
La educación especial en comunidades rurales*

MARÍA DEL ROCÍO PAEZ GÓMEZ

I. La atención de niños con necesidades educativas especiales en comunidades rurales de México

Introducción

Hablar de la educación rural mexicana, nos lleva a remontarnos a los años de 1920-1924, cuando Vasconcelos emprendió una campaña cuyo objetivo era educar al pueblo, rechazando todo prejuicio racial; se propuso castellanizar a los indígenas.

El profesor Rafael Ramírez (1885-1959) refiere que la escuela rural nace a fines del siglo pasado y principios del presente, como parte del movimiento intelectual conocido como Escuela Nueva. En México se manifestó bajo la forma de la Escuela Moderna, primero en Yucatán, después en Campeche, Tabasco, Veracruz y Tamaulipas: sus objetivos fueron "incorporar al campesino y al indígena a la civilización, redimir por igual al uno y al otro; hacerles recipiendarios de la herencia cultural de la humanidad; integrarlos en la comunidad de habla nacional; formar en ellos la conciencia de clase proletaria, que los llevará a participar críticamente en la redistribución de la tierra, el *status* y el poder, y en la lucha por la

liberación colonial y antiimperialista. Elevar la condición social y material haciéndoles amantes del estudio y al mismo tiempo encariñándolos con las labores agrícolas y con las ocupaciones y oficios rurales" (citado por la SEP, 1982).

La escuela rural continúa brindando educación bajo ese esquema y es para 1980, aproximadamente, que ya se recibe educación a través de instituciones como el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), la Dirección de Educación Primaria (DGEP), y la Dirección de Educación Indígena (DGEI) y sus servicios llegan hasta las comunidades más apartadas. Su labor continúa a la fecha, aun cuando sólo las dos primeras proporcionan educación a infantes.

En el panorama latinoamericano, desde la década de los cincuenta, y después de la Segunda Guerra mundial, la economía de estas regiones se vio severamente afectada, para los años sesenta-setenta se agudizó el problema de la pobreza y la exclusión social.

Para solucionar esta problemática, los gobiernos decidieron tomar medidas concernientes a la educación, que consistió en ampliar la cobertura, tanto en zonas urbanas como rurales, como una forma de mejorar el nivel cultural de los habitantes y contar con ciudadanos más capacitados para incluirse en una fuerza productiva.

MARÍA DEL ROCÍO PAEZ GÓMEZ. *Investigadora de la Dirección de Educación Especial, de la SEP y de la Facultad de Psicología de la UNAM*

* Para el presente estudio se contó con la colaboración de la Socióloga Juana Trejo Arrona, de la Dirección de Educación Especial, de la Secretaría de Educación Pública

En nuestro país, esta medida fue aplicada durante el sexenio 1974-1984, aumentando notablemente el número de escuelas primarias urbanas y rurales. Sin embargo la medida no implicó la impartición de una educación de calidad.

En 1991 se celebra la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de educación para América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO. Esta reunión tuvo lugar en la ciudad de Quito y los puntos que se acordaron fueron:

1. La educación debe ser objeto de grandes consensos nacionales, que garanticen el compromiso de toda la sociedad, para la formación de futuras generaciones y la continuidad de las políticas y programas puestos en marcha para el logro de estos objetivos.
2. Que, "es necesario producir una transformación profunda de la gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas sociales, políticas y culturales, rompiendo el aislamiento de las acciones educativas".
3. Que para garantizar el principio según el cual la educación es responsabilidad de todos, es preciso "crear y desarrollar mecanismos y estrategias de concertación entre los diferentes sectores de la administración pública entre ellas y los organismos no gubernamentales, las empresas privadas, los medios de comunicación, las iglesias, los organismos gremiales y comunitarios y las propias familias".
4. Que en el plano de la planificación y administración, existe "la necesidad de impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, (...) implementar programas eficaces de compensación educativa, (...) programas de emergencia (...) para resolver situaciones críticas que afectan a las poblaciones en condiciones de pobreza y marginalidad".
5. "Que las transformaciones de la gestión y el compromiso de todos los actores que intervienen son condiciones necesarias pero no suficientes de la nueva estrategia educativa, por lo que estos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos de la enseñanza".
6. Que la comunidad internacional, por medio del

