

EMPLEO EN EL SECTOR EDUCATIVO:  
PERSONAL DOCENTE EN EL NIVEL BÁSICO

**Carlos Muñoz Izquierdo**



## I. MARCO DE REFERENCIA

Los administradores del sistema educativo han encontrado diversos obstáculos cuando se han propuesto optimizar el empleo de los maestros de educación básica. Estos obstáculos consisten principalmente en lo siguiente:

1. El número de maestros que se encuentran desempleados responde a dos factores concomitantes: a) la falta de correspondencia entre las regiones geográficas en que se localiza la demanda escolar insatisfecha y aquéllas en que son preparados los maestros, y b) la creciente satisfacción de la demanda educativa en el nivel primario, debida a que las inscripciones de niños han crecido a tasas más rápidas que la cohorte poblacional comprendida entre los seis y los 14 años de edad.

2. El desarraigo de los maestros rurales, es decir, la resistencia de éstos a ejercer la docencia en escuelas del campo. En otra sección de este estudio nos hemos ocupado del primero de estos problemas. En ésta, analizaremos las causas y consecuencias del desarraigo de los maestros ya que la eventual solución de este problema podría proporcionar bases para racionalizar las acciones encaminadas a reestructurar el mercado de trabajo de los maestros de este nivel.

En primera instancia, el desarraigo magisterial es una consecuencia de las dinámicas de intercambio desigual y de distanciamiento socioeconómico entre el campo y la ciudad. Estas dinámicas han sido producidas por la estrategia de desarrollo que siguió el país a partir de los años cuarenta.

La protección preferencial a las actividades industriales redefinió las funciones que el campo había desempeñado en las décadas precedentes. Los campesinos fueron los primeros en abandonar las zonas rurales, al iniciar importantes corrientes migratorias hacia los polos urbanos. Baste señalar que entre 1950 y 1970 emigraron del campo a la ciudad 4.5 millones de personas (cfr. Unikel, 1978). Al mismo tiempo, esto reforzó la resistencia de los profesionales –incluidos los docentes– a laborar en las zonas rurales.

La reciente preocupación del gobierno federal por atender más intensivamente la demanda de educación primaria condujo, en una primera etapa, a una expansión cuantitativa basada en la estrategia que partió de los centros urbanos y se fue desplazando paulatinamente hacia la periferia. Es interesante recordar que quienes formularon el Plan de Once Años para la extensión y mejoramiento de la educación primaria, que se instrumentó durante el periodo 1959-1970, no consideraron como demandantes efectivos de educación primaria a los habitantes de las zonas geográficas más alejadas. En efecto, no obstante que a partir de 1959, la atención a la demanda rural creció más rápidamente que la de la urbana,

ello se debió, en buena parte, al éxodo de la población del campo. De hecho, la expansión educativa se concentró en localidades que tienen entre 1 000 y 2 500 habitantes, dejando al margen a los poblados más pequeños y dispersos. Hacia 1974, en el marco de la Reforma Educativa del presidente Echeverría, se intentó romper esta tendencia. Una de las primeras medidas que fueron tomadas consistió en desarrollar formas alternativas de atención a la demanda, entre las que ocuparon un lugar importante los llamados “cursos comunitarios”. Esta modalidad se propuso atender a la población que vive en lugares de 100 habitantes o menos, y que son de difícil acceso. Sin embargo, se ha encontrado (cfr. Suárez y Rockwell, 1978) que sólo la mitad de esos cursos se imparte en comunidades que reúnen dichas características. Más recientemente, en el marco del Programa de Educación Primaria para Todos los Niños, se identificaron las localidades que requerían la instrumentación de otras formas no convencionales de atender la demanda por educación primaria.

