaca, desde la década de los veinte hasta el día de su muerte, el 19 de enero de 1939: el Prof. Ramón C. Robles.(AFR/1950/Exp.3)

Con la intención de dejar marcado su recuerdo, la escuela primaria decide estrenar nombre a su memoria. El nombre de “Emilio Pimentel” que había recibido la escuela desde 1924 es sustituido por el de

“Escuela Primaria Federal Semiurbana Prof. “Ramón C. Robles.”

Con este nuevo nombre, la escuela primaria continuó desarrollando sus actividades con el trabajo conjunto entre maestros, alumnos, autoridades y padres de familia. Mientras esto sucedía, los docentes entrevistados de esta generación deciden retirarse de la escuela del pueblo a inicios de los cuarenta, yéndose a trabajar a otros lugares para enriquecerse con nuevas experiencias:

“Me fui a trabajar a otras escuelas porque quise conocer otros lugares, pedí mi cambio. Yo me quería ir a la Región de la Costa pero mi papá no me dejó por lo del paludismo. Después de andar por varios lugares y por varias escuelas regresé a Yolomécatl en 1950 y ya no volví a salir hasta 1989 pero de forma definitiva.” (1/1/1)

“Salí a trabajar a otros lugares y en 1950 me incorporé de nuevo a la primaria de Yolomécatl. Los otros lugares en dónde trabajé tenían diferentes condiciones porque los pueblos rurales siempre han estado rezagados. Siempre mandaban a maestros de “tercera” a las regiones más retiradas, se reservaban los maestros bien preparados para las escuelas urbanas y semiurbanas como es el caso de Yolomécatl.” (1/2/1)

En tanto los docentes adquirían nuevas experiencias enfrentándose a otros medios escolares, a mediados de los cuarenta la escuela registraba un número de alumnos inscriptos menor que en la década pasada. En el año de 1945 contaba con 375 alumnos en total, número que ascendió a 400 a finales de la década pero que no alcanzó a igualar la cifra de 450 alumnos registrados a finales de 1930.²²

²² Ver anexo 2.

Profesor Ramón C. Robles



F2/AFLR-1930

Estos alumnos seguía siendo atendidos durante todos estos años por 8 maestros y un director general de nombre Alberto Teherán J. “Personal suficiente”, según la Dirección de Educación Federal, para atender a los alumnos con los que contaba la Escuela Primaria Semiurbana Federal “Ramón C. Robles.” (AMY/1940/ Exp. 4)

Para esta década, recibieron su certificado un total de 149 alumnos de sexto grado, una cifra superior a la década pasada en la que recibieron su certificado sólo 61 niños.

Año	Número de alumnos que reciben su certificado de sexto año en la escuela primaria de tipo superior.		Total de egresados por año.
	F	M	
1941 (22 de noviembre)	1	3	4
1942 (30 de noviembre)	1	5	6
1943 (25 de noviembre)	2	10	12
1944 (5 de diciembre)	1	4	5
1945 (1 de diciembre)	14	15	29
1946 (3 de diciembre)	9	17	26
1947 (30 de noviembre)	12	6	18
1948 (21 de noviembre)	9	7	16
1949 (22 de noviembre)	3	9	12
1950 (28 de noviembre)	4	17	21
Total de egresados en el periodo 1941-1950			149 niños

Fuente: elaboración propia en base a datos del Libro de Registro de Certificados del Archivo Escolar.

En toda la República Mexicana, la escuela rural presenciaba un gran movimiento educativo: los docentes tenían la responsabilidad oficial de erradicar el analfabetismo y castellanizar. “En 1946 Avila Camacho prolongó por Ley del 8 de enero de 1946 en toda la República, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.” (Meneses, 1998 V. III p. 344). Además, al mismo tiempo, en el ámbito estatal, se hizo obligatoria la asistencia de los docentes a los cursos de capacitación en el Instituto de Capacitación Magisterial ubicado en la ciudad de Oaxaca. “Instituto que había sido fundado a finales de los años treinta y que en sus orígenes impartía cursos por medio del correo a manera de un sistema abierto.” (Martínez, 1994. p. 109)

“En 1945, ya con Ávila Camacho, nos prepararon obligatoriamente a todos los maestros, nos amontonaron de cursos durante las vacaciones. Teníamos que ir a la ciudad de Oaxaca, al Instituto de Capacitación Magisterial, en dónde nos daban todas las ciencias habidas y por haber. El objetivo era prepararnos y titular a los maestros que no estaban titulados. También se instauran las campañas contra el analfabetismo por estas zonas de la Mixteca. Era obligatoria la asistencia a la escuela. Había muchos analfabetas al iniciar los cuarenta porque en el 45 es cuando terminó la guerra. En el sexenio de Miguel Alemán hubo reformas como ellos querían y yo me acuerdo que estas reformas trajeron más reprobados y ya no había tantas exigencias en el aspecto cultural como en el sexenio de Cárdenas.” (1/1y2/2)

Un ex-alumno que estudiaba en esos años su instrucción primaria, recuerda que...“a finales de los cuarenta llegaron las campañas de alfabetización y se daban clases en la noche con lamparas de gasolina, alfabetizaban los mismos maestros que atendían por la

mañana a los niños. Las clases se impartían en los cuartos de las casas rentadas a dónde nosotros tomábamos las clases por las mañanas, eran unos salones muy oscuros.” (EC/GSE/1999)

Existen evidencias en diferentes oficios de archivo que durante esta década, las autoridades del pueblo y los directivos de la institución escolar solicitaban ayuda económica a las autoridades correspondientes para la construcción o compostura de las aulas escolares; sin embargo, la respuesta siempre fue negativa por parte del Ministro de Educación. (AMY/1940/Ex.11)

A pesar de la falta de materiales, aulas inadecuadas con construcción de mampostería y poco alumbrado, la actividad escolar iba en auge gracias al espíritu emprendedor de los docentes, la ayuda de las autoridades municipales, la ayuda de los habitantes del pueblo y de sus paisanos radicados en otros estados de la República. (AEPY/1940/Exp.5)

Finalizaban los cuarenta y los dos docentes que a inicios de la década se habían retirado de la escuela primaria del pueblo iniciaban su retorno, decididos a trabajar por la niñez de su tierra. Regresan en 1950, cuatro años después de iniciado el período sexenal de

Miguel Alemán Velazco (1946-1952).

A su incorporación, la escuela continuaba desarrollando una gran actividad académica y cultural. Se realizaban frecuentemente Juntas de Cooperación Pedagógica a las que era obligatoria la asistencia de todos los docentes. Además, se desarrollaba una intensa actividad cultural que era organizada por la Comisión de Acción Social, la cual fue representada, inmediatamente a su regreso, por la profesora Esperanza Tapia Sánchez. Comisión que tenía como objetivo organizar los actos cívicos, académicos y culturales como: actos literario musicales, concursos de declamación, concursos de escritura, concursos de pensamientos elaborados por los alumnos, concursos de dibujo, competencia de lectura de calidad y en forma simultánea, las pruebas semestrales abiertas con invitación a las autoridades y a los padres de familia.

Seguramente, algunas de estas actividades estuvieron influidas por las ideas educativas del entonces Secretario de Educación Pública en ese periodo, Manuel Gual Vidal, quién mostró un gran interés por la escuela rural y planteaba “que la escuela básica rural debería de convertirse en una escuela activa para impartir los fundamentos de la cultura humana, general y básica, así como los elementos de la técnica manual.” (Meneses, 1998. Vol. III, p. 343.)

Al iniciar la década de los cincuenta, la escuela ya contaba con 500 alumnos, 100 más que a finales de 1940. Esta situación provocó el aumento del número de maestros. Se contaba para esta década con 12 profesores, en su mayoría oriundos del pueblo. Además, había un director general, el maestro Cristóbal García Abrego y un Inspector de zona de nombre Policarpo Ruiz Pérez. (AMY/1950/ Exp.6)²³

²³ Ver anexo 2.

El aumento de maestros y alumnos inscriptos, recordaba a las autoridades del pueblo y a las educativas, la urgente necesidad en cuanto a la insuficiencia del número de aulas y lo mal que ya se encontraban las existentes, problema que significaba un grave peligro para los alumnos. Era urgente y necesario contar con espacios adecuados y suficientes para impartir las clases. Dicha situación aunada a la puesta en marcha de la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) el 19 de marzo de 1948, obligaron a la realización de trámites y solicitudes para la construcción de un edificio escolar, que no se hizo realidad sino un año antes de iniciar la década de los setenta.

Reapertura del Jardín de Niños.

Antes de finalizar los cuarenta, en 1945, a partir de las presiones ejercidas por el Sr. Rodolfo Escobar, oriundo del pueblo, es reabierto el Jardín de Niños “María Montessori” de la localidad, mismo que había dejado de funcionar un año antes por problemas de personal. Es nombrada por la señorita Rosaura Zapata, ahora jefa del Departamento de Jardines de Niños de la SEP, la profesora Herlinda Tapia Sánchez, como encargada de la institución. Además, tiempo después, en 1948, se incorpora a las actividades de la institución un maestro de música, el profesor José Rodríguez, quien llegó comisionado desde México por el Instituto Nacional de Bellas Artes. Estos dos maestros, concluyen con este proyecto educativo hasta ... “1991 que dejé de trabajar como Directora del Jardín de Niños “María Montessori”, di mi vida por la niñez del pueblo y eso es lo importante. Yo no era educadora de profesión, me fui haciendo maestra con el aprendizaje de los métodos de enseñanza, la actualización, con los seminarios pedagógicos que tomé en la ciudad de Oaxaca durante todos los periodos vacacionales, pero sobre todo con la práctica. Así me fui haciendo maestra y no fallé.” (EC/HTS, 2000)

“Me enteré de que sería reabierto el Jardín de Niños de Yolomécatl y entonces pedí mi cambio. Cuando llegue a dar clases, todos los niñitos se quedaron encantados, entonces me senté a tocar en una pianola que habían transformado en piano y que ya tenía defectos de afinación. Se tocaban rondas, cantos y juegos y era cuando los niños despertaban, bailaban, cantaban. No necesite ir a ningún curso porque ya estaba perfeccionado, estudié música desde que tenía 7 años con un maestro particular que era director de una banda.” (EC/JRR, 2000)

Mientras era reabierto este espacio educativo en la localidad, agonizaba el sexenio de Miguel Alemán, dejando en el recuerdo de los docentes, la extenuante campaña de alfabetización que aún se realizaba en las áreas rurales.

Se preparaba el ascenso como Presidente de la República de

Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958),

quien a su llegada nombró como Secretario de Educación a José Angel Ceniceros, que siguiendo los pasos de su antecesor, continuó con la campaña contra el analfabetismo.

"Una historia en la educación preescolar."



Profesores: Herlinda Tapia S. y José Rodríguez
F2/AFRT-1948.

Las Misiones Culturales que fueron suspendidas por Lázaro Cárdenas en 1938 y que se restablecieron en 1942, continuaron apoyando a los docentes en esta campaña pero, para la década de los cincuenta, la escuela primaria de Yolomécatl ya no requería de su asesoría porque, según un documento del archivo local, “a finales de los cincuenta no existía un solo analfabeta en todo el pueblo.” (AMY/1950/Exp. 7)

Sin embargo, los maestros continuaban esta tarea en Centros Nocturnos de Educación para adultos en las aulas adaptadas de la escuela primaria. (AMY/1950/Exp.8)

“Nosotros dábamos cursos de alfabetización a los adultos por las noches en las mismas aulas todas arruinadas, además a nosotros nos seguían dando cursos de capacitación magisterial, todavía había maestros que no se titulaban y esto era necesario. Ibamos a Tlaxiaco a tomar los cursos orales, entonces yo fui sinodal para observar los exámenes de otros maestros, para eso estábamos.” (1/2/1)

Junto a estas actividades educativas, también era notorio el aumento del número de niños que recibían certificado de educación primaria superior en comparación con las dos décadas pasadas. En el Libro de Registro de Certificados se observa esta tendencia:

Año	Número de alumnos que recibieron su certificado de sexto año en la escuela primaria superior.		Total de egresados por año
	F	M	FyM
1950 (28 de noviembre)	4	17	21
1951 (12 de noviembre)	15	24	39
1952 (25 de noviembre)	22	26	48
1953 (26 de noviembre)	28	27	55
1954 (1 de noviembre)	27	28	55
1955 (3 de noviembre)	9	21	30
1956 (30 de noviembre)	9	20	29
1957 (21 de noviembre)	7	23	30
1958 (22 de noviembre)	16	16	32
1959 (28 de noviembre)	16	20	36
1960 (noviembre)	16	15	31
Total de egresados en el periodo 1950-1960			406 niños

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos tomados del Libro de Registro de Certificados de sexto grado, del Archivo Escolar.

Por otra parte, en los expedientes de pruebas finales practicadas en público a los niños de la escuela primaria de Yolomécatl, se registraba que a mediados de los cincuenta había un número considerable de reprobados. Por ejemplo, en 1955 se presentaron al examen final 119 alumnos de primer grado de un total de 121. De los que se presentaron aprobaron 40% y reprobaron el 60%. Existía además un grupo de primer año con alumnos de edad avanzada y repetidores, el cual tenía una matrícula de 52 alumnos con edades de 10 a 14 años, de los cuales sólo la mitad fueron promovidos a segundo año. (AEPY/1950/ Exp.9)

Estos expedientes, además de mostrarnos un problema de reprobación indican la situación en cuanto ausentismo: en el año de 1955, con un calendario tipo “A” febrero-

noviembre, hubo un promedio de 20% de inasistencias durante el ciclo escolar. Además, los niños de mayor inasistencia resultaban en su mayoría reprobados.

Por otra parte, en los concentrados de calificaciones de pruebas finales que aparecen en los expedientes de los exámenes, se observa que los niños reprobados en los primeros años son de edades que sobrepasan los 10 años. Vemos también que los niños que sobrepasan la edad y van en el sexto grado generalmente son promovidos.

A finales de los cincuenta comienzan a surgir comentarios en torno a la necesidad de más oportunidades educativas para los jóvenes del pueblo, gestándose el proyecto de la fundación de una escuela secundaria.²⁴ Sin embargo, la prioridad era concluir con los trámites de la construcción del edificio para la escuela primaria, porque las condiciones de las aulas cada vez eran más deplorables.

Como hemos visto, varios fueron los acontecimientos educativos más importantes de tres décadas (1930-1960) vividos por los dos docentes de esta generación durante su estancia como profesores en la escuela del pueblo, entre los que destacan: la federalización de la escuela primaria del pueblo, las Misiones Culturales, la erradicación del analfabetismo, la puesta en marcha de un jardín de niños, así como el apoyo de las autoridades, pobladores y docentes para impulsar la demanda de más espacios educativos en la comunidad. Acontecimientos que expresan el esfuerzo de un pueblo por mantener viva su historia educativa.

La práctica docente desplegada al correr de estas décadas así como la propia trayectoria de formación, fueron configurando los saberes de los profesores en relación con los diferentes problemas educativos a los que se enfrentaron.

En el apartado siguiente se irá mostrando el entrecruzamiento de este contexto histórico con los saberes que los docentes van construyendo en torno a determinados problemas escolares, lo que finalmente permitirá entender la forma en que van conceptualizando el problema de la deserción escolar.

2. Entramados conceptuales en formación.

Los acontecimientos educativos nacionales, estatales y locales, la trayectoria de formación profesional de los docentes, el intenso movimiento geográfico que tuvieron que vivir y su actividad magisterial desarrollada, la mayor parte del tiempo, dentro de una institución escolar que ha enfrentado cambios radicales en relación a su funcionamiento; son algunos factores que fueron configurando la forma de concebir los problemas educativos que se presentaron durante los años de su ejercicio magisterial. La forma en que estos diferentes acontecimientos impactan en las concepciones de los maestros no es homogénea; como se verá en las citas de las entrevistas, algunos acontecimientos inciden de manera más directa mientras otros resultan secundarios.

²⁴ Ver anexo 3.

Al realizar el análisis de las entrevistas hechas a los docentes, se detectó un conjunto de ejes relacionados con su experiencia como alumnos de primaria, su experiencia de formación profesional y su experiencia en la práctica docente: aprendizaje, ausentismo, reprobación y sobreedad.²⁵

2.1 El aprendizaje: los docentes de la primera generación plantean de manera recurrente el concepto del aprendizaje.

Lo entienden como la adquisición de las herramientas básicas en lectura y escritura:

“El objetivo de la enseñanza era aprender a leer y a escribir. Con que aprendieran los niños a leer y a escribir era más que suficiente.” (I/1/1)

La relevancia del aprendizaje de la lecto-escritura se constata en otros momentos de sus argumentaciones:

“Venían los inspectores y nos decían: usen el método que quieran y revuelvan el método, hagan lo que quieran pero que aprendan los niños, lo que queremos es que aprendan los niños a leer y a escribir.” (I/1/1)

Esta forma de referirse al aprendizaje se enmarca en un contexto educativo donde los problemas apremiantes tenían que ver con los altos índices de analfabetismo y ampliación de la escolaridad. Así mismo, para estas décadas “los programas escolares no constituían un listado detallado de temas a seguir al pié de la letra, más bien eran un punto de partida que permitía desplegar proyectos de aprendizaje.” (Pereyra 1995, p. 70)²⁶

Así también, durante este periodo, las tareas centrales y peculiares de los maestros, más que la aplicación de los métodos aprendidos durante su formación normalista, consistían en la castellanización de los indígenas²⁷:

“Primero me mandaron a una escuela unitaria de Yucuita, Tlaxiaco pero, yo ahí ¿qué hacía? Los niños hablaban mixteco y yo no sabía hablarlo. Entonces nos dedicábamos a

²⁵ Estos ejes conceptuales son herramientas de análisis desde donde la investigadora sitúa los entramados de significaciones a través de los cuales se construyen formas de comprensión de los docentes sobre determinados problemas escolares. Aclaremos que los docentes no expresan bajo estas denominaciones algunos de los conceptos, tal es el caso, por ejemplo de la sobreedad (que en el ambiente oficial es conocido como extraedad) que no aparece planteado como tal en sus expresiones e incluso tampoco representa para ellos un problema escolar presente en el periodo, sin embargo, hay un despliegue de articulaciones y relaciones entre los componentes identificados en el proceso que interesa analizar lo que conlleva a la investigadora a situarlos como ejes conceptuales.

²⁶ El programa se sustentaba en cuatro elementos en los que las ideas del profesor Rafael Ramírez pesan sustantivamente: salud y salubridad pública, apreciación y utilización del medio ambiente, relaciones del hogar y la familia y recreación y cultura.

²⁷ El contacto más fuerte con alumnos de lengua indígena lo tuvieron antes de llegar a la escuela de Yolomécatl. Esta situación fue similar para los docentes de las siguientes dos generaciones. En todo el periodo que se analiza, la escuela no tuvo un componente significativo de población escolar con lengua indígena.

castellanizar a los niños, ese era nuestro trabajo, nada de aplicar los métodos, eso era imposible.” (I/1/1)

Los docentes basan sus explicaciones sobre el aprendizaje haciendo intervenir elementos externos a la institución escolar (la alimentación) e internos (métodos, reformas, material escolar y su propia formación).

La relación entre la alimentación y aprendizaje se expresa en citas como la siguiente:

“No sé, creo que fue la alimentación pero antes aprendían más los niños; no sé que pasó porque después no sabían ni leer, pero yo creo que fue la alimentación.” (I/1/1)

Al referirse a los elementos internos con los que asocian este concepto, empiezan por relatar su propia experiencia como alumnos y la forma en que sus maestros les enseñaron:

“Llegue a ser maestra porque durante el tiempo que estuve en la primaria tuve maestros y maestras muy activos, ellos me enseñaron. Cuando yo iba a la escuela de primer año, me inspiraba en ver a mi maestra como hablaba, como nos enseñaba y esa fue mi gran inspiración. Yo como ya había aprendido de mis maestros, entonces sabía que era muy importante el método para que los niños aprendieran a leer y a escribir. Cuando terminé mi primaria yo quería irme a estudiar para maestra y entonces, el maestro Robles habló con mi papá hasta que lo convenció que me dejara ir a estudiar a Oaxaca” (I/1/1)

Cuando comencé a trabajar se suspendió el método Rebsamen, yo aprendí con él pero ya no enseñe con él y para mí que era mejor método que el Onomatopéyico, porque era por enunciados. Cuando nosotros comenzamos a trabajar acá en el pueblo todavía había maestros que utilizaban el método del silabeo, que era el silabario de San Miguel pero ese era más antiguo.” (I/1/1)

Además, sitúan el aprendizaje teniendo como factor central la preparación del maestro:

“Antes, mandaban a los maestros más débiles de conocimientos a los lugares difíciles. Pero yo creo que los maestros más preparados deberían ir a la montaña, a las regiones retiradas y los de menos conocimiento en las urbanas y semiurbanas para que esos niños indígenas aprovecharan mejor.” (I/2/1)

Estas argumentaciones toman forma en un contexto escolar donde las políticas educativas de la época (1930-1960) hacían obligatoria la asistencia de los docentes a los cursos del Instituto de Capacitación Magisterial, ubicado en la capital del estado de Oaxaca.

Dicha situación se hace relevante en palabras de los mismos docentes:

“A mediados de los cuarenta nos amontonaron de cursos y nos dieron todas las ciencias habidas y por haber. Nos dijeron que era obligatorio el aprendizaje y la asistencia a los cursos de preparación del magisterio. Los cursos de capacitación servían para mejorar la técnica con los alumnos para que estos aprovechen.” (I/2/1)

A través de sus relatos y sin dejar de hacer intervenir sus experiencias, los docentes continúan refiriéndose al aprendizaje, haciendo intervenir elementos internos a la institución escolar que tienen que ver con las técnicas y métodos de enseñanza y los libros o materiales escolares, tal y como lo podemos constatar en la siguientes citas:

“Siempre hay que tener una técnica para poder enseñar a los niños para que estos aprendan.” (I/2/1)

“Yo soy una maestra de método y de técnica. Para mí la mejor técnica que aprendí fue la de Javier Carranza ¡que buen libro la de las enciclopedias! había para 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grado y sí había un buen aprendizaje de los niños. Ahora ya viene la metodología de la SEP, ya los maestros no imponen su técnica, ya la SEP sabe que lo que dictan sus programas es lo que va a aplicar un maestro lo que aplica es lo que editan los métodos, no los maestros. Yo tenía mi método: tomaba lo del programa, lo más importante pero lo desmenuzaba re bien y pues claro, los maestros que teníamos interés en enseñar pues comprábamos nuestra enciclopedia y la aplicábamos, solo así salían re bien los niños y solo así aprendían muy, muy bien.” (I/1/1)

En relación con los materiales escolares hay que recordar que para este período eran los mismos docentes los encargados de elaborarlos, además, no existían libros de texto gratuito para los alumnos y era muy difícil que el maestro pudiera tener en sus manos el material necesario para impartir sus clases, generalmente se utilizaba el dictado. Los alumnos tenían que escribir en sus cuadernos la mayor parte de la clase.

Esta situación se ve matizada en las mismas expresiones de los docentes tal como se aprecia en la cita siguiente:

“Nosotros elaborábamos nuestros propios materiales como se podía. Los libros eran necesarios para que los alumnos aprendieran, había libros de maestros pero no eran de la SEP, era muy difícil conseguirlos, había maestros que se preocuparon para mejorar la educación de los niños, entre ellos estaba un tal Javier Carranza. Salieron unas enciclopedias de acuerdo con el programa, adaptadas a los programas y por trozos y venía lo que debería enseñar el maestro.” (I/1,2/2)

2.2 Ausentismo: un segundo aspecto que aparece con regularidad en argumentaciones de los docentes es la asistencia. En sus expresiones el concepto de ausentismo como tal es poco utilizado, sin embargo, la significación más cercana a él se da cuando aluden a la asistencia:

“La asistencia es importantísima, si un niño no asiste y falta, el niño no aprende y eso hace que el niño repruebe y se salga de la escuela.” (I/1/1)

“Si un niño no asiste y falta el niño reprueba y se va de la escuela.” (I/1,2/1)

Podemos afirmar que ya desde esta generación el problema de ausentismo está claramente concebido como la irregularidad en la asistencia a la escuela.

Los docentes identifican una serie de elementos asociados con el ausentismo, todos de carácter externo a la escuela: migración, condiciones económicas de la población, ubicación de la escuela y contribución del niño a la economía familiar:

“El ausentismo se debía a cambio de domicilio por problemas económicos, se iban del pueblo los papás con los hijos a buscar trabajo porque la mayoría eran campesinos y jornaleros, pero era un problema que apenas comenzaba. Siempre ha habido ausentismo de dos a tres alumnos a lo mucho.” (I/2/1)

“Hay muchas cosas también que se enumeran como el cambio de domicilio y el económico. Con relación a la población había veces que unas familias se iban del pueblo y se llevaban a sus hijos con ellos y los sacaban de la escuela pero no a tal grado que fuera un desastre. El ausentismo ya te dije siempre fue de 2 a 3 alumnos.” (I/1/1)

También argumentan que el problema de la asistencia se relaciona con la ubicación de la escuela:

“Asistían los niños de las rancherías de Yolomécatl y eran los que faltaban porque a veces la lluvias eran muy constantes y por eso el niño no podía venir, porque pasaba ríos, sobre todo en época de aguas.” (I/1/1)

“Yo llegué a tener un grupo de 80 niños y veía una asistencia normal, antes no había dos grupos y la gente no emigraba tanto y tenían en la familia 8, 9 ó 10 niños cada familia. había más asistencia que ahora y quiere decir que la economía estuvo mejor. Yo veía que era debido a la cuestión económica. Ibamos a las casas a donde había niños a rogar a los habitantes de la comunidad a que tomaran parte de las comedias, los bailes, pero en el aspecto intelectual de los niños, la generalidad acudían a la escuela por sí solos, ya tenían decisión de estudiar.” (I/2/1)

En las citas anteriores se deja ver un contexto favorable de asistencia en algunos de los periodos de su ejercicio docente; pero más allá de los números exactos –quizá perdidos para siempre- lo que nos interesa resaltar a través de estas citas es el vínculo o relación entre ausentismo y condiciones económicas de las familias:

2.3 Reprobación: la reprobación apareció regularmente en las argumentaciones de los docentes como un concepto al cual aluden de forma directa:

“La reprobación se debe...” “La reprobación recae en...” “La reprobación es causa de...”

El contenido que dan a este concepto tiene que ver con la situación de “no pasar año” o “quedarse atrás” tal como se puede ver en las siguientes citas:

“Yo como ya conocía la mentalidad de los niños de acá del pueblo, ya sabía quienes no aprendían y no iban a pasar año.” (I/1/1)

“El niño se queda atrás, reprueba porque el maestro no tiene una técnica y método para enseñar.” (I/1/1)

En estas expresiones ligan la reprobación con el aprendizaje y además, dejan ver la situación de carencia de materiales escolares, libros de texto y de la necesidad de contar, por parte del maestro, con una técnica de enseñanza. Situaciones que se traducen para los docentes en causas de la reprobación:

“Los materiales escolares sí influyen para la reprobación, porque el niño no aprende si no tiene cuadernos, lápices y libros. También influía que un maestro no tenga una técnica y método para enseñar porque el niño se queda atrás y reprueba y el maestro también se queda atrás. Es muy importante para el maestro contar con una técnica y método para que el niño no repruebe.” (I/1/1)

Continuando con el recorrido por donde arman sus argumentaciones, además de los elementos internos mencionados, van apareciendo un conjunto de factores externos a la institución escolar: los padres de familia, problemas físicos y mentales de los niños y la alimentación, que intervienen en este entramado complejo.

La relevancia de la reprobación vinculada con los elementos externos a la institución como los padres de familia y la alimentación, se expresan en citas como las siguientes:

“Había padres que poco les importaba que sus hijos aprobaran o reprobaran, ni caso hacían.” (I/2/1)

“Los padres tienen la culpa de que los niños no aprueben porque los mandan tarde, sin comer, sin sus útiles, los culpables son los padres que no les ponen atención a sus hijos.” (I/1/1)

“Otro problema es la alimentación, en su mayoría los niños nunca van bien alimentados a la escuela, no todos los niños toman leche, no comen carne y por eso no aprenden y reprueban, menos antes que escasamente había entregas de leche.” (I/1/1)

Cuando los docentes establecen la relación de la reprobación con los elementos internos a la institución escolar identifican las técnicas, métodos y materiales escolares. Además aluden por vez primera a algunos actores ligados al problema como: los inspectores, los directores e incluso los mismos docentes.

La relación que entablan entre los inspectores y directores con la reprobación se aprecia en la siguiente cita:

“La reprobación recae en el inspector. Un director efectivo también es responsable de la reprobación, porque el debe de estar atento pidiendo al maestro, exigiéndole lo que hace a diario para evitar estos problemas” (I/1/1)

En contraste, argumentan tajantemente que el docente no es “culpable” de la reprobación:

Los maestros estamos siempre al pie del cañón trabajando duro y no somos culpables de la reprobación. Los maestros tenemos responsabilidades pero no es culpa del maestro que el niño repruebe y se salga de la escuela, es culpa de los padres. tampoco es culpa de la escuela sino es culpa del papá que los niños reprueben. De ninguna forma es culpa del maestro que el niño repruebe.” (I/1/1)

Esta forma de ubicarse frente al problema se entiende si recordamos el contexto educativo local que ellos vivieron durante estas décadas: el horario discontinuo y el calendario escolar tipo “A,”²⁸ así como la variada gama de actividades extraescolares que obligaban al docente al cumplimiento de un horario de trabajo extenuante como la alfabetización de los adultos, organización de actos cívicos y culturales, siembra de hortalizas, actividades manuales, entre otras:

“La mayor parte del tiempo trabaje con el horario discontinuo porque se trabajaba en la mañana y en la tarde. Se entraba a las nueve de la mañana y se salía a las dos, se regresaba a las tres de la tarde y se salía a las cinco después de cumplir con las actividades manuales. Después se entraba a las seis con las señoritas y los varones en la vespertina y finalmente a la nocturna, en la que se enseñaba a leer y a escribir a los adultos hasta las nueve de la noche. Con tanto trabajo, el maestro no es responsable de que los niños reprueben.” (I/2/1)

En la vinculación que los docentes expresan constantemente entre la reprobación y el aprendizaje, tal como lo hemos podido apreciar en citas anteriores, introducen otro elemento externo a la institución escolar asociado a la reprobación: problemas físicos y mentales en los niños:

“Había problemas de niños retardados, ¿cuál era el motivo?, se tenía que buscar. Entonces se les hacía un examen del oído, de la vista, porque llegan a veces enfermos y uno no se da cuenta. Hay niños que llegan sordos y los sienta uno muchas veces retirados de uno. Hay niños que no ven y también están alejados del pizarrón, eso también es peligroso. Estos niños retardados mentales de los que hablo, son los que reprobaban. Si el maestro no se da cuenta de los problemas físicos de los niños, esos niños son reprobados. Los papás no nos decían que su niño tenía un retraso mental o un problema físico, les daba vergüenza y lo que sucedía era que el niño reprobaba, se salía de la escuela, se iba.” (I/1/1)

“Había alumnos retrasados mentales que iban a la escuela y ahí se detecta quienes eran retrasados mentales y todo eso. Esos niños por los problemas físicos que presentaban eran los reprobados.” (I/2/1)

Estas expresiones guardan estrecha relación con la situación por la que atravesaban los escolares del pueblo. Según un estudio realizado en 1938, “en la localidad de Yolomécatl

²⁸ Febrero a noviembre.

ya se registraba un complejo de inferioridad (sic) en la mayoría de los niños: el retraso físico y mental de nuestros escolares, los insuficientes tiroides, la facilidad con la que adquieren diversas enfermedades, las enfermedades por carencia, etc., son efectos que seguramente no tienen otra causa que la alimentación a base de tortilla y chile.” (Velasco, 1938)

Los docentes identifican también la carencia de libros de texto en el periodo, situación que relacionan con la reprobación:

“Los libros eran necesarios para que los alumnos no reprobaran, pero hasta 1960 solo había libros de maestros pero no eran de la SEP y solo los tenían los maestros que se preocupaban por mejorar la educación de los niños. Todavía no había libros de texto para los alumnos y la falta de libros si influye para la reprobación.” (I/1/1)

2.4 Sobreedad: en las expresiones de los docentes de esta generación no aparece el concepto de sobreedad o extraedad, planteado como tal. Sin embargo, si remiten constantemente a la existencia de “niños grandecitos” que presentaban problemas de aprendizaje:

“Los niños repetían pero luego pasaban año porque se les apuraba porque ya les daba penita que los chiquitos les ganaban.”(I/2/1)

“El niño que no aprende reprueba y es repetidor y tenía que estar junto a mí con su gis hasta que aprendiera. Es un trabajo duro pero había que sacar a esos niños adelante porque ya eran grandecitos.” (I/1/1)

Reconocen la existencia de “niños grandecitos” en la escuela; sin embargo no construyen esa referencia como un problema escolar de relevancia. De alguna manera se veía como natural tener niños mayores de edad cursando la primaria en esas décadas. Ya desde la época en que los docentes efectuaron sus estudios habían visto esa heterogeneidad de edades. En algunos documentos oficiales localizados en el archivo escolar existen registros que indican una gran cantidad de niños cursando el primer y segundo año de primaria con edades de hasta 16 años. Se pudo detectar además, que estos niños eran atendidos por un maestro “ayudante,” que por mucho tiempo fue la Profesora Natalia Tapia Sánchez. De estos niños eran promovidos el 50%, pero la mayoría con una calificación de 6 puntos como sucedió en 1955. (AMY/1950/Exp.15)

Los docentes en sus explicaciones sobre la existencia de “niños grandecitos” hacen intervenir sólo elementos externos a la institución escolar (problemas físicos y mentales de los niños) que se manifiestan en la siguiente cita:

“Había alumnos retrasados mentales que iban a la escuela, esos niños por los problemas físicos que presentaban reprobaban varias veces y ya eran grandecitos pero eran apurados y tenían que pasar año.”(I/2/1)

El contexto educativo escolar en el que aparecen sus expresiones tiene que ver con la inexistencia, durante las décadas de su actividad magisterial, de un límite de edad para poder cursar la educación básica primaria. Se observa en algunos documentos oficiales rastreados en el archivo escolar que en el ámbito local los niños reprobados en los primeros años eran de edades que sobrepasan los 10 años. Se observa además que había un gran número de niños que lograban cursar su sexto año con mayoría de edad (18 años) y generalmente eran promovidos recibiendo su certificado de sexto año. (AEPY/1950/Exp.13)

...