compromiso asumido recientemente en la conferencia mundial sobre educación para todos y en la cumbre mundial en favor de la infancia, puso de relieve la importancia de intervenir en las personas como garantía de desarrollo, paz y compromiso entre los pueblos.

México estuvo presente en la mencionada reunión, y para 1989 el Gobierno Federal emite el Programa de Modernización Educativa, donde se retoman los puntos acordados en Quito. Se toman medidas como la ampliación de la cobertura, la modificación de los libros de texto y la descentralización de la educación, entre otras.

Para 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que incluyó los niveles de preescolar, primaria y secundaria en aspectos tales como:

- a) La federalización de la educación básica, para reorganizar la distribución de los recursos económicos y humanos en cada entidad, promoviendo así la autonomía y gestión de cada una de ellas.
- b) La reformulación de los contenidos básicos de enseñanza y la consecuente modificación de los libros de texto oficiales.
- c) La revaloración de la función magisterial fundamentalmente mediante el establecimiento de la Carrera Magisterial, como una de las acciones para impulsar la actualización y capacitación de los docentes.

Otro de los cambios que se gestaron en pro de una mejor calidad educativa fue la reformulación al artículo tercero constitucional, para hacer obligatoria la educación hasta el nivel de secundaria.

Todas estas medidas, llevaron al sistema a reelaborar la legislación que protege y apoya a las personas con discapacidad y para ello se decreta (1993) la *Ley General de Educación*, donde se norma aspectos relativos a la federalización de la educación, la equidad en la educación, el proceso educativo y la participación social, entre otros puntos. Por primera vez se favorece a los alumnos con discapacidades, concediéndoles un apartado (artículo 41) en dicha ley.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se gesta la

descentralización de la educación y, desde entonces, cada Estado de la República ha tenido la libertad de promover los avances en educación de acuerdo con sus recursos y necesidades.

Sin embargo, la educación no alcanza los niveles deseados en cuanto a la calidad y la equidad social.

Los docentes tienen conocimientos y disposición, pero requieren de capacitación y actualización para que se les motive a participar en el proyecto escolar, del que todos los profesionales comprometidos con la educación tenemos algo que aportar.

Para el ciclo escolar 1988-1989, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), recibe datos provenientes de los estados, donde se da a conocer la presencia dentro de las aulas de niños con requerimientos de educación especial en las áreas de audición, deficiencia mental, debilidad visual y trastornos neuromotores, de los cuales un buen porcentaje ha pasado desapercibido, por lo que no reciben una atención educativa específica, lo que repercute en el trabajo de los docentes, así como en las expectativas de sus padres con respecto a su educación y futuro (DGEE, 1989-1991).

Con ese antecedente, la DGEE diseña una propuesta de atención para zonas rurales denominada Modelo de Atención de Educación Especial para Zonas Rurales (1989), el cual se propuso a los estados

de la República para su puesta en marcha en comunidades rurales aisladas de las cabeceras municipales.

La DGEP reportó que la inscripción en escuelas primarias rurales de organización incompleta, hasta el ciclo 1991-1992, asciende a 909 803 niños,

atendidos por 53 558 docentes en 34 745 escuelas.

El CONAFE, en estadísticas correspondientes al mismo ciclo, reporta 82 645 niños atendidos por 17 494 instructores en 7 292 comunidades en todo el país.