Empero, la estrategia de expansión cuantitativa de la educación elemental ha dejado de lado los problemas fundamentales.

a) *La eficiencia*, entendida como la capacidad de retener a los alumnos hasta el sexto grado. En efecto, ni el Plan de Once Años, ni la Reforma Educativa, ni el Programa de Educación Primaria para Todos los Niños incidieron sustancialmente sobre la reprobación o la deserción escolares, y si bien puede ser cierto que los niños demandantes tienen acceso a las escuelas, ello no significa que todos ellos tengan la oportunidad de terminar sus estudios de educación primaria. Como se sabe, la reprobación y la deserción son fenómenos que afectan, particularmente, a los alumnos de las escuelas rurales. Un 22% de los niños inscritos cursan grados inferiores a los que corresponderían a sus respectivas edades; asimismo, se ha estimado que alrededor de un 10% de los matriculados está repitiendo el grado (es decir, anualmente hay un millón y medio de alumnos repetidores), y que cada año, un millón y medio de niños abandonan las escuelas.

b) *El bajo aprovechamiento escolar* que tienen las escuelas del país, especialmente las rurales, es un fenómeno que se ha podido medir a través de pruebas estandarizadas y a partir de diferentes muestras (INP, 1967; Muñoz Izquierdo y Guzmán, 1971; INIE, 1972; Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976; DGAC, 1979; El Colegio de México, 1980).

## **A) Fundamentos teóricos de la efectividad de instrumentar políticas educativas, tendientes a elevar el rendimiento escolar**

La reprobación, deserción y bajo rendimiento escolar son fenómenos interdependientes, según se ha comprobado en investigaciones recientes. La deser-

ción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de atraso en el aprendizaje. Éstas se manifiestan principalmente de dos maneras: a) en las diferencias existentes entre los conocimientos y habilidades adquiridos por cada niño y los que alcanza, en promedio, el grupo escolar del cual aquél forma parte, y b) en las diferencias existentes entre el grado escolar que cursa el alumno y aquél en que se encontraría, en la hipótesis de que se hubiera inscrito en la primaria a los seis años de edad y no hubiera repetido ni abandonado ningún grado (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979).

Estos fenómenos se encuentran, a su vez, asociados con la estructura económica y social del país; es decir, afectan principalmente a los niños de las zonas rurales y a los de las zonas pobres de las ciudades (cfr. INIE, 1967; Ibarrola, 1970; Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976; Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979). Esta relación es tal vez la más consistente de las que se han detectado no sólo en México, sino en muchos otros países. Ahora bien, el rendimiento escolar y las oportunidades de permanecer en el sistema educativo no sólo están asociados con la estructura socioeconómica, sino que también lo están con la calidad de los insumos escolares (INP, 1967; Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976). Más recientemente se ha encontrado que estas variables dependen, además, de la estructura escolar (Suárez y Rockwell, 1978).

En muchos estudios se ha investigado la relación existente entre los antecedentes de los maestros y el rendimiento escolar, pero los análisis no han permitido obtener conclusiones convergentes. En efecto, quienes han comparado las investigaciones realizadas en diversas partes del mundo, no han encontrado relaciones unívocas, consistentes y estables entre las variables mencionadas (cfr. Ávalos y Haddad, 1981). En el caso mexicano se han encontrado débiles relaciones entre ciertos antecedentes del maestro y el rendimiento de sus alumnos (Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1976). Sin embargo, sí son constantes las relaciones del rendimiento escolar con las conductas del maestro que intervienen en el proceso de enseñanza (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979), con las actitudes del docente ante el grupo y especialmente ante los niños rezagados (*ibid.*); con la atención efectiva que los maestros dan a sus diferentes alumnos (*ibid.*), y con el uso que los docentes hacen de los materiales didácticos (citados por Ibarrola, 1981). Así, la relación entre la formación del docente y el rendimiento escolar está mediada por las condiciones de la enseñanza, por las actitudes del maestro y por las formas en que éste interactúa con los alumnos. En otras palabras, el rendimiento no depende de variables aisladas y estáticas, ni de variables independientes sumadas entre sí, sino de variables que actúan simultáneamente en el proceso escolar, es decir, de variables-proceso que se condensan en la práctica educativa.

