

V EDUCACIÓN PRIMARIA

¿QUE PAPEL DESEMPEÑAN LAS ESCUELAS RURALES? *

En diversas etapas de la historia posrevolucionaria de nuestro país, la educación rural ha sido considerada por los gobernantes como un instrumento que puede contribuir a rescatar a la población campesina de las aberrantes condiciones sociales, económicas y culturales en que ha permanecido desde la época colonial. Tal ha sido, por ejemplo, el propósito de las políticas implantadas por Moisés Sáenz (durante los años veinte), por Lázaro Cárdenas (durante los años treinta) y por Luis Echeverría (a principios de la década actual). Como resultado de estas políticas, las escuelas rurales se han expandido notablemente. (En la actualidad, tiene una capacidad potencial que les permitiría satisfacer un 850/0 de su demanda, en el supuesto de que las edades de todos sus alumnos estuviesen comprendidas entre límites “normales”). Más aún, el actual secretario de Educación ha manifestado que durante el presente régimen se llegará a absorber íntegramente el déficit de educación de nivel primario.

La cuantía de los recursos —humanos y financieros— que esto exige (y seguirá exigiendo en el futuro), así como la importancia que sigue teniendo en México la población del campo, plantean diversas interrogantes acerca de los resultados efectivos que obtienen las escuelas ubicadas en localidades rurales.

Las investigaciones que se realizan en el ámbito de las ciencias de la educación, paulatinamente van proporcionando respuestas a estas inquietudes. Gracias a algunos estudios realizados, conocemos ahora ciertos datos que nos permiten evaluar —aunque no siempre con la extensión necesaria— diferentes dimensiones del desarrollo experimentado por las escuelas mencionadas. Estos aspectos se refieren a: a) el comportamiento que ha observado la satisfacción de la demanda en el ámbito rural, b) el impacto que este comportamiento ha tenido sobre la retención” y la “eficiencia terminal” de estas escuelas; y c) los índices de aprovechamiento académico que se obtienen en las mismas:

a) Durante mucho tiempo hemos sabido que el grado en que se satisface la demanda escolar depende de la posición socioeconómica de los educan-

* Publicado en *El Universal* el día 4 de agosto de 1978.

dos. Sin embargo, más recientemente se ha demostrado que esto también está condicionado por la densidad demográfica de las diversas localidades que integran el país. No sólo se ha observado que la educación posprimaria apenas empieza a ofrecerse en el campo, sino que también se ha podido comprobar que el avance registrado en la satisfacción de la demanda educativa correspondiente al medio rural se ha concentrado, preferentemente en las localidades que cuentan con 1000 a 2500 habitantes —y no en los poblados más pequeños, a los cuales corresponde más de la quinta parte (22.7%) de los niños que potencialmente demandarían educación primaria—. Esto revela que los estratos sociales que ya disfrutaban de mejores condiciones de vida no son sólo los primeros que tienen acceso a la educación, sino que también entre los sectores más pobres ocurre un proceso de discriminación interna, ya que los individuos que —por diversas circunstancias— habitan en poblaciones pequeñas, tienen menos oportunidades de ingresar a la escuela primaria, que las que se ofrecen a quienes habitan en localidades más grandes.

b) También se ha conocido, desde hace tiempo, la información que permite apreciar el hecho de que la retención escolar, y, por ende, las posibilidades de terminar la educación primaria, son mayores en las ciudades que en el campo. Este problema ha sido tradicionalmente atribuido a las diferentes condiciones socioeconómicas que privan en uno u otro medio. Empero, investigaciones más recientes han revelado que un 20% de las diferencias observadas en los coeficientes de eficiencia terminal puede ser atribuido, independientemente de otros factores, a la importante proporción (53.2%) de escuelas que no imparten los seis grados de educación primaria, mismas que principalmente se ubican en zonas rurales.

c) Quienes se dedican profesionalmente a las tareas educativas, han percibido con frecuencia que el aprovechamiento académico obtenido en las escuelas rurales tiende a ser inferior al que logran las escuelas urbanas. Sin embargo, por mucho tiempo carecimos de información que permitiera comprobar objetivamente esta hipótesis. Con el fin de obtener un mejor conocimiento acerca de estos fenómenos —y empezar así a comprenderlos— se emprendieron recientemente en varios países latinoamericanos (incluido el nuestro) una serie de investigaciones que pretenden estudiar estos problemas desde una perspectiva comparativa. Estas investigaciones han obtenido mediciones de los niveles de rendimiento logrado por diversos tipos de instituciones escolares, para lo cual han aplicado instrumentos

homogéneos en todos los casos. Asimismo, tales investigaciones han detectado la presencia de determinadas relaciones existentes entre los resultados académicos, las características de los respectivos alumnos, profesores, escuelas y ambientes socioeconómicos que rodean al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se ha pretendido extraer conclusiones libres de las interferencias que podría haber en algún país, considerado aisladamente, y avanzar, poco a poco, hacia la construcción de teorías capaces de abarcar la complejidad de las interacciones que ocurren entre los diversos elementos participantes en el proceso educativo.

A reserva de comentar en alguna ocasión posterior otros aspectos de los resultados que se han obtenido hasta ahora mediante este método, quisiéramos señalar que todos estos estudios han comprobado que los rendimientos académicos de las escuelas rurales son, en promedio, inferiores a los de las urbanas. Más aún, en algunos países estos promedios se aproximan a puntajes equivalentes al valor cero.