A lo largo de este apartado se ha analizado el entrecruzamiento del contexto histórico con el saber docente sobre diversos problemas escolares relacionados con el abandono de la escuela, identificándose un conjunto de rasgos que caracterizan el periodo de 1930 a 1960.

Se trata de un contexto educativo local aún poco estructurado por la escasa presencia de políticas educativas oficiales, que dejan huella al nivel de la escuela en la que se va configurando el saber docente de esta generación.

Para estas décadas, la flexibilidad en torno a los programas escolares que tenían como base el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, obligaba a que los docentes elaboraran proyectos para cubrir los objetivos de la enseñanza.

Por otra parte, la inexistencia en esas décadas de una norma y regulación sobre las edades en cuanto a la aceptación y permanencia de los alumnos en la escuela también es un rasgo que recorre las concepciones de los docentes de esta generación. En los hechos esa falta de normatividad se tradujo en la aceptación de niños de edades heterogéneas en los grados escolares que los docentes atendían.

Otro rasgo presente en el periodo es la existencia de distintos calendarios y horarios escolares impuestos oficialmente a escala nacional, que influyeron en el ámbito de la escuela y por supuesto al nivel de la localidad. Por un lado, el calendario tipo "A" (febrero-noviembre) y el horario discontinuo presentes en el periodo de 1930 a 1960, provocaron la existencia de problemas escolares tales como las faltas frecuentes de los niños a clases, niños que provenían principalmente de las rancherías cercanas a la localidad. Por otro parte, con una población que basaba su economía en la agricultura, el calendario y horario escolar repercutían en el seno de las familias campesinas, ya que para éstas era fundamental contar con la ayuda de los niños en los trabajos del campo, sobre todo en los meses de julio, agosto y septiembre.

Estos rasgos impactaron en el saber docente haciendo que el problema relacionado con el abandono escolar no se concretara en las concepciones de esta generación de docentes.

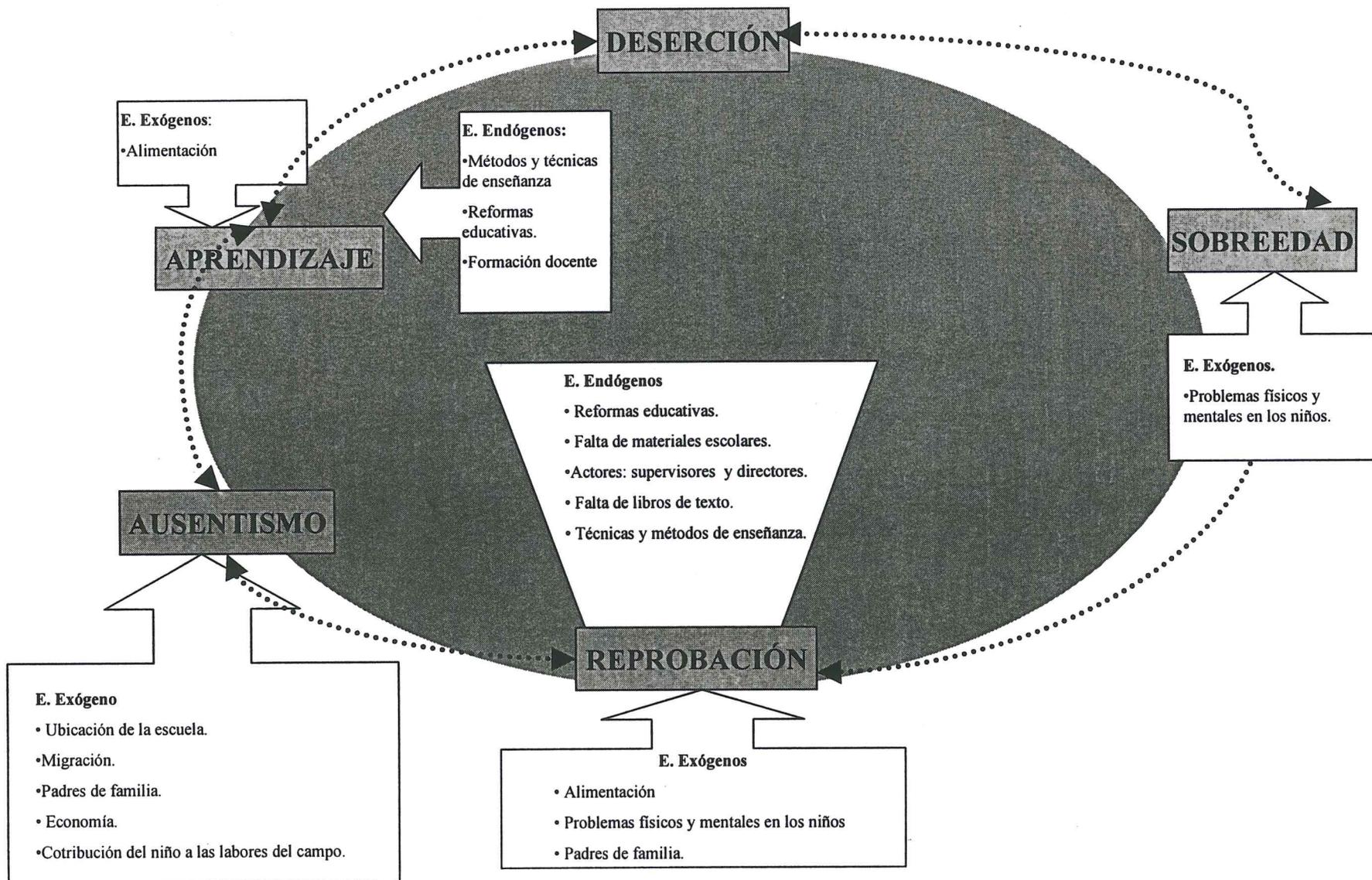


Esquema 1

Entramado de significaciones

G. I

(1930-1960)



Generación 1960-1980.



Profesores: Elvira Galicia Gijón y Santiago García Reyes. F4/AFRT-2000

Cap. III Contexto generacional e identificación de ejes conceptuales: segunda generación (1960-1980).

*“Había niños grandes y no aprendían,
algunos niños mejor
se salían de la escuela
y ya no regresaban.”
(II/3/1)*

1. Una mirada general a los acontecimientos educativos de dos décadas desde la perspectiva de dos docentes.

La década de los sesenta inició en México con dos acontecimientos educativos inéditos y de fundamental trascendencia: la puesta en marcha del Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria Básica en México (1° de diciembre de 1960), mejor conocido como Plan de Once Años y la distribución, en las escuelas primarias de todo el país de los Libros de Texto Gratuito y los Cuadernos de Trabajo (febrero de 1961).

Desde el punto de vista de los diagnósticos oficiales, la deserción empieza a ser conceptualizada como un indicador del funcionamiento escolar hacia finales de los años cincuenta y principios de los sesenta en el contexto del dicho Plan. En sus bases generales el Plan define el problema de la deserción escolar como un *fenómeno de abandono*: “Nos referimos a la deserción escolar, esto es, al hecho de que los alumnos abandonen las aulas de un modo temporal o definitivo antes de concluir sus estudios. Al abrirse los cursos, se van arrojando de las aulas y grado por grado a la mayor parte de la población escolar.” Antes de la puesta en marcha de dicho Plan no existe un solo documento oficial que registre el problema.

Además con el

Plan de Once Años,

el Presidente de la República, Adolfo López Mateos, se comprometía a ejecutar las medidas encaminadas a la expansión del sistema educativo básico primario:

- ✓ la edificación de 3 000 nuevas aulas escolares,
- ✓ la creación de 4 000 plazas docentes,
- ✓ la ampliación de los servicios del Instituto Nacional de Capacitación Magisterial,
- ✓ el fortalecimiento de las escuelas normales y
- ✓ la instalación de los centros regionales de enseñanza normal para la formación de maestros. (Meneses, 1998. Vol. III. P. 465)

El periódico Excélsior anunciaba en una de sus notas que “...el primero de febrero de 1961 la Secretaría de Educación Pública, (SEP) por medio del secretario Jaime Torres Bodet, había hecho entrega simbólica de 20 millones de Libros de Texto Gratuito y sus Cuadernos de Trabajo para las escuelas primarias del país.” (ibidem, p. 544)

La campaña de alfabetización (retomada de nueva cuenta por Jaime Torres Bodet quien la había propuesto en 1944) y las Misiones Culturales que seguían operando en diferentes estados de la República Mexicana, fueron algunos de los factores que influyeron para que

a mediados del sexenio, "(...) en 1964, la deserción escolar y el analfabetismo disminuyeran considerablemente. En 1964 egresaron de las primarias federales nacionales, 200 365 niños, el doble que en 1959." (Ibidem, p, 473)

La repercusión de estos acontecimientos en el ámbito de La Escuela Primaria Semiurbana Prof. "Ramón C. Robles" ubicada en el pueblo de Yolomécatl, Oaxaca, se manifestaba de alguna forma.

Testimonios y documentos de los archivos Municipal y Escolar muestran que la escuela seguía registrando una gran actividad educativa al igual que en el periodo anterior y con los mismos problemas. En 1960 había un número de niños inscriptos de 477 y la planta docente se mantenía en 12. (AMY/1960/ Exp. 16). Estos maestros seguían atendiendo a 477 alumnos al año, de los cuales egresaban en promedio 40% al finalizar el ciclo escolar. (AEPY/1960/ Exp. 17)²⁹

Según estos documentos, los principales acontecimientos educativos que se registran a partir de la década de los sesenta en la escuela primaria del pueblo son los siguientes:

- ✓ La fundación en 1960 de una Escuela Secundaria Particular "Abraham Castellanos."³⁰
- ✓ El reparto de los Libros de Texto Gratuitos en 1961. (AEPY/1960/ Exp.18)
- ✓ El cambio de clave de la escuela primaria del pueblo, de Escuela Semiurbana a Escuela Urbana, el 1º de junio de 1966. (AEPY/1960/ Exp.19)
- ✓ La entrega del nuevo edificio escolar para primaria el 17 de septiembre de 1969. (AEPY/1960/ Exp.21)
- ✓ La federalización de la Escuela Secundaria Particular a mediados de 1970. (AMY/1970/ Exp.22)
- ✓ Reducción de la matrícula escolar a finales de la década de los setenta. De 477 niños inscritos en 1970 pasó a 287 en 1979.
- ✓ Cambio de calendario escolar de tipo "A" al "B" en 1974 y de horario de clases (discontinuo a matutino) en 1979.

Los dos docentes entrevistados concluían, en noviembre de 1960, su instrucción primaria básica³¹ en la Escuela Primaria Federal Semiurbana Prof. "Ramón C. Robles" de la comunidad de Yolomécatl:

"Ingresé a la primaria en 1954, tenía yo seis años, había bastantes niños, éramos como 500, pero no todos terminamos. Salí de sexto en noviembre de 1960, estaba de Presidente Adolfo López Mateos." (II/3/1)

"Inicié mis estudios en el año de 1954, en la Escuela Primaria del pueblo de Yolomécatl. En ese entonces era Escuela Primaria Federal Semiurbana Prof. "Ramón C. Robles."

²⁹ De lo anterior no se puede concluir que el 60% restante fueran desertores. Los documentos del archivo no precisan la situación de estos alumnos y cabe la posibilidad que hubiera entre ellos cambios de domicilio e inscripción en otra escuela y también abandono temporal con reingreso en un ciclo posterior.

³⁰ Para tener un panorama de la apertura de nuevas oportunidades que se fueron presentando en el pueblo en estas épocas, ver el anexo 3.

³¹ Ver anexo 4.

Salí de sexto año en noviembre de 1960 recibiendo un certificado de enseñanza primaria obtenido a través de un examen ordinario, que era el que se nos practicaba a todos los alumnos.” (II/4/1)

El año en que los docentes egresaban de la primaria, un acontecimiento sin precedentes se preparaba para todos los niños que cursaban su instrucción primaria en el pueblo: el director de la escuela, el profesor Cristóbal García Abrego, había solicitado, desde el mes de marzo de 1959, licencia a las autoridades del pueblo para poder trasladarse a la ciudad de México y recoger

los Libros de Texto Gratuitos,

los cuales serían entregados por el Secretario de Educación Pública, el Sr. Jaime Torres Bodet. (AEPY/1960/Exp.23)

Como se señaló anteriormente, en el ámbito nacional se observaba una expansión del sistema educativo, apoyada por la puesta en marcha del Plan de Once Años y reforzada por la edición de los nuevos libros de Texto Gratuitos que fueron distribuidos a escala nacional a partir del ciclo escolar de 1960-1961.

Algunos exmaestros y exalumnos guardan recuerdos sobre estos acontecimientos: “...en 1961 comenzaron a llegar los Libros de Texto Gratuitos, el director Cristóbal García fue por ellos a México. Después de las enciclopedias de Javier Carrasco y de los otros libros que se tenía para enseñar a los niños, la SEP comenzó a mandar los libros y guías para el maestro que eran como instructivos. El texto más bonito que vi fue el del sexenio de López Mateos, fueron textos para todos los grupos y eso me agradó mucho, eran gratuitos y ya había para todos los niños. Desde esa fecha para adelante ya fueron puros Libros de Texto Gratuitos para todos los niños.” (EC/ET/1999) Así lo recuerda también una exalumna: “...me acuerdo que fue una gran fiesta de todo el pueblo cuando llegaron los libros, hasta cámaras y cohetes hubo. Los niños mayores fuimos los que destapamos las cajas porque venían para nosotros, esos libros tenían un olor muy bonito que hasta la fecha lo recuerdo. Me tocó tener los nuevos cuando ya estaba en quinto año en 1961. Me acuerdo que antes de tener estos libros los maestros nos leían y nosotros anotábamos todo en nuestro cuaderno, eran planas y planas de escritura.” (EC/GRT, 2000)

Un año antes de la entrega de los Libros de Texto Gratuito, la profesora Elvira Galicia Gijón y el profesor Santiago García Reyes, habían egresado de la escuela primaria.³² Los libros de Texto, nunca estuvieron en sus manos, sólo el recuerdo y un poco de inconformidad queda grabada en su memoria. Así lo cuenta la profesora Elvira:

“Al siguiente año de que egresé de la escuela, en 1961, dotaron de libros a todos los niños de la primaria. Me quedé muy inconforme porque ya no me tocaron, pero me queda el recuerdo del libro que lleve y el cual recuerdo con mucho cariño y nunca olvidaré, un libro que se llamaba: “Chiquillo”, qué bonito libro.” (II/3/1)

³² Ver anexo 4.

La escuela seguía registrando una gran actividad educativa en ésta década con eventos similares a los de la generación anterior: se llevaban a cabo actos literario-musicales, concursos de lectura, lenguaje, cálculo, declamación, escritura y de pensamientos, se repartía material escolar como lápices y cuadernos donados por los paisanos del pueblo radicados en la ciudad de México. Seguía siendo obligatoria la asistencia de los docentes a los cursos en los Centros de Cooperación Pedagógica y al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En la enseñanza de la lecto-escritura se aplicaba el método ecléctico que había sustituido al onomatopéyico de los cincuenta,³³ y cada maestro elaboraba su propio material de enseñanza; se realizaban campañas de higiene general coordinadas por las Misiones Culturales, se repartían desayunos escolares y se dotaba de uniformes a todos los alumnos con ayuda de las autoridades municipales y de los padres de familia.

Sin embargo, las aulas escolares con las que contaba la escuela primaria y que desde décadas anteriores mostraban fallas en su infraestructura, amenazaban con derrumbarse. Esta situación alertó al Comité Pro-edificio Escolar que se había conformado desde los años cincuenta, junto con las autoridades municipales y escolares. En el marco de la propuesta educativa realizada por el Presidente de la República Adolfo López Mateos respecto a la edificación de aulas escolares, iniciaron las negociaciones con el Comité Administrativo del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) para agilizar los trámites, mismas que finalizaron con la construcción de un edificio escolar inaugurado el 17 de septiembre de 1969. (AEPY/1960/ Exp 24)

Mientras quedaba concluida la obra del edificio escolar, se construyeron cuatro aulas austeras con ayuda de la Federación, se repararon los techos de los salones y se instalaron dos excusados de letrinas y dos cuartos para la Casa del Maestro. Funcionaba la biblioteca escolar y se organizaron los Centros de Lectura, uno en cada aula. (AEPY/1970/ Exp.25)

Para esta década se registraba un promedio de 40% de egreso de sexto año; situación que generaba conflicto porque la mayoría de estos niños se quedaban en la población, ya que sus padres no contaban con los recursos económicos suficientes para que prosiguieran sus estudios en otra parte. Esta situación motivó a que un grupo de docentes de la escuela primaria, promoviera la fundación de una

Escuela Secundaria Particular

a la que pusieron por nombre "Abraham Castellanos." La escuela comenzó a funcionar a finales de 1960 y en ella impartían clases por las noches los maestros que atendían a los niños en la primaria.³⁴ (AMY/1960/Exp. 22)

Los docentes entrevistados fueron dos de los jóvenes a quienes benefició la apertura de ésta institución:

³³ Ver anexo 2.

³⁴ Ver anexo 3.

“A mediados del año 1961, terminando la primaria, me inscribí a la secundaria. Esta secundaria fue creada en 1960 por los mismos maestros que nos dieron clases en la primaria. Los maestros, al ver la necesidad de los jóvenes, porque muchos de ellos se quedaban sin estudiar porque no había escuelas cerca y tampoco recursos, se dieron a la tarea de fundar la secundaria. En esta escuela cursé mis tres años pero no estaba federalizada. Salí en 1964, fui de la segunda generación. Al salir la opción era continuar estudiando pero yo no quería ser maestra, quería ser periodista, pero fue mucha la insistencia de mi papá porque él era maestro y me decía que si yo estudiaba para maestra me iba a regalar su maquinita de escribir que a mí me encantaba y pues me fui a estudiar para maestra a la ciudad de Oaxaca.” (II/3/1)

“Ingresé a la escuela secundaria a mediados de 1961, formo parte de la segunda generación. Esta secundaria se llamó “Abraham Castellanos” y fue iniciada por los mismos maestros de la primaria del pueblo, ahí estudié tres años hasta 1964. Después ya no había escuelas en el pueblo a dónde estudiar, nos teníamos que ir a Oaxaca o a México. Yo no quería ser maestro sino doctor, pero por la situación económica de mis papás decidí ser maestro porque era una carrera corta y saldría luego.” (II/4/1)

A pesar de los esfuerzos y dedicación de los docentes por la obra educativa en el pueblo, durante los sesenta, al igual que en décadas pasadas, se seguían registrando factores desfavorables como: “una situación económica bastante crítica de los padres de familia y la pésima alimentación de los alumnos, lo que influía para el desarrollo de la educación en los niños”. (AEPY/1960/ Exp.26)

“La mayoría de mis compañeros de la escuela eran hijos de campesinos, saliendo de clases tenían que ir al campo a cuidar los chivos, a destapar, a desyerbar. Para venir a la escuela tenían que caminar del rancho y a veces no almorzaban sino hasta la hora del recreo que sacaban sus tortillas con sal o con chile y eso comían hasta las siete de la noche que regresaban a sus casas porque el horario era discontinuo.” (II/3/1)

“Cuando estaba en la primaria la mayoría de nosotros éramos de rancho, de Nutiño, de Río Grande, de Río Negro, nuestros papás eran campesinos. Veníamos del rancho caminando, pasando el río. Estábamos en el pueblo hasta las seis de la tarde porque el horario era discontinuo. A veces no almorzábamos sino hasta la hora del recreo en la escuela. Nuestras mamás nos echaban un itacate de taquitos de sal, de chile y nos juntábamos todos los niños de los ranchos a comer a la hora del recreo, era muy dura la economía de nuestros padres, no alcanzaba para más.” (II/4/1)

Terminó el periodo sexenal de Adolfo López Mateos y entró como Presidente de la República, el primero de diciembre de 1964, Gustavo Díaz Ordaz, quién gobernó hasta 1970. Al asumir la presidencia nombró a Agustín Yañez como Secretario de Educación Pública.

Agustín Yañez, en su nueva encomienda propone en 1965 hacer un Plan Nacional de Educación, el cual contendría aspectos técnicos como el de ampliar la capacidad de las instalaciones educativas, ampliar la capacidad de las escuelas primarias y desarrollar la

enseñanza secundaria, entre otros. Este Plan no prosperó y fue archivado en 1968. Ante tal fracaso, se propuso nuevamente, poner en práctica la doctrina educativa del Plan de Once Años - obra de Jaime Torres Bodet - así como la continuación de la campaña de alfabetización impulsada por la administración de Díaz Ordáz "con el propósito de extender la educación fundamental mediante aulas móviles, salas de lectura y centros de educación para adultos y de educación extraescolar."(Meneses, 1998. Vol. IV. p.25). Además, seguían operando en la mayoría de los estados de la República las Misiones Culturales y el Instituto de Capacitación Magisterial.

Durante este gobierno, la escuela primaria del pueblo recibió otro gran impulso: el 1° de junio de 1966, la Dirección General de Educación Primaria en los Estados de la República, autoriza el

cambio de clave y categoría de la Escuela Primaria;

de Semiurbana pasa a Urbana Federal, quedando registrada con el nombre de: Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles." (AEPY/1960/ Exp.19)

Para este año, los docentes entrevistados concluían su educación normalista en la ciudad de Oaxaca³⁵ y se incorporaban al trabajo magisterial:

"Terminé en noviembre de 1966 en la Escuela Normal Urbana Federalizada de Oaxaca. Me dieron mi orden y comencé a trabajar el 1° de febrero de 1967. El primer lugar al que me mandaron se llama Cozolapan, de la región de Tuxtepec a una escuela de organización completa; después me fui a Acatlán de Pérez Figueroa, en la misma zona de Tuxtepec. Después vino un cambio muy radical, me pasé a la zona de la Mixteca, a Nduayaco, Teposcolula a una escuela tridocente. Después a San Felipe Ixtapa a una escuela tridocente, a San Juan Teposcolula, una escuela incompleta y finalmente llegué a Yolomécatl a una escuela de organización completa el trece de enero de 1976 en donde estoy hasta la fecha." (II/3/1)

"Terminé en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio en 1967. Para mí no era una alegría haber terminado porque no me gustaba el magisterio y tampoco pedí que me dieran mi plaza. Terminando de estudiar me vine para el pueblo y el maestro Antonio Hernández que es mi tío y que en ese entonces era director de la Secundaria Particular, me vio que había llegado de Oaxaca y me invitó a dar clases en la Secundaria. Comencé a ganar unos centavos, me gustó y después me fui a trabajar en escuelas primarias en el año de 1972. Solicité mi plaza y me mandaron a una ranchería de Silacayoapan en una escuela con tres maestros; después al Distrito de Silacayoapan, Huajuapán ya era una escuela de organización completa. Después me mandaron a Chazumba a una escuela también de organización completa y es hasta 1988 cuando llego al pueblo y como ya se había desocupado la plaza entro a la escuela pero como director." (II/4/1)

En 1967 cuando los docentes se incorporan al trabajo magisterial, se estrenan nuevas medidas de organización educativa. "Desde 1965, las autoridades de la SEP empezaron a

³⁵ Ver anexo 4.

hablar de la necesidad de unificar el calendario escolar, en vez de los dos existentes hasta entonces: el "A" (febrero a noviembre) que regía en DF y los Estados de Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, México, Michoacán, Morelos, Querétaro, Puebla, Oaxaca, San Luís Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz con el comienzo de las clases en febrero y las vacaciones mayores de diciembre a enero y, el "B" vigente en los otros estados con las vacaciones mayores en julio y agosto. (Meneses, 1998 Vol. IV. p. 97) Se promulgaba establecer para toda la república el calendario tipo B" (septiembre a junio).

Así, las labores escolares correspondientes a 1967 comenzarían el 2 de enero. Pero para los siguientes años se irían modificando las fechas de inicio, de tal suerte que para 1970 los cursos deberían comenzar en septiembre y terminar en junio; pero esto no sucedió en la escuela primaria de Yolomécatl sino hasta 1974.

Un año antes de finalizar el sexenio,

el 17 de septiembre de 1969,

los maestros y los niños de la escuela primaria estrenan nuevo edificio. Éste fue producto de la intensa actividad emprendida por el CAPFCE durante el sexenio y de las arduas negociaciones que desde los cincuenta mantuvieron las autoridades municipales del pueblo, las autoridades escolares y padres de familia.

La década de los setenta

inicia con cambio de sexenio. El primero de diciembre de 1970 asume la Presidencia de la República Luís Echeverría Álvarez y nombra como Secretario de Educación a Víctor Bravo Ahuja, quien deja su cargo como Gobernador del estado de Oaxaca.

En este mismo año, la SEP introdujo el pase automático en las escuelas primarias de la República Mexicana. "La determinación de la SEP se basaba en motivos ajenos a la pedagogía: la urgencia de contar con trabajo barato, actitud del industrialismo y la demografía explosiva y cuanto menos permaneciera el niño en la escuela, sería lo ideal. El crecimiento demográfico requería centros escolares pronto vacíos. Además, se suprimió el sistema de pruebas generales impresas, para calificar el aprovechamiento en el ciclo primario que fueron confiadas a la observación asidua responsabilidad y dignidad magisteriales. Tal vez se buscó disminuir artificialmente los coeficientes de reprobación y deserción pues de este modo sería más fácil satisfacer la demanda de nuevo ingreso y la promoción de un año subsecuente." (Meneses, 1998 Vol. IV. pp.50-51)

Algunas expresiones de los docentes evocan ese contexto:

"Venía el inspector y me decía, aunque no sepa el niño páselo maestra, necesitamos pasar a los niños. Yo veía que eso no era correcto porque como voy a pasar a un niño sin que sepa leer y escribir y lo que voy a hacer es perjudicarlo. Pero esas eran las exigencias de la SEP." (II/3/1)

Víctor Bravo Ahuja inicia una Reforma de la Educación Primaria. Lo primero que se propuso fue la modificación de los Libros de Texto Gratuitos, basándose en los Planes y Programas elaborados por la Comisión Nacional Técnica de la Educación (CONALTE). Esto “con el fin de introducir un nuevo método didáctico en las aulas, especialmente en las áreas de matemáticas y en la lengua nacional.” (Ibidem. pp. 169-170)

La política educativa del sexenio de Echeverría se presentó como “Reforma Educativa”. Expresión que sirvió para designar desde el principio hasta el final del sexenio, todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones que la expedición de nuevas leyes; la renovación de los libros de texto que la expansión del sistema escolar. Sin embargo, el régimen nunca definió los objetivos de la reforma educativa.” (Ibidem. p. 172)

A diferencia de sexenios anteriores, en este no hubo ninguna campaña contra el analfabetismo pero en sustitución se crea el Plan Nacional de Educación para los Adultos en 1974. Además, se crea el Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE) a fin de atender a la población infantil en las escuelas comunitarias.

En 1974 el cambio de calendario que se había venido proponiendo desde el sexenio de Díaz Ordaz se hizo realidad. La SEP distribuyó en todas las escuelas primarias del país el nuevo calendario para el año lectivo 1974-75. Quedaba de la siguiente forma: 195 días de trabajo, tres períodos de vacaciones: del 17 de diciembre al primero de enero y, del 19 al 30 de mayo, con un periodo vacacional a fin de cursos del 1 de julio al 31 de agosto.

El calendario tipo “A”, el cual duraba 5 bimestres, iniciaba en febrero y terminaba en noviembre. Con el cambio al tipo “B”, también con 5 bimestres, las actividades iniciarían el mes de septiembre y concluirían en junio.

Esta situación favorecía a las familias campesinas del pueblo porque sus hijos, mano de obra indispensable para la ayuda en el campo, estarían libres los meses de julio y agosto, época de desyerbe de la milpa, trabajo encargado a los niños y, además, significaba para la escuela una reducción de la inasistencia de los niños principalmente durante esos meses ya que como eran tiempos de lluvias, era imposible que los niños de los ranchos, de los que todavía había un gran número en la escuela, llegaran a ella por el peligro de atravesar los ríos.

En los Informes de Fin de Cursos que fueron rendidos por el director de la escuela primaria ante la Dirección General de Educación del Estado de Oaxaca durante los años setenta, se manifiesta reiteradamente, la inconformidad por la dispersión de las actividades de los docentes hacia los niños. Esto se debía, a que los mismos maestros de la escuela primaria atendían las actividades académicas de la secundaria particular, aparte de atender la campaña de alfabetización que, aunque en este sexenio no se promovió a escala nacional, en el pueblo seguía operando.(AEPY/1970/Exp.27)

Esta inconformidad obtuvo solución en febrero de 1971, cuando el Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, envió la carta de aceptación para la

la cual tomó el nombre de: "Secundaria Federal "Abraham Castellanos."

Este acontecimiento, trajo como consecuencia, el envío de docentes de la capital del estado de Oaxaca para que se hicieran cargo de la escuela secundaria, lo que provocó la reducción de cargas de trabajo para los docentes de primaria que hasta esa fecha se habían encargado de la educación de los jóvenes de la localidad.

A pesar de esta descarga de trabajo, el ambiente educativo de la escuela primaria, en la segunda mitad de la década de los setenta, no fue el mismo que en años anteriores. En algunos documentos y testimonios se registra que a pesar de mantenerse la planta docente con 12 maestros y un director general, el promedio de alumnos inscritos de primero a sexto grado llegaba únicamente a 287 alumnos, aproximadamente 190 alumnos menos que en la década anterior.³⁶(AEPY/1970/ Exp. 28)

El número de alumnos que registraba la escuela primaria para esas fechas era deficiente, el supervisor de zona recomendaba reiteradamente al director, por medio de oficios, incrementar el grupo de sexto año ya que sólo había inscritos 27 niños, lo que no cubría los requisitos requeridos por la SEP en ese momento. (AEPY/1970/Exp. 29)

El problema no únicamente se reflejaba en la matrícula, también se seguían detectando según los archivos escolares un gran número de problemas físicos en los niños que influían para su aprendizaje: auditivos, visuales, motores y de lenguaje. (AEPY/1970/Exp30)

Las actividades culturales desarrolladas con tanto ahínco hasta finales de los sesenta, habían sido suspendidas en su generalidad en los setenta; se eliminó todo tipo de concursos y exposiciones escolares y ya nada más se realizaban actividades con motivo de las fiestas patrias. Llegaba a su fin un estilo de vida escolar y de ejercicio docente.

Se detectaban, además, carencias que repercutían en el trabajo de los maestros. Según consta en los Informes de la Dirección Escolar, había una gran necesidad de cursos de actualización. Para estas fechas ya no era obligatoria, como en décadas pasadas, su asistencia a los cursos en el Instituto de Capacitación Magisterial.

La presencia del sindicalismo.

En torno a las necesidades del sector docente, otros acontecimientos de importancia sucedían en estas décadas: en el pueblo de Yolomécatl se había establecido por vez primera un Comité Ejecutivo Delegacional dependiente de la Sección XXII del SNTE. Este Comité estaba integrado por los siguientes secretarios: General (Prof. Tomás Galicia B.), de Trabajo y conflictos (Prof. Magdaleno Méndez M.), de Organización y

³⁶ Ver anexo N° 2.

propaganda (Bonifacio López Z.), Finanzas (Natividad Cervantes G) y Acción femenil (Amparo Cruz Pascual). (AMY/1950/Exp./31)

Cada Comité Delegacional seguía acudiendo a las reuniones seccionales a la ciudad de Oaxaca y reproduciendo la información a los profesores de las escuelas primarias en todo el estado. Sin embargo, la inquietud de los maestros oaxaqueños por los problemas no resueltos y “el papel desempeñado por el SNTE para acallar las reivindicaciones, dieron alas, a un movimiento de disidencia que entre 1978 y 1981 acabaría siendo de índole político.” (Ornelas, 1995. p. 300)

Uno de los problemas mayormente tratados se relacionaba con la falta de pago que ponía en tela de juicio a la dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), exigiendo un sindicato más democrático. El resultado fue que en 1981 diferentes fuerzas independientes de los partidos políticos y los grupos de izquierda conquistaron la dirección de las secciones del SNTE en los estados de Oaxaca y Chiapas, agrupándose en una organización que intentó unificar a las corrientes disidentes: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). De las secciones más notables por su disidencia, resaltaba la XXII del estado de Oaxaca.

Dicha situación hacía necesaria la renovación de las estrategias de lucha magisterial que exigía la asistencia de todos los docentes, en días laborables, a las concentraciones en la capital del estado para presionar a las autoridades y así obtener respuestas positivas a su pliego petitorio.

