

III. El niño y el joven, sujetos olvidados. La equidad y la exclusión

La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales

*José Francisco Martínez Preciado**

I. INTRODUCCIÓN

El discurso de la calidad educativa

Los retos en la educación preescolar

Las propuestas de las reformas educativas latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XX se han enfocado, esencialmente, a ofrecer una mejor oferta educativa con los propósitos de insertar en la educación formal a quienes no participan en el sistema educativo y para que, aquellos que ya se encuentran en él, completen su educación básica. Al mismo tiempo, proponen que esta educación permita a las personas obtener conocimientos pertinentes y significativos pues, según este esquema, es a partir del capital social y cultural conquistado como las personas pueden incrementar sus posibilidades de tener trabajo, mejorar su productividad, elevar su calidad de vida y aumentar su participación ciudadana. Sin embargo, y pese a la existencia de un discurso político que pone énfasis en la calidad educativa, el panorama general que arrojan los estudios sobre los sistemas educativos latinoamericanos revelan que las últimas décadas registran avances en aspectos como la cobertura, pero estancamientos o avances escasos en relación con la calidad de la educación impartida (FAO, 2004; SEP, 2001).

Las evaluaciones sobre la calidad educativa que hemos realizado se enmarcan en tres retos del Sistema de Educación Preescolar en México, que tienen que ver, precisamente, con el mejoramiento de la calidad y con las limitaciones a la inequidad educativa.

El primero de ellos se refiere al establecimiento de un sistema de seguimiento del bienestar del niño menor de siete años. En México no existen indicadores ni normas nacionales para saber cómo van los niños y las niñas en

* Maestro en Psicología Educativa por la UNAM. Investigador en Hacia una Cultura Democrática (ACUDE), A.C.

su desarrollo integral. Tampoco existen indicadores nacionales que describan ambientes como la familia, la comunidad y los centros educativos, que constituyen un apoyo fundamental para el desarrollo y aprendizaje infantil.

La segunda tarea es propiamente la evaluación de la calidad en los programas de educación preescolar. Es difícil elevar la calidad educativa sin contar con herramientas, instrumentos y procedimientos que permitan evaluar y monitorear el trabajo realizado en los diferentes programas que se ofrecen a los niños y niñas en preescolar. Sin una línea base, metas o indicadores que nos permitan ver “en dónde estamos” en la educación preescolar, la toma de decisiones del sistema educativo, ya sea por parte de los diseñadores de políticas o de los responsables de los centros, de los educadores y especialmente de la sociedad civil seguirán siendo limitados y basados en nuestras experiencias personales.

La tercera se refiere a mejorar la calidad de la educación preescolar, para lo que se requiere, además de herramientas e instrumentos, un sistema de apoyo en varios niveles: desde el sector público en sus diferentes instancias, desde el sistema educativo nacional y estatal, y desde la sociedad y comunidad.

Tenemos la esperanza de que nuestro trabajo de evaluación de la calidad educativa contribuya a crear un espacio de reflexión para hacer frente a los retos planteados.

Hacia una propuesta de alta calidad educativa

En este texto se encontrará la descripción y evaluación del ambiente de aprendizaje que existe en los jardines de niños en algunos lugares de nuestro país.¹ Nos interesa compartir los aprendizajes que adquirimos al pretender conocer qué ocurre dentro estos centros educativos, escuchando los retos que viven cotidianamente las directoras y sus procedimientos para encararlos. Examinamos la forma en que las educadoras realizan sus actividades, también conversamos con madres de familia y preguntamos a niños y niñas sobre sus vivencias y experiencias en el jardín de niños. Las evidencias reunidas nos permitieron presentar tres aspectos de la calidad educativa.

El primero consiste en la existencia de dos historias en los jardines de niños. Una, que no debe sorprendernos, se refiere a los resultados desilusionados y desdichados de algunos centros educativos. En esta historia, los supervisores y los responsables de los jardines de niños consideran la gestión educativa como una tarea burocrática y de educadoras, que ofrecen a los niños y niñas actividades poco interesantes y de un aprendizaje basado en repetir técnicas y seguir instrucciones. De manera simultánea, existe otra historia que nos llena de es-

¹ Los resultados de estas evaluaciones se pueden consultar de forma extensa en Myers, Martínez y Linares, 2002.

peranza, en la que los supervisores y directoras trabajan con gusto y con miras de crear un futuro mejor para sus jardines de niños. Las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños y las niñas para ofrecer actividades que invitan al pensamiento complejo. En estos ambientes de aprendizaje los niños tienen oportunidad de poner en práctica sus ideas y de reflexionar sobre sus resultados. Todo esto ocurre a pesar de las dificultades, los sistemas anticuados de administración, los recursos mínimos o las distancias. Estos resultados son congruentes con los hallazgos en la investigación y las propuestas de educación preescolar de alta calidad.

El segundo aspecto consiste en la puesta en duda de un conjunto de creencias y acciones tradicionales que utiliza el sistema educativo mexicano para incrementar la calidad educativa, por ejemplo, pensar que si aumentamos los recursos y materiales en los jardines de niños se alcanza un mayor nivel de calidad. Una segunda creencia consiste en considerar que necesitamos diseñar un nuevo y mejor programa de educación preescolar para resolver los problemas de los niveles bajos de calidad. Una tercera es formar y actualizar “en cascada” a los docentes, directivos y supervisoras por medio de talleres y cursos, estrategia que casi siempre termina como el juego infantil “el teléfono descompuesto”.

El tercer aspecto es una revisión del concepto y el papel de la innovación educativa. Las pruebas recolectadas en estas evaluaciones sobre la calidad educativa nos permiten observar que en los jardines de niños con altos niveles de calidad educativa emplean tan variados programas y métodos como los que existen y se utilizan en México desde hace al menos 30 años; en nuestras visitas nos percatamos de que estos jardines de niños aplican estrategias que en los años setenta y noventa del siglo XX se consideraban como innovadoras, y que a tres décadas de investigación y práctica han madurado y profundizado. Sin embargo, todavía no forman parte de las prácticas habituales y comunes en la educación preescolar.

Las evidencias obtenidas en la evaluación de la calidad nos permiten reconocer que los centros de educación preescolar pueden ofrecer a los niños y niñas de México una educación con un alto nivel de calidad; sin embargo, hay dos aspectos contextuales que es necesario analizar para aprovechar estos aprendizajes con el propósito de ofrecerles un mejor futuro, y especialmente, a aquellos que viven en zonas rurales y en comunidades indígenas. El primer aspecto se refiere a las políticas de desarrollo económico que se han implantado desde las primeras décadas del siglo XX y que han transformado las formas de vida y de trabajo de los mexicanos. El segundo tiene que ver con los tiempos de agitación y efervescencia que se vive actualmente en la educación preescolar.

México en su persecución de la modernidad

En las décadas recientes, México ha sufrido una metamorfosis en su búsqueda por ser considerado un país del “primer mundo”, persiguiendo su desarrollo a través de la industrialización y de una economía de mercado, que no le ha permitido alcanzar todavía los resultados esperados.

Hasta el siglo XIX, América Latina se caracterizó por la alta concentración de poblaciones en áreas rurales. Sin embargo, a partir de 1930 comienza a tener un considerable desarrollo urbano, periodo que también coincide con la expansión de los sistemas escolares. A pesar de las notables diferencias entre los países se experimenta, en especial después de la Segunda Guerra Mundial, la creación y la masificación de un sistema de educación básica amparado por los gobiernos federales. Esta expansión educativa se produce prioritaria e inicialmente en los sectores urbanos, y en particular en las grandes capitales. Las ideas compartidas por estos gobiernos giran en torno a proyectos de industrialización y de una integración social basada en una cultura moderna y urbana, a través de la alfabetización y la escolarización tempranas. Este proceso afectó de manera dramática a las poblaciones rurales, que pasan de ser las zonas más habitadas a otras de alta migración, hasta situarse, actualmente, en rangos que bordean entre 14% y 30% de la población total, a excepción de Honduras y Paraguay, que muestran una relativa paridad entre los porcentajes de población rural y urbana (FAO, 2004). Uno de los efectos en los sistemas educativos nacionales bajo este esquema es la concentración de recursos, inversión y expansión en zonas urbanas en detrimento de las rurales.

En México, este cambio en la densidad de población muestra dos patrones históricos. Durante la primera mitad del siglo XX el crecimiento de la población se concentró en áreas reducidas. Las principales ciudades del país (especialmente las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey) se convirtieron en polos de atracción del desarrollo, y su población creció de manera acelerada al igual que su actividad industrial. En consecuencia, aumentó la emigración rural. Los problemas generados en estos iniciales polos de atracción crearon las condiciones para que en la segunda mitad del siglo XX se alentara la multiplicación de las metrópolis regionales como lugares de atracción y comenzó a generarse una tendencia a la dispersión de la población en ciudades medias y pequeñas.

Al iniciar el siglo XXI, los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)² nos presentan un escenario totalmente diferente del que dio pie a la Revolución Mexicana en 1910. Sin embargo, destaca el hecho de que los gobiernos posrevolucionarios no han encontrado una solución

para cancelar las condiciones de inequidad y pobreza en una alta proporción de mexicanos, en especial en zonas rurales:

- La población que vive en zonas rurales en México (año 2000) es de 24 651 425 personas y corresponde a 25.3% del total de la población.
- Los estados con mayor población rural en 2000 fueron Oaxaca (55.3%), Chiapas (54.5%) e Hidalgo (50.4%). Estos estados se caracterizan por su alta importancia en las actividades primarias de la estructura económica, aunque, al mismo tiempo, presentan altos niveles de pobreza y marginalidad.
- Los datos muestran que al menos 50.4% de la población mexicana vive en situación de pobreza, y de este porcentaje 41.1% padece pobreza extrema.
- La presión demográfica en zonas rurales sigue aumentando. Entre 1980 y 2000 creció en 2.4 millones de personas y la dispersión es acelerada:
 - En 1970 había alrededor de 95 000 localidades de menos de 2 500 habitantes.
 - En 1990 había 155 000 localidades rurales.
 - En 1995 había 198 000 localidades, de las cuales 148 500 tienen menos de 100 habitantes.
 - En 2000 había 196 350 localidades en zonas rurales, de las cuales 148 579 tienen menos de 100 habitantes.

En general, estos pequeños asentamientos son de difícil acceso y cuentan con una débil integración funcional con las zonas urbanas. No tienen una dotación de servicios básicos y las condiciones de gran pobreza, frecuentes en estas localidades, requieren estrategias productivas que mejoren la calidad de vida. Como lo confirman los datos y estudios, los sectores rurales siguen concentrando la mayor cantidad de pobreza en México y el resto de Latinoamérica, así como los niveles educativos más bajos. El mundo rural continúa siendo un sector arrinconado en la carrera por alcanzar el “primer mundo”.

Agitación en la educación preescolar en México

La educación preescolar, en México, atraviesa por un tiempo de acción y reflexión que abarca cambios legales y administrativos, reorganizaciones y nuevos programas; también está acompañada por una gran cantidad de evaluaciones.

Ha experimentado una expansión importante desde la segunda mitad del siglo XX; sin embargo, no ha recibido la misma atención que otros niveles del sistema educativo y, a diferencia de la educación primaria, no se le ha consi-

derado como esencial. No obstante, reconocer la importancia de la educación preescolar constituye una tendencia mundial. Durante los últimos 15 o 20 años el mundo parece haber descubierto, en múltiples niveles, la importancia del desarrollo y aprendizaje durante los primeros años de la vida. Continúan acumulándose evidencias que indican que los años de la primera infancia son fundamentales para la formación de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. Las investigaciones muestran que existen, en el largo plazo, efectos positivos asociados con los programas de intervención temprana. Los programas de educación preescolar son los que muestran mayores beneficios (Sylva, 1995; Shweinhart *et al.*, 1993.)

Cambios en la legislación sobre educación básica

Este nuevo papel de la educación en los primeros años de vida ha generado cambios en el sistema educativo. Entre ellos, el más importante es la aprobación, por el Congreso de la Unión, de la ley que establece obligatoriedad del preescolar. La motivación y las raíces de esta ley no resultan muy claras, pero en las discusiones de los legisladores se hace referencia a estudios que muestran los efectos provechosos de la educación preescolar en la persistencia y los logros de niños y niñas en la escuela primaria. Por otra parte, responde al deseo permanente de las educadoras de conseguir un reconocimiento oficial dentro del sistema educativo por sus consecuencias profesionales y políticas, de organización y presupuesto.

Esta ley no sólo exige la provisión de servicios educativos de parte del gobierno, sino que incluye también la responsabilidad de los padres de familia de “hacer que sus hijos concurren a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación preescolar” (DOF, 2002). La obligatoriedad se extiende hasta el primer grado de educación preescolar, es decir, a partir de la edad de los tres años.³

Iniciativas para transformar la educación preescolar

Los cambios políticos en el nivel federal, el reconocimiento de la educación preescolar, la nueva ley y los compromisos internacionales adquiridos por México han introducido un escenario de mucha efervescencia en el área de educación preescolar, impulsando proyectos y estudios de evaluación e investigación. Algunas de estas expresiones son:

³ Esta ley contempla varias etapas de obligatoriedad, inicia en el ciclo 2004-2005 para el tercer grado y culmina en el ciclo 2007-2008 con el primer grado.

- 1) *La Comisión de Reforma Preescolar*. Como consecuencia directa de La ley de Obligatoriedad de Educación Preescolar, se estableció una Comisión de Reforma Preescolar que integra a participantes de los equipos técnicos en todo el país. Esta Comisión solicitó a los estados de la República que realizaran un diagnóstico sobre las condiciones actuales que atraviesa la educación preescolar, con el objetivo de nutrir las discusiones y las propuestas de renovación curricular.
- 2) *El Programa Escuelas de Calidad (PEC)* (SEP/PEC, 2002). El discurso del gobierno federal sobre la calidad educativa y su relación directa con el proceso de democratización del sistema educativo se presenta como un proyecto estratégico (SEP, 2001), denominado “Programa Escuelas de Calidad”. La estrategia del PEC consiste en apoyar los proyectos de desarrollo elaborados por cada comunidad escolar, a través de cuatro líneas de acción: *a)* reorientación de la gestión institucional —federal y estatal— para ampliar los márgenes de decisión en la escuela; *b)* capacitación a los agentes escolares y acompañamiento técnico especializado a las escuelas para enriquecer su proceso de transformación; *c)* apertura de espacios significativos para la participación social responsable, en especial de los padres de familia, y *d)* provisión de recursos financieros adicionales administrados directamente por la escuela. En un proyecto de desarrollo en el mediano plazo, cada comunidad escolar debe expresar su visión, establecer metas mensurables, determinar acciones pertinentes y firmar un convenio de desempeño.

El PEC inició su operación en 2001 trabajando en las escuelas primarias, pero a partir de los cambios sufridos en el artículo 3o. de la Constitución por la Ley de Obligatoriedad de la Educación Preescolar fue necesario extenderlo a este nivel.

Uno de los componentes fundamentales del PEC es el proceso de evaluación, entendido como un elemento clave para: *a)* impulsar el mejoramiento continuo de los centros; *b)* perfeccionar sus instrumentos de planeación; *c)* orientar las acciones, y *d)* rendir cuentas a la sociedad. Este componente es la piedra angular para impulsar una cultura de la evaluación y rendición de cuentas dentro del Sistema Nacional Educativo. La medición, la fijación de estándares y el reporte de los logros a la sociedad contribuyen a la reflexión de ésta, al debate colectivo y a la búsqueda de soluciones a los problemas que emergen del sistema educativo mexicano.

- 3) *El Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México*.⁴ Este proyecto, coordinado por la Dirección General de

⁴ Este proyecto reúne a participantes de varias instancias de la SEP, de la Secretaría de Salud (SSA), del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), UNICEF, UNESCO e instituciones de la sociedad civil, Fundación de atención a la Infancia (FAI), Hacia una Cultura Democrática, A. C. (ACUDE).

Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la SEP, dio inicio en 2001 y responde directamente al énfasis puesto en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sobre la calidad y la equidad, así como al deseo expreso de mejorar el proceso de la rendición de cuentas. Su propósito es crear indicadores del bienestar de niños y niñas menores de seis años en México. Su trabajo se ha realizado en tres mesas: 1) desarrollo del niño y la niña; 2) contexto familiar y comunitario; y 3) cobertura, calidad y equidad de programas de educación preescolar.

La tercera mesa presentó una propuesta de indicadores en el Foro sobre Indicadores del Bienestar de la Primera Infancia en México (noviembre de 2001). El Foro emitió una recomendación para realizar trabajos de investigación y evaluación de la calidad. Como resultado de esta recomendación se realizaron dos evaluaciones de la calidad educativa en una muestra de jardines de niños en México, utilizando un instrumento de evaluación de la calidad (Myers, Martínez y Linares, 2002)⁵ resultado de la discusión de la mesa.

4) *Evaluación de la educación preescolar por la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP.* Con el propósito de evaluar el nivel preescolar del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREIB), la DGE organizó, en mayo de 2002, una evaluación de la educación preescolar. La muestra constó de 491 preescolares generales, públicos y privados y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en las 32 entidades federales. El estudio tuvo como objetivos:

- Obtener información acerca del nivel de desarrollo psicomotor y de las habilidades para lectura, escritura y las matemáticas de los niños y niñas.
- Caracterizar el contexto de los jardines de niños para identificar los factores asociados al logro educativo.

5) *Proyectos de evaluación de la SEP en colaboración con organizaciones internacionales.* Además de las acciones y evaluaciones descritas, está la revisión de los programas de educación inicial y preescolar con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En las dos evaluaciones, la revisión implica un análisis de un equipo nacional y un equipo externo.

⁵ El instrumento se denomina Escala de Evaluación de la Calidad Educativa (ECCP). Las características de este instrumento se detallan en la sección dedicada a los aprendizajes sobre la evaluación de la calidad educativa del presente texto. El instrumento se encuentra en su cuarta versión. La versión tres se ha utilizado para la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad en nivel preescolar del ciclo 2003-2004 y 2004-2005 en 27 entidades federales y la versión cuatro se está aplicando en el estudio piloto: Indicadores de Bienestar de Niños Menores de seis años en tres entidades federales.

Todavía no se conocen los resultados finales de varias de las evaluaciones señaladas, pero se pueden identificar analizando sus planteamientos, estrategias y objetivos, puntos de convergencia, entre los que destacan:

- las dimensiones que afectan la calidad educativa,
- la importancia de escuchar a todos los participantes,
- la importancia de dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Las dimensiones de calidad. El primer punto de convergencia consiste en la descripción y la definición de las dimensiones que afectan la calidad educativa. Las dimensiones utilizadas en los respectivos proyectos y evaluaciones son muy semejantes. Se puede apreciar que la definición operacional de la calidad educativa abarca las siguientes dimensiones:

- 1) La gestión educativa, entendida como un proceso de planeación en colaboración y acompañamiento, con el propósito de mejorar el futuro de los centros educativos, y no como un proceso administrativo y de control.
- 2) El proceso educativo en sus aspectos organizativos, técnicos y sociales.
- 3) La participación de padres de familia, que no sólo se basa en el mantenimiento del centro (faenas) y pago de cuotas, sino en tener una participación más activa en la planeación, implementación y evaluación de la gestión y el proceso educativo.
- 4) Provisión de recursos o insumos adecuados.

La importancia de escuchar a todos los participantes. Un segundo punto consiste en que cada uno de los proyectos plantea la importancia de escuchar no sólo a directivos y educadoras, sino también dar cabida a la voz de los “usuarios”, “miembros de la comunidad educativa”, “beneficiarios” o “clientes” de lo que se ofrece en los centros educativos, con especial atención en las familias, las niñas y los niños. Todos los estudios mencionados incorporan estrategias para conocer sus opiniones acerca de lo gusta o disgusta, de lo que resulta valioso o es necesario cambiar.

La importancia de dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños. Todos estos esfuerzos reconocen que es difícil hablar de calidad sin tener una idea de cómo afecta la educación preescolar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas. En los estudios se hace un esfuerzo para poder evaluar estos aspectos. Sin embargo, no se observa un consenso, ni dentro del sistema educativo nacional, ni en los investigadores, acerca de cómo evaluar y dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en edad preescolar en

México. Este punto todavía se encuentra en una etapa incipiente, a pesar de las innumerables propuestas que existen por parte del sistema educativo nacional o estatal, o de las propuestas elaboradas por diversos investigadores. Éste es el punto más débil de todas las iniciativas revisadas.

Nuevo Programa de Educación Preescolar: PEP 2004

El trabajo de la Comisión de Reforma de Preescolar produjo el Programa de Educación Preescolar 2004. Éste se encuentra en etapa de piloteo durante el ciclo educativo 2004-2005 y se pretende que sea oficial en el ciclo 2005-2006. El documento base expresa en sus propósitos una imagen del tipo de niña y del niño que se desea formar en la educación preescolar. El lector se podrá dar cuenta de que los propósitos forman una lista extensa acerca de las características del tipo de niños y las niñas menores de seis años; sin embargo, a diferencia de los programas anteriores, permiten elaborar indicadores para evaluar los alcances y avances educativos; también reflejan las potencialidades de los niños y las niñas en edad preescolar que ha detectado la investigación en el desarrollo humano y del aprendizaje, y que variados programas de educación preescolar han documentado.

Se espera que todas las niñas y todos los niños que cursan la educación preescolar en cualquier modalidad —general, indígena o comunitario— y sea cual sea su origen étnico, cultural y familiar:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos y disposición para aprender, actúen con iniciativa y autonomía y reconozcan sus propias capacidades en los distintos ámbitos de participación.
- Fortalezcan sus habilidades de expresión oral, de escucha y comprensión, y enriquezcan su lenguaje para comunicarse en distintos contextos y con propósitos diversos.
- Adquieran el interés y el gusto por la lectura, descubran, comprendan las funciones de la lengua escrita y se inicien en la comunicación de sus ideas por escrito utilizando los recursos personales de los que disponen (grafías, dibujos).
- Comprendan las funciones de los medios de comunicación a su alcance y los aprovechen como recursos para aprender, intercambiar opiniones, elaborar juicios.
- Desarrollen nociones y habilidades que le permitan manejar información numérica en situaciones cotidianas: número, cálculo y establecimiento de relaciones de forma, espacio y medida en situaciones que implique el reconocimiento de similitudes y diferencias, ubicación, tamaño y cantidad.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas en situaciones que impliquen reflexión, explicación, búsqueda de soluciones mediante estrategias o procedimientos propios y su comparación con los utilizados por otros.
- Desarrollen habilidades para observar, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones y buscar información en situaciones de exploración del mundo natural y social.
- Desarrollen sensibilidad, iniciativa, imaginación y creatividad para expresarse a través del arte (canto, música, poesía, plástica, baile, danza, teatro) y para apreciar las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Sean capaces de interactuar con otros, asumir roles distintos, trabajar en colaboración y apoyar a quienes lo necesitan, resolver conflictos por medio del diálogo, reconocer y respetar las reglas de convivencia en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran, mediante su ejercicio en la vida cotidiana, los valores que la sociedad ha creado para la convivencia y la participación social responsable: libertad, integridad individual, tolerancia, reconocimiento a la igualdad entre personas y entre géneros, así como solidaridad, justicia, reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, étnica y a los derechos de los demás.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y movimiento, amplíen su comprensión acerca de cómo funciona su cuerpo y pongan en práctica medidas para mantener una vida saludable y para prevención de riesgos (SEP, 2004).

Para alcanzar sus propósitos, el programa de educación preescolar se ha organizado en campos formativos y competencias.⁶ Estas competencias se denominan clave o básicas y se espera que se logren a lo largo de la estancia de los niños y niñas en el nivel preescolar. Se consideran básicas en el sentido de que son el fundamento para todo el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los campos formativos que propone el programa son seis: 1) desarrollo personal y social; 2) lenguaje y comunicación; 3) pensamiento matemático; 4) exploración y conocimiento del mundo; 5) expresión y apreciación artística, y 6) desarrollo físico y cuidado de la salud. En el siguiente cuadro se puede apreciar los campos junto con los aspectos en que se organizan.

<i>Campos formativos</i>	<i>Aspectos en los que se organizan</i>
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales

⁶ La intención de diseñar el programa con base en competencias recupera varias de las propuestas que se gestaron dentro del sistema de educación preescolar; por ejemplo, los programas utilizados en el Distrito Federal, en CONAFE y en la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.

Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Número Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
Expresión y apreciación artística	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza Expresión y apreciación plástica Expresión y apreciación teatral
Desarrollo físico y cuidado de la salud	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud

CUADRO 1 Campos formativos

El cuadro 1 nos presenta una imagen distinta de los programas anteriores, ya que define, de una manera más específica, qué aspectos son de primera importancia, por ejemplo, los de autonomía, relaciones interpersonales, expresión y apreciación de las diversas artes y el cuidado de la salud. Los campos y aspectos en los que se organizan establecen 50 competencias:

<i>Competencias relacionadas con</i>	<i>Número de competencias</i>
Identidad personal y autonomía	4
Lenguaje oral	5
Lenguaje escrito	5
Número	4
Forma, espacio y medida	4
Mundo natural	6
Cultura y vida social	4
Expresión y apreciación musical	2
Expresión corporal y apreciación de la danza	3
Expresión y apreciación plástica	2
Expresión y apreciación teatral	2
Coordinación, fuerza y equilibrio	2
Promoción de la salud	3

A pesar del evidente avance de la propuesta que se hace en el Programa de Educación Preescolar 2004, se perciben dos debilidades. La primera se refiere a la gran cantidad de competencias que se desea que los niños y las niñas adquieran en su estancia en los centros preescolares, sobre todo si es una nueva experiencia dentro de la práctica cotidiana de las educadoras, y tal vez sea necesaria su revisión después de un breve periodo de puesta en marcha del nuevo programa en el nivel nacional. La segunda se refiere a que no se presenta, en el documento base del programa, la forma, las estrategias y los procedimientos para la evaluación de las competencias que se desea fortalecer.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS JARDINES DE NIÑOS EN MÉXICO: UN ENFOQUE POSMODERNO

Los síntomas de la calidad educativa

Definir la calidad educativa es parecido a atrapar un pez con las manos: cuando parece que lo hemos conseguido, da una cabriola y se escurre entre los dedos. El concepto de calidad educativa es dinámico y relativo. Cada época define aquello que es importante y necesario en la educación infantil, y cada autor o investigador, educador o diseñador de política ofrece una definición y una larga lista de características de lo que su entendimiento considera “calidad educativa”.

En su libro, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Dahlberg, Moss y Pence (1999) distinguen dos formas de describir y comprender el concepto de calidad: un enfoque moderno y uno posmoderno. Para estos investigadores el concepto típico de calidad se ha construido dentro de la epistemología de la racionalidad moderna y técnica. En esta epistemología el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación en un mundo “moderno” e industrial. Este concepto de calidad es distinto del propuesto por una epistemología posmoderna que enfatiza la incertidumbre, verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista para construir y describir una realidad. Este nuevo discurso, que demanda el diálogo o una conversación reflexiva, es un proceso diferente de la noción de los juicios expertos y de la aplicación de criterios cuantificables y objetivos. Este diálogo o conversación requiere hacer explícitos los valores de todos los participantes (Stake, 1973; House y Howe, 2000). Desde una epistemología posmoderna, “lo bueno” o “lo mejor” no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad es producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

La postura que hemos adoptado para la evaluación de la calidad educativa se encuentra más cercana a la epistemología posmoderna, que a la búsqueda de un estándar universal y objetivo, el cual se atribuye a las personas y organizaciones encajadas en un mundo “moderno”. Como afirma Robert Stake (1973), tomar como base de evaluación únicamente los resultados cuantificables —rendimiento académico, habilidades o los recursos financieros y materiales— es limitar los resultados del proceso educativo. Los verdaderos resultados de la educación, en realidad, pueden ser difusos y en el largo plazo; pueden incluso estar más allá de la capacidad de los evaluadores para describirlos y cuantificarlos.

Siguiendo esta línea de pensamiento hemos decidido utilizar otra forma de interrogarnos acerca de la noción de calidad educativa: en vez de preguntarnos ¿qué es la calidad educativa?, nos parece más útil hacer las siguientes preguntas, a la manera de Nelson Goodman (1978): ¿cuándo observamos que existe alta calidad educativa?, ¿qué características posee el proceso educativo de alta calidad?, ¿en qué momento podemos afirmar que un proceso educativo posee alta calidad? La respuesta a estas preguntas apuntan a una propuesta tentativa que incluye la emergencia de varios síntomas de la alta calidad educativa. Pero estos síntomas no suministran una definición o descripción completa, no son sino claves de la presencia o ausencia de aquello que se denomina “alta calidad educativa”.

Las evidencias recolectadas en nuestras visitas a los jardines de niños nos permiten distinguir que los síntomas más frecuentes de la alta calidad educativa ocurren en un ambiente de aprendizaje en donde:

- a) Se ofrece áreas de trabajo diversas.
- b) Tienen más materiales organizados y al alcance de los niños y las niñas.
- c) Las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños para elaborar la agenda educativa.
- d) Las actividades propuestas por la educadora promueven el aprendizaje activo y formas de pensamiento complejo: reflexión, solución de problemas, indagación, creatividad, etcétera.
- e) Existe un mejor balance en la iniciativa de las actividades de la jornada de trabajo.
- f) Las educadoras establecen una relación afectiva y respetuosa con los niños y las niñas con quienes trabajan.

Si creamos una historia utilizando los síntomas enunciados, podría quedar de la siguiente forma: existen materiales que pueden ser utilizados de diversas maneras, se organizan en diferentes áreas de trabajo y se colocan al alcance de los niños y niñas. Para el diseño de la agenda educativa se parte de las pregun-

tas e intereses de los niños y se planea experiencias que les permitan explorar, manipular, crear hipótesis, realizar investigaciones para encontrar respuestas a sus propias preguntas, reflexionar sobre sus propias ideas y soluciones; al mismo tiempo, se realizan ajustes de estas actividades y se comparte la agenda educativa permitiendo a los niños tomar la iniciativa y realizar sus planes de trabajo. Esto posibilita también la creación de una atmósfera afectiva más cálida y profunda entre las educadoras y los niños y niñas. Esta sencilla historia, que cabe en un párrafo, es difícil de realizar debido a que se necesita un sistema de apoyo para desarrollar prácticas educativas de alta calidad.

Características de la evaluación de la calidad educativa y el desarrollo de los niños y las niñas

Esta sección describe y resume el trabajo de dos estudios de evaluación:⁷ “En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares”, realizado en octubre de 2002, que nos permitió establecer una línea base, y “En búsqueda de la calidad educativa, fase II”, llevado a cabo en mayo de 2003, con el objeto de dar seguimiento a niños, niñas, educadoras y directoras transcurrido el ciclo educativo. En estas evaluaciones participaron 40 jardines de niños de cuatro entidades federales. La selección responde a los siguientes criterios a: 1) el propósito de utilizar una serie de instrumentos para la evaluación de la calidad en diversos programas y en ambientes con diferencias geográficas y culturales; y 2) los límites de tiempo y de fondos disponibles. La muestra no pretende ser representativa, ni de los jardines de niños en general, ni de los varios subsistemas o formas de educación preescolar. Los jardines de niños se ubican en Oaxaca, Estado de México, Puebla y la ciudad de México. La muestra incluye centros que pertenecen al sistema de educación pública (indígena rural, general rural y urbano, CONAFE rural comunitario); DIF (CADI, CAIC), y organizaciones privadas.

Los objetivos de la evaluación fueron los siguientes:

- I) El diseño de instrumentos y la metodología adecuada para la evaluación de la calidad educativa en los diferentes programas de educación preescolar.
- II) Evaluar la calidad educativa de una muestra de jardines de niños en diferentes estados federales y pertenecientes a diversos subsistemas de educación preescolar.
- III) Dar seguimiento al nivel de calidad educativa de los jardines de niños comparando el inicio y el final del ciclo escolar 2002-2003.

⁷ Investigaciones auspiciadas por la Dirección General de Investigaciones Educativas de la SEP.

- IV) Evaluar el desarrollo de una muestra de los niños y niñas que asisten a los jardines de niños.
- V) Describir algunas particularidades del ambiente del hogar de los niños y las niñas.

Las visitas a los centros. Se realizaron dos visitas de evaluación a los jardines de niños; la primera fue en octubre de 2002, al iniciar el ciclo educativo. La segunda se llevó a cabo en mayo de 2003, al finalizar el ciclo educativo. Éstas consistieron en la observación de dos jornadas completas de trabajo. En estos dos días se cumplió con la indagación del trabajo general del centro, entrevista con el director, observación de las actividades en el aula, entrevista con educadores, evaluación del desarrollo de los niños, entrevista con niños y madres de familia, conversaciones con gente de la comunidad y observaciones de la comunidad.

La formación de equipos. Se formaron varios equipos, cada uno con tres personas. Un miembro del equipo se encargó de la organización de las visitas y la evaluación del centro. En el segundo fue un psicólogo quien realizó la aplicación de una prueba de desarrollo a niños y niñas, y las entrevistas con las madres sobre el contexto familiar. Un tercer miembro evaluó el proceso educativo en el aula.

Selección de los niños y las niñas. Se seleccionaron dos niños y dos niñas (cuatro por cada jardín de niños); dos de tercer grado y dos de segundo grado, todos de nuevo ingreso. El criterio de “nuevo ingreso” responde a la intención de observar los efectos en su desarrollo en el primer año preescolar que cursan. La muestra constó de un total de 160 niños y niñas.