Las consecuencias que estos fenómenos acarrearán, no sólo para los campesinos sino para la sociedad en su conjunto, pueden inferirse fácilmente. Entre otras cosas, la investigación nos permite afirmar que la educación rural es incapaz de contribuir a contrarrestar los efectos de diversos elementos estructurales que son responsables del llamado “círculo vicioso de la pobreza”. En efecto, quienes en virtud de la presión demográfica sobre las tierras cultivables se ven forzados a buscar trabajo en las ciudades, no sólo tuvieron acceso a una escolaridad de menor duración de la que reciben los habitantes de las zonas urbanas, sino que la calidad de dicha educación también fue inferior a la que reciben los habitantes de las ciudades. Por tanto, los campesinos se encuentran en condiciones de desventaja cuando tratan de ingresar a alguna institución de educación posprimaria, o de conseguir un empleo en el sector moderno de la economía urbana.

Ante estas evidencias no podemos adoptar la actitud pasiva de quienes consideran que estos problemas no tienen solución a corto plazo. Creemos, por el contrario, que es indispensable revisar a fondo las políticas de asignación de recursos entre los diversos tipos de escuelas, los sistemas de formación del magisterio, los mecanismos de retribución de los docentes y la planificación microrregional de las escuelas, de tal modo que se implante una estrategia capaz de integrar la educación rural en un conjunto de medidas que tiendan a promover efectivamente las condiciones de vida de los campesinos. Mientras esto no se lleve a cabo, será imposible preparar a la población del campo para que pueda transformar su medio en una forma constructiva, o para adaptarse a las exigencias de la sociedad moderna.

¿EMPEZARA DESDE AHORA EL AÑO 2000?*

La campaña que la SEP llevó a cabo en febrero de 1979 para que los padres de familia inscribieran a sus hijos en las escuelas primarias, incluyó un anuncio cuyo impacto publicitario descansaba en que “el año 2000 empezaría en febrero”. Con esto se hacía notar que quienes inician su primaria en el presente año concluirán sus estudios profesionales al finalizar el siglo XX. Pero, desafortunadamente, el comportamiento observado —durante la presente década— por los coeficientes de retención del sistema escolar, permite anticipar la posibilidad de que sólo el 8% de quienes se inscribieron en el primer grado de primaria termine una carrera profesional en 1997. En cambio, para un 23% de estos niños no “estará empezando el año 2000”, sino el de 1980 (pues es probable que esa proporción de los recientemente inscritos deserte antes de iniciar el segundo grado de primaria). Otro 22% de estos niños tendrá que salir del sistema escolar entre 1981 y 1985. Por tanto, es posible prever que si las autoridades no elaboran diversas “medidas para combatir la deserción, el anuncio citado habrá sido inapropiado para el 92% de sus destinatarios, y sólo el 55% de los mismos podrá terminar su educación primaria en el sistema escolar convencional.

Es sabido que la deserción escolar depende de un gran número de factores, que inciden conjuntamente en este problema. Algunos de estos factores están fuera de control de los planificadores de la educación. (Se trata, por ejemplo, de la pobreza y del insuficiente nivel cultural de la población adulta). Innumerables investigaciones han demostrado que estos fenómenos son los que condicionan principalmente el rendimiento del sistema. Para combatirlos sería necesario alterar las estructuras que, a su vez, los determinan. Pero a pesar de las grandes dificultades que ello implicaría, la opinión pública del país abriga la esperanza de que los recursos que el Estado tendrá a su disposición durante las próximas décadas, serán utilizados en la implantación de políticas tendientes a combatir estos obstáculos.

* Publicado en *El Universal* el día 2 de marzo de 1979.

Seguramente existe, entre los diversos sectores de la sociedad, un consenso en tomo a la necesidad de satisfacer en forma adecuada las expectativas mencionadas. Es difícil, en cambio, que exista el mismo acuerdo en relación con los medios y procedimientos a que habría que recurrir para alcanzar ese objetivo. Por esta razón, es indispensable profundizar el análisis de diversas alternativas que, en teoría, podrían conducirnos hacia la consecución de este propósito, pues sería deseable que tales análisis —y no los contradictorios intereses que estarán en juego— proporcionen los criterios que permitan derivar las estrategias más eficaces. Así, por ejemplo, un análisis objetivo de estas estrategias colocará en un segundo plano a las que simplemente aconsejan transferir recursos a los sectores populares (como lo harían los llamados “Estados de bienestar”), así como aquellas otras vías que sugieren incorporar a los sectores populares dentro del modo de producción dominante (como si los problemas de desempleo y marginalidad se pudieran resolver mediante la ampliación del sistema vigente).

En virtud de que existen argumentos de suficiente solidez como para descartar las alternativas que con mayor frecuencia se proponen, será necesario ensayar vías de solución que, a pesar de ser casi inéditas en nuestro medio, prometen contribuir a resolver a fondo los problemas a que nos referimos. Indudablemente, estas vías exigirán modificar el funcionamiento del conjunto de mecanismos que se utilizan actualmente para elaborar nuestras políticas de desarrollo.

A la luz de lo anteriormente expresado, podríamos preguntarnos si en el diseño de este nuevo proyecto de desarrollo social las políticas educativas tendrían algún espacio para actuar con cierta autonomía. Si nos hubiésemos planteado esta pregunta hace algunos años —cuando la tesis de la “correspondencia estructural” entre educación y sociedad era comúnmente aceptada para interpretar las relaciones existentes entre estos fenómenos— la habríamos contestado en forma negativa. Sin embargo, más recientemente se ha descubierto un cierto grado de independencia entre la educación y las estructuras sociales. Este empezó a ser advertido después de que las estructuras sociales de algunos países sufrieron transformaciones radicales y, a pesar de ello, ciertas “superestructuras” culturales permanecieron inmutables (correspondiendo, por tanto, a las “estructuras” que habían sido eliminadas). Esto permitió inferir que existe la posibilidad de provocar el fenómeno inverso, el cual consistiría en crear —mediante la educación— las características superestructurales necesarias para instaurar un nuevo orden social (el cual se apoyaría, lógicamente, en estructuras diferentes de las que actualmente existen).