La conformación de la CNTE significó para el magisterio oaxaqueño un parteaguas que tuvo repercusiones en el modo de concebir la práctica y los problemas escolares. Además la CNTE representaba para los docentes el canal adecuado para manifestar su inconformidad por el excesivo control sindical del SNTE que les impedía participar en decisiones sindicales:

A finales de los setenta es cuando se inicia un verdadero movimiento y los maestros ya pedíamos democracia, que nos dejaran nombrar a nuestros representantes sindicales. Yo fui con gusto Secretaria General de mi delegación en los ochenta, al igual que mi padre en los sesenta el profesor Tomás Galicia. Nosotros los maestros peleábamos de verdad por los problemas y derechos que nos correspondían como profesionistas, la mayoría de las veces por los salarios, los maestros ya no nos dejábamos imponer tan fácilmente a los líderes que quisieran. ” (II/3/1)

Finalmente, otro acontecimiento que brinda a los habitantes del pueblo de Yolomécatl nuevas oportunidades educativas, sucede el 1º de octubre de 1976. Al finalizar el sexenio de Luis Echeverría, por disposición de la SEP se funda la

Escuela Secundaria Tecnológica Agropecuaria No. 662.

Mientras estos acontecimientos educativos sucedían en el pueblo, los dos docentes entrevistados ya se encontraban prestando sus servicios dentro del magisterio en

diferentes zonas del estado de Oaxaca y en diferentes tipos de escuelas. Estaban haciendo méritos para poder incorporarse a la actividad docente en la escuela primaria del pueblo que los vio nacer:

“Después de andar trabajando por varios lugares, por fin llego a mi tierra querida. El primero de enero de 1976 llegó a Yolomécatl a una escuela de organización completa. Llegue después de 10 años de andar trabajando en diferentes lados pero por fin llegué.” (II/3/1)

“Yo había trabajado varios años por Silacayoapan, por Chazumba, por Vista Hermosa hasta que llegue al pueblo de Yolomécatl. La verdad es que nunca pensé llegar al pueblo, porque el estar en esta población implicaba una gran responsabilidad y capacidad y nunca lo pensé, porque fui alumno de esta escuela primaria y mis maestros que en paz descansan la mayoría de ellos, son y fueron muy exigentes, lo que nosotros no tenemos y para poder igualarlos era un reto muy grande. El nivel educativo estaba muy elevado pese a la escasa preparación de los maestros y nunca pensé llegar a esta escuela primaria a trabajar.” (II/4/1)

La profesora Elvira Galicia Gijón se incorporaba a la escuela primaria del pueblo el 1° de diciembre de 1976, fecha en que asumía el cargo como Presidente de la República José López Portillo.

Nuevos cambios en materia de política educativa esperaban a los docentes al incorporarse a la escuela primaria de Yolomécatl.

2. Entramados conceptuales en formación.

Hemos recorrido a través de los recuerdos de los maestros de esta generación, diversos acontecimientos educativos nacionales y locales, que formaron parte de sus experiencias primero como estudiantes y luego en el transcurso de su práctica docente. En la trama formada por el conjunto de acontecimientos de estas dos décadas, van despuntando configuraciones conceptuales a través de las cuales los docentes explican diversas situaciones y problemas escolares ligados con la deserción escolar: sobreedad, aprendizaje, reprobación y ausentismo; todos ellos identificados a través del análisis de las entrevistas.

2.1 Sobreedad: los docentes de esta generación plantean de manera recurrente la presencia en la escuela de “niños de edad avanzada.” Sus expresiones a este respecto surgen al rememorar su trayectoria de formación y de incorporación a su práctica magisterial:

“Recuerdo muy bien que cuando estudiaba la primaria había muchos niños de edad, había muchachos como de 18 años.” (II/3/1)

“Cuando recién me incorporé a la actividad, tenía un alumno de 22 años, era mayor que yo y varias muchachas de 19 años.” (II/3/1)

Consideran que la existencia de niños mayores de edad cursando su instrucción primaria es una situación que repercute en el aprendizaje y la permanencia:

“Los niños no llegaban todos a sexto, había niños grandes y no aprendían, algunos niños mejor se salían de la escuela y ya no regresaban, desertaban.” (II/3/1)

“Había muchos niños de edad avanzada. Los niños de edad avanzada, son rezagados, se quedaron, no aprendían, si no salen se van por la edad.” (II/4/1)

Por otra parte, reconocen que esta situación se generaba por la falta de normatividad en cuanto a las edades y plazos para cursar la educación primaria:

“Todavía había libertad de edades, no se estipulaba un límite de edad y todos los niños y jóvenes que desearan cursar su instrucción primaria podrán hacerlo.” (II/3/1)

“Era una medida no del pueblo sino oficial de todo el estado que se podían aceptar a los muchachos de cualquier edad para cursar su primaria.” (II/4/1)

Hay que recordar que para este periodo, a raíz de la puesta en marcha del Plan de Once Años oficialmente se comienza a instaurar una norma y regulación en relación con la duración de la educación primaria y plazo legal para cursarla.

2.2 Aprendizaje: el aprendizaje es un eje al que aluden los docentes con mayor frecuencia después de la sobreedad.

A diferencia de la generación anterior, ahora se incorporan algunos matices nuevos ya no es sólo el “aprender a leer y escribir”. Los docentes de la segunda generación aluden a él como proceso de asimilar y aprender distinguiendo áreas prioritarias; matemáticas y español:

“Los niños no aprendían, no asimilaban, se les dificultaba sobre todo las matemáticas.”

Hay que recordar aquí que en el inicio de los años sesenta tiene lugar un cambio en la organización para la enseñanza pasando de las asignaturas a las áreas (Meneses, 1998, vol.III, p. 474) La introducción del área de matemáticas junto con la de español, se convirtió en el termómetro que medía el aprendizaje del niño, lo cual al ser asimilado hacía posible su pase al grado inmediato superior.

En la problematización del aprendizaje van enlazando elementos tanto internos (actualización magisterial, material didáctico y problemas sindicales, la desatención de la SEP hacia la escuela) como externos a la institución escolar (alimentación, padres de familia y los propios niños)

Respecto a los primeros, señalan:

“También, es muy necesario que el maestro esté actualizado porque esto influye mucho para el aprendizaje de los niños. Unos maestros sí le ponemos el empeño suficiente y el coraje para que los niñitos aprendan, pero pues estamos otros que somos medios tibios y decimos que hay se va. Esto afecta sobremanera para el aprendizaje.” (II/3/1)

“Las técnicas de la enseñanza eran importantísimas para enseñar a los niños para que aprendieran.” (II/4/1)

“La marginación en la que la SEP tiene a estos lugares influye para el aprendizaje. La SEP da algunas cosas pero muy improvisadas y no es suficiente. También la falta de material didáctico influye y mucho para el aprendizaje, entre más material didáctico haya el alumno aprende más.” (II/3/1)

Al hacer alusión a la importancia de los métodos de enseñanza dan un lugar importante a la influencia que sus maestros tuvieron sobre ellos durante su formación y aluden a la relevancia de las técnicas para el proceso de la enseñanza:

“La maestra Carmelita fue clave durante mi formación profesional. Ella era maestra de la Escuela Normal de Oaxaca y me enseñó por tres años didáctica, pedagogía y las técnicas de la enseñanza y, desde entonces aprendí que sin el conocimiento de éstas técnicas y la actualización, los maestros estamos perdidos, y si los maestros estamos perdidos pues perjudicamos en su aprendizaje al niño.” (III/3/1)

Un nuevo elemento que entra en juego en las concepciones de los docentes de esta generación es el sindicalismo. El impacto de los acontecimientos ligados al sindicalismo en el estado de Oaxaca a fines de los años setenta e inicio de los ochenta, se refleja en la forma en que los vinculan al problema del aprendizaje tal y como se observa en las citas siguientes:

“Los problemas sindicales se hicieron muy frecuentes por nuestra zona, para ser sinceros, sí afectan y mucho. Primero para el aprendizaje y después para la deserción, porque es una pérdida de tiempo que ya no tiene reposición, aunque, la responsabilidad recae en el docente porque hay maestros que agarran con mucha fe el problema sindical y descuidan totalmente la situación de los alumnos.” (II/3/1)

En cuanto a las causas externas a la institución escolar vinculadas con el aprendizaje, expresan, tal como lo hacían los docentes de la generación pasada, que la alimentación es un elemento que influye en el aprendizaje. Además, a diferencia de la primera generación, enlazan nuevos elementos: los padres de familia y los propios niños:

“Los niños no aprendían, ¿a qué se debía? a la alimentación, a la poca responsabilidad de los padres y a la falta de interés de los mismos niños.” (II/3/1)

Estas expresiones guardan relación con el contexto económico que seguía privando en el pueblo de Yolomécatl. Varios documentos del archivo escolar informan que durante estas

décadas, se registraba una situación económica bastante crítica de los padres de familia y una pésima alimentación de los alumnos.

2.3 Reprobación: la reprobación es un concepto al que los docentes aluden claramente, con frecuencia y de forma directa:

“El niño reprobó muchas veces...” “Reprobó cuarto año...” “Los niños reprobaban...”

Reprobar para los docentes significa quedarse y no pasar de año:

“Había una niña que tenía problemas para asimilar y se quedó en cuarto año y no pudo salir, reprobó cuarto año y mejor se salió, se fue de la escuela.” (II/3/1)

El vínculo principal de este concepto se establece con el aprendizaje tal y como se puede apreciar en las citas siguientes:

“El niño no aprende, ya ha reprobado muchas veces y yo creo que en esta ya no vuelve.” (II/3/1)

“Hay niños que reprueban porque no aprenden para nada.” (II/4/1)

Lo relacionan con elementos tanto internos (reformas educativas, libros de texto, supervisores y materiales escolares) como externos a la institución escolar (problemas psicológicos, lugar de procedencia, alimentación). Estos elementos ya habían estado presentes en las expresiones de los docentes de la generación que abarca de 1930 a 1960; sin embargo, ahora adquieren nuevos matices derivados del contexto educativo específico a los años 1960-1980.

Así por ejemplo, en cuanto a los elementos que se relacionan con la institución escolar, los docentes mencionan con regularidad los libros de texto y las reformas educativas:

“Los libros de texto sí influyen para la reprobación, porque ahorita muchos de nosotros nos apoyamos en ellos únicamente y le buscamos para ver por dónde, porque a veces ni los mismos maestros entendemos de lo que se trata y son temas que se dan por vistos y llega el alumno a secundaria sin haber aprendido.” Nos dicen entiéndalos, háganse bolas y llegan tarde y entiéndalo como quieran y esto repercute tarde o temprano en la enseñanza y la reprobación de los niños.” (II/3/1)

“Con la aplicación de las reformas se ve más reprobación que deserción, porque los niños no se van pero reprueban, porque las reformas confunden al maestro y mientras el maestro se está ubicando pues ya se pasa un buen tiempo y eso es lo que afecta para el aprendizaje de los niños. Por estos problemas de la implementación de las reformas sí se ve una reprobación.” (II/4/1)

Además identifican en los supervisores un elemento relacionado con la reprobación:

“Tenía un supervisor que me decía: maestra, aunque no sepa el niño páselo. Como lo voy a pasar si el niño no ha aprendido. Es preferible que repruebe.” (II/3/1)

Recordemos que por ese entonces era recomendado oficialmente el pase automático de los niños al grado inmediatamente superior, siendo los supervisores difusores de esta política.

Se identificaron también en las expresiones de los docentes un conjunto de elementos externos a la institución escolar que se relacionan con la reprobación: problemas psicológicos (deficiencia mental) y problemas familiares:

“Hay niños que tienen problemas psicológicos de deficiencia mental y son los que reprueban.” (II/4/1)

“La reprobación es a causa de los problemas familiares, muchas veces el niño es hijo natural, la señora se casó con otro señor, no le pone atención, el niño reprueba y finalmente deserta, se fue y no acabó su ciclo.” (II/4/1)

“Reprueban por problemas familiares, porque a veces no se debe involucrar al niño en los problemas de los padres pero pues lo hacen.” (II/3/1)

Es importante hacer notar que para los docentes de esta generación existe una diferencia entre los “problemas familiares” y los “padres de familia” en relación con la reprobación. Los problemas familiares están ligados a situaciones de orden psicológico mientras que cuando se refieren a los padres de familia como responsables de la reprobación, la relación se centra en la poca atención y el nulo apoyo que estos brindan a los niños para el cumplimiento de sus tareas en la escuela:

“Es un problema de los padres de familia porque no ayudan a sus hijos en sus tareas.” (II/3/1)

“Los padres de familia por el vicio del alcohol o por la situación económica no ayudan a sus hijos y estos reprueban.” (II/4/1)

Los docentes de esta generación, al igual que lo hacían los de la generación pasada, aluden a la alimentación como un elemento externo a la institución escolar que aparece como un problema vinculado a la reprobación.

“Hay muchos niños desmayados, sobre todo en las mañanas porque no comen bien, por falta de alimentación, ese es otro problema por el que reprueban y desertan.” (II/3/1)

“Hay niños que reprueban porque no vienen alimentados, el niño no trae ganas de trabajar y cuando están en formación de los ejercicios se desmayan, el semblante que traen los niños es demacrado.” (II/4/1)

En cuanto a los factores externos a la institución, los docentes también ponen énfasis en los lugares de procedencia de los niños a la escuela. Es importante mencionar que durante el tiempo que abarca esta generación, los niños que asistían a la escuela seguían proviniendo en su mayoría de las rancherías de la población como: Nutiño, Río Grande, Río Negro, Río Verde, Rancho Nduatano, Rancho Nduayute, Rancho Nduadavico, Rancho La Pila, Rancho Yucuyoo, Rancho Nduatindoo, Rancho Nduatevi entre otros: (Exp.32/AEPY/1950)

“Hay niños que reprueban porque no aprenden para nada, son rancheros. Todavía en los ochenta venían muchos niños de las rancherías de la población y reprobaban.” (II/4/1)

2.4 Ausentismo: este es un eje al que los docentes aluden de manera aislada. La forma de significar este aspecto está relacionada con las “faltas de los niños a la escuela”, aunque algunas veces también se refieren a él como “impuntualidad” para llegar a la escuela:

“Sí, hay problemas de la tardanza de los niños, pero los niños se esconden y no llegan a la escuela, faltan mucho.” (II/3/1)

Expresan un enlace claro entre las faltas a la escuela y la reprobación:

“Reprueban porque faltan mucho.” (II/4/1)

Al problematizar el concepto de ausentismo hacen intervenir un conjunto de elementos, todos externos a la institución escolar (problemas familiares, enfermedades, ubicación de la escuela, compromisos sociales, migración) de los cuales el aspecto familiar es el de mayor peso:

“Por los problemas familiares, empiezan a faltar, sin tareas, ya su cabecita no esta atenta a las clases. La mamá se desentiende por completo de la hija y esos problemas familiares ocasionan la reprobación del niño y su salida de la escuela.” (II/3/1)

“Que ya la mamá se fue a trabajar por otro lado y ya nos falta una semana el niño y por eso reprueban. (II/4/1)

Asimismo el ausentismo se vincula con otros elementos externos que ya habían sido expresados por los docentes de la generación pasada como: ubicación geográfica de las escuelas y la migración:

“Había mucho ausentismo porque para los niños del rancho era muy complicado llegar a la escuela, sobre todo en épocas de aguas que crecían los ríos.” (II/3/1)

“El ausentismo es porque vienen de otros lugares y no se acostumbran, no se estabilizan las familias y se los vuelven a llevar a otros lugares.” (II/4/1)

Esta manera de referirse al concepto de ausentismo tiene que ver con los lugares de procedencia de lo niños inscritos en la escuela. La mayoría de los niños que registraba la

matrícula escolar provenían de las rancherías cercanas a la población y se trasladaban a la escuela caminando alrededor de siete kilómetros diariamente. Otro porcentaje correspondía a un grupo de niños que venían de poblaciones circunvecinas a Yolomécatl.

...

En este apartado se ha observado, que las concepciones de los docentes de esta generación están relacionadas principalmente con su trayectoria de formación profesional y de trabajo docente, pero además, con la puesta en marcha de algunas políticas educativas centrales que penetran al nivel de la escuela y dejan al descubierto un conjunto de rasgos distintivos que caracterizan el periodo.

En el saber docente que va configurando esta generación permanecen rasgos que estuvieron presentes en la generación que abarca de 1930 a 1960. Por ejemplo: la inexistencia hasta los años setenta de una normatividad en relación con la edad de acceso y permanencia de los niños que cursan su educación básica primaria, hecho que deja huellas en su saber cuando expresan con regularidad en sus argumentaciones la permanencia en la escuela de “niños de edad avanzada.” Destaca también la transición entre el calendario tipo A al tipo B y el paso de horario discontinuo a horario matutino; lo cual tuvo lugar hasta 1974. Por ello es que los docentes siguen afirmando que esa organización de los tiempos escolares provoca los problemas de inasistencia, especialmente de los niños que proceden de las rancherías que colindan con el pueblo y que sigue siendo el mayor número de alumnos que registra la matrícula escolar.

Sin embargo, se registran en el ámbito de la escuela, rasgos característicos propios del periodo, que tienen que ver con la puesta en marcha de nuevas reformas educativas que encarnan principalmente en programas de estudio y libros de texto. Los ecos de la llamada “era de la expansión educativa” propuesta a partir del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Básica Primaria en México y la entrega de los nuevos libros de texto gratuito, penetraron poco a poco en el ambiente escolar y particularmente circularon en el saber docente a finales del periodo de 1960 a 1980. Por un lado se oficializó una normatividad en cuanto a edades y plazos para cursar la educación primaria, situación que se ve reflejada en el saber de los docentes en sus recurrentes alusiones a problemas relacionados con la existencia de “niños de edad avanzada” en los diferentes grados. Por otro lado, la introducción paulatina de los nuevos libros de texto, implicó la implantación oficial en la escuela, de planes y métodos de estudio estructurados y centralizados desde la Secretaría de Educación Pública.

Para este mismo periodo, la escuela de la localidad sufrió importantes transformaciones: se le reconoce oficialmente como una escuela de tipo urbana federal y por primera vez ocupa instalaciones construidas ex profeso para ello.

Estas transformaciones, aunadas a la labor que desarrollaron los docentes, fueron determinantes para reconocer oficialmente a la escuela a escala regional, lo que provocó que comenzara a modificarse la composición social del alumnado en el aspecto de la

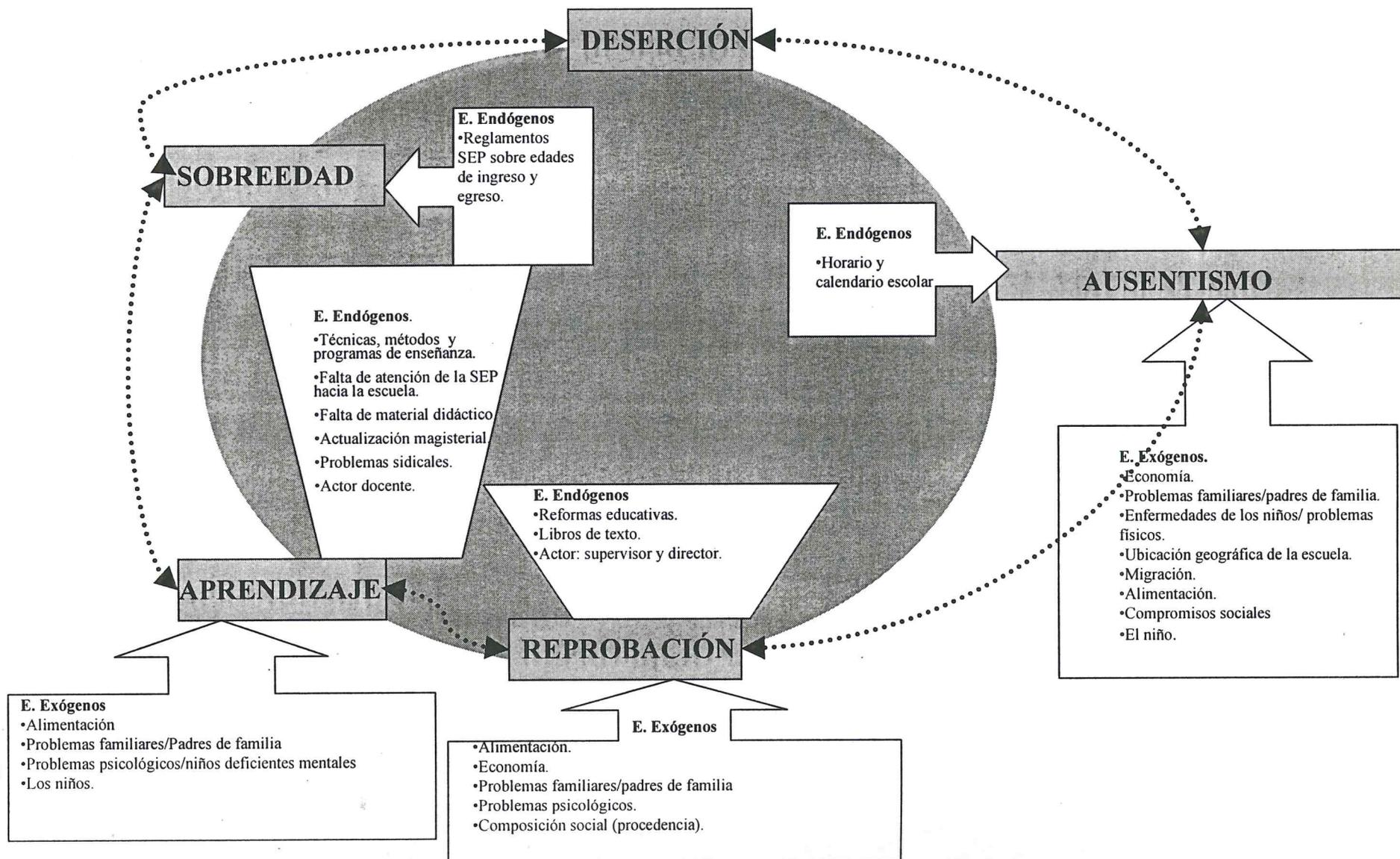
procedencia de los niños: empezaron a ingresar niños de otras poblaciones de mayor tamaño cercanas al pueblo, tal y como se registraba en su matrícula escolar.

Inicia además un nuevo periodo en relación con la ampliación de otras oportunidades educativas: se pone en marcha una escuela secundaria particular que en el mismo periodo logra su federalización y que posteriormente se transforma en una secundaria técnica agropecuaria.

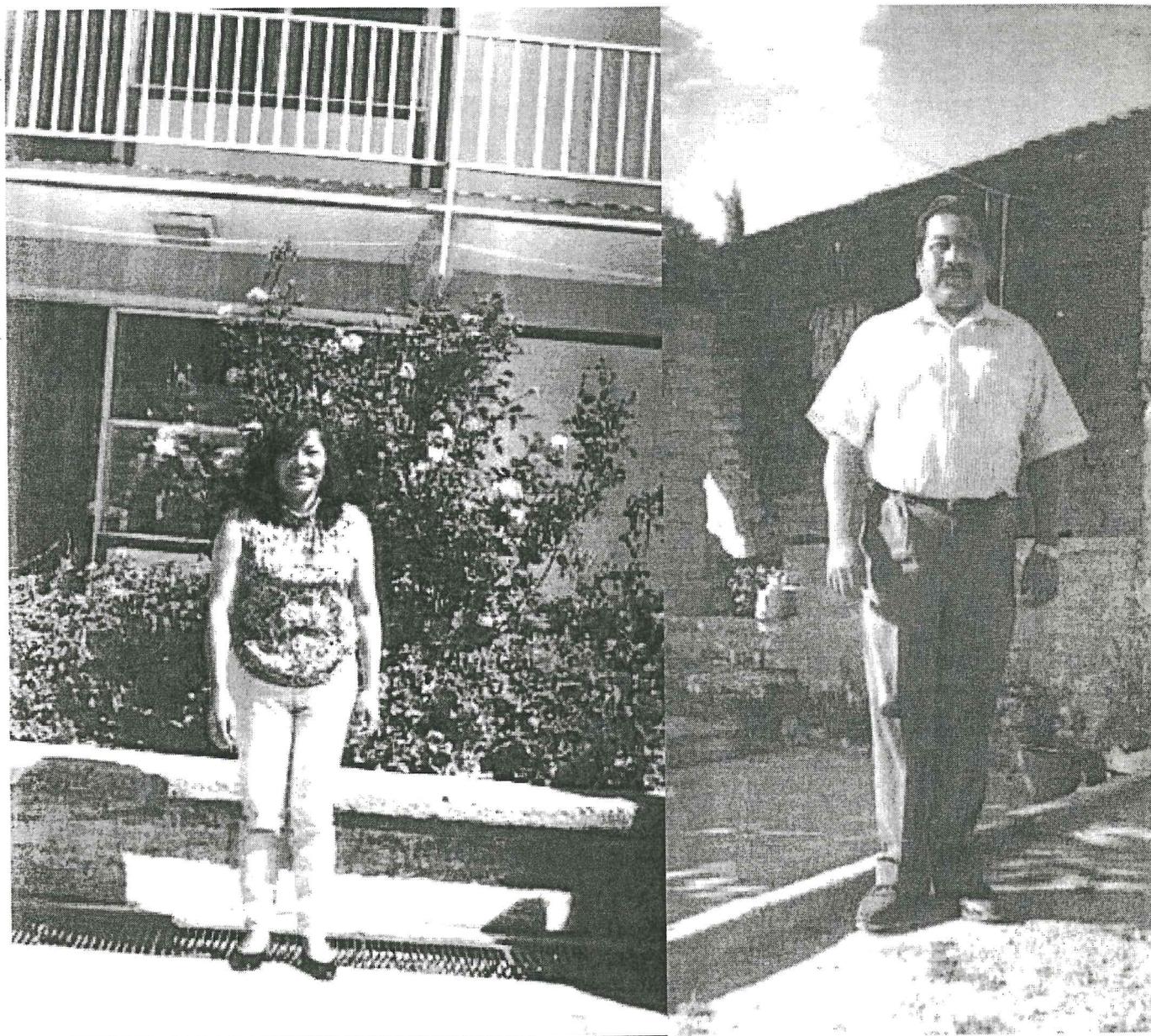
Estos cambios, además de impactar a nivel del saber docente, influyen al nivel de la población: el reconocimiento de las instituciones escolares de la primaria y secundaria, la introducción de la luz eléctrica y la pavimentación de la carretera, son factores que generan una transformación en su economía, la que en décadas pasadas se sustentaba básicamente en la agricultura, empieza a ser desplazada por una economía de servicios y comercio.

Todos estos rasgos que dejan huellas en el saber docente, incidieron en la configuración de concepciones sobre diversos problemas escolares que tienen que ver con la salida de los niños de la escuela antes de concluirla satisfactoriamente.

Esquema 2
Entramado de significaciones
G. II
(1960-1980)



Generación: 1980-2000.



Profesores: Catalina Pérez Morales y Alfonso Galicia. Yolomécatl, Oaxaca. F4/AFRT-2000.

Cap.IV Contexto generacional e identificación de ejes conceptuales: tercera generación (1980-2000).

“Vienen las reformas y otra vez a cambiarnos rápido de programas y eso afecta mucho a los alumnos y maestros porque crea muchas confusiones.”
(III/5/1)

2.1 Una mirada general a los acontecimientos educativos de dos décadas desde la perspectiva de dos docentes.

Para mirar los acontecimientos locales en materia educativa ocurridos en el Municipio de Yolomécatl en la década de los ochenta, hay que ir un poco atrás y retomar algunas de las políticas educativas que se implementaron durante

el sexenio de José López Portillo (1976-1982)

y que tuvieron impacto dentro de la institución escolar de Yolomécatl en la que laboran los docentes entrevistados.

En 1977, durante el primer Informe de Gobierno del Presidente de la República se presentó el Plan Nacional de Educación 1976-1982.

En diciembre del mismo año y en el contexto de dicho Plan, el Secretario de Educación Fernando Solana Morales daba a conocer cinco grandes objetivos para el Sistema Educativo Nacional (SEN):

1. “ofrecer educación básica a todos los mexicanos, especialmente a los niños,
2. vincular la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios, social y nacionalmente necesarios,
3. elevar la calidad de la educación,
4. pugnar por enriquecer la atmósfera cultural del país y
5. elevar la eficiencia administrativa del sistema.” (Plan Nacional de Educación 1976-1982)

Así, en 1978 la SEP puso en marcha una Reforma Educativa de carácter básicamente administrativo. La Reforma proponía la “modificación del aparato administrativo para que la planificación, prestación de servicios y administración de recursos se decidieran en al ámbito territorial correspondiente. Se dejarán las funciones normativas a los órganos centrales de la secretaria, transfiriendo responsabilidades y poderes hacia las delegaciones de los estados de la República, cuyas bases serían:

- ✓ acelerar la ampliación de los servicios educativos y buscar un desarrollo equilibrado de los mismos en el Estado,
- ✓ adecuar el sistema educativo a las necesidades específicas de cada región, sin perder por ello su carácter nacional,
- ✓ mejorar la calidad de la enseñanza,

- ✓ elevar la eficiencia del sistema y, por tanto racionalizar la utilización de los recursos humanos materiales y financieros y
- ✓ fortalecer el federalismo (que equivale a descentralizar)” (SEP. Memoria, 1976-1982)

Estas medidas significaban la continuación de una de las tareas emprendidas durante el sexenio anterior (1970-1976): la desconcentración administrativa.

Desde el 15 de octubre de 1974 se había informado en el Diario Oficial de la Federación que, por decreto del 25 de enero de 1974 se creaban las Unidades de Servicios Descentralizados de la SEP.”³⁷

Para el 6 de febrero de 1974 ya se encontraba en funcionamiento

la Unidad de Servicios Descentralizados

en la región Sureste del país con sede en la ciudad de Oaxaca. La Unidad abarcó los estados de Oaxaca y Chiapas y tuvo dos subunidades, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y en Tuxtepec, Oaxaca.

La Unidad en el estado de Oaxaca tenía como tareas principales “transmitir la información entre las oficinas centrales y los trabajadores de la SEP en Oaxaca y Chiapas y, que los tramites y los servicios que proporcionaban evitaran que los interesados se tuvieran que trasladar a la ciudad de México. Esta última función fue la que aparentemente justificó su creación” (ibidem. p. 210)

Si bien fue a principios de los setenta cuando se reconoció la necesidad de descentralizar la educación básica con la creación de las Unidades de Servicios Descentralizados, “los primeros pasos firmes de éste proyecto comenzaron a darse hasta 1978, consolidándose en 1982 y no fue sino diez años después, en 1992, que el Ejecutivo tomó la decisión de federalizar la Educación Básica y Normal.” (Latapi, 1998, p. 181).

Después de cuatro años de labor ininterrumpida de las Unidades, “en 1978, el Ejecutivo Federal acordó el establecimiento de las Delegaciones Generales de la SEP en todos los Estados de la República. Con esta medida, la Unidad de Servicios Descentralizados que venía funcionando en el estado de Oaxaca, pasó a formar parte de la Dirección General de la SEP como Unidad de Servicios Administrativos y la Subunidad de Tuxtla Gutierrez se integró a la Delegación General de Chiapas.” (SEP. Memoria 1976-1982. p. 212)

En este mismo año, el Ejecutivo Federal elaboraba el Plan Global de Desarrollo, Plan que se centró en los problemas alimentario y el de recesión con inflación. La reorientación de la política nacional tuvo un fuerte efecto en el estado de Oaxaca. En 1980 concluye la

³⁷ La desconcentración educativa se presentaba en dos modalidades: la desconcentración y la descentralización. La desconcentración: trasladar el poder decisorio y la competencia de un órgano superior a otro inferior sin hacer desaparecer su relación de autoridad y, la descentralización: ceder el poder a los estados y municipios así como los recursos humanos y materiales correspondientes, si bien la SEP seguía conservando la normatividad y la evaluación.

gestión del Gobernador Eliseo Jiménez Ruiz y es electo Pedro Vázquez Colmenares, quién influenciado por las medidas nacionales formuló el Plan Estatal de Desarrollo que proponía incrementar y mejorar los servicios educativos para, al menos, igualarlos al promedio nacional y vincularlos al aparato productivo, a las políticas de desarrollo y a integrar a los diversos grupos étnicos de la entidad mediante una política bilingüe y bicultural.

Con el impulso en 1974 de la educación técnica como consecuencia de la política económica y educativa de la Presidencia de la República, se fortalece de nueva cuenta el sistema educativo en el municipio de Yolomécatl. Autoridades educativas de las escuelas del pueblo y de la SEP negociaron la construcción y puesta en marcha de una nueva

Escuela Secundaria Tecnológica,

llegando a concretar su fundación el 1º de octubre de 1976. La escuela queda registrada con el nombre de: Escuela Secundaria Tecnológica Agropecuaria No. 662.³⁸

Este acontecimiento puso fin a más de 15 años de funcionamiento de la anterior escuela secundaria (primero particular y luego federal) que no había contado con un espacio específico para el desarrollo de sus funciones y que se había mantenido siempre con grandes limitaciones académicas y de infraestructura.

Los docentes entrevistados que egresan como última generación de alumnos de la Escuela Secundaria Federal del pueblo,³⁹ expresan:

“Yo vengo de descendencia humilde, mis padres me dieron la herencia de estudiar. Primero estudié en el Jardín de Niños María Montessori un año de 1965 a 1966 teniendo como maestra a la maestra Herlinda Tapia Sánchez, en 1966 ingresé a la primaria y la concluí en 1972. Inmediatamente me incorpore a la secundaria del pueblo, esta no tenía las instalaciones como ahora y salgo en 1975.” (III/5/1)

“De 1965 a 1966 estudié mi jardín de Niños con la maestra Herlinda Tapia Sánchez y el maestro José Rodríguez en el jardín María Montessori. En 1966 entré a la primaria, tenía seis años cumplidos. Eramos como 30 compañeros en cada grupo porque había dos grupos de primero y fui pasando a sexto sin reprobado, hasta salir en 1972. Después de que salí de sexto entré a la Secundaria Federal “Abraham Castellanos”, nos insistieron mucho porque la secundaria necesitaba alumnos para que no desapareciera, era una secundaria con muchas carencias porque no tenía un espacio especial para recibir clases y terminé en 1975.” (III/6/1)

Al finalizar la década de los setenta las únicas opciones educativas en Yolomécatl eran el jardín de niños, la escuela primaria y la secundaria. Otros lugares posibles a dónde proseguir con los estudios se encontraban a varios kilómetros de distancia. La gran mayoría de los estudiantes de secundaria eran hijos de pequeños comerciantes, maestros,

³⁸ Ver anexo N° 3.