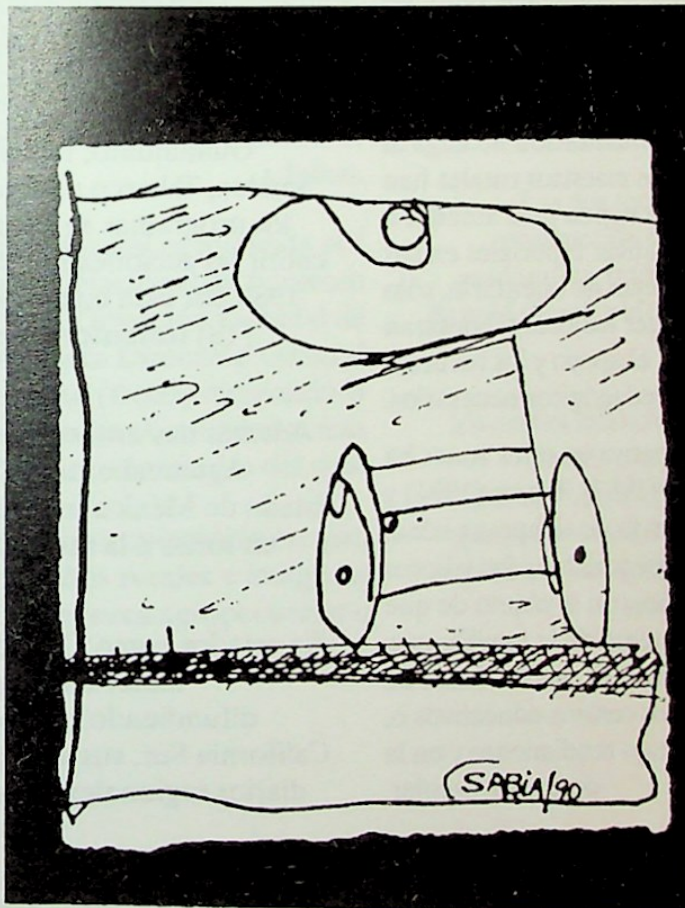
El índice global de reprobación reportado por la DGEP en estas escuelas es de 12.6%, en tanto que CONAFE no maneja cifras para este indicador, porque su sistema de enseñanza no lo contempla, sin embargo la deserción y el rezago escolar sí es frecuente.

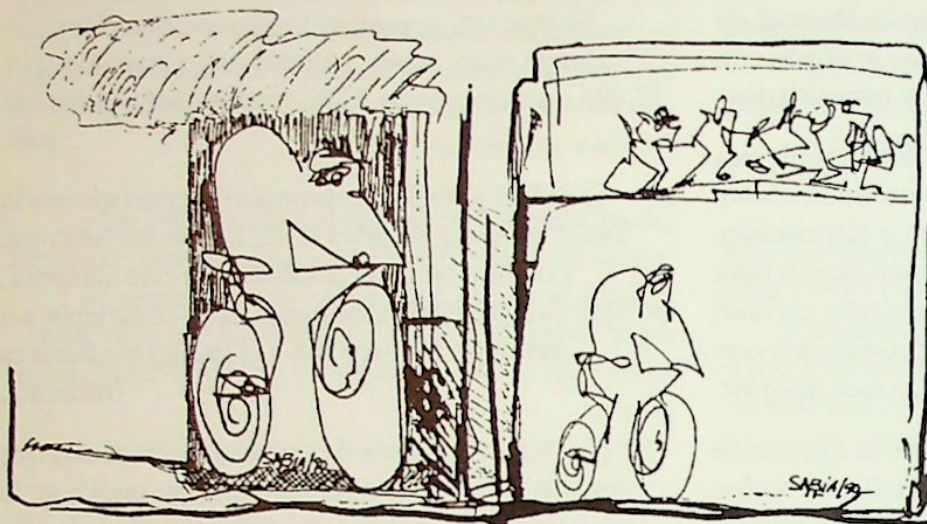
Se plantea la hipótesis de que una de las causas que elevan estos índices de reprobación, podría ser la necesidad de que todos los miembros de la familia ayuden en las labores agropecuarias.