Selección de las educadores y madres de familia. La selección de la muestra de jardines y de los niños determinó la muestra de las educadoras, tanto como de las madres (u otro adulto).

Los instrumentos

1) La Escala de Evaluación de Calidad en Centros Preescolares. Para las evaluaciones se utilizó un instrumento denominado Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (ECCP). El marco conceptual y de reflexión que subyace en la ECCP⁸ se ha basado en cuatro fuentes principales: a) los aspectos que la investigación ha detectado como factores clave que intervienen en la calidad edu-

⁸ Para un análisis más completo sobre el marco conceptual y de reflexión que ha surgido alrededor de la Escala de Evaluación de la Calidad el lector puede consultar: “Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (Versión 3.0): Manual”, “Escribir Bien: Guía para el evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación de la calidad educativa en centros preescolares de forma escrita”, “Estar Allí; Guía del evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación educativa en centros preescolares”, “Una mirada interna: Guía de autoevaluación de la calidad educativa en centros preescolares (Versión 1.3)”.

cativa; *b*) los criterios de calidad que ha descrito María Victoria Peralta (2000);⁹ *c*) las discusiones realizadas en el seno de la mesa de trabajo sobre cobertura, calidad y equidad de programas del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México, y *d*) los aprendizajes obtenidos en las visitas a los centros preescolares.

La ECCP se concibe como una herramienta para construir un lenguaje compartido entre los diferentes actores del proceso educativo. Además de ofrecer a los investigadores y evaluadores un proceso de medición, también permite centrar la atención en aspectos como: crear una imagen de los jardines de niños como un sistema abierto y complejo; orientar el diseño de planes específicos para la mejora continua de la calidad educativa; reflexionar y buscar alternativas a los problemas que suceden cotidianamente en los jardines de niños.¹⁰

La ECCP está conformada por dos partes y cuatro dimensiones:

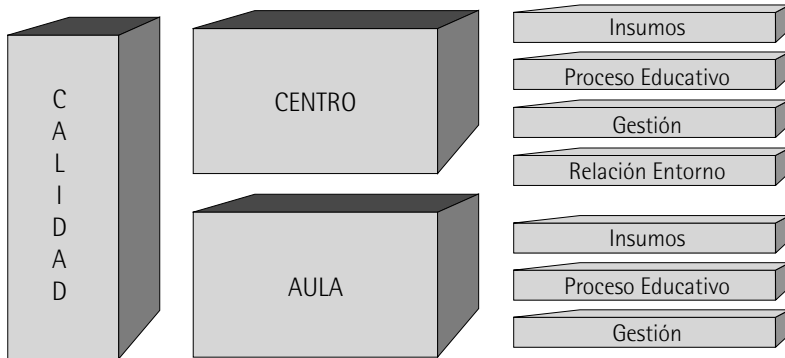


FIGURA 1 Dimensiones que afectan la calidad educativa

La escala de evaluación consta de dos partes: la primera evalúa las características generales del centro y el trabajo realizado por los responsables de la gestión educativa. La segunda evalúa las características generales del aula y el trabajo llevado a cabo por las educadoras en el interior del aula. Las dimensiones son las siguientes:

⁹ Peralta realiza una serie de análisis para visualizar algunos principios sobre el concepto de calidad educativa en Latinoamérica en el seno de la OEA. Estos principios son: *a*) actividad constructiva del niño(a); *b*) integralidad; *c*) participación consensuada; *d*) flexibilidad; *e*) relevancia de los aprendizajes; *f*) pertinencia cultural.

¹⁰ Un avance en este proceso lo constituye el acompañamiento basado en evidencias que se implementa en la Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar en los ciclos 2003-2004 y 2004-2005, proyecto que coordina la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

- I) Insumos. Se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales suficientes para cumplir con los objetivos del programa educativo.
- II) Proceso educativo. Tiene su centro en la noción de aprendizaje activo, derechos de los niños y las niñas, y su desarrollo integral.
- III) Gestión educativa. Es un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y las niñas y una acción para proyectar a los centros hacia una visión de mediano y largo plazos.
- IV) Relación con el entorno. Observa la comunicación y la promoción de asuntos educativos de parte de la escuela con la familia y en la comunidad, y el nivel de la participación de la familia y la comunidad dentro del proceso educativo.

Cada dimensión está compuesta por varios indicadores; cada indicador contiene un conjunto de aseveraciones que pueden ser puntuadas en una escala de cinco valores: 1 (inadecuado), 2 (incipiente), 3 (básico), 4 (bueno), 5 (excelente).

La ECCP 2.2 posee 45 indicadores en total; 25 para analizar el trabajo del centro y 20 para el trabajo realizado dentro del aula.

<i>Ambiente de aprendizaje</i>				
<i>Las actividades de la jornada propician el aprendizaje activo</i>				
<i>Inadecuado</i>	<i>Incipiente</i>	<i>Básico</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
1	2	3	4	5
▶ Las actividades que predominan son instructivas (se espera que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo).	▶ Las actividades son instructivas. ▶ Se permite que los niños exploren y manipulen limitadamente (la exploración está restringida a lo que se supone que se debe hacer).	▶ Las actividades permiten al niño explorar, manipular, tocar, escuchar (el resultado final es decisión del educador. Está determinado un solo tipo de respuestas).	▶ Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad, tocando, explorando, examinando, experimentando (el educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos).	▶ Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad a través de los sentidos (el educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos).
				▶ Los niños desempeñan un papel activo (observando, preguntando, discutiendo, aplicando, construyendo, exponiendo).

La escala combina estrategias de observación, revisión de documentos y entrevistas para elaborar un *perfil de calidad* de cada centro visitado.

2) El Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 años (TEPSI). Los niños y niñas se evaluaron utilizando el TEPSI. Esta prueba se diseñó en Chile y se ha usado en diversos estudios en Latinoamérica. El instrumento valora a niños y niñas en tres áreas: motricidad (movimiento y control del cuerpo), lenguaje (expresivo y comprensivo) y coordinación (motricidad fina). Se utiliza como una herramienta de tamizaje, para detectar a niños y niñas con retraso en su desarrollo.

3) Guión de entrevista sobre logros y problemas ocurridos a lo largo del ciclo preescolar con las profesionales de la educación. La entrevista consta de preguntas abiertas. Este guión se utilizó con educadoras y responsables de los centros.

4) Guión de entrevista sobre el proceso de aprendizaje a profesionales de la educación. Esta entrevista de preguntas abiertas explora las ideas sobre la forma en que aprenden los preescolares y las estrategias que se utilizan para el proceso de aprendizaje.

5) Guión de entrevistas con niños y niñas sobre mi jardín de niños. Este guión consistió en cinco preguntas sobre su experiencia en el centro y un dibujo.

6) Cuestionario de contexto familiar. Este cuestionario explora el ambiente de aprendizaje que existe en el hogar, condiciones sociodemográficas, aportaciones económicas, participación de los miembros de la familia en actividades con los niños y las niñas, estrategias de disciplina en el hogar.

7) El diario de campo. Cada miembro de los equipos llevó un diario de campo con observaciones sobre el proceso de recolección, las características y funcionamiento de los centros, las condiciones en la comunidad y otros temas de interés.

APRENDIZAJES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Inequidad y falta de oportunidades educativas en los jardines ubicados en zonas rurales

Analizaremos los resultados de la evaluación de los jardines de niños ubicados en zonas rurales, comparándolos con los que logran los jardines de niños de las zonas urbanas. Examinaremos los factores de inequidad y la falta de oportunidades educativas que experimentan los niños, las niñas, sus familias, educadoras y directoras de las zonas rurales, en relación con sus contrapartes que viven en las ciudades. Este análisis no percibe diferencias de problemáticas educativas finales entre el sector rural y urbano.

Tomaremos como concepto clave la noción de oportunidad educativa. Como concepto se refiere al grado de probabilidades que tiene una determinada perso-

na de acceder a la educación para prosperar y mejorar su calidad de vida, a partir del aprovechamiento del capital cultural que ha conquistado. En este sentido, la oportunidad educativa es un proceso constante, puesto que el logro de ciertas metas educativas puede despertar la demanda por otras más complejas.

Sobre la calidad de los JN

En este apartado presentamos los resultados de la evaluación de los centros por medio de la ECCP,¹¹ realizada al finalizar el ciclo educativo 2002-2003. Recordemos que la ECCP incluye una definición amplia del medio ambiente de aprendizaje que existe en los jardines de niños. Las cuatro dimensiones que evalúa son las siguientes: *a)* insumos; *b)* proceso educativo; *c)* gestión educativa y *d)* relación con el entorno, en dos niveles: centro y aula.

Promedios globales de los 40 centros al finalizar el ciclo educativo 2002-2003

El promedio total. Este primer análisis nos permite describir características, fortalezas y debilidades compartidas en los jardines de niños visitados y establecer diferencias con aquéllos ubicados en zonas rurales, caracterizando algunos antecedentes que dependen de la situación específica del subsistema al cual pertenecen.

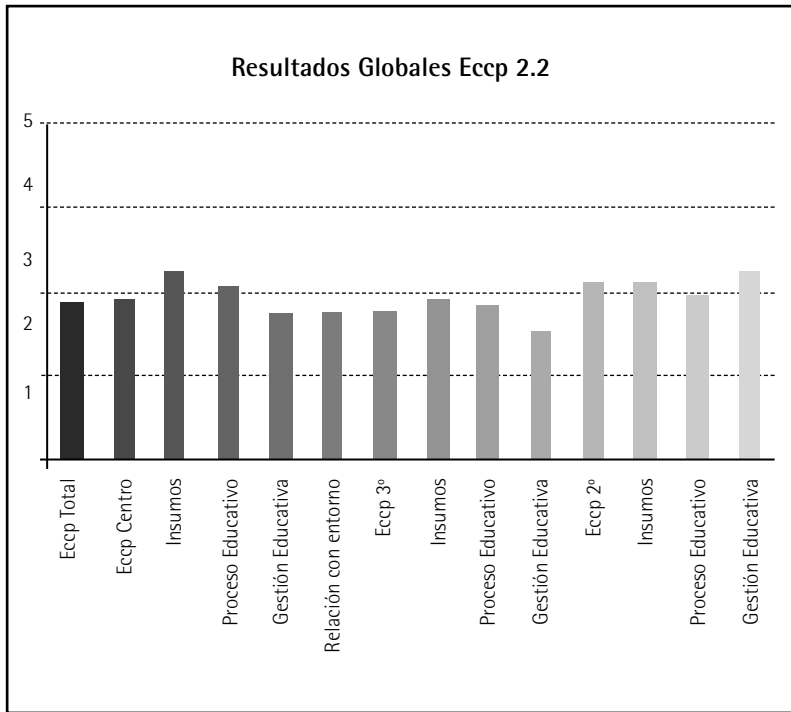
En la visita a los centros realizada a finales del ciclo escolar 2002-2003, el promedio total alcanzado en la ECCP fue de 2.9. Este puntaje es ligeramente menor al nivel de calidad definido en la escala como “básico” (el puntaje 3, que representa lo que se espera encontrar en todos los jardines de niños).

Los promedios del nivel del centro. En la gráfica 1 podemos observar que el promedio total del nivel del centro también fue de 2.9. Este puntaje es cercano al nivel básico. En el nivel del centro, la dimensión de insumos alcanzó el puntaje más alto 3.2, levemente arriba del nivel de calidad básico. El proceso educativo también alcanzó el nivel básico con un puntaje de 3.0. Las dos dimensiones de gestión educativa y de relación con el entorno no alcanzaron el nivel de calidad básico, pues obtuvieron, ambas, 2.7. Los puntajes nos muestran que existe un largo trecho en todas las dimensiones que valora la escala.

Los promedios del nivel de las aulas. Respecto al nivel de las aulas, podemos observar que el puntaje total del aula de tercer grado, 2.8, no alcanza el

¹¹ La versión de la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares utilizada en este estudio fue la 2.2. La ECCP se encuentra actualmente en su versión 4.0.

nivel de calidad básico, y es menor que el total del aula de segundo grado, 3.1, que sí alcanza dicho nivel. Si separamos las dimensiones podemos notar que en el tercer grado se alcanzaron los siguientes puntajes: insumos, 2.9; proceso educativo, 2.9 y gestión educativa, 2.5. En el segundo grado: insumos, 3.1; proceso educativo, 2.9 y gestión educativa, 3.2. En todas las dimensiones el aula de segundo grado alcanzó puntajes más altos (véase gráfica 1).



GRÁFICA 1 Resultados globales de nivel de calidad educativa

Comparación de jardines urbanos y rurales

Al comparar los resultados entre los jardines de niños situados en áreas urbanas y los que se encuentran en áreas rurales observamos que los ubicados en las ciudades obtienen mejores promedios en todas las dimensiones que evalúa la ECCP, como lo podemos observar en cuadro 4.

En el cuadro se puede apreciar que el promedio total de la ECCP alcanza el nivel de calidad básico 3.1 en jardines de niños urbanos, mientras que en

<i>Dimensiones</i>	<i>Jardines rurales</i>	<i>Jardines urbanos</i>
Total Eccc	2.6	3.1
Total centro	2.4	3.5
Insumos	2.7	3.8
Proceso educativo	2.6	3.5
Gestión educativa	2.1	3.4
Relación con el entorno	2.3	3.2
Total aulas	2.6	3.0
Total Eccc 3°	2.6	3.0
Insumos	2.9	2.9
Proceso educativo	2.6	3.0
Gestión educativa	2.0	2.9
Total Eccc 2°	2.8	3.3
Insumos	3.2	3.1
Proceso educativo	2.9	3.0
Gestión educativa	2.4	3.8

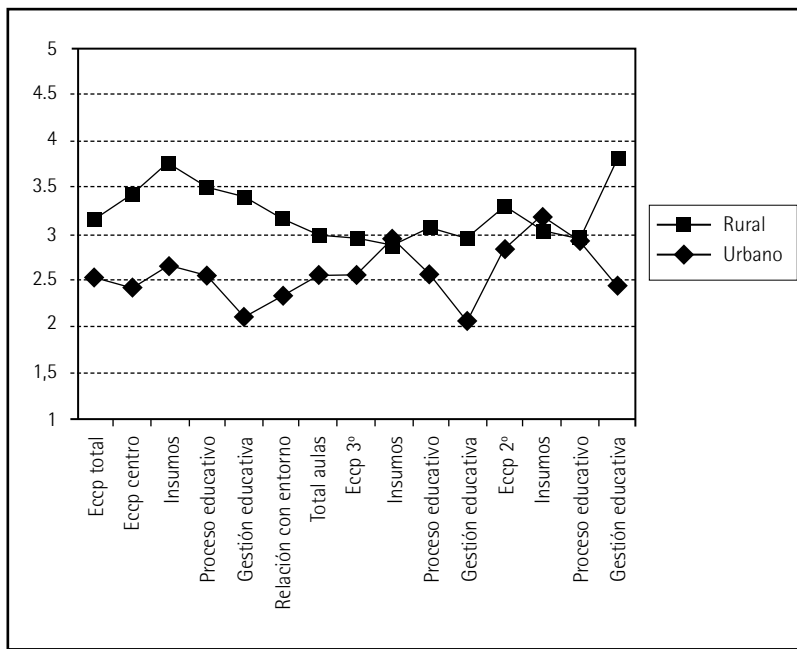
CUADRO 4 Comparación de jardines de niños en áreas urbanas y rurales

los rurales están en el incipiente 2.6. Respecto al nivel del centro, en zonas urbanas se alcanzó un puntaje de 3.5 vs 2.4 en las rurales. Las diferencias más importantes se encuentran en las dimensiones de gestión educativa (3.4 vs 2.1) y en la dimensión de insumos (3.8 vs 2.7). En cuanto a los insumos en centros urbanos se acerca al nivel “bueno”, mientras que en centros rurales es entre “incipiente” y “básico.”

En los jardines de niños ubicados en zonas rurales es más frecuente encontrar fuertes limitaciones en el proceso de gestión educativa. Esta debilidad deriva de las condiciones estructurales que el propio sistema educativo ha construido. En este sector es más común hallar educadoras que deban realizar las actividades docentes y, al mismo tiempo, cubrir las de gestión del jardín de niños, sin que necesariamente exista algún tipo de capacitación o formación para llevar a cabo estas actividades con eficiencia. Esta situación es más habitual en centros unidocentes, bidocentes y tridocentes, que no alcanzan el estatus de “organización completa”, y por tanto no se puede otorgar una plaza de directora. Esta doble función y la falta de entrenamiento adecuado propicia situaciones frecuentes que generan un servicio educativo deficiente, por ejemplo, días de suspensión causada por el cobro de salarios, o debido a las solicitudes administrativas que el propio sistema demanda a estos centros educativos.

Otro de los problemas detectados en esta dimensión es la falta de acompañamiento por parte del sistema educativo. En zonas rurales es común que las educadoras comenten que no existe una persona que las ayude a mejorar

su trabajo. La lejanía de las comunidades, la falta de acceso o de recursos para realizar visitas dificultan el seguimiento y el acompañamiento a estos jardines de niños. Es más frecuente encontrar, en zonas rurales, que los supervisores y los jefes de sector se limiten a realizar visitas a zonas cercanas y solicitar que sean las educadoras las que se acerquen. El problema de los supervisores con los que conversamos no es tanto la cantidad de centros a su cargo, sino la dispersión y la dificultad de llegar a los más alejados y que no poseen medios de comunicación, por ejemplo el teléfono. Podemos apreciar el comportamiento de los puntajes en la gráfica 2.



GRÁFICA 2 Comparación urbano-rural

La dimensión de insumos, en ambos sectores, obtiene los puntajes más altos. Este hallazgo resulta paradójico respecto de la idea generalizada de que se requiere tener más recursos e insumos para mejorar la calidad educativa, idea que se presenta con mucha frecuencia en los estudios de investigación, en la voz de los expertos y diseñadores de política, de los profesionales de la educación, en los medios masivos de comunicación, y en la voz de las familias y de la sociedad civil. Sin embargo, esta idea no siempre tiene un fundamento profundo. Una de las conclusiones de la evaluación refiere que *la sola existencia*

*de recursos o materiales no es suficiente para asegurar la calidad educativa.*¹² Esta dimensión se relaciona de una forma importante con la manera en que se utilizan los recursos que están a disposición de los jardines de niños, de las educadoras y de los niños y las niñas. Podemos analizar esta relación observando cómo se comportan los puntajes dentro de las aulas.

Los puntajes totales de aulas favorecen al sector urbano (3.0), nivel básico, vs (2.6) en el sector rural. También podemos observar que en el sector rural los puntajes en la dimensión de insumos son mayores en ambas aulas (2.9 en el tercer grado y 3.2 en el segundo grado) que los puntajes del proceso educativo (2.6 en el tercer grado y 2.9 en el segundo grado). Esta diferencia tiene que ver con la manera en que se utilizan los recursos y el tipo de actividades que se propone a los niños y las niñas.¹³ En el tercer grado fue más frecuente encontrar que hay elementos suficientes para el trabajo en el aula (insumos, 2.9) pero las actividades son de carácter instructivo (seguir instrucciones o realizar técnicas) o no se toma en cuenta los intereses de los niños y las niñas como fuente para la planeación de las mismas.

Comparemos estos resultados con lo ocurrido en los jardines de niños urbanos. En la dimensión de insumos se alcanzaron los puntajes de 2.9 en tercer grado y de 3.1 en segundo grado, mientras en el proceso educativo el tercer grado obtuvo 3.0, y el segundo 3.0. En el tercer grado las actividades observadas, en términos generales, tienen un carácter más constructivo o se planean con base en los intereses de los niños y las niñas (sin embargo, todavía falta un largo trecho para alcanzar los niveles bueno y excelente de la ECCP). En el segundo grado ocurre el mismo fenómeno que en las zonas rurales, pues se alcanza un puntaje más alto en la dimensión de insumos pero el puntaje del proceso educativo es ligeramente menor.

La dimensión gestión educativa en el nivel de aula favorece a los jardines de niños en zonas urbanas 2.9 en el tercer grado, 3.8 en el segundo grado vs 2.0 y 2.4 en tercer y segundo grados respectivamente. Esta diferencia se relaciona con un fenómeno estructural del sistema educativo: es más frecuente en zonas rurales encontrar centros pequeños que no cuentan con una directora o una persona que les pueda acompañar durante el ciclo preescolar y por la tendencia de las educadoras al trabajo individual y no colegiado. En el caso de los centros unidocentes no es posible trabajar con otra compañera, y la falta de una figura como una directora, coordinadora o supervisora que se reúna con ellas

¹² Esta tesis está siendo puesta a prueba en el proyecto de Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar, en donde los evaluadores buscan, junto con la comunidad educativa, reflexionar cómo y quiénes deben aprovechar los abundantes o escasos recursos que se tienen en el jardín de niños, explorando estrategias que no requieren inversiones económicas. Los resultados obtenidos en el ciclo 2003-2004 son, hasta el momento, alentadores.

¹³ Esta diferencia en cómo se utilizan los recursos educativos se puede apreciar, de manera más detallada, en la sección que compara los jardines de niños con niveles altos de calidad con los jardines de niños con menores niveles de calidad.

periódicamente no crea la necesidad de compartir las experiencias entre las educadoras. En los jardines pequeños (bidocentes o tridocentes) no se percibe una necesidad de trabajar colegiadamente.

Comparación por subsistema

En esta sección compararemos los puntajes obtenidos en los diferentes subsistemas educativos al que pertenecían los jardines de niños. El subsistema que mejores puntajes totales de ECCP alcanzó fueron los centros de educación preescolar general ubicados en zonas urbanas (3.1), nivel de calidad básico, y después el subsistema de educación comunitaria (2.9). Los dos subsistemas con puntajes un poco más bajos son centros rurales (2.8) y educación indígena (2.3). En el nivel de aulas la dimensión más alta en los subsistemas educación indígena, centros rurales y centros comunitarios fue la de insumos y la más baja la de gestión educativa. En los centros preescolares generales urbanos encontramos, en el nivel aula de tercer grado, que las dimensiones son cercanas al nivel básico (3).

<i>Dimensiones</i>	<i>Ed. Indígena</i>	<i>Centros Rurales</i>	<i>Centros Comunitarios</i>	<i>Preescolar General Urbanos</i>
Total ECCP	2.3	2.8	2.9	3.1
Total centro	2.2	2.7	2.8	3.5
Insumos	2.6	2.8	2.9	3.8
Proceso educativo	2.3	2.8	3.0	3.5
Gestión educativa	1.7	2.5	2.7	3.4
Relación con el entorno	2.0	2.7	2.5	3.2
Total aulas	2.3	2.7	2.9	3.0
Total Eccc 3º	2.3	2.7	2.9	2.9
Insumos	2.7	3.0	3.0	2.9
Proceso educativo	2.5	2.9	2.9	3.0
Gestión educativa	1.6	2.1	2.7	3.0
Total Eccc 2º	2.3	2.8	2.7	3.5
Insumos	2.7	3.2	3.0	3.2
Proceso educativo	2.3	2.9	2.9	3.1
Gestión educativa	2.0	2.4	2.4	4.2

CUADRO 5 Puntajes de ECCP según subsistema

Las evidencias reunidas nos muestran que todavía existen rezagos en las zonas rurales, especialmente, en el subsistema de educación indígena. En estos dos subsistemas en el nivel del centro, la dimensión más crítica se encuentra en la gestión educativa, un problema de carácter estructural que está relacionado con el tamaño del jardín de niños, la lejanía de las comunidades y la falta de acompañamiento del sistema.

En el nivel de aulas los problemas se relacionan con las limitaciones en el proceso educativo, en particular con el tipo de actividades que se ofrece a los niños; los puntajes del proceso educativo son más bajos que en la dimensión de insumos. La única diferencia entre los dos subsistemas se encuentra en la dimensión de proceso educativo, en el nivel del centro; en los centros rurales es la dimensión más alta (2.8); sin embargo, se encuentra todavía por debajo del nivel de calidad básico.

Comparación entre los diez centros con mejores puntajes y los diez con puntajes más bajos

En este apartado compararemos los resultados de la ECCP en dos grupos: *a)* los diez centros con promedios más altos y *b)* los diez centros con promedios más bajos. El cuadro 6 nos muestra los puntajes alcanzados en cada una de las dimensiones:

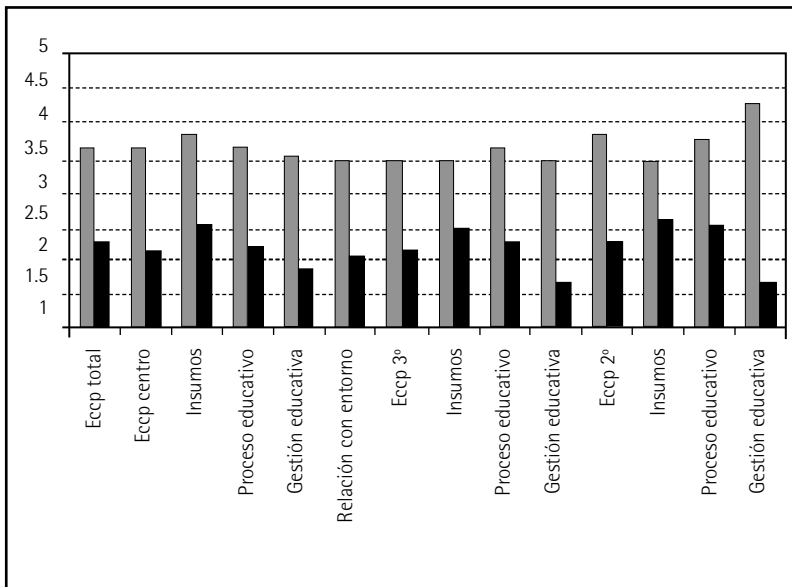
<i>Dimensiones</i>	<i>Mayores</i>	<i>Menores</i>
Total ECCP	3.6	2.2
Total centro	3.6	2.1
Insumos	3.8	2.5
Proceso educativo	3.7	2.2
Gestión educativa	3.5	1.8
Relación con el entorno	3.4	2.0
Total Eccp 3°	3.5	2.1
Insumos	3.4	2.5
Proceso educativo	3.6	2.2
Gestión educativa	3.4	1.7
Total Eccp 2°	3.8	2.2
Insumos	3.5	2.6
Proceso educativo	3.8	2.5
Gestión educativa	4.3	1.7

CUADRO 6 Comparación entre los diez centros con mejores puntajes y diez centros con puntajes más bajos

Como se puede apreciar en el cuadro 6, las diferencias son notables en los dos grupos. Sin embargo, en ambos la dimensión con mejores puntajes en el nivel del centro es la de insumos, 3.8 y 2.5. Las dimensiones de gestión educativa y relación con el entorno son las que presentan mayores debilidades. En las aulas notamos que en los centros con puntajes mayores, la dimensión de proceso educativo es superior que la de insumos (3.6 y 3.4 para el aula de ter-

cer grado y 3.8 y 3.5 para el aula de segundo grado). En cambio, en los centros con puntajes más bajos ocurre lo contrario: la dimensión de insumos es mayor que la de proceso educativo (2.5 vs 2.2), (2.6 vs 2.5) para las aulas de tercer y segundo grados, respectivamente. La gráfica 3 muestra el comportamiento de las dimensiones en los dos grupos.

Sin embargo, podemos hablar de una “curva de aprendizaje” en ambos grupos. Por un lado, los centros con puntajes más bajos pueden aprender de la actual práctica pedagógica: observando y reflexionando sobre las acciones y las estrategias de trabajo que se aplican en los centros con mayor nivel de calidad. Tanto las educadoras como las responsables de los centros pueden tener un modelo para imaginar una práctica educativa diferente de la que están aplicando en estos momentos. Por el otro, a los centros con mejores puntajes aún les falta un trecho para elevar su nivel actual de calidad.



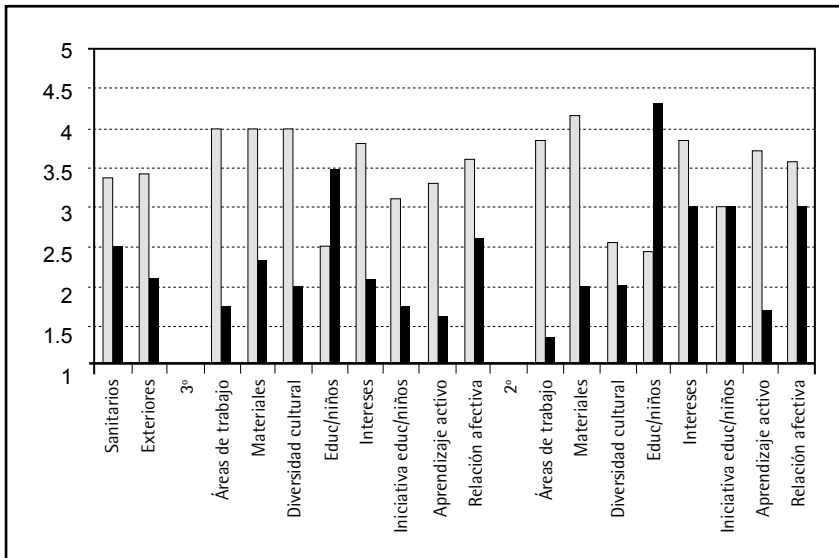
GRÁFICA 3 Comparación entre los diez centros con mayores y los diez centros con menores puntajes

Características del proceso educativo según ECCP

Para comprender y describir con mayor precisión las diferencias en ambos grupos realizamos un análisis más fino tomando algunos de los indicadores de la ECCP. Los indicadores que elegimos son:

- a) servicio sanitario del centro,
- b) áreas exteriores,
- c) áreas de trabajo presentes en el aula,
- d) materiales presentes en el aula,
- e) materiales que reflejan la diversidad cultural,
- f) proporción educadora/niños en el aula,
- g) la educadora toma en cuenta los intereses de los niños,
- h) equilibrio en actividades iniciadas por la educadora y los niños,
- i) actividades que promueven el aprendizaje activo,
- j) la educadora establece una relación afectiva y respetuosa con los niños.

Los resultados de este análisis (véase gráfica 4) muestran diferencias marcadas entre los dos grupos. Los indicadores elegidos revelan áreas muy sensibles con relación a la calidad educativa; en todos ellos se observan ventajas en los centros con mejores promedios.



GRÁFICA 4 Indicadores de proceso educativo

Si miramos con atención el ambiente de aprendizaje que se construye en las aulas de los centros con mejores promedios nos percatamos de lo siguiente:

- a) Ofrecen diversas áreas de trabajo. En los jardines de niños con mejores puntajes fue más frecuente observar un ambiente de aprendizaje más rico, el aula está diseñada para ofrecer a los preescolares espacios diferentes de trabajo. En los jardines con puntajes más bajos se observa un ambiente de aprendizaje más limitado, no posee variedad de espacios y, en general, las aulas cuentan con mesas, sillas, pizarrón y algunos anaqueles.
- b) Tienen más materiales organizados y al alcance de los niños. En las aulas de los centros con mejores promedios también poseen una rica variedad de materiales, pero lo más importante es que éstos se encuentran organizados y puestos al alcance de los niños. En las aulas de los jardines con puntajes bajos no existe tal variedad de materiales o se encuentran desorganizados y lejos del alcance de los preescolares.
- c) Las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños. Una diferencia muy importante es el hecho de que en los jardines con mejores puntajes las educadoras son capaces de responder y de aprovechar los intereses de los niños como herramienta para la planeación o hacer ajustes a las actividades que les proponen y que se vincula con el siguiente indicador. En los jardines de niños con promedios bajos los maestros tienden a ser menos sensibles a los intereses de los niños, y tampoco son un insumo para la planeación y diseño de la agenda educativa. En general, se da por sentado que los niños tienen los mismos intereses y la agenda educativa está dictada por los temas del programa o el interés de la propia educadora.
- d) Las actividades propuestas por la educadora promueven el aprendizaje activo. Las actividades que proponen las educadoras en los jardines con mayores puntajes permiten a los niños explorar, manipular, pues se les considera como aprendices activos. Se espera resultados diversos y únicos. Por el contrario, en los centros con niveles bajos las educadoras ofrecen a los niños actividades dirigidas e instructivas. Se espera que hagan lo mismo y al mismo tiempo, pero con resultados idénticos. Los niños se imaginan como aprendices pasivos, sin grandes expectativas. Las actividades privilegiadas forman parte de la historia del preescolar a principios del siglo XX: boleado, recortado, pegado, iluminado.
- e) Existe un mejor balance en la iniciativa de las actividades de la jornada de trabajo. En los centros con puntajes altos se observa un mayor equilibrio en las actividades propuestas por el educador y las propuestas por los niños. Las educadoras de estos centros son capaces de promover y adaptar sus actividades pedagógicas a las necesidades, intereses y propuestas de los alumnos. En estas aulas es más frecuente observar y escuchar que los niños pueden manifestar sus iniciativas y que la educadora muestre respeto por sus opiniones e ideas. Se comparte la agenda educativa. En contraste, las actividades

observadas en las aulas de los jardines con promedios bajos son propuestas, casi todo el tiempo, por las educadoras. Ellas tienden a ignorar la iniciativa de los niños y a ser más directivas. En estas aulas es más frecuente ver a los alumnos poco interesados en las actividades y la educadora utiliza estrategias para mantener el control y la atención de los pequeños.