Ante la evidencia reiterada de que las condiciones socioeconómicas, la asignación de los recursos y la estructura escolar están fuertemente asociadas con

las posibilidades de permanecer en el sistema educativo y con el rendimiento escolar, algunos investigadores y administradores de la educación han adoptado posiciones fatalistas. Ellos han llegado a la conclusión de que mientras no se abata la pobreza y no se cambie la organización escolar, será imposible mejorar el rendimiento de los alumnos procedentes de las clases mayoritarias de la sociedad. Otros investigadores han cuestionado, incluso, la validez misma de cualquier intento de solucionar este problema, que no parta de una transformación profunda de las estructuras sociales, ya que, según el punto de vista de esos autores, intentos de este tipo sólo servirían para asegurar que los grupos actualmente dominantes conserven su posición hegemónica.

El fatalismo no concede, pues, ninguna posibilidad a la acción de los agentes escolares, ya que supone que las condiciones *externas* (de orden económico, social y político) resistirán, mediatizarán o reprimirán cualquier intento serio de reforma. Esta posición determinista considera que el sistema escolar está enteramente subordinado al social. Por tanto, supone que los maestros son simplemente reproductores del sistema, ya que la conducta de los mismos está fatalmente determinada por éste.

Otra corriente, que podríamos denominar voluntarista, instrumentó desde hace algún tiempo innumerables programas de formación docente. Ignorando los resultados de las investigaciones acerca del contexto en que se realiza la enseñanza, esa corriente asumió, acriticamente, que el magisterio es el factor decisivo a que se puede recurrir para elevar los niveles del rendimiento escolar. Por tanto, los exponentes de este pensamiento excluyen, de los programas de formación magisterial, el análisis del contexto sociocultural en que se lleva a cabo la docencia. Por ello, la formación del magisterio ha puesto el acento en la tecnificación de la actividad docente “sin modificar en lo sustancial, la definición clásica del rol del maestro, ni el encuadramiento institucional del mismo... Se parte del supuesto consistente en que la sistematización de la enseñanza, o un entrenamiento en ciertas habilidades, aumentarán la eficacia, entendida ésta como mejores resultados en el aprendizaje”. Por esta razón, “la temática en este tipo de formación se centra en aspectos como la planeación o el dominio de técnicas de conducción de grupos, el uso de medios audiovisuales y la evaluación... En general, se analizan teorías del aprendizaje y de comunicación, así como diversos modelos instruccionales. Otro rasgo dominante en esta corriente consiste en la escasa preocupación por el problema del contenido, cuya selección no es susceptible de un análisis estrictamente técnico” (*La formación del Magisterio*, 1981, p. 218). En reuniones regionales, los propios docentes han señalado que los programas destinados a su formación excluyen elementos que les permitan hacer análisis concretos de las características de la región donde laboran, que se desentienden de la práctica profesional y del quehacer cotidiano, y que no tienen como sustrato a un perfil del alumno que se desearía formar (*ibíd.*, pp. 201-211).

Así pues, el voluntarismo acentúa la posibilidad de alterar los factores *internos* a la docencia y, por tanto, supone que el rendimiento de los alumnos depende fundamentalmente de la capacitación del magisterio. Es común que de esta visión se desprendan posiciones subjetivistas que intentan modificar las opiniones, las expectativas y las conductas del maestro. Para quienes adoptan esta postura, el cambio educativo se reduce a un mejoramiento de habilidades, a un cambio de intenciones o de propósitos, a una modificación de las ideas de los maestros, etc., al margen de una consideración del contexto sociocultural en que se ejerce la docencia.

Por tanto, el fatalismo y el voluntarismo enfatizan polos opuestos de una realidad unitaria. Para el primero, el rendimiento depende de condiciones socioeconómicas que circundan la enseñanza; para el segundo, esta variable depende del maestro. Ambas posiciones coinciden, sin embargo, en la consideración de que la realidad escolar está integrada por factores *externos* e *internos*. La fórmula dualista *externo-interno* desplaza de un polo a otro el centro del análisis. Si los maestros constituyen el *factor*, entonces las posibilidades del cambio educativo quedan confinadas a una modificación de las actitudes y de los comportamientos *escolares*; si las condiciones externas ofrecen resistencias insalvables, entonces la función de los maestros en la elevación del rendimiento se vuelve irrelevante.