Para aplicar esta tesis será indispensable cumplir con varias condiciones. La primera consiste en invertir el orden de prioridades que se sigue al distribuir los recursos educativos. No bastará, en efecto, empezar a “dar más a los que menos tienen” (a través, por ejemplo, de programas de educación para adultos). También será necesario “dar menos a los que más tienen”, pues, de lo contrario, los beneficios canalizados hacia los sectores populares resultarían irrelevantes, en virtud de que, en ningún caso, las oportunidades para utilizar la educación serían ilimitadas. Por tanto, es necesario eliminar el espejismo que hace creer que la ampliación de las oportunidades educativas conducirá a un orden social más justo —aun cuando dicha ampliación fuese acompañada de nuevas oportunidades para participar en el sistema productivo, si éstas se derivan de una extensión del modelo convencional de desarrollo—. En segundo lugar, será necesario establecer un conjunto de instituciones educativas que se dediquen a transmitir los valores sociales compatibles con el orden deseable, lo cual sólo podrá lograrse mediante la práctica de tales valores. Al mismo tiempo, estas instituciones deberán desempeñar el rol de preparar a las nuevas generaciones para participar en los modos de producción compatibles con el nuevo orden. (Entre otras cosas, esto exigirá preparar a jóvenes que actualmente viven en zonas urbanas, para el desempeño de trabajos rurales de naturaleza cooperativa). Es necesario advertir que, en la actualidad, nuestras escuelas desempeñan un papel enteramente distinto al que hemos descrito. Con mucha frecuencia, los estudiantes combinan su preparación académica con el trabajo, con el fin de obtener recursos que les permitan terminar una carrera que, posteriormente, los “libere” de la actividad a que se dedicaron temporalmente. Es, por tanto, necesario diseñar sistemas educativos capaces de revertir estas tendencias.

Así, pues, la proximidad de una nueva etapa en el desarrollo del país plantea diversos retos a los planificadores de la educación. Sería deseable que ellos respondan con la creatividad y energía necesarias para que, en efecto, el año 2000 se empiece a gestar desde ahora.

GARANTIZAR LA EDUCACIÓN PARA TODOS *

En reiteradas ocasiones la Secretaría de Educación Pública ha informado que del Plan Nacional Educativo, formulado en 1977, se dedujeron algunos programas concretos que su titular identificó como prioritarios. Entre éstos se encuentran el Programa de educación primaria para todo los niños y el de Educación a grupos marginados (también conocido como “Programa de Educación para todos”).

Estas iniciativas corresponden, en principio, a nuevas versiones de las campañas de alfabetización que han sido efectuadas, en forma intermitente, desde la década de los años cuarenta. Esta vez no se pretende tan sólo que la población adquiera las habilidades básicas de la lectura y escritura, ya que se busca cumplir el precepto establecido en el artículo 16 de nuestra Ley Federal de Educación, según el cual todos los habitantes de la República deben terminar su educación primaria. Sin embargo, aunque el objetivo que ahora se persigue es más ambicioso que el que se propusieron las viejas campañas alfabetizadoras, la concepción técnica de los nuevos programas es bastante parecida a la que sirvió de fundamento a las citadas campañas; y la estrategia adoptada para ejecutar el programa de educación a grupos marginados es el resultado de una combinación de las que se diseñaron para implantar las campañas de alfabetización que fueron lanzadas en 1944 y 1965. En efecto, al igual que aquellas campañas los nuevos programas conciben la educación como una variable independiente (es decir, que puede desarrollarse por sí misma y es capaz de generar efectos positivos en una forma autónoma). Asimismo, la estrategia adoptada para implantar el Programa de Educación para Todos consiste en la utilización del personal voluntario —al igual que la campaña de 1944— coordinado por medio de comisiones estatales y locales, como lo intentó la campaña alfabetizadora de 1965.

El fracaso de las viejas campañas de alfabetización es perfectamente conocido por la opinión pública. A través del tiempo ha seguido persistiendo un número de analfabetos —alrededor de 6 millones de personas— que no dismi-

* Publicado en *El Universal* el día 20 de octubre de 1978.

nuye, ni siquiera como consecuencia de la mortalidad de la población de mayor edad, lo cual significa que cada año ingresan a ese grupo individuos más jóvenes que nunca asistieron a la escuela primaria, o que abandonaron la escuela antes de haber aprendido a leer y escribir o que no han practicado estas habilidades con la intensidad adecuada. Por su parte, los métodos de educación extraescolar han sido incapaces de resolver este problema.

Desde los años de la ilustración se generalizó la creencia de que bastaría ofrecer suficientes oportunidades educativas para erradicar la ignorancia que hasta entonces había caracterizado a la población mundial. Entre otras cosas, esta creencia sirvió de fundamento a los decretos que, en varios países, definieron el carácter obligatorio de la educación elemental. A pesar de que los hechos han demostrado la falsedad de esta creencia, se siguen apoyando en ella todas las iniciativas que intentan provocar efectos educacionales en el entorno económico y social, sin utilizar la educación sólo como un ingrediente que forme parte de proyectos en que participen simultáneamente otros elementos de diversa naturaleza. Los programas que la Secretaría de Educación considera como prioritarios sólo podrán alcanzar sus objetivos si son acompañados de otras medidas que permitan asegurar tanto la eficiencia interna de los mismos como la importancia que ellos puedan tener para el desarrollo económico y social del país. Ni siquiera bastaría que dichos programas fuesen adecuadamente coordinados con las demás actividades de la Secretaría de Educación. Es necesario, por el contrario que el país adopte un nuevo modelo de desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades básicas de los habitantes de cada región y localidad geográfica. A su vez, este modelo tendría que apoyarse en una verdadera descentralización de las decisiones pertinentes al uso de los recursos globales de la nación. En otras palabras, esta estrategia de desarrollo partiría de las aspiraciones de las comunidades locales, y procuraría el aprovechamiento racional de los recursos virtualmente disponibles en cada región, y de aquellos otros que puedan ser canalizados hacia las diversas localidades del país.

PLANIFICAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA *

En días pasados, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer —a través del funcionario encargado de la coordinación general del programa “Primaria para Todos” —algunas de las metas que dicho programa deberá cumplir durante los próximos años. Según el citado funcionario, en 1979 no habrá un sólo niño sin escuela en los estados de Aguascalientes, Baja California Norte y Sur, Campeche, Colima, Distrito Federal, Morelos, Hidalgo, Tlaxcala y Yucatán; y en 1980 ocurrirá lo mismo en las demás entidades que integran la República “salvo las lógicas limitaciones de los niños indígenas que deberían completar previamente su curso de castellanización”. El mismo informante dijo, además, que este año se ha logrado abrir escuelas primarias en varias localidades que nunca habían tenido acceso a este servicio y que los planes que se están formulando para la expansión de este nivel educativo incluyen la utilización del sistema conocido como “Primaria Acelerada” (el cual permite cursar el ciclo en sólo tres años), para ofrecer este servicio a casi un millón de niños que se encuentran en edad escolar.

La precisión con que han sido anunciadas estas metas, refleja el grado de perfeccionamiento alcanzado por los mecanismos de planeación de que dispone la SEP. Baste recordar que tales mecanismos apenas empezaron a funcionar durante el sexenio pasado. Sin embargo, causa extrañeza a la opinión pública la precipitación con que se le informa que próximamente no habrá en el país niños sin escuela, ya que esto no significa que dejará de haber niños fuera de la escuela. Aunque esto parezca un juego de palabras, es necesario reconocerla diferencia existente entre la expansión lineal del sistema escolar (para que no haya niños que se queden sin ingresar al primer grado, los cuales han sido definidos por la SEP como “niños sin escuela”) y la regularización del sistema, de tal manera que éste sea capaz de retener a los alumnos hasta la terminación de su educación primaria y así deje de haber, en efecto, “niños fuera de la escuela”. La Secretaría de Educación ha anunciado medidas tendientes a solucionar el

* Publicado en *El Universal* el día 13 de octubre de 1978.

primero de estos problemas, pero no el segundo, a pesar de que las repercusiones que tiene este último son tan indeseables como las que ha acarreado la escasez de oportunidades de ingresar al primer grado de primaria.

En México y otros países se han efectuado varias investigaciones que han permitido identificar algunos factores determinantes de la deserción escolar. Así, ha sido posible saber que este problema es atribuible, en menor medida, a la insuficiente oferta de aulas. En realidad, lo originan principalmente varios factores que, al efectuar la demanda escolar, impiden a los alumnos continuar sus estudios hasta completar un ciclo determinado. Muchos de estos factores tienen sus raíces en el exterior del sistema escolar. Con todo, las autoridades educativas podrían implementar diversas políticas que contrarrestarían, al menos parcialmente, los efectos de algunos de ellos (ya que en alguna medida puede esperarse que disminuya la deserción, a través de un mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los alumnos). A manera de ejemplo, mencionaremos aquí un conjunto de políticas que se encuentran dentro del ámbito de responsabilidad de la SEP, o que en todo caso podrían ser implantadas mediante una adecuada coordinación de las actividades de esta Secretaría, con las de otras ramas del Poder Ejecutivo.

1. Apoyo al personal docente. La estrategia adoptada al introducir (entre 1971 y 1976) los nuevos planes y programas de educación primaria, partió del supuesto de que era posible utilizar en todo el país los mismos libros de texto. Esto se apoyó, a su vez, en la hipótesis de que los maestros tendrían la capacidad necesaria para adaptar los textos (y, en general, el curriculum) a las circunstancias geográficas, sociales y económicas en que se encontraran sus alumnos. Sin embargo, se dispone de algunos datos que no confirman esta hipótesis. Por tanto, es necesario proporcionar a los maestros el material didáctico, las emisiones radiofónicas, etc., que les faciliten adaptar los programas a las condiciones del medio social y geográfico en que se encuentran sus alumnos, según lo exige la pedagogía moderna.

2. Sistemas de evaluación. Hasta 1965, se aplicaron en todo el país pruebas escolares que permitían evaluar en forma homogénea el aprovechamiento del alumnado. Sin embargo, durante los últimos trece años se ha pedido a cada profesor que elabore sus propios instrumentos de evaluación. En cierta medida, esta política puede haber sido responsable de los contrastes que se han generado entre el rendimiento de los alumnos que cursan el mismo nivel escolar en diversas instituciones educativas. (En casos extremos, los niños llegan al sexto

grado sin saber escribir su nombre). Es, pues, indispensable diseñar instrumentos que no sólo permitan evaluar homogéneamente a los alumnos, sino también a los profesores y administradores escolares

3. Supervisión de la docencia. Es indispensable que los resultados de las evaluaciones que se efectúen sean comunicados a los maestros, para retroalimentar la conducta de los mismos. Esta sería una función que debería desempeñar el personal encargado de supervisar la docencia. Pero, además, es indispensable que este personal ayude al magisterio a efectuar las investigaciones que permitan descubrir los factores responsables de los aciertos y desaciertos de cada profesor. Sin olvidar las funciones relacionadas con la supervisión administrativa, los inspectores deberían asumir, además estas otras tareas que tenderían a elevar el rendimiento académico del personal docente.