- f) Las educadoras establecen una relación afectiva y respetuosa con los niños con quienes trabajan. Finalmente, en los jardines de niños con mayores promedios fue más frecuente percibir que la educadora construye lazos afectivos más cálidos; pueden establecer conversaciones más auténticas y crear una atmósfera emocional más tranquila y alegre. En los jardines de niños con puntajes bajos, por el contrario, se percibe una relación más fría e instrumental.

Estos indicadores crean un sistema de apoyo al aprendizaje activo y de una agenda educativa emergente que es congruente con lo que la investigación considera como una educación de alta calidad (Edwards, Gandini y Forman, 1998; Epstein, Schweinhart y McAdoo, 1996; Goleman, Kaufman y Ray, 1992; Omán y Weikart, 1995; Peralta, Salazar, 2000). Este sistema se puede representar con la siguiente figura:

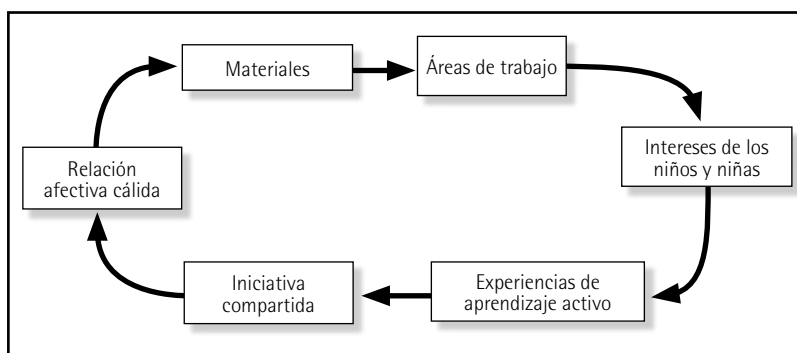


FIGURA 2 Sistema de apoyo para el aprendizaje activo

Lo más importante en estos indicadores es la presencia de factores intangibles; incluso los indicadores relacionados con la dimensión de insumos poseen un componente intangible, ya que para que un aula de preescolar ofrezca diversas áreas de trabajo es necesario contar con la iniciativa y la creatividad de una persona para diseñarlas; al mismo tiempo, el indicador de materiales en el aula demanda que éstos se encuentren organizados y al alcance de los niños. Esta organización permite que los niños puedan acceder a los materiales por sí mismos, pero requiere la comprensión de la educadora sobre una educación

con una orientación más constructiva. La calidad educativa, como lo hemos dicho en diversos momentos de este trabajo, no depende sólo de la presencia de insumos, sino de cómo se aprovechan y quién los aprovecha.

Indicadores del ambiente de aprendizaje con puntajes bajos en la mayoría de los jardines de niños

También podemos percatarnos de dos indicadores que tienen sendas implicaciones importantes en la comprensión del proceso educativo. El primero se refiere a la existencia de materiales que reflejan la diversidad cultural en el aula. En nuestras visitas fue común observar que los jardines de niños utilizan materiales “culturalmente asépticos”. Muchas actividades se relacionan con la familia, la ciudad, la granja, el vestido, los oficios, el lenguaje, pero resulta impactante que los materiales utilizados habitualmente no reflejan el contexto cultural en donde están insertos los centros. Los dibujos son esquemáticos, los animales, las personas y los objetos se representan con líneas, con la intención de que los niños los rellenen con crayones, lápices de colores, o papel recortado. Parece que a los ojos de los adultos y los profesionales de la educación la mente infantil es demasiado simple y los preescolares son incapaces de asimilar las complejidades de la cultura. Los puntajes obtenidos en este indicador son bajos, tanto para los jardines de niños con mejores promedios, como para aquellos con bajos puntajes. Este indicador nos obliga a reexaminar nuestra propia idea de que México es una nación multicultural y pluriétnica.

El segundo indicador es la proporción educadora/niños en el aula. Los datos obtenidos muestran que los jardines de niños con mejores promedios están trabajando con una gran cantidad de niños, mientras que los jardines de niños con puntajes bajos están trabajando con menos niños, y a pesar de ello no se utiliza esta ventaja para ofrecer un mejor proceso educativo. La implicación más importante de estos resultados se refiere al hecho de que tener menos cantidad de niños en el aula no garantiza que se cuente con un servicio educativo de buena o excelente calidad. Tener pocos niños no es ventaja, si al mismo tiempo no se crean oportunidades de aprendizaje activo, y no se rescatan sus intereses para crear una agenda emergente. Pero tener un número muy grande de niños pone límites a la calidad educativa, debido al considerable esfuerzo que deben realizar las educadoras.

Algunas conclusiones sobre la calidad educativa

- 1) Nivel básico de calidad educativa. El sistema funciona en un nivel “básico” (es decir con un puntaje promedio de 3 en la escala de 1 a 5). Las debilidades detectadas se concentran en tres dimensiones:

- a) proceso educativo en el nivel aula,
 - b) gestión educativa,
 - c) relación con el entorno.
- 2) Inequidad en el nivel de calidad. Existe una gran brecha en el nivel de calidad entre los jardines con mejores puntajes y los que tienen bajos puntajes:
- a) Algunos centros alcanzan un nivel “bueno” (un puntaje de 4 en la escala) y pueden servir como fuente de estrategias para mejorar el sistema. Aun en estos casos los centros no alcanzan un nivel “excelente”: todavía pueden aspirar a mejorar sus propias prácticas.
 - b) Algunos centros funcionan con un nivel “inadecuado” y requieren una atención y acompañamiento para mejorar su nivel de calidad.
 - c) Esta brecha se relaciona con el eje urbano-rural y según el tipo de subsistema al cual pertenecen; los sistemas con mayores dificultades son los rurales y de educación indígena.
- 3) Uniformidad en las prácticas pedagógicas del sistema educativo. Las evidencias reunidas muestran grandes semejanzas en la práctica cotidiana de las educadoras y en las actividades propuestas a los alumnos. Las diferencias en los programas se encuentran en el papel, pero no en lo que se realiza en el aula. La gran mayoría de las actividades propuestas se relaciona con el boleado, recortado, iluminado; no se aprovechan los intereses, ni conocimientos previos de los preescolares y encontramos pocos esfuerzos de obtener resultados diversos y únicos. Tampoco se reflejan con claridad las diferencias étnicas y culturales, ni se percibe con claridad proyectos que rescaten los conocimientos y prácticas de las comunidades urbanas o rurales.
- 4) No hay garantías. El análisis nos muestra que no se garantiza un nivel alto de calidad con:
- a) la presencia de materiales e insumos,
 - b) un número bajo de niños por educadora,
 - c) acceso a un currículo excelente e integral,
 - d) una educadora certificada,
 - e) utilizando estrategias tradicionales de actualización y formación docente basadas en talleres y cursos “en cascada”.
- 5) Falta de acompañamiento del sistema educativo. Educadoras y directoras demandan y requieren un acompañamiento y un seguimiento en el traba-

jo que se realiza en los centros preescolares, aunque con un enfoque pedagógico y no de control burocrático.

Sobre el desarrollo de los niños y las niñas según TEPSI

La aplicación del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) en octubre de 2002, unas semanas después de comenzar el ciclo escolar y en junio de 2003, al final del mismo, nos ofrece la oportunidad de identificar y analizar cambios en el desarrollo durante el año escolar.

Al iniciar el ciclo se evaluaron a 155 niños, y al finalizar el ciclo fue posible encontrar y aplicar TEPSI nuevamente a 120 de ellos. Sin embargo, el mayor porcentaje de casos “perdidos” se concentró en el grupo de niños con los puntajes más bajos al inicio del ciclo que entre los más altos.

Nivel de desarrollo al iniciar el ciclo educativo 2002-2003

El TEPSI valora el desarrollo de los niños en tres dimensiones que se suman para dar un puntaje global: motricidad (movimiento y control del cuerpo), lenguaje (expresivo y comprensivo) y coordinación (motricidad fina). Según las normas chilenas bajo las que se elaboró el test, se interpretan los puntajes identificando a los niños como normales, en riesgo y con retraso en su nivel de desarrollo. Se consideran con retraso en el desarrollo si el puntaje es menor a 30; en riesgo si el puntaje se encuentra entre 30 y 39 y en un nivel de desarrollo normal si el puntaje alcanza 40.

Al iniciar el ciclo educativo se identificaron 17 (11%) niños con un nivel de desarrollo debajo del normal; 16 en riesgo y uno con retraso. Analizando cada una de las dimensiones se identifica que el porcentaje de los niños con nivel en riesgo o con retraso en su motricidad fue de 12%, en lenguaje de 10% y en coordinación de 7%. Sin embargo, si analizamos la cantidad de niños que están en riesgo o con retraso en por lo menos una de las tres áreas, observamos que el número subió a 36 y el porcentaje a 24%. Este dato nos permite observar que para algunos niños el puntaje alcanzado en una o dos áreas es suficientemente alto para alcanzar el nivel normal de su puntaje global, ocultando una posible debilidad en algún área específica.

Los datos también mostraron que:

- No existen diferencias significativas entre niñas y niños.
- Existen grandes diferencias que dependen de la ubicación geográfica: ninguno de los niños evaluados en los centros del Distrito Federal se identifi-

có como en riesgo; en cambio, 25% de los niños en áreas rurales de Puebla pertenecen a tal categoría.

- Existen diferencias que dependen del tipo de subsistema al que pertenecen: los niños con puntajes más bajos asisten a centros comunitarios o de educación indígena.
- Los rezagos se concentran en las áreas de coordinación y lenguaje. Los puntajes alcanzados en la dimensión de motricidad por niños que asisten a jardines de niños en zonas rurales son semejantes o mejores que los de áreas urbanas.

Esta evaluación inicial identifica la existencia de un factor de inequidad en el momento en que los niños inician su educación preescolar: los que asisten a jardines de niños en áreas rurales y comunidades indígenas poseen niveles iniciales de desarrollo más bajos comparados con los niveles de quienes asisten a los jardines de niños ubicados en las zonas urbanas.

El nivel de desarrollo al finalizar el ciclo escolar

Como ya se dijo, en la evaluación realizada al finalizar el ciclo escolar se encontró a 120 niños. De éstos, el TEPSE identifica a dos como en riesgo, bajando el porcentaje de 11% de la evaluación inicial a 2% al finalizar el ciclo. También se encuentran importantes reducciones en las dimensiones valoradas: coordinación pasa de 12% al inicio a 4% al finalizar el ciclo, motricidad pasa de 7% a 0%, y lenguaje, de 10% a 3%.

Avances en los niños identificados en riesgo al finalizar el ciclo educativo

De los 17 niños identificados en riesgo, se localizó a diez de ellos al finalizar el ciclo educativo, encontrando que ocho subieron su puntaje general para salir de la categoría de riesgo e incluirse en la categoría normal. Los dos restantes todavía presentan debilidades en alguna de las dimensiones (uno en el área de coordinación y otro en la de lenguaje).

En este grupo se observa un avance significativo en su desarrollo, que en algunos fue muy grande; por ejemplo, un niño que obtuvo un puntaje de 24 (“con retraso”) al iniciar, logró uno de 59 al finalizar el ciclo. En los dos casos que todavía se identifican como en riesgo, cuentan con contextos familiares que dificultan su avance. En ambos, el idioma que se habla en casa es una combinación de una lengua indígena y español, las madres tienen el nivel de educación primaria y, sólo en un caso, la madre vive sola y no existe ningún libro en casa.

Estancamiento en los niños con puntajes más altos al inicio del ciclo educativo

Encontramos a 20 de los 25 niños que obtuvieron puntajes más altos al iniciar el ciclo educativo; 15 de ellos bajaron sus puntajes, pero la mayoría tuvo una baja muy moderada (menos de 5 puntos) que de todas formas los coloca por encima de la media. De este grupo, siete asisten a jardines de niños rurales (35%) y 13 a urbanos (65%).

Todos los niños que viven en zonas rurales bajaron sus puntajes (100%), mientras que en zonas urbanas fueron ocho quienes bajaron sus puntajes (61%). La dimensión en la cual se observa una baja más importante es en la de lenguaje.

Algunas conclusiones sobre el desarrollo de los niños

- 1) No existen diferencias significativas entre los niños y las niñas.
- 2) Existen diferencias en los niveles de desarrollo al ingresar a la educación preescolar, correspondiendo los más bajos a los niños que viven en zonas rurales y en comunidades indígenas.
- 3) Las debilidades en el desarrollo de los niños se concentran en la dimensión del lenguaje.
- 4) Los niños detectados como en riesgo al iniciar el ciclo educativo mejoraron sustantivamente al finalizar el ciclo educativo.
- 5) Los niños más destacados no fortalecieron sus capacidades y habilidades al máximo.

Sobre el contexto familiar

La investigación sobre el desarrollo humano ha mostrado que el hogar es uno de los ambientes más importantes en los primeros años de la vida. Para una evaluación integral de la calidad educativa resulta de suma importancia conocer las condiciones y las prácticas familiares relacionadas con el nivel de desarrollo y el aprendizaje infantil. Indagamos varios aspectos sobre el contexto familiar:

- la edad y el nivel educativo de las madres de los niños,
- lengua materna de los niños,
- número de libros en el hogar,
- pertenencias y servicios en el hogar,
- participación en programas compensatorios,

- composición familiar (quiénes viven en el hogar),
- contribución a la economía familiar,
- ambiente de aprendizaje en el hogar,
- prácticas de crianza y disciplina.

Características del hogar y la familia

Quiénes viven en el hogar. Existe un proceso de transformación en la composición de la familia mexicana en los últimos 20 años. El siguiente cuadro nos muestra las personas que viven en el hogar.

<i>Parentesco</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
Madre	117	99.80
Padre	80	94
Abuela	18	21
Abuelo	12	14
Tía	15	18
Tío	9	11
Otro	9	11

CUADRO 7 Personas que viven en el hogar

Madre y padre en el hogar. De 24 de los hogares, en 20% se encuentra ausente el padre; en 13 de los 24 casos, la madre es la única persona adulta que vive en el hogar y en 11 de éstos, ella tiene dos o más hijos. Sólo en un caso encontramos que la responsabilidad del menor corresponde a la abuela. La ausencia del padre es más frecuente en familias que viven en áreas rurales (31%) e indígenas (24%), que en familias urbanas (14%).

Abuelos en el hogar. Existen diferencias en la composición de la familia: encontramos abuelos o abuelas en 22 de los 117 hogares (19%); de éstos, los porcentajes son semejantes para zonas urbanas (20%), rurales (17%) e indígenas (24%). En 27 casos (23%), por lo menos tres adultos están presentes. La familia extensa ya no es una estructura frecuente en los hogares mexicanos.

Hermanos. El número de hogares donde viven cuatro o más niños es de 18 (15%); sin embargo, 15 de estas familias (83%) viven en áreas rurales. Los datos

obtenidos en las entrevistas sobre el número de niños son consistentes con la baja en la tasa de fertilidad en México durante los últimos 30 años, especialmente en zonas urbanas y con la tendencia de familias más grandes en zonas rurales.

Número de hermanos	Número de hogares	% de hogares
0	17	14%
1	50	42%
2	33	28%
3	10	8%
4	3	3%
5	1	1%
6	4	3%

CUADRO 8 Hermanos en el hogar

El nivel educativo de las entrevistadas

Las entrevistas revelan que aproximadamente la mitad de los entrevistados tienen educación primaria o menos. Existe una relación entre el nivel de educación y la zona en donde viven; el porcentaje de entrevistados que alcanza educación mayor a secundaria es de 43% en áreas urbanas, frente a sólo 8% en áreas rurales.

Nivel Educativo	Zonas urbanas		Zonas rurales	
	Número	%	Número	%
Sin leer ni escribir	2	1	7	5
Primaria	20	13	48	32
Secundaria	20	13	15	10
Preparatoria	24	16	4	3
Universidad	7	5	2	1
Postgrado	1	1	0	0
Totales	74	49	78	51

CUADRO 9 Nivel educativo de las entrevistadas

Lengua utilizada en la casa

Al visitar jardines de niños que pertenecen al sistema de educación rural y de educación indígena, esperábamos encontrar un porcentaje más alto de hogares monolingües o bilingües. Sin embargo, a pesar de incluir en la muestra a preescolares del sistema indígena en Oaxaca y Puebla, encontramos sólo seis hogares donde los entrevistados declaran que la lengua utilizada en la casa es

indígena. En nueve hogares se declara el bilingüismo. Esto representa, aproximadamente, 10% de nuestra muestra.

Aportación a la economía doméstica y participación en programas compensatorios

La información reunida sólo nos permite establecer quiénes aportan dinero a la economía doméstica. El análisis que se presenta puso énfasis en detectar el nivel de participación de la mujer. El siguiente cuadro nos lo muestra:

<i>Aportación a la economía familiar</i>	<i>Número familias</i>	<i>Porcentaje</i>
Madres (incluyendo a madres solas)	51	43%
Madre única que aporta	13	11%
Madre y padre	34	29%
Padre único que aporta	56	47%

CUADRO 10 Aportación a la economía del hogar

Una proporción relativamente alta de madres (43%) contribuye de manera activa a la economía doméstica, lo que implica la existencia de una doble jornada de trabajo. Esta cifra corresponde aproximadamente al porcentaje actual de mujeres en la fuerza de trabajo en México. Se identifica a madres solas (11%), responsables de la manutención del hogar y de la crianza de los hijos; a 34 familias (22%) que viven en áreas rurales y participan de algún programa compensatorio (Progresá, Oportunidades) y a cuatro familias en áreas urbanas que participaron en otros programas de apoyo.

El ambiente para el aprendizaje

La entrevista sobre contexto familiar también explora la presencia de diversos materiales y recursos con relación al aprendizaje, que incluye portadores de texto, medios electrónicos de comunicación y medios interactivos (computadora y acceso a internet).

<i>Tipo de recursos educativos</i>	<i>Sí (%)</i>
a. Libros de religión	52
b. Libros escolares	88

c.	Revistas	53
d.	Periódicos	58
e.	Libros de literatura, enciclopedias, diccionarios	64
f.	Cuadernos para escribir o dibujar	97
g.	Calendario	98
h.	Juguetes comprados para el niño	92
i.	Juguetes hechos por la familia o en la escuela	69
j.	Un lugar para las cosas del niño o niña	84
k.	Un espacio de juego para el niño	84
l.	Televisión	88
m.	Radio	91
n.	Computadora	14
o.	Otro	2

CUADRO 11 Ambiente de aprendizaje en el hogar

Los portadores de texto más frecuentes en el hogar son: libros escolares (88%) y diccionarios (64%); en porcentajes menores se encuentran periódicos (58%) y revistas (53%), aunque éstos no son medios dirigidos específicamente a los niños menores de siete años. Es más frecuente la presencia en el hogar de los medios electrónicos de comunicación; radio (91%) y televisión (88%); los hogares que no tienen ningún medio electrónico constituyen el 3%. Sin embargo, es muy poco frecuente la existencia de medios interactivos como la computadora (14%); de estos 17 hogares, sólo dos se encuentran en zonas rurales.

Prácticas familiares relacionadas con los niños

Uno de los objetivos que se buscaba era conocer algunas de las prácticas familiares relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo infantil y quiénes participan de estas actividades. El nivel de actividades que se realizan con los niños es relativamente alto y variado; predominan el juego (93%), el canto (92%), actividades de aprendizaje (89%) y recibir un “apapacho”* (87%). Con menos frecuencia se menciona la participación en actos religiosos o espirituales (50%), realizar una comida con la familia o amigos (70%), leer o mirar cuentos (70%), contar historias (69%). El cuadro presenta los porcentajes de cada una de las actividades que se realizaron la semana anterior al día de la entrevista.

<i>Tipo de actividad realizada</i>	<i>Porcentaje</i>
1. Leer libros o mirar cuentos	70%
2. Contar historias	69%

* Caricias y otras muestras de afecto filial o fraternal.

3. Cantar	92%
4. Salir al mercado o a la tienda o visitar a alguna persona	83%
5. Jugar	93%
6. Contar, nombrar las cosas, dibujar, escribir	89%
7. Ayudar en tareas de la casa: limpiar, cocinar, cuidar animales	73%
8. Participar en actos religiosos o espirituales	50%
9. Tener una comida principal (almuerzo, cena, comida) con la familia o amigos	70%
10. Conversar o platicar en esta comida (almuerzo, cena, comida)	75%
11. Bailar	73%
12. Recibir un apapacho	87%

CUADRO 12 Actividades realizadas por los niños y niñas

Es más interesante conocer con quiénes se realizan estas actividades. En el cuadro 13 podemos apreciar que la figura materna y los hermanos son los que los acompañan en la mayoría de los casos. Por otro lado, la figura paterna, los abuelos o tíos tienen menos presencia en estas acciones. Los hermanos y otros niños aparecen con frecuencia en actividades tales como el juego, el canto, el baile y la lectura. La participación en actos religiosos o espirituales, la comida y el apapacho son actividades familiares. Las que se relacionan con el aprendizaje, aparentemente, son actividades que los niños realizan por su cuenta, de manera individual.

Actividades realizadas	N	Participantes							
		Madre	Padre	M y P	Hermanos	Solo	Otro adulto	Otro niño	
Leer libros o mirar cuentos	83	31	8	6	19	17	2	-	
	%	37	10	7	23	20	2		
Contar historias	79	40	5	17	11	3	2	1	
	%	51	6	22	14	4	2	1	
Cantar	106	30	3	7	13	47	2	4	
	%	28	3	7	12	44	2	4	
Salir al mercado	97	59	4	9	2	13	9	1	
	%	61	4	9	2	13	9	1	
Jugar	108	6	2	7	39	25	5	24	
	%	6	2	6	36	23	5	22	
Actividades de aprendizaje	99	23	3	5	12	53	1	2	
	%	23	3	5	12	53	1	2	

Ayudar en tareas de la casa	N %	76 48	48 63	1 1	1 1	6 8	16 21	4 5	-
Actividades religiosas	N %	53 18	34 34	1 2	22 42	2 4	3 6	5 9	-
Comida con la familia	N %	69 27	39 39	1 1	35 51	1 1	1 1	4 6	-
Conversar en las comidas	N %	65 11	17 17	3 5	44 68	2 3	1 1	2 3	2 3
Bailar	N %	71 5	7 7	1 1	5 7	18 25	37 52	-	5 7
Recibir un apapacho	N %	98 29	30 30	10 10	48 49	5 5	-	5 5	1 1

CUADRO 13 Personas con quien realizaron actividades durante la semana previa

El juego entre nivel de calidad educativa, el desarrollo de niños y el contexto familiar

Uno de nuestros principales propósitos al diseñar una evaluación de la calidad de forma integral es presentar o ilustrar el juego de fuerzas que se interrelacionan en el complejo proceso del aprendizaje humano, especialmente en los niños. El modelo que seguimos se denomina ecológico o sistémico (Bronfenbrenner, 1979; Senge, 2000); éste nos permite integrar las conclusiones preliminares de cada contexto que analizamos y evaluamos: 1) el nivel de desarrollo de los niños; 2) el contexto familiar con relación al aprendizaje; y 3) el nivel de calidad de los centros educativos a los que éstos asisten.

Es importante enfatizar que cada uno de estos contextos, a su vez, se encuentra integrado por diversas dimensiones interrelacionadas, lo que hace complejo su análisis e integración. La figura 3 presenta de manera gráfica estas interrelaciones. En el desarrollo se encuentran las dimensiones de lenguaje, coordinación y motricidad; en el contexto familiar, las dimensiones de características del hogar, el ambiente de aprendizaje y prácticas familiares; en la calidad del jardín de niños encontramos las dimensiones de insumos, gestión, proceso educativo y relación con las familias y la comunidad.

La relación entre condiciones del contexto y los resultados de TEPSI

La primera integración es observar la relación existente entre los resultados de TEPSI y algunas características del hogar. En este análisis comparamos las características del hogar de dos grupos. El primero con los 25 niños que obtuvieron los puntajes más altos de TEPSI y el segundo, los puntajes más bajos.

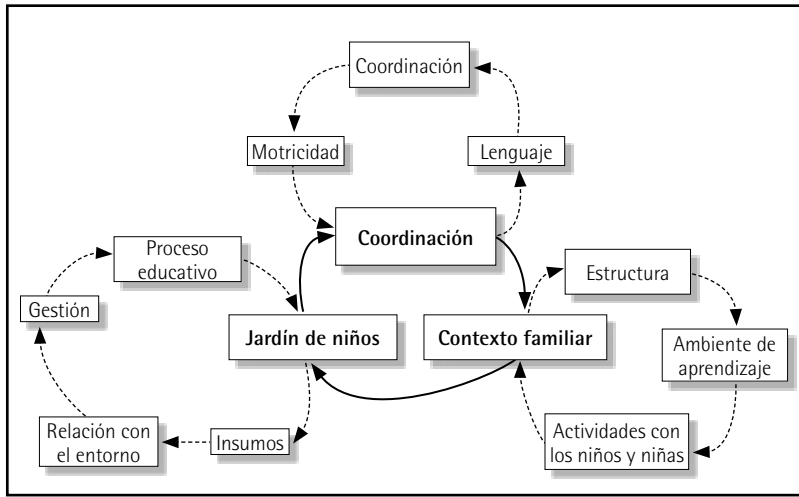


FIGURA 3 Interrelaciones entre desarrollo, contexto familiar y jardín de niños

Características del hogar	Puntaje en TEPSI	
	25 más alto	25 más bajo
Ubicado en zona rural	36%	88%
Sin libros	40%	64%
Con cinco o menos libros	48%	88%
Madres con educación primaria o menos	32%	84%
Presencia de lenguaje indígena en casa	8%	20%

CUADRO 14 Comparación entre dos grupos de niños (puntajes altos y puntajes bajos), con algunas características del hogar

El cuadro nos muestra que la mayoría de los niños con puntajes bajos en TEPSI reside en áreas rurales; un porcentaje importante de los alumnos con puntajes bajos es bilingüe (20%); el grupo de niños con puntajes bajos tiene menos oportunidades de disponer de libros en casa y de que la educación de la madre alcance el nivel de secundaria.

Relación entre el desarrollo de los niños con el nivel de calidad educativa

El siguiente nivel de integración consiste en observar el nivel de calidad de los jardines a los que asisten los que obtuvieron puntajes más bajos de TEPSI. Sabemos, por los datos, que los niños con niveles más bajos de desarrollo asisten a jardines ubicados en zonas rurales y de educación indígena, precisamente aquellos que tienen niveles más bajos de calidad educativa, pero:

- Las contribuciones potenciales de asistir al jardín de niños son mejor aprovechadas por los niños con menores ventajas. Los preescolares colaboran para mejorar el nivel de desarrollo de los alumnos, a pesar de que poseen una calidad baja y de la existencia de contextos familiares difíciles. En este sentido, para aquellos más desaventajados es mejor asistir al jardín de niños que no hacerlo.
- El nivel actual de la mayoría de los jardines de niños no contribuye para aprovechar las potencialidades de los alumnos. La preeminencia de actividades que no fomentan el desarrollo intelectual complejo, ni la imaginación, ni la creatividad limita el efecto potencial de la educación preescolar, especialmente para los más destacados. En este sentido, el contexto familiar o comunitario puede tener un efecto más importante para el desarrollo; aquellos que aprovechen las oportunidades que el hogar o su comunidad le ofrezcan tendrán mejores posibilidades de contar con un mejor futuro.
- Existe un número pequeño pero consistente de jardines de niños que ofrece un buen nivel de calidad. Estos jardines pueden contribuir a crear las condiciones para mejorar la calidad educativa del sistema educativo preescolar y ofrecer condiciones auténticas para el desarrollo integral y profundo de los niños. Las evidencias nos muestran que no están realizando un trabajo de innovación educativa, entendida como punto de quiebre de las prácticas pedagógicas; en realidad, se han apropiado de los avances y descubrimientos de la investigación de los últimos 30 años en psicología, pedagogía y desarrollo humano. Estas prácticas y estrategias pueden ser utilizadas por los jardines de niños del resto del sistema educativo. Es claro que éstas implican resolver retos de formación y actualización de docentes, y buscar una nueva forma de acompañamiento y evaluación que realiza el sistema preescolar. Sin embargo, no son retos necesariamente insuperables.

HACIA EL SIGLO XXI DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL NIVEL PREESCOLAR

Qué tipo de futuro deseamos construir para los niños

Ha iniciado el tercer milenio y ha transcurrido casi un siglo después de la Revolución Mexicana, un movimiento de características rurales con demandas de justicia social. México ha cambiado su propio contexto como consecuencia de los cambios sociales, tecnológicos, políticos, científicos y económicos mundiales, no siempre con los resultados esperados. Los cambios acelerados en el siglo XX nos llevan a cuestionarnos sobre ¿qué tipo de futuro deseamos construir para los niños que viven en zonas rurales e indígenas de nuestro país? Esta pregunta, aparentemente sencilla de responder, oculta varios dilemas.

Si elaboramos un escenario del futuro próximo podemos inferir que: *a)* los avances científicos seguirán cambiando de manera dramática la forma en que viven, trabajan y se divierten las personas; *b)* continuará sostenidamente la dispersión de zonas habitables en el campo por la migración a zonas urbanas en medianas y pequeñas ciudades; *c)* el discurso de la mayoría de los países del mundo gira alrededor de fortalecer los gobiernos democráticos; *d)* y el discurso de estos gobiernos privilegia la educación como un derecho de las personas, especialmente de los niños y las niñas. En este sentido, podemos estar de acuerdo con Peralta (2000) en que uno de los intereses más importantes de los gobiernos de la Organización de Estados Americanos (OEA) se relaciona con una formación educativa de los niños y las niñas para vivir en un mundo dinámico, con cambios acelerados y dentro de ambientes democráticos, quienes deberían ser considerados como personas dinámicas, con iniciativa, creadoras, descubridoras, con una postura crítica ante su realidad y con una imaginación capaz de transformar su mundo. Este interés también se puede ver reflejado en la noción del tipo de niño y niña que plantea el Programa de Educación Preescolar 2004.

Aceptar las premisas anteriores nos lleva a un nuevo modo de pensar la forma de vida, trabajo, ocio y educación en las zonas rurales mexicanas, la cual, posiblemente, tendría que considerar lo siguiente: 1) Llevar al campo mexicano los avances técnicos y los servicios de las zonas urbanas como electricidad, comunicaciones, agua potable, servicios hospitalarios, financieros y educativos, pero basados en estrategias de desarrollo ecológico y autosustentable, con el propósito de evitar los graves problemas de contaminación y destrucción de las grandes capitales urbanas. 2) Instalar en el campo mexicano las innovaciones tecnológicas y científicas relacionadas con la agricultura, piscicultura, almacenamiento de granos, etc., y buscar la colaboración intensa con las universidades públicas e institutos de investigación; este proceso no depende únicamente de “dar dinero al

campo”, sino que implica cambios estructurales, relacionados con las soluciones que la propia Revolución Mexicana ofreció. Recordemos que desde un enfoque sistémico los problemas de hoy son resultado de las soluciones exitosas del pasado. 3) Crear procesos para impulsar el establecimiento de la democracia en todas las regiones del país, teniendo en cuenta que el concepto de democracia no consiste simplemente en la competencia de partidos políticos y candidatos para ocupar puestos en la burocracia gubernamental, sino que es una forma de existencia social. En zonas rurales y comunidades indígenas implica el respeto a la multiculturalidad, a los usos y costumbres, buscando soluciones al dilema de éstos que generan autoritarismo o inequidad hacia mujeres, niñas y niños. 4) Ofrecer una educación de alta calidad en estas zonas.

La complejidad de los problemas no permite una solución “mágica”, única y universal; tampoco se pueden resolver en forma parcial, sino que es necesario un enfoque integral y con la participación de todos los involucrados.

Cómo impulsar una educación de alta calidad en zonas rurales

El alcance de este trabajo se refiere al mejoramiento de calidad educativa. Pero, aun cuando tuviéramos la capacidad de ofrecer la más alta calidad educativa a los niños que viven en zonas rurales y comunidades indígenas, debemos reconocer que es una solución parcial a los complejos problemas que vive el campo.

Sin embargo, con un espíritu quijotesco, creemos firmemente que ofrecer una alta calidad educativa contribuye a crear un mejor futuro para estos niños y niñas. También pensamos que las acciones para mejorar la calidad educativa no dependen de la creación de programas compensatorios, sino de impulsar los hallazgos y aprendizajes que ya posee el propio sistema preescolar mexicano, y de aprovechar la emergencia del nuevo programa de educación preescolar.

Las evidencias reunidas en la evaluación nos permiten poner a consideración las siguientes estrategias de baja tecnología para impulsar una educación de alta calidad en zonas rurales:

- 1) Compartir las estrategias e historias de éxito de los jardines que ofrecen buena calidad educativa para que el ambiente de aprendizaje de aquellos ubicados en zonas rurales y comunidades indígenas presenten, con mayor frecuencia y consistencia, “los síntomas de la alta calidad educativa”.
- 2) Implementar un proceso de evaluación de la calidad educativa y acompañamiento a los jardines de niños,¹⁴ transformando la función de inspec-

¹⁴ El proceso de evaluación y acompañamiento basado en evidencias se utiliza actualmente en la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad, nivel preescolar, ciclo 2003-2004 y 2004-2005.

ción y supervisión, con el propósito de crear espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica, discusión de los síntomas de la alta calidad y de las estrategias e historias de éxito.