Otra situación es la presencia de niños con problemas de aprendizaje o con algún déficit orgánico que no han sido detectados por su familia o por los docentes, y dado que no se cuenta con los recursos pedagógicos y materiales para brindarles una educación especial adecuada a sus características, la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje son mínimas.

La Academia Mexicana de la Educación organizó en 1992 la Jornada Nacional de Promoción de la Educación Rural.

Dentro de las conclusiones generales del evento, se destacó el sentir de los estados, aseverando que "es casi total la ausencia de la educación especial en el medio rural" y que la demanda de ella es alta, por las situaciones de desnutrición y salud que apremian a este sector, por lo que es urgente que se brinde la educación especial.





A pesar de las innovaciones mundiales sobre las formas y estrategias más idóneas para brindar educación a las personas con algún tipo de discapacidad o con necesidades educativas especiales, la capacitación y actualización no llega al maestro rural, por ello, los maestros rurales han señalado la dificultad que tienen para atender a niños con necesidades educativas especiales en sus aulas. A pesar de ello, no dejan de intentarlo, sólo que los resultados pudieran ser mejores si contaran con la preparación, el apoyo y los recursos psicopedagógicos necesarios.

La experiencia educativa en estas zonas ha permitido a Jiménez (1983), Fierro (1991) y Modiano (1990) aseverar que desde temprana edad, los niños son incorporados a las labores agropecuarias o artesanales, con el objeto de que participen en el sustento de la familia; esta circunstancia disminuye mucho las posibilidades de asistir con regularidad a los centros educativos o, bien, influye en el bajo rendimiento y en la deserción escolar.

Aunado a ello, Subirats (1980), Martínez (1981), Schmelkes (1980, 1980) y Capote (1988) coinciden en que las escuelas rurales mexicanas, con aulas mal instaladas, con maestros recién egresados o con poca experiencia para trabajar simultáneamente más de un grado escolar, con pocos recursos didácticos y con niños de diferentes edades y necesidades educativas, además de existir niños con algún tipo de discapacidad, resultante de algún factor orgánico, cognoscitivo o social que disminuye su rendimiento

escolar y que imprime una característica especial en cada alumno.

Ambas características —contexto educativo y condiciones del sujeto— explican los altos índices de deserción y fracaso escolar de la población registrada en la DGEP y el CONAFE. Desde 1992, la educación especial en cada estado de la República ha llevado a cabo su programa educativo de acuerdo con sus necesidades y recursos.

A la DGEE para el ciclo 1992-1993 (SEP/DGEP, (1992))

llegaron Programas de Organización Anual de trece estados de la República (48%) tales como: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Estado de México, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Querétaro, Sinaloa, Tabasco y Zacatecas. En la generalidad de los programas se citan actividades encaminadas a cubrir las acciones básicas del modelo propuesto en 1989 por esta institución. En tanto que en el 52% (18) restante se desconoce qué acciones están realizando (DEE, 1994).

Además hay antecedentes de que en estados como Aguascalientes, Colima, Baja California Sur y Estado de México, realizaron cursos de capacitación en torno a la atención de niños con necesidades educativas especiales.

En estados como Querétaro y Morelos, se enviaron materiales de apoyo pedagógico y se está difundiendo la propuesta de la DGEE. En Baja California Sur, sus avances fueron publicados en los diarios regionales para motivar la participación de otros docentes rurales.

En Tabasco, por ejemplo, se iniciaron capacitando a su personal, además de integrar un equipo multidisciplinario para que visite las comunidades rurales y brinde a los docentes apoyos en materiales, teorías, metodologías y técnicas.

La escuela rural mexicana aún requiere de ser fortalecida para que en su ámbito de acción se cuente con una escuela abierta a la diversidad donde

se dé respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños que a ella asisten.