4. Apoyo al alumnado. Es sabido que la mayor parte de los alumnos que asisten a las escuelas primarias, proceden de ambientes en donde los padres y madres de familia obtuvieron poca educación, y en donde las habitaciones no disponen de espacio suficiente. Es difícil, en consecuencia, para muchos alumnos encontrar en sus hogares el apoyo y el lugar que necesitarían para realizar las tareas escolares que eventualmente podrían contribuir a afianzar sus conocimientos y habilidades académicas. Es, por tanto, deseable que la SEP ofrezca determinados servicios paralelos a la enseñanza, los cuales facultarían el desarrollo de actividades complementarias al trabajo escolar. Por otro lado, es necesario intensificar los “desayunos escolares”, especialmente en los casos en que los alumnos asisten a la escuela sin haber ingerido el alimento indispensable. Se requiere, asimismo, que la Secretaría extienda sus servicios de orientación psicopedagógica, para contribuir al desarrollo emocional de los educandos y de sus familiares.

5. Investigación y experimentación educativas. Algunas innovaciones educativas han sido establecidas en forma improvisada; otras han sido abandonadas sin proporcionar a la opinión pública ninguna explicación satisfactoria; y otras más —que ya han comprobado su eficacia— han sido relegadas al olvido después de finalizar el sexenio durante el cual fueron puestas en marcha. Todo esto indica la necesidad de contar con las estructuras necesarias para efectuar una investigación sistemática de los problemas educativos del país y para experimentar —en forma científicamente controlada— las posibles soluciones a que se podría recurrir en cada caso.

Todas las políticas anteriores son indispensables para que la planificación

educativa contribuya a modificar la forma en que opera el sistema escolar, y, así, facilite que los alumnos obtengan los niveles de rendimiento exigidos en cada grado. Como es obvio, sólo de esta manera estarían ellos capacitados para continuar sus estudios hasta finalizar por lo menos su educación primaria. Mientras no se tomen medidas como las que aquí hemos resumido, el sistema escolar seguirá funcionando como un “embudo”, al que cada vez entran más alumnos, pero éstos no pueden permanecer el tiempo necesario para alcanzar siquiera un nivel de alfabetización satisfactorio.

REORDENAR LAS PRIORIDADES *

La prensa ha dado a conocer algunas medidas que fueron dispuestas por la Secretaría de Educación Pública, con el fin de “satisfacer totalmente la demanda escolar de nivel primario, en el Distrito Federal”. Entre tales medidas se encuentre el novedoso ofrecimiento de un servicio de transporte escolar, que facilitará la utilización de diversos locales que han sido puestos al servicio de la educación con carácter provisional, los cuales serán reemplazados por aulas que están siendo construidas en aquellos lugares en los que se ha concentrado la demanda educativa.

La respuesta que las autoridades dieron a las demandas que les fueron planteadas en la zona metropolitana, permite apreciar algunos de los rasgos característicos de la política de desarrollo escolar que se ha aplicado en México desde la década de los años 40. Estos rasgos permiten, a su vez, inferir el orden de prioridades que rige la distribución de los recursos con que cuenta el sistema educativo. En efecto, es posible apreciar, en primer lugar, la importancia que de hecho se otorga a la expansión escolar en las zonas urbanas, la cual contrasta con una relativa desatención de la demanda generada en localidades rurales. En segundo lugar, se puede apreciar la preocupación por continuar utilizando el modelo que se conoce como “expansión lineal del sistema educativo” —el cual se caracteriza por una marcada preferencia por extender la cobertura del sistema escolar, sin asegurar que éste funcione con niveles aceptables de eficiencia, ni que sea capaz de retener a los alumnos hasta la terminación de los diversos ciclos escolares—. De esto mismo se deriva una tercera característica de la política escolar que se ha aplicado hasta el presente, la cual consiste en confundir las demandas totales a que debe hacer frente al sistema educativo, con aquellas otras que le son planteadas de manera efectiva.

Para ilustrar la primera de estas observaciones, basta comparar el índice promedio de satisfacción de la demanda escolar en las ciudades (91%) con el co-

* Publicado en *El Universal* el día 13 de octubre de 1978.

respondiente a las localidades rurales (82%). En relación con la segunda observación, los últimos datos de que disponemos señalan que de cada 100 alumnos que inician su educación primaria en el campo, sólo 15 logran terminarla. (El índice correspondiente a las zonas urbanas es de 75%). Por lo que hace a la tercera observación puede decirse que, con frecuencia, se mide el desarrollo escolar a través de los “coeficientes brutos de satisfacción de la demanda educativa”. Estos indicadores, sin embargo, ocultan, por ejemplo, el hecho de que un 20% de los alumnos matriculados en las escuelas primarias ha rebasado las edades que oficialmente corresponden al sistema educativo regular. Así, pues, una parte todavía considerable (35%) de quienes requieren ser atendidos en la educación elemental son considerados, durante algunos años, como integrantes del llamado “rezago escolar”; pero una vez que esos individuos rebasan la edad de 14 años, pasan a formar parte, en el mejor de los casos, de los posibles destinatarios de los programas educativos para adultos. Por tanto, las autoridades educativas sólo asignan a la población escolar aquellos recursos que son necesarios para ofrecer educación a las personas que están en las condiciones económicas, sociales y políticas adecuadas para solicitarla; sólo lo hacen en el momento en que se les solicita y en el lugar en que se les solicita. Por otro lado, a los individuos que no se encuentran en tales condiciones se ofrecen oportunidades complementarias que de ninguna manera reciben la misma valoración en nuestra sociedad.