Es necesario advertir que la voluntad, la intención, la conciencia y la práctica docente no están enteramente determinadas por las circunstancias *externas*. No hay prácticas docentes en abstracto, sólo existe una actividad que, al realizarse, contribuye a reproducirse a sí misma. Los maestros no sólo producen resultados educativos en los niños; también reproducen las condiciones de su ejercicio docente, así como la imagen que ellos mismos tienen de la realidad educativa. Así pues, si para algunos investigadores la práctica docente y la intencionalidad magisterial adquieren significado en las condiciones circundantes, lo cierto es que estas condiciones (que circundan la actividad magisterial) no son permanentes. Se reproducen –al menos parcialmente– en la misma práctica escolar; no son elementos que *aparecen* y paralizan el proceso. Tampoco es cierto que lo *interno* y *externo* sean complementarios; ni siquiera se puede decir que estas dos dimensiones tengan influencias mutuas, se trata, más bien, de un proceso unitario en el cual “las circunstancias condicionan, pero en cuanto no existen circunstancias en sí, al margen del hombre, ellas, a su vez, se hallan condicionadas” (cfr. Pereira, 1981, p. 1974).

## **B) El análisis de las dinámicas que retienen a los maestros rurales, como base para el diseño de políticas educativas**

Una reciente investigación (CNTE, 1981) encontró que las razones que aducen los maestros rurales para pedir su cambio de adscripción son:

1) La interferencia que las limitaciones inherentes a la localidad ejerce sobre las posibilidades de que el maestro se supere profesionalmente; 2) el hecho de que la familia del maestro viva en otra localidad alejada de la escuela donde trabaja; 3) las limitaciones materiales en que se realiza normalmente la acción educativa en la escuela rural; 4) lo difícil que es el que un maestro rural pueda establecer un adecuado intercambio académico con otros docentes; 5) las limitaciones a que se enfrenta la acción educativa ante la carencia de apoyo técnico-pedagógico, y 6) la imposibilidad de que el sueldo del maestro sea suficiente para cubrir los gastos que implica vivir en la localidad donde se encuentra la escuela.

Ahora bien, cuando los citados investigadores preguntaron a los docentes si deseaban cambiar su adscripción, el 60% de éstos respondió positivamente y entre ellos estaban los jóvenes solteros cuyo origen social es urbano, los más preparados (titulados en la Normal, con bachillerato y que deseaban seguir estudiando), quienes viven lejos de la comunidad donde laboran, no viven con su familia, perciben como deterioradas las condiciones de la comunidad rural (recursos naturales, servicios públicos e integración social), y perciben como deficientes las condiciones de la escuela donde trabajan (condiciones materiales, condiciones de las aulas y desempeño de los alumnos).

Las razones para el desarraigo son claras; los maestros rurales que tienen antecedentes o expectativas acordes con la vida urbana, son quienes perciben con mayor agudeza las deficientes condiciones materiales y culturales de las localidades rurales y de las escuelas de ese medio. Su condición de jóvenes solteros y más preparados limita severamente la capacidad y la predisposición para entender, adaptarse y participar en la compleja vida cultural y social de las comunidades, lo que hace a los maestros más propensos al desarraigo. Porque si bien las aspiraciones educativas y laborales se encuentran relacionadas con una menor satisfacción en la docencia rural –y ello produce una mayor propensión a solicitar el cambio de adscripción–, la juventud, soltería u ascendencia urbana, sugieren la inexistencia de lazos vitales con la comunidad rural.

Así pues, el desarraigo no es simplemente una actitud egoísta del maestro, motivada por su afición al confort, sino que es un proceso inestable, cuyo punto de equilibrio se encuentra en la decisión de abandonar el campo.