- 3) Implementar un proceso de autoevaluación en los jardines de niños¹⁵ con el objetivo de mejorar la calidad educativa, documentando los resultados positivos y negativos de las acciones que se realizan para este fin. Esta documentación contribuye a crear un acervo de conocimiento para la discusión y la reflexión de la práctica docente con supervisoras y jefas de sector, diseñadoras de políticas, otras directoras y educadoras, familias y comunidad.
- 4) Incorporar en los procesos de evaluación, discusión de resultados y planeación del trabajo pedagógico, a la familia y la comunidad; esta estrategia puede permitir que las características específicas de la cultura local se vean reflejadas en la práctica educativa del sistema educativo preescolar.
- 5) Utilizar los datos generados en la evaluación externa y autoevaluación para fortalecer el proceso de “rendición de cuentas” ante los diseñadores de políticas, la comunidad y a la sociedad civil.

Sin embargo, vale la pena aprovechar estrategias de alta tecnología en los jardines de niños ubicados en zonas rurales para:

- 1) Mejorar la comunicación, especialmente, redes inalámbricas de banda ancha para conectar a los jardines de niños a internet, jefaturas de sector, supervisión, otras instancias educativas y otros jardines de niños. El acceso al correo electrónico e internet abre mayores posibilidades de comunicación e intercambio de información más allá de oficios, formatos o visitas ocasionales.
- 2) Aprovechar la oportunidad de formación y discusión virtual. La banda ancha abre la posibilidad de que las educadoras y directoras puedan tener acceso a conferencias, charlas con expertos, foros de discusión, talleres, sin tener que desplazarse de sus centros educativos.
- 3) Documentar sus procesos pedagógicos.¹⁶ Tener acceso a cámaras digitales, documentos electrónicos, páginas WEB, video digital, etc., permitiría a las comunidades educativas crear un acervo de textos, videos, fotografías, grabaciones de narraciones orales, etc., que contribuyan a presentar a

¹⁵ Dentro del sistema educativo preescolar en México, la autoevaluación se ha utilizado en el diagnóstico realizado por la Comisión de Reforma Preescolar, el Programa Escuelas de Calidad y en el Piloteo del Programa de Educación Preescolar. Los resultados de estas experiencias muestran las bondades de este proceso que puede ser aprovechado por todos los jardines de niños.

¹⁶ Utilizar medios digitales para documentar procesos pedagógicos es una estrategia compartida por la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad en el nivel Primaria y Preescolar. En el nivel preescolar, el uso de video digital es una estrategia utilizada por varios equipos estatales para el análisis de los resultados obtenidos de la evaluación, y para la capacitación y formación de las educadoras y directoras en el proceso de autoevaluación de la calidad educativa.

múltiples interesados las formas, avances o estancamientos, características específicas de lo que ocurre en un jardín de niños. Este aspecto cobra especial relevancia en comunidades donde la tradición oral pierde poco a poco a sus promotores, o las costumbres tradicionales están en declive ante las propuestas que presentan los medios electrónicos de comunicación. Esta documentación no dependería sólo de los investigadores, sino que estaría en manos de la propia comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.
- CERVANTES Galván, E. *Una Cultura de Calidad en la Escuela: Liderazgo para el cambio educativo*, México, Ediciones Castillo, 1998.
- DAHLBERG, Gunilla, Meter Moss y Alan Pence. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, London, Falmer Press, 1999.
- DE GORTARI Krauss, L. y L. Briceño Guerrero, “Experiencias y Retos de la Educación Bilingüe en Zonas Indígenas”, Informe de Investigación, Temas Prioritarios, México, SEP, 2003.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 12 de noviembre, primera sección, México, 2002.
- EDWARDS, C., L. Gadini y G. Forman. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach, advanced reflections*, EUA, Ablex Publishing, 1998.
- EPSTEIN, A. S., L. J. Schweinhart y L. McAdoo. *Models of Early Childhood Education*, USA, High/Scope Press, 1996.
- FAO. *Educación para educación Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, Italia, FAO, 2004.
- FULLAN, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP, 2000.
- GARDUÑO Rubio, T., M. Guerra Sánchez y A. Silva Escamilla. *Competencias: Preescolar Comunitario y Primaria Comunitaria*, México, CONAFE, 2000.
- GOLEMAN, D., P. Kaufman y M. Ray. *El espíritu creativo: La revolución de la creatividad y cómo aplicarla a todas las actividades humanas*, Buenos Aires, Vergara, 2000.
- GOODMAN, N. *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.
- HOHMAN, M. y D. P. Weikart. *Educating Young Children*, USA, High/Scope Press, 1995.
- HOUSE, E. R. y K. R. Howe, *Deliverative Democratic Evaluation Checklist*. 2000 [en línea] <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist.htm>

- INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, México, INEGI, 2000.
- MARTÍNEZ, J. F., R. G. Myers y M. E. Linares. “¿Todos los pollos son amarillos? En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares: fase II”, Informe de investigación presentado a la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), diciembre, 2003.
- MYERS, R. y J. F. Martínez Preciado. “Escala de evaluación de la calidad educativa V. 3.0: manual”, México, mimeo, octubre de 2003.
- _____. “Escribir bien: Guía del evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación de la calidad educativa en centros preescolares de forma escrita”, México, mimeo, febrero de 2004.
- _____. “Estar allí: Guía del evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación de la calidad educativa en centros preescolares”, México, mimeo, febrero de 2004.
- MYERS, R. G., J. F. Martínez y M. E. Linares. “En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares”, Informe de investigación presentado a la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), mayo, 2002.
- _____. “Evaluación y acompañamiento del programa escuelas de calidad en el nivel preescolar, ciclo 2003-2004”, Informe presentado a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), diciembre, 2004.
- PERALTA, M. y R. Salazar (comps.). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*, Bolivia, MAIZAL, 2000.
- SCHELMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP, 1995.
- SCHWEINHART et al. *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- _____. *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, SEP, 2004.
- SEP/PEC. *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad*, México, SEP, 2002.
- SENGE, P. (ed.). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*, Bogotá, Norma, 2002.
- STAKE, R. “Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation”, Conferencia presentada en el Institute of Education at Göteborg University, octubre, 1973.

SYLVA, Kathy. "Research on quality in early childhood centres", presentado en the Conference on Early Childhood Development, Estambul, october, 1995, mimeo.

UNESCO-SEP. *Estudio sobre los Servicios de Cuidado y Educación a la Población en México*, México, UNESCO/SEP, 2003.

UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 2003*, EUA, UNICEF, 2002.

La sociedad decente frente a la exclusión educativa: el caso de la niñez jornalera migrante*

Norma Alicia Del Río Lugo**

Una sociedad civilizada es aquella cuyos miembros no se humillan unos a otros, mientras que una sociedad decente es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas (Avishai Margalit).

INTRODUCCIÓN

Cuando se trabaja como científico social es fácil caer en la falacia de un realismo ingenuo al pretender equiparar la realidad con “lo observado”, sin considerar que el mundo es un conjunto de sistemas observantes interrelacionados y que, lejos de elegir un objeto de estudio, se trata de co-construirlo en un espacio intersubjetivo de sujetos activos o de “agentes” (investigador y miembros del grupo social).¹ Quizá lo más fácil sea mostrar la serie de carencias evidentes y hacer hincapié en problemáticas de toda índole, sean económicas, sociales, de salud, o educativas, para caracterizar a los diversos grupos denominados en “situación de vulnerabilidad” o de “alto riesgo” que conforman las minorías invisibles, excluidas o “rezagadas”; bien jerarquizarlas según los grados de exclusión, bien analizar sus condiciones de vida como efectos de la pobreza, y sus diferencias respecto de las mayorías.

*Agradezco a Luz María Chapela su lectura cuidadosa y sugerencias al texto.

**Maestra en Rehabilitación Neurológica y candidata al doctorado en Lingüística por El Colegio de México. Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana.

¹... Qué buscamos, así como qué vemos o decimos está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas... Un pintor coge el sol y lo convierte en una mancha amarilla. Un artista coge una mancha amarilla y la convierte en el sol” (Pablo Picasso, citado en Eisner, 1998: 18, 25).

Este tipo de análisis que sustentan las políticas focalizadas corren el riesgo de encapsular a estos grupos al tipificarlos y encajarlos en determinadas representaciones, proponer soluciones y estándares de vida “en la diferencia”, combatir y analizar los efectos y no sus causas, así como fijar su lugar social como objetos de intervención asistencial, lo que mediatiza la justicia social y evade la construcción de ciudadanía.² Por ello, la intención de este trabajo es abordar el tema de la educación y el desarrollo de competencias de los niños jornaleros agrícolas desde la perspectiva de los derechos humanos y proponer múltiples miradas desde distintos lugares sociales, para que pasen de ser objetos a ser sujetos de su historia.

Tomar la perspectiva de derechos implica desnaturalizar las condiciones de vida impuestas por la pobreza, con toda su carga de violencia real y simbólica,³ así como trabajar en las condiciones que mantienen a amplias capas de nuestra población en la invisibilidad y la exclusión, destacando no sólo las carencias sino las competencias, las vulnerabilidades, pero también los factores resilientes, para romper con estereotipos que estigmatizan y reproducen la exclusión social. Es necesario destacar que hay pobreza extrema porque existe la riqueza extrema, reconocer que niños y adultos son parte de un mismo *continuum*, que las diversas infancias no son categorías excluyentes y es preciso mantener la inclusión como horizonte posible.

Así, intentaré mostrar que uno de los obstáculos para el desarrollo de competencias de los niños jornaleros migrantes es su productividad enajenada y no la atribución de incompetencias para justificar la privación de sus derechos. Además, será necesario reconocer que la exclusión se mantiene por la discriminación y el racismo institucionalizado, tal y como lo denuncia el reciente *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México*:

Decenas de millones de mexicanos se encuentran en situación de vulnerabilidad y discriminación por factores inherentes a su condición, porque no reciben atención suficiente del Estado o porque éste o algunos de sus integrantes violan sus derechos por acción u omisión, y porque la sociedad ignora o desconoce la gravedad de la situación en que se encuentra. La situación de algunos grupos se agrava

² Véase Bustelo (1999) para ampliar el análisis acerca de las políticas sociales focalizadas y asistenciales y sobre las que mantienen “la construcción de la amoralidad del discurso económico-social dominante... mediante la separación entre valores y conocimiento como base para despolitizar el discurso y disolver la política”.

³ “Al hablar de estos niños y niñas utilizamos los conceptos generados en las diversas ramas del conocimiento social... los cuales tienen implícita una forma de percepción que determina el tipo de acciones dirigidas hacia ellos. Nos hemos preguntado ¿hasta qué punto los conceptos que empleamos para definirlos y estudiarlos contribuyen más a su estigma, a cosificarlos o a procurar soluciones y comprenderlos?” (Fletesy Rizzini, 2004: 36).

por lo endeble de su conciencia y/o por la debilidad de las organizaciones que los representan (Oficina del Alto Comisionado de la ONU, 2003: 161).

Cuantitativa y cualitativamente se trata de un problema enorme que no recibe atención suficiente de la sociedad o del gobierno: 3.4 millones de personas (hombres, mujeres y niños, indígenas o mestizos) se desplazan desde sus comunidades de origen (principalmente rurales) a otras regiones del país para emplearse en la cosecha de distintos productos. Salen de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Puebla e Hidalgo, y recientemente de Chiapas y San Luis Potosí, donde carecen de tierras y se ven afectados por el “minifundismo”, la improductividad de las parcelas, la extrema pobreza, la marginación y la falta de oportunidades de empleo.

Los principales problemas de quienes integran este sector se relacionan con la existencia de redes de explotación conformadas por enganchadores y contratistas, el desconocimiento que tienen de sus derechos y de las formas para ejercerlos, la invisibilidad de esta situación, la falta de opciones de desarrollo, principalmente dirigidas hacia los menores, la ausencia de políticas públicas para atender el problema, el escaso involucramiento de las instituciones de procuración de justicia, la carencia de recursos y estructuras institucionales para atenderlos y la falta de supervisión y sanciones para los empleadores que contratan menores o que no cumplen con las medidas laborales requeridas (*ibíd.*: 172-173).

LOS DATOS DUROS: CRECIMIENTO VÍA EXCLUSIÓN SOCIAL

A pesar de que el país se coloca como la 11a. potencia mundial, el coeficiente GINI, indicador de desigualdad social, sigue aumentando: en 2002 el coeficiente era de 51.9. Para el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) 2004, el coeficiente llega ya a 54.6, y uno de cada tres niños vive en pobreza.⁴ Aunque se ha logrado bajar el índice de indigencia, hay todavía al menos 4.8 millones de personas que viven con un dólar al día en nuestro país (véase *Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005).

Una tercera parte de quienes sufren pobreza extrema en el campo son jornaleros agrícolas, cuya situación no ha cambiado a lo largo de diez años. Ellos representan la segunda categoría (después del llamado “autoempleo”) de quienes conforman el grupo de pobreza extrema.⁵ El Programa Oportunidades no ha podido cubrir las necesidades de las áreas rurales de alta marginación; quienes recibieron el apoyo alimentario apenas pudieron cubrir los requisitos

⁴ De acuerdo con un comunicado de prensa de UNICEF (2005) relacionado con un reciente estudio sobre la pobreza en países ricos, Estados Unidos y México registran las tasas de pobreza infantil más elevadas (de los países miembros de la OCDE), por encima de 20%: Estados Unidos con una tasa de 21.9% y México de 27.7%.

⁵ El “autoempleo” aumentó su representación proporcional a casi 50% dentro de la categoría de pobreza extrema (Cisneros, 2004).

nutricionales mínimos y sólo 4% logró salir de la pobreza (Auditoría Superior de la Federación, 2003).

El desempleo y la falta de opciones productivas en los jóvenes se ha incrementado de 3.45% a 4.6% en los últimos cuatro años (véase *Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005: 12), sobre todo en el sector agropecuario, donde 85% de la población ocupada vive en condiciones de pobreza, de tal manera que la ventana de oportunidades de desarrollo que abrió la transición demográfica no se aprovechó con una visión política de planeación en el mediano plazo, y ahora nos encontramos con un incremento en el excedente de fuerza de trabajo sin opciones educativas o productivas viables dentro del sector formal de la economía.⁶ La exclusión social impacta sobre todo a jóvenes, mujeres, niños y niñas, así como a grupos indígenas (40% de la población jornalera migrante es indígena).⁷

Podemos considerar que la migración y el trabajo infantil⁸ son dos efectos de un modelo de apertura económica basado en la competencia en el mercado internacional mediante la abundancia de mano de obra de bajo costo. Según los datos derivados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) en 2000, en uno de cada cinco hogares había un niño de entre 12-14 años que trabajaba. Más de dos tercios de los niños indígenas que trabajan, lo hacen todo el año y de manera permanente (Encuesta Nacional del Empleo, 1997). La Encuesta Nacional de Empleo en 2002 revela que aproximadamente 45% de las niñas y niños de entre 12 y 13 años trabaja en agricultura, ganadería, pesca y caza, y de ellos 66% trabaja sin recibir pago alguno y 34% es asalariado. El promedio semanal de horas trabajadas entre los niños es de 23 y para las niñas 24 (SEDESOL/SEP/SSA, 2002). INEGI (2004) calcula que 954 000 niños y niñas de seis a 14 años de edad trabajan en el sector agropecuario.

De acuerdo con datos de 1999, por cada 100 jornaleros agrícolas de 15 años o más, había 24 niños de seis a 14 años que laboraban con las mismas cargas que los adultos (Barreiro y Castellanos, 2002: 70-71), y en el caso de las niñas jornaleras agrícolas mayores a 12 años, la participación económica puede llegar a más de 80%

⁶ El Instituto Mexicano de la Juventud señala en la encuesta "Los jóvenes rurales en México", aplicada a población de entre 12 y 29 años de edad, que este sector ocupa los empleos más precarios del país y sin garantías sociales mínimas... prácticamente la tercera parte de la juventud rural obtiene como primer puesto de trabajo el de jornalero agrícola, el cual se va a convertir en la "ocupación básica" de toda su vida... (Herrera Beltrán, 2003).

⁷ Ser indígena reduce 15% el ingreso *per cápita* en áreas rurales de acuerdo con un estudio de la pobreza hecho por el Banco Mundial (Cisneros, 2004).

⁸ Adoptamos la definición de trabajo infantil consensada en el *Foro: Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México (2002)*: "Las actividades (u ocupaciones) que realizan los niños y niñas menores de 14 años de edad, para terceras personas, empleadores o clientes, en calidad de subordinados, con el objetivo de obtener un ingreso en dinero/especie, que les permita cubrir las necesidades vitales de ellos mismos o de sus familias, en oposición al goce de sus Derechos" (Sánchez Saldaña y Macchia, 2002).

(en Puebla o Veracruz, por ejemplo).⁹ En la Encuesta Nacional de Jornaleros Migrantes, la tasa de participación económica de las niñas y los niños de seis a 11 años fue de 41% entre 1998 y 1999: 43% en el caso de los niños y 38% en el de las niñas. Es decir, tres de cada siete niños y tres de cada ocho niñas de seis a 11 años de edad de familias jornaleras agrícolas migrantes se incorporan al trabajo asalariado fuera de su comunidad, con un ingreso promedio diario de 44 pesos (*ibíd.*: 119).

En contraste con la tasa nacional neta de matriculación de 99.4% (seis a 11 años de edad) y la eficiencia terminal en educación primaria de 89.3% del año 2003 (véase *Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005: 10), “uno de cada cuatro niños jornaleros migrantes —de entre seis y 14 años de edad— nunca ha asistido a la escuela y la misma cantidad abandona sus estudios para incorporarse al trabajo” (Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, 2004).¹⁰ Alrededor de 20.0% del rezago educativo en el nivel primaria se concentra en este sector de la población (Fideicomiso Fondo Mixto de..., 2002: 16).

LA POLÍTICA SOCIAL A CONTRAPELO DE LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

Si definimos el desarrollo humano como la expansión de libertades y el desarrollo de competencias y capacidades para propiciar el florecimiento humano y poder transformar los recursos de manera productiva como consecuencia de la libertad, tenemos que cuestionarnos si la política social elegida es coherente con las responsabilidades fundamentales del Estado en cuanto a respetar, proteger y satisfacer, en el marco del derecho, las necesidades humanas de toda la población, garantizando las condiciones e insumos para el ejercicio de la libertad en el sentido antes definido.

En el caso de la población migrante, se reflejan las condiciones de precariedad, temporalidad, irregularidad e inestabilidad, que van de la mano con la inaccesibilidad de servicios básicos, falta de controles adecuados, indocumentación, pobreza de recursos asignados e improvisación, en las instituciones sociales encargadas de satisfacer y procurar el derecho a la vida digna y a tener acceso a bienes y recursos que permitan a las personas participar en la cuestión pública, tomar decisiones que les competan, construir relaciones interpersonales y mantenerlas e impulsar sus propios proyectos autonómicos. Aun cuando los lugares de atracción son fijos y crean una demanda predecible y planeada de acuerdo con la lógica de la producción y el mercado, la oferta de servicios reproduce las

⁹ Estos datos provienen del Informe anual 2002 del Programa de Acción a Favor de la Infancia y Adolescencia, 2002-2010: 125.

¹⁰ Los datos provienen de la Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes, México, 1998. Consideramos que éste es un dato conservador dada la cobertura de entre 3-8% de la población infantil migrante.

características que se atribuyen a la demanda. La irregularidad está en todos los niveles: aulas móviles, cuando las hay, becarios, instructores o promotores en lugar de maestros, condiciones humillantes de vivienda, indocumentación (falta de contratos, falta de cartillas de vacunación, falta de inscripción a seguridad social, falta de reconocimiento y certificación de estudios),¹¹ que operan para invisibilizar la demanda, además de estrategias de desinformación en donde se confunde la oferta con la demanda, o los discursos triunfalistas, como la respuesta oficial a las recomendaciones hechas por el Relator Especial sobre los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas para grupos de “desplazados” (indígenas forzados a vivir en otro lugar):

La SEP lleva a cabo en 15 entidades el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, para fortalecer la educación primaria entre la población infantil migrante. Aunque este programa no está específicamente dirigido a la población desplazada, en algunos estados comprende a esta población. El programa ha sido tan exitoso que se está contemplando llevarlo y ponerlo en práctica en estados donde se encuentra la mayor concentración de población desplazada. En 2003, 1 014 educadores atendieron a 14 024 niños y niñas migrantes, con un costo de \$8 452 400.00 (SRE, 2004).

Es importante señalar que es difícil evaluar el ejercicio presupuestal que va a la niñez jornalera, y sólo hemos podido rescatar algunos datos del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) (véase cuadro 1, que corresponde a los informes oficiales de atención educativa de los diversos programas). Hasta donde pudimos recabar, hay una sola aproximación para evaluar los presupuestos sensibles a la infancia del año 2001 (Hofbauer y Lara, 2001), donde se constata que se destinaron \$40 818 045 para la atención de niños migrantes. Esta cifra es la más baja de todos los rubros (el abasto de leche tiene asignados \$150 000, seguidos por los albergues escolares indígenas con \$271 141 180, hasta llegar a *Progresía Educación* con \$5 584 800 000 y que junto con *Progresía Alimentación* representan 68% del total de presupuesto de Desarrollo Humano asignado a la infancia). Hay que hacer notar que la población migrante no ha sido beneficiaria ni de *Progresía*, ni de *Oportunidades*.¹²

¹¹“Aproximadamente el 11.9% de la población jornalera no cuenta con acta de nacimiento; el 91.8% de los hombres mayores de 18 años de edad carece de cartilla militar; mientras que el 43.4% de los niños menores de 8 años no tiene cartilla de vacunación” (Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, 2004). Recordemos que la cobertura de vacunación es casi universal.

¹²“... Los Programas Compensatorios no focalizan a esta población. Lo único que se conoce es que están considerados en el sistema de becas de Oportunidades, que se hace efectiva sólo en su Estado de origen...” (Inzunza Rodríguez, s/f: 47). Al respecto, la Auditoría externa realizada al Programa Oportunidades en 2003 señala: “La falta de infraestructura de los servicios de salud y educación básica originó que, en 2003, el Programa no tuviera presencia en el 28.9% de las localidades rurales de alta y muy alta marginación, beneficiando, en cambio, a localidades rurales de media, baja y muy baja marginación y a áreas Geoestadísticas Básicas semiurbanas y urbanas” (Auditoría Superior de la Federación, 2003).

Aun cuando sabemos que el fenómeno migratorio se ha incrementado significativamente, el presupuesto del PAJA sufre recortes de manera sistemática (nominalmente \$140 000 000, que en 2004 se redujeron a 130 200 000, en contraste con los 180 000 000 asignados en 2002), y su cobertura, al igual que en el caso de las instituciones educativas aquí consideradas —el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM-SEP) y Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)—, ha ido consecuentemente a la baja.

Aunque se ha mantenido durante este sexenio la meta de atención a alrededor de los 700 000 jornaleros, la cifra atendida puede bajar a 483 092 personas como sucedió en 2004. De éstos, 36.9% corresponde a los menores de 14 años. En el caso de CONAFE, se puede constatar los datos en el cuadro 1. En la última evaluación externa de PRONIM se señala que: “se presenta una disminución del 64.8% de centros escolares atendidos, entre el ciclo escolar 2001-2002 y 2004-2005, de 459 se redujo a 293 la cobertura de centros escolares/campamentos” (Rojas Rangel, 2004, cap. VI: 172).

Este descenso se ha cubierto oficialmente mediante la presentación acumulativa de varios años: “... De 2001 a 2003, el Programa dio apoyos a 1.9 millones de personas que, sumados al total estimado de 2004, significarán un total de alrededor de 2.3 millones de personas apoyadas...” (SEDESOL, 2004). Esta manera de “informar”, en la que muy probablemente se esté considerando varias veces a las mismas personas, es frecuente en el conteo de la población atendida en los diversos niveles y formas posibles. De acuerdo con la evaluación externa del PRONIM en 2004, se requiere un sistema de información confiable y actualizado, debido a que se manejan cerca de 30 ciclos agrícolas-escolares en el programa de atención de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a la modalidad multigrado en muchos de los casos, a la participación económica estatal-federal-productores, y a entidades donde el servicio se da dentro de una escuela regular entre otros factores. Cito sólo un ejemplo:

En esta matrícula nacional, se incluyen los niños que se atienden durante el primer ciclo escolar y que continúan en el segundo ciclo reportándose en dos ocasiones en la matrícula anual estatal, como es el caso de Baja California. En la matrícula total de Puebla se incluyeron 133 alumnos de maestros del PRONIM integrados a las escuelas del sistema Indígena, así como los niños que asisten tanto al PRONIM como a la escuela de la localidad (Rojas Rangel, 2004, cap. IV, nota 5: 71).

Fuente	Periodo	Cobertura Total	Demanda	Estados	Presupuesto
SEP. Programa Nacional de Población 2006	2000-2001	Total: 21 344 PRONIM: 11 280 CONAFE: 10 064 (3 231 Prescolar; 6 833 Primaria)		9	
II Informe de Gobierno 2002	2000-2001	11 280		9	
DOF 2003 Reglas de Operación	2000-2001	30 000 (8.1%)	370 000 (6-14 años)		
DOF 2003 Reglas de Operación	Mayo 2001-2002	PRONIM: 16 175		14	
II Informe de Gobierno 2002 SEP Prog. Nal. de Población 2001-2006	2001-2002	Total: 26 350 PRONIM: 16 326 CONAFE: 10 024 (3 776 Prescolar 6 248 Primaria)		PRONIM: 14 (461 campamentos)/341 campamentos con 161 aulas ³ /459 ¹ CONAFE: 17	
DOF 10-11-04 SEP Reglas de Operación para 2003-2004	2002-2003	PRONIM: 14 024/13 168 ¹ CONAFE: 8 425 (3 001 Prescolar 5 424 primaria) 13.2% menos		PRONIM: 14 (426 centros)/401 ¹ CONAFE: 16 312 prescolar (20.5% menos)	\$6 500.00 para 2004
Sría. Gobernación Reglas de Operación	2003			15	\$8 452 400
SEP Programa Nal. Población 2001-2006	2003-2004	PRONIM: 8 631 (3164 prescolar 5 467 primaria)	75 y 57% de metas cumplidas	15 (762 campamentos)	
III Informe Gobierno 2003	2003-2004	16 000 16 075 ²		PRONIM: 15 (459 espacios)/314 ¹ CONAFE: 12 ²	
IV Informe SEP 2004	2003-2004	PRONIM: 12 589*/12 789 ¹ CONAFE: 8 631		CONAFE: 14 13 prescolar (300 campamentos) 462 grupos en Primaria	

SRE Respuesta al Relator de Derechos Humanos de la ONU-2004	2004	PRONJAG CAEI: 14 999 menores de 14 años en los espacios (ludotecas, guarderías subrogadas al IMSS)	Beneficiarios 178 565 menores de 14 años	
IV Informe de Gobierno 2004	2004	CONAFE: 8631 Proyecto de Atención Educativa a la Población Jornalera Migrante 22947	Atención Educativa a PJM: 22 estados.	
Evaluación Externa PRONIM 2004	2004-2005	PRONIM: 11 049	PRONIM: 15 en 293 centros escolares/campamentos	\$8854 772.52
SEDESOL Atención a Jornaleros Cumplimientos y Metas 2003	2003	34 052 < 14 años en 563 espacios (14 994 de 0-5 años en 236 CAEI y 19 058 de 6-14 años en 327 aulas y ludotecas)	Beneficiarios: 186 299 menores de 14 años	Autorizado: \$140 000 000 reducidos a \$125 818 700
SEDESOL Atención a Jornaleros Cumplimientos y Metas 2004	2004	20 944 < 14 años (junio 04) en 198 espacios	18	Autorizado: \$140 000 000 reducido a \$130 200 000
SEDESOL Atención a Jornaleros. Cumplimientos y Metas 2005	1er trim. 2005	13 270.0 a 5 años 20 953 6 - 14 años en 456 espacios.	Beneficiarios 102 944 menores de 14 años	Autorizado: \$140 000 000

CUADRO 1 Atención educativa a la demanda según datos oficiales disponibles

Fuente: Adaptado de Reglas de Operación PRONIM 2003, 2004; Rojas Rangel, 2004.

¹ Rojas Rangel, 2004.

² SEP Tercer Informe de Labores, 2002-2003.

³ Datos de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa <http://basica.sep.gob.mx/DGGIE/innovacion/migrantes/presentacion.htm>

* "7 165 niños más que en el periodo anterior" (Cita en el Documento Fuente).

Tal como se constata en el cuadro 1, los datos son inconsistentes, con variaciones de hasta 8 656 casos en los totales reportados como atendidos. Nótese que en la cifra de cobertura más alta citada por una sola fuente (30 000 niños y niñas) corresponde sólo a 8.1% de la demanda, estimada en 370 000 niños.¹³ Para ser congruentes con el raquíptico presupuesto destinado a la educación (PRONIM: 8 millones de pesos), esta cifra de 30 000 niños —aunque discrepa enormemente con la cifra reportada en el II Informe de Gobierno—, se usa como denominador (universo de niñas y niños que reciben atención educativa) en las Reglas de Operación del PRONIM hasta la fecha, para computar las metas de atención educativa en los indicadores de eficiencia que se describirán más adelante. Se establece, de manera implícita, la exclusión del 92% que resta de la población infantil migrante, mediante la invisibilización de dicho universo. Es pertinente recordar aquí uno de los retos y prioridades comprometidos para alcanzar el Segundo Objetivo del Desarrollo del Milenio:¹⁴ “Lograr que los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos, la población migrante y la que habita en comunidades aisladas, cuenten con educación primaria, mejorando significativamente el aprendizaje...” (*ibíd.*: 24).

Otra estrategia para mostrar un incremento aparente es presentar la cifra de atención parcial en un año, comparada con el año del Informe en donde se dan los datos totales. Véanse, como ejemplo, los datos provenientes del II Informe de Gobierno para el ciclo escolar 2000-2001 y 2001-2002 (cuadro 1). Para el III Informe se reportan las metas propuestas en las Reglas de Operación del PRONIM, no la cobertura real. Finalmente, el informe de la SEP como parte del Programa Nacional de Población, atribuye al PRONIM-SEP lo que en el IV Informe de Gobierno se reporta para el CONAFE. No hay tampoco manera de encontrar a los 7 165 niños más que, según el IV Informe de Gobierno, fueron atendidos por PRONIM-SEP en el ciclo 2003-2004 (12 589) en comparación con el periodo anterior (que serían los 16 000 correspondientes a la meta programada, no a la cobertura real).

Estas confusiones son fáciles de aclarar cuando las cifras coinciden, pero el problema de las políticas focalizadas es que generan competencia entre las instituciones para obtener el crédito de la atención, o bien se reporta dos veces. ¿A quién le corresponde el crédito en el caso que describe el evaluador externo del

¹³ Esta proporción bajaría aún más (2.8 a 5%) si se considera que la demanda fluctúa entre los 400 y 700 000 niños y niñas en edad escolar, como lo ha estimado el *Programa Nacional de la Educación 2001-2006*.

¹⁴ “En septiembre de 2000, en el marco de la Cumbre del Milenio, México suscribió —junto con 189 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas— la Declaración del Milenio. Este documento contiene ocho compromisos conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), entre los que destacan erradicar la pobreza y el hambre, mejorar la educación, la equidad de género, la sostenibilidad ambiental, incrementar la salud y fomentar una asociación global para el desarrollo. Estos Objetivos tienen como fecha límite de consecución el año 2015” (*Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005: 3).

PRONIM, 2004?: “En el caso de Puebla, en la matrícula total que presenta el estado, se registra la matrícula atendida por docentes que reciben compensación por parte del PRONIM, pero que encuentran apoyo en escuelas y albergues del sistema de educación indígena de organización completa” (Rojas Rangel, 2004, cap. III: 83).

Los sujetos son unidades complejas indivisibles, pero desde la óptica de las políticas focalizadas es imposible pensar que un mismo sujeto pueda ser “niña indígena mexicana migrante con alguna discapacidad” y ser atendida integralmente para cubrir todas sus necesidades de desarrollo humano, sin tener que partirla en objeto de atención de cuatro programas compensatorios, o bien optar por ignorar tres de ellos para inscribirla en el que la haya elegido. Esta focalización se presenta también al interior de una misma institución, como es el caso del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Paradójicamente a nuestro planteamiento de protección integral contra la focalización asistencial, un reciente informe de evaluación de las políticas sociales asistenciales hacia la población vulnerable del Colegio Mexiquense presenta diversos argumentos para aumentar la focalización de las políticas e incrementar, por ejemplo, el control en la información para la reincidencia en caso de “menores”¹⁵ que cruzan la frontera, o en la dotación de becas mediante un análisis de “manejo integral de los riesgos” para poder “elegir” al “menor” con mayor riesgo, aumentando de esta manera la relación costo-beneficio de las becas (Conde Bonfil, 2005: 18).

Por ello, hay que celebrar la lógica de concertación y trabajo interinstitucional que sustentan los programas intersectoriales y programas como FOMEIM (Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural de los Migrantes),¹⁶ diseñados para romper con estos paradigmas de disociación esquizofrénica y proponerse asumir la responsabilidad social de manera conjunta y participativa. Igualmente, hay que reconocer el valor de las evaluaciones externas a profundidad para emitir recomendaciones que lleven a descentrar el análisis de la población,

¹⁵ Nótese que el DIF sigue utilizando el término menor aun cuando se ha demostrado que su uso está asociado con el paradigma de la “situación irregular” de la infancia que se opone a la visión de ciudadanía y derechos.