Frecuentemente se ha atribuido esta situación a las dificultades que la dispersión demográfica impone al crecimiento de las escuelas rurales. (No siempre se cuenta con la población que técnicamente “justificaría” la apertura de una escuela en el campo, u ofrecer en ella más de 3 ó 4 grados de educación primaria). Sin embargo, algunas investigaciones han señalado que la “eficiencia terminal” de las escuelas rurales podría ser mejorada significativamente, en igualdad de condiciones, si sólo se mejoraran los sistemas de microplaneación educativa, para ofrecer los grados de educación de que ahora carece la mayor parte de dichas escuelas. Además, el hecho de que en el Distrito Federal se haya llegado al extremo de ofrecer transporte escolar para poder atender íntegramente la demanda real por educación, sugiere a la opinión pública la siguiente pregunta: ¿Por qué no se hace lo mismo en aquellas zonas rurales, que ya cuentan con una infraestructura de caminos vecinales suficientemente adecuada como para facilitar la absorción de la demanda escolar, a través de sistemas de transporte adecuadamente planeados?

Es probable que para algunos esta pregunta parezca utópica a primera vista. Sin embargo, es de interés mencionar aquí que, hace unos 8 años, un grupo de investigadores dedicados a diversas disciplinas unió sus esfuerzos para desarrollar una metodología que permite diseñar subsistemas de educación rural, mediante un modelo que tiende a localizar óptimamente la escuelas, en combinación con un sistema de transporte escolar complementario.*

La investigación a la que nos estamos refiriendo se propuso determinar, entre otras cosas: la demanda por educación primaria en la zona en que se aplicó el modelo, y la evolución de dicha demanda durante algunos años subsecuentes; el número y la localización matemáticamente óptima de las escuelas necesarias; las rutas de estos vehículos, los costos de inversión y de operación asociados con diversas soluciones alternativas del modelo. Recabada y procesada la información necesaria, se procedió a plantear el problema como la optimización de una función-objetivo, con diversas restricciones. Sin embargo, por diversos motivos, se decidió buscar la solución por simulación no probabilística, mediante computadora.

Una vez efectuados diversos intentos, se pudo desarrollar un programa que “puede resolver el problema de la localización de las escuelas en combinación con el transporte, en función del costo mínimo, prácticamente en cualquier situación donde se considere conveniente buscarla; ya sea que se trate de una población dispersa o concentrada, urbana o rural, o que se busque la localización de escuelas de cualquier otro nivel educativo. La versatilidad del programa permite a la vez determinar el funcionamiento y costo de una o varias combinaciones ya dadas de localizaciones posibles”. Por tanto, se dispone ya de instrumentos que facilitarían dar atención escolar inmediata a muchas poblaciones que hasta ahora han permanecido al margen del sistema educativo del país. Ojalá que ésta y aquellas otras investigaciones que han sido desarrolladas para facilitar el cumplimiento de esta meta —las cuales se encuentran empolvadas en las bibliotecas y hemerotecas del país—, sean aprovechadas por los responsables de la política educativa nacional. De no ser así, se seguirán distribuyendo los recursos educativos conforme a criterios muy distintos de los que exige cotidianamente la justicia; pues, según éstos, es indispensable dar el mismo trato a todos los futuros ciudadanos del país.

* Cf. Cen Zubieta, José *et. al.* “La localización de escuelas y el diseño del transporte escolar” en *Revista del Centro de Estudios Educativos* Vol. I, No. 1, 1971.

PARA ALCANZAR LAS METAS DEL PLAN *

Es muy probable que dentro de tres años —cuando la opinión pública evalúe las acciones emprendidas por el Gobierno federal durante el presente sexenio— señale, entre las de mayor trascendencia, las medidas que ha adoptado la SEP para definir los objetivos del desarrollo educacional, determinar con claridad las metas que deberán alcanzarse al término del sexenio y organizar los recursos de tal manera que éstos se orienten hacia la consecución de dichas metas. Todas estas acciones han sido diseñadas —y están siendo ejecutadas— mediante procedimientos que hasta ahora no habían sido experimentados en este campo.

Entre los programas que han sido diseñados en el nuevo contexto, ocupa un lugar importante el que se refiere al desarrollo de la educación primaria. Recientemente la SEP proporcionó a la opinión pública diversos datos que revelan la magnitud de los esfuerzos que será necesario realizar, para alcanzar las metas señaladas. Estas incluyen el propósito de que, en 1982, termine su educación primaria el 75% de los niños que la empezaron en 1977. (Ello contrasta significativamente con el índice de retención —cercano al 50%— que actualmente se está obteniendo). Cabe advertir que esta meta podrá ser fácilmente alcanzada por los niños que iniciaron su primaria a los 6 años de edad. Sin embargo, como el plan propone que la alcancen todos los niños que se inscribieron en el primer grado de primaria hace 3 años, será necesario implantar diversas medidas que expresamente se orienten a mejorar la retención de las escuelas primarias. Hasta hace poco, los conocimientos que se tenían acerca de las causas de la deserción eran poco aprovechables por quienes diseñan las políticas educativas. Recientemente, por fortuna, se han intensificado las investigaciones centradas en este tema. Algunas de ellas han empezado a iluminar el interior de los sistemas educativos, y así han permitido observar que, entre los factores determinantes de la deserción escolar, se encuentran algunos fenómenos que podrían ser contrarrestados por medio de diversas acciones que están —al menos vir-

* Publicado en *El Universal* el día 6 de julio de 1979.