³⁹ Ver anexo N° 4.

campesinos y jornaleros que difícilmente podían enviar a sus hijos a continuar con sus estudios a otros lugares.

El ambiente que vivían los docentes al egresar de la escuela secundaria estaba impregnado de una situación económica muy difícil por la que seguía atravesando la generalidad de las familias del pueblo en estos años, así lo comenta un padre de familia...“Vinieron los hijos y los teníamos que mandar a la escuela, cuando eran chiquitos no había problemas porque los hijos estudiaban su primaria y su secundaria acá en el pueblo, pero cuando terminaban la secundaria ya no se conformaban con quedarse para cuidar los animales o sembrar el campo, ellos querían seguir estudiando. Entonces venían los apuros, el campo ya no daba para los gastos de todos. A finales de 1970 vendí mi yunta y me fui a México a trabajar de peón para que los hijos terminaran sus estudios, le mandaba dinero a la mujer cada ocho días, lo que podía juntar. Después mis hijos fueron terminando sus estudios y ya el más grande ayudaba al que seguía y así, hasta que todos salieron y son profesionistas. Tengo dos hijas que son maestras y un arquitecto, de todo tengo. Después ya me vine al pueblo, falleció mi señora y yo ya estoy acabado, solo vivo de lo que mis hijos me mandan.” (EC/LT, 1999)

Para estas mismas fechas, una nueva oportunidad educativa se concreta en el estado de Oaxaca, la SEP puso en marcha el funcionamiento de Escuelas Normales Experimentales. Se fundan en 1975 dos

escuelas Normales Experimentales de Educación Primaria,

una en el distrito de Teposcolula a 12 kilómetros de distancia del pueblo de Yolomécatl y la otra en el distrito de Huajuapán de León a 70 kilómetros.

La apertura de este tipo de escuelas en la región Mixteca y especialmente ubicadas en éstos distritos, permitió a los jóvenes egresados de la secundaria del pueblo, continuar con sus estudios profesionales. El ingreso se sujetaba a la acreditación de la educación secundaria.

Los docentes entrevistados, última generación formada en la antigua Escuela Secundaria Federal “Abraham Castellanos,” se incorporan a las recién fundadas Escuelas Normales Experimentales:

“Después de terminar la secundaria, no me fui para la capital del estado de Oaxaca que era a dónde generalmente se iban a continuar sus estudios los niños que tenían recursos. Estudié acá cerquita de la población, porque afortunadamente en 1975 se fundó una Escuela Normal Experimental en Teposcolula y ahí tuve la oportunidad de estudiar, pero además porque yo quería estudiar para ser maestra. Entonces la normal la pusieron de 3 años, ya no de dos como era antes y por eso salí en 1979.” (III/5/1)

“En 1975, terminando los estudios de secundaria me preguntaron mis papás que dónde quería ir a estudiar y pues con este apoyo me fui con mi papá a la capital de Oaxaca porque ahí había una escuela Normal pero me enteré que abrirían una escuela en

Huajuapán de León. Un lugar que queda, más cerca del pueblo y me fui también a sacar ficha, pero esta era una escuela particular que se llamaba Escuela Federal para Trabajadores de la Educación. En esta escuela dure tres meses y me salí, porque en este mismo lugar se fundó una Escuela Normal Experimental de Educación Primaria fundada por el profesor Telésforo Mendoza, un maestro que impulsó la educación en el estado y que ya estaba jubilado. La que abrió sus puertas en septiembre de 1975 y fue cuando entré y salí en 1979.” (III/6/1)

La terminación de sus estudios como maestros normalistas en 1980, coincidió con el momento en el cual la SEP puso en marcha el Programa Primaria para Todos los Niños, que tenía como objetivos:

- ✓ facilitar el acceso a la educación a niños de poblaciones marginadas,
- ✓ impedir la deserción con la aplicación de providencias preventivas en contra de la desigualdad,
- ✓ promover la alfabetización de adultos y
- ✓ acelerar la castellanización de los indígenas.

Una de las propuestas planteadas en el Programa Nacional para Grupos Marginados (Primaria para Todos los Niños) era la aceleración de la castellanización de los indígenas, respetando su lengua y su cultura. Ante tales retos, en el estado de Oaxaca, el IEEPO adoptó como medida principal enviar a los egresados de las Escuelas Normales Experimentales a primarias de tipo unitario y bidocente localizadas en comunidades de difícil acceso y con población bilingüe.

Mientras el Ejecutivo adoptaba estas medidas como parte de la política educativa, una de las docentes entrevistada y egresada de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula, la profesora Catalina Pérez Morales, se internaba a la aventura del trabajo magisterial⁴⁰ enfrentando en su centro de trabajo inicial, una escuela primaria de tipo unitaria, graves problemas, nuevos para ella, pero que sin embargo se habían venido arrastrando desde los años treinta:

“En 1980, después de haber hecho mis trámites, me mandaron a trabajar a la zona más pobre de la Mixteca, casi cerca de la Costa, a una ranchería del poblado que se llama Chalcatongo de Hidalgo. De ahí todavía tenía que caminar como cinco horas para llegar a la escuela. Era una escuela en la que se habla el Mixteco y nosotros les hablábamos a los niños en español y ellos nos contestaban en Mixteco, esta fue una experiencia muy dura. Era una escuela incompleta, en esa escuela había nada más dos aulas y la verdad los niños están desgraciadamente mal alimentados y las escuelas sin nada, son unas condiciones de mucha pobreza. Era una escuela bidocente y éramos dos maestras que dábamos de primero a sexto, eran por todos, treinta niños. Que aplicar métodos ni que nada, yo los quería aplicar pero con estos niños no se podía, teníamos que adaptar lo que se enseñaba. Los niños hablan el Mixteco y era muy difícil que nos entendiéramos.” (III/5/1)

⁴⁰ Ver anexo N° 4.

No era sólo eso; también en estos años, al igual que en décadas anteriores, algunas escuelas primarias de organización completa seguían atravesando por problemas económicos muy fuertes. Tal es el caso de la escuela de Yolomécatl, la que para sostenerse, componer las aulas y comprar materiales escolares, organizaba la venta de verduras que eran sembradas y cosechadas por los niños de la escuela. También en 1980 fue inaugurada una maquina tortilladora propiedad de la escuela. Con la venta de tortillas a los habitantes del pueblo, se pretendió obtener ganancias para la reparación de las aulas, la compra de materiales y los desayunos escolares. (AEPY/1980/ Exp.36)

Aún con estas carencias en la mayoría de las escuelas primarias del estado, la SEP anunciaba que a partir de septiembre de 1980, la posibilidad de educación primaria para todos los niños era un hecho. “La SEP había podido mantener en los dos ciclos posteriores a 1980 esta oferta.” (Meneses, 1998. Vol. V. p. 217)

En contraste, en la escuela primaria del pueblo el número de docentes había disminuido con relación a décadas anteriores, de doce maestros y un director general con los que contó a inicios de los ochenta, pasó a 8 maestros y un director con grupo.⁴¹ También, el número de alumnos inscritos había disminuido. Había en 1980 solo 295 alumnos inscritos a diferencia de ciclos anteriores en los que la matrícula mantenía un promedio de 350 a 400 alumnos, situación que se debía, entre otros problemas, a la migración de las familias hacia otros lugares de la República Mexicana. (AEPY/1980/ Exp.37)

La escuela vivía un ambiente de abandono: de 10 aulas con las que contaba el edificio escolar, sólo 8 funcionaban, los grupos se habían reducido en número y las actividades culturales que en décadas anteriores habían impulsado los maestros junto con las Misiones Culturales y que significaron una gran actividad escolar en unión con la comunidad del pueblo, ya no se realizaban.

Las Misiones seguían operando pero se habían alejado del contacto directo con las escuelas y se dedicaban más a tareas con los habitantes de la comunidad. Tenían como propósito fundamental alfabetizar adultos y capacitar tecnológicamente a los campesinos de la comunidad. “Se había determinado convertir a las Misiones Culturales en unidades itinerantes de educación general y básica tecnológica para adultos.” (Meneses, 1998. Vol. V, p. 220)

Del 17 al 18 de marzo de 1980, en el pueblo de Yolomécatl, se instala nuevamente una misión cultural conocida como

Misión Cultural Rural No. 114,

la cual tuvo como actividad principal la alfabetización de adultos. El personal docente de la Misión estaba a cargo del profesor Palemón Gómez Velázquez y contaba con 9 personas que atendían los oficios de enfermería, recreación, música, agricultura, ganadería, carpintería, talabartería y albañilería. (AEPY/1980/Exp.38)

⁴¹ Ver anexo N° 2 .

Las tareas emprendidas en materia de política educativa, tanto por el Gobierno Estatal como por el Federal hasta los ochenta, no significaban para los docentes entrevistados un alivio para los problemas educativos a los que se enfrentaban en sus lugares de trabajo. Por ejemplo, el profesor Alfonso Galicia, el otro docente de esta generación, egresado de una de las Escuelas Normales Experimentales y que recién se incorporaba a la aventura de los trabajos magisteriales, así lo recuerda:⁴²

“...en 1980 me dieron mi plaza que venía de la Oficina de Recursos Humanos de la SEP y el primer pueblo al que me mandaron fue a Mazatlán Villa de Flores, rumbo a la sierra de Huahutla de Jiménez. Era una escuela de organización completa pero estaba en una zona políticamente muy conflictiva. El problema al que me enfrenté era que en esa zona se hablaba el dialecto mazateco y yo no sabía hablarlo y aunque había una orden del director de prohibir a los niños que dentro de los horarios de clase hablaran dialecto, era muy difícil entablar comunicación con estos niños. En esta escuela había dos turnos: por la mañana venían a la escuela todos los niños de las rancherías y por las tardes les dábamos clases a los del centro. Todos los maestros tenían doble plaza. Los problemas políticos eran muy duros hasta que se llegó a la situación de que se dividieron y se formaron dos escuelas. Todos los niños tenían acceso, se les recibía pero el problema era que si no hablaban español pues se salían porque no podían seguir.” (III/6/1)

Mientras el docente se incorporaba a la práctica escolar, daba inicio el

Sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988).

Dos acontecimientos en materia de política educativa marcaron el rumbo de este sexenio:

- ✓ La continuación de la descentralización educativa.
- ✓ La puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988

En octubre de 1983 Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación en este sexenio, presentó como parte de la llamada Revolución Educativa, el Programa de Descentralización Educativa en el cual se definen dos objetivos importantes: 1) mejorar la calidad educativa de la enseñanza y descentralizar los servicios educativos para desterrar hábitos y costumbres estereotipadas y 2) vincular la enseñanza con la vida, con la realidad.

Estas medidas no eran nuevas, desde sexenios anteriores ya se comentaba en el ambiente oficial que el centralismo educativo generaba problemas y por tanto habría que seguir dando continuidad a la labor de descentralización de la educación.

En diciembre de 1982 el presidente Miguel de la Madrid en su discurso de toma de posesión, señaló su decisión de “transferir a los gobiernos locales los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros correspondientes.” (Meneses 1998. Vol. V. p.468)

⁴² Ver anexo N° 4.

El Programa de descentralización presentado partía del diagnóstico educativo de años anteriores. A finales de los setenta “de cada 100 niños que ingresaban a la primaria 52 terminaban su sexto año. (...) Por otra parte, la primaria y la secundaria eran modelos diseñados para el medio urbano, sus contenidos, metodología, cursos didácticos materiales y calendario escolares no respondían ni a las características ni a las necesidades del medio rural.” (ibidem. p.243)

Este Programa establecía tres propósitos fundamentales para el sector educativo:

1. promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana,
2. ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y culturales y
3. mejorar la prestación de servicios en estas áreas.

Además, se propuso por acuerdo presidencial de marzo 23 de 1984, elevar a nivel licenciatura la carrera de profesor normalista, cambio que no afectó a los docentes de ésta generación.

También, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el cual se prepararon varios maestros de algunos municipios del estado de Oaxaca, cambió de nombre a Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio a cargo del profesor Humberto Jerez Talavera. (SEP. Memoria 1976-1982, p . 313)

Estas propuestas obtuvieron varias críticas de los maestros que las vivieron. “Una crítica de los docentes hacia las nuevas políticas educativas durante los ochenta era el hecho de imponer a los maestros de primer año el método global de análisis estructural para enseñar a leer y a escribir a los niños, en vez de permitirles manejar el método que aplicaban mejor como el Onomatopéyico o el Rebsamen y además se sugirió incluir ejercicios de caligrafía con letra cursiva, ausentes del programa actual.” (ibídem. p. 289)

Esta imposición repercutió de manera directa en los docentes que en esos momentos aún no se incorporaban a la escuela primaria del pueblo sino que seguían realizando sus actividades en escuelas ubicadas en comunidades alejadas a éste:

“Cuando yo ya estaba trabajando por la zona de la Mixteca, a mediados de los ochenta, por el cambio de Presidente, me imagino, empezó una evolución muy grande de la educación. Vino el cambio de métodos para enseñar a los niños de primero y se suprime el onomatopéyico y nos obligan a enseñar con el método global. Aunque nosotros ya habíamos pasado por la normal y conocido estos métodos, el cambio fue muy duro porque era muy difícil aplicar el método global en las zonas rurales.” (III/6/1)

Sin embargo, las críticas no se reducían a lo anterior, también hubo para los docentes otros problemas como los cambios de horario (de discontinuo a matutino en 1984) y los ataques por los cambios en contenidos de los libros de texto. Esto lo recuerda una maestra jubilada... “Se vinieron tantos cambios en la época de Miguel de la Madrid, que ya no me hagas decirte tantas cosas. Por 1984 se cambió el horario y se decide que ya nada más teníamos que dar un turno, el matutino. Se vino un pésimo libro que no me gustó porque

tenía temas que los niños de la Mixteca no conocían, venían palmeras, cicales y los niños se olvidaban del frijol, del maíz. No eran como los libros anteriores en los que venía de todo y no nada más lo que les interesaba a los niños de las ciudades.”(EC/ET/1999)

Pese a todas las medidas implementadas en este sexenio, el problema de la deserción en el ámbito nacional se seguía manteniendo: “sólo el 50% de los estudiantes de primaria llegaban a sexto grado y se recomendó que la reprobación se atacara en la misma escuela.” (Meneses, 1998. Vol. V, p. 295) “Se culpaba a la crisis económica de la deserción. Los alumnos abandonaban sus estudios para ponerse a trabajar y aumentar así el magro presupuesto familiar. A esto, se añadieron otros factores tales como el trabajo prematuro de la niñez, las migraciones, las enfermedades infantiles la pobreza extrema y la marginación.” (ibidem. pp. 295-296)

Al finalizar el sexenio, en 1988, la escuela primaria del pueblo contaba con 10 maestros de grupo y un director general, 334 alumnos inscritos de primero a sexto, 12 repetidores de todos los grados concentrándose la mayoría de ellos en primero y sexto. (AEPY/1980/Exp.39)⁴³

Finaliza la década de los ochenta con un nuevo cambio de sexenio, sube al poder, después de un accidentado y fraudulento proceso electoral, el candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la Presidencia de la República Carlos Salinas de Gortari, quién ocupa la

Presidencia de la República de 1988 a 1994

Sale como Secretario de la SEP Miguel González Avelar y el nuevo mandatario designa como sustituto a Manuel Bartlett Díaz y como no se había visto desde la época de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), el sexenio de Salinas de Gortari se caracterizó por una inestabilidad política reflejada por los constantes cambios de Secretario que experimentó la SEP: (1-12-88 a 6-1-92), Ernesto Zedillo (7-1-92 a 30-12-93), Fernando Solana Morales (1-1-1993 a 9-5-94) y José Ángel Pescador Osuna (11-5-94 a 30-11-94)⁴⁴

Un nuevo nombre aglutina el conjunto de orientaciones que indican la tendencia educativa hacia finales de siglo: “Modernización Educativa.”

La nueva Reforma Educativa inicia con la publicación del Programa para la Modernización Educativa 1990-1992, documento en el que se aborda el problema de la deserción escolar en el contexto de la “universalización de la educación básica” reconociéndolo como prioridad dentro de las demandas principales: “asegurar la permanencia y conclusión en este ciclo de los alumnos, poniendo en acción el

⁴³ Debo aclarar que para estos años ya se registra en los documentos todos estos indicadores de los que hablamos: inscritos, repetidores y bajas.

⁴⁴ Este caso sólo se había dado durante los dos años de presidente de la República de Pascual Ortiz Rubio, lapso en el que hubo 5 funcionarios al frente de la SEP: Aarón Sáenz Garza (de febrero a octubre de 1930), Carlos Trejo y Lerdo de Tejada (de febrero de 1930 a octubre de 1930), José Manuel Puig Casaurac (de diciembre de 1930 a septiembre de 1931), Alejandro Cerisola (de septiembre de 1931 a octubre de 1931) y Narciso Bassols (de octubre de 1931 a septiembre de 1932).

abatimiento de los índices de deserción y reprobación mediante la ampliación de los programas preventivos y compensatorios.” (SEP, 1990. p. 20)

Posteriormente, el 18 de mayo de 1992 se pone en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica Primaria (ANMEBP) “que estableció orientaciones fundamentales en materia educativa, las cuales al año siguiente, fueron ratificadas por la Ley General de Educación y tres años después en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000” (Latapi, 1998. Vol. II, p. 418)⁴⁵

A esta cascada de medidas siguieron las reformas a los Artículos 3º y 31 constitucionales. “A finales de 1992, el Ejecutivo Federal, envió al Congreso de la Unión una iniciativa para reformar dichos artículos. La iniciativa proponía la inclusión en un párrafo del art. 3º de la educación secundaria como obligatoria: “El estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria, siendo la educación primaria y secundaria obligatorias.” (Ornelas, 1995. p. 78)

Se reforma el artículo 31 y se hace obligatoria la participación de los padres de familia en el envío de sus hijos, en edad escolar, a la escuela primaria y secundaria. (ibídem. p.80)

El 18 de mayo de 1992 se implementa el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y el 13 de julio de 1993 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, su base legal: la nueva Ley General de Educación, que sustituyó a la Ley Federal de Educación de 1973

El Acuerdo, junto con la Ley, son el fruto de las tendencias educativas mundiales. Estos proporcionaron el marco para la transición del Sistema Educativo Mexicano hacia finales de siglo, al proponer cuatro medidas principales:

- ✓ “Reorganizar el sistema educativo, redefiniendo las atribuciones y responsabilidades de los tres niveles de gobierno y transfiriendo a los estados los activos, los recursos financieros y la responsabilidad de operar la educación básica y la normal.
- ✓ Impulsar la participación social en la escuela como principio insustituible de revitalización.
- ✓ Reformar los contenidos y materiales didácticos y revalorar la función magisterial, para lo cual se promete un salario profesional y un programa de vivienda para los trabajadores de la educación.
- ✓ Se concreta la carrera magisterial y se anuncia la reforma de la formación inicial” (Latapi, 1998. p. 419).

En realidad, el énfasis en materia de política educativa durante este sexenio esta puesto en

⁴⁵ En el ANMEBP se introduce el termino de la deserción escolar al abordar el problema del rezago educativo y es conceptualizado como: el número de alumnos que abandonan cada año la escuela, ubicando a los tres primeros años de la educación primaria como los de mayor abandono y estos niños estan contemplados dentro de los analfabetas mientras que los que abandonan en los tres últimos grados, dentro del rezago educativo.

la descentralización de la educación básica y normal,

que marca la transición educativa hasta la fecha y que impactó a los docentes entrevistados de la siguiente forma:

“Yo todavía no llegaba a trabajar a la escuela del pueblo y vino la reforma de Salinas, otra vez a cambiarnos todo, vienen proyectos nuevos. Afecta mucho, apenas si le ibas agarrando al método y ya te vienen con un nuevo programa. Todo eso crea muchas confusiones. Las escuelas están muy olvidadas, ahora el IEEPO tampoco entrega recursos para repararlas y para hacer algunas mejoras, nosotros los maestros tenemos que cooperar para comprar algunos materiales que se necesitan en la escuela y pues eso está perjudicando mucho a la educación. ” (III/5/1)

“En 1994 llegue a trabajar a Yolomécatl, y las exigencias eran muy grandes porque se vinieron los cambios de todos los libros de texto y eso, me imagino, porque hubo cambio de Presidente. Entonces empezó una evolución grande de la educación y vinieron varios métodos y se suprime el onomatopéyico y nos imponen el global. El método global aunque lo habíamos visto cuando estudiamos no era fácil aplicarlo en las comunidades alejadas, por eso allá, aunque nos dijeran que lo aplicáramos, seguíamos con el onomatopéyico, pero cuando llego a Yolomécatl ya era un poco más fácil y además obligatorio aplicar el método global porque ya es una escuela más grande y ya era más o menos práctico para la enseñanza. Era difícil emplear el método global en las comunidades porque, generalmente en ellas hablan el dialecto y era lo que lo cambiaba en la práctica. ” (III/6/1)

El proceso de desconcentración administrativa de la educación básica había comenzado en Oaxaca desde 1974 pero no fue sino hasta la firma del Acuerdo, cuando se toma la decisión de federalizar (que equivale a descentralizar) la educación básica y la normal (Latapi, 1998 p. 181.)⁴⁶ Este proceso fue aplicado por la Federación a escala nacional.

Hubo también durante este sexenio un gran movimiento por la implantación de programas compensatorios⁴⁷ a partir del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB) y el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial no Formal (PRODEI) y Escuelas de solidaridad. Estos programas fueron destinados a las

⁴⁶ Descentralización: es la de transferencia de autoridades, recursos, y obligaciones de la administración central a los gobiernos de los estados. Sin embargo, el gobierno central conserva las funciones normativas y la capacidad de asignar la mayor parte de los recursos fiscales a la educación.

⁴⁷ “Las políticas compensatorias buscan mejorar la equidad del sistema educativo mediante la discriminación positiva. Es por eso que el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) dirige su atención a los estados con mayor índice de pobreza y dentro de ellos refuerza su apoyo a las escuelas y comunidades más marginadas. El programa tiene como objetivo reducir la inasistencia de alumnos, su reprobación y deserción y elevar la calidad del aprendizaje al fomentar la participación social, mejorar las condiciones materiales de las escuelas, apoyar al supervisión, incentivar y capacitar a los maestros y proveer de materiales educativos entre otros.” (Ezpeleta, Justa, 1994. p. i)

zonas rurales marginadas que atendían a centros educativos rurales e indígenas, de organización incompleta y multigrado de los municipios más pobres y con mayor rezago educativo de ocho estados de la República Mexicana, uno de ellos Oaxaca. Además operó un Programa de Financiamiento Educativo Rural por medio del cual se otorgaban becas para niños y jóvenes de escasos recursos y también un Programa que se llamó: Niños en Solidaridad.

Estos Programas llegaron a diferentes municipios del estado de Oaxaca y en diferentes formas. En la localidad de Yolomécatl fue construido un

*albergue para los niños de bajos recursos,*⁴⁸

además, se distribuyeron becas de apoyo alimenticio para éstos niños:

“Estando como Gobernador del estado Heladio Ramírez López, invitó en varias ocasiones al Presidente de la República Salinas de Gortari a recorrer una de las regiones más pobres del estado: la Mixteca Oaxaqueña. En una de estos recorridos, pasó por el municipio de Yolomécatl y, estando yo de Presidente Municipal del pueblo solicité la construcción de un albergue. Me dijo el licenciado Heladio Ramírez que aprovechara porque había muchos programas compensatorios y que le pidiera lo que yo quisiera. Pedimos las banquitas para el parque del pueblo y el albergue. El Presidente inmediatamente autorizó la construcción. Se supone que los albergues deberían estar en las zonas rurales más marginadas, que son en dónde se necesitan, pero acá se pidió y lo pusieron. Pero se dio una situación contradictoria, porque los niños rancheros y jornaleros que son los más pobres y lo necesitan no van al albergue, porque les dan leche de tomar y no quieren, y más bien van los niños del pueblo a tomar sus alimentos.” (EC/EG/1999)

Sobre las becas escolares otorgadas durante el sexenio de Salinas a los niños de escasos recursos un profesor relata que “...muchos programas de apoyo para estas zonas que deberían llegar al pueblo, desgraciadamente no nos llegan y cuando esto sucede hay siempre problemas. Cuando estaba Salinas de Gortari, había en el gobierno un programa que se llamaba Niños en Solidaridad, daban becas para los niños de menos recursos y mandaban despensas y se les daban a los niños, pero mire que sucede: unos padres de familia por el vicio o por la situación económica, venían a traer la caja de despensa que traía arroz, sardina, frijol y la llevaban a la tienda a cambiarla por aguardiente, refresco y cerveza y por esa situación quitaron estos programas.” (EC/EG/1999)

Finalmente, otro impulso educativo en Yolomécatl durante la administración salinista sucedió tres meses antes de finalizar su sexenio. Estando como Gobernador Diódoro Carrasco, se autorizó la fundación del

*Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado No. 8*⁴⁹

⁴⁸ Ver anexo N° 3.

⁴⁹ Ver anexo N° 3.

el cual “inicia sus actividades el 8 de septiembre de 1994 con un número de alumnos inscritos de 100, de los cuales se presentaron 63, formando dos grupos de primer año; con una planta docente de 4 maestros.

Para septiembre de 1995, a finales del ciclo escolar, los resultados no fueron muy alentadores: de los 63 alumnos en existencia, sólo 13 fueron promovidos. Había habido un índice de deserción de 37% y 74% de reprobación, sólo el 20.6 % del total había aprobado el semestre.” (INEGI-Oaxaca). No obstante se le veía como una opción educativa para los jóvenes de la localidad y de comunidades circunvecinas, lo que hace que hasta la fecha se mantenga.

El 1º de diciembre de 1994, el Ejecutivo queda en manos de

Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000)

y nombra como Secretario de la SEP a Miguel Limón Rojas, quien a su llegada da a conocer el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

El Programa plantea como propósito central, en lo que respecta a la educación básica, “consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 y además agrega otros: la preparación de los maestros, elevar la calidad de la educación y lograr que los niños cursen y completen satisfactoriamente su educación básica.” (PDE 1995-2000)

Al calor de estas reformas, un acontecimiento de importancia se presenta durante este sexenio. Los docentes entrevistados, después de un accidentado movimiento geográfico realizado por diferentes tipos de escuela, se incorporan a las actividades magisteriales en la escuela primaria de Yolomécatl. Así viven este cambio:

“Finalmente en 1995 me dieron mi orden de comisión para trasladarme a la escuela de Yolomécatl, fue un cambio muy grande porque acá es totalmente otro el tipo de responsabilidades. La escuela cuenta con mucha tradición y en ella han laborado maestros de mucho reconocimiento, entonces uno tiene que dar la batalla.” (III/5/1)

Yo si tenía deseos de venirme a trabajar a mi pueblo porque las otras escuelas estaban muy retiradas, viajaba en terracería y por muchas horas, en tiempo de lluvias era muy difícil porque los pueblos se quedaban incomunicados. El mayor problema que enfrenté cuando llegué a mi pueblo fue la gran responsabilidad, porque hay que sacar a los alumnos mejores, aunque acá se ve un gran cambio porque si hay alumnos sobresalientes. Las otras escuelas eran más pequeñas y por lo tanto menos exigentes. Acá en esta escuela los alumnos ya tienen otra forma de hablar y de pensar y entonces los maestros tenemos que prepararnos un poco más porque hay que ir de acuerdo a los planes y a los nuevos programas y reformas, aunque si hay problemas como de reprobados y de faltas y todo eso como sucede en todos lados.” (III/6/1)

Cuando los docentes se incorporan a la escuela primaria del pueblo, los propósitos educativos planteados por la SEP en el nuevo sexenio y último del siglo XX, se reflejaban en sus preocupaciones:

“Todo cambio en la educación es bueno, sin embargo, desgraciadamente no siempre llegan a realizarse como debería en las escuelas del área rural y la mayoría de las veces llegan tarde, esto es lo que ha sucedido constantemente en nuestra escuela. Hay una carencia de materiales, de pizarrones, de cursos de actualización para los maestros.”
(III/5/1)

Durante este último sexenio la escuela ha mantenido una matrícula promedio constante de 250 niños. Por ejemplo, para el inicio de ciclo escolar 1994-1995 contaba con una planta docente de 8 maestros y un director, los cuales atendían a 231 alumnos repartidos en 8 grupos de primero a sexto. De éstos fueron promovidos a finales del ciclo escolar 130, con una deserción de 2.2% y una reprobación de 3.0%. Aprobaron el ciclo el 97 % de los alumnos en existencia. A inicios del ciclo 1998-1999 se registró un número de niños inscritos de 245, un personal de 11 maestros y un director general. Funcionan 11 grupos en 10 aulas ex profeso y 2 adaptadas. El número máximo de niños por grupo es de 28. (Exp/IEEPO/1990)⁵⁰

Según estas cifras, los índices de reprobación y deserción no representaban un problema para la institución. Al explicar sus causas los docentes aluden a políticas educativas implementadas como la actualización de los maestros, los cambios de planes y programas y la elevación de la calidad de la educación, señalándolos como factores que repercutían directamente en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Este énfasis en las refoemas ha estado presente en las concepciones de los docentes desde las generaciones anteriores, si bien con matices específicos.

El Programa de Desarrollo Educativo y el reforzamiento de las acciones puestas en marcha con el Plan de Modernización Educativa de 1992, parecen estar llegando a las escuelas rurales del estado de Oaxaca en los últimos años del sexenio zedillista.

Por ejemplo, la Reforma a la Educación Básica y Normal propuesta en este sexenio, en la cual se plantea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) y cuya finalidad más importante reside en asegurar que todos los niños inscritos en la educación primaria adquieran la competencia básica para leer y escribir en el curso de los dos primeros grados de este nivel, causó las mayores críticas por las dificultades que implicaba para los docentes de la escuela primaria:

“Con este señor Zedillo ya van dos cambios: Primero lo del Proyecto PRONALEES que lo impuso la SEP en el ciclo escolar 1996-1997 sin que las maestras lo conociéramos anticipadamente y querían que lo aplicáramos. Nos opusimos y es hasta el periodo que viene que nos lo van a explicar (2000-2001) y, segundo los cambios de contenidos de los Libros de Texto y los Programas que para nosotros y los niños significa una confusión

⁵⁰ Ver anexo N° 2.

tremenda. Dicen ahora las nuevas reformas que el maestro necesita ser analítico, observador e investigador para mejorar la calidad de la educación pero yo creo que es mucho pedir porque no todos podemos ser así.” (III/6/1)

“Llegue a trabajar a la escuela primaria del pueblo de Yolomécatl en 1996, estando de presidente Zedillo. Entonces a mi me toco aplicar un nuevo programa. A mitad del curso vino una orden de la SEP de que teníamos que desechar los métodos onomatopéyicos, el ecléctico y el global y aplicar la propuesta Palem, creo que ya se estaba aplicando en otros estados pero para nosotros era novedoso. Me amontonaron de libros e igualmente hicieron con los niños. Yo no había recibido ningún curso y no sabía como comenzar. Cinco meses después, al finalizar el año, que vinieron los de la SEP a decir que fuéramos a Tlaxiaco a recibir cursos pero ya era tarde. Mientras tanto, seguí con el método antiguo para no confundir a los alumnos.” (III/5/1)

Otro factor presente en el discurso institucional del sexenio es el de la “calidad educativa,” tema sobre el cual los docentes comentan:

“El niño debe de llevarse a la secundaria un poco de calidad educativa y por eso en la escuela, los maestros y el nuevo director hemos implantado una regla: niño que deberas lo merece y ha aprendido pasa y el que no pues no pasa, aunque repruebe y se quede otro año, es preferible.” (III/5/1)

A la constelación de reformas educativas desplegadas en el periodo se suma La Ley de Educación del estado de Oaxaca que en su artículo 4º establece que “la educación pública en el estado será gratuita, para garantizarla, el Gobierno Estatal en consecuencia con el Gobierno Federal, presupuestarán del gasto público, recursos suficientes para la prestación de los servicios educativos.” (Ley de Educación del Estado de Oaxaca, decreto 296.) Los docentes comentan al respecto:

“Los apoyos que llegan a la escuela en relación a los alumnos y a las necesidades materiales de la escuela son muy raquícos, digamos que no llegan. Nosotros hemos solicitado ayuda al IEEPO pero es muy difícil que nos la den, nos han dado un bote pequeño de pintura nada mas para pintar la escuela, entonces los maestros hemos cooperado para poder comprar lo que creemos que se necesita, pero no siempre podemos estar cooperando porque nuestros sueldos son muy bajos.” (III/5/1)

“Ahora está el programa de Progresá y llega a la escuela por medio de las becas pero dicen que según que la comunidad es urbana y que ya no deben tocarnos este tipo de becas.” (III/6/1)

Finalmente, los docentes se incorporan a la primaria del pueblo de Yolomécatl al calor de la implantación de una cascada de Reformas Educativas tendientes a desarrollarse hacia el nuevo siglo, resintiendo estas nuevas propuestas y cambios en el transcurso de su práctica docente:

“Ahora nos han cambiado muy rápido de programas y propuestas nuevas y eso afecta mucho a los alumnos. Lo malo es que vienen propuestas y propuestas y no contamos con los materiales porque no hay presupuesto. No contamos con ficheros y ya cuando nos llegan es cuando ya casi termina el año y entonces el maestro ya para que lo quiere. Por ejemplo, los maestros que van a cursos porque nos van a capacitar y nos dicen: maestros pues vamos a valerlos de nuestras propias experiencias, porque no llegó el programa ni los materiales. Cuando vienen los maestros pues vienen enojados porque hay muchas carencias en los cursos y ellos ya gastaron su dinero para poder trasladarse a esos cursos. Lo de la carrera magisterial es bueno, pero no hay maestros capacitados para dar los cursos, la mayoría son improvisados y así no se puede. Deberían de ser maestros que de veras nos enseñen. Nosotros gastamos nuestro dinero con los viajes porque los cursos se programan en otros lugares y pues tenemos que ir pero no hay material para las lecturas y todo eso.” (III/5/1)

“Sí queremos actualizarnos y lo necesitamos pero debería ser acá, acá en nuestra escuela porque para trasladarnos a otro lugar es difícil. Y también queremos mas apoyo con lo del material porque realmente es muy escaso.” (III/6/1)

En este contexto educativo, los entrevistados expresan una última reflexión, que pareciera que marca la tendencia educativa de la escuela primaria del pueblo de Yolomécatl, hacia el siglo que se avecina:

“La escuela no se encuentra en buenas condiciones, la SEP nos ha abandonado y cuando se pide al IEEPO ayuda es extremadamente difícil que nos den una respuesta positiva porque la mayoría de las escuelas primarias de esta zona tienen deficiencias materiales. Faltan muchas cosas. Los materiales con los que contamos son mínimos. Después del temblor de 1999, dos salones de la escuela están desocupados porque tienen fracturas pero la SEP es difícil que de dinero para la reparación. Ahora en vez de ir para adelante parece que vamos para atrás estamos muy mal. Los maestros lo único que hacemos es enseñarles a los niños porque no nos queda de otra, pero el espacio también es importante para que ellos se desarrollen y no hay presupuesto, esa es la única respuesta que siempre nos dan.” (III/5/1)

Teniendo como trasfondo este contexto, los docentes van construyendo un entramado conceptual en torno a determinados problemas educativos que permitirán entender la forma en que conceptualizan el problema de la deserción escolar.