II. Detección de niños con requerimientos de educación especial en áreas rurales

Las condiciones económicas, políticas y sociales de las comunidades rurales, a nivel mundial, son críticas, según afirman diversos investigadores como Abner (1964), Hummel (1977), Schmelkes (1980), Sánchez (1984), Capote (1988), Modiano (1990), White y Nuñez (1978), Ivarez (1980) y Díaz (1988); mencionan que con frecuencia son factores que elevan los índices de desnutrición, enfermedad y mortalidad de la población.

Recientemente Jiménez (1983), Schmelkes (1980; 1988), Alvarez (1980) y González (1986) citan algunas acciones para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de zonas rurales; algunas son las relativas a brindar educación en los ámbitos de salud, producción agropecuaria y alfabetización de adultos.

En nuestro país, la educación formal es atendida por instituciones como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Dirección General de Educación Primaria (DGEPE) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dirigiendo la educación básica hasta las comunidades más apartadas del país.

Jiménez, Fierro y Modiano, han coincidido en que, desde temprana edad, los niños rurales e indígenas son incorporados a las labores agropecuarias o artesanales, para que contribuyan al sustento de la familia, lo que disminuye las posibilidades de asistir con regularidad a la escuela primaria, impide su rendimiento y favorece la deserción escolar.

Para Subirats (1980), Martínez (1981), Schmelkes (1988) y Capote, las escuelas rurales mexicanas están mal instaladas, tienen maestros recién egresados, pocos recursos didácticos y a pesar

de ello es el único espacio donde simultáneamente se imparten varios grados escolares a niños de diferentes edades y diversas necesidades educativas.

Las estadísticas oficiales reportan que para el ciclo 1992-1993 el índice de reprobación ascendió al 10% en todo el país. El CONAFE en zona rural no cita cifras de reprobación, pero enuncia que, en el mismo ciclo, el 57% de la población inscrita desertó.

Si a este análisis se añade que a los grupos asisten niños con necesidades educativas especiales (NEE) resultantes de factores de orden orgánicos, cognitivos o sociales, impacta de forma importante el rendimiento escolar.

Por este motivo el objetivo de la investigación fue diseñar instrumentos para facilitar al docente la exploración y atención inmediata de los niños con NEE en la zona rural, dentro del aula regular, coadyuvando a elevar la calidad educativa de estos alumnos en su contexto social.

Las dos teorías principales que sustentan la construcción de los instrumentos son la teoría madurativa, retomando de ella las propuestas de Arnold Gesell y la teoría psicogenética, de acuerdo con la escuela de Ginebra.

En ambos marcos, madurativo y psicogenético, se señala que los organismos vivos tienen propiedades intrínsecas que pueden ser observadas y que, a su vez, cada organismo tiende a extender o ampliar sus estructuras físicas y cognoscitivas, en su interacción con el medio ambiente.



Es así como los instrumentos consideran al niño como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y al docente como promotor de éste, tomando en cuenta el contexto social y los recursos disponibles para llevarlo a cabo.

La propuesta educativa que se propone con estos instrumentos es brindar apoyo psicopedagógico temprano a niños con NEE que viven en comunidades rurales, involucrando a docentes y padres de familia.