¹⁶ El Proyecto FOMEIM se propone “lograr la articulación del trabajo de las diferentes instancias que atienden educativamente a la población migrante para mejorar la calidad de la oferta educativa” (Fideicomiso Fondo Mixto..., 2002:18). Otro objetivo no menos importante señala posteriormente: “impulsar una sociedad democrática en la que la convivencia cultural plural resulte enriquecedora” (*ibid.*: 20). Financiado por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, participan en él las siguientes instituciones. Por la SEP en el nivel federal: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Dirección General de Educación Indígena (DGEI), entidades descentralizadas sectorizadas a Educación Pública: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), e instituciones responsables de la educación pública en los estados participantes. Por parte de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol): Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (PRONJAG); Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana; Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, España.

para sentarse a pensar que una parte olvidada de la “problemática” está en analizar los problemas de la oferta y de las limitaciones de los servicios derivados de las políticas sociales imperantes.

Las cifras bailan, no sólo porque los sujetos se mueven constantemente, sino porque los cortes de evaluación difieren, además de los problemas ya señalados. Es cierto que se trata de una población móvil, pero ¿qué tanto lo es en realidad?, ¿cuándo deja de ser tratada una población como migrante?

Los datos de la última evaluación externa al PRONIM perfilan a 38% de la población jornalera como familias asentadas, con importantes diferencias regionales:

De acuerdo con los datos reportados por los padres de familia, los niños y las niñas inscritos en el PRONIM, los hijos de las familias establecidas presentan una mayor tendencia hacia la desincorporación del trabajo, cuentan con más tiempo, y relativas mejores condiciones para asistir a la escuela, factores que son potencialmente favorables para lograr una mayor continuidad educativa y mejores logros escolares.

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia de las niñas y los niños que en el ciclo escolar agrícola 2004-2005 están siendo atendidos por el PRONIM, se identifica que en Baja California el 81.7% de las familias son establecidas. En una proporción altamente indicadora se encuentra el estado de Morelos con un porcentaje del 70.7% atendiendo este tipo de familia; Baja California Sur con el 60.4%; Sonora con 58.6%; Puebla con el 57.8%, y en proporción más baja pero muy significativa Oaxaca con el 37.8% (Rojas Rangel, 2004, cap. III: 73).

¿Por qué, entonces, esta población establecida sigue siendo objeto de programas especiales y fuera de la educación básica regular? Quizá podamos encontrar la respuesta, paradójicamente, en las palabras de una funcionaria de educación pública que participó en el Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo en Culiacán, convocado por la Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa:

Se requiere crear una escuela en su más amplio sentido. Acorde a los Derechos de los niños y de las niñas... *Una escuela cuya responsabilidad se encuentre bajo la tutela del Estado.*

Y bajo este marco, *el planteamiento refiere a una institución formalmente establecida en terrenos propiedad del Estado y no de la iniciativa privada.* Una escuela con infraestructura propia, mobiliario adecuado y el personal docente y directivo necesario para dar vida a los procesos de gestión escolar y pedagógica, una escuela en donde los asuntos relacionados con la organización y funcionamiento de

la escuela, el trabajo en el aula y la relación con los padres y las madres de familia se estudien al seno de la misma... Esta escuela habrá de contar con profesores de educación física y artística, así como con los apoyos de educación especial... (CAADES, s/f: 48, las cursivas son nuestras).

CUANDO LO PRIVADO SE HACE PÚBLICO Y LO PÚBLICO PRIVADO

En la lógica capitalista de explotación intensiva de la mano de obra como elemento fundamental para competir en los mercados internacionales de producción intensiva con el uso de alta tecnología, “la vivienda y el transporte son... los recursos más extendidos para condicionar la relación de los trabajadores con sus fuentes de empleo, mientras que el crédito cumple, en algunos casos, un papel tan prominente como el centenario sistema de trabajo comprometido por endeudamiento”.¹⁷ Los intermediarios, mayordomos, capos y enganchadores son, en este sentido, piezas fundamentales en el engranaje del control de la producción y la reproducción de la fuerza de trabajo.¹⁸ Es común encontrarse con declaraciones como la siguiente, proveniente de la Coordinadora de Comunicación Social de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Oaxaca, respecto a las condiciones de vida en algunos campamentos de Sinaloa:

Los accesos a los cuartos de los jornaleros (denominados barracas) están controlados y resguardados por gente armada (paramilitares) que les impide el paso, en virtud de que los indígenas jornaleros agrícolas no pueden acceder libremente a partir de las diez de la noche a las barracas, ya que no se les permite el acceso y la salida de manera libre, lo que ocasiona que deban estar ubicados en sus dormitorios a una hora determinada; esta forma de vida se asemeja a los denominados campos de concentración, donde el patrón domina todo y es a través de los capataces que tienen el control y contacto con los jornaleros agrícolas. Asimismo, algunas formas de pago de los jornaleros es a través de vales, los cuales se intercambian por productos que expenden las tiendas de raya que se encuentran situadas en la misma zona, violándose los Derechos Humanos de los indígenas jornaleros (Ramos Rojas, s/f: 120-121).

¹⁷ Sánchez Saldaña, 2001: 91. Esta investigadora coincide en la nota 15 con Sara Lara (1996), en que la condición indígena de muchos jornaleros migrantes favorece que sean tratados como mano de obra cautiva, ya que... “la situación de pobreza y discriminación, aunada a las limitaciones lingüísticas y su desconocimiento de la región, hacen aún más difícil que puedan movilizarse para buscar otras opciones de empleo” (*ibid.*: 74).

¹⁸ “En general las condiciones de cualquier campamento son de hacinamiento, su estancia en éstos está supeditada a las decisiones del mayordomo o patrón. Cada familia residente de un cuarto debe mandar por lo menos a un miembro de su familia al trabajo en los campos para justificar la ocupación de la habitación” (Vargas Evaristo, 2004: 45).

García García plantea que en Baja California, en la zona hortícola del Valle de San Quintín:

La vida familiar y comunitaria en estos campamentos está vinculada a los ritmos del trabajo agrícola y a las restricciones que impone el patrón dentro de su propiedad. El acceso a los campamentos es custodiado por guardias armados, se sale o se entra sólo con permiso del patrón.

Las cuarterías han aparecido en los últimos diez años y en 1999 se registraron 142. Funcionan como negocios particulares, se arriendan por 15 y 30 dólares al mes, su tamaño es de aproximadamente 18 metros cuadrados y sus condiciones son muy similares a las de los campamentos (2000).

Para el caso de Nayarit, González Román expresa que:

Los albergues cuentan con los servicios de agua potable, luz, gas, sanitarios, drenaje (20%) o fosa séptica, tiendita (que normalmente es concedida al cabo) y en ocasiones un aula escolar o, en su caso, un cuarto que cumple tales funciones... en cada cuarto o galera de 3 x 4 metros, aproximadamente, viven de 5 a 8 personas (2004).

Por otro lado, Pérez Olivarría comenta que en Sonora:

[...] el jornalero agrícola migrante enfrenta en su mayoría condiciones de vida de alta marginación, se albergan en galerones de cartón en situaciones de hacinamientos... no cuentan con los servicios sanitarios necesarios y suficientes y no existen espacios para la recreación y el esparcimiento (s/f: 146).

A continuación presentamos algunos testimonios escritos por niños y niñas migrantes de Baja California y Baja California Sur:¹⁹

[...] tambien ay casas de semento y tecnos... tambien tenemos una entrada del rancno libros tambien la ofisina de los dueños del rancno tambien hay palmas un basurero donde las personas tiran su basura (Mulegé, BCS).

[...] y vivo en mi cuarto y hace viento y aire y frio y en la noche me duermo, me tapo con la cobija (Sn. Quintín, BC).

[...] el rancho tiene camas baños guardería cuartos llabes escuela tienda columpios tenemos libros y libretos arboles sillas comedores jentes y niños (Mulegé, BCS).

[...] y tenemos un cuarto en este campamento Los Caballo (BC).

¹⁹ Cartas enviadas por niños que asisten a escuelas de PRONIM-SEP en BC y BCS para la Exposición Fotográfica Itinerante: *Niñas y niños jornaleros migrantes en México*, Papalote Museo del Niño, México, 2001. Respetamos la ortografía y redacción original.

[...] el rancho es agrícola tiene escuela, tienda, casitas y oficinas parra los trabajadores... también hay tele Secundaria, comedores y donde le pagan a la jente, hay baños serca de los cuartito (Mulegé, BCS).

[...] somos siete en el cuarto (Camalú, BC).

[...] Mi cuarto es detierra y de la mina no es de luz (Sn. Quintín, BC).

No es nuestro propósito ignorar los avances que se han hecho en las condiciones de vivienda e infraestructura escolar mediante mecanismos de “concertación” entre productores, gobierno federal y estatal. La intención aquí es destacar la irregularidad y la violación de libertades fundamentales a las normas laborales, sanitarias, y la institucionalización que conllevan dichas “formas de organización” basadas en la discriminación, en donde el acceso al derecho a la educación y la salud queda al arbitrio y la voluntad de otra persona, con el aval del Estado. Queremos recordar aquí la responsabilidad del Estado, la definición de discriminación, así como otras medidas compensatorias en favor de la igualdad de oportunidades inscritas en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación recientemente emitida.

Artículo 2. Corresponde al Estado promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas. Los poderes públicos federales deberán eliminar aquellos obstáculos que limiten en los hechos su ejercicio e impidan el pleno desarrollo de las personas así como su efectiva participación en la vida política, económica, cultural y social del país y promoverán la participación de las autoridades de los demás órdenes de Gobierno y de los particulares en la eliminación de dichos obstáculos.

Artículo 4. Se entenderá por discriminación toda *distinción, exclusión o restricción* que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto *impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.*

Artículo 9. Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades.

A efecto de lo anterior, se consideran como conductas discriminatorias:

I. Impedir el acceso a la educación pública o privada...

XIX. Obstaculizar las condiciones mínimas necesarias para el crecimiento y desarrollo saludable, especialmente de las niñas y los niños...

XX. Impedir el acceso a la seguridad social y a sus beneficios...

XXI. Limitar el derecho a la alimentación, la vivienda, el recreo y los servicios de atención médica adecuados, en los casos que la ley así lo prevea;

XXII. Impedir el acceso a cualquier servicio público o institución privada que preste servicios al público, así como limitar el acceso y libre desplazamiento en los espacios públicos;

XXIII. Explotar o dar un trato abusivo o degradante (cursivas nuestras).

Medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades de las mujeres Artículo 10:

IV. Procurar la creación de centros de desarrollo infantil y guarderías asegurando el acceso a los mismos para sus hijas e hijos cuando ellas lo soliciten.

Si revisamos los Manuales de Operación de las diversas instituciones encargadas de procurar el desarrollo infantil podremos encontrar lineamientos como el del DIF-Jalisco.

Proceso general para la implementación del Programa en albergues y cuarterías

1. El DIF: determina los albergues a visitar para evaluación visual inicial.
2. El empresario: se le presenta de manera general las actividades y servicios que ofrece el DIF Jalisco para con los migrantes jornaleros y en pro de mejorar las condiciones de los mismos.
3. El empresario agrícola valora la participación del DIF Jalisco y en su caso autoriza la intervención del DIF Jalisco en su albergue.
4. Si no autoriza la entrada del DIF Jalisco a su albergue no se prestará el servicio en el mismo.

Políticas de Operación:

Sólo se presta el servicio ofrecido por el DIF Jalisco en albergues donde previamente se autoriza su intervención por parte del empresario agrícola (DIF-Jalisco, 2003: 13, cursivas nuestras).

¿Son realmente la movilidad y la diversidad lo que condiciona los tiempos de trabajo efectivo en CONAFE?

[...] Las condiciones de movilidad constante de la población y la diversidad de situaciones en los campamentos dan como resultado que se disponga de distintos tiempos de trabajo efectivo para las actividades educativas. Las situaciones más frecuentes en zonas de atracción son:

Campamentos donde se establece el vínculo para instalar el servicio con el productor o dueño del campo, quien proporciona o construye el salón de clase y apoya el trabajo del Instructor. En este tipo de campos coinciden varios programas

institucionales como servicio médico, dispensas para las familias y programas recreativos y de educación para adultos.

En algunos campamentos se cuenta con programas gubernamentales cuyo fin es promover la desincorporación de los infantes al trabajo, por lo que se tiene la oportunidad de atender a más alumnos; esto implica fortalecer las acciones de concertación para obtener más y mejores espacios educativos...

En campamentos *donde no se permite* la instalación del servicio, se establece el vínculo con las familias asentadas en zonas cercanas a fin de conseguir un local más o menos adecuado para el trabajo escolar. El tiempo disponible para la escuela se reduce, pues los niños deben trasladarse desde el campamento hasta el lugar donde ésta se encuentra. Instalar un servicio educativo de este tipo implica realizar labores de gestión con los padres de familia, las autoridades civiles de las que dependen los espacios externos al campamento y los representantes de otros servicios educativos (Bonilla Pérez *et al.*, 1999: 26-27, cursivas nuestras).

De los grupos atendidos por el PRONIM-SEP, 75.8% se encuentra dentro de los campamentos:

[...] la ubicación de los espacios escolares crea una dependencia por parte del Programa hacia los productores agrícolas, lo que *puede limitar en: la posibilidad de ampliación de la matrícula escolar; el mejoramiento de infraestructura y de mobiliario de los centros, de su seguridad; la toma de decisiones no sujeta a aprobación por parte de los productores agrícolas con relación a las necesidades propias de la gestión de un centro escolar; pero, sobre todo, por los mecanismos de control y vigilancia* que se establecen en los campos agrícolas y que requieren de convenidos preestablecidos (Rojas Rangel 2004: 183, 185, cursivas nuestras).

Contrástese estos lineamientos de las instituciones encargadas de llevar a cabo los servicios educativos y de bienestar social supeditados a la voluntad de un particular con la responsabilidad legal del Estado de acatar la reciente ley de discriminación, entre otras.

Deberíamos suponer que al menos por cada centro escolar ubicado en los campamentos debería haber un aula, pero esto no es así: de 341 campamentos, 161 carecen de aulas. Durango, Hidalgo, San Luis Potosí, Veracruz y Sonora son los estados con las más graves carencias y precariedad de aulas, las cuales cuando hay, se describen así:

- Galeras que son destinadas a bodegas del campamento.
- Cuartos de 4 por 4 metros integrados al conjunto de los dormitorios.
- Techos y paredes hechas con láminas de cartón, varas, lonas.

- Piso de tierra.
- Cuartos rentados y sin servicios.
- Precariedad del mobiliario... (SEP-SEByN, 2003).

Es paradójico que estas descripciones aparezcan como parte de la operación de un programa educativo nacional de una dirección de *Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa*, como también lo es que las metas propuestas de operación para evaluar la calidad de la misma se planteen, de entrada, hasta en 25% de lo que se estima que debiera ser la responsabilidad del Estado. Si se atendieran las normas oficiales de autorización para impartir educación primaria,²⁰ pocas de estas “escuelas” podrían haber satisfecho las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que se estipulan para los particulares, que en este caso pareciera tratarse de escuelas particulares.

En estas condiciones de indecencia, que no sólo es privativa de la población migrante sino de las llamadas “vulnerables” (eufemismo de exclusión social), el Estado se encuentra tomando decisiones sobre quiénes tendrán derecho a ser tratados como ciudadanos, a quiénes se considera miembros de su sociedad y a quiénes se les negará tal derecho de participar como miembros plenos (pobreza de ciudadanía) (véase cuadro 2).

Estos prerrequisitos de acceso distan todavía mucho de plantear una escuela de calidad para todos, que prácticamente se resumen en dos: la promoción del desarrollo cognitivo para efectuar opciones con conocimiento de causa y la construcción de ciudadanía (UNESCO, 2005).

En el cuadro 3 se exponen los datos que resaltan las brechas para lograr una educación de calidad para todos de acuerdo con los indicadores señalados por UNESCO. Distinguimos dos tipos de brecha: los datos oficiales sobre los indicadores de calidad de la educación nacional y los disponibles para la población infantil migrante.

En una sociedad decente no puede haber ciudadanos de primera y de última categoría. Tenemos todavía un buen trecho para disminuir las desigualdades sociales que la educación produce: entre la educación pública y privada, la educación urbana y la rural, la educación mestiza y la indígena, la infancia con derecho a existir y la infancia robada.²¹

Como en tiempo de los romanos, a los ciudadanos de segunda no sólo se les priva de compartir la autoridad, sino de poder participar en la “comunidad de adultos”. Tolerar la explotación laboral infantil, segregar y mantener el claro

²⁰ DOF, Acuerdo No. 254, 26 de marzo de 1999.

²¹ Emilio García Méndez, jurista renombrado y analista de los paradigmas de la infancia (la situación irregular vs. la de sujetos sociales de derechos), dice que el trabajo infantil destruye dos veces al hombre: una como niño y otra como adulto.

Tipo de Indicador	Indicador	Meta 2003	Cumplimiento 2003	Meta 2004	Cumplimiento 2004
Cobertura	Entidades con población infantil migrante	68% Atender a 15 entidades/total de estados con población infantil migrante	15/313 campamentos	68% Atender a 15 entidades	15/ 293 campamentos (63%)
	Grupos escolares atendidos	75% Atender y caracterizar la organización de centros escolares en 342 grupos escolares/ total de grupos escolares 459	459 grupos en el Informe de Gob./ 811 Evaluación Externa 2004 (176%)		628 grupos Evaluación externa 2004
	Niñas migrantes que reciben educación primaria	28% Asegurar el acceso y permanencia a 8 500 niñas/30 000	No se desglosa en los informes /5 746 (19%) Eval. Externa 2004	Misma meta	No se desglosa en los informes/ 4627 (15%) Eval. Externa 2004
Calidad	Niños migrantes atendidos	25% Asegurar el acceso y permanencia en el servicio educativo a 7 500 hijos de los jornaleros agrícolas migrantes/30 000	No se desglosa en los informes/ 5 928 (19.7%) Eval. Externa 2004	Misma meta	No se desglosa en los informes/ 4 812 (16%) Eval. Externa 2004
	Talleres Regionales de Capacitación	44% 20 talleres/45 Talleres estatales programados	7 talleres regionales (35%) Eval. Ext. 2004	Misma meta	5 talleres regionales (25%) Eval. Ext. 2004
	Aulas equipadas	53% 392 aulas equipadas/ total aulas 735	No evaluable muy heterogéneo Reportan 633 aulas funcionando	85% 292 aulas equipadas/total 243	No evaluable, muy heterogéneo Reportan 519 aulas funcionando

CUADRO 2 Indicadores para evaluar la operación del PRONIM-SEP
Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Reglas de Operación PRONIM 2003-2004; Rojas Rangel, 2004.

		Condiciones de la Educación de Calidad							
Educación de calidad		Metodos pedagógicos abiertos a la diversidad e interactivos	Remuneración y perfeccionamiento de formación docente	Tiempo de aprendizaje 850-1000 horas de instrucción anual	Lengua materna como lengua de instrucción	Libros de texto	Instalaciones: Aulas con servicios sanitarios, agua potable y accesibilidad para discapacidad	Buenos resultados en tests de aprovechamiento, Normas nacionales	Liderazgo y autonomía en la gestión
RETO	Contribuye a aumentar los ingresos a lo largo de su vida	Aumenta la esperanza de vida escolar (15.8 años países de OCDE)							
	86% jóvenes con muy altas expectativas comparados con los países de la OCDE ⁴ , pero está incrementando el desempleo en jóvenes ¹	Esperanza: 12.9 años ⁴ Promedio de escolaridad: 7.8 años Desigualdad: más de 9 años de diferencia en el nivel de instrucción entre el 1er. decil y el 10 ^o . Eficiencia terminal primaria: 89.3 y 79.7 en secundaria ¹ 5% reprobación y 9.8% para indígena 1.3% Deserción y 3.05% para educación indígena ² Incremento persistente del rezago educativo para las mujeres ³	Ausencia de un modelo intercultural bilingüe en la educación "regular"		800 horas programadas ⁴ Inasistencia escolar: 5.2% promedio nacional pero para indígenas es de 39% (no se distinguen edades) ¹ Algunos investigadores estiman que los días de ausentismo suman el 50% de los días re-glamentarios en las áreas rurales ⁵	Persistencia del bilingüismo sustractivo en el caso de educación indígena	Libros de Texto Nacional y en lenguas indígenas 109 títulos en 53 variantes de 33 lenguas indígenas		Sólo 37.2% de 6 ^o . primaria tienen nivel satisfactorio de lectura y 13.4% en Matemáticas. Clara desigualdad educativa con mejores resultados para las escuelas públicas urbanas y peores para escuelas indígenas

Educación de calidad		Condiciones de la Educación de Calidad					Liderazgo y autonomía en la gestión			
RETOS	Contribuye a aumentar los ingresos a lo largo de su vida	Aumenta la esperanza de vida escolar (15.8 años países de OCDE)	Métodos pedagógicos abiertos a la diversidad e interactivos	Remuneración y perfeccionamiento de formación docente	Tiempo de aprendizaje 850-1000 horas de instrucción anual	Lengua materna como lengua de instrucción	Libros de texto	Instalaciones: Aulas con servicios sanitarios, agua potable y accesibilidad para discapacidad	Buenos resultados en tests de aprovechamiento. Normas nacionales	
BRECHA Niños jornaleros migrantes	Hay mayor penalización a futuro para las niñas que abandonan tempranamente la escuela o que combinan escuela y trabajo bajo en todos los niveles de escolaridad ⁶	47.8% cursan los dos primeros grados de primaria y 17% tienen 11 a 14 años. Niños extrajera- dos: 44% de primer grado; 49% en 2º; 55% en 3º; 52% en 4º; 49% en 5º. Y 43% en 6º. Sólo el 35% no ha repro- bado algún año y 5.5% ha repro- bado de 2 a 4 años. Problemas de reconocimiento de estudios y certificación ⁷ 25% deserción ⁸	Modalidad multigrado dominante (95.3% PRO-NIM) 44.5% son unido- centes 24.2% de docentes bidocentes propuesta: Estrategias de enseñanza multigrado para prima- ria migrante. Propuesta de modalidad de Primaria Acelerada.	Becarios con funcio- nes docentes "ba- chiller, estudiantes de la licenciatura en educación primaria, maestros titulados, estudiantes de la UPN, egresados de otras carreras universitarias PRO-NIM; Fluctúan entre los \$870.00 y los \$3 600.00 pesos. Sólo se les paga durante el ciclo escolar agrícola. En algunos estados para la plaza cuentan con la plaza federal. ⁹ Dobles pla- zas o coordinación de diversos programas. Carencia de forma- ción para apoyar la organización de grupos en la modali- dad multigrado ⁷	En los estados de promedio de horas es de 4, mientras que en los estados de atracción es de 3 horas ⁸ Total: 28% 3 horas 45% 4 horas 26% más de 4 horas (pro- bablemente trabajan los maestros dos turnos) 65% asisten todos los días y 1.7% al menos 2 días	Modelo de educa- ción in- tercultural bilingüe. Los maes- tros no hablan las lenguas in- dígenas de los alum- nos. Está en estudio las estrategias didácticas para la implemen- tación del español como segunda lengua	CONAFE cuenta con un modelo intercultural por niveles y una propuesta de posprimaria. PRONIM ha diseñado una propuesta cu- rricular para los 4 primeros años de primaria pero los materiales tienen escasa difusión. Retraso en las transfe- rencias y apoyos presupuestales. Carencias de materiales didácticos para equipar oficinas ⁷	En general los espacios físicos prestados son casas o edificios que fueron contruidos con otra finalidad que no son adecua- dos, ni pertinentes para ofrecer el servicio educativo 30.5% no cuentan con agua potable 53.1% con servi- cios sanitarios en buen estado 25.8% con problemas de accesibilidad 33% no cuentan con espacios para la recreación 75% de los centros escolares con alguno o varios de estos problemas: robo, alcoholismo, pandillismo drogadicción y violencia física ⁷	No son consi- derados en las evaluaciones por el INEE	El 78% de los centros escola- res opina que tienen auto- nomía aunque estén dentro de "privados"

¹ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México, 2005. ² DGIE-SEP, Estadística 2003-2004 ³ Parker, Pederzinni, 2000 ⁴ Martínez Rizo, 2004 ⁵ Vélez, E., López-Acevedo, G., 2003. ⁶ Knaul, F., 2002. ⁷ Rojas Rangel, 2004 ⁸ SEDESOL/SEP/SSA, 2002 ⁹ DGIE-SEP, 2004.

CUADRO 3 Brecha existente para una educación de calidad según los principios de Educación Para Todos UNESCO

Fuente: Elaboración propia.

desinterés en la voluntad política para cambiar estas situaciones indecentes de exclusión, es destruir las posibilidades presentes y futuras de los niños y niñas. Recordemos también que una sociedad decente es aquella que no ha perdido la capacidad de sentir vergüenza por los abusos y actos humillantes.

Terminamos citando las condiciones que señala la UNESCO para revertir estas condiciones indecentes de exclusión: un gobierno central fuerte y dispuesto a prestar apoyo; estrategias orientadas hacia el fortalecimiento de competencias; apoyo profesional a las escuelas; mayor transparencia como contar con una estructura central de seguimiento, y velar porque las escuelas reciban información basada en el rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- AUDITORÍA SUPERIOR DE LA FEDERACIÓN. “Informe del resultado de la revisión y fiscalización superior de la cuenta pública 2003. Resumen Ejecutivo”, Programa Desarrollo Humano Oportunidades [en línea] <http://www.asf.gob.mx/Trans/Doctos/Resumenejec03.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- BARREIRO, N. y R. Castellanos. *Hacia una política de erradicación del trabajo infantil en México*, México, UNICEF/DIF, 2002.
- BONILLA Pérez, A., T. Garduño Rubio, O. Campos González et al. *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, México, CONAFE, 1999.
- BUSTELO Graffigna, E. “Pobreza moral. Reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible”, en S. Battarcharjea (comp.). *Infancia y política social*, México, UNICEF/UAM, 1999, pp. 19-52.
- CAADES, “Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo”, Culiacán, México, s/f. [en línea] <http://www.caades.org.mx/jornaleros/foroUno.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- CISNEROS, J. (ed.). *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del Gobierno*, México, Banco Mundial, 2004 (Reporte No: 28612-ME).
- COLCLOUGH, C. et al. “Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, Resumen”, París, UNESCO, 2004. [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- CONDE Bonfil, C. (coord.). *Informe final de la evaluación de resultados 2004 de los programas de Atención a Población con Vulnerabilidad Social y de Atención a Personas con Discapacidad*, México, El Colegio Mexiquense A. C., marzo, 2005.

- DGIE-SEP, *Estadística de Educación inicial y Básica Indígena 2003-2004*, México, SEP, 2004.
- DIF-JALISCO, “Atención a Familias de Jornaleros Migrantes. Manual Operativo”, México, DIF-Jalisco, 2003 [en línea] <http://sistemadif.jalisco.gob.mx/Programas/Manuales%20Operativos/DIRECCION%20DE%20DESARROLLO%20COMUNITARIO/Atencion%20a%20Familias%20de%20Jornaleros%20Migrantes.pdf> Acceso del 8 de agosto 2005.
- EISNER, E. W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Encuesta Nacional de Empleo*, 1997, Aportación de México al debate general sobre el tema “Los derechos de los niños indígenas”, en el marco de los trabajos del Comité de los Derechos del Niño, a celebrarse en Ginebra el 19 de septiembre de 2003 [en línea] http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu2/6/crc_sp.htm. Acceso del 8 de agosto 2005.
- FIDEICOMISO FONDO MIXTO DE COOPERACIÓN TÉCNICA Y CIENTÍFICA MÉXICO-ESPAÑA. “Proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los migrantes (FOMEIM)”, México, 21 de junio de 2002.
- FLETES, R. e I. Rizzini. “Río-Guadalajara: paralelismos en el proceso de marginación y niños de la calle”, en Irene Rizzini, María Helena Zamora y Ricardo Fletes (eds.). *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*, Río de Janeiro, CIESPI, 2004.
- GARCÍA García, M. E. “Los niños jornaleros en Baja California”, en *Revista Debate Legislativo*, núm. 21, abril, 2000.
- GONZÁLEZ Román, F. “Entre el tizne y el filo de los machetes: Los niños migrantes a la caña de azúcar en Nayarit”, en *Seminario Taller Migración pobreza y estructura de la economía rural mexicana*, México, PRECESAM/CEE/REAP-Universidad de California en Davis/El Colegio de México, 20 y 21 de septiembre, 2004. [en línea] <http://precesam.colmex.mx/ponencias%202004/Fabiola%20Gonz%C3%A1lez.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- HERRERA Beltrán, C. “Grave proletarización de los jóvenes que viven en el campo”, en *La Jornada*, jueves 2 de enero 2003.
- HOFBAUER, H. y G. Lara. “Presupuestos sensibles a la infancia: Primera aproximación al análisis presupuestal para infancia”, Fundar, noviembre 2001 [en línea] <http://www.unifem.org.mx/documentos%20de%20la%20web/documentoscentrodoc/presupuestos/Helena%20Hofbauer%20y%20Gabriel%20Lara.pdf> Acceso del 8 de agosto 2005.
- INEE. *La calidad de la educación básica en México*, México, Fundación Este País, 2003.

- INEGI. *El trabajo infantil en México. 1995-2002*, México, INEGI, 2004.
- INZUNZA Rodríguez, P. “Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes”, en Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo, *op. cit.*, s/f, pp.46-48.
- KNAUL, F. “El impacto del trabajo infantil y la deserción escolar en el capital humano: diferencias de género en México”, en E. Katz y M. Correia (coords.). *La economía de género en México: trabajo, familia, Estado y mercado*, México, NAFINSA/INMUJER, 2002, pp. 73-111.
- LARA, Sara. “Mercado de trabajo rural y organización laboral en el campo”, en Hubert Cartón de Grammont (coord.). *Neoliberalismo y organización social en el campo*, México, ISS/UNAM/Plaza Valdés, 1996, pp. 69-112.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, DOF, México, 11 de junio, 2003.
- “Los Objetivos del Desarrollo del Milenio en México 2005-2015, Informe de Avance”, México, Gabinete de Desarrollo Humano y Social, 2005 [en línea] http://www.salud.gob.mx/pagina_principal/archivos/avance05_res_ejec.pdf. Acceso del 8 de agosto 2005.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe. “*Panorama Educativo 2004*, 1a. edición 2004 de *Education at a Glance* de la OCDE. Presentación General y Lecciones para México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, septiembre 30, 2004 [en línea] <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/martinesrizo.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO ONU PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO, “Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México”, 7. Grupos en situación de vulnerabilidad y discriminación, México, ONU, noviembre, 2003. [en línea] www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2003/dh_2003/gruposvulnerables.pdf. Acceso del 8 de agosto 2005.
- PARKER, S. y C. Pederzini. “Gender differences in Education in Mexico”, Departmental Working Paper No. 21023, Banco Mundial, 2000 [en línea] http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet?pcont=details&eid=000094946_00101305481311. Acceso del 8 de agosto 2005.
- PÉREZ Olivarría, R. “Inversión en Infraestructura para Jornaleros Agrícolas”, en Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo, *op. cit.*
- PNUD, “Human Development Report 2004, Cultural Liberty in Today’s Diverse World”, UNDP, Nueva York, 2004 [en línea] <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- PROGRAMA DE ATENCIÓN A JORNALEROS AGRÍCOLAS, 2004 [en línea] www.se-desol.gob.mx/logros/pafi.htm. Acceso del 8 de agosto 2005.

- RAMOS Rojas, S. L., "Derechos económicos, sociales y culturales de los jornaleros indígenas oaxaqueños radicados en los campos agrícolas de Sinaloa", en Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo, *op. cit.*, pp. 120-124.
- ROJAS Rangel, T. (coord.). "Informe final de la Evaluación Externa del Programa Educación Primaria para niñas y niños migrantes 2004-2005", México, UPN, marzo, 2005 [en línea] <http://basica.sep.gob.mx/DGDGIE/innovacion/migrantes/evaluacion.htm>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- _____. *Cuestionario de Calidad de Centro, México*, UPN/SEB, marzo, 2005.
- ROBLES, H. y D. Abler. "Perfil laboral y educativo de los niños en México, 1984-2000", en *Papeles de Población*, núm. 33, CIEAP/UAEM, julio/septiembre 2002, pp. 239-273.
- SALINAS, Samuel y B. Canseco. "Demanda y necesidades de educación inicial y básica y de adultos en la población jornalera agrícola migrante en Oaxaca y Nayarit. Diagnóstico. Estadísticas y Conceptos", México, SEP/ FOMEIM, inédito.
- SÁNCHEZ, Saldaña, K. "Acercas de enganchadores, cabos, capitanes y otros agentes de intermediación laboral en la agricultura", en *Estudios Agrarios*, núm. 17, 2001, pp. 61-103.
- SÁNCHEZ Saldaña, K. e I. Macchia (coords.). "Mesa sobre Trabajo Infantil. Conclusiones, Foro: Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México", México, UAM-Ciudad de México, 26 y 27 de septiembre 2002 [en línea] www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/trabajoconclusiones.pdf. Acceso del 8 de agosto 2005.
- SEDESOL/SEP/SSA. "Un México apropiado para la infancia y la adolescencia, Tercera Parte: Protección integral. Programa de Acción 2002-2010", México, SEDESOL/SEP/SSA, 2002 [en línea] <http://www.sedesol.gob.mx/logros/pafi.htm>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- SEDESOL-SUBSECRETARÍA DE PROSPECTIVA, PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN. "Cuarto informe de labores", septiembre de 2004 [en línea] www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/main_4to_informe_04.htm. Acceso del 8 de agosto de 2005.
- SEP. "Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)", México, SEP-SEByN, 2004 [en línea] <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/innovacion/migrantes.htm>. Acceso del 8 de agosto de 2005.
- SRE. "Respuesta del Gobierno de México al informe del Relator Especial sobre los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas sobre su visita a México", Ginebra, Suiza, marzo, 2004. Secretaría de Relaciones Exteriores [en línea] www.sre.gob.mx/substg/nacionesunidas/docs/relato.doc. Acceso del 8 de agosto 2005.