2. Entramados conceptuales en formación.

La fundación en 1975 de dos escuelas Normales Experimentales en la zona Mixteca del estado de Oaxaca, particularmente en los Distritos de Teposcolula y Huajuapán, permitió a los jóvenes de los municipios cercanos a éstas estudiar una carrera normal. Tal fue el caso de los dos docentes entrevistados, quienes al inicio de la década de los ochenta egresan de ellas e inician una nueva aventura dentro de las filas de los trabajadores docentes.

Su trayectoria magisterial da comienzo con la inserción por algunas zonas rurales marginadas del estado de Oaxaca donde trabajaron por varios años: escuelas de tipo unitarias, bidocentes y de organización completa.

Este recorrido les brindó la oportunidad de conocer y vivir directamente algunos problemas educativos que estaban identificados como prioritarios dentro de las políticas educativas propuestas en los sexenios correspondientes a su periodo de labor, si bien las medidas para atenderlos difícilmente se veían reflejadas en las zonas rurales en las que los docentes iniciaron su trabajo magisterial.

Después de obtener los méritos correspondientes para promover su cambio de lugar de trabajo, los docentes logran incorporarse en los noventa, a la Escuela Primaria Urbana Federal Prof. Ramón C. Robles del pueblo de Yolomécatl, en la que ellos habían estudiado.

Esta incorporación significó el enfrentamiento con problemas diferentes a los que habían vivido años anteriores en su paso por diferentes tipos de escuelas, pero también con otros que eran semejantes.

A partir de las expresiones de los docentes en las que se conjugan diversos contextos educativos y vivencias personales, despuntan configuraciones conceptuales ligadas a la deserción escolar: reprobación, rezago escolar, aprendizaje, aprovechamiento escolar, ausentismo y sobreedad.⁵¹

2.1 Reprobación: los docentes plantean de manera recurrente y directa el problema de la reprobación, significándolo como la imposibilidad del niño para acceder al grado inmediato superior.

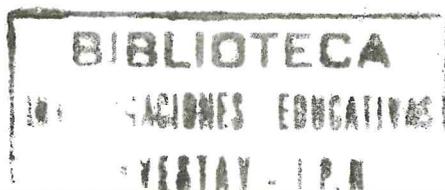
Este concepto se encuentra relacionado principalmente con el aprendizaje y con la referencia a niños mayores de edad tal como lo podemos leer en las expresiones siguientes:

"Reprueban los niños porque no retienen los conocimientos, no logran su aprendizaje y repiten mucho, porque su aprendizaje no es bueno." (III/5/1)

"Otro niño reprobó porque no le daba su cabecita y ya tenía como catorce años y seguía reprobando. No le ayudaba su cabecita y yo creo que ya es para despedirlo de la escuela." (III/5/1)

Lo reiterativo en sus argumentaciones en relación al vínculo que se establece entre la reprobación con el aprendizaje y el aspecto de los niños mayores de edad, lo podemos constatar también en las siguientes citas:

⁵¹ Aunque el rezago escolar y el aprovechamiento escolar son aspectos de la reprobación se incluyen como ejes conceptuales porque los docentes remiten a ellos dentro del entramado de significaciones y los distinguen de la reprobación en sus expresiones.



“Reprueban los niños porque no logran su aprendizaje y no retienen los conocimientos, esto hace que repitan mucho. Son alumnos mayores de edad que reprueban y los mismos padres de familia llegan a sacarlos de la escuela porque reprueban. En la actualidad todavía hay niños grandes, de 15 ó 16 años, estos niños de edad avanzada se quedaron, no aprendían pero en este año salen y si no se van antes de terminar su sexto. (III/6/1)

“Tenemos un niño que entró a la escuela a la edad de seis años, tal como lo indica el reglamento, pero va reprobando y ahora lo volví a reprobar porque no le ayuda su cabecita. No lo pasé de nuevo y creo que ya esta para despedirlo. Tenemos niños de 16 años, son como tres pero en este ciclo ya se van, pasen o no pasen, se van por la edad, desertan.” (III/6/1)

“Reprueban hasta tres veces el mismo año porque no es posible pasarlos si no llevan calidad.” (III/5/1)

Al ir explicando el problema los docentes hacen intervenir una serie de elementos, todos externos a la institución escolar y algunos de ellos también presentes en las argumentaciones de las generaciones anteriores: la alimentación, la lengua, su condición social, la ocupación de los niños en las labores del campo, los problemas familiares y la situación económica.

Respecto a la alimentación señalan:

Reprueban por la mala alimentación, los niños están mal alimentados. (III/6/1)

Sin embargo, acotan la incidencia de este factor en una forma que no se había observado en argumentaciones de los docentes de las generaciones anteriores:

“Tiene que ver la alimentación para que los niños aprendan pero ésta ya no es causa de la reprobación porque ahora acá los niños ya comen diferente, ya toman leche y muchos productos que vienen vitaminados.” (III/5/1)

Es decir, advierten una “mejoría” en la alimentación, lo cual les lleva a plantear que es un factor que influye, más no es determinante.

La lengua es otro elemento que vinculan con la reprobación y lo siguen considerando como factor externo:

La lengua también influye para la reprobación, yo he reprobado a niños porque no hablan bien el español y no se les entiende, estos niños mejor se van de la escuela.” (III/6/1)

Aunque desde los ochenta la matrícula escolar registra un número reducido de inscritos que son hijos de campesinos, éstos niños, continúan colaborando en los trabajos familiares; situación que, a decir de los docentes, provoca ausentismo y reprobación:

“El papá es campesino y la mamá también y lo ocupan los papás para cuidar los animales y faltan mucho y reprueban.” (III/5/1)

Su forma de problematizar la reprobación pasa por una clara identificación de los alumnos reprobados:

“Pocos son los niños que nos vienen de las rancherías de Yolomécatl, son contados, esos niños son los que reprueban. Ahora más bien varios alumnos nos han llegado de otros lugares como: San Felipe, de San Miguel, de Teposcolula, de Tlaxiaco, de San Martín y de San Pedro. Yo creo que porque esta escuela tiene reconocimiento por la labor de los maestros.” (III/6/1)

La argumentación es reiterada en otros momentos:

“Reprobó un niño que es de Itudujia, un pueblito cercano a Yolomécatl y abandonó definitivamente, desertó. Se fueron a México sus papás y se lo llevaron. Lo sacaron de la escuela porque reprobó y se fueron a México por la pobreza extrema, porque aquí difícilmente se encuentra trabajo para sobrevivir. Todos los que reprueban y se van son de las rancherías cercanas al pueblo.” (III/5/1)

“Reprueban los niños porque son de los ranchitos y muy poco aprenden, en cambio los niños del centro, de aquí del pueblo, son siempre los que pasan año.” (III/6/1)

La forma en que plantean el problema de la reprobación refleja una agudización de las diferencias en las oportunidades de escolarización entre los niños de una localidad como Yolomécatl, que a pesar de su marginación ha mantenido y ampliado su oferta educativa y los niños de ranchos aislados circunvecinos que giran alrededor de la vida del pueblo. Una indagación especial se requeriría para averiguar si detrás de este planteamiento hay alguna actitud discriminatoria.

Otro enlace que establecen en relación con la reprobación son los: padres de familia y problemas familiares. Al igual que los docentes de la generación pasada, marcan claramente una distinción entre estos dos elementos:

“Los responsables de la reprobación son los padres de familia, los padres son muy consentidores de sus hijos. La reprobación yo digo que es una de las fallas de los padres de familia porque como te digo, a veces no les ponen mucha atención a sus hijos, no se preocupan, por más que nosotros llamemos a las asambleas.” (III/6/1)

“Los niños reprueban por la irresponsabilidad de los padres de familia. Yo si creo que el culpable de la reprobación es el padre de familia que no ejerce presión en sus hijos.” (III/5/1)

“Hay niños que reprueban y ya son grandes de edad y reprueban porque están pensando en los problemas de los papás y como no aprenden pues se les reprueba porque no

podemos pasarlos porque el aprendizaje no va a ser suficiente. Estos niños mejor se van, desertan.” (III/6/1)

Sin embargo, como no se había observado con las generaciones pasadas, los maestros acotan:

“No todos los papás son responsables de la reprobación, hay de todo, hay papás que hasta se pasan de preguntar como van sus hijos y asisten a las reuniones, pero son muy pocos. Otros prefieren que el niño repruebe pero que aprenda.” (III/5/1)

Para los entrevistados, el actor docente y la misma escuela nada tienen que ver con el problema de la reprobación. Esta argumentación también estuvo presente en expresiones de los docentes de las generaciones pasadas:

“No es culpable de la reprobación ni la escuela, ni el maestro, porque se tiene que reprobar al niño si este no asimila y por eso no es culpa ni de la escuela, ni del maestro.” (III/5/1)

Un elemento que ya había entrado en juego en las concepciones de los docentes de la generación anterior, nuevamente aparece pero ahora en relación con la reprobación: el sindicalismo.

A diferencia de la generación anterior que argumentaba que el sindicalismo era un elemento que afectaba el aprendizaje de los niños, para los docentes de esta generación este elemento es ajeno a los problemas escolares como la reprobación y la deserción:

“La reprobación no es un problema que tenga que ver con los movimientos sindicales aunque hagamos muchos paros. Reconocemos que la reprobación es un problema muy fuerte en el estado de Oaxaca, que nos catalogan como un estado de analfabetas y que los maestros no están preparados. Sin embargo creo que esa es política. Repito, los problemas sindicales no son la causa de la reprobación, hay otros factores como por ejemplo los padres de familia que no apoyan a los niños.” (III/6/1)

Por su parte, el tema de las reformas y los cambios que acarrear surge enlazado a la noción de rezago escolar como veremos en seguida.

2.2 Rezago escolar: un segundo aspecto que aparece con regularidad en las argumentaciones de los docentes es el del rezago escolar. Con esta noción se da una situación ambigua: por una parte aluden a ella de manera explícita y no la usan como mero sinónimo de reprobación; pero por otra parte está muy ligada con esta última y el ejercicio de distinguirla analíticamente se vuelve difícil. Interesa llamar la atención sobre su presencia en el discurso de los maestros de esta generación ya que es un componente que no había entrado en juego anteriormente.

Se refieren al rezago escolar de la siguiente manera:

“Los niños que no salen luego de la escuela es por la reprobación, se van rezagando y se van quedando reprobados y finalmente son los que desertan. Los alumnos van creciendo, van reprobando, se quedan y se van rezagando.” (III/5/1)

El enlace principal, tal como se aprecia en la cita anterior, se establece con el problema de la reprobación pero no la usan como sinónimo de ésta, sino como lo que resulta de la acumulación de situaciones de reprobación:

“Los niños que no salen luego de la escuela es por la reprobación, se van rezagando y se van quedando reprobados en los mismos grados y después por la edad tienen que salir.” (III/5/1)

La explicación que van dando sobre este concepto está relacionada con elementos tanto externos (lengua y condición socioeconómica) como internos a la institución escolar (métodos de enseñanza y actualización magisterial)

Los elementos externos se encuentran concentrados en las citas siguientes:

“Hay muchos niñitos que vienen de fuera y como traen el idioma Mixteco y como son gente humilde, pobrecitos, hay que echarle ganas para que se nivelen en conocimientos y no se queden atrás. Es ahí dónde está un poquito de rezago escolar porque no es lo mismo un niño que ya este aquí a uno que viene hablando otro idioma.” (III/5/1)

“El rezago escolar es por motivos de la economía más baja porque vienen familias enteras de otros lugares al pueblo y los niños vienen mal, vienen rezagados.” (III/6/1)

Probablemente esta concepción de rezago escolar se liga con el contexto social y de desarrollo de la región (los niños que vienen de fuera y no son del pueblo); pero también y de manera más directa, los docentes lo vinculan con un contexto educativo de constantes reformas, sobre todo a partir de los noventa y en particular con las modificaciones de los métodos, planes y programas de estudio:

“El rezago escolar es como te dije anteriormente, nosotros como maestros pasamos por una escuela normal y aprendimos cómo se debe enseñar al niño pero, ahora está habiendo muchas modificaciones en el método de enseñar, y en la forma de enseñar y ahí esta el rezago escolar que se da por las modificaciones tan constantes en el método de enseñar.” (III/5/1)

En el caso de esta generación el enlace con las reformas se da de manera más clara en el contexto del rezago escolar.

2.3 Aprendizaje: es otro de los ejes que permanece con regularidad en las argumentaciones de los docentes y es entendido como la asimilación y retención de un conjunto de conocimientos (sobre todo en el área de las matemáticas) que el niño requiere para su promoción al grado inmediato superior:

“Niño que sabe y ha asimilado y retenido los conocimientos y los ha aprendido aprueba, niño que no sabe o que reprueba matemáticas se queda, aunque en las demás áreas este bien si no sabe matemáticas reprueba.” (III/5/1)

En sus argumentaciones sobre el aprendizaje establecen vínculos con una serie de elementos todos internos a la institución escolar y que se concentran en el rubro de las reformas educativas: cambio de métodos de enseñanza, de planes de estudio, cambios en los contenidos de los libros de texto y aplicación de la carrera magisterial.

La relación entre el aprendizaje y los métodos se centra en el aspecto de la enseñanza de la lectura y escritura:

“Cuando vino la reforma de la propuesta de la lecto-escritura era todo novedoso, me amontonaron de libros, sin ningún curso previo. Nadie sabía como aplicarlo. Llevábamos la tercera parte del ciclo escolar, yo estaba llevando el método Global y este cambio significaba que teníamos que regresar al inicio. Lo intenté pero era muy difícil, los niños así no iban a aprender porque ni los maestros entendíamos de que se trataba. Como ya íbamos muy avanzados con nuestro modo de trabajar anterior todos los maestros nos quejábamos. Además era una irresponsabilidad muy grande porque los padres de familia veían que algo estaba pasando con sus hijos que no avanzaban. Finalmente lo suspendimos porque se estaba perjudicando en su aprendizaje a los niños.” (III/5/1)

“En 1998 iniciando el ciclo escolar vino una propuesta nueva. Nos indican que hay que desechar los métodos con los que enseñábamos a leer y a escribir: onomatopéyico, ecléctico, global. Nos traen la propuesta Palem. No sabía como manejar los libros, no nos dieron los cursos y eso si perjudica en su aprendizaje a los niños porque los sacamos de su ritmo.” (III/5/1)

Las reformas que han ido penetrando el ambiente escolar tienen que ver también con los cambios que han sufrido los libros de texto en sus contenidos:

“Ha habido muchos cambios en los contenidos de los libros de texto por lo de las reformas. Actualmente los libros se modificaron, muchos ya no traen un cuestionario o algo en lo que uno se guíe. Con estos nuevos libros, se deja libremente al alumno a que investigue y tenga más creatividad. El alumno solo se forma, los maestros ya no estamos como dictadores sino como guías. Lo niños trabajan en equipo y cualquier problema que surja lo resuelven entre todos para que todos tengan conocimiento diferente. Por ejemplo, en español se deja al niño que asimile su propio conocimiento, en matemáticas también. Si el niño entiende de una manera una ecuación así que le siga porque así él lo entendió. Porque si yo digo haz la ecuación como yo quiero, entonces sí confundimos al alumno y no aprende. El niño tiene que entender lo que analiza y el va a resolver su propio problema.” (III/6/1)

Las implicaciones de estos cambios en el aprendizaje las podemos constatar en otros momentos de sus argumentaciones:

“Con los cambios de Presidente han sufrido cambios los libros de texto, están más actualizados. Tener pocos libros de texto repercute en el aprendizaje de los niños porque estos reprueban y finalmente desertan. El Gobierno de Oaxaca debería preocuparse un poco más y mandar libros adecuados para cada una de las zonas, porque nada más viene un libro general, para toda la República y no piensan que cada estado es diferente. Esto afecta a los niños en su aprendizaje y pues acarrea problemas de deserción. Aunque también se necesitan los cursos de actualización para que nosotros como maestros podamos saber que es lo que vamos a enseñarles a los niños y para que éstos aprendan.” (III/5/1)

Una noción nueva que se incorpora es carrera magisterial, y aunque utilizan el término tal como se plantea desde el ANMEBP, en realidad lo entienden como actualización magisterial:

“Viene con la reforma lo de la carrera magisterial y eso es bueno, pero lo que los maestros pedimos para poder actualizarnos más, es que el gobierno mande a alguien con más preparación para que aborden los temas que traen los programas, porque a veces nada más dicen: miren aquí esta este libro ustedes lean investiguen y a ver como lo aplican y los niños son los que pierden porque se confunden. Muchas veces nos quedamos con muchas dudas y nadie nos las explica. Por eso pedimos que vengan personas preparadas para que nos den una amplia explicación. Nosotros los maestros pedimos lo necesario para los niños, siempre pedimos un bien para los alumnos. Por eso pedimos mejores maestros para los cursos, porque muchas veces mandan a personas que no conocen los temas, no es lo mismo tener un ingeniero para enseñarnos español a que venga un maestro exclusivo de la materia. Ahora si que en estos cursos los maestros estamos como los niños: confundidos. También creo que se debe de consultar más a la niñez para poder saber cuales son sus necesidades. Es hasta los noventa cuando se preocupan por la actualización con lo de la carrera magisterial.” (III/5/1)

“Es bueno lo de la actualización magisterial porque los maestros lo necesitamos. En los últimos ciclos escolares se han implementado nuevas reglas educativas, los maestros estamos obligados a asistir a un seminario de tres días al inicio de cada periodo escolar. Por ejemplo, ahorita vamos a tener curso de tres días. Nos juntamos varios maestros de zona, los que vamos a impartir el mismo grado de clases y planeamos lo que es un bimestre. Terminando el bimestre tenemos otro seminario para ver el otro bimestre y son tres bimestres en total. En estos seminarios todos los maestros opinamos para formalizar un calendario de actividades de los libros que nos tocan.” (III/6/1)

Vemos pues que el contexto en el que se enmarca la problematización sobre el aprendizaje tiene que ver con la incorporación de nuevas políticas y reformas educativas, lo que ha implicado para los maestros el enfrentamiento a una práctica docente que requiere sobre todo de la actualización respecto a los métodos y técnicas de enseñanza.

2.4 Aprovechamiento escolar: este concepto no aparece con regularidad en las argumentaciones de los docentes pero aluden a él como un indicador educativo de

rendimiento escolar. Es una noción que no había sido localizada en las generaciones anteriores:

El rendimiento escolar en nuestra escuela ha sido ahora bueno, los niños ya aprovechan más ” (III/6/1)

Lo plantean vinculado con un factor externo a la institución escolar: la composición social o procedencia de los alumnos:

“No es lo mismo el rendimiento y aprovechamiento escolar de un niño que viene de una ranchería a un niño que se encuentra establecido dentro de la comunidad o del pueblo.” (III/5/1)

Además, los docentes hacen intervenir elementos internos a la institución que por vez primera tienen que ver con el docente:

“El aprovechamiento escolar es responsabilidad del maestro. El aprovechamiento escolar es bastante bueno, hablando de nuestra escuela primaria, es de un 93% pero depende mucho del maestro.” (II/5/1)

“Había un gran rendimiento escolar por parte de los alumnos. Se tenía un 93% de aprovechamiento en español y matemáticas. Este es un reflejo propio de lo que los maestros hemos hecho por la educación de los niños.” (II/5/1)

2.5 Ausentismo: en expresión de los docentes de esta generación este eje aparece con regularidad significado como las faltas de los niños a la escuela:

El que los niños no vengán a la escuela es real y hay que ver porqué no está yendo el niño a la escuela, porqué está faltando, porqué se está ausentando.” (III/5/1)

Otras expresiones apuntan en la misma dirección:

“Hay que ver porque no quiere venir el niño a la escuela, porqué se está ausentando, que es lo que está fallando.” (III/6/1)

Para dar explicación al problema los docentes conectan factores únicamente externos a la institución escolar: la contribución de los niños a las labores familiares, los padres de familia y la migración.

Estos factores externos se aprecian en las citas siguientes:

“Más que nada, todavía hay unas familias que necesitan que sus hijos los ayudaran en el campo y dejan abandonada la escuela en el mes de octubre y entonces es muy grande el atraso del alumno El niño se ausenta mucho por ir a cuidar los animales y no cumplen con sus tareas. Ahora algunos niños se ausentan porque ya no van al a siembra pero si los ocupan para cuidar los animales y esto hace que deserten.” (III/5/1)

“Sí, se ven grandes problemas de ausentismo en las escuelas porque se van familias enteras a buscar trabajo y se llevan a los niños, pero actualmente son muy pocos los problemas de desertación.” (III/6/1)(sic)

Sobre los padres de familia argumentan:

“Los niños faltan porque los padres de familia son irresponsables y muy consentidores y si quiere ir el niño a la escuela bien y si no pues nimodo, entonces el niño se va, deserta.”(III/6/1)

Y, en lo que corresponde al actor docente acotan:

“Nosotros los maestros desgraciadamente no podemos hacer nada para retener a los alumnos y que estos no falten, esa es obligación de la sociedad de los padres de familia y no de los maestros porque el niño se va, así nadamás y ya no vuelve.”(III/6/1)

El hecho de que ya no aparezcan elementos internos a la institución escolar para explicar el ausentismo debe ubicarse en el contexto de esas décadas cuando el calendario escolar tipo “B” (septiembre –junio) ya estaba completamente establecido, al igual que el horario matutino en vez del discontinuo con el que se trabajaba todavía en los setenta.

2.6 Sobreedad: de igual modo que sucedía con las generaciones pasadas, los docentes de la generación 80-2000 no utilizan el término puntual para designar esta situación. Sin embargo aluden reiteradamente a ella como un problema escolar que tiene que ver con la existencia de “niños de edad avanzada y grandecitos.”

“Tener niños de edad avanzada es un problema grande, porque es un desequilibrio tanto para los alumnos como para los maestros. Los niños ya están grandecitos y empiezan ha hacer maldad, no ponen atención y distraen a los demás.” (III/6/1)

Llama la atención la reincidencia de este argumento sobre “niños de edad avanzada” en un contexto educativo en el que ha quedado claramente establecida oficialmente la normatividad sobre la edad de ingreso, permanencia y terminación de la educación primaria:

“Tenemos actualmente un caso de un niño que entró al a escuela a la edad de seis años, tal como lo indica el reglamento pero ha ido reprobando, ya es de edad y está para despedirlo. Hay en la escuela niños de edad avanzada pero en este ciclo se van, pasen o no pasen se van por la edad.” (III/5/1)

Los docentes explican el problema de los “niños de edad avanzada” haciendo intervenir elementos tanto internos (trámites oficiales) como externos a la institución escolar (economía y problemas familiares).

Al referirse a los aspectos internos, aluden a los trámites escolares oficiales, derivados de la normatividad ya existente, a los que se tiene que enfrentar el niño que no concluye su educación primaria a la edad reglamentaria:

“También es un problema con los trámites de las boletas y certificados cuando los niños son mayores de 14 años porque éstos no se otorgan con facilidad por parte de la SEP y hay que estar yendo a la capital a tramitarlos y por eso no se prefiere tener niños mayores de edad.” (III/6/1)

En cuanto a los elementos externos vuelven a expresar los mismos argumentos de la generación anterior tal y como se constata en las citas siguientes:

“Al tener más edad el niño es más difícil que se quede en la escuela, es mejor que salga digo yo. Este es un problema más que nada, por la situación económica de los papás y por los problemas familiares, porque a veces el papá toma alcohol y hay problemas familiares y eso ocasiona problemas al niño hasta que éste deserta. Cuando se detectan estos problemas se habla con los papás y ya están conscientes de que el niño que no aprende a lo mejor ya no pasa año y por lo tanto tampoco a la secundaria porque ya se pasó de edad.” (III/5/1)

“Hay problemas familiares y el niño no pone atención, reprueba y es ahí donde viene el problema porque al tener más edad después es más difícil que se quede en la escuela.” (III/6/1)

El componente de los “niños de edad avanzada” también está presente en la constelación de nociones que les permiten explicar la deserción escolar. Al igual que las generaciones anteriores lo vinculan con las condiciones sociales y económicas de los familiares, pero además añaden el dato de que la normatividad existente respecto a edades llega a traducirse en trámites que dificultan la conclusión de los estudios.

Es posible observar que mientras para la primera generación de docentes el problema de los niños de edad se liga a la incapacidad para aprender, para los docentes de la segunda y tercera generación el énfasis sobre este problema está puesto en los efectos de la normatividad en la escuela en cuanto a la duración de la educación primaria y plazo legal para cursarla.

...

A lo largo de este apartado pudimos observar cómo se van perfilando diversos problemas escolares en el saber docente. Para ello tuvimos que remitirnos al contexto educativo nacional y local en que se inscribe la actividad magisterial de los dos docentes entrevistados. Es un periodo cuyo rasgo sobresaliente fue la puesta en marcha de un conjunto de reformas y políticas educativas.

Otros aspectos que destacan en estas décadas son el despliegue tanto a escala local como estatal, de múltiples oportunidades educativas: se funda en la localidad un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado N° 8, se ponen en funcionamiento muy

cerca de la población dos Escuelas Normales Experimentales Rurales. Además, para este periodo la población muestra cambios en su conformación económica: dejó de sustentarse en la agricultura y dio prioridad al fortalecimiento de una economía basada, casi en su totalidad, en los servicios y el comercio. Estos cambios traen aparejado un nuevo perfil de procedencia de los alumnos registrados en la matrícula escolar de la escuela primaria de Yolomécatl.

Los saberes que los docentes van configurando se ven inmersos en el nuevo contexto de reformas educativas que se hacen cada vez más visibles -aunque tardíamente- en el entorno escolar: a diferencia de décadas pasadas, para este periodo el calendario y horario escolares sufren una transformación radical: se pasa al calendario escolar tipo "B" con 200 días de clases y horario matutino. Igualmente, las constantes modificaciones en los programas, métodos escolares y libros de texto, impactan en el saber y quehacer docente. También, aspectos como calidad educativa y carrera magisterial, propios de las reformas educativas de esta época, entran a tomar parte de las formas en que entienden los problemas escolares ligados a la deserción.

Otro rasgo característico del periodo es el del sindicalismo. Para los docentes, no es un aspecto que tenga impacto en los problemas escolares, como planteaba la generación anterior, sino que está relacionado con cuestiones de orden vital: salarios justos y arreglo del rezago en los pagos. Demandas sindicales que aparecen en primera línea dentro de las peticiones de los trabajadores de la educación pertenecientes a la sección XXII del SNTE, dirección conquistada por la CNTE en 1981.

La renovación de las estrategias de lucha impulsada por la Coordinadora al inicio de los ochenta, exigió y exige aún en la actualidad, la asistencia frecuente de los profesores a las concentraciones, manifestaciones y paros tanto de carácter estatal como nacional, a modo de presionar a las autoridades para la solución a sus demandas. Para los docentes de esta generación, las ausencias frente a grupo resultantes de la participación sindical no repercuten de forma directa en problemas como la reprobación y la deserción. El sindicalismo es una referencia a la que aluden constantemente dentro de sus expresiones, influidos seguramente por la agudización de los conflictos que ha enfrentado el magisterio en el estado de Oaxaca sobre todo durante este periodo, pero deslindándolo de los problemas escolares que aquí se han rastreado.

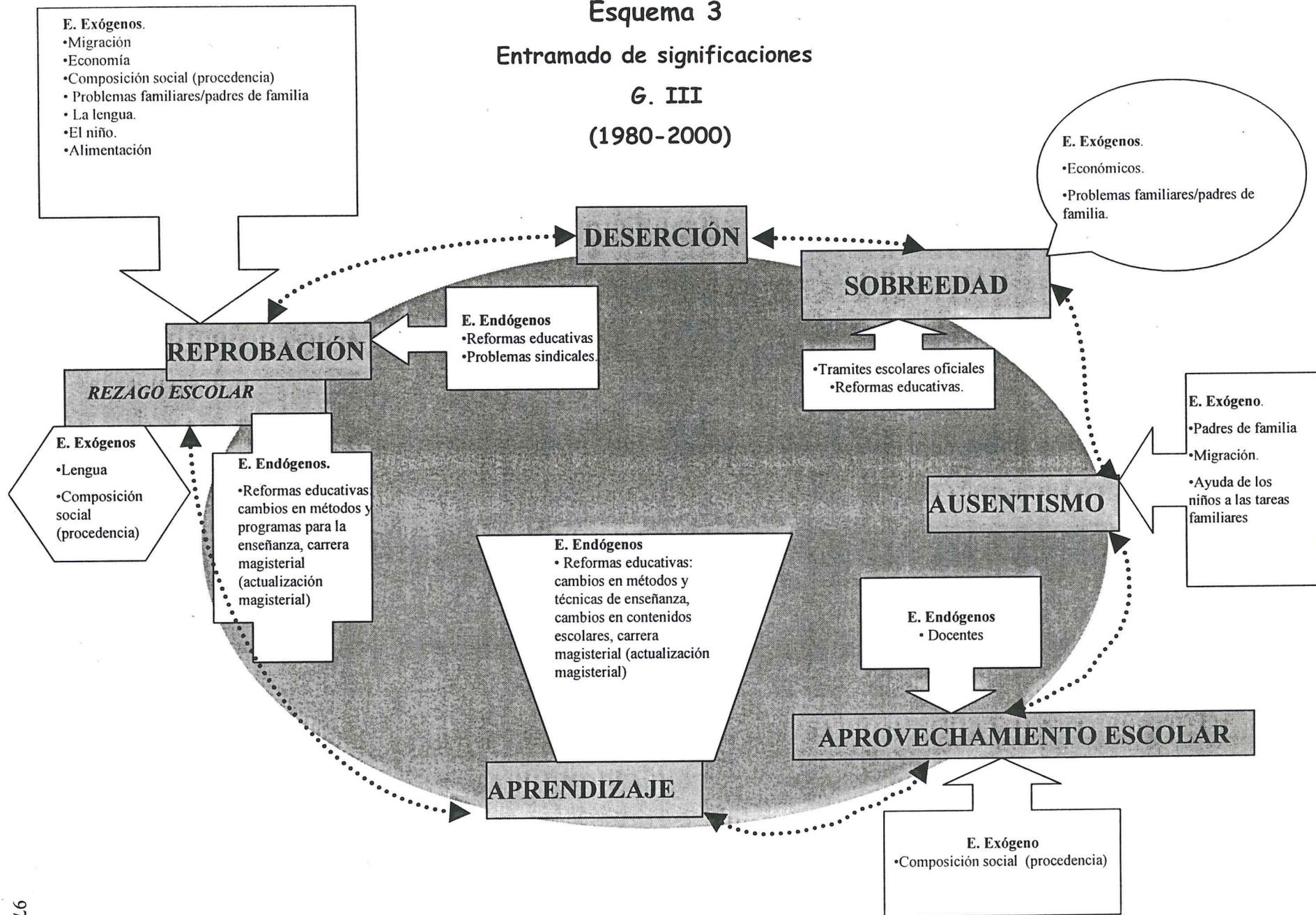
Estos rasgos que caracterizan el periodo y que circularon al nivel de la escuela, se entretrejen en el saber docente y en las formas en que explican la deserción escolar.

Esquema 3

Entramado de significaciones

G. III

(1980-2000)



Cap.V Cambios y permanencias en el concepto de deserción escolar a lo largo del tiempo.