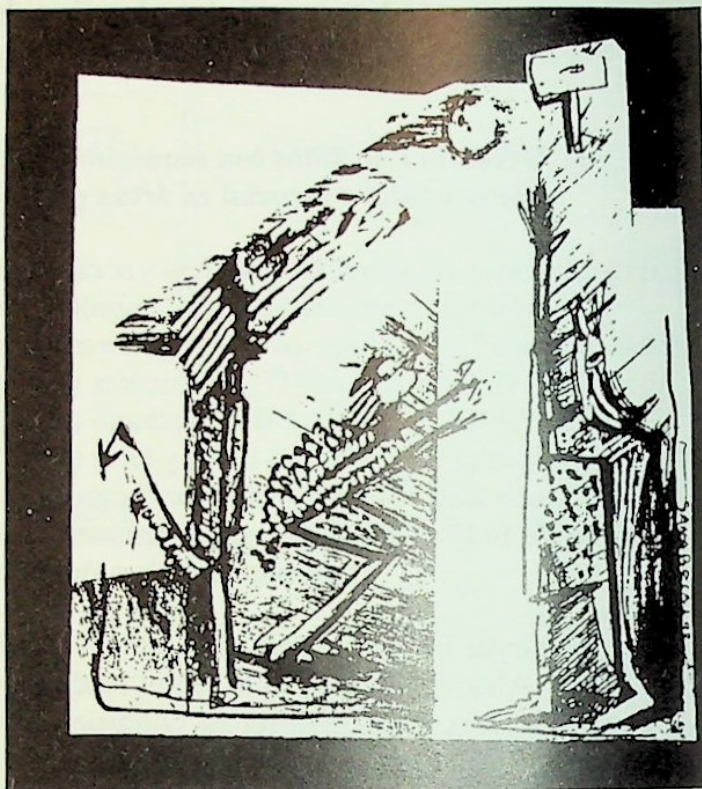
El primer instrumento de apoyo es la *Guía de Observación para el Docente* (GOD) que es un cuestionario de ochenta preguntas para conocer las características (de simple a complejo) que un niño debe realizar en un cierto rango de edad (58, 912, 13 o más).

Básicamente detecta niños con déficit en algunas de las siguientes áreas: déficit mental, auditivos, neuromotores y visuales; para cada área se eligieron 20 preguntas de un universo que los especialistas en la atención de niños con alguno de estos déficit consideraron relevantes para identificar su presencia.

El segundo instrumento es una *Guía de Actividades* (GA) que sigue una "metodología activa" donde los alumnos son los protagonistas y el profesor el facilitador del aprendizaje. Se propone que la comunicación con el alumno sea constante y directa.

Igualmente, el método se propone a través del aprendizaje cooperativo, es decir, donde se promueve la participación de todos. Dicha *Guía* propone acciones que se preparan diariamente en forma sencilla, considera la enseñanza de valores, normas, actitudes, incrementan la comunicación y, a nivel individual, el niño logra afirmar lo aprendido de acuerdo con sus posibilidades y necesidades. El desarrollo de la GA retoma el concepto de juego espontáneo para estimular las potencialidades del niño con NEE, así como el uso de recursos didácticos posibles de manipulación, constructores de acción, seleccionados acordes con las edades e intereses de los niños y de acuerdo con el contexto rural. El presente trabajo expone la validación y confiabilidad teórica y estadística de ambos instrumentos.

El proceso de construcción de ambos instrumentos les confiere, desde el inicio, una validez de contenido.



METODOLOGÍA

Muestreo

La investigación consistió en un estudio de campo evaluativo, por medio de un diseño de investigación de una sola muestra de tipo no probabilístico y propositivo, con profesores de algunos estados de la República mexicana que hasta ese momento habían realizado acciones en pro de la atención de esta población.

Sujetos

La muestra fue de 432 niños, de una población total de 2260 en 49 escuelas rurales de Aguascalientes, Coahuila, Colima, Chiapas y Zacatecas, que presentaban problemas en su aprendizaje. Participaron además 73 docentes de escuelas rurales y nueve instructores comunitarios de CONAFE.

Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron: *Guía de Observación para el Docente* (GOD) y *Guía de Actividades* (GA).