tualmente— al alcance de las autoridades educativas. En efecto, algunas conclusiones a que se ha llegado recientemente son las siguientes: (cfr. Centro de Estudios Educativos: *El proceso educativo, la reprobación y el abandono del sistema escolar*, México, mayo de 1979):

a) La deserción escolar ocurre después de que se presentan diversas situaciones de “atraso educativo”.* Esto significa que las políticas que pretendan disminuir la deserción deberían empezar por tratar de reducir la frecuencia y magnitud de los retrasos pedagógicos que suelen presentarse en las escuelas.

b) También se ha podido comprobar que, entre los factores determinantes del rendimiento escolar, se encuentra el estado de desnutrición (que afecta a los alumnos que repiten cursos en una importante proporción de escuelas, especialmente rurales), así como la insuficiente alimentación que es concomitante a dicho estado. Asimismo, se ha observado que la insuficiente nutrición que los alumnos obtuvieron durante su edad preescolar también interviene en la determinación de este problema. Fue posible observar, además, que dicha situación afecta a los alumnos inscritos en grados posteriores al 4o. de primaria.

Es, por tanto, evidente la necesidad de promover el desarrollo de programas que tiendan a mejorar los hábitos alimenticios —y las disponibilidades de alimentos— entre los grupos que realmente necesitan recibir los beneficios de estos programas.

c) Con el fin de dilucidar si, dentro del sistema educativo, los maestros contrarrestan, amplifican o son indiferentes ante los atrasos pedagógicos de los alumnos, la investigación citada llevó a cabo diversas observaciones interesantes. En síntesis encontró, por una parte, diversas actitudes y comportamientos docentes que reflejan cierta indiferencia de los maestros ante los atrasos pedagógicos. Por otra parte, se observaron ciertas orientaciones de la conducta de los mentores que apuntan en la dirección de reforzar el aprendizaje de alumnos mejor ubicados, en términos generales, en la escala social y en la de los niveles de aprovechamiento. En efecto, el “modelo ideal-típico” con el cual los maestros identifican su proceso didáctico no establece distinciones entre la conducta que deben observar en relación con los estudiantes que aprenden lo mismo que el promedio, o con los que se encuentran encima o debajo del mismo. Algunos maestros manifiestan conductas acordes con este modelo, pues casi no interactúan con los alumnos retrasados; otros sólo interactúan para plantear “preguntas retóricas” —sin esperar, realmente, que los alumnos retrasados las puedan con-

* Por ejemplo, el aprendizaje a ritmo relativamente lento, o la edad excesiva para el grado que se cursa.

testar—. Otros, en fin, pueden ser clasificados como “indiferentes-amenazantes”, pues su comportamiento —además de revelar indiferencia— tiende a minusvalorar a los alumnos que sufren algún problema pedagógico. Fue también posible distinguir algunas tendencias en la interacción maestro-alumno que, en lugar de disminuir los atrasos educativos, podrían acentuarlos. En cambio, una proporción de los maestros investigados (que no rebasa el 25% de los mismos) manifestó conductas tendientes a compensar las deficiencias académicas de los estudiantes. Sin embargo, no es muy común el uso de metodologías adecuadamente diseñadas para esta finalidad.

Lo anterior permite esclarecer que el sistema educativo no está actuando como un amortiguador de los desniveles culturales que ya existen cuando los alumnos se inscriben en las escuelas primarias. Aunque no hay indicaciones muy claras de que los maestros rurales manejen los problemas de aprendizaje en una forma menos eficiente que la de los maestros urbanos, es evidente que la falta de interés en el rezago escolar provoca efectos más lamentables en el campo. Baste recordar que, ahí, el maestro es prácticamente el único recurso a que tienen acceso los alumnos para superar su nivel académico y contrarrestar las deficiencias a que estuvieron expuestos durante su edad preescolar.

Para remediar esta situación, la SEP podrá optar entre diversas alternativas, independientemente de que, desde luego, ponga en práctica los mecanismos que sean necesarios para mejorar la eficiencia de los sistemas administrativos que funcionan en las escuelas. Además de esto, habrá que considerar la posibilidad de establecer diferentes sistemas de canalización de los alumnos, que procuren lograr una mayor igualdad en las habilidades de los integrantes de cada grupo escolar. Se podrá también considerar la conveniencia de preparar personal especializado en el manejo de problemas de aprendizaje (desde la perspectiva propiamente pedagógica). Podrán también ensayarse diversos modelos pedagógicos que pretendan diferenciar la velocidad de aprendizaje de los diversos alumnos. Lo cierto es que, en cualquier caso, será indispensable reemplazar a los maestros que se muestran “indiferentes” ante los problemas de aprendizaje, por equipos docentes de habilidades múltiples, sistemas pedagógicos especializados y adaptados a las diversas situaciones del país, o, al menos, por profesores realmente interesados en el bienestar y el desarrollo armónico de sus alumnos.