A partir del material presentado en los tres capítulos anteriores, nos proponemos ahora ofrecer una interpretación de las formas de conceptualizar el problema de la deserción a lo largo del periodo que abarca esta investigación. La información expuesta en los capítulos previos permite identificar dos momentos.

El primero lo situamos entre los años de 1930 a 1950, periodo en el que el Sistema Educativo Nacional registra un ciclo inicial de expansión.⁵² Es la época de las Misiones Culturales, la creación de escuelas rurales y las campañas contra el analfabetismo.⁵³ La normatividad sobre aspectos básicos como edades de ingreso y repetición, es escasa y hay una notoria heterogeneidad en cuanto a calendarios escolares. En el aspecto de la organización de la enseñanza, los cambios en planes y programas no fueron tan frecuentes (según lo perciben los docentes entrevistados). Se conserva un perfil de docente con rasgos fuertes del maestro misionero y comprometido con la labor educativa.

En el ámbito local, la escuela primaria de Yolomecatl experimentó un crecimiento moderado pero sostenido en matrícula y número de profesores, ofreciendo ya desde entonces los 6 años de primaria⁵⁴. Todo ello a pesar de las fuertes carencias en cuanto a

⁵² Durante el periodo en que situamos este primer momento, que abarca los sexenios de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y Avila Camacho (1940-1946), la política en materia educativa planteó tanto la necesidad de incrementar sustancialmente el número de escuelas y plazas docentes, como incorporar a un número creciente de mexicanos a los beneficios de la escuela sin distinción de origen social. Sin embargo el SEN no registra en este periodo un cambio espectacular en cuanto a expansión en la matrícula: de 1, 299, 899 alumnos inscritos en 1930 pasó veinte años después a 2, 997,054 en 1950 (SEP, 1986)

⁵³ Las Misiones Culturales para este periodo ya se habían organizado como parte del sistema de educación federal. Su finalidad radicaba en "preparar mejor a los maestros y técnicos rurales... y servir como agencia promotora del mejoramiento social" (Menese, 1998, vol. III, p. 86). En Yolomecatl estas Misiones llegaron desde 1925 desarrollando actividades relacionadas con las tareas de la comunidad (albañilería, curtiduría, agricultura, etc.). Posteriormente, en 1934 sus formas iniciales de trabajo y destinatarios fueron cambiando poniendo ahora énfasis en invitar a los docentes no titulados a asistir a los cursos programados para dicho fin. Paralelamente, como parte de la política nacional para las áreas rurales se contemplaban las campañas de alfabetización y, para llevar a cabo este proyecto, las Misiones Culturales se constituyeron en un apoyo fundamental. Se crearon los Centros Culturales Nocturnos atendidos por los maestros de las escuelas primarias, uno de estos Centros es abierto en Yolomecatl. En este mismo periodo "el estado llevaba a cabo el establecimiento de escuelas rurales las cuales se ponían en funcionamiento por los inspectores especiales comisionados por la SEP desde 1928: Ramón C. Robles sale a Yolomecatl, Jamiltepec y Pochutla, Salvador Gutiérrez que recorre la Chinantla Oaxaqueña y Juan Flores va a Silacayoapam." (Pereyra, 1995. p 145). Otro rasgo característico del periodo fue la atención educativa a la población indígena, enfocada básicamente como castellanización. En Oaxaca, donde la población hablante de lenguas indígenas superaba en 1930 el 50% de la población total, la castellanización se consideró como una de las tareas centrales y peculiares de la escuela rural. Los docentes que egresaban de las Escuelas Normales Rurales se incorporaban a esta tarea como parte inicial y obligada de su práctica docente en primarias de tipo unitarias y bidocentes ubicadas en comunidades con población indígena en las que, a decir de ellos, enfrentaban graves problemas de aprendizaje con los niños bilingües.

⁵⁴ La escuela primaria de Yolomecatl registró una matrícula de 400 alumnos inscritos en 1930 y veinte años después (1950) registraba a 500 alumnos matriculados. La planta docente sí muestra un incremento considerable al pasar para los mismos años de 6 a 13 maestros.

infraestructura y recursos en general para el funcionamiento de la institución. Este momento corresponde a los docentes de la primera generación. El concepto de deserción no está formulado como tal, aunque ya se registran argumentaciones que apuntan a él de forma vaga como una “disminución de los niños en la escuela.” En este sentido podemos afirmar que en este primer momento el concepto está apenas en gestación, al menos entre los docentes con los que se trabajó en este estudio.

El segundo momento lo ubicamos entre los años 1960 al 2000, periodo muy denso en cuanto cambios en las características del sistema educativo, pero con rasgos comunes por lo que toca al tema de este trabajo, puesto que para entonces el concepto de deserción ya está presente en las argumentaciones de los docentes, entendido como una situación de “abandono de la escuela antes de concluir.” Hacia la década de los 60 el sistema educativo entra en una fase de expansión en matrícula y cobertura, resultante de la propia dinámica de crecimiento experimentada en el periodo anterior y además impulsada por el Plan de Once Años.⁵⁵ Este crecimiento se estabiliza hacia finales de los años 80 y con ello las políticas oficiales adoptan un énfasis en calidad y equidad⁵⁶. Paralelamente se establecen normas básicas para la operación y funcionamiento escolar relativas a edades, repetición, calendario y horarios escolares.⁵⁷ Se ponen en marcha diversas reformas con implicaciones

⁵⁵ Este periodo se puede considerar como el segundo ciclo de crecimiento acelerado en materia de expansión educativa que inicia a partir de la puesta en marcha del Plan de Once Años en 1959. El proyecto intentaba racionalizar el sistema educativo y entre sus logros principales destacan: la actualización magisterial con el impulso de los Institutos de Capacitación Magisterial, establecimiento de los libros de texto gratuitos, expansión de la educación normal, construcción de miles de escuelas e incorporación a la mayor parte de los niños en edad escolar a las escuelas primarias. Además, “con el propósito de expandir más la oferta se acabó con la escuela de “jornada completa.” (Latapi 1998 p. 122) A escala nacional la matrícula de primaria pasó de 5, 342 092 alumnos inscritos en 1960 a 14, 666, 257 en 1980. A partir de este año, la matrícula escolar cae en un periodo estabilizador al mantenerse hasta 1992 con 14, 396 993 niños inscritos. (INEGI, 1994. p. 108) En la Escuela Primaria de Yolomécatl, De 1960 a 1978 la matrícula se mantuvo en 477 alumnos inscritos pero de 1979 al 2000 sufre una baja considerable al encontrarse inscritos en estos últimos años un promedio de 250 alumnos.

⁵⁶ Aunque para entonces la política educativa del Estado ponía énfasis en la expansión matricular abriendo la posibilidad de que los niños en edad escolar asistieran a la escuela, no logró establecer los mecanismos para garantizar que concluyeran la enseñanza básica. La apertura de oportunidades de estudio a segmentos sociales desfavorecidos por el desarrollo económico y social, al aumentar escuelas, maestros y libros de texto gratuitos a su disposición, no fue suficiente para lograr mayor equidad social. Esto demuestra que “las acciones de política educativa emprendidas en los últimos treinta años (1960-1990) no fueron eficaces para alcanzar la meta de la universalización de la enseñanza básica. Durante este lapso el Sistema Educativo no pudo incorporar a una importante proporción de los niños y jóvenes en edad de cursar la primaria. Además la deserción y el fracaso escolar se convirtieron hasta estas fechas en problemas de magnitud considerable.” (García, 1994. p. 11) Por otro lado, uno de los planteamientos centrales en materia de política educativa en este periodo se centró en la elevación de la calidad de la educación, planteado en programas centrales como: el Plan Nacional de Educación 1976- 1982, el ANMEBM (1992) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

⁵⁷ Es a partir de 1960 en el contexto del Plan de Once Años que se establecen las bases en cuanto a la duración de la educación primaria y plazo legal para cursarla: “la educación primaria dura seis años y la ley concede 3 más (o sean 9) para cursarla completa, a fin de hacer posible que los niños cumplan esta obligación, aunque retrasen su ingreso a la escuela hasta los 7, los 8 o los 9 años de edad, o aunque repitan alguno o algunos de los grados escolares hasta un total de 3 veces.” (SEP, 1959. p 23). A partir de estas fechas, los maestros acaban también con la escuela de “jornada completa” y aunque el horario sigue operando en forma discontinua las actividades de los maestros se hacen más relajadas a partir de los 70. El calendario tipo “A”

al nivel de planes, programas, métodos y recursos para la enseñanza, surgen también los libros de texto gratuito que constituyeron un poderoso apoyo para ésta. Se diversifican los programas de atención escolar como una respuesta de política educativa ante las desigualdades de la población (programas compensatorios, remediales, etc.).⁵⁸ También desde los años 60 el sindicalismo entra a formar parte del complejo cuadro de factores relacionados con el servicio educativo, generando recomposiciones de fondo en las representaciones sobre el trabajo docente.

En el ámbito local, la escuela primaria de Yolomécatl refleja de distintas maneras los impactos de este nuevo contexto. A partir de 1966 se le da el reconocimiento de urbana federal; cambia al calendario tipo "B" en 1970, aunque mantiene horario discontinuo y sólo hasta principios de los 80 se establece turno matutino. La matrícula escolar sufre un descenso en los 70, pero repunta en la década siguiente y se mantiene hasta los 90. Se registra una ampliación de las opciones educativas postprimaria: en 1961 se crea la secundaria Abraham Castellanos, atendida por los mismos maestros de la escuela primaria; en 1976 se instala una escuela tecnológica agropecuaria también de nivel medio básico, en 1994 se abre un bachillerato terminal. Por otra parte, alcanza a Yolomécatl la implantación de medidas compensatorias ya para entonces parte de las políticas oficiales de educación para las zonas marginadas. Así es como en 1992 se crea un Albergue para niños de bajos recursos y se ofrecen becas. La vida cotidiana de los maestros también se va modificando: se eliminan paulatinamente las actividades extraescolares como organización de actos cívicos y eventos culturales para la población y va ganando terreno un sentido de la docencia ligado a reivindicaciones laborales. Este segundo momento corresponde a las dos últimas generaciones de docentes entrevistados.

Primer momento: 1930 – 1950

El concepto de deserción no está presente como tal en las argumentaciones de los docentes, pero sí existen alusiones al problema del abandono en afirmaciones como: "*el número de niños disminuía,*" "*el niño se sale de la escuela.*" Paralelamente refieren a procesos dentro de la escuela relacionados con el aprendizaje, la reprobación, el ausentismo y la edad de los

que se había mantenido en la escuela de Yolomécatl cambia al tipo "B" en 1974. Posteriormente, es hasta los ochenta que el horario continuo establecido en el estado de Oaxaca desde 1928 cambia a matutino.

⁵⁸ "A partir de 1989 se le asestó un golpe al corporativismo sindical, se elaboraron nuevos planes y programas de estudio y nuevos libros de texto gratuitos, se reformó la Constitución dos veces, se descentralizó la administración del sistema y con el fin de cumplir con el mandato de la ley, se instrumentaron nuevos programas o se fortalecieron los preexistentes. Los proyectos preventivos como los de educación inicial y preescolar, se ofrecen preferentemente a las áreas urbanas pero los *remediales* se destinan a las zonas rurales pobres. A estos programas el gobierno los denomina *compensatorios* porque tratan de borrar de cierta forma las desigualdades que ciertos sectores han heredado por su condición social. El proyecto que resume la estrategia de ataque a la pobreza y la deserción educativa así como el arraigo de los maestros en las zonas pobres fue el Programa para Abatir el Rezago Educativo que se diseñó en 1991 y se comenzó a ejecutar en 1992 en tres estados con índices más bajos en todos los indicadores de aprovechamiento escolar e infraestructura existente: Chiapas, Guerrero y Oaxaca" (Latapi, 1998. P. 134). En Oaxaca y particularmente en el municipio de Yolomécatl se confirieron becas y estímulos a los niños de bajos recursos y además se construyó un albergue escolar para los niños que asisten a la escuela de comunidades indígenas marginadas.

niños, identificándolos como factores implicados con diferente peso e importancia en la “disminución de niños” y “salida de de la escuela”.

Esa manera de plantear el problema toma forma en el marco del conjunto de situaciones que caracterizan este primer momento, tanto desde el punto de vista de la trayectoria de los docentes como de la propia escuela y el contexto educativo de la época: a) alfabetización y castellanización como tareas prioritarias en los años 30, b) organización escolar (calendario A y horarios discontinuo) y problemas de ausentismo, c) escasez de libros y materiales y su relación con la reprobación, d) ausencia de normatividad sobre edades para la enseñanza, e) atención a la población indígena.

A) Al iniciar la década de los treinta, los docentes se incorporan a la actividad magisterial, después de haber cursado sus estudios en las recién formadas Escuelas Normales Rurales y son enviados a trabajar a escuelas de tipo unitarias y bidocentes en la zona Mixteca del estado de Oaxaca. En ese entonces, las tareas centrales de los maestros consistían en la alfabetización y castellanización de niños y jóvenes que asistían a la escuela y en esta tarea los maestros eran apoyados por las Misiones Culturales.

Para estas mismas fechas, tal como vimos en el capítulo dos, uno de “los objetivos centrales en materia de política educativa en el estado, era incluir a un número mayor de jóvenes y niños para ir elevando paulatinamente la matrícula escolar, ya que la población total atendida no llegaba en esta década ni siquiera al 50% de la población total en edad escolar.”(Martínez, 1994 p.113)

La necesidad de elevar la matrícula, aunado a la prioridad de las tareas de castellanización y alfabetización, permite sostener la hipótesis de que el problema central de la educación, por lo menos en el estado de Oaxaca, no era el de la salida de los alumnos de la escuela antes de concluirla, sino más bien el de acercar a los niños a la escuela y lograr el aprendizaje de los conocimientos básicos de lectura y escritura.

Por ello es que los docentes de esta generación recargan⁵⁹ con mayor fuerza el peso de sus argumentaciones sobre el eje del aprendizaje, entendido genéricamente como “aprender a leer y a escribir.”

Hay que recordar además, que los programas escolares para esas décadas no constituían un listado detallado de temas a seguir al pie de la letra, más bien eran un punto de partida que permitían desplegar actividades y contenidos de enseñanza.

B) Otro elemento que despunta es el de la asistencia escolar; a través del cual se ponen de relieve aspectos importantes sobre la organización escolar y las características socioeconómicas de la población atendida.

⁵⁹ Al decir que los docentes “recargan” sus argumentaciones en determinado eje nos referimos al aspecto que juega un papel articulador en sus conceptualizaciones.

La situación económica de los habitantes del pueblo, a pesar de ser difícil, no provocaba todavía de forma alarmante problemas de migración de las familias en busca de mejores condiciones de vida.

Según Censos de Población levantados por los docentes de la escuela primaria en 1936 y en 1946, las características de la economía familiar en la zona era como sigue: el 99% de los habitantes se mantenían de la agricultura, el otro 1% de la fabricación de sarapes en telares rústicos y de oficios de pequeña escala y comerciantes. Esa mayoría de población campesina ocupaba a sus hijos en labores del campo diversas según la época, lo cual se traduciría en ausentismo escolar.

Las faltas frecuentes de los niños, se agudizaban sobre todo en los meses de julio, agosto y septiembre, meses de mayor actividad en el campo y de intensas lluvias; los niños que venían de los ranchos cercanos al pueblo, tenían que atravesar ríos lo que era extremadamente peligroso por la corriente que éstos llevaban.

Medidas oficiales también contribuían al contexto educativo de estas décadas: el calendario escolar tipo "A" y el horario discontinuo requería de la asistencia de los niños a la escuela todo el día, situación que no compaginaba con las necesidades de las familias campesinas, por lo que las faltas de los niños se hacían más frecuentes.

C) En el entramado que les permite entender el problema de la salida de los niños de la escuela antes de concluirla aparece también la reprobación, concepto que identifican claramente con la situación de "no pasar de año" o "quedarse atrás".

Las diversas aristas por donde pasan las argumentaciones de estos docentes para explicar la reprobación dejan entrever un peso fuerte en los factores externos a la institución escolar como la mala alimentación, el desinterés de los padres de familia y los "niños retardados" donde lo mismo entraban deficiencias físicas (sordera, mala visión) hasta problemas de índole mental. Sus expresiones coinciden con la forma en que ordinariamente eran etiquetados estos problemas en ese entonces y con la poca atención de las autoridades: en los 40 y 50 no existió un solo centro de educación especial en el estado de Oaxaca. Fue hasta 1958 cuando se funda para toda la República Mexicana un Instituto Médico Pedagógico con 249 alumnos ubicado en el estado de Oaxaca y hasta mediados de los sesenta que se crea la primera Escuela Estatal de Educación Especial, la cual dependía de la Oficina de Coordinación de Educación Especial de la SEP.

Los docentes reconocen que existen también elementos internos a la institución que inciden en la reprobación y entre ellos destacan la falta de materiales escolares, el papel de los inspectores y directores, las reformas educativas y los métodos y técnicas que utiliza el maestro para la enseñanza.

Había un grave problema de escasez de libros para maestros y alumnos. Los maestros generalmente dictaban toda la clase ya que contaban sólo con algunos textos de editoriales

privadas y los alumnos se concretaban a escribir el dictado con sus tinteros de “fuchina” en cuadernos hechos de papel de estraza.

Durante el periodo de la actividad magisterial de los docentes se registraron pocos cambios en cuanto a reformas educativas, en comparación a lo que sucede en el segundo momento.⁶⁰ Sin embargo, ya desde aquí está presente la alusión a las reformas educativas como uno de los factores más fuertemente relacionado con la reprobación.

Por otra parte resulta interesante observar el modo en que sitúan al propio docente con respecto al problema de la reprobación. En sus argumentaciones es clara la expresión en el sentido de que los docentes no son los responsables de este problema.

Podríamos decir que esta postura encuentra explicación en la manera en que los docentes de esta generación se conciben a sí mismos y construyen un sentido sobre su práctica. Recordemos, tal como veíamos en el capítulo dos, que además de las actividades frente a grupo en la escuela primaria, desarrollaban otras relacionadas con alfabetización, organización de actos cívicos y culturales e incluso atendieron en algún tiempo tareas de docencia en la secundaria de nueva creación; todo lo cual representaba jornadas diarias de aproximadamente 15 horas de trabajo. Cuando ellos rememoran sus años de actividad docente plasman la idea de que dedicaban gran parte de su tiempo a vigilar y velar por la educación de niños y jóvenes del pueblo, con un sentido muy arraigado de compromiso y responsabilidad heredado de los que fueron sus maestros en la escuela primaria y normal.

La herencia de los que fueron sus maestros también se expresa cuando ellos plantean la cuestión de los métodos y técnicas, enfatizando que las aprendieron de ellos.

La afirmación resulta fuerte e interesante si recordamos que estos docentes tuvieron que asistir durante los años 40 de manera constante a los cursos que impartía el Instituto de Capacitación Magisterial donde seguramente tuvieron oportunidad de actualizarse en cuanto a los métodos de enseñanza. No obstante, dan mayor peso a lo que aprendieron de sus maestros, ellos fueron los que les transmitieron el oficio de enseñar.

De este modo anudan la reprobación en el tejido de argumentaciones que pasa por el aprendizaje y el ausentismo, permitiéndoles explicar el problema del abandono escolar. Tanto en el caso del aprendizaje como en el de la reprobación, se identifican elementos comunes: externos a la institución escolar (la alimentación, los problemas familiares y los problemas físicos) e internos (técnicas y métodos de enseñanza, reformas educativas, falta de material escolar, autoridades educativas y falta de libros de texto).

⁶⁰ Ellos comenzaron su actividad en la década de los 30, pero la mayor parte de la misma la realizaron en los 40 y 50. En ese lapso se pasó de la orientación socialista de la educación (1934-1940) a un modelo educativo “nacionalista” (1940-1964). Mas que una mera reforma, ese fue un viraje de orientación política e ideológica en materia de educación que tuvo repercusiones en diversos aspectos. En los 40 y 50 hubo cambios en los planes de estudio pero no en la misma proporción que en el segundo momento.

D) La cuestión de las edades de los niños es otro de los ejes que despierta en esta constelación conceptual.

Reconocen que hay “niños grandecitos” en la escuela como consecuencia de la reprobación, pero en ningún momento lo asocian como causa del abandono. Hurgando en las imágenes y representaciones de los docentes, quizá esto tenga que ver con el contexto local que privaba desde que éstos inician su trabajo de docentes en la población de Yolomécatl. No existían restricciones en cuanto a las edades en que los niños podían cursar su instrucción primaria, eran aceptados muchos niños mayores de edad. Además, los niños podían repetir la cantidad de veces que fuera necesario hasta que alcanzaran el objetivo de aprender a leer y a escribir.

Había una flexibilidad en cuanto a la edad para el ingreso, oficialmente no se indicaba un límite de edad riguroso para poder cursar la educación primaria, por eso se observa en documentos del archivo escolar que los alumnos reprobados en los tres primeros años eran de edades que sobrepasan los 10 años. (Exp. 2/1955/AEPY)

Por otra parte, los niños no tenían a dónde ir, las únicas opciones escolares para esas décadas eran un jardín de niños y la escuela primaria. Además la inexistencia de vías de comunicación en la zona imposibilitaba que los niños se trasladaran a otros lugares para continuar sus estudios; eran pocos los casos de quienes lograban irse a continuarlos en otros puntos de la República Mexicana.⁶¹ Lo anterior da pie para suponer que tal situación influía en que los niños permanecieran en la escuela el tiempo que fuera sin importar su edad.

Estadísticas finales presentadas por los maestros de la escuela primaria, correspondientes al año de 1955, indican que los alumnos de mayor edad (de 13 a 17 años de edad) habían sido ubicados en grupos únicos especiales de primer y segundo año. Aproximadamente el 50% de ellos fueron promovidos, pero la mayoría con una calificación de 6 puntos. Finalmente muchos de ellos recibieron años después su certificado de primaria. (Exp.2/1955/AEPY)

Quizá por todas estas razones, para los docentes, el problema de la extraedad no representa una causa que incidiera en forma directa en la salida del niño de la escuela. Sin embargo, si se enlaza al tejido de significaciones sobre el conjunto de problemas educativos de estas décadas, guardando sobre todo una relación muy estrecha con el problema de la reprobación.

E) Un aspecto sobre el que queremos dejar puesta la atención desde ahora -ya que da pie a contrastar con lo que veremos en el segundo momento- es el relativo a la condición indígena de la población. Los maestros hacen intervenir en sus argumentaciones el hecho de que en las escuelas donde empezaron su actividad magisterial en zonas marginadas del

⁶¹ Fue hasta 1962 que se pone en servicio una carretera que comunica a la capital del Estado de Oaxaca con Pinotepa y que pasa por Yolomécatl pero, únicamente asfaltada desde Yucudáa hasta Putla. Es hasta estas fechas que se empieza a facilitar la salida de familias hacia otros lugares.

Estado de Oaxaca, los niños hablaban mixteco. Esta situación hacía difícil y hasta imposible aplicar las técnicas y métodos de enseñanza, lo cual traía consecuencias desfavorables en el aprendizaje de los niños. En este momento el factor de la lengua indígena se inscribe en el horizonte de la “castellanización”: son los años 30-40 y todavía no se perfilaban las orientaciones de enseñanza bilingüe para las zonas con población indígena.

El recorrido que hemos efectuado a través de la constelación de nociones (ejes conceptuales) desplegados por los docentes de la primera generación, son una vía de acceso que nos permite trazar los rasgos característicos del contexto educativo local (y nacional) en el que se va perfilando una forma de concebir el problema del abandono escolar.

En este primer momento las prioridades estaban puestas en ofrecer la educación básica y reclutar población: entre 1930 y 1950 la matrícula de la escuela primaria se mantuvo en un número aproximado de 400 alumnos y se ofrecían los 6 años de educación primaria.

Por el lado de la normatividad para el funcionamiento escolar lo que encontramos es que, o bien era inexistente (edades, veces de reprobación), o era inadecuada para las zonas rurales de población mayoritariamente campesina (calendario tipo “A” discontinuo desde 1930 hasta los setenta).

Durante varias décadas la escuela primaria fue la única oferta educativa en el pueblo y sus alrededores, “...no había a donde irse...”, además no existía normatividad en cuanto a veces permitidas de reprobación, ni edad para cursar la enseñanza primaria. Por otra parte fue hasta 1961 que se creó una secundaria vespertina, atendida por los mismos maestros de la primaria.

El concepto de deserción, como tal, no forma parte de las problematizaciones de los docentes, pero sí reconocen que se daban casos donde algunos niños se iban de la escuela antes de concluirla y no regresaban, principalmente por motivos externos a la institución. El concepto tampoco forma parte del discurso de la institución escolar: en los documentos oficiales correspondientes a estas décadas revisados en el archivo local, sólo existen alusiones a “niños que se daban de baja”. El problema del abandono ya está trazado más no se le construye como deserción escolar. Ello tendrá lugar más adelante.

Segundo momento: 1960 - 2000

El segundo momento que se puede identificar inicia en la década de los 60 y abarca a las dos generaciones siguientes de docentes. En sus argumentaciones ya hay claras alusiones al concepto de deserción entendido como “salirse de la escuela y ya no regresar”, “abandonar la escuela antes de concluirla”. Las formas en que lo construyen muestran matices propios tal como se expuso en los capítulos respectivos,⁶² sin embargo hay aspectos comunes que

⁶² La segunda generación recarga sus argumentaciones en la edad de los niños, enlazándola con el aprendizaje, la reprobación y el ausentismo (capítulo III). La tercera generación recarga sus argumentaciones en la

son los que ahora sirven como hilo conductor para dar cuenta del contexto local y nacional en que se perfila el concepto de deserción. Los aspectos comunes que dan pauta para exponer esta sección son: a) presencia del concepto de deserción en el discurso oficial, b) cambios en la estructura poblacional y económica de Yolomecatl que se ven reflejados en el cambio de categoría de la escuela (primaria urbana) y una nueva composición escolar, c) existencia de normatividad sobre edades, calendario y horario, d) constantes reformas educativas, cambios en métodos y libros para la enseñanza y necesidad de actualización de los docentes, e) problema de la lengua indígena, f) sindicalismo y g) falta de apoyos financieros para las escuelas de la región mixteca.

A) Al inicio del segundo momento el concepto de deserción comenzó a ser utilizado como un indicador para calcular la cantidad de niños que abandonaban su educación primaria antes de concluirla satisfactoriamente. Fue en el Plan para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Básica Primaria en México (1959) donde por vez primera se le definió y empezó a utilizarse en los diagnósticos del sistema educativo. En el archivo escolar, sin embargo, el problema continuó registrándose como “bajas”.

Con la puesta en marcha de dicho Plan, el sistema educativo entra en una fase de expansión de matrícula y cobertura: edificación de nuevas aulas, creación de nuevas plazas docentes, fortalecimiento de las escuelas normales y la propuesta de incluir a todos los niños en edad escolar a la escuela.

B) La primaria de Yolomécatl, hasta los sesenta siguió registrando una gran actividad educativa: aún se realizaban actos culturales y de deporte, la matrícula se mantenía en un promedio de 450 alumnos y contaba con 12 maestros y un director efectivo. Paralelamente, el primero de julio de 1966 pasa de escuela semiurbana a urbana federal, se registra además una ampliación de opciones educativas con la fundación en 1960 de una escuela secundaria particular que en 1971 pasó a ser federal y en 1976 se refunda como tecnológica agropecuaria.

Los cambios de categoría de las instituciones educativas existentes en el pueblo, así como la apertura de nuevas opciones como la fundación en 1994 del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado N° 8, dieron pie durante este periodo a que la matrícula escolar de la escuela primaria, que había sufrido una baja considerable a finales de los setenta (270 alumnos) repuntara en 1988 con 344 alumnos inscritos y que se mantuviera estable del 90 al 2000 con un promedio de 230 niños. Este nuevo panorama, a decir de los docentes aminora la deserción.

En 1967, los docentes de la segunda generación, después de haber cursado estudios normalistas se incorporan a las actividades magisteriales en escuelas de tipo unitarias y bidocentes ubicadas en poblaciones indígenas de la Mixteca con un alto índice de marginalidad. Paralelamente en estas poblaciones se comienza a acentuar un fenómeno de migración de familias enteras hacia los pueblos más grandes de la zona. Tal es el caso de

reprobación y de ahí enlaza con el aprendizaje, el ausentismo y la edad; pero además incorpora las nociones de rezago y aprovechamiento (capítulo IV).

familias de Yosondua, de Cabecera Nueva, de Monte Verde, de Caballua, pertenecientes al Distrito de Tlaxiaco colindante al Municipio de Yolomécatl. Algunas de estas familias bilingües en su generalidad, llegaron a instalarse a las orillas del pueblo de Yolomécatl en casas construidas de popote y ramas de árboles, ocupando terrenos alquilados a particulares o simplemente donde veían deshabitado. El trabajo principal de los hombres era de mozos en casas particulares y el de las mujeres, trabajadoras domésticas. Los niños generalmente eran ocupados para el pastoreo o cuidado de los animales y de "chalanés."

Además, para estos mismos años, más concretamente de 1978 a 1980, un gran número de familias de la población de Yolomécatl comienza a emigrar a otros Estados de la República Mexicana, principalmente a la capital de la República y a los estados del norte en busca de opciones de trabajo. Fenómeno que repercute en la matrícula escolar de la primaria al observarse una reducción del 50% pasando de 477 alumnos en 1978, a 287 en 1980. A decir de los docentes dicha reducción también fue propiciada por la planificación familiar que implementó el gobierno federal sobre todo en las comunidades rurales.

El fenómeno migratorio desencadenado por una situación económica desfavorable para la mayoría de los pobladores de la Región Mixteca, significó para los campesinos la venta de sus tierras. Muestra de ello fue que las rancherías pertenecientes al pueblo de Yolomécatl, que en el pasado aportaban el mayor número de niños a la escuela, fueron quedando prácticamente desoladas.

El resultado de este proceso se vio reflejado además en el cambio estructural de la economía local. Dejó de ser eminentemente agrícola al irse desarrollando los sectores de servicios y comercio como: restaurantes, carnicerías, papelerías, abarrotes, farmacias.

Resulta interesante observar que en el pueblo, al mismo tiempo se fue dando un proceso de inmigración con el regreso de algunos paisanos, ahora ya profesionistas, que se instalan para vivir y a trabajar en la localidad. Estos cambios aunados a la obligatoriedad de la educación preescolar, impuesta por las autoridades municipales y educativas de la localidad, propició que la mayoría de los niños que luego se inscribían a la escuela primaria presentaran un perfil de escolarización diferente a los de décadas pasadas.

C) A diferencia de décadas pasadas (30-50) en las que se permitía la inscripción al primer grado de niños mayores de 9 años y con derecho a repetir hasta tres veces el mismo grado, para los docentes en este periodo el problema de la edad se torna diferente, ya que finalmente, las reglas de ingreso y egreso a la escuela primaria habían cambiado. La SEP reglamentó que la edad de ingreso de los niños a la escuela primaria debería ser a los 6 años cumplidos, y concluir ésta a los 14 años como máximo, teniendo la oportunidad de repetir hasta dos años cualquiera de los grados. El tener niños con edad avanzada cursando su instrucción primaria, que en otros momentos había resultado para los docentes algo normal, se convertía en un problema que se relacionaba con la salida del niño de la escuela antes de concluirla, problema ya identificado como deserción escolar.

No obstante, las trayectorias escolares seguían sin ajustarse estrictamente a estas normas. Los docentes reconocen que actualmente hay casos en que los alumnos reprueban hasta tres veces el mismo grado. Esta situación provoca que se excedan los años máximos establecidos para cursar la educación primaria y este problema conduce a abandonar la escuela sin concluirla satisfactoriamente.

Llama la atención la incorporación de dos elementos que no habían estado presentes antes: las dificultades que implica trabajar en un mismo grupo con niños de edades heterogéneas y las consecuencias que la sobreedad acarrea en términos de trámites oficiales para obtener el certificado de estudios.

Quizá la regulación sobre edades de ingreso y egreso de los niños a la escuela primaria sea uno de los motivos que incidió en el saber docente, sobre todo de la segunda generación, ya que ésta recarga el mayor peso de sus argumentaciones en el problema sobre los niños de edad avanzada.

Si bien la SEP había establecido la norma de edad para ingreso y egreso a la escuela primaria, no sucedía así con el calendario escolar. Aún a finales de los setenta regía en la escuela primaria del pueblo, así como en todo el estado de Oaxaca, el calendario tipo "A" (enero-noviembre), el cual para nada había sido favorable a los niños campesinos que estudiaban en las primarias de las zonas rurales y menos aún a los intereses de sus padres.

También el horario escolar agudizaba la situación de faltas a la escuela: se seguía funcionando con el mismo horario discontinuo de décadas anteriores de 8 a 2 y de 3 a 6 de la tarde. Esta organización del tiempo no dejaba espacio, ni para cumplir con las tareas escolares, ni para colaborar en las actividades de la economía familiar, provocando ausentismo y tropiezos en el aprendizaje.

Estos problemas que se presentaban en la mayoría de las escuelas primarias rurales, contribuyeron a que la SEP ordenara para el año lectivo 1974-1975 el cambio de calendario, del tipo "A" (enero-noviembre) al tipo "B" que iniciaría en septiembre y concluiría en junio con un periodo vacacional de julio y agosto. La medida favoreció a las familias campesinas y a las escuelas. Los resultados fueron notorios en la escuela primaria de Yolomécatl a inicios de la década de los ochenta que fue cuando el calendario quedó establecido totalmente en la zona.

Mientras las medidas oficiales en cuanto a cambios de horario y calendario escolares se formalizaban, existía en la escuela un problema de ausentismo que es entendido por los docentes como "las faltas de los niños a la escuela" e identificado como un elemento que se vincula a la deserción escolar. Lo plantean como un problema originado principalmente por factores exógenos a la institución escolar: la situación económica de las familias y los problemas intrafamiliares.