- UNICEF. “Pobreza infantil aumenta en los países más ricos”, comunicado de prensa, 2005 [en línea] http://www.unicef.org/mexico/unicef/noticias/inncoenti_report_card_6.pdf Acceso del 8 de agosto 2005.
- UNESCO. *Informe del Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2005. Resumen*, México, UNESCO, 2005.
- VARGAS, Evaristo, S. “Familias indígenas y formas de inserción de niños y niñas a la agricultura de exportación del Valle de San Quintín, B. C.”, Tesis de Maestría en Desarrollo Regional, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, 2004.
- VÉLEZ, E. y G. López-Acevedo. “Estrategia de desarrollo para los estados del Sur: Sector Educación”, vol. 2, núm. 18, Banco Mundial, 2003 [en línea] <http://www.bancomundial.org.mx/pdf/EstadosdelSur/18Educacion.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.

Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México*

*Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara***

INTRODUCCIÓN

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) señala que para 2004 la cobertura de la educación secundaria en América Latina y el Caribe fue de 36.9% para el área urbana y de 11.8% para el área rural (IIPE, 2005). Estas cifras evidencian el fracaso de las reformas educativas llevadas a cabo a fin de lograr una educación de calidad para toda la región latinoamericana. Las reformas implementadas por los países de América Latina durante la década de los noventa, después de la década perdida de los ochenta, se fundaron en el optimismo de la recuperación económica, pero a principios del siglo XXI la situación no sólo no ha mejorado, sino que tiende a agudizarse. Cabe preguntarse entonces: ¿cuáles son los retos de la educación de los jóvenes rurales en América Latina, en particular en México?

El presente trabajo aborda las condiciones de educación de los adolescentes rurales en el país y los retos que esto plantea para el sistema educativo.

LA ADOLESCENCIA RURAL

Los adolescentes rurales de principios del siglo XXI viven en una paradoja (CEPAL/OIJ, 2000). Por una parte, en el mundo que les tocó vivir, la centralidad del conocimiento se establece como uno de los rasgos característicos del sistema-mundo pero, por otra, los adolescentes son excluidos de las posibilidades de acceder a una educación de calidad, debido a diversos factores, entre los que deben mencionarse la pobreza y la falta de calidad de la educación que se les otorga.

* El presente documento es parte del proyecto de investigación "Derechos indígenas y educación intercultural en el pueblo Wirrárika de Nayarit-Jalisco-Zacatecas", financiado por CONACYT.

** Doctora en Ciencias Sociales por la UNAM. Investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Entidad federativa	Distribución según condición de asistencia escolar					
	Asiste			No asiste		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	80.05	40.65	39.40	19.83	9.70	10.13
Baja California	83.70	42.44	41.25	16.03	7.99	8.04
Baja California Sur	86.70	44.02	42.68	13.15	7.00	6.15
Campeche	82.00	42.39	39.61	17.86	8.06	9.80
Coahuila de Zaragoza	83.99	42.44	41.55	15.79	8.00	7.80
Colima	81.96	40.71	41.25	17.88	9.73	8.14
Chiapas	71.27	37.95	33.32	28.40	12.14	16.26
Chihuahua	79.07	39.90	39.16	20.74	10.66	10.08
Distrito Federal	90.80	45.44	45.37	9.04	4.47	4.57
Durango	78.02	39.44	38.58	21.82	10.95	10.87
Estado de México	84.66	42.90	41.76	15.20	7.23	7.98
Guerrero	79.13	40.42	38.71	20.69	9.72	10.97
Hidalgo	83.27	42.37	40.90	16.61	7.97	8.64
Jalisco	76.80	38.79	38.01	23.04	11.54	11.50
Guanajuato	71.75	36.83	34.92	28.06	13.08	14.98
Michoacán	71.69	36.17	35.52	28.09	13.78	14.30
Morelos	82.03	41.26	40.77	17.83	9.28	8.55
Nayarit	82.89	41.59	41.30	16.98	9.32	7.66
Nuevo León	85.90	43.92	41.98	13.91	6.59	7.33
Oaxaca	78.58	41.03	37.55	21.20	9.20	12.00
Puebla	75.01	38.79	36.21	24.80	11.28	13.53
Querétaro de Arteaga	78.99	40.53	38.46	20.82	9.64	11.18
Quintana Roo	84.74	43.51	41.23	15.11	6.92	8.19
San Luis Potosí	82.86	42.37	40.49	16.98	8.02	8.96
Sinaloa	81.68	41.00	40.68	18.15	9.81	8.35
Sonora	86.34	43.36	42.98	13.50	7.14	6.36
Tabasco	92.91	47.73	45.19	6.96	3.13	3.82
Tamaulipas	84.13	42.85	41.28	15.73	7.64	8.09
Tlaxcala	82.13	41.85	40.28	17.72	8.45	9.26
Veracruz	90.20	46.40	43.80	9.69	4.65	5.04
Yucatán	83.72	43.72	40.00	16.16	6.69	9.47
Zacatecas	74.15	37.68	36.48	25.68	12.77	12.91

CUADRO 1 Población de 12 a 15 años y más por entidad federativa, y su distribución según condición de asistencia escolar y sexo.

Fuente: INEGI, 2000.

La adolescencia se establece como el tiempo de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitirán transitar al mundo adulto, caracterizado por la entrada al mercado de trabajo. El conocimiento (vinculado a habilidades y capacidades) adquirido en esta etapa permitirá a los jóvenes estar en aptitud de competir por un puesto de trabajo y transitar por otros a lo largo de su vida laboral. De ahí que para la sociedad contemporánea la adolescencia-juventud es un espacio de incremento de conocimientos en el que, por lo tanto, se postergan los roles reproductivos y laborales, en aras de priorizar el educativo. Estos presupuestos se refieren a las formas como se espera que transcurra la adolescencia urbana, sin embargo, no se toma en cuenta que la adolescencia rural transita por rutas diferentes.

El primero de los aspectos, la postergación de la vida reproductiva, es más una aspiración que una realidad. Las adolescentes rurales son impelidas a entrar a la vida reproductiva a muy temprana edad, como parte del tránsito de la niñez a la edad adulta socialmente aceptado en las comunidades rurales. De acuerdo con los datos de la *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica* (ENADID), se evidencia la nupcialidad más temprana entre las mujeres residentes en localidades de menor tamaño: el 18% de las jóvenes se había casado o unido antes o a los 15 años en localidades inferiores a 2 500 habitantes, mientras que el porcentaje era de 11.6% en las de 2 500 a 14 999 habitantes y de 6.7% en las de 15 mil habitantes y más (ENADID, 1997). El caso de las adolescentes indígenas es aún más elevado; por ejemplo, en el estado de Jalisco, en el Occidente del país, el porcentaje de mujeres indígenas de 15 a 19 años unidas o en matrimonio alcanza el 46.2%

En cuanto al trabajo, la necesidad de contribuir a la autorreproducción propia y de la familia campesina ocasiona el ingreso de los adolescentes a las actividades agrícolas y rurales a temprana edad. Este hecho es ignorado por el sistema educativo, para quien el trabajo se convierte en un distractor y en una causa de abandono de la escuela. De los datos de la *Encuesta Nacional de Juventud* (IMJ, 2000) se deriva que el 42.3% de los jóvenes rurales encuestados obtuvo su primer trabajo entre los 11 y los 14 años, justamente en la edad de la adolescencia; se trató de un trabajo sin pago vinculado a la agricultura (Pacheco, 2002).

Como se observa, las condiciones en las que transcurre la adolescencia rural son distintas de las ocurridas en el ámbito urbano, y se convierten en desventaja para los adolescentes rurales. Además de lo anterior, resaltan las siguientes condiciones en que transcurre la adolescencia rural actualmente: 1) la pobreza de las familias rurales y el deterioro de la vida comunitaria; 2) la necesidad de incorporarse de manera temprana al trabajo y a la migración; 3) la violencia característica del ámbito rural.

- 1) *La pobreza de las familias rurales.* En México, la geografía de la pobreza se asienta en las localidades rurales. El Censo del 2000 registra 196 350 localidades inferiores a 2 500 habitantes (98.5% de todas las localidades). A su vez, los datos de marginación arrojan un total de 1 292 municipios (la mitad de los existentes en el país) con un grado de marginación alto y muy alto (CONAPO, 2000). En la construcción del índice de marginación municipal, la variable educación adquiere un peso importante, ya que es medida como porcentaje de población analfabeta de 15 años y más, y porcentaje de población sin primaria completa de 15 años y más. La ruralidad interviene como porcentaje de población en localidades de menos de 5 000 habitantes y la pobreza es medida como porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos. De acuerdo con los mismos datos, la severidad de la pobreza se aproxima a los de la marginación y ésta recae en las áreas rurales de los municipios de todo el país.

La pobreza ha propiciado un deterioro de la vida comunitaria. La imposibilidad de las comunidades rurales para garantizar la autorreproducción, propicia que la organización tradicional pierda vigencia y los lazos de cohesión, que permitieron la reproducción durante largo tiempo, se conviertan en rasgos de folclore. Ese deterioro de la vida comunitaria significa pérdida de identidad social para los adolescentes.

- 2) *La necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo y a la migración.* Las condiciones de pobreza de las familias rurales requiere que prácticamente todos sus integrantes participen aportando trabajo y/o ingresos. De ahí que los adolescentes rurales son socializados en actividades vinculadas a la reproducción de la vida rural, pero las habilidades desarrolladas a partir de ello no son tomadas en cuenta por el sistema educativo, ni les permite integrarse al mercado laboral urbano. A su vez, la crisis del sistema agropecuario, acentuada en la década de los noventa, ha incorporado crecientes zonas a la migración dirigida a la frontera norte del país y a Estados Unidos. Los adolescentes varones son impelidos a más temprana edad a formar parte de esa migración, mientras que la vinculación de las adolescentes mujeres ocurre a través de la migración a las áreas urbanas cercanas para emplearse en el trabajo doméstico y en la maquila (González Cornejo, 2005).
- 3) *La violencia de lo rural.* Parece haber, cada vez más, una simbiosis entre adolescencia-juventud rural y violencia. Ello se produce por los cambios en la sociedad tradicional, cuyas normativas son incapaces de conducir lo nuevo, así como por la introducción de nuevas lógicas de solución de conflictos basados en criterios individuales y no en la lógica de la sobrevivencia comunitaria. Sobre todo, el surgimiento de actividades transgresoras

como posibles opciones de escapar de la pobreza, hace que esas actividades se vuelvan atractivas para los adolescentes; todo ello, aunado a la falta de futuro de la ruta establecida por la edad adulta. Para la adolescencia urbana, la ruta propuesta es el tránsito de la familia de origen a la familia de destino. Los sucesos que ocurrirían en ese tránsito serían el egreso de la escuela (lugar de preparación para el trabajo) y el ingreso al mundo laboral. Después de esto los adolescentes estarían en condiciones de formar una familia de destino.

Sin embargo, en el ámbito rural, estos sucesos no ocurren en el tránsito de la adolescencia pues, con frecuencia, los adolescentes se incorporan al trabajo rural al mismo tiempo que cursan la escuela. Asimismo, la formación de la familia de destino ocurre a edades más tempranas que en el ámbito urbano. Lo anterior favorece una creciente exposición de los adolescentes rurales a riesgos sociales y, por lo mismo, los convierte en una de las poblaciones de alta vulnerabilidad social. Una pregunta pertinente en este sentido es: ¿qué soluciones se implementan desde la escuela y qué posibilidades tiene la escuela de proponer alternativas a la adolescencia rural?

LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA JUVENTUD RURAL

En la década de los sesenta, debido al rezago de la cobertura de la educación secundaria en el ámbito rural, se inició el Servicio Nacional de Educación por Televisión, a partir de un esquema pedagógico original para esa época, que consistía en otorgar el servicio educativo con el apoyo de medios electrónicos de comunicación y auxiliado con materiales impresos. De esta manera nació el modelo de Telesecundaria.

La justificación de la Telesecundaria estribaba en la poca viabilidad de instalar una secundaria general o técnica en determinados lugares, debido al escaso número de egresados de primaria en localidades caracterizadas como de alta dispersión de población. De ahí que las escuelas Telesecundarias tuvieran como destino localidades de menos de 2 500 habitantes, ubicadas generalmente en zonas marginadas o de difícil acceso. La Telesecundaria tuvo un crecimiento exponencial: inició en 1968 con 304 teleaulas, cada una atendida por un docente, en Veracruz, Morelos, Estado de México, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Oaxaca y el Distrito Federal. Para el ciclo escolar 1970-1971 registró 29 316 alumnos; en el ciclo escolar 1992-1993 la población era superior al medio millón de alumnos (512 700); en el ciclo escolar 2002-2003 se inscribieron 1 194 220; para esta fecha, se contaba con 15 916 centros educativos en las 32 entidades del país. El sistema tenía 55 413 docentes (SEP-Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto).

Los programas de Telesecundaria son emitidos a través de la red Educación por Satélite (Edusat), servicio de transmisión de señales de comunicación electrónica vía satélite. La recepción de programas se realiza en cada aula mediante un aparato de televisión, un decodificador y una antena parabólica. El equipo es proporcionado a cada escuela y requiere actualización y mantenimiento. La mínima infraestructura consiste en la capacidad de captar señal televisiva, por lo que se necesita luz eléctrica, puesto que careciendo de ésta las condiciones para instalar una Telesecundaria se complican.

Las Telesecundarias en las comunidades rurales abren a los estudiantes una ventana a la ciencia, a otras formas de ver la sociedad y a culturas diversas. Muestran aspectos que de otra manera sería muy difícil que los alumnos conocieran: acerca regiones y muestra procesos químicos microscópicos incapaces de realizar en el aula. Permite tener acceso a imágenes espaciales, a sociedades que ya no existen, a procedimientos de difícil seguimiento. Posibilita conocer opiniones autorizadas y polémicas sobre diversos temas, entre otras cosas. Incluso, permite tener acercamiento a la sociedad urbana mexicana desde enfoques diferentes de los que transmiten los medios de comunicación.

LA EVOLUCIÓN DE LA TELESECUNDARIA

Se distinguen los siguientes modelos de Telesecundaria: 1) modelo experimental (1967), 2) primer modelo (1968-1975), 3) modelo de adecuación (1975-1979), 4) modelo antecedente (1982) y 5) modelo actual (1989).

El *modelo experimental* inició en 1966; consistía en un circuito cerrado de televisión a través del cual se transmitían las clases en vivo. En un principio se transmitió una serie de 82 programas de 27 minutos cada uno titulados *Yo puedo hacerlo*. Posteriormente, en 1967, la emisión abarcó todas las materias de primer año. Las aulas fueron llamadas *teleaulas* y los maestros, *telemaestros*. El sentido era informativo. Una vez evaluados los resultados, la Telesecundaria fue inscrita en el Sistema Educativo Nacional a través del acuerdo del 2 de enero de 1968, durante la gestión del secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez. El acuerdo otorgó validez oficial a los estudios realizados mediante este servicio. Los alumnos podían obtener el certificado mediante la aprobación de los exámenes a título de suficiencia, correspondientes a la secundaria general.

El *primer modelo* (1968-1965) inició como televisión escolar por medio del canal 5 de Telesistema Mexicano. Las instalaciones de la televisora comercial proporcionaban el estudio, el equipo y el personal para la mitad de las teleaulas. El resto del material se producía en la Dirección General de Educación Audiovisual, de la propia Secretaría.

Se estableció el Sistema Nacional de Telesecundaria, el cual constaba de una lección televisada dada por un telemaestro, un maestro coordinador en el aula, al cual se le proporcionaba una guía impresa. Se incluían las áreas de biología, educación cívica, educación física, educación musical, español, geografía, historia, inglés, matemáticas, orientación profesional, química, artes plásticas y tecnología. El horario era de 8 a 14 horas y los contenidos seguían siendo informativos.

También se inició la contratación específica de maestros para esta modalidad que fungieran como coordinadores de aula. Los teleprofesores tenían a su cargo la elaboración de las clases televisadas, así como los manuales de información y cuadernos de trabajo de las lecciones correspondientes a cada grado.

El *modelo de adecuación* (1975-1979) estuvo vigente durante el periodo de 1975 a 1979, tiempo en el cual se estandarizó y adquirió sus rasgos definitivos. Constituyó una etapa de revaloración y reconstrucción de todo el sistema y estuvo influido por la creación de nuevos Planes de Estudio y Programas de Aprendizaje, derivados de la Reforma Educativa de 1974-1975. Aunque el contenido siguió siendo informativo, se impulsó la formación de ambientes de aprendizaje dentro del aula, por lo que cambió el papel del maestro de grupo y, por lo tanto, se eliminó el papel central de los telemaestros. En el nuevo modelo se esperaba que el maestro de grupo propiciara el aprendizaje de los alumnos con base en los materiales televisivos e impresos. De esta manera, la lección televisada adquiría un carácter diferente: en el proceso enseñanza-aprendizaje tendía a cubrir con cierta eficacia los aspectos informativos del aprendizaje. En cuanto a los profesores, se iniciaron contrataciones específicas para este subsistema.

Cada clase era de 60 minutos y su distribución era la siguiente:

- 10 minutos de repaso televisado de la lección anterior e introducción a la nueva,
- 20 minutos de la nueva lección televisada,
- 20 minutos de ejercicios y actividades de la guía de estudios,
- 8 minutos de descanso,
- 2 minutos de acomodo de los alumnos.

El *modelo antecedente* al actual (1982-1989) introdujo diversos cambios. Por ejemplo, las clases se agruparon en áreas, correspondientes a ciencias naturales (física, química, biología) y ciencias sociales (civismo, historia). Junto a ellas se impartían las materias de español, matemáticas, inglés, educación física, educación tecnológica y educación artística. Se tenía un solo libro para el alumno y la clase de 60 minutos se distribuía de la siguiente manera:

- 15 minutos de lección televisada,
- 45 minutos de explicación del tema y ejercicios.

En los 45 minutos, los alumnos realizaban los ejercicios señalados en la guía y se autoevaluaban. El maestro tenía la función de retroalimentar los contenidos.

El *modelo actual* (1989) continúa con la estructura organizativa del anterior, pero cuenta con materiales de apoyo tanto para el docente como para el alumno; este último utiliza dos libros: uno referido a conceptos básicos y el otro constituye una guía de aprendizaje; por su parte, el maestro utiliza guías de enseñanza.

La Telesecundaria enfatiza la necesidad de abatir el rezago en el nivel de educación secundaria en zonas rurales, por lo que su cobertura se ha extendido en aquellas localidades cuyos egresados de primaria se ubiquen entre 15 y 29 alumnos. Aunque uno sus objetivos es promover el desarrollo de los individuos dentro de su comunidad y vincular la escuela a la comunidad para el mejoramiento del nivel de vida, en la práctica ha funcionado como una escuela con escasa vinculación hacia la comunidad.

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES CON OTRAS MODALIDADES

Aunque todos los servicios educativos del nivel trabajan con los mismos planes y programas de estudio, existen diferencias importantes en el modelo educativo de cada uno.

<i>Característica</i>	<i>Telesecundaria</i>	<i>General y Técnica</i>
Docente	Un docente general	Un docente por materia
Preparación del docente	Indistinta	Especializada por materia
Textos	Elaborados por expertos específicamente para esa modalidad	Aprobados por la SEP-DGMME
Selección de textos	Los selecciona la SEP	Los selecciona el docente de los aprobados por SEP
Medios didácticos	Utiliza señal Edusat y textos	Utiliza pizarrón y textos
Relación con la comunidad	Vinculación con la comunidad	No es necesaria la vinculación con la comunidad

CUADRO 2 Diferencias de la Telesecundaria con otras modalidades del mismo nivel

Mientras que las secundarias generales y técnicas tienen un maestro especializado por cada asignatura, en las Telesecundarias el docente no necesita tener especialidad en ninguna asignatura, de ahí que se trate de profesores generales capaces de conducir el aprendizaje. Ello es así ya que el modelo supone al maestro como conductor del aprendizaje. El conocimiento deriva de los contenidos transmitidos a través de la señal de Educación por Satélite, es ejercitado y autoevaluado por el alumno; el maestro de Telesecundaria actúa como monitor. Aunque se prioriza la educación pedagógica en las contrataciones de los docentes, pueden ser contratados profesionistas de diversos campos disciplinarios.

Los textos de las secundarias generales y técnicas son aprobados por las dependencias correspondientes de la Subsecretaría de Educación Básica, pero pueden ser elaborados por profesores siempre y cuando se ajusten a los planes y programas oficiales. Los autores deben contar con la aprobación de la Secretaría si desean que sus textos se consideren utilizables en algún grado. En cambio, los textos de las Telesecundarias son elaborados por la SEP y proporcionados directamente a los maestros de las Telesecundarias. Su diseño es responsabilidad de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), quien administra la señal Edusat. En cuanto a materiales impresos, los alumnos de las Telesecundarias cuentan con el libro *Conceptos básicos* y la *Guía de aprendizaje*; los maestros cuentan con *Guía didáctica para el maestro*.

El libro *Conceptos básicos* incluye contenidos programáticos con los elementos informativos esenciales de los núcleos básicos; se organiza por temas y utiliza lenguaje claro y conciso. Hay un libro para cada asignatura. La *Guía de aprendizaje* es el organizador del proceso enseñanza-aprendizaje; incluye actividades y ejercicios específicos que los alumnos pueden realizar en forma individual o en equipo. Por su parte, las *Guías didácticas para el maestro* ofrecen alternativas metodológicas para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y establece indicaciones generales acerca del trabajo en Telesecundaria. Además, desarrolla nociones de integración y evaluación del aprendizaje, con las que se trabaja diariamente. La intención didáctica determina el uso de los programas televisivos que contienen información complementaria a la que contienen los libros de conceptos básicos. Tanto en los programas televisivos como en los libros se encuentra información indispensable para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

A pesar de que el modelo educativo establece una necesaria vinculación con la comunidad a fin de que los estudiantes puedan partir de problemas locales para su aprendizaje, en la práctica esto no siempre se implementa. Las razones son complejas; aun así, se puede afirmar que no siempre los maestros construyen el compromiso necesario para poder realizar tal vinculación.

LOGROS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN DE TELESECUNARIA

La importancia del Sistema de Telesecundaria es creciente: atiende al 20.26% de la matrícula de ese nivel, tiene el 53.35% de los centros escolares y absorbe al 16.87% de los maestros de ese ciclo.

Modalidad	Matrícula	%	Escuelas	%	Maestros	%
Total	5 660 000	100	29 749	100	325 233	100
General	2 920 800	51.60	9776	32.86	190 383	58.54
Técnica	1 592 600	28.14	4102	13.79	79 978	24.59
Telesecundaria	1 146 600	20.26	15 871	53.35	54 872	16.87

CUADRO 3 Matrícula, escuelas y maestros de la educación secundaria en México, ciclo 2002-2003

Fuente: SEP, 2005.

El alto número de escuelas del sistema de educación secundaria se debe a las condiciones de dispersión de las localidades. De acuerdo con los datos de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), el 34.78% de los alumnos accede caminando al centro escolar desde localidades cercanas. Los alumnos invierten entre una y cuatro horas para trasladarse de ida y de regreso a sus comunidades de origen; casi el 50% que accede a pie a la escuela hace media hora para llegar y otro tanto para regresar; el 28% de los alumnos invierte una hora; 14%, dos horas y 10% (unos 40 mil alumnos) invierte tres horas en el trayecto de ida y vuelta (RIES, 2005). Ello da idea del desgaste físico de los alumnos.

Si además se toma en cuenta que se trata de estudiantes provenientes de regiones de pobreza con escasos niveles de nutrición, se entenderá que el aprovechamiento tendrá que verse reflejado en los indicadores educativos.

Según datos de la Cédula Técnica Informativa, aplicada por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPyP) de la SEP, al inicio del ciclo escolar 2002-2003, el subsistema de Telesecundaria tenía 15 916 centros educativos en las 32 entidades federales del país; en ellos se inscribieron 1 194 220 estudiantes y laboraban 55 413 docentes. La matrícula por grupos y escuela fue la siguiente¹:

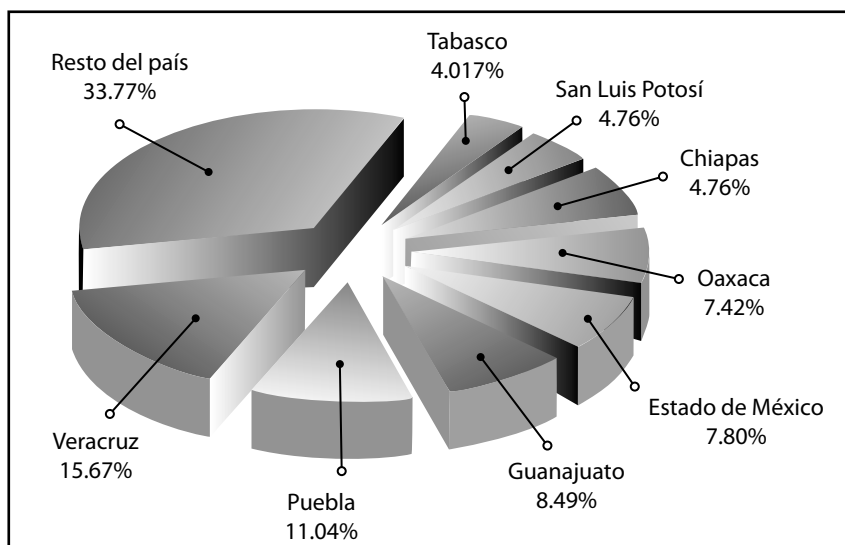
¹ La información del cuadro se refiere a la realmente captada en las Cédulas Técnicas Informativas, la cual fue contestada por 14 780 centros.

La mayor expansión de la Telesecundaria se da en los estados del centro-sur del país. Su geografía coincide con la geografía de la ruralización de la población.

Grado escolar	Alumnos	Grupos	Alumnos por grupo (promedio)	Escuelas	Alumnos por escuela (promedio)	Grupos por escuela (promedio)
Total	1 043 689	60 215	17.33	14 780	70.61	4.07
Primero	387 922	20 664	18.77			
Segundo	348 044	20 482	16.99			
Tercero	307 723	19 069	16.14			

CUADRO 4 Alumnos, grupos y escuelas de Telesecundaria, ciclo 2002-2003

Fuente: SEP, Cédula Técnica Informativa, México, SEP, 2003 (CTI, 2003).



GRÁFICA 1 Alumnos de Telesecundaria por Entidades Federativas 2002-2003

Fuente: *Ibid.*

La Telesecundaria tiene el menor costo por alumno, lo cual es una ventaja que le ha permitido expandirse en corto tiempo.

<i>Inversión</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Costo por alumno (en pesos)</i>	<i>Inversión anual</i>
Total	5 211 084		61 729 544 280
Secundarias generales	2 519 834	12 460	31 397 131 640
Telesecundaria	1 144 760	6 811	7 796 960 360
Secundarias técnicas	1 546 490	14 572	22 535 452 280

CUADRO 5 Costo por alumno en la educación secundaria, ciclo 2002-2003
Fuente: SEP, 2005.

Sin embargo, en el ciclo 2000-2001, la Telesecundaria registró el índice más elevado de deserción (6.8%), mientras que las escuelas secundarias técnicas, el menor (6.1%) (RIES, 2005). De acuerdo con los resultados de las Pruebas Estándares Nacionales (PEN), los alumnos de Telesecundaria alcanzan niveles inferiores de logro educativo respecto de los estudiantes de las otras modalidades. Tal parece que variables del contexto, como la menor escolaridad de la madre, influyen en estos resultados.

<i>Escolaridad de la madre</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Nivel escala comprensión lectora</i>				<i>Total</i>
		<i>Muy lejos de estándar</i>	<i>Lejos del estándar</i>	<i>Cerca del estándar</i>	<i>Logra el estándar</i>	
Menor o igual a primaria terminada	General	12.3	30.4	36.8	20.5	100
	Técnica	15.7	31.5	33.8	19.0	100
	Telesecundaria	20.2	36.1	32.6	11.1	100
	Total	14.2	31.2	35.2	19.4	100
Mayor que primaria terminada	General	7.2	21.9	36.6	34.3	100
	Técnica	8.5	22.8	35.5	33.2	100
	Telesecundaria	13.4	37.8	35.9	12.9	100
	Total	7.8	22.5	36.1	33.5	100

CUADRO 6 Resultados en PEN de alumnos de tercer grado en cada nivel de la escala de comprensión lectora, por modalidad y nivel de escolaridad de la madre
Fuente: RIES, 2002.

Como se observa, la menor escolaridad de la madre influye en la obtención de resultados educativos, ya que los alumnos cuyas madres no tienen el

nivel escolar de secundaria obtienen los más bajos resultados. Si se toma en cuenta que en las zonas rurales las mujeres abandonan más pronto la escuela e ingresan más temprano a la vida reproductiva, lo cual las aleja definitivamente de la escuela, se tendrá como consecuencia un círculo vicioso entre la generación presente y la siguiente. Por ello, la Telesecundaria no puede establecer sus planes desvinculada del contexto rural en que se desenvuelve. Es la confluencia de diversas acciones lo que logrará mejorar los indicadores de la adolescencia rural.

LA TELESECUNDARIA EN NAYARIT²

En este apartado se hará un análisis de la Telesecundarias en el estado de Nayarit, con énfasis en las condiciones de los adolescentes rurales.

En el estado de Nayarit la Telesecundaria inició en el ciclo 1974-1975 de forma incipiente, pero no fue sino hasta la década de los ochenta cuando se consolidó y expandió:

	1975	1978	1982	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Escuelas	8	0	25	254	270	276	282	286	294
Alumnos	160	0	400	11 098	11 542	11 753	11 646	11 550	11 674
Docentes	8	0	25	467	518	553	567	581	873
Grupos	8	0	25	822	876	912	941	961	961

CUADRO 7 Nayarit, evolución de la Telesecundaria 1975-2004

Fuente: Departamento de Telesecundarias SEP, Tepic, Nayarit, 2005.

Por sus propias características, la Telesecundaria tiene mayor presencia en el ámbito rural y, en particular, en zonas rurales de difícil acceso.

² Los datos referidos al Subsistema de Telesecundarias en Nayarit fueron elaborados con base en el trabajo de Guadalupe Jiménez. "La Telesecundaria en Nayarit", Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Nayarit, así como en la información proporcionada por el Departamento de Telesecundarias de la SEP en Nayarit.

Zona	1974-1975	1977-1978	1981-1982	1995-1996	2002-2003	2003-2004
Total	8	0	25	78	284	294
Rural de difícil acceso	0	0	2	15	31	45
Rural	2	0	17	40	207	247
Sub-urbana	0	0	3	20	45	0
Urbana	6	0	3	3	1	2

CUADRO 8 Ubicación geográfica de la Telesecundaria en Nayarit. 1975-2004
Fuente: *Ibid.*

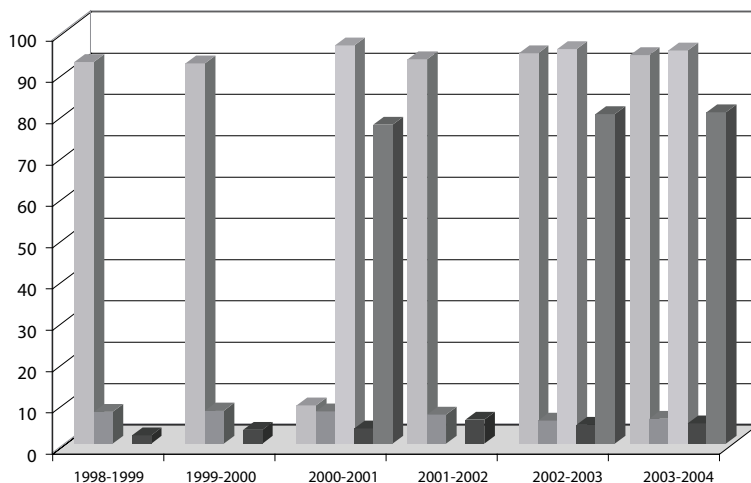
En el “Acuerdo de Coordinación para Establecer el Servicio de Telesecundaria con Administración Estatal”, las autoridades federales se responsabilizaron de proporcionar lecciones impresas a bajo costo; un televisor por cada grupo autorizado; una biblioteca por escuela; los recursos para el pago de sueldos y prestaciones a maestros frente a grupo, supervisores y personal de apoyo y asistencia a la educación y capacitación a maestros de nuevo ingreso, sin adquirir obligaciones de carácter laboral. A las autoridades estatales les correspondía la construcción de escuelas, la creación de plazas estatales y de una dependencia responsable de la operación del servicio. En este esquema, las comunidades eran las encargadas de la dotación del terreno.