ALENTAR LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA *

Entre los objetivos que persigue el Programa de Educación Primaria para todos los Niños, se encuentra el de elevar la eficiencia de las escuelas que imparten este nivel educativo. Ello sólo será posible, sin embargo, si —además de lo que se está haciendo para adecuar la cobertura del sistema a los requerimientos de las diversas localidades la SEP introduce determinadas medidas que permitan mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos pertenecientes a los estratos económicamente débiles. Con el fin de identificar algunas políticas que puedan contribuir a lograr este objetivo, se ha venido realizando un conjunto de investigaciones. Nos referimos a la que se ha propuesto identificar los mecanismos a través de los cuales las escuelas primarias rurales involucren en su propio quehacer a las comunidades circundantes, (cfr. Sylvia Schmelkes et. al, *Estudio Exploratorio de la Participación Comunitaria en las Escuelas Rurales*, Centro de Estudios Educativos, mimeo). Entre otras cosas, dicho estudio identificó las características de los maestros y de las comunidades que favorecen u obstaculizan el desarrollo de estos mecanismos. Además, evaluó los efectos que genera la participación comunitaria en la eficiencia de las escuelas investigadas. Algunas conclusiones a las que arribaron los autores citados pueden resumirse de la siguiente manera:

Las actividades escolares en que participan las comunidades son muy diversas. En la mayoría de los casos, las comunidades contribuyen con su esfuerzo a construir la escuela y a mantenerla en buen estado. En algunas escuelas, las comunidades contribuyen al sostenimiento de los maestros. En otras, aportan recursos para remunerar al personal que auxilia a los docentes. En todas las escuelas visitadas, los padres de familia participan en los festivales escolares y, en ocasiones, intervienen también en las actividades deportivas. Hay algunos casos en que las comunidades se han involucrado más a fondo en las actividades escolares (participando, por ejemplo, en actividades educativas o productivas dirigidas por la escuela a la población adulta). Asimismo, se observaron

* Publicado en *El Universal* el día 3 de agosto de 1979.

algunos casos en que las autoridades escolares colaboran en los procesos políticos tendientes a mejorar los servicios básicos de la comunidad —o la colaboración de las escuelas en la solución de los problemas comunitarios— los que se canalizan a través de las asociaciones de padres de familia.

Los asuntos que permiten aglutinar a los padres de familia en torno a la escuela, varían de acuerdo con la forma en que la institución educativa cumple sus funciones. Cuando dicha institución no es capaz de asegurar que sus alumnos alcancen un nivel aceptable de conocimientos y habilidades, o cuando el ausentismo de los maestros es excesivo, las demandas que plantean los padres de familia se refieren a estos problemas. En cambio, cuando estos niveles alcanzan las demandas de la comunidad empiezan a diversificarse, con lo cual se generan ciertas dinámicas que vinculan estrechamente la escuela con la comunidad a la que sirve.

Hay casos en que los maestros y directores suelen proyectar las actividades escolares hacia la comunidad, por medio de los alumnos. Impulsan, por ejemplo, campañas de aseo, de reforestación, etc., esperando modificar, a través de las mismas, los hábitos de la población adulta. Sin embargo, se observó que si tales actividades se realizan sin la participación de los padres de familia, la respuesta de la comunidad es bastante superficial.

Como decíamos anteriormente, los investigadores pudieron identificar las características de los maestros y de las comunidades que favorecen —u obstaculizan— el desarrollo de experiencias exitosas. Entre las características de los maestros, advirtieron que si éstos provienen de la comunidad en que trabajan, o de alguna otra que se encuentre en condiciones similares, tienen mayores probabilidades de involucrar en forma exitosa a la comunidad en las actividades escolares. Sin embargo, advierten que esta característica no es imprescindible, ni es suficiente para lograr este objetivo. El interés del maestro en vincular la escuela con la comunidad es, de hecho, más importante. Asimismo, es casi imposible lograr una articulación exitosa cuando el maestro es de origen urbano, o aspira a desempeñar su profesión en otra localidad. En resumen, los investigadores subrayan la importancia que tienen ciertas características actitudinales y valóres del propio maestro (tales como su interés en adaptarse al medio y su voluntad para comprender los problemas de la población local y para convivir con ella). Al parecer, estas características se encuentran con mayor frecuencia entre los profesores jóvenes de origen rural.

Por otra parte, entre las características de la comunidad que favorecen la vinculación de la misma con la escuela, los investigadores mencionan la organi-

zación y cohesión interna de la propia comunidad, así como el funcionamiento de las asociaciones de padres de familia. Se dice, asimismo, que la extrema pobreza de la comunidad no representa necesariamente un obstáculo para desarrollar acciones coordinadas entre la comunidad local y la escuela.

La conclusión que consideramos más interesante del estudio, se refiere a los efectos que parece generar la participación comunitaria en el rendimiento de las escuelas. De hecho, no se observaron correlaciones lineales entre la intensidad de la participación de la comunidad y los niveles de aprovechamiento de los alumnos. Sin embargo, se encontró que aquellas escuelas en donde es más intensa dicha participación, no obtienen rendimientos inferiores al promedio general de la muestra. En cambio, las escuelas que no favorecen estas actividades tampoco obtienen rendimientos que superen al promedio de la muestra. Esto resulta especialmente importante, pues las formas de participación comunitaria que fueron observadas no se relacionan directamente con los aspectos académicos de las escuelas. Baste señalar que la Ley Federal de Educación vigente prohíbe que las asociaciones de padres de familia intervengan en los aspectos técnicos y administrativos de las escuelas (cfr. Artículo 55). Sin embargo, según la misma ley, los padres de familia tienen obligación de colaborar con las instituciones educativas, en las actividades que éstas realicen, así como la de participar, de acuerdo con los educadores, en el tratamiento de los problemas de conducta o de aprendizaje que se presenten (cfr. Artículo 53). Los datos recabados por medio de la investigación citada sugieren que ahí donde los padres de familia participan en los asuntos escolares en forma organizada, las instituciones educativas desempeñan más eficientemente sus funciones. ¿No será, entonces, aconsejable revisar el texto de la legislación aludida?

Creemos, por último, que las investigaciones que hemos reseñado contribuyen a iluminar el camino que será necesario seguir, si realmente se desea alcanzar las metas que la SEP se ha propuesto. Ojalá que, a partir de estas conclusiones, se diseñen diversas políticas que favorezcan la participación de las comunidades en el funcionamiento de las escuelas rurales del país.