Se emplearon otros instrumentos que se denominaron: hoja de respuestas (HR); hoja de gráfica (HG) y un cuestionario de opinión; como

Correlación de Spearman por área

Área	rs	p
Déficit mental	0.62	0.000 *
Déficit auditivo	0.78	0.000 *
Déficit visual	0.85	0.000 *
Déficit neuromotor	0.75	0.000 *

Correlación de Spearman entre dos áreas

Mental y auditivo	0.90	0.000 *
Mental y visual	0.84	0.000 *
Mental y neuromotor	0.82	0.000 *
Visual y auditivo	0.80	0.000 *
Visual y neuromotor	0.86	0.000 *
Auditivo y neuromotor	0.86	0.000 *

* En todos los casos la correlación resultó directamente proporcional.

recursos para sistematizar la aplicación de la GOD y GA.

Procedimiento

La elaboración de los instrumentos tuvo una base teórica, avalada por especialistas en cada área, que en ocasiones tomaron la función de jueces, para que a partir de acuerdos y desacuerdos, se valorará qué preguntas podían ser las más significativas. Una vez elaborados se procedió a su aplicación, para lo cual fue necesaria una capacitación previa de los profesionales, y se realizó el análisis estadístico con los protocolos de dichas aplicaciones para obtener la validez y confiabilidad estadística.

La confiabilidad de la guía de observación se obtuvo mediante la prueba estadística de división por mitades (*Splithalf*), empleando el coeficiente de correlación de *SpearmanBrown*.

La validez de la GA se obtuvo mediante un cuestionario de opinión que sondeaba su utilidad de apoyo a los docentes en la atención de los niños con NEE.

RESULTADOS

Los resultados del estudio piloto se sometieron a un análisis estadístico, mediante el SPSS-PC versión 4.01, obteniendo las frecuencias y porcentajes de cada variable y procesando las opiniones de los docentes participantes.

El análisis de la GOD fue a través de la correlación entre el puntaje total de reactivos pares-nones, obteniendo un valor de 0.93, al 0.000 de significancia

que indica que la correlación de los reactivos del instrumento es fuerte y que una mitad guarda, con respecto a la otra, una relación directamente proporcional.

Posteriormente se obtuvo la correlación de los reactivos de cada área y de una área con otra, para conocer el grado de la variación o cambio de los rangos entre ellas. A continuación, en el cuadro anexo, se presentan los valores obtenidos.

De las 432 aplicaciones de la GOD se diferenciaron dos grupos de alumnos, uno con 174 niños que posiblemente presentan algún déficit en las áreas sondeadas, y el otro grupo de 258 niños que presentan problemas de aprendizaje y/o conducta, pero, para estar acordes con el nuevo lenguaje técnico en educación especial, se presume que todos presentan necesidades educativas especiales. Aunque cada área requiere de cierta particularidad.

Los 174 representan el 8% de la población total de la muestra, lo que permite inferir que probablemente del 10% del índice de reprobación reportado por la DGE, un 8% son niños con NEE que no habían sido detectados por sus docentes. Cabe mencionar que este 8% detectado con la GOD es casi aproximado al 10% que la OMS señala como índice porcentual de personas con discapacidades a nivel mundial, lo que permite atribuir al instrumento cierta validez.

En relación con las opiniones de los docentes sobre estos instrumentos, el 90% coincide que son útiles, prácticos y sencillos para su trabajo con niños que no aprenden, a la vez les dio elementos para potencializar las capacidades de sus alumnos, sin desatender al resto del grupo.

Por otra parte se pudo concluir que son pocos los apoyos psico-pedagógicos que reciben los maestros rurales para la atención de niños con NEE, por lo que para los profesores participantes fue una opción alentadora en su tarea docente.

Dado que las condiciones de subdesarrollo que señalan Abner, Hummel, Schmelkes, Sánchez, Capote, Modiano, White y Nuñez, Álvarez, Díaz,

Jiménez y González prevalece en zonas rurales, así como la marginación que han vivido históricamente las comunidades rurales incluidas las de nuestro país, pareciera que las posibilidades de elevar la calidad de vida de las nuevas generaciones se ven seriamente limitadas si no se les proponen alternativas fáciles de aplicar y que den resultados a corto plazo.