No todas las escuelas secundarias tuvieron organización completa; 30 años después de su fundación, las escuelas unitarias y bidocentes abarcaban un buen número del total de ellas. Para el ciclo escolar 2003-2004, las características de la Telesecundaria eran las que se indica en el cuadro siguiente:

	Municipios	Escuelas	Unitarias	Bidocentes	Organización Completa	Director Técnico	Alumnos	Docentes	Grupos
Total	Nayarit	294	31	77	164	22	11,674	873	961
Zona 01	Sta. María del Oro	34	4	18	11	1	877	72	95
Zona 02	Tepic	18	2	3	12	1	579	53	57
Zona 03	Xalisco	38	7	14	15	2	1,700	98	127
Zona 04	Ahuacatlán- El Nayar	19	1	4	12	2	857	69	70
Zona 05	Compostela	27	2	4	19	2	1,117	84	87
Zona 06	San Blas	23	3	5	14	1	772	69	72
Zona 07	Santiago Ixcuintla	17	1	2	11	3	708	60	61
Zona 08	Villa Hidalgo	21	1	6	12	2	918	68	69
Zona 09	Tuxpan	19	1	2	14	2	983	82	83
Zona 10	Rosamorada	20	1	6	12	1	899	63	69
Zona 11	Acaponeta	30	7	3	16	4	1,078	72	77
Zona 12	Tecuala	28	1	10	16	1	1,177	83	94

CUADRO 9 Nayarit. Número de escuelas, tipos, alumnos, docentes y grupos distribuidos por zonas escolares, ciclo 2003-2004
Fuente: *Ibid.*

Los principales indicadores educativos de los últimos ciclos escolares han sido los siguientes:



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Retención	92,33	92,04	9,22	92,98	94,42	93,99
Deserción	7,66	7,95	7,78	7,01	5,58	6,01
Aprobación			96,36		95,48	95,12
Reprobación	2	3,33	3,64	5,73	4,52	4,88
Efic. Terminal			77,15		79,71	80,16

GRÁFICA 2 Indicadores educativos de Telesecundarias 1998-2004 (Porcentaje)
Fuente: *Ibid.*

Si se desglosan los datos por municipio se tiene lo siguiente:

Municipio	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nayarit	92.3	92	92.22	92.98	94.42	93.9
Acaponeta	93.5	94.8	95.15	93.90	96.30	94.7
Ahuacatlán	92.9	88.2	92.67	93.05	97.46	94.7
Amatlán de Cañas	93.6	91.3	93.99	94.23	96.50	91.8
Bahía de Banderas	87.9	88.8	86.35	89.36	90.72	93.3
Compostela	90.5	89.9	90.87	93.78	93.69	93.9
Huajicori	95.6	93.4	96.36	96.00	95.55	95.7

Ixtlán del Río	90.7	87.4	84.42	70.74	92.23	96.0
Jala	93	97.1	93.06	100.0	97.01	98.5
El Nayar	91.80	89.8	86.12	84.14	90.18	92.4
Rosamorada	92.80	91.5	92.26	93.17	95.37	93.0
Ruiz	93	87.90	95.73	92.98	94.48	90.6
San Blas	91.7	92.1	90.54	85.78	93.42	91.4
San Pedro Lagunillas	95.20	89.1	91.80	93.75	92.86	93.1
Santa María del Oro	95.6	94.60	96.26	94.93	95.54	95.8
Santiago Ixcuintla	93.7	93.9	93.99	95.65	95.44	95.2
Tecuala	92.3	94.2	94.67	96.57	96.18	98.1
Tepic	91.1	91.9	90.08	94.43	93.24	92.8
Tuxpan	93.1	93.4	96.53	98.10	98.29	96.0
Xalisco	89.8	90.2	92.03	94.36	93.68	93.7
La Yesca	87.5	89.80	87.41	85.84	90.38	86.1

CUADRO 10 Nayarit. Retención escolar en Telesecundarias por municipio según ciclo escolar, 1998-2004 (Porcentajes)

Fuente: *Ibid.*

Municipios	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nayarit	7.66	7.95	7.78	7.010	5.58	6.01
Acaponeta	6.52	5.2	4.85	6.097	3.70	5.26
Ahuacatlán	7.14	11.8	7.33	6.949	2.54	5.22
Amatlán de Cañas	6.36	8.67	6.01	5.769	3.50	8.11
Bahía de Banderas	12.1	11.2	13.65	10.63	9.28	6.61
Compostela	9.47	10.1	9.13	6.217	6.31	6.09
Huajicori	4.43	6.59	3.64	4.000	4.45	4.25
Ixtlán del Río	9.26	12.6	15.58	9.259	3.77	3.95
Jala	7.04	2.86	6.94	0.000	2.99	1.43
El Nayar	8.2	10.2	13.88	15.85	9.82	7.53
Rosamorada	7.24	8.55	7.74	6.827	4.63	6.91
Ruiz	7.03	12.1	4.27	7.017	5.52	9.31
San Blas	8.27	7.93	9.46	14.21	6.58	8.56
San Pedro Lagunillas	4.8	10.9	8.20	6.250	7.14	6.84
Santa María del Oro	4.38	5.39	3.74	5.061	4.46	4.18
Santiago Ixcuintla	6.34	6.13	6.01	4.347	4.56	4.73
Tecuala	7.66	5.85	5.33	3.420	3.82	1.83
Tepic	8.94	8.08	9.92	5.560	6.76	7.20
Tuxpan	6.88	6.57	3.47	1.898	1.71	3.95
Xalisco	10.2	9.81	7.97	5.639	6.32	6.24
La Yesca	12.5	10.2	12.59	14.15	9.62	13.8

CUADRO 11 Nayarit. Deserción escolar en Telesecundarias por municipio según ciclo escolar, 1998-2004 (Porcentajes)

Fuente: *Ibid.*

La Telesecundaria ha conservado la capacidad de retener a los alumnos, sin embargo, los indicadores reflejan mayor deserción en los municipios indígenas, tales como El Nayar, la Yesca y Huajicori. Las condiciones específicas de esos municipios, relacionados con la discriminación étnica, provocan la mayor ausencia de los adolescentes indígenas en las escuelas.

A mediados de septiembre ingresó a la escuela una muchacha que era bastante seria y sumisa. A sus espaldas todos los del salón le decían *simio* (lo cual me parecía bastante denigrante y grosero), además decían que parecía indígena cora. (Casillas, 2005).

La discriminación de los adolescentes indígenas, al interior de la sociedad mestiza campesina, se convierte en una causa de abandono de la escuela, porque las características culturales de los adolescentes, principalmente hablar una lengua diferente del español, los hace menos hábiles para utilizar el español dentro del aula. El retraso que ello provoca se identifica con “lo indio”, y se convierte en motivo de burla por parte de los jóvenes.

LA EDUCACIÓN RURAL Y LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS

El principal programa compensatorio que impacta la educación de los adolescentes rurales ha sido el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), renombrado Programa Oportunidades durante el sexenio 2000-2006. El Programa Oportunidades promueve la inscripción y la asistencia regular a través de becas educativas mensuales para los niños y jóvenes que cursen la educación básica, y provee paquetes de útiles escolares o de apoyo monetario para adquirirlos.

El apoyo fundamental del Programa Oportunidades se dedica a la educación primaria. Durante el ciclo 2001-2002 se otorgaron 3 325 524 becas en el nivel nacional; de ellas, el 92% fueron para becarios de educación básica: 61.6% en primaria y 30.40% en secundaria; de estos últimos, el 62% correspondió a becas para alumnos de Telesecundaria. En números absolutos, las becas de Telesecundaria fueron 657 703; de ellas, 331 257 (50.37%) se destinaron a alumnos hombres y 326 446 (49.63%) a mujeres. Con relación al total de alumnos inscritos en la Telesecundaria, las becas cubrieron el 63.02% de la matrícula nacional.

Sexo	Grados de secundaria		
	Primero	Segundo	Tercero
Mujeres	315	350	385
Hombres	300	315	335

CUADRO 12 Monto mensual de las becas para secundaria, 2004-2005 (en pesos)
Fuente: Departamento de Programas Compensatorios SEP, 2005.
 (Información proporcionada por el Departamento de Telesecundaria, SEP, Tepic, Nayarit, 2005).

La evolución de los apoyos compensatorios en Nayarit, se muestra en el cuadro siguiente:

Tipo de escuela	Ciclos escolares							
	2000/01		2001/02		2002/03		2003/04	
	Esc.	Bec.	Esc.	Bec.	Esc.	Bec.	Esc.	Bec.
Federal	51	1 993	57	2 670	56	3 296	59	3 361
Técnica federal	53	2 486	57	2 952	59	3 449	64	4 183
Secundaria del estado	13	141	13	105	13	262	16	270
Técnicas del estado	4	50	4	88	5	141	6	213
Sec. para trabajadores	3	141	5	170	4	137	4	123
Sec. gral. por cooperación	6	76	5	65	4	30	6	38
Pesquera sec. general	4	8	5	7	3	3	4	12
Telesecundarias	260	6 916	268	8 038	265	8 395	268	8 570

CUADRO 13 Nayarit. Escuelas y becarios de programas compensatorios Progres-a-Oportunidades, 2000-2004
Fuente: *Ibid.*

El mayor número de apoyos del programa compensatorio ha sido para los estudiantes del Subsistema de Telesecundarias. Con ello se quiere fortalecer las condiciones de los alumnos a fin de que permanezcan en el sistema educativo ya que, de acuerdo con estudios específicos sobre la influencia de la pobreza en la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, la necesidad de contribuir a la sobrevivencia del grupo familiar es uno de los principales factores por los cuales los adolescentes abandonan la escuela (Santos, 2001).

LA VINCULACIÓN DE LA TELESECUNDARIA CON LAS COMUNIDADES RURALES

Una de las premisas del Subsistema de Telesecundaria es la vinculación que debe ocurrir entre la escuela y la comunidad rural en que se asienta. Ese com-

promiso lo realizan los profesores, ya que son los mediadores entre el sistema educativo y la comunidad.

Para ser parte del personal docente de Telesecundaria se establecieron cursos de preparación. Durante el verano se implantó el curso inductorio al sistema, denominado "Telesecundaria de verano"; éste proporciona a los aspirantes una familiarización con la metodología de Telesecundaria. Es un curso propedéutico de seis semanas de duración, en el cual se reafirman los conocimientos de primaria para que los maestros estén en posibilidad de asimilar los conocimientos correspondientes a la secundaria. Durante el curso, se trabaja con la metodología de Telesecundaria, pues la intención es que el maestro aprenda a trabajar con el televisor y dé un uso adecuado a los materiales de apoyo diseñados para esta modalidad. Por ello, permite familiarizarse con la infraestructura antes de iniciar la labor docente dentro del subsistema.

Sin embargo, el curso no incluye información sobre las condiciones de las comunidades rurales o las condiciones particulares en que transcurre la adolescencia rural. Los maestros no reciben capacitación específica sobre los sujetos de aprendizaje y sus condiciones, sino tan sólo de las disciplinas y de las actividades que pueden realizar en la comunidad. La adecuación de los contenidos al ámbito rural se concreta a ejemplificar las materias con referentes del ámbito rural. Además, se impulsa a los maestros a realizar campañas de limpieza, de higiene, de orientación:

Con referencia a las áreas académicas, en un principio estaban desligadas del contexto en el que se desenvolvía el alumno, pero más tarde ya se relacionaron más con la vida cotidiana en el alumno (González Arcadia, 2004).

La Telesecundaria contrató a maestros y los clasificó en dos categorías: a la categoría "A" pertenecían los que tenían estudios de Normal Superior o licenciatura universitaria, y a la categoría "B" pertenecían aquellos que sólo tenían estudios de Normal Urbana en educación primaria. En los inicios del Subsistema, se firmaba un contrato anual, y el pago se realizaba en efectivo y de manera irregular.

Me pagaban en efectivo, y el pago era irregular, teníamos que hacer fila en la Secretaría, así es que nosotros nos sosteníamos prácticamente con la ayuda familiar porque el sueldo era poco y de manera muy tardada. Lo hacíamos porque teníamos interés en trabajar y nos gustó el subsistema, y sobre todo con el afán de servir a las comunidades (González Ayón, 2004).

Llegar a trabajar a comunidades rurales no ha sido fácil puesto que a los maestros no se les prepara para la adversidad que genera la pobreza. En esas

condiciones, la educación adquiere un significado diferente del que puede tener en comunidades urbanas. Los propios maestros relatan el reto que ha significado trabajar en esas condiciones:

Cuando yo llegué a la comunidad y vi tanta precariedad, pobreza y falta de servicios, fue tanta mi decepción, que definitivamente me asusté y no me bajé del vehículo y dije que yo en Telesecundaria no trabajaba. Pero luego reflexioné y al mirar el interés de las autoridades ejidales del lugar que me dieron su respaldo y me llevaron con una señora que daba asistencia a los maestros, me llené de fortaleza para hacerle frente a esa responsabilidad de superar ese nuevo reto en mi vida y, sobre todo, que las personas estaban muy contentas porque tendrían otro nivel más, ya que solo había kínder y primaria, y ahora tendrían Telesecundaria (*ibíd.*).

Las condiciones de precariedad de las comunidades fue parte del supuesto educativo. Si la Telesecundaria requería instalaciones especiales para su funcionamiento, los maestros lograron trabajar con la infraestructura mínima:

Yo daba clases debajo de un árbol, con sillas y mesas que me prestaron en una cantina, mi asiento era una piedra, fue en 1996 que ingresé, ya que yo fundé esa escuela. Ya después me instalaron en un saloncito del Comisariado Ejidal, sin luz, sin agua, el piso era de tierra, sólo con una antena y un televisor; los mismos de la comisión me conectaron con un cable a la luz y me la robaba, porque no había ningún contrato, ni número de casa, nada. Los padres no podían ayudar a sus hijos con lo que se les pedía en la escuela y yo, más de alguna vez, les di para un cuaderno o les compré lo que necesitaban (De la Cruz, 2005).

Los maestros pudieron contra la adversidad, la pobreza, las inundaciones. La Telesecundaria ha implantado la idea de escuela en aquellos lugares de difícil acceso, donde la propia idea de escuela no era posible:

La escuela era muy humilde; recuerdo que cuando llegué lo primero que vi fue una ramada de palapita y estaba inundado todo de agua, pero ya nos estaban esperando los muchachos, con muchas ganas de estudiar; no había luz, por ahí le pusimos de nuestra bolsa dinerito y trajimos la luz de donde se encontraba lejos de un poste; conseguimos alambre y le pegamos unos mentados diablitos y llevamos luz hasta la escuela y así hicimos funcionar los televisores, eran antenas panorámicas, porque todavía no había las parabólicas y con esta nos llegaba la señal (Ponce, 2005).

Los primeros maestros del servicio de educación Telesecundaria generaron un compromiso con las comunidades rurales que se extendía más allá del

horario de clases. La sensibilización recibida los hacía tener proyectos de desarrollo comunitario a partir de la educación. Los testimonios de los maestros fundadores dan cuenta de ese compromiso.

Era requisito de los primeros 25 maestros que debían radicar en la comunidad. Eran unas tardes muy agradables, jugaba con mis alumnos y jóvenes del lugar al fútbol, básquetbol, les enseñaba vóleibol; en fin, cuando no, nos íbamos a caminar por el campo, a repasar las tareas; platicaba con los habitantes de la comunidad (Fonseca, 2005).

Jugaba básquetbol y les enseñaba a jugarlo, les preguntaba costumbres del lugar, tradiciones, comidas, biografías de los nombres de las escuelas; hacía fiestas en honor al personaje, me vinculaba por las tardes para tener una buena convivencia” (Flores, 2004).

Por las tardes desarrollábamos actividades de huertos familiares, teníamos una granjita de aves, pollitos, si la materia de español nos invitaba a la lectura de algún libro, pues nos íbamos al campo, al arroyo a leerlo y lo tomábamos como paseo. Todo así era muy ameno, me identifiqué mucho con mis alumnas, ya que casi tenían mi edad, 18 años, así es que ellas fueron mis alumnas, mis amigas, compañeras y eran todo. Fue una experiencia muy bonita (González Arcadia, 2004).

La llegada a la comunidad también generó algunas dudas; en particular, se dudaba de la validez de los estudios de Telesecundaria. La principal objeción radicaba en la existencia de un solo maestro para todas las materias, cuando en las secundarias generales había muchos maestros. Por ello, los docentes debieron trabajar muy vinculados a la comunidad.

Luego empezó la desconfianza de si era válido el documento, de por qué un solo maestro dando todas las materias, pero aquí entramos nosotros para concientizar de la metodología de Telesecundaria... ya que la gente no estaba convencida de que el documento que se otorgara fuera válido porque no conocían cómo funcionaba Telesecundaria y si los alumnos iban a poder continuar sus estudios. Por tanto, se hizo una labor de concientizar a las comunidades sobre la metodología de Telesecundaria (González Ayón, 2004).

Había prejuicios sobre Telesecundaria: que no servía, que iba a desaparecer, pero creo que aparte del apoyo del gobierno, de no ser por los maestros pioneros que pusieron todo su empeño creo que no hubiera prosperado, ya que con nuestro entusiasmo, nuestro arraigo, nuestro interés y nuestra preocupación, el estar viviendo en la comunidad, teniendo contacto con los padres y los alumnos, pues dio convencimiento total de que Telesecundaria era una buena opción para poder cursar la secundaria (González Arcadia, 2004).

La introducción de la educación a través de un aparato de televisión era parte de la desconfianza que generaba el servicio, pues se confundía la educación de Telesecundaria, con clases de televisión. Se pensaba que la televisión sólo era entretenimiento y que la educación derivada de ella no tendría calidad; aunado a ello, se creía que verla causaba daños a la vista. Si se toma en cuenta que la televisión era parte de una cultura urbana y, por lo tanto, resultaba extraña para la cotidianidad rural, se podrá entender la actitud de las comunidades ante la educación que tenía a aquélla como la vía de transmisión de contenidos y el desplazamiento del maestro como figura central de la enseñanza:

Los alumnos primero sufrían de un proceso de adaptación, ya que ellos no estaban acostumbrados al televisor, inclusive pensaban que les dañaba la vista, pero se les explicó que no había tal afectación; se les informó, asesoró sobre cómo trabajar la metodología y bueno empezamos en octubre las clases con retraso, pero logré nivelarlos (González Ayón, 2004).

Actualmente, los maestros ya no se quedan en la comunidad. A pesar de que el contrato de trabajo especifica el compromiso de radicar en la comunidad, la mayor accesibilidad a éstas propicia que algunos maestros se trasladen todos los días a trabajar y, posteriormente, regresen a la ciudad donde radican. Los que se quedan durante la semana, frecuentemente llegan a la comunidad en la mañana del lunes, y el viernes en la mañana regresan a la ciudad donde viven. Estos hurtos de horario dan por resultado menor tiempo dedicado a la enseñanza y, desde luego, menor tiempo dedicado al trabajo de la comunidad.

LOS ALUMNOS RURALES DE LA TELESECUNDARIA

Las condiciones de los alumnos de la Telesecundaria rural son diferentes de las de la secundaria general. Los padres no tienen escolaridad o tienen algún grado de primaria, y las actividades económicas prioritarias se refieren a labores agropecuarias, por lo que los adolescentes rurales parten de otro lugar social para acceder a la educación. A su vez, debido a la insuficiente cobertura de servicios eléctricos, la información de la que disponen es menor a la que tienen los adolescentes urbanos.

El resultado de lo anterior es una necesidad de aprovechar la escuela lo máximo posible. Los maestros refieren una mayor disponibilidad de los adolescentes rurales por involucrarse con la escuela.

Telesecundaria; salían entusiasmados, pues estaban viendo en la televisión cosas que en su comunidad no podían ver (Ríos, 2004).

La Telesecundaria les acercaba un mundo que no estaba ahí. Les permitía abrir la puerta a conocimientos a los que, de otra manera, sería muy difícil acceder. Además, podía representar la posibilidad de construir otros futuros. Por ello, los maestros se comprometían con los alumnos y su sed de aprendizaje; también sabían que los adolescentes rurales se estaban jugando su futuro al transitar por esas aulas.

Ávidas de conocimientos, muy centradas pues ya estaban grandes, con ánimos de salir adelante... Yo siento que Telesecundaria les cayó como del cielo. Me obligaban a prepararme porque ellas querían más, preparaba mis clases, ya que ellas tenían conocimientos a otro nivel porque su edad era de 16 a 18 años; entonces para ellas era muy fácil Telesecundaria, asimilar el conocimiento a su edad. Inclusive me manifestaban que era fácil. Contestaban con mucha facilidad las guías. Todo lo trabajamos; desde matemáticas, inglés y las actividades de desarrollo (González Arcadia, 2004).

LAS CONDICIONES CULTURALES DE LAS COMUNIDADES RURALES

La cultura imperante en las comunidades rurales provoca que las adolescentes tengan mayores dificultades que los varones para continuar su educación. Éstos tienen como destino el trabajo, de ahí que la escuela pueda verse como un espacio para ellos, ya que la educación puede preparar para el trabajo, considerarse como una vía por la cual los varones pueden acceder a una mejor ocupación. Sin embargo, no en todos los casos es así. Aun los adolescentes varones rurales se encuentran atrapados en una cultura donde la educación es poco valorada.

Le pregunté a su papá... la razón del porqué esos muchachos habían dejado de ir a la escuela. Me sorprendió saber que su madrastra era la que había decidido que los niños ya no estudiaran. Según ella, decía que el hijo ya tenía que ayudar al padre en el corte de la caña y que la niña tenía que ayudarla en los quehaceres de la casa (Moreno, 2005).

Las condiciones de vida de la ruralidad, en particular la pobreza, con su imperiosa necesidad de sobrevivencia, provoca que los adolescentes sean considerados mano de obra desde edades muy tempranas y las adolescentes, a su vez, sean consideradas madres potenciales, aportadoras de trabajo en sus ho-

gares. Si los adolescentes rurales tienen esos únicos destinos, la educación será algo extra, una actividad superflua, mientras que lo realmente importante es aportar trabajo al hogar rural. Los maestros de la Telesecundaria lo testimonian de la siguiente manera:

Empecé a hacer labor de convencimiento, pero los padres, a algunos los traían ya trabajando y era difícil que los dejaran, así es que empecé con puras mujeres y con mucho trabajo, ya que sus padres tenían otras ideas para ellas que no las dejaban estudiar, porque ellas eran para la casa, que luego se casaban, en fin, hasta que los convencí, porque las mismas muchachas iban y me decían que volviera a ir con sus padres porque ellas querían estudiar (González Arcadia, 2004).

Consecuentemente con lo anterior, la manera de organizar las actividades a partir del género induce a un rígido esquema de géneros que impacta la propia organización al interior de las aulas.

Nos dieron todas las facilidades para instalarnos; pero al principio no querían dejar estudiar a las jovencitas por ideas arcaicas, de que se casaban o que eran para el hogar y a los varones porque se los llevaban a trabajar (González Arcadia, 2004).

Algo parecido sucedía con el aseo del salón, ya que el joven adolescente quería concretarse a tan sólo mover las sillas y volverlas a acomodar. Le costaba trabajo agarrar la escoba y el trapeador, porque según decían que en su casa esas actividades estaban destinadas para las mujeres, situación que también fue motivo de inconformidad por parte de los padres y algunas madres de familia que no se hicieron esperar en su deseo de hacerme desistir de esa acción (González Ayón, 2005).

El destino de las adolescentes rurales, vinculado a la reproducción biológica, aunado a las condiciones de pobreza, da como resultado menores oportunidades de estudio para las adolescentes rurales mujeres. Los maestros de la secundaria rural se convierten en testigos de esas condiciones culturales.

Otro de los obstáculos era que todos sus hermanos también estudiaban y, al tener muchos gastos, no iban a poder darle a ella para sus estudios. En fin, muchos eran los pretextos que le ponían para que ella estudiara (De Dios, 2005).

Lucrecia le ayudaba a su padre a cortar chile y jitomate. Era muy buena para eso y su papá no la dejaba ir a la escuela, pues consideraba que no servía para la escuela. Él le dijo que no le permitiría estudiar, ya que la escuela sólo era para niños inteligentes y no para “burras” como ella. También le dijo que ella era buena para trabajar y, por lo tanto, para ganar dinero (Martínez, 2005).

CONCLUSIONES: RETOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES RURALES

Los retos principales a los que se enfrenta la educación de los adolescentes rurales en el país son:

- 1) El reto de la paradoja del conocimiento y la pertinencia de la educación. La educación destinada a los adolescentes rurales, si bien debe partir de la creación y la aplicación del conocimiento para la resolución de problemas, como el motor que dinamiza hoy a la sociedad mundial, también debe partir del conocimiento socialmente pertinente para las realidades de los adolescentes rurales.
- 2) El reto de alumnos adolescentes incorporados al trabajo rural. La escuela debe tomar en cuenta las condiciones reales de los adolescentes rurales, toda vez que la sobrevivencia del hogar campesino no es sólo una responsabilidad de los adultos del grupo familiar, sino que los adolescentes son incorporados desde edades muy tempranas a labores de sostenimiento grupal. Esto se convierte en un reto para la escuela tradicional, que asume la existencia de alumnos de tiempo completo, cuyos intereses se centran en la escuela.
- 3) El reto de las condiciones específicas que establece la pobreza rural. La primera condición es sobrevivir, de ahí que la escuela no tenga mucho que ver con la generación de nuevos destinos para la adolescencia rural. La escuela puede convertirse en un medio para vencer la pobreza, si es que aquélla logra ser pertinente respecto de las localidades donde se asienta. Sin embargo, las expectativas de los adolescentes rurales son dirigidas por los ritos de paso a la edad adulta, y establecidas por las comunidades rurales, entre ellas, la cultura de la migración, el abandono rural, la falta de construcción de ciudadanía rural, etcétera.
- 4) El reto de la incorporación de la tecnología de la televisión en la formación de los maestros. Es preciso que las escuelas formadores de docentes introduzcan, en las estrategias de enseñanza, el uso de infraestructura de comunicación, así como la utilización de los materiales de apoyo. Aunque este requerimiento es más necesario para la Telesecundaria, sin duda alguna tiende a incorporarse en todos los niveles educativos.
- 5) El reto de la formación integral de los docentes. Los maestros de Telesecundaria deben ser formados como maestros con una educación integrada, ya que deberán responsabilizarse de la conducción de las diversas áreas y materias del programa escolar. Conocimientos específicos, como inglés o actividades artísticas, tienden a quedar relegados debido a la falta de dominio de ellas, de parte de los profesores. En la educación de Telesecundarias adquiere especial relevancia la formación integral de los profesores.

- 6) El reto de la cultura de géneros rígidos o destinos asignados. La Telesecundaria debe discutir las propias premisas en que descansa la cultura rural o, al menos, tomarlas en cuenta si lo que se desea es convertir a la escuela en un factor de formación de personas y no sólo en el medio de acreditación de escolaridad.

Los retos anteriores son una parte de los que pueden identificarse cuando se enfatiza en la educación de los adolescentes rurales. Un estudio más completo, sin duda alguna visualizará retos relacionados con la formación de ciudadanía, la construcción de subjetividades, la posibilidad de elaborar proyectos de vida propios, que partan de las condiciones de los adolescentes rurales, pero que sea capaz de aportar elementos para transformar sus propias condiciones de vida. En este sentido, el reto principal de la educación de los adolescentes rurales es construir oportunidades similares a las que tiene el resto de los adolescentes, para cursar los últimos tres grados del ciclo básico obligatorio. Ello habla de igualdad en la sociedad y no sólo en la introducción de cambios en la escuela, ya que la desigualdad de los adolescentes está vinculada al origen social, la pertenencia étnica y a la discriminación de género.

BIBLIOGRAFÍA Y ENTREVISTAS CITADAS

- CASILLAS Sandoval, Karina. “Una experiencia increíble”, Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, Nayarit, SEP/CONAFE/Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2005.
- CEPAL/OIJ. *Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo*, Serie Población y desarrollo, Santiago, Chile, CEPAL, 2000.
- CONAPO. *Índices de marginación*, México, CONAPO, 2000 [en línea] (www.conapo.gob.mx). Acceso del 11 septiembre de 2005.
- DE DIOS Orozco, Yeraldín. “Ejemplo de vida”, Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- DE LA CRUZ, Quintero, Fabricio. “Docente de Telesecundaria”, Tepic, Nayarit, 2005 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- ENADID. *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*, INEGI, México, 1999.
- FLORES Ruvalcaba, Juan Pedro. “Docente de Telesecundaria”, Tepic, Nayarit, 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- FONSECA Franco, Esteban. “Fundamos el Subsistema de Telesecundaria”, en Lourdes Pacheco (coord.). *Maestros somos*, Tepic, Nayarit, SEPEN/UAN, 2005 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).

- GONZÁLEZ Arcadia, María del Carmen. "Experiencia," Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- GONZÁLEZ Arcadia, Lucía del Carmen. "Docente de Telesecundaria", Tepic, Nayarit, 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- GONZÁLEZ Ayón, Carmen. "Docente de Telesecundaria", Tepic, Nayarit, 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- GONZÁLEZ Cornejo, Andrea Paula. "Trabajadoras guatemaltecas en el servicio doméstico de la ciudad de Tapachula, Chiapas", en *Memoria del Segundo Foro Nacional y IV Estatal en Estudios de Género*, Acapulco, Universidad Autónoma de Guerrero, 2005 (CDrom).
- INEGI. *Censo Nacional de Población*, Aguascalientes, INEGI, 2000.
- IMJ/CIEJ. *Encuesta Nacional de Juventud*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigaciones/Estudios sobre Juventud (José Antonio Pérez Islas y Mónica Valdés, coords.), 2000.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. "Educación y equidad en América Latina", en *Carta Informativa*, vol. XXIII, núm. 1, Buenos Aires, IPE, enero-marzo de 2005.
- JIMÉNEZ, Guadalupe. "La Telesecundaria en Nayarit", Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Nayarit, 2005 (versión preliminar).
- MARTÍNEZ Herrera, María del Rosario. "Ave cautiva", Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- MORENO López, Ismael. "Sólo tenemos 11 y 15 años", Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- PACHECO, Lourdes. "Juventudes rurales en México", en *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud*, México, Instituto Mexicano de la Juventud/ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (CIEJUV), 2002, pp. 416-452.
- PONCE Sánchez, Antonio. 2005. "Docente de Telesecundaria", Tepic, Nayarit, 2005 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- RIES. *Documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, SEByN, 2002 [en línea] <http://ries.dgme.sep.gob.mx>. Acceso del 28 de diciembre de 2005.
- _____. "El sistema no ha logrado una auténtica equidad" en Documentos de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, 2005 [en línea] <http://ries.dgme.sep.gob.mx>. Acceso del 28 de diciembre de 2005.
- RÍOS Espinosa, José Guadalupe. "Primer Responsable de Telesecundarias en Nayarit, periodo 1974-1975", 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).

SANTOS, Annette. "Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, julio-septiembre de 2001, pp.11-52.

SEP. *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, SEP, 2005.

Los saberes campesinos en debate con los modelos curriculares de la escuela rural mexicana de nivel medio y medio superior ¿Un conflicto de saberes?

*María Guadalupe Díaz Tepepa**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se elaboró con base en los resultados de una investigación que la autora desarrolló entre 1995 y 1998 en comunidades serranas del estado de Puebla y en sus correspondientes escuelas agropecuarias. La investigación se titula: “Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario” (Díaz Tepepa, 2001). Los resultados han permitido comprobar la importancia de conocer la relación entre la unidad productiva familiar y las condiciones comunitarias en el momento de fijar la viabilidad de los modelos curriculares que se proponen para el fortalecimiento de la economía y la productividad campesina.

En el documento de la investigación se incorporó la idea de que, entre las muchas funciones de la familia campesina, una básica consiste en asegurar a las nuevas generaciones la transmisión de conocimientos, aptitudes y valores necesarios para seguir operando las diferentes modalidades que adquiere en cada localidad, la estrategia campesina de producción.

A quienes trabajan en el desarrollo de tecnología agrícola moderna quizá podría parecerles un exceso hablar de un sistema campesino de conocimientos, toda vez que se tiende a considerar a la agricultura de autosubsistencia como una rémora de formas atrasadas de producción, entre cuyas características destacaría la ignorancia de los conocimientos que les puede aportar la moderna ingeniería agrícola.

* Doctora en Filosofía (Ciencias de la Educación); profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

Por tal razón, se trató de mostrar el complicado y particular manejo de recursos al que se deben enfrentar los campesinos en cada una de las localidades del estudio, así como poner de manifiesto de qué manera cada combinación concreta de estrategias de supervivencia requiere formas particulares de transmitir conocimientos, valores y aptitudes. También se insinuó el carácter conflictivo que ciertas formas de transmisión de conocimientos presentaban a la hora de ser contrastadas con los programas educativos desarrollados en las localidades de este estudio.

No pretendo mostrar los hallazgos completos de la investigación, sino tomarlos como referencia para reflexionar en la tensión que existe entre el saber campesino y el saber escolar, y mostrar que la causa última de esa tensión se encuentra en las concepciones sobre el trabajo campesino de las instituciones educativas que operan en las comunidades, así como en el papel que se asigna a la escuela como agente del desarrollo local y regional.