Resalta también la vinculación que los docentes establecen entre inasistencia por motivos familiares, ubicación geográfica de las escuelas y fiestas del pueblo.

Siguiendo sus argumentaciones nos podemos dar cuenta que la problematización sobre ausentismo no registra variaciones notables a lo largo del periodo. La conceptualización que los docentes dan al problema ya había estado presente desde el primer momento (30-50), básicamente como “faltas de los niños a la escuela.”

Sin embargo, sí encontramos matices en la forma de explicarlo que tienen que ver con la nueva conformación socio económica de la población: los niños ya no se trasladan caminando a la escuela desde las rancherías, tampoco acuden con sus padres a la siembra o desyerbe de la milpa. La mayoría de los niños que asisten a la escuela ahora viven en la población, otros vienen de otras comunidades y la existencia de vías de comunicación y medios de transporte, ha facilitado su desplazamiento hacia la escuela primaria.

D) El problema de las reformas educativas, cambios en métodos y libros para la enseñanza y actualización magisterial tienen como vía de acceso las problematizaciones sobre los procesos del aprendizaje y la enseñanza. En este segundo momento, los docentes incorporan algunos matices nuevos: ya no es sólo el aprender a leer y escribir, ahora lo aluden como proceso de asimilar y aprender distinguiendo como prioritarias las áreas de matemáticas y español. Hay que recordar aquí que “en el inicio de los años 60 tiene lugar un cambio en la organización para la enseñanza pasando de las asignaturas a las áreas.” (Meneses, 1998, vol.III, p. 474) La introducción del área de matemáticas junto con la de español, se convirtió en el termómetro que medía el aprendizaje del niño.

Los docentes problematizan el aprendizaje haciendo intervenir principalmente causas endógenas a la institución escolar: las reformas educativas que traen cambios en los métodos y técnicas de enseñanza, así como en los contenidos de los materiales educativos como son los libros de texto y la propuesta de la carrera magisterial.

La importancia de las técnicas y métodos de enseñanza, la falta de atención de la SEP hacia las escuelas, la falta de material escolar, la capacitación magisterial, los problemas sindicales y los mismos docentes, son elementos que resaltan con un fuerte peso en sus argumentaciones.

Ello resulta consistente en la constelación de elementos que los docentes despliegan en este segundo momento, ya que tienen que ver con la oleada de reformas educativas con las que se enfrentaron desde su incorporación al trabajo docente y más particularmente a inicios de la década de los noventa en que se pone en marcha el ANMEBPM.

La alusión sobre las reformas educativas sobresale en expresión de los docentes de este segundo momento en relación con los cambios en los métodos para la enseñanza. Cambios que se vinculan, tal como se señaló en el capítulo tercero, con la introducción paulatina de los Libros de Texto Gratuitos en la escuela primaria del pueblo a partir de 1961, hecho que marcó para los docentes una nueva etapa para la educación de los alumnos.

Su introducción representó un apoyo didáctico de gran importancia para el maestro ya que los libros se volvieron su guía principal para la enseñanza. Sin embargo al paso del tiempo, por las exigencias de los nuevos planes y programas, éstos - a decir de los docentes - se hicieron insuficientes para poder enseñar de una forma completa, por eso los docentes señalan que existe una carencia de materiales didácticos lo que repercute en el aprendizaje de los niños quienes reprueban y finalmente desertan.

Los cambios que han venido experimentando los libros de texto gratuitos en sus contenidos son de mucha repercusión para los docentes, ya que ellos basan la enseñanza en estos materiales que son su principal, y a veces única, fuente de apoyo.

En este contexto hacen intervenir en sus argumentaciones el aspecto de la actualización de los maestros y hacia finales del segundo momento, carrera magisterial a la cual la entienden prácticamente como actualización. Desde su perspectiva los cambios en los contenidos de los libros de texto y los nuevos programas, hacen necesario acudir a tomar cursos de capacitación.

Desde los sesenta y hasta la fecha, la actualización magisterial se presentó de una manera muy aislada, manteniendo a la gran mayoría de los docentes prácticamente sin actualización pedagógica. La existencia del Instituto Federal de Capacitación Magisterial, más que tener como tarea prioritaria la actualización de los docentes, para lo cual surgió, seguía “sirviendo como centro de titulación para los profesores en servicio no titulados.” (Meneses 1998 Vol. IV. p. 73) Sin embargo, con la introducción de la carrera magisterial en la década de los noventa, el problema de la capacitación magisterial vuelve a tomar fuerza.

Dentro de la constelación de aspectos relacionados con la deserción, la reprobación es un concepto que se enlaza al entramado complejo y es entendida básicamente igual que en la primera generación. Lo que cambia en este segundo momento es el peso que dan a los factores con los que la asocian, como es el caso de las reformas educativas.

Al hacer alusión a la reprobación, los docentes mencionan el papel de los supervisores quienes recomendaban pasar de año a los niños aunque “no supieran”.

Los comentarios en torno a pasar al niño de año ordenado por autoridades institucionales, obedecían a los constantes cambios registrados en materia de política educativa en el ámbito nacional. En este caso nos referimos a que en 1970 la SEP introdujo el “pase automático” en las escuelas primarias de la República Mexicana como ya se ha dicho en el capítulo III.

Para estas décadas se registraba en las actas de exámenes de la escuela primaria de Yolomécatl, un promedio aproximado de 450 alumnos inscritos en todos los años, de los cuales reprobaban aproximadamente el 13.5%.

A finales de los setenta, la matrícula había disminuido y aún así, de 300 niños inscritos aproximadamente en todos los grados se mantenía en porcentaje de 13% alumnos

reprobados, como en el caso del ciclo 1978-1979. Este porcentaje contrasta con el registrado para la década de los ochenta cuando de 300 inscritos se registraba una reprobación de 6% en promedio para todos los grados.

Una constante en este periodo, especialmente en los docentes de la tercera generación, es la percepción de que los niños que reprueban son los que vienen de otros lugares. A diferencia de décadas pasadas cuando los docentes de las generaciones anteriores expresaban que los niños que se salían de la escuela eran los de las rancherías del pueblo de Yolomécatl, ahora, identifican como desertores a los que vienen de pueblos cercanos pertenecientes a otros distritos.

La existencia de un gran número de niños de las rancherías cruzando los ríos camino a la escuela ha quedado atrás. La realidad actual muestra un cambio en la composición social (procedencia) de los niños inscritos. Ahora la mayoría de los niños que registra la escuela provienen de otras comunidades cercanas a la población y en un número muy reducido los hijos de maestros, comerciantes, jornaleros y los pocos campesinos de Yolomecatl.

Para ambas generaciones de docentes, la reprobación tiene como causa principal la migración.

Otro aspecto que continua presente es el de la alimentación; aunque ahora adquiere una dimensión diferente en las argumentaciones de los docentes de los 80-2000 ya que no se le ubica como causa de la reprobación.

También continua presente la alusión a los problemas familiares que enfrentan los niños en sus hogares y que tienen que ver con la deserción.

A las diversas aristas por donde pasan las argumentaciones de los docentes para explicar el problema del abandono escolar durante este segundo momento, se incorpora un nuevo factor: el rezago escolar. Son los docentes de la última generación los que aluden al rezago escolar significándolo como los niños que se van quedando reprobados, situación que finalmente conduce al niño a desertar de la escuela antes de concluir con su educación básica.

A este concepto se asocian elementos endógenos a la institución escolar que ya habían estado presentes desde antes, tal es el caso de la puesta en marcha de reformas educativas que acarrearán cambios constantes en los métodos de enseñanza.

Además, lo asocian con los problemas económicos, la migración y la lengua.

E) La composición indígena de la población es uno de los aspectos en que se había dejado puesta la atención desde el momento anterior. También ahora vuelve a presentarse en las generaciones de este segundo momento. Detrás de esta constante, podemos identificar las similitudes en cuanto a las condiciones de incorporación al trabajo docente en escuelas de tipo unitario y bidoctores ubicadas en comunidades indígenas con alta marginalidad. Las

tres generaciones inician su práctica docente bajo las mismas condiciones y coinciden en manifestar que al estar frente a grupo se han enfrentado con el problema de la lengua mixteca la cual ellos no hablan, situación que se refleja en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Mientras que en el primer momento el problema era enfocado básicamente mediante la castellanización, en éste segundo vemos la presencia de políticas educativas específicas para la atención escolar de la población indígena.

Tal es el caso de la tercera generación cuya incorporación al trabajo magisterial se da en la época en que se implanta el Programa Primaria para Todos los Niños que contempló entre sus sus objetivos básicos atender a la población “dispersa, incomunicada, con rezago cultural y bajo nivel económico” (Meneses, 1998, vol V, p,27). Influidos por este ambiente y por la situación que viven cotidianamente en su práctica docente frente a grupo al ingresar al trabajo, los docentes plantean el asunto de la lengua de manera constante y como un factor de riesgo para la deserción.

El aspecto que marca la diferencia en este segundo momento es que para los docentes la condición indígena de la población está relacionada con el problema del abandono de los niños de la escuela antes de concluirla satisfactoriamente.

Este problema de la lengua indígena no es ajeno del todo a la escuela de Yolomécatl. Desde los treinta y en proporciones variables, la matrícula ha registrado niños de lengua indígena. En la actualidad los niños, algunos aún monolingües, hijos de los migrantes indígenas, tienen que acudir a la escuela por obligación de las autoridades municipales y, a pesar de la resistencia que oponen los padres de familia argumentando que sus hijos necesitan trabajar más que estudiar, éstos son inscritos en ella. La situación de la lengua finalmente es uno de los problemas que dificultaba y sigue dificultando a los niños integrarse a los grupos y seguir adelante, por lo que al poco tiempo de iniciar sus estudios abandonan definitivamente la escuela retirándose a trabajar tanto en el mismo pueblo como a otros estados de la República con sus padres.

Resulta interesante observar que los docentes lo construyen como un elemento externo a la institución escolar siendo que ya para estas décadas existen políticas oficiales orientadas a la atención escolar de población indígena a través de escuelas bilingües. Sin embargo ese parece ser un aspecto que no ha filtrado todavía en las representaciones de estos docentes.

Una noción que plantean los docentes de la última generación es la del aprovechamiento escolar, entendida como rendimiento escolar y utilizada como un indicador educativo vinculado principalmente con el aprendizaje. El aprovechamiento escolar está relacionado claramente con factores externos (la composición social o procedencia de los alumnos) e internos (el actor docente), siendo este uno de los pocos momentos en los que se hace explícita mención a “responsabilidad” del docente: “El aprovechamiento escolar es responsabilidad del maestro.”

F) Otro elemento interno a la institución escolar que aparece en este segundo momento es el sindicalismo. Los docentes de la segunda generación afirman que los problemas sindicales fueron muy importantes desde la década de los setenta y muy frecuentes, sobre todo en el estado de Oaxaca. Esta frecuencia provocaba que los maestros se ausentaran de las aulas para asistir a las movilizaciones, trayendo consecuencias desfavorables.

En contraste, los docentes de la tercera generación argumentan que los movimientos sindicales no guardan relación alguna con problemas escolares como la reprobación y la deserción.

Resulta también interesante observar que en los docentes de la segunda generación, al igual que sucedía con la primera, todavía pesa la influencia de los que fueron sus maestros y con quienes aprendieron y se formaron académicamente; situación que se diluye completamente para los docentes de la tercera generación.

G) Otro elemento que despunta en el periodo y que se contempla relacionado con la salida del niño de la escuela es el de la falta de los apoyos financieros institucionales hacia las escuelas primarias de estos pueblos de la región Mixteca.

Es constante el señalamiento sobre la marginación en que la SEP tiene a las escuelas de esta zona, hay que recordar que fue a finales de los sesenta cuando la escuela primaria contó por vez primera con un edificio destinado a las funciones escolares. Antes de estas fechas los niños tomaban clases en salones adaptados para dicho fin, los cuales presentaban una gran carencia en cuanto a condiciones tanto de seguridad como de visibilidad. Sin embargo este cambio no significó una atención más sistemática por parte de las autoridades.

Finalmente, los docentes argumentan que en el periodo escolar 98-99 se han implementado una serie de disposiciones frente a los problemas que enfrenta la institución escolar. En coordinación de autoridades escolares, autoridades municipales y el comité de padres de familia, se ha podido tender un puente para solucionar algunos de los problemas que presentan los niños y la propia institución que requiere urgentemente de mantenimiento y material escolar.

Hemos observado que el concepto de la deserción escolar, como tal, se encuentra presente en la constelación de nociones (ejes conceptuales) que han sido desplegadas a partir de este segundo momento. El concepto de la deserción escolar ya forma parte de las problematizaciones que elaboran los docentes de la segunda y tercera generación dentro del entramado complejo de aspectos problemas y procesos escolares. Dicho concepto fue tomando forma a partir del conjunto de situaciones características de este segundo momento, desde el punto de vista de la trayectoria de los docentes, el desarrollo que ha seguido la propia escuela y el contexto educativo estatal y nacional plagado, para este periodo, de constantes reformas.

Consideraciones finales.

Sin duda son múltiples los aspectos que podrían ser el eje de estas reflexiones finales: los cambios en materia de políticas educativas que se expresan en diversos aspectos de la vida escolar y docente, la irrupción del sindicalismo, las distintas maneras de entender y atender el problema de la educación indígena, entre otros.

Siendo consistentes con la perspectiva que guió esta investigación (rastreo de los procesos de emergencia, cambios y permanencias a nivel de la conceptualización de deserción escolar), elegimos destacar algunas de las dinámicas implicadas en las configuraciones conceptuales de los docentes: no linealidad en la circulación de los conceptos, continuidades y cambios en las conceptualizaciones desarrolladas y emergencia de nuevos elementos.

El interés de esta investigación consistió en el rastreo de las concepciones sobre el problema de la deserción escolar, a través de las expresiones de un grupo de docentes que laboraron y laboran en una institución de educación primaria.

Por ello nuestra mirada tuvo que detenerse en los contextos en que surgieron y se desarrollaron los saberes de los docentes entrevistados. Indagamos de manera paralela en tres ámbitos:

- las trayectorias de los docentes: formación y práctica
- la historia escolar: cambios a lo largo de tiempo
- la política educativa estatal y nacional: su impacto en la escuela y los docentes.

El trabajo en estos tres ámbitos se tradujo en el rastreo de un conjunto de procesos y prácticas sociales que atraviesan la producción discursiva de los docentes: el desarrollo socioeconómico del pueblo; la apertura de nuevas instituciones escolares a nivel local y estatal que coincidieron con el proceso de su formación; los cambios que fueron experimentando estas instituciones; el apoyo de los padres y maestros; la decisión personal de continuar con su formación; su incorporación y desempeño de labores magisteriales en diferentes instituciones educativas de educación primaria de tipo unitarias, bidocentes, multigrado y de organización completa y finalmente, la implantación de políticas educativas de carácter nacional y estatal que fueron penetrando de manera accidentada en las escuelas primarias de las zonas semiurbanas y rurales de la región Mixteca desde los años treinta hasta el 2000.

No fue fácil recoger todos los hilos de esta trama, cada uno de ellos tiene una complejidad propia digna de estudiarse en sí misma. Sin embargo, para acercarnos al objeto de estudio plantado al inicio de esta investigación hubo que trabajar con todos ellos otorgándoles distinto peso y relevancia; ya que carecería de sentido y sustento hablar de producción de saberes o conocimientos al margen de los contextos que actúan como condiciones de posibilidad para su formación.

Nos adentramos en un problema de análisis de fuentes testimoniales y documentales. Para trabajarlas nos apoyamos en el campo de la historia, en la línea de lo que Foucault llama “la historia del pensamiento” la cual, valiéndose de la analítica arqueológica, pone en el acento en los aspectos socioepistémicos de la construcción de saberes. Desde ahí se aborda el discurso como un entramado de interdependencias y tejido de tensiones en el que se rastrean los procesos de cambio, permanencia y desplazamiento de las concepciones.

Para el internamiento en este material se eligió hacer uso de la estrategia deconstructiva, la cual constituyó una vía de apoyo fértil para hacer explícitas las estructuras de significación que ponen en juego los docentes, derivando de ello una interpretación sobre la forma en que conciben diversos problemas escolares.

Con las herramientas de la arqueología y la deconstrucción fue posible la identificación de redes de significación sobre un conjunto de situaciones, problemas y procesos escolares a los que denominamos, con fines analíticos, ejes conceptuales y que se relacionan con factores internos y externos a la institución escolar, a los que dimos el nombre de elementos asociados. De este modo se logró reconocer diversas constelaciones conceptuales con matices específicos para explicar los problemas escolares ligados a la deserción escolar. Esa fue nuestra vía de acceso a los procesos de formación y cambio conceptual. A continuación se recuperan los principales hallazgos de la investigación en dicho plano.

No linealidad en la circulación de los conceptos.

A lo largo de la investigación tratamos de rastrear las huellas que dejan los contextos educativos personales, locales y estatales de cada momento en las construcciones conceptuales que producen los maestros, entendiendo que esa producción tiene como soporte principal las propias experiencias de vida y que los componentes contextuales se recogen de diversas formas, sin llegar a ser únicamente una trasposición lineal de lo que sucede en otros ámbitos.

Así por ejemplo, vemos que para los docentes el problema de la lengua indígena se mantuvo entendido como un elemento externo a la institución escolar, a pesar de que las políticas educativas específicas ya lo señalaban como un aspecto que sí le competía al sistema escolar. Otro ejemplo que apoya esta no linealidad en la circulación de las conceptualizaciones se observa en el hecho de que mientras en el ámbito oficial la deserción se define desde principios de los sesenta, en el ámbito de la escuela este mismo concepto se encuentra ausente aún en la actualidad. Por ello apuntamos, como uno de los resultados de esta investigación, que las conceptualizaciones no pasan de manera automática de un ámbito a otro (oficial, escolar local, personal) sino que circulan de manera accidentada encontrando puntos de amarre específicos en las propias trayectorias de los docentes.

Permanencias y cambios a nivel conceptual.

Del conjunto de ejes, la reprobación es un claro ejemplo de un concepto que permanece, manteniéndose dentro del entramado de significaciones, desde los treinta hasta la actualidad, como un problema que tiene que ver con el pase al grado inmediato superior.

Las variantes encontradas fueron localizadas en función al contexto oficial nacional en cuanto a la norma sobre número de años que un niño podía repetir el mismo grado. Durante el primer momento, el alumno podía reprobado y repetir los años que se requirieran hasta lograr su promoción. En contraste, en el segundo momento las reglas de edades de ingreso y egreso a la escuela primaria cambian y los niños cuentan con la oportunidad de repetir hasta dos años cualquiera de los grados aunque, tal como se señalaba en el capítulo V, las trayectorias escolares no se ciñen estrictamente a estas normas, encontrándose aún casos en que el alumno excede los años máximos establecidos para cursar su educación básica primaria.

Para el segundo momento el problema de la reprobación se encuentra relacionado con la deserción.

La reprobación es un concepto que presentó un nivel de sedimentación importante: desde la primera generación se le encontró ligado en el entramado de significaciones con un elemento endógeno a la institución escolar: las reformas educativas, elemento que, a pesar de permanecer en las conceptualizaciones desde los treinta a la actualidad mostró sentidos diferentes. Mientras que para la primera generación las reformas educativas eran ajenas a la incorporación de nuevos reglamentos, planes, programas y métodos de estudio, para los docentes de la segunda y tercera generación las reformas educativas aparecen asociadas con elementos que tienen que ver con los cambios que se fueron dando en el ámbito educativo: problemas de capacitación docente, reglamentos de acceso escolar, carrera magisterial, cambios en los libros de texto, calidad educativa, entre otros.

Otros elementos relacionados con la reprobación y que se mantienen durante todo el periodo que abarcó la investigación son: la alimentación y los padres de familia; aspectos que aparecen de manera constante en las conceptualizaciones de los docentes, si bien con énfasis distintos. Mientras que para los docentes de la primera generación la alimentación y los padres de familia eran factores ligados directamente a la reprobación, para los docentes de la tercera generación estos aspectos muestran un peso diferente, ya no tan determinante.

De las nociones que sufren desplazamientos y cambios en su significado, el aprendizaje es un ejemplo.

En el primer momento es entendido genéricamente como aprender a leer y a escribir. Es el momento en que los programas escolares estaban orientados básicamente hacia la enseñanza de la lecto-escritura y no constituían un listado temático sino una guía general. En contraste, para el segundo momento se incorporaron matices nuevos y ya no fue sólo el aprender a leer y a escribir; más bien los docentes de la segunda y tercera generación

aludieron a él como proceso de asimilar y retener, distinguiendo como prioritarias las áreas de las matemáticas y el español, reflejo del cambio en la organización para la enseñanza en la que además se reformaron los materiales educativos como los libros de texto y se dieron modificaciones en las orientaciones sobre métodos y técnicas.

En las significaciones de las tres generaciones de docentes, el concepto del aprendizaje guarda estrecha relación con el de reprobación, y ambos (a través de otros aspectos como es el caso de la alimentación, las reformas educativas y los padres de familia) se vinculan con el problema de la deserción escolar que, como ya hemos visto, va desplazando su significado.

Conceptos que emergen.

El concepto de deserción no está presente como tal en el primer momento; se encuentra latente en expresiones como “irse de la escuela”, pero es hasta el segundo momento cuando se incorpora explícitamente en las argumentaciones de los docentes. El anexo 5 ofrece una visión de conjunto sobre las formas en que va apareciendo el concepto de deserción escolar en el lapso analizado.

Una noción que surge a partir de los ochenta y se incorpora dentro del entramado de significaciones es la del rezago escolar, noción que apareció ligada directamente a la reprobación y a la cual significaron como “irse quedando por motivos de la reprobación”.

Este concepto fue el punto de amarre en la tercera generación para los problemas relacionados con la lengua y la procedencia de los alumnos.

En el marco de esta trama, incorporan también la noción de rendimiento escolar, la cual no había estado presente antes. En el capítulo IV hemos ofrecido una interpretación respecto a la forma en que los docentes construyen sus saberes en torno al éxito y el fracaso de los alumnos en la escuela según su procedencia social en la que se pone de manifiesto una agudización de las diferencias internas a nivel local como producto de la urbanización y desarrollo del pueblo en contraste con las comunidades de los alrededores. De algún modo los cambios estructurales en el desarrollo geográfico y económico de la zona se ven reflejados en las percepciones de los docentes; pero junto con ellos no se advierte un cambio en la concepción del papel de la escuela: no está presente en los docentes la idea de que la escuela debe ser capaz de atender esas diferencias.

Elementos contextuales que dejan huella en las concepciones docentes.

El sindicalismo se incorpora al entramado de significaciones claramente en el segundo momento. La incorporación de este nuevo elemento tiene que ver con el nuevo contexto político y las nuevas formas de lucha y estrategias implantadas por la CNTE, quién convocaba a los docentes a asistir a las concentraciones y marchas a la capital del estado de Oaxaca, sobre todo a partir de la década de los setenta. No obstante, el posicionamiento que tiene el sindicalismo es distinto entre la segunda y la tercera generación. Para los docentes de los años 60 – 80 es considerado como un elemento

directamente relacionado con la desatención de los alumnos de los grupos por la asistencia a las reuniones de carácter sindical, repercutiendo así en una deficiente enseñanza y en la reprobación de los alumnos. En cambio, los docentes de la tercera generación minimizan su repercusión en los alumnos y acentúan otro orden de cosas ligadas al sindicalismo, a saber las que se relacionan con la obtención mejoras laborales.

Elementos contextuales que todavía no dejan huella.

La atención a la población indígena a través de la educación bilingüe y bicultural no ha tenido impacto a nivel de las representaciones de los docentes entrevistados en esta investigación. Esto llama mucho la atención ya que los docentes se han visto expuestos a esta experiencia tanto porque Oaxaca es uno de los estados con mayor índice de población indígena en el país, como porque el inicio de su práctica docente tuvo lugar en zonas con población indígena mayoritaria. Ciertamente que las entrevistas no entraron en detalle sobre ese tema, y de haberlo hecho probablemente habrían surgido datos para conocer más de cerca las concepciones de los docentes a este respecto; sin embargo lo que sí parece perfilarse como una posición de los docentes es que la deserción se liga a dicho factor al que aún continúan entendiendo como externo.

Finalmente, resulta interesante resaltar un aspecto que tiene que ver con la forma en que los docentes se ubican frente a algunos de los problemas y procesos escolares identificados. En relación a la reprobación, los docentes de las tres generaciones se conciben ajenos al problema. En cambio, los docentes de la última generación, admiten responsabilidad del docente en el aprovechamiento escolar.

Pensamos que la forma en que se posicionan frente a estos problemas tiene que ver con los rasgos del perfil docente que caracterizan a cada uno de los dos momentos identificados. Como quedó expuesto en el capítulo V el perfil docente entre el primer y segundo momento muestra una clara diferencia. En el primer momento se esboza un perfil con rasgos fuertes de maestro misionero y comprometido con su labor educativa, que encaja con el contexto histórico de la escuela rural. Además de las funciones frente a grupo, los docentes dedicaban gran parte de su tiempo a la organización de actividades extraescolares diversas para la comunidad.

En el segundo momento, la vida cotidiana de las dos generaciones de entrevistados se fue modificando hasta llegar a presentar un perfil con rasgos fuertes de maestro burócrata desempeñando funciones ligadas a la organización del grupo y operación de la escuela (manejo de documentación, manejo de nuevos materiales, redacción de solicitudes y documentos, integración de expedientes, entre otras) y fuertemente comprometidos con el sindicalismo.

En ninguno de los dos momentos se posicionan frente a la deserción escolar de manera directa.

Tejer los hilos de las significaciones sobre el problema de la deserción escolar durante aproximadamente siete décadas, transitando por las diversas capas de sentido expresadas

por los docentes, fue un ejercicio difícil pero interesante. Con ello sólo hemos querido ofrecer una vía de lectura posible sobre la deserción escolar desde el ángulo de las concepciones docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES.

A) FUENTES PRIMARIAS:

A.1) Testimoniales.

- Entrevista a la profesora Esperanza Tapia Sánchez (1998). Clave: (I/1/1)
Entrevista al profesor Cándido León Vázquez (1998). Clave: (I/2/1)
Entrevista conjunta a la profesora Esperanza Tapia Sánchez y al profesor Cándido León Vázquez (1999). Clave: (I/1,2/2)
Entrevista a la profesora Elvira Galicia Gijón (2000). Clave: (II/3/1)
Entrevista al profesor Santiago García Reyes (2000). Clave: (II/4/1)
Entrevista a la profesora Catalina Pérez Morales (2000). Clave: (III/5/1)
Entrevista a el profesor Alfonso Galicia (2000). Clave: (III/6/1)
Entrevista complementaria a la profesora Herlinda Tapia Sánchez. Clave: (EC/HTS/2000)
Entrevista complementaria al señor Guillermo Sánchez Escobar. Clave: (EC/GSE/1999)
Entrevista Complementaria al profesor José Rodríguez Rodríguez. Clave: (EC/JRR/2000)
Entrevista complementaria a la señora Georgina R. Clave: (EC/GR/2000)
Entrevista complementaria a la señora María. Clave: (EC/M/1999)
Entrevista complementaria al señor Luciano Pérez Tapia. Clave: (EC/LPT/1999)
Entrevista complementaria a la profesora Norma León Tapia (1998). Clave: (EC/NLT/98)
Entrevista complementaria al profesor Cirenio Bautista (1999). Clave: (EC/CB/99)
Entrevista complementaria al profesor Taurino Tapia(1999). Clave: (EC/TT/99)
Entrevista complementaria al profesor Manuel Carrera(1998). Clave: (EC/MC/98)
Entrevista complementaria al señor Ramón Trinidad(1999). Clave: (EC/RT/99)
Entrevista complementaria al señor Catalino Sanjuán. (1999). Clave: (EC/CS/99)
Entrevista complementaria al señor Aurelio Robles. (1998). Clave: (EC/AR/98)

A.2) Documentales: Archivos federal, estatal, local, escolar y familiar.

Claves:

AEPY= Archivo de la Escuela Primaria de Yolomécatl.

AMY= Archivo Municipal de Yolomécatl.

AFR= Archivo de la familia Robles.

AHSEP= Archivo Histórico de la SEP.

AEPY/1950/Exp. 1: documento sobre propuesta de fundación de la escuela primaria del pueblo de Yolomécatl.

AMY/1940/Exp. 2: documento que informa sobre la inscripción normal en años anteriores de 1940 y número de maestros en la escuela primaria de Yolomécatl.

AFR/1950/Exp. 3: biografía del prof. Ramón C. Robles.

AMY/1940/Exp. 4: oficio sobre el personal que labora en la escuela primaria del pueblo de Yolomécatl.

AEPY/1940/Exp. 5: documento que informa sobre el estado físico que guardan las instalaciones de la escuela.

AMY/1950/Exp.6: documento que informa sobre el número de alumnos inscriptos y docentes adscritos a la escuela primaria del pueblo

AMY/1950/Exp.7: documento que informa que ya no existen analfabetas en el pueblo.

AMY/1950/Exp.8: oficio sobre la creación del Centro Nocturno de Educación para adultos en Yolomécatl.

AEPY/1950/Exp.9: documento que informa sobre aplicación de pruebas finales: nó de faltas y reprobados.

AEPY/1950/Exp.10: informa sobre los resultados del grupo de niños con problemas de sobreedad atendidos por la profesora ayudante Natalia Tapia Sánchez.

AMY/1960/Exp.11: censo municipal de 1960.

AMY/1950/Exp.12: documento que informa a los de las Misiones Culturales que en el pueblo ya no hay un solo analfabeta.

AEPY/1950/Exp.13: documento sobre aplicación de pruebas finales.

AEPY/1950/Exp.14: documento sobre pruebas finales.

AMY/1950/Exp.15: reporte sobre el número de niños promovidos del grupo especial de primero con problemas de sobreedad.

AMY/1960/Exp.16: oficios sobre programas culturales literarios, de poesía, de deportes, etc.

AEPY/1960/Exp.17: libro de registro de certificados.

AMY/1960/Exp.18: documento sobre la fundación de la escuela secundaria particular.

AEPY/196/Exp. 190: oficio sobre el cambio de clave de la escuela primaria que pasa de semiurbana a urbana.

AEPY/1960/Exp. 20: oficio de ingreso de la profesora Elvira Galicia

AEPY/1960/Exp. 21: oficio sobre el edificio que se va a construir para la escuela primaria.

AMY/1970/Exp. 22: oficio sobre la Federalización de la escuela secundaria particular de Yolomécatl.

AEPY/1960/Exp. 23: documento sobre la entrega de los Libros de Texto Gratuitos.

AEPY/1960/Exp. 24: sobre los trámites de construcción del edificio escolar para la escuela primaria.

AEPY/1960/Exp. 25: sobre concurso de lectura rápida.

AEPY/1960/Exp. 26: sobre planes de trabajo elaborados por la Dirección Escolar de la escuela primaria.

AEPY/1970/Exp. 27: informe de fin de cursos.

AEPY/1970/Exp. 28: sobre la planta docente de la escuela primaria.

AEPY/1970/Exp. 29: recomendación del Inspector de zona el incremento en el número de niños porque éste es muy bajo, sobre todo en el 6° año.

AEPY/1970/Exp. 30: reporte sobre la existencia de problemas físicos en los niños de la escuela primaria de Yolomécatl.

AMY/1950/Exp. 31: circular en la que se da a conocer la creación del comité ejecutivo delegacional que depende de la sección XXII del SNTE y el que está conformado por profesores de la localidad.

AEPY/1950, 1960/Exp. 32: sobre registro de inscripción de niños y procedencia, ocupación de sus padres.
AEPY/1970/Exp. 33: informe de supervisión escolar.
AEPY/1970/Exp. 34: sobre la planta docente y el número de alumnos inscriptos en la escuela.
AEPY/1980/Exp. 35: sobre la planta docente y el número de alumnos registrados en la escuela primaria.
AEPY/1980/Exp. 36: sobre la compra de una máquina tortilladora.
AEPY/1980/Exp. 37: estadísticas escolares de 1980. Informe a inspector.
AEPY/1980/Exp. 38: sobre informe de inspector escolar.
AEPY/1980/Exp. 39: estadísticas escolares: repetidores, bajas y altas
AEPY/1980/Exp. 40: informe de la dirección escolar sobre la necesidad de cursos de actualización para los maestros de la escuela.
AMY/1990/Exp. 41: concentrado estadístico municipal. IEEPO
AHSEP/1930-1960/Exp. 42: informe de inspectores/Inspección Escolar Federal de Oaxaca. Cajas de la 1 a la 30.
AHSEP/1925-1930/Exp. 43: noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1925.
AHSEP/1925-1978/Exp. 44: fundación de escuelas rurales federales: Oaxaca. Cajas de la 1 a la 100. Existen 250 cajas.

A.3) Iconográficas.

Claves:

F1/AFE= Foto 1 Archivo de la Familia Escobar.
F2/AFR= Foto 2 Archivo de la Familia Robles.
F3/AFS= Foto 3 Archivo de la Familia Sampablo.
F4/AFRT= Foto 4 Archivo de la Familia Rodríguez Tapia

F1/AFE. Enseñando en la biblioteca pública del pueblo de Yolomécatl a los campesinos del pueblo y futuros maestros, 1922.
F2/AFR. Prof. Ramón C. Robles.
F3/AFS. Personajes de las misiones culturales en 1928.
F4/AFRT. Fotos de los maestros entrevistados y de la escuela primaria del pueblo.

A.4) Documentos oficiales.