Es evidente que si la estructura de preferencias y expectativas de los docentes es netamente urbana, las alternativas de cambiarse de localidad serán más fácilmente evocadas y, por tanto, algunos de los maestros más jóvenes tendrán una mayor propensión al desarraigo, no solamente por las características de su edad, sino porque no pueden satisfacer sus aspiraciones en el ambiente rural. En principio el normalista recién egresado no ha establecido relaciones afectivas con el cuerpo magisterial, entiende menos claramente las complejas relaciones que se establecen entre la comunidad y la escuela, y es más receptivo a las

escasas posibilidades de ascenso que ofrecen en las zonas rurales. Tal conjunto de diferencias lo hacen menos *adaptable* al medio rural.

Hay dos elementos adicionales para atender la dinámica del desarraigo. En primer lugar, la función que desempeñan los administradores del sistema educativo, al generar coercitivamente un flujo de egresados jóvenes hacia las zonas rurales. En segundo lugar, el carácter necesariamente individual que asumen las expectativas docentes, dada la incapacidad de las entidades intermedias –tales como el sindicato, la inspectoría o la asociación de padres de familia– para orientar y estimular horizontal y organizadamente al maestro.

### **C) Posibles repercusiones del desarraigo de los maestros rurales en la calidad de la educación**

Lo dicho anteriormente permite, en consecuencia, plantear la hipótesis de que la predisposición al desarraigo repercute negativamente en los comportamientos de los maestros que, contra sus expectativas, *deban* quedarse en las zonas rurales. Efectivamente –y de la misma forma en que la percepción del maestro acerca de sus alumnos afecta su estilo de enseñanza (y éste a su vez al rendimiento)– puede esperarse que la valoración del contexto afecte la relación del maestro con los padres de familia, su relación con la comunidad rural en general y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje. La investigación del Consejo Nacional Técnico de la Educación permitió conocer las dificultades percibidas por los maestros rurales para permanecer en sus lugares de trabajo, así como algunos rasgos personales de los que tienen una mayor propensión al desarraigo. Sin embargo, esa investigación no se propuso indagar si dicha propensión tiene repercusiones negativas en el proceso docente, ni pretendió señalar las condiciones que, bajo determinadas circunstancias, podrían retener a los docentes en las zonas rurales.

Las razones que expresaron los maestros rurales para pedir su cambio de adscripción deben situarse en el conjunto de imágenes, actitudes y opiniones que ellos tienen acerca del contexto social, de los problemas educativos y de su propia situación.

Las razones para abandonar el campo coexisten con percepciones de neutralidad hacia el contexto social (Reyes, 1981), con opiniones fatalistas sobre los problemas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y con prejuicios respecto a las potencialidades que tienen los padres de familia para contribuir a mejorar el rendimiento escolar (Rodríguez *et al.*, 1982).

Los maestros no perciben que, con su conducta, están reproduciendo las condiciones determinantes del bajo rendimiento y la deserción; se ven a sí mismos, sustancialmente, como quienes reciben un salario a cambio de realizar un trabajo. Para ellos, existen relaciones casuales entre la pobreza de los alumnos,

el bajo rendimiento y la deserción de los mismos. Por ello, no tienen interés en involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos; rechazan la posición vigilante de los padres y no desean inducir la organización comunitaria que podría contribuir a solucionar los problemas que afectan a las localidades respectivas.

Podríamos resumir, entonces, el carácter del desarraigo magisterial, como una dinámica producida por actitudes de rechazo ante las condiciones en que se desarrolla la docencia rural. Este rechazo explica y sustenta la concepción que el maestro tiene de sí mismo, como trabajador asalariado, y por eso desplaza la responsabilidad del logro educativo hacia los factores económicos y culturales en que se desenvuelven los alumnos.

Sólo será posible instrumentar medidas tendientes a arraigar a los maestros en el campo, cuando se conozcan, ya no las razones que los llevan a pedir su cambio de adscripción, sino aquellos rasgos que los motivan a no solicitarlo. El propósito que orientó esta investigación consistió, por tanto, en descubrir las características de los docentes rurales que no desean ser cambiados a escuelas urbanas. Al mismo tiempo, quisimos comprobar que la hipótesis, consistente en la propensión a permanecer en el campo, esté inversamente relacionada con las actitudes fatalistas hacia la posibilidad de desempeñar con éxito la docencia en las zonas rurales.