LAS TENDENCIAS DE LA SOCIOLOGÍA RURAL Y SU IMPACTO EN LAS DEFINICIONES CURRICULARES

A finales de la década de los años setenta y la primera mitad de los ochenta, se desarrolló en México y en otras partes del mundo un fuerte debate en torno a las características del sistema campesino de producción y del papel que el campesinado juega en las perspectivas de desarrollo de los países en donde habitan y producen los campesinos. Aunque a ese debate se sumaron las más diversas posiciones, las dos posturas básicas fueron, por un lado, aquellas que presagiaban la inminente desaparición del campesinado y su consecuente sustitución por empresas agropecuarias privadas de tipo capitalista o por empresas estatales y colectivas de tipo socialista. En el otro extremo del debate se colocaban algunos investigadores que, sensibles a la extraordinaria capacidad de adaptación y supervivencia de los campesinos en las diversas partes del mundo, trataban de demostrar la falsedad de las predicciones acerca de la desaparición del campesinado y de explicar el carácter particular y funcional del trabajo campesino para los diferentes sistemas o modos de producción.

Ambas posiciones han servido para sustentar, teóricamente, diversos programas de educación y desarrollo rural en el nivel local y regional, tales como los diseñados para las escuelas asentadas en las localidades analizadas.¹ En este

¹ Para el trabajo de campo de esta investigación se escogieron dos ámbitos de la educación rural con el propósito de contrastar las tendencias educativas y su concreción en un ámbito social y productivo local: 1) Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y 2) las Escuelas Telesecundarias de Formación para el Trabajo que operan en la Sierra Norte Oriental del Estado de Puebla, en los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán. En tales casos (tres escuelas telesecundarias y un CBTA), la investigación profundiza también sobre las respectivas comunidades y las características de las familias campesinas

apartado sólo se discutirán las consecuencias que tienen esos modelos para la forma en que se tensan o complementan los saberes generados en la escuela, con aquellos que se producen desde el ámbito productivo familiar y en las condiciones productivas de las comunidades.

Pese a que no queda explícito en ninguna parte del modelo educativo de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios (CBTA), su coincidencia con las líneas teóricas que presagian y, en consecuencia, alientan la manera como se identifican, en ese modelo, los valores de la modernidad y el progreso con las formas productivas desarrolladas en los países con agricultura moderna de tipo capitalista, permite afirmar que su modelo tiene como sustento la sustitución de las estrategias campesinas de subsistencia por formas productivas de mercado. Sin embargo, en la realidad escolar no es así, pues la diversidad de actividades prácticas en los planteles, nos muestra que existen más bien “acoplamientos de saberes” prácticos que conforman un saber técnico propiamente escolar. Estas observaciones se comprueban en los testimonios sobre la práctica escolar que hemos documentado en otros trabajos de investigación (Díaz Tepepa, 1993; Weiss, 1991; Levy, 1990), y en los capítulos correspondientes a la versión original de este estudio.²

Al ajustarse a las condiciones de la realidad escolar, el modelo curricular se “recontextualiza” y adquiere las especificidades de la práctica escolar concreta, aquella que se construye a partir de las condiciones materiales de la escuela y de los sujetos que la realizan. Sin embargo, la práctica escolar concreta siempre tiene, como punto de referencia, el modelo curricular que la define.

El modelo de la agricultura moderna de mercado, que sirve como fundamento del modelo curricular de la mayoría de escuelas agropecuarias de este país, como bien lo señala Palerm, depende de que existan recursos abundantes de capital, fuerza de trabajo relativamente escasa y abundancia de suelo cultivable: “Bajo estas condiciones, el capital tiende crecientemente a sustituir a la fuerza de trabajo, a pesar de que se establezca un ciclo de rendimientos físicos decrecientes del suelo” (1989: 221). El capital sustituye al trabajo mediante la mecanización de la mayor parte de los procesos, la cual sólo es posible mientras se cuente con energía barata y fácilmente disponible, que será utilizada como fuerza motriz, lo mismo que con productos agroquímicos (fungicidas, fertilizantes, herbicidas, insecticidas). Este modelo productivo es el que se ha

en torno al centro educativo. Se trata de modalidades de educación que comparten objetivos educativos similares: contribuir, mediante la escuela, al desarrollo rural y de la comunidad, pero que tienen estrategias educativas distintas. En una de estas modalidades de educación se propone, explícitamente, incorporar el saber cotidiano de la familia campesina en la definición del contenido escolar; es el caso de las Escuelas Telesecundarias de Formación para el trabajo. En los CBTA, por el contrario, se pretende sustituir el saber tradicional por el saber técnico moderno.

²Véase, en especial, Díaz T. Ma. G., 2001: 225-262.

trasplantado a las escuelas agropecuarias en sus diferentes niveles, sin reflexionar mucho sobre las condiciones que permitieron el surgimiento de esa forma de producción. Sin embargo, lo más grave fue que se implantó el modelo de producción sin realizar un análisis profundo de las condiciones productivas diversas de las localidades o regiones donde se prevé que opere. En un contexto como éste, el conjunto de conocimientos, valores y saberes locales tenderá a ser minimizado, cuando no caricaturizado y denigrado, de la misma manera que las formas de producción campesina.

El modelo productivo que se promueve en “programas educativos alternativos” se identifica, por el contrario, en gran medida, con las corrientes teóricas que rechazan la inminencia de la desaparición de las formas campesinas de producción y que incluso sostienen la superioridad de éstas sobre las de tipo moderno capitalista. Estas propuestas se vieron reforzadas, a finales de la década de los ochenta, con la aparición y la consolidación de líneas de investigación sobre agroecosistemas, principalmente, con la difusión —en México— de la obra de Víctor Toledo. La valoración positiva que hacen del trabajo campesino está relacionada con el hecho, objetivamente demostrable, de que el campesino, dada la baja cantidad de energía fósil que utiliza, así como su tendencia a la optimización de los pocos recursos con que cuenta (trabajo, tierra, herramientas simples), produce una degradación menor del ambiente. Además, ese tipo de investigaciones ha demostrado, ampliamente, la mayor productividad del trabajo campesino respecto de diversas ramas de la agricultura capitalista puesto que, aunque el campesino por lo general obtiene un rendimiento menor en sus tierras que el conseguido por los agricultores capitalistas, al restar el monto invertido en insumos (semilla mejorada, agroquímicos, mano de obra, energéticos) en uno y otro sistemas, la ganancia obtenida por hectárea es bastante similar. La ventaja del campesino consiste en que, al usar bajos niveles de agroquímicos, combustible fósil y energía basada en la tracción humana, su contribución a la degradación del ambiente es mínima comparada con la que genera el agricultor de tipo capitalista.

La consecuencia de esta forma de concebir el sistema campesino de producción es que existe una amplia revalorización de los conocimientos, valores y saberes que representa el campesino, y un rechazo frontal a la mecanización de la agricultura y al uso de productos agroquímicos.

La necesidad de revalorizar estos saberes y conocimientos ha conducido a los promotores de programas de educación alternativos —como es el caso de las Escuelas Secundarias de Formación para el Trabajo que han operado coordinadas por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra Norte Oriental del estado de Puebla— a desarrollar *exitosamente*, en la escuela, un tipo de trabajo productivo muy similar al que se desarrolla de

manera cotidiana en las familias, pero que tiende sólo a resolver problemas de supervivencia y no problemas productivos concretos en la unidad familiar de producción.

Así, ambos modelos productivos de las escuelas, basados en las perspectivas teóricas antes indicadas, son descripciones de las formas ideales en que debe operar un determinado sistema de producción; no obstante, al momento de concretar el modelo hace falta realizar, de forma más rigurosa, un reconocimiento de las condiciones en las que habrá de operar y hacer los reajustes necesarios.

Cuando en el discurso docente y en los objetivos generales del trabajo educativo de los CBTA se pretende transmitir a los alumnos los mayores adelantos tecnológicos agropecuarios, con el propósito de generar profesionales con la calificación suficiente para operar la tecnología agrícola moderna, lo único que en la realidad se lograría son candidatos al desempleo (Ibarrola, 1994). Esto no se contradice con el hecho de que en las localidades existan empresas agrícolas modernas candidatas ideales a recibir a los técnicos agropecuarios egresados del CBTA. Pero lo relevante en ese tipo de empresas es que de ninguna manera son semejantes a las de los países desarrollados que, como ya se ha señalado, cuentan con abundancia de capitales y tierra, mientras que carecen de mano de obra. Por el contrario, en la mayor parte de los poblados donde se han creado CBTA, las empresas agropecuarias tienen un acceso restringido al financiamiento, disponen de cantidades moderadas de tierra y se ubican en un contexto de abundancia de mano de obra; su ventaja consiste, precisamente, en usar el recurso más abundante (la mano de obra), por lo que seguramente tenderán a invertir poco en la modernización tecnológica de su empresa.

El modelo productivo de las escuelas secundarias de formación para el trabajo, a pesar de que se propone corregir situaciones como las descritas puede caer, en los hechos, en la trampa que significa no reconocer el carácter abstracto de cualquier modelo y tratar de promoverlo sobre la realidad concreta, por ejemplo: el rechazo por principio ideológico tanto de la mecanización de las tareas agrícolas como del uso de agroquímicos, al concebirlas como atentatorios contra las tradiciones y costumbres que los campesinos han confeccionado a lo largo de los años hasta constituir un agroecosistema que se viene reproduciendo desde cientos de años atrás y que ha permitido una relación más o menos respetuosa con el medio ambiente.

Cabe recordar, con base en los testimonios obtenidos en el trabajo de campo, que aunque los campesinos de estas localidades reconocen la superioridad de los abonos naturales sobre los químicos, no cuentan con animales suficientes para producir el abono necesario y muchas veces se ven obligados a comprarlo a precios superiores al de los abonos químicos. Asimismo, aumentar el volumen de animales por unidad doméstica significa ampliar las zonas de

pastizales, en detrimento de la ya de por sí pequeña extensión agrícola. A su vez, acrecentar la extracción de abono de elite, tierra de hojas, significa caminar hacia la degradación de los escasos recursos boscosos.

Una situación semejante ocurre con el problema de los insecticidas. Debido a su precio y al de las bombas de motor necesarias para su aplicación, aun cuando el campesino desee utilizarlos no cuenta con las condiciones económicas para hacerlo y, si bien en la escuela se han recuperado ciertos saberes populares para el control de plagas, el problema es tan grave que ya no se puede resolver con manejos domésticos. En la escuela sólo se alcanza a señalar el efecto pernicioso para el ecosistema (ya de por sí alterado) del uso indiscriminado de agroquímicos.

Es decir, en el modelo CBTA se idealiza el punto de llegada (la agricultura moderna mecanizada), por lo cual se hace todo lo posible por incorporar en la enseñanza escolar todos los conocimientos teóricos y prácticos de la tecnología moderna, con base en los supuestos requerimientos de la modernización. En el modelo alternativo de las escuelas secundarias, por el contrario, se idealiza el punto de partida, por lo que se hace hincapié en volver, prácticamente, a las condiciones productivas previas a las plagas, al abandono del trabajo colectivo y a la tecnificación incipiente de las labores agrícolas.

Las condiciones objetivas descritas en el conjunto de las localidades indican que ninguno de los dos modelos puede ser muy eficaz. El modelo de los CBTA no es pertinente tanto por las condiciones particulares de la institución escolar, que no cuenta con los recursos suficientes para llevarlo a efecto, como por las condiciones extraescolares (locales) de disposición de capital, tierra y trabajo. Como hemos visto, las condiciones productivas de nuestros pueblos campesinos son diferentes de las existentes en los países desarrollados con agricultura moderna. Por lo tanto, aun cuando la institución escolar lograra transmitir, más o menos, de forma fiel el modelo agronómico ideal, caeríamos en un error, pues éste significa la subutilización del recurso más abundante: la fuerza de trabajo; es decir, favorecer el desempleo de los técnicos agrícolas.

La dificultad para llevar a cabo el modelo alternativo impulsado en las escuelas secundarias analizadas es un tanto diferente, pues para poder recobrar el trabajo colectivo y el uso exclusivo de fertilizantes naturales se requiere (en las localidades de estudio) aumentar la disposición de tierra por unidad familiar, y esto no es deseable porque sólo podría lograrse eliminando unidades familiares o desmontando mayores extensiones de los ya escasos recursos boscosos para incorporarlos como terrenos de siembra (lo que a su vez reduciría la capacidad de extraer abono en forma de tierra de hojas).

En estas circunstancias, la mejor (si no es que la única) opción con que cuentan las comunidades campesinas con agricultura de subsistencia es hacer

un uso todavía más racional e intenso del principal recurso: la fuerza de trabajo humana.

No es cualquier cantidad de trabajo aplicada a la agricultura lo que permite el éxito del campesino —en la producción para la supervivencia— sino fundamentalmente la *calidad* de ese trabajo. Es decir, la capacidad de manejar de manera adecuada el medio natural y el extenso conocimiento de las plantas y animales, capacidad y conocimientos que el desarrollo de la agricultura moderna destruye día a día al imponer el monocultivo y el uso indiscriminado de agroquímicos, pero sobre todo al convertir a los campesinos en peones asalariados (véase Palerm, 1989: 223, las cursivas son del autor).

Es decir, la única salida que tienen los campesinos para invertir la tendencia a los rendimientos decrecientes de la tierra es aumentar la calidad de su trabajo, lo cual significa *ampliar su conocimiento y su capacidad para manejar el medio ambiente*. Pero como el nivel de desarrollo de la agricultura campesina no permite prescindir, en el corto plazo, de ciertos componentes de la agricultura moderna (fertilizantes, plaguicidas, semillas mejoradas, transporte motorizado, herramientas, maquinarias) la labor de la escuela debería enfocarse en reconocer, en primer lugar, las condiciones objetivas que conducen al campesino a incorporar o dejar de hacerlo ciertos componentes de la agricultura moderna. En segundo lugar, debería dirigirse a experimentar la incorporación de estos componentes articulados con los componentes productivos tradicionales, así como a reconocer y enseñar la sistematicidad que adquiere la nueva relación entre componentes nuevos y viejos. En tercer lugar, a aprender y enseñar cómo la incorporación de la nueva tecnología es reordenada en el sistema de conocimientos y habilidades propios del campesino (lo que a su vez supone el conocimiento más o menos sistemático de cómo opera ese saber). De esto depende que la incorporación de los nuevos componentes no signifique el desmantelamiento del saber campesino, tal como lo pronostica Ángel Palerm y que se previene en los fundamentos del modelo educativo alternativo por el CESDER en las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo.

LOS SABERES Y NO SABERES CAMPESINOS.

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA ESTRATEGIA PRODUCTIVA

En la investigación realizada se ha mencionado y descrito la existencia de diferentes saberes campesinos en forma más o menos aislada, y se ilustra cómo ellos racionalizan la lógica de sus tareas productivas. Esos ejemplos son suficientes para sostener la existencia de *un saber campesino*, así como la necesidad de una correcta estrategia de articulación de saberes promovida desde el ámbito escolar. Por tal razón, en las siguientes páginas se proporcionarán algu-

nos campos críticos en los que se considera urgente promover esa estrategia de articulación, como condición necesaria para detener e invertir los procesos de rendimiento decreciente del trabajo campesino observado en las cuatro localidades en estudio.

El primer caso tiene que ver con la forma tradicional de “manejo campesino” en el mejoramiento de su semilla. Un dato frecuentemente señalado en las comunidades poblanas indicaba que los campesinos realizaban un “curioso” intercambio de semilla entre ellos. La operación fue descrita por un campesino más o menos de la siguiente forma:

Tú les das el maíz de huitlacoche y ellos lo utilizan para consumo, pero te dan maíz azul que, entonces, tú utilizas como semilla. El intercambio se hace entre los que tienen una variedad y no otra. Por ejemplo, quien tiene frijol amarillo le da a alguien que tiene frijol negro. Es para la semilla, para la siembra... bueno, si tú no lo quieres sembrar te lo puedes comer... pero yo lo voy a utilizar para sembrar.

Tomando en cuenta la fisiografía de la zona, así como el hecho de que “se cambia de semilla cada dos años”, podemos estar ante un saber cultural que parece seguir los patrones naturales de selección de especies agrícolas, lo cual significa un constante trabajo campesino de adaptación de las semillas a las cambiantes condiciones naturales de la zona. Para demostrar tal cosa sería necesario realizar un seguimiento de las rutas de intercambio de semillas y observar la respuesta que éstas presentan según las distintas alturas y microclimas regionales en los que van siendo sembradas. Puede demostrarse que, mediante este tipo de intercambios, se van dando procesos de mejoramiento de semilla que permiten que el maíz de la localidad resista mejor las condiciones climáticas y biológicas adversas. Nótese cómo mientras poco a poco todo el patrón de cultígenos de esas localidades va siendo presa de las plagas, el maíz aún no ha sido diezmado por ellas, aunque el frutal se siembre “asociado” a la milpa.

Por tal razón, habría que evaluar si la carencia de intercambio de semillas, en el caso de los frutales, y el ataque por las plagas que caracteriza a este cultivo no podría ser una muestra de las consecuencias nefastas de la reproducción durante grandes periodos de un mismo material genético de una especie que, además, no es nativa del lugar (como es el caso de la mayoría de los frutales en la comunidad de Huixcolotla de la sierra norte pobлана), por lo que puede estar insuficientemente adaptada a las condiciones locales. El caso del intercambio de semilla de maíz podría dictar la pauta para establecer formas correctas de adaptación para los frutales y cualquier otro cultivo que se desee incorporar en la región.

Otro campo en el que urge realizar propuestas coherentes de articulación de saberes es el relacionado con la fertilización del suelo. Ya se ha señalado la ten-

sión existente, por un lado, de la valoración negativa que tienen los fertilizantes artificiales tanto entre los campesinos como en las propuestas productivas del modelo educativo alternativo, como por otro, la dependencia hacia los mismos en el panorama productivo inmediato debido a la carencia de una producción suficiente de fertilizantes naturales y a que “las tierras ya se acostumbraron” al agroquímico.

La incorporación de los fertilizantes químicos ha sido integrada en forma muy avanzada en el sistema de conocimiento de los campesinos (a pesar de que fueron educados para el manejo de fertilizantes naturales). Uno mostraba así la forma particular de articulación entre el saber campesino y el requerido para el manejo del agroquímico: “... la milpa lo que quiere es fertilizar cuando está a 15 o 20 cm de crecimiento. ¿Para qué le vamos a echar el abono después? Ya no lo aprovecha, ya lo hemos calado, ya lo hemos experimentado mucho tiempo y no. Ya no confronta como cuando se le fertiliza cuando tiene 15 o 20, entonces sí se desarrolla la milpa”.

Es decir, que mientras que en las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo se esfuerzan, casi como por una cuestión de principios, por mostrar los efectos perniciosos del uso de agroquímicos, el campesino se esmera en la integración de los conocimientos requeridos para su manejo en su tradicional sistema de representaciones y saberes. El asunto es que la correcta incorporación del fertilizante a su sistema productivo es para él una valoración de tipo práctico, no teórico; pues han podido comparar en los hechos los resultados del uso de uno y otro tipo de fertilizante. Asimismo, los testimonios recabados indican que el campesino considera mejores a los de tipo natural. El problema es que en términos objetivos no pueden dejar de usar los químicos, ya que no existe un abasto suficiente ni accesible de abonos naturales.

De la misma manera, ellos saben perfectamente que el uso de los agroquímicos (fertilizantes, fungicidas, insecticidas) disminuye a la larga los rendimientos de la tierra, pero no tienen más opción inmediata que usarlos. En este sentido, lo más correcto sería que la escuela, en vez de enseñar el combate a este tipo de productos, promueva un uso responsable, crítico y, por qué no, “técnico” de los mismos, que permita al futuro productor un manejo más versátil y responsable de sus recursos productivos.

Otro campo por estudiar para realizar la articulación de saberes es el que tiene que ver con el conocimiento detallado de los campesinos acerca de su entorno, en especial sus conocimientos relacionados con las características de los diferentes pisos ecológicos que componen su hábitat. De entre estos últimos, el conocimiento de los efectos de la altura sobre las especies cultivables resulta crucial en el momento de incorporar nuevas variedades o especies.

En la investigación notamos cómo un campesino de Atlautla⁴ ilustraba sobre los productos que se pueden o no obtener en su municipio, en comparación con los que se dan en el pueblo vecino de Tepetlixpa. La variedad de productos está determinada por la frecuencia de las lluvias y las diferencias de temperatura que dan origen a múltiples regiones microclimáticas. Aquí se ha conceptualizado la importancia del factor altura para la conformación de los pisos ecológicos que integran su hábitat. De hecho, las increíbles variaciones climáticas existentes entre Atlautla y Tepetlixpa no serían explicables en distancias tan pequeñas como las que separan a ambas poblaciones (menos de 20 km) si no fuera por la diferencia de alturas entre ellas. Los terrenos de cultivo de Atlautla se encuentran entre los 2 400 y 2 700 msnm, mientras que los de Tepetlixpa se ubican entre los 2 300 y 2 400 msnm. En términos de saberes locales todo esto se traduce en expresiones como ésta:

[...] yo qué me voy a poner a sembrar aguacates, no va a salir bien; sin embargo siembro nogal, eso sí se da; las brenas (una especie de higos) sí se dan; pero allá, más, hasta se cuecen. Acá no se quieren cocer y no crecen mucho; por allá sí crecen mucho, pero por acá, no; como que queda más chico. La diferencia es la tierra, el clima, el tiempo. Acá nos llueve y luego, como en este año, ¿cuántas veces granizó?, allá granizó dos veces nada más. Si acá sembramos calabaza, un granizado y se acabó la siembra...

Podríamos seguir extendiendo la lista de saberes detectados en las localidades, lo que requiere una reflexión por parte de las instituciones escolares y no escolares interesadas en promover el desarrollo de las diferentes localidades; por ejemplo: el caso del manejo y la conservación de los recursos forestales, la articulación de conocimientos para el mejoramiento de la actividad artesanal y otras semejantes. Por el momento basta con hablar de “saberes campesinos” y subrayar la necesidad de desarrollar estrategias que permitan su correcta articulación con los conocimientos técnicos programados para la enseñanza y con los que se desarrollan en el ámbito escolar.

Un caso ejemplar es el asunto del control de las plagas que diezman la producción en las comunidades serranas de Puebla, especialmente de frutales. Aquí el esfuerzo de la escuela debe ser mayor y más dinámico, puesto que desde el lado campesino nos enfrentamos a un problema que aquí denominaremos de “no saberes”.

Cuando se habla de saberes locales suponemos un manejo de información más o menos completo del campesino respecto de su proceso productivo aun-

⁴ Atlautla es un poblado del Estado de México donde se localiza el CBTA, en el cual se hizo el estudio etnográfico correspondiente a la investigación.

que ese conocimiento no sea compatible con las explicaciones científicas. Esta forma de concebir las cosas se puede observar en el texto de Palerm, citado páginas arriba, y más acusadamente en los estudios de la línea de agroecosistemas. Sin embargo, en las localidades estudiadas se encontró también un constante y persistente “no saber”: no saber por qué la tierra ya no produce igual que antes, por qué se les plagan las cosechas, por qué se les pudre el frijol antes de comenzar la siguiente temporada:

[...] tiene dos años que no se da, quién sabe por qué; florea, pero no cuaja la flor... Ahora el frijol no nos dura, entonces no sabemos a qué se debe, porque el frijol por aquí lo estamos cosechando y por aquí ya se está picando, será por el fertilizante... es lo que tenemos de experiencia, de que siempre se apolilla el frijol, y por eso ya no... entonces por eso se nos acabó el ánimo de seguir juntando juntamente [*sic*] con el maíz, frijol.

En este sentido, la educación que imparte la escuela agropecuaria debería ser capaz de explicar eso que los campesinos no saben o no pueden explicar, pero no en términos de la agricultura moderna, puesto que ésta se ha caracterizado por no explicar y suplantar la lógica de la producción campesina, motivo por el cual los campesinos se resisten a aceptar los métodos modernos de producción.

De ninguna manera esto significa que se considere al campesino como incapaz de encontrar él mismo las respuestas a sus problemas productivos. De hecho, parece notable la forma en que un agricultor de Tlamanca ha reflexionado sobre el modo en que han aparecido las plagas y su relación con el uso de agroquímicos, así como con las expectativas de producción agrícola:

[...] no porque yo sea sabio, pero le diré una cosa: los que vamos agarrando experiencia —eso es en cuanto al tiempo—, cuando para el año que viene no va a haber cosecha, la misma semilla da señas. Se apolilla antes (hasta el maíz). Una temporada así estábamos cosechando y por aquí teníamos dos o tres costales. Cuando salí empecé a ver así en los costales de ixtle un polvillo; meto la mano y: gorgojillos. Entonces al siguiente año no se logró nada absolutamente y así siguió ya. Otros años que sale bien, solita, la semilla, al siguiente año sí hay cosecha; entonces eso es lo que tengo que decirle. Aunque a veces dicen que eso son supersticiones, pero eso anuncia que no va a haber cosecha, eso es lo que yo he visto, eso es lo que yo he captado... Me dicen ¿cómo sabes?, yo sé porque he visto cómo ha salido el producto de lo que he cosechado y visto si dura o no dura.

Pero este mismo campesino es incapaz de dar una explicación a la aparición de estas plagas (aunque sugería que era por el fertilizante) y por lo tanto a dar con un método de control para evitar sus efectos nocivos. De ser cierta la *corazonada* del campesino en el sentido de que el aumento de las plagas

está asociado con el uso de fertilizantes, la necesidad de que la escuela dé explicaciones a este tipo de problemas se torna básica para resolver una situación que puede conducir a una degradación irreversible del agroecosistema regional, puesto que el agente causante del disturbio es externo, atenta contra el agroecosistema y depende de procesos tecnológicos cuya producción y manejo superan con mucho los límites de la estrategia campesina de producción.

CONCLUSIONES

La labor de la escuela, por lo tanto, no debe ser la de llevar la luz del conocimiento al campesino, ni la de sucumbir ante lo complejo y respetuoso para el ecosistema que ha resultado su milenario manejo del mismo, sino que el eje de la acción debe conducir a encontrar la forma en la cual la tecnología moderna pueda ser insertada de la manera más correcta y respetuosa dentro de la estrategia campesina de producción.

Esto, sin embargo, no es una propuesta de principios. No se postula la modernización del campo como la condición *sine qua non* para resolver los problemas del mismo, sino que ésta debe ser la respuesta a las condiciones locales de producción en las que el uso de agroquímicos es una realidad presente en la agricultura regional desde hace más de 20 años, aunque durante ese lapso los campesinos no hayan logrado entender las “reglas” de su funcionamiento y lo más probable es que no puedan ya prescindir de sus usos por lo menos durante una buena cantidad de años.

Estas consideraciones permiten deducir que la escuela rural agropecuaria de nivel medio y medio superior requiere una mayor comunicación con su entorno productivo comunitario, que no basta con una declaración de principios transmitidos en el discurso de la enseñanza, ni tampoco con la utilización de formas novedosas de trabajo escolar semejante o no al trabajo familiar. Sigue siendo imprescindible un trabajo riguroso en torno al contenido escolar basado en la detección de los problemas productivos y los saberes campesinos para dar respuesta a lo que, en los mismos principios y lineamientos de los modelos escolares se predica: lograr una pertinente y eficiente relación entre la escuela y la comunidad para promover el desarrollo local.

BIBLIOGRAFÍA

- BASSOLS Batalla, A. *Recursos naturales de México. Teoría, conocimiento, uso*, México, Nuestro Tiempo, 1976.
- BERLANGA Gallardo, Benjamín. “Alternativas de educación tecnológica agropecuaria. Una experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural”, México, mimeo, 1991.

- _____. *La capacitación agropecuaria. autosubsistencia y seguridad alimentaria*, línea curricular 2, México, Zautla, estado de Puebla, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, 1994.
- CHAMOUX, Marie-Noëlle. *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Casa Chata, 1987.
- DE LA PEÑA, Sergio. “Los estudios regionales y la antropología social en México”, en *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, otoño de 1981, pp. 43-87.
- DÍAZ Tepepa, María Guadalupe, Pedro Ortiz e Ismael Núñez. *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*, México, El Colegio de Tlaxcala A. C./SEFOA/Fundación Heinrich Böll Stiftung, 2004.
- DÍAZ Tepepa, María Guadalupe. *El saber técnico en la enseñanza agropecuaria*, México, DIE- CINESTAV-IPN, Serie Tesis núm. 15, 1991.
- _____. “El saber técnico en la enseñanza agropecuaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXII, núm. 2, 1993, pp. 121-134.
- _____. *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés/El Colegio de Puebla A. C., 2001.
- ERICKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlín, C. *La investigación de la enseñanza, II. España*, Paidós, 1987, pp. 195-246.
- EZPELETA, J. y E. Weiss. “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.1, núm.1, México, 1996.
- FÁBREGAS Puig, A. *El concepto de región en la literatura antropológica*, México, Gobierno del Estado de Chiapas/Instituto Chiapaneco de Cultura, 1992.
- GARCÍA Martínez, B. “Consideraciones Corográficas”, en *Historia General de México*, vol. 1, México, El Colegio de México, 1973.
- GEERTZ, C. *Conocimiento Local*, España, Paidós, 1994.
- _____. “Descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en C. Geertz *La interpretación de la cultura*, México, Gedisa, 1987.
- _____. *El antropólogo como autor*, España, Paidós, 1989.
- GRIGNON, Claude. “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en M. Foucault *et al. Espacios de poder*, Madrid, La piqueta, 1981.
- HARRIS, Marvin. *El desarrollo de la teoría antropológica*, México, Siglo XXI, 1973.
- _____. *Vacas, cerdos, guerras, y brujas. Los enigmas de la cultura*, Madrid-México, Alianza Editorial, 1989.

- _____. *El Materialismo Cultural*, Madrid, Alianza Editorial, 2a. ed., 1989.
- IBARROLA, María de. “Repensando el currículum”, en *Modelos institucionales y realidad escolar*, México, Nueva Imagen, 1987.
- _____. “¿Hay lugar para el técnico medio agropecuario en la modernización agropecuaria del país?”, en *Comercio exterior*, 41 (1), 1991.
- _____. *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*, México, Porrúa, 1994.
- IBARROLA, María de y A. Gallard (coord). *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Buenos Aires-México, UNESCO-OREALC, 1994.
- KABERRY, P. “La contribución de Malinowski a los métodos de trabajo de campo y a la literatura etnográfica”, en R. Firth, E. Leach *et al. Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*, México, Siglo XXI, 1981.
- LEVY, Claudine. “El saber técnico en la educación agropecuaria”, Tesis de maestría núm. 20, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1990.
- LLOBERA, J. (comp.). *Antropología económica. Estudios etnográficos*, España, Anagrama, 1981.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Oriental*, Barcelona, Península, 1973.
- OSOLLO López, F. *et al.* “Diagnóstico de elementos culturales de la comunidad de Yahuitlalpan”, México, mimeo, s/f.
- PALERM, Ángel. “Civilización y cultura en Mesoamérica”, en *Agricultura y sociedad en Mesoamérica*, México, SEP, Colección SEP-setentas núm. 55, 1972.
- _____. *Antropología y marxismo*, México, Nueva Imagen, 1989.
- PARADISE, Ruth. “Apuntes sobre técnicas de observación y primeros niveles de análisis”, Documento de uso interno en el proyecto de investigación, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1982.
- _____. “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?”, en M. Rueda *et al.* (comps.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM/University of New Mexico, 1994.
- PRIES Karin, “Abseits der breiten straBen MexiKos: Lernen in Lebenssituationen”. Tesis de doctorado presentada en Freie Universität Berlín, 1991.
- ROCKWELL, E. “Etnografía; teoría en la investigación educativa”, en Seminario investigación etnográfica de la educación; Una propuesta teórica metodológica, México, DIE-CINVESTAV, mimeo, 1980.
- _____. “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”, México, Documentos DIE, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.
- _____. “La etnografía como conocimiento local”, en M. Rueda *et al.* (comps.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM/University of New Mexico, 1993.

- REYNOSO, Carlos (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- SALOM F, Gabriel *et al.* "Evaluación y adecuación del modelo de La telesecundaria vinculada a la comunidad", Informe de investigación, México. SEP/El Colegio de Puebla, A. C., 1994.
- SALOM F. Gabriel. "Telesecundaria rural vinculada a la comunidad", en *Obras premiadas, experiencias, propuestas educativas*, México, FSNTE, Fundación para la cultura del maestro mexicano, 1995.
- SEP-CBTA. "Atlautla, estudio monográfico", México, mimeo, 1988.
- SEP-SEIT-DGETA. "Marco referencial", Catálogo de programas de estudio, México, SEP, 1995.
- TAPIA, Gonzalo (ed. y comp.). *La producción de conocimientos en el medio campesino*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 1986.
- TOLAMA López, R. "Huixcolotla. Estudio de Comunidad", México, mimeo, 1994.
- TOLEDO, Víctor. "La racionalidad ecológica de la producción campesina", en E. Sevilla Guzmán y Manuel González Medina. *Ecología, campesinado e historia*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- TYRTANIA Geiss, L. *Yangavila*, México, UAM-I, 1992.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, México-España, Paidós, 1987.
- WEISS, Eduardo. "La vinculación de la educación técnica agropecuaria con el desarrollo productivo", México, DIE-CINVESTAV-IPN, mimeo, 1988.
- _____. "La formación escolar del técnico agropecuario en México, 1970-1990", en *Comercio Exterior*, México, 41(1), 1991.
- WEISS, Eduardo (coord.), Guadalupe Díaz y Claudine Levy. "Las relaciones entre el saber escolar y el saber extra-escolar sobre la producción agropecuaria", Informe de investigación, México, CONACyT/DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