Ante esta situación, se concluye que, con los resultados obtenidos, se sugiere usar los instrumentos GOD y GA en la enseñanza y atención de niños con NEE en las zonas rurales, sin embargo

aún queda mucho por hacer e investigar, pues se sabe que el apoyo al docente rural beneficia a todos los niños, no sólo a los que presentan NEE.

En conclusión, se puede señalar que el diseño de los instrumentos validados y confiabilizados son un complemento en la labor educativa de los docentes rurales, y más específicamente, que conforman el inicio de estrategias para proporcionar elementos psico-pedagógicos que faciliten la atención de los niños con déficit en áreas como la mental, auditivo, visual o neuromotor en comunidades rurales del país •

Bibliografía

- Prada, Abner M., *La escuela rural unitaria*, México, SEP, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1964.
- ACADEMIA MEXICANA DE LA EDUCACIÓN, A.C., *Jornada Nacional de Promoción de la Educación Rural*, México, Academia mexicana de la educación, A.C., 1992.
- ÁLVAREZ, H. Benjamín, Los mensajes de la educación rural: análisis de contenido de la cartilla "Hablemos Bien de acción popular (ACPO)", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, vol. X, núm. 3, pp. 21, 93-121, 1980.
- CAPOTE, Cabrera C., *Diferencias aptitudinales entre niños urbanos y rurales: un estudio sobre muestras de Tenerife*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral, 1988.
- CONAFE, *Carpeta Informativa del fin de ciclo escolar 1991/1992*, México, CONAFE, Publicación interna, 1992.
- DÍAZ GUERRERO, Rogelio, "La contribución de INCAPAC a la psicología educativa mexicana", en *Revista Intercontinental de psicología y educación*, México; UNAM, vol. 1, núm. 1.
- DGEE, *Carpeta de informes de cada entidad*, Proyecto Modelo de atención de educación especial en el medio rural, México, DGEE, Documento interno, (ciclo 1989-1990-1991).
- DGEE, *Modelo de atención al medio rural*, México, DEGG (Documento mimeografiado), 1992.
- DEE, *Avances del Modelo de atención de educación especial para el medio rural: ciclo 1992-1993*, Fasc. III, 1994.
- FIERRO, Cecilia, *Ser maestro rural, ¿una labor imposible?*, México, SEP-CEE, 1991.
- GONZÁLEZ A., Alberto, "El huerto escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, España, La Coruña, 1986, núm. 135, pp. 25-29.
- HUMMEL, Charles, "La educación en el mundo rural", en *La educación hoy frente al mundo del mañana*, vol. XI, núm. 95, UNESCO, 1977.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J., *La escuela unitaria*, Barcelona, Laia, 1983.
- MARTÍNEZ S, Jorge, "La escuela no formal en proyectos rurales sociales y económicos en México", *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, 1981, vol. XI, núm. 4, pp. 83-92.
- MODIANO, Nancy, *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, INI, 1990.
- PRADA, Abner M, *La escuela rural unitaria*, México, SEP, Instituto federal de capacitación del magisterio, 1964.
- SEP, Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, Colección de los 80, SEP/FCE, 1982.
- SEP/DGEP, *Estadística del ciclo 91-92*, Escuelas primarias rurales de organización incompleta en la República Mexicana, México, SEP/DGEP, 1992.
- SCHMELKES, Silva, "La educación rural en el capitalismo dependiente", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, 1980, vol. X, núm. 3, pp. 29-51.
- (1980), "Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones maiceras de México", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, vol. XVI, núm. 2, pp. 15-55.
- , "El centro de estudios educativos y la educación en el medio rural", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, vol. XVIII, 1980, núm. 3-4, pp 35-80.
- SUBIRATS F., José, "La alfabetización de la población indígena en Bolivia (1970-1978)", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, CEE, núm. 3, 1980, pp. 122-139.
- 1992 se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1993) La Ley General de Educación*.