Artículo 3º Constitucional: 13 de diciembre de 1934. México
IEEPO. *Ley de Educación del Estado de Oaxaca.* México.
IEEPO. *Estadística Básica Serie Histórica de fin de cursos 1990-1995.* México.
IEEPO (1990). *Concentrado estatal y municipal de Santiago Yolomécatl.* México.
INEGI (1994). *Estadísticas Históricas de México.* T. I. México.
SEP (1982). *Memoria Educativa 1976/1982.* México.
SEP (1965). *Memoria del movimiento educativo en Oaxaca.* Dirección Federal de Educación en el Estado de Oaxaca. México.

- SEP (1976). *Plan Nacional de Educación 1976-1982*. México.
- SEP (1986). *Evolución Histórica de la Matrícula Escolar Por Nivel Educativo (1900-1986)*
- SEP (1990). *Programa Nacional de Modernización Educativa 1990-1994*. México.
- SEP (1992). *Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica en México*. México.
- SEP. *Declaración de Nueva Delhi de los Nueve países en Desarrollo Altamente poblados sobre Educación para Todos*. México.
- SEP. *Ley Federal de Educación Pública de 1926*. México.
- SEP. *Ley Orgánica de la Educación Pública 1941*. México.
- SEP. *Programa para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Básica en México, 1960*. México.
- SEP. *Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.

A.5) Bibliográficas: teórica e historiográfica.

Primarias:

- Derrida, Jacques (1988). *Márgenes de la Filosofía*. Cátedra, Madrid.
- De Peretti, Cristina (1989). *Jacques Derrida: Texto y Deconstrucción*. Anthropos, Barcelona.
- Ezpeleta, Justa (Coord.) (1994). *Programa para abatir el rezago educativo*. DIE-CINVESTAV-SEP, México.
- Foucault, Michel (1970). *La arqueología del Saber*. México, Siglo XXI.
- ____ (1997). *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid.
- ____ (1970). *El orden del discurso*. Cuadernos marginales. Tuquets, México.
- ____ (1971). "Nietzsche, la genealogía, la historia", en *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- ____ (1976). "Curso del 14 de enero de 1976," en *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- Granja, Castro (1999). "Análisis conceptual del discurso: lineamientos generales para una perspectiva emergente", en Buenfil (coord.) *Configuraciones discursivas en educación*. (En prensa), Plaza y Valdes. México
- ____ (1991). "Lecturas a la reproducción;" *Documentos DIE No. 23*, México.
- ____ (1991b). "Aspectos de la constitución del campo educativo en México," visto a través de sus publicaciones sobre educación; *Documentos DIE no. 28*, México.
- ____ (1996). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo XXI; un análisis sobre formaciones conceptuales en educación*. Tesis doctoral; UIA, México.
- ____ (1998). *Formaciones Conceptuales en Educación*; DIE-UIA, México.
- ____ (2000a). "Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos", en *Revista Colección Pedagógica Universitaria* N° 32-33. Jalapa, México.
- ____ (2000b). "La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido", en Alicia de Alba (coord.). *El fantasma de la teoría*. Plaza y Valdés. México.

- ____(2000c). "Educación, complejidad social y diferencia", en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.). *En los márgenes de la educación*. Plaza y Valdés, México.
- ____(2001a). "Análisis Conceptual de discurso: un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco. *Pensar lo educativo*. Plaza y Valdés. México.
- ____(2001b). "La sociología de la educación en México: trayectorias teóricas y de problematización 1960-1990", en *Revista de Educación* n° 324. pp. 37-48. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid, España.
- Galeana, Rosaura (1997). *La infancia desertora*; Fundación SNTE, México.
- Galván, Luz Elena y Susana Quintanilla (1993). *Historiografía de la educación*. Estado del conocimiento; II congreso nacional de investigación educativa, México.
- Guerrero Mendoza, Telésforo (1986). *Relatos y experiencias*. SEP, Oaxaca, México.
- García, Muñoz (1994). *Perfil Educativo de la Población Mexicana*. INEGI, CRIM, IIS-UNAM. México.
- Larroyo, Francisco (1979). *Historia comparada de la educación en México*. PORRUA, México.
- Latapi, Pablo (1998). *Un Siglo de educación en México*. V.I y II. FCE, México.
- Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México*. V. III,IV y V. CCE-UIA, México
- Martínez, Víctor (1994). *Historia de la educación en Oaxaca: 1825/1940*. IISUABJO-IEEPO, México.
- Matrínex, Víctor (1988). *Oaxaca en el siglo XX*. Meridiano 100, Oaxaca, México.
- Muñoz, Carlos (1979). "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* V. IX, no. 3. CCE, México.
- ____(1992). "Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. CCE, México.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano*. CIDE-NF-FCE, México.
- Perez Trinidad, Leovigildo (1982). *Ramón C. Robles, hijo yolomecano: su ideal, su obra y su tiempo*. Yolomécatl, Oaxaca, México
- Pereyra, Javier (1995). *Historia de la educación en Oaxaca: 1926/1936*. IEEPO, Oaxaca, México.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay (eds.) (1997). *Escuela y Sociedad en el período cardenista*. FCE, México.
- Robles, Ramón (1970). *Apuntes sobre la historia de Yolomécatl*. Oaxaca, México.
- ____(1971). *Poemas*. Oaxaca, México.
- Schmelkes, Sylvia (1995). "La educación básica", en Latapí Pablo. *Un siglo de educación en México*. FCE, México.
- ____(1991). "Problemas y retos de la educación básica en México," en María Teresa de Sierra (coord.) *Cambio estructural y Modernización Educativa*. UPN-UAM. México.
- Sánchez, Escobar (1992). *Epítome de Yolomécatl*. Ayuntamiento Constitucional, Oaxaca, México.
- San Juan, Melchor (S/F). *Historia del municipio de Santiago Yolomécatl*. Oaxaca, México.
- Velazco Escobar, Eliseo (1938). *Estudio médico social de Yolomécatl*. Tesis de licenciatura. UNAM, México.



Zapata, Rosaura (1951). *La educación preescolar en México*. SEP, México.

Secundarias:

Bracho, Teresa (1997). "La exclusión de la educación básica: decisiones familiares sobre escolarización", en *Documento de Trabajo n° 58*. CIDE. México.

Bradomin, José (1980). *Monografía del Estado de Oaxaca*. México.

Bernal, Enrique (1997). *Escuela y escolaridad indigenizada: historia de la escuela primaria federal de San Miguel Aloxapam, Oaxaca*. Tesis de maestría DIE. México.

Compère, María-Madeleine. (S/F). *El problema de las fuentes en la historia de la educación*. Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de Francia, Servicio de Historia de la Educación. París.

Dalton, Margarita (comp.) (1990). *Oaxaca: textos de su historia*. V. I,II,III,IV y V. Instituto Mora. México.

Feierstein, Liliana (1998). *Astillas en la memoria*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV.

Iturribarria, Fernando (1941). *Historia de Oaxaca*. El Nacional. México.

Krause, Enrique (1999). *El sexenio de López Mateos*. Clio, México.

Lavín de Arrivé, Sonia (1986). "Exclusión y rezago escolar", en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación para América Latina y el Caribe*. CEE A.C. México.

Lembert, Marcella (1985). "The impact of mother's expectation and attributions on children primary school dropout." Stanford University.

Munóz Izquierdo, Carlos y Sonia Lavín (1988). *Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria*. México. CEE. A.C.

Munóz Izquierdo, Carlos (1988). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. México, CEE.A.C.

____ (1997). *Origen y consecuencia de las desigualdades educativas*. México, FCE.

Meneses, Ernesto (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. UIA, México.

OIT (1995). Foro regional sobre: *La Exclusión Social en América Latina*. Lima, Perú.

Pierre, Bourdieu y J. Passeron (1977). *La reproducción*. Barcelona, Laia.

Rockwell, Elsie (1982). "De huellas Bardas y veredas", en *Cuadernos de Investigación Educativa No. 13*. DIE, México.

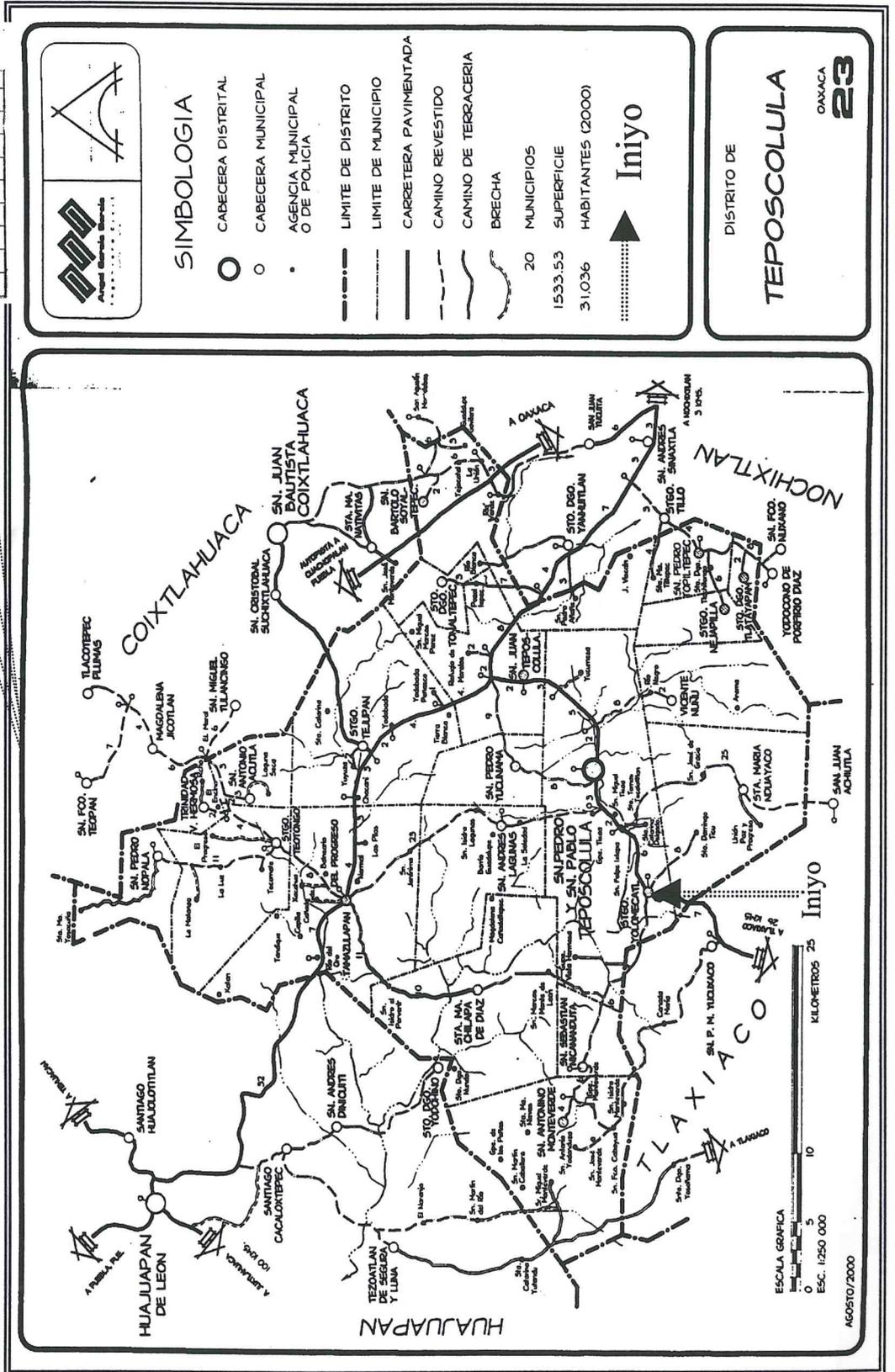
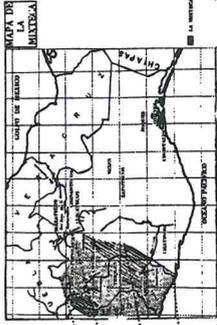
____ (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico." *Documentos DIE n° 13*, México.

____ (1994). "La aproximación etnográfica: debates actuales." DIE. México.

Schmelkes, Sylvia (1991). "La educación básica en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", en Cueli, José (coord.) *Valores y metas de la educación en México*. pp. 23-33.

Solano Alpizar, José (1998). *Continuidad y cambio en el discurso educativo para América Latina 1950-1955*. Tesis de maestría. DIE. México.

Anexo 1
Ubicación de Iniyo, hoy Municipio de Yolomécatl.



LA ESCUELA PRIMARIA, SU HISTORIA Y SUS TIEMPOS.

(Una reconstrucción cronológica de la Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles" de la población de Yolomécatl, Oaxaca.)

Fecha de fundación.	Nombre de la escuela	Tipo de escuela	Años que se cursan	Aulas	Maestros	Alumnos	Nombre de los maestros.	Métodos de enseñanza	Calendario y horario escolar.
1834	"Escuela de Niños"	Lancasteriana	1 año	1	1				
1853	"Escuela antigua"	Antigua	1 año	1	1			Lancasteriano	Vespertino
1870	"Casa escuela"	Antigua	2 años	1	1			Silabario de San Miguel	Vespertino
1893	"Escuela Rudimentaria."	Elemental de 2º clase	2 años	1	1	12(niños)	José María Gutierrez.	Rebsamen	Vespertino
1897	"Escuela Rudimentaria Elemental Municipal."	De organización perfecta	4 años	2	2	25(niños)	Juan Pablo Robles y Salustia Robles	Método objetivo	Vespertino
1910	"Casa del pueblo."	Elemental Municipal	4 años	2	2	30(niños)	Juan Pablo Robles y Salustia Robles	Método objetivo	Vespertino
1916	"Escuela Rural de la Acción"	Elemental Municipal	4 años	2	2	30(niños)	Juan Pablo Robles y Salustia Robles	Silabario, Lancasteriano y Rebsamen	Matutino y Vespertino
1920	"Escuela Rural Superior"	Superior Municipal	4 años	3	3	30(niños)	Juan Pablo Robles, Salustia Robles y María García	Silabario, Lancasteriano y Rebsamen	Matutino y Vespertino
1923	"Escuela Rural Superior"	Superior Municipal	4 años	3	3	30(niños)	Pedro García, Salustia Robles y María García	Silabario, Lancasteriano y Rebsamen	Matutino y Vespertino
1924	"Escuela primaria Rural."	Rural Federal Semiurbana	6 años	3	3	18(Mixta)	Ramón c. Robles, María García y Salustia Robles	Método de la acción	Discontinuo
1925	"Escuela Primaria Rural"	Rural Federal Semiurbana	6	3	3	18(Mixta)	Luis García Gordillo, María García y Salustia Robles	Método de la acción	Discontinuo
1928	Escuela Primaria Rural "Emilio Pimentel"	Rural Federal Semiurbana	6 años	5	6	100(Mixta)	Adrián Palma, Amado Gutierrez, Isaías Quiróz Martínez, Salustia Robles, Rebeca Robles y un director: Alberto Terán J.	Método de la acción	Discontinuo
1930	Escuela Primaria Rural "Emilio Pimentel"	Rural Federal Semiurbana	6 años	5	6	400(Mixta)	Esperanza Tapia Sánchez, Natalia Tapia Sánchez, Benjamín Betanzos Juárez, Amado Gutiérrez García, Josefina Gutierrez Tapia y el director con grupo Albero Terán J.	Método onomatopéyico	Calendario Tipo "A". Discontinuo
1937-1939	Escuela Primaria Rural "Emilio Pimentel"	Rural Federal Semiurbana	6 años	5	7	400-450	Esperanza Tapia Sánchez, Natalia Tapia Sánchez, Benjamín Betanzos Juárez, Amado Gutiérrez García, Josefina Gutierrez Tapia, Cristóbal García Abrego y un director: Federico Luna.	Método onomatopéyico	Calendario Tipo "A". Discontinuo
1940-1945	Escuela Primaria Rural Semiurbana "Prof. Ramón C Robles"	Rural Federal Semiurbana	6 años	5	7	375	Esperanza Tapia Sánchez, Natalia Tapia Sánchez, Benjamín Betanzos Juárez, Amado Gutiérrez García, Josefina Gutierrez Tapia, Cristóbal García Abrego y un director Federico Luna.	Método onomatopéyico	Calendario tipo "A". Discontinuo
1947-1949	Escuela Primaria Rural Semiurbana "Prof. Ramón C Robles"	Rural Federal Semiurbana y reconocida como de Organización Completa	6 años	5	9	400	Rutilio Sanjuán, Berta Marques de López, Maurilio Velazco B., Cristóbal García Abrego, Natalia Tapia Sánchez, Ernestina Hernández R., Brígido Gijón Cervantes, Juventino Sanjuán y Alberto Therán nuevamente como director.	Método onomatopéyico	Calendario tipo "A". Discontinuo
1950	Escuela Primaria Rural Semiurbana "Prof. "Ramón C. Robles"	Rural Federal Semiurbana de Organización Completa	6 años	5	13	500	Atanacio Cruz Osorio, Abraham Velazco Cruz, Palemón Gutiérrez Cervantes Tomás Galicia, Bautista, Cándido León Vázquez, Arnulfo Alavéz Cruz, Angela Sanjuán Galicia, Amado Gutierrez García, Esperanza Tapia Sanchez, Natalia Tapia Sánchez, Vicenta Vázquez Cruz, Magdalena Gutierrez García y un director Cristóbal García Abrego.	Método onomatopéyico	Calendario tipo "A". Discontinuo
1960	Escuela Primaria Federal Prof. "Ramón C. Robles"	Semiurbana Federal de Organización Completa	6 años	5	13	477	Esperanza Tapia Sánchez, Celia Rivera Jiménez, Natividad Cervantes Gutierrez, Antonio Hernández García, Cándido León Vázquez, Arnulfo Alavéz Cruz, Elvia Ruiz Nicolás, Fidel López Zarate, Tomás Galicia Bautista, Lázaro Escobar Cruz, Angela Sanjuán Galicia, Antonio López Gutierrez y un director general Cristóbal García Abrego.	Programas Globalizados o concentrados	Calendario tipo "A". Discontinuo
1º de junio de 1966	Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles."	Urbana Federal.	6 años	10	15	477	Esperanza Tapia Sánchez, Elvia Ruiz Nicolás, Berta Cruz Bautista, Porfirio Hernández Osorio, Tomás Galicia Bautista, Nayla Perla Escobar Reyes, María Sánchez García, Angela Sanjuán Galicia, Cándido León Vázquez, Natividad Cervantes, Antonio Hernández, Arnulfo Alavéz, Lucila Escobar Reyes, Juventino Sanjuán Galicia y como director Lázaro Escobar Cruz.	Programas Globalizados o concentrado y Método Ecléctico.	Calendario tipo "A". Discontinuo
1970-78	Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles."	Urbana Federal.	6 años	8	15	477	Esperanza Tapia Sánchez, Elvia Ruiz Nicolás, Berta Cruz Bautista, Porfirio Hernández Osorio, Tomás Galicia Bautista, Nayla Perla Escobar Reyes, María Sánchez García, Angela Sanjuán Galicia, Cándido León Vázquez, Natividad Cervantes, Arnulfo Alavéz, Lucila Escobar Reyes, Juventino Sanjuán Galicia y un director: Antonio Hernández García	Programas Globalizados o concentrado y Método Ecléctico.	Calendario Escolar Tipo "B". Discontinuo
1979	Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles."	Urbana Federal.	6 años	8	9	287	Esperanza Tapia Sánchez, Elvira Galicia Gijón, Natividad Cervantes, Juventino Sanjuán Galicia, Abraham López Mendoza, Mariano Castellanos G. Alejandrina Vázquez, Moisés Carreño Vázquez y como Director Arnulfo Alavéz Cruz.	Modificación de los libros de texto y de programas por el CONALTE. Nuevo método didáctico.	Calendario Tipo "B". Matutino
1980	Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles"	Urbana Federal.	6 años	8	14	295	Esperanza Tapia Sánchez, (hasta 1989) Magdalena Gutierrez García, Natividad Cervantes Gutierrez, Natalia Tapia Sánchez, (hasta 1984), Estela Cervantes Gutierrez, Elena Gutierrez Sánchez, Elvira Galicia Gijón, Moisés Carreño Vázquez, Gregoria López Palma, Angel Mora Ortíz, Juventino Sanjuán Galicia, Socorro Espinosa Paz, Santiago Gutierrez Sampablo y el director Arnulfo Alavéz Cruz.	Método Global	Calendario Tipo "B". Matutino
1981-1988	Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles"	Urbana Federal.	6 años	8	10	344	Esperanza Tapia Sánchez, (hasta 1989) Magdalena Gutierrez García, Natividad Cervantes Gutierrez, Natalia Tapia Sánchez, (hasta 1984), Estela Cervantes Gutierrez, Elena Gutierrez Sánchez, Elvira Galicia Gijón, Moisés Carreño Vázquez, Gregoria López Palma, Angel Mora Ortíz, Juventino Sanjuán Galicia, Socorro Espinosa Paz, Santiago Gutierrez Sampablo y el director Arnulfo Alavéz Cruz.	Método Global	Calendario Tipo "B". Matutino
1990	Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles."	Urbana Federal.	6 años	10	11	228-231	Lilia Reyes Cervantes, Catalina Pérez Morales, María Rivera Victoria, Tomasa Sanjuan Hernandez, Elvira Galicia Gijón, Patrocinia Tomasa Alday Maldonado, Francisco Virgil López García, Alfonso Galicia García, Gloria López García, María Luisa López Espinosa y un director Santiago García Reyes. (una intendente y un maestro de Educación física)	Pronnales/ Palem	Calendario Tipo "B". Matutino
2000	Escuela Primaria Urbana Federal Prof. "Ramón C. Robles."	Urbana Federal.	6 años	8	11	230	Lilia Reyes Cervantes, Catalina Pérez Morales, María Rivera Victoria, Tomasa Sanjuan Hernandez, Elvira Galicia Gijón, Patrocinia Tomasa Alday Maldonado, Francisco Virgil López García, Alfonso Galicia García, Gloria López García, María Luisa López Espinosa y un director Santiago García Reyes. (una intendente y un maestro de Educación física)	Pronnales/Palem	Calendario Tipo "B". Matutino

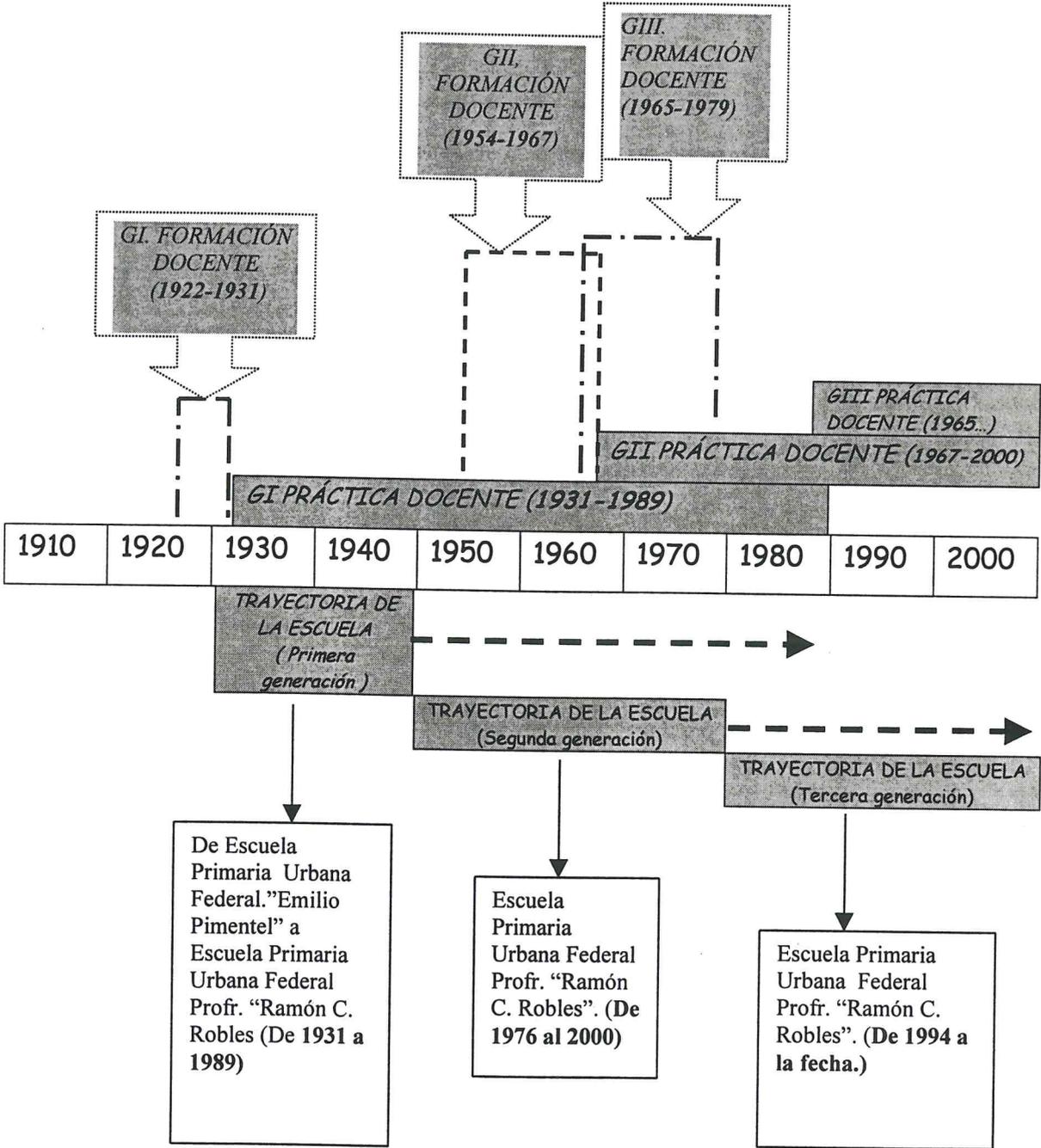
- Fuente: elaboración propia, gracias a un trabajo de tipo historiográfico sobre clasificación de fuentes y a un curso sobre el tema bajo la conducción de la Dra. Susana Quintanilla, investigadora del DIE.
- La reconstrucción cronológica se realizó a partir de fuentes testimoniales de habitantes mayores del pueblo y además de los testimonios recuperados de diferentes docentes entrevistados que no aparecen registrados en esta secuencia de años no están registrados en los documentos revisados.
- Los nombres de los maestros que aparecen resaltados en negritas son de los entrevistados de las tres generaciones.
- En 1964 se introduce la luz en la población de Yolomécatl.

ANEXO 3
NUEVAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS LOCALES DURANTE LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA ESCUELA PRIMARIA
 (Reconstrucción cronológica del surgimiento de otras instituciones educativas en la historia del pueblo de Yolomécatl.)

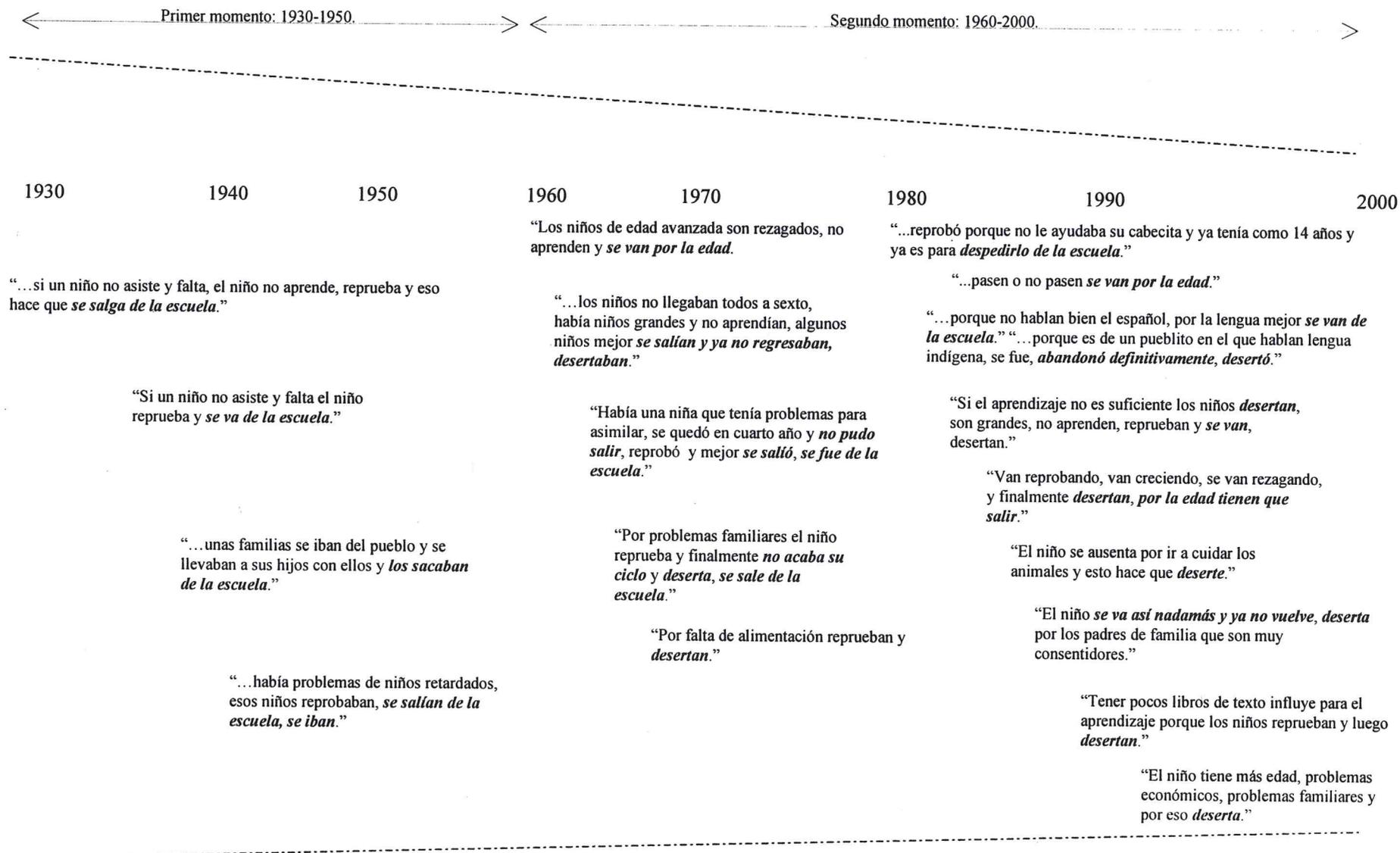
Fecha de fundación	Nombre de la escuela	Tipo de escuela	Años que se cursan	Aulas	Maestros	Nombre de los maestros.	Tipo de Horario
1922	"Escuela Nocturna."	Para adultos	Los necesarios	1	1	Ramón C. Robles	Nocturna
1929	"Círculo de Escuelas Rurales Federales."	Centro de Orientación Pedagógica					
1937	Jardín de Niños "María Montessori."	Preescolar	1	1	2	Esperanza Alfaro Olivera de Dávila y Gustavo Dávila.	Matutino
1943	Jardín de Niños "María Montessori."	Preescolar	1	1	1	Hortensia Vargas Caballero	Matutino
1944	Jardín de Niños "María Montessori."	Preescolar	1	1	1	Josefina Cabral	Matutino
1945	Refundación del jardín de Niños "María Montessori"	Preescolar	3	2	2	Herlinda Tapia Y José Rodríguez	Matutino
1961	Escuela Secundaria "Abraham Castellanos."	Particular	3	2	9	Antonio Hernández García, Cándido León Vázquez, Arnulfo Alavéz Cruz, Elvia Ruiz Nicolás, Fidel López Zarate, Tomas Galicia Bautista, Lázaro Escobar Cruz, Angela Sanjuán Galicia y Antonio López Gutierrez.	Vespertino
1971	Escuela Secundaria "Abraham Castellanos."	Federal	3	3	10	Elvia Ruiz Nicolás, Porfirio Hernández Osorio, Tomás Galicia Bautista, Angela Sanjuán Galicia, Amparo Osorio, Cándido León Vázquez, Natividad Cervantes, Antonio Hernández, Arnulfo Alavéz y Juventino Sanjuán Galicia.	Vespertino y Matutino
1974	Escuela Secundaria "Abraham Castellanos."	Federal	3	3	9	Todos de fuera	
1976	Escuela Secundaria N° 662.	Tecnológica Agropecuaria				Todos de fuera	
1991*	Jardín de Niños "María Montessori."	Preescolar	3	3	3	Jubilación de Herlinda Tapia y José Rodríguez. Entra Zoila López García.	Matutino
1992	Albergue para niños de Bajos recursos	Regularización para el ingreso a Primaria	1	2	1		Matutino
1994	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado N° 8	Bachillerato Terminal	3	3	4		Matutino

*Para estos años ya contaba con un edificio nuevo el cual había sido inaugurado en 1981.
 Fuente: elaboración propia sobre la base de entrevistas y documentos de archivo contemplados en la sección bibliografía y fuentes primarias y secundarias.

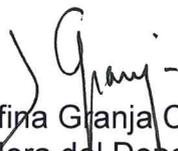
ANEXO 4
LÍNEAS DE TIEMPO SOBRE TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y TRABAJO DOCENTE.



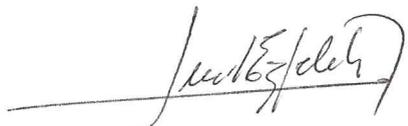
Anexo 5
EL CONCEPTO DE LA DESERCIÓN EN EL PERIODO 1930-2000.



El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 26 de abril de 2002.



Dra. Josefina Gnanja Castro,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Lic. Justa del Huerto Ezpeleta Moyano,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Patricia Medina Melgarejo,
Investigadora de la
Dirección de Investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional.