

Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. IX, núm. 4, 1979, pp. 31-70]

Sylvia Schmelkes*
Margarita Cervantes
Pablo Spravkin
Pablo González
Margarita Márquez

SINOPSIS

En este artículo se sintetizan los resultados de 15 estudios de caso orientados a la mejor comprensión de los procesos actuales de participación de la comunidad en la escuela rural mexicana. El estudio analiza las realidades de relación entre comunidad y escuela a través del director y los maestros, de los alumnos, de los padres de familia y de las autoridades comunitarias. Los datos recopilados permiten concluir la existencia de una relación positiva entre la involucración comunitaria en la escuela y la calidad de la educación proporcionada a los alumnos.

* SYLVIA SCHMELKES: Licenciada en sociología, Universidad Iberoamericana, México, D. F. Investigador Titular del Centro de Estudios Educativos.

MARGARITA CERVANTES VILLARREAL: Licenciada en ciencias de la educación, Universidad de Monterrey, Monterrey, Nuevo León. Investigador adjunto del Centro de Estudios Educativos.

PABLO ABEL SPRAVKIN EDELSTEIN: Profesor de la enseñanza primaria, Escuela Normal Superior de Profesorado No. 2 Mariano Acosta, estudiante de Psicología Social en la Escuela Privada de Psicología Social Enrique Pichón Riviere, Buenos Aires, Argentina. Investigador Auxiliar en el Centro de Estudios Educativos.

PABLO A. GONZÁLEZ VILLALVA: Estudios de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNAM. Trabajó en SEPAFIN en el Depto. de Análisis de Información. México. Investigador Auxiliar en el Centro de Estudios Educativos.

MARGARITA MÁRQUEZ RAMÍREZ: Pasante de sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNAM. Investigador Auxiliar del Centro de Estudios Educativos.

ABSTRACT

This article summarizes the result of 15 case studies aimed at a better understanding of the ongoing processes of community participation in Mexican rural elementary schools. The study analyzes the existing relationships between school and community through the school director and teachers, the students, the parents and the community authorities. The data lead to the conclusion that a positive relationship exists between active community participation in the school and academic achievement of the students.

I. INTRODUCCIÓN

Si intentamos ubicar el sector económico en el cual el sistema educativo nacional primario presenta sus mayores deficiencias, tendríamos suficientes bases como para asegurar que éste se encuentra en las zonas rurales menores de 10 000 habitantes y en aquellas escuelas urbanas donde predomina el desempleo. Es un hecho ya conocido que la distribución de oportunidades educativas es claramente desfavorable para los habitantes de zonas rurales. De esta manera, en 1970 el índice de satisfacción de la demanda por educación primaria en zonas urbanas era de 88.4%. En zonas rurales, en cambio, este índice sólo llegaba al 65.7%. (Muñoz *et al.*, 1979: 175). Ello se debe, fundamentalmente, a un problema de retención de las escuelas en las zonas rurales. Así, por ejemplo, la pirámide escolar de la educación primaria en zonas urbanas y rurales difiere sensiblemente. Un sistema escolar primario normalizado implica que la proporción de la matrícula sea, en cada caso, igual a 16.6%. En 1970, la primaria urbana contaba ya con cuatro grados suficientemente normalizados. La primaria rural, en cambio, sólo contaba con uno (el tercero) en las mismas condiciones. De la misma manera, el coeficiente estático de retención primaria (inscritos en sexto grado sobre inscritos en primero) para el mismo año era, en el caso de las primarias urbanas, de 48.7%, y para las primarias rurales, de sólo 11.4%. Es indudable que sobre esto influye la cantidad de escuelas de organización incompleta de que dispone cada una de las zonas. Sin embargo, este solo dato nos dice mucho acerca de los criterios de distribución de las oportunidades de perseverancia dentro del sistema escolar: en 1970, el 56% de las escuelas rurales, contra sólo el 4.9% de las urbanas, contaba con menos de cuatro grados. Por último, la gran diferencia en las cifras de eficiencia terminal entre zonas urbanas y rurales (54% y 10% para la generación 65-70 respectivamente), refuerza la interpretación de esta realidad (Muñoz *et al.*, 1979: 177-179). Numerosos estudios han detectado que el aprovechamiento logrado por los alumnos rurales es siempre inferior al de los alumnos urbanos.

Como bien sabemos, las causas de este fenómeno son muy complejas, y tanto externas como internas al propio sistema escolar. Entre los factores explicativos que se encuentran fuera del sistema nos encontramos con la preponderante importancia de las condiciones socioeconómicas y la clase social de procedencia. De esta manera, los individuos que se encuentran en mayor desventaja escolar son aquellos que proceden de familias pobres, de zonas rurales y regiones socio-geográficas menos desarrolladas.

Internamente al sistema educativo, tenemos factores tales como las políticas de asignación de recursos, la escasa atención al magisterio en ejercicio, la actuación puramente escolar del sistema educativo, etcétera.

En el contexto del Programa Nacional de Primaria para Todos,¹ esta realidad no puede ser ya ignorada. En estos momentos, completar la cobertura de la educación primaria a nivel nacional, aumentar la eficiencia terminal de las escuelas primarias y mejorar la calidad académica de las mismas implica, sobre todo, un trabajo en las comunidades que hasta ahora han permanecido en un estado de menor o mayor abandono por parte de las autoridades educativas. Estas comunidades son, en su mayoría, menores de 5 000 habitantes.

El problema se reconoce ya como uno determinado por múltiples factores, de manera que el sistema escolar como tal, y actuando desde sus propios límites tradicionales, tiene pocas posibilidades de luchar contra muchas de las causas que impiden la real cobertura del sistema educativo primario. La Secretaría de Educación Pública contempla la necesidad de contar con la colaboración de las comunidades rurales (padres de familia, autoridades y otras agencias que trabajan en la zona), para poder plantear con cierto realismo las metas fijadas para 1982 por el plan Nacional de Educación en lo relativo a la educación primaria para niños.

Dentro de este contexto, la pregunta que surge a la investigación es, precisamente: ¿cómo lograr una participación efectiva de las comunidades rurales en la escuela primaria, de manera que a través de ella se logren atacar algunas de las causas fundamentales de la deserción y los bajos rendimientos escolares?

El presente estudio es un intento por dar respuesta a tal interrogante. Desde un principio se partió del supuesto de que la propia realidad de la educación rural mexicana podría proporcionar ya algunas respuestas parciales. Las respuestas a otro tipo de hipótesis, menos seguras, tendrían que surgir de una experimentación controlada, en la cual se manejaran variables independientes que partieran de las posibilidades reales de ser instrumentadas en el contexto de la escuela rural en México.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS

Nos parece necesario resaltar el hecho de que la realidad de la escuela rural mexicana, en cuanto tal, ha sido muy poco estudiada. Por otro lado,

¹ El Programa Nacional de Primaria para Todos, es el programa prioritario del Plan Nacional de Educación, elaborado para el periodo 1978-1982. Sus principales objetivos son: satisfacer la demanda de educación primaria para niños en toda la República, castellanizar a los niños indígenas, mejorar la calidad de la educación primaria y disminuir el desperdicio escolar, y ampliar las posibilidades de educación abierta para los adultos (SEP, 1978).

la literatura sobre el tema de la participación de la comunidad en la escuela primaria rural es bastante limitada. Esta limitación es aún más aguda para el contexto específico de América Latina, y para el caso concreto de México contamos con muy pocas experiencias evaluadas o registradas. Dada la pobreza general del material revisado, no es pertinente hacer aquí una reseña. No obstante, cabe señalar que algunas de las aportaciones de este material sirvieron de base para la inclusión de ciertas preguntas específicas dentro de algunos de los instrumentos de recolección de datos.

Hemos calificado este estudio como exploratorio. El escaso conocimiento con que se cuenta a nivel continental sobre el tema, impedía la elaboración de hipótesis precisas para el trabajo de campo. Éste, por tanto, se vio en la necesidad de cubrir la mayor información posible sobre los diversos elementos y mecanismos involucrados en este proceso de relación en las comunidades rurales.

A) Supuestos básicos

El estudio dio parte de un conjunto de supuestos básicos que pueden resumirse de la siguiente manera:

1. *La función de la escuela.* La escuela primaria tiene, por su propia definición, una función específica a cumplir, cualquiera que sea el medio en el que opere. Esta función puede decidirse, en los términos más simples, como la de proporcionar, de una forma eficiente, los elementos necesarios para la adquisición de una “cultura básica”, tal y como ésta ha sido decidida por las autoridades nacionales. Específicamente en el medio moral, el buen cumplimiento de la función de la escuela podría evaluarse en virtud de tres indicadores: el grado en que logra cubrir la demanda potencial de educación primaria, el grado en que logra retener a los alumnos de modo que completen esta educación, y el grado en que es capaz de transmitir una educación cualitativamente comparable con los estándares nacionales.

2. *La comunidad rural.* Entendemos por comunidad rural el núcleo de población —menor, en todos los casos, a los 10 000 habitantes— cuya fuente de subsistencia fundamental son las actividades primarias: agrícola, pecuaria, extractivas. En este estudio suponemos que, por sus propias dimensiones, por la homogeneidad de sus miembros y por la comunión y contradicción de intereses que suponen cuando la fuente de subsistencia económica es similar, la comunidad rural puede ser

concebida como un todo interrelacionado,² aunque no necesariamente en forma armónica. Concebir la comunidad rural como un todo interrelacionado, nos conduce a suponer que los problemas que surgen en algún elemento integrante de esta comunidad afectan también los demás elementos y, por ende, a la comunidad en su totalidad. De la misma manera, la introducción de algún nuevo elemento dentro de la comunidad tendrá repercusiones en la comunidad total.

3. *El papel de la escuela.* Dentro de este contexto, la escuela, además de cumplir con una función oficialmente estipulada, juega necesariamente un papel importante en las comunidades rurales. La escuela es, en este tipo de comunidades, un elemento que afecta las interrelaciones sociales de la comunidad total. Por las propias características del medio en el que se inserta, la escuela entra en interacción con la comunidad, no sólo a través de los alumnos, a los cuales atiende directamente, ni de los mecanismos formales con los que cuenta para entablar relaciones con los padres de familia, sino a través de un sinnúmero de mecanismos informales de interacción y convivencia con la comunidad total.

4. *La comunidad rural y la escuela.* Por tanto, la relación entre la comunidad rural y la escuela es algo que sucede de hecho en todas las comunidades rurales. Algunos de los elementos que entran en juego en esta relación podrían calificarse de la siguiente manera: 1) la comunidad tiene una determinada pre-concepción de la escuela y, por tanto, determinadas expectativas respecto a la misma; 2) la escuela, en su propio quehacer cotidiano, hacia adentro del aula y hacia la comunidad a través de su personal, emite una serie de mensajes que van reforzando, conformando o modificando esta concepción y, por tanto, las expectativas que la propia comunidad tiene de la escuela primaria; 3) la comunidad plantea, a partir de las expectativas preexistentes o generadas con respecto a la escuela, una serie de demandas sobre la misma; 4) la escuela responde a esas demandas o exigencias comunitarias, parcial o totalmente, positiva o negativamente. Se genera así un proceso de comunicación y retroalimentación en la interacción escuela-comunidad, que genera una dinámica propia y que puede, en

² El hecho de que la comunidad rural sea concebida como un todo interrelacionado no implica que sus relaciones internas no se encuentren condicionadas por las relaciones con la sociedad más amplia. Sabemos que la forma en que las comunidades rurales se articulan con el sistema económico y político en general es un factor que a menudo define las relaciones internas de la propia comunidad. En este estudio, sin embargo, nos limitamos a constatar la existencia de relaciones de la comunidad hacia adentro, independientemente de sus determinaciones externas.

un momento dado, explicar la situación que guarda la escuela con respecto a la comunidad. Es necesario resaltar que los procesos a través de los cuales se da este flujo comunicativo son, en la mayoría de los casos, informales, y que, por tanto, su detección se dificulta considerablemente.

B) Modelo teórico general

Si bien estos supuestos pueden considerarse como generales para el caso de todas las comunidades rurales donde existe escuela primaria, la forma concreta en que se realizan y cumplen cada uno de ellos, y, por tanto, el modo concreto de interactuar y el resultado del proceso comunicativo entre la escuela y comunidad, varían, y estas variaciones dependen, a su vez, de un conjunto de factores. Este conjunto de factores es el que, de alguna manera, nos conduce al planteamiento de variables a analizar, y nos permite plantear hipótesis con respecto a su interrelación. De esta manera:

1. El cumplimiento de la función (oficialmente estipulada) de la escuela depende de múltiples factores, entre los cuales se encuentran los siguientes:

a) *La concepción que la comunidad tiene de la escuela.* Este factor va a determinar la importancia que tiene, para los padres de familia, enviar a sus hijos a la escuela. Esta concepción opera, fundamentalmente, en los casos en los que el costo de oportunidad de enviar a un hijo a la escuela es alto, y cuando el rezago escolar del niño implica una inversión mayor en el tiempo de aprendizaje.

b) *El personal que labora en la escuela.* Múltiples características del director y los maestros inciden en el grado en que la escuela cumple su función. Entre ellas podemos mencionar: su capacitación, experiencia, capacidad real, la metodología que maneja dentro del salón de clases, sus propias expectativas respecto a la utilidad de la educación que imparte para sus alumnos específicos, sus actitudes básicas hacia el trabajo y la población a la cual sirve, sus propias aspiraciones.

c) *La estructura escolar.* El apoyo que ofrezca la estructura escolar más amplia al desempeño de las labores escolares del maestro afecta, de alguna manera, el cumplimiento de la función específica de la escuela. Esto puede medirse en aspectos tan concretos como

la provisión del material básico o adicional, el estado físico e infraestructural en que se mantiene la escuela, etc. Pero también influyen aspectos tales como el propio funcionamiento de la inspección escolar, el grado de comunicación que mantenga el personal de la escuela con autoridades zonales o estatales superiores, etcétera.

d) *Las características socioeconómicas y culturales de la población escolar.* Dentro de este conjunto de variables entran una serie de elementos ya muy claramente determinados: la nutrición, la salud, los apoyos familiares a los estudios, la presencia de estímulos en el medio ambiente que apoyen el aprendizaje, etcétera.

2. Por su parte, la forma en que se encuentra integrada (o desintegrada) la comunidad rural dependerá, a su vez, de una serie de elementos. Entre éstos, podemos mencionar algunos que consideramos básicos:

a) El nivel de desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad.

b) La estratificación social interna existente en la comunidad y, junto a ello, la existencia de mecanismos internos de diferenciación social y de explotación.

c) La ocupación fundamental de los habitantes de la comunidad, las relaciones sociales de producción que ésta supone, y el nivel de vida y cultura que éste permite.

d) El proceso organizativo de la comunidad.

3. El papel que la escuela juega en la comunidad rural dependerá, de alguna manera, de la forma concreta en que se combinen los elementos anteriormente mencionados. Más específicamente, dependerá de:

a) Las experiencias anteriores de la comunidad en la interacción con la escuela.

b) Las propias características del personal en lo que respecta a su interacción formal e informal con la comunidad.

c) El momento en que se encuentre el planteamiento de necesidades o los conflictos comunitarios: los momentos de conflicto manifiesto o de organización comunitaria para el planteamiento de necesidades básicas presentan, supuestamente, mayores oportunidades de interacción.

d) Las características de las autoridades comunitarias.

e) La presencia de otras agencias externas de acción comunitaria. De los elementos anteriores dependerá el funcionamiento concreto del flujo comunicativo y, por tanto, los resultados de la relación entre escuela y comunidad.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

Como el propio título del estudio lo indica, el diseño que planteamos a continuación se ubica dentro de un nivel exploratorio. La pequeñísima extensión de la muestra para un estudio de estas características impide, por sus propias limitaciones, la posible generalización de los resultados. Lo que a continuación presentamos debe ser considerado como una primera incursión en el campo de la participación de la comunidad en la escuela rural mexicana, y su pretensión, por tanto, nos va más allá de la indicación de caminos para la investigación y experimentación futuras.

A) Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es describir las modalidades de la comunidad en el proceso educativo de algunas escuelas rurales mexicanas, sus principales logros y dificultades, y sus efectos sobre el rendimiento y la permanencia escolares.

B) Objetivos particulares

Los objetivos particulares son los siguientes:

1. Describir los mecanismos que utiliza la escuela rural mexicana para lograr la participación de la comunidad en los procesos escolares.

2. Describir los mecanismos utilizados por la comunidad rural para involucrarse en las actividades de la escuela.

3. Identificar las condiciones que favorecen o posibilitan, y aquellas que frenan u obstaculizan, el surgimiento y desarrollo de los mecanismos anteriores.

4. Determinar el papel que juega la participación de la comunidad sobre el rendimiento académico y la permanencia de los alumnos en la escuela primaria.

C) Hipótesis

Puesto que el estudio fue planteado como exploratorio, el punto de partida fundamental para el diseño de los instrumentos de recolección de datos fue el objetivo general y los objetivos particulares antes señalados. No obstante, los supuestos fundamentales expuestos arriba guiaron necesariamente la selección de variables y las relaciones esperadas entre las mismas.

D) Variables

1. Dependientes

Consideramos dos tipos de variables dependientes:

a) Con respecto a la función de la escuela: rendimiento escolar y eficiencia.³

b) Con respecto a las condiciones que favorecen la participación comunitaria: actividades de adaptación de contenidos y actividades con los alumnos, actividades de la escuela con los padres de familia y la comunidad, y actividades de los padres de familia y de la comunidad con la escuela.

³ La eficiencia escolar, entendida como el índice de aprobación y retención en una escuela, iba a ser medida a través de los datos de matrícula de los últimos seis años de funcionamiento de la escuela. Sin embargo, estos datos no estuvieron disponibles en la mayoría de las escuelas visitadas, y en las secretarías y delegaciones estatales tampoco se contaba con ellos. Por este motivo, fue necesario eliminar del estudio esta variable dependiente.

2. Independientes

a) Con respecto a la estructura educativa: las relaciones con las autoridades superiores (inspección escolar, secretaría estatal, delegación estatal o federal), la provisión de material didáctico y las condiciones físicas de la escuela.

b) Con respecto al personal: capacitación, experiencia, características personales, actuación dentro del salón de clase, creatividad e iniciativa, y actitudes con respecto al trabajo con esos alumnos concretos y en esa zona específica, en vinculación con la comunidad.

3. Intervinientes

Se consideran aquí:

a) Las características del desarrollo comunitario (tamaño de población, servicios infraestructurales y sociales); de la ocupación fundamental de los padres de familia, y de la organicidad comunitaria.

b) Las características socioeconómicas de las familias de los niños; medidas fundamentalmente a través de la ocupación de los padres.

E) Instrumentos

Con base en el anterior listado de variables, se elaboraron los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

1. Pruebas de rendimiento: comprensión de lectura y matemáticas. Estas pruebas fueron elaboradas con base en los programas oficiales de educación primaria. Se tomaron en cuenta sólo las unidades anteriores a las que supuestamente deberían haberse cubierto para la fecha de recolección de los datos. Fueron probadas en una escuela rural del Estado de México con el fin de establecer la adecuación de los reactivos y el tiempo máximo de respuesta.

2. Formas de vaciado de datos estadísticos, con el fin de captar los datos relativos a la deserción y reprobación en los últimos años.

Desgraciadamente, fueron pocas las escuelas que contaban con tal información, y, por mismo, ésta no pudo ser procesada globalmente.

3. Guía de observación de los recursos físicos y materiales de la escuela.

4. Ficha de material didáctico recibido.

5. Diario del observador: sirvió de base para medir la interacción del maestro con los alumnos dentro del salón de clase, en torno a las actividades académicas de revisión de tareas, ejercicios y exposiciones. Los datos recopilados con este instrumento corresponden a un día de labores del último grado escolar en las escuelas visitadas.

6. Bitácora de clase: recogía datos relativos a la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje seguida por cada uno de los maestros observados.

7. Cédula socioeconómica y académica de los alumnos: aplicada a los maestros para cada uno de los alumnos observados.

8. Entrevista a directores.

9. Entrevista a maestros: aplicada al maestro de los grupos observados y a un maestro más, cuando lo había.

10. Entrevista a padres de familia: aplicada a algún miembro de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia, y a dos o tres padres más de los alumnos observados, seleccionados al azar.

11. Entrevista a alumnos: aplicada a tres alumnos seleccionados al azar de entre los alumnos observados.

12. Entrevista a autoridades de la comunidad.

13. Entrevista a otras agencias de trabajo en la zona: aplicada en el caso de que hubieran actividades conjuntas entre la escuela y alguna otra institución.

14. Diario de campo. Cada investigador registraba los datos, impresiones e informaciones adicionales que hubiera obtenido durante los días de convivencia en cada comunidad, de acuerdo con una guía previamente elaborada.

15. Bitácora de equipo. Los diarios de campo de los dos investigadores que asistían a una misma comunidad eran confrontados poste-

riormente. De esta confrontación surgía la visión global de la escuela y de la comunidad visitada por parte del equipo.

F) Muestra

Se seleccionaron los estados de Jalisco, Michoacán y Guanajuato para elegir las escuelas que se estudiarían, debido a que fue en estos estados donde encontramos la mayor variación de tipos de escuela que muestran alguna vinculación con la comunidad. Los criterios básicos para la selección de las escuelas visitadas fueron los siguientes:

- Que la escuela realizara alguna actividad en la que participara la comunidad. La iniciativa de esta actividad podría partir de la escuela como tal, directamente del maestro, o bien de la comunidad.
- Que la experiencia de participación comunitaria hubiera estado funcionando al menos durante un año, de modo que se pudieran ya observar sus efectos.
- Que la escuela se encontrara en comunidades menores de 10 000 habitantes, y cuya población no fuera indígena.⁴

Se seleccionaron cinco experiencias en cada estado: tres de escuelas federales o estatales, una de Cursos Comunitarios (CONAFE), y una de escuela "testigo", convencional, que no presentara actividades de participación comunitaria. De esta forma, se observaron 15 experiencias: ocho escuelas federales, cuatro estatales y tres cursos comunitarios. Doce de estas escuelas fueron consideradas como experiencias de participación comunitaria, y tres de ellas fueron trabajadas como escuelas "testigo".

Resulta de interés mencionar que en estos tres estados se intentó contactar escuelas particulares que funcionaran en zonas rurales y que presentaran alguna experiencia de participación comunitaria. En ningún caso se encontró alguna escuela que reuniera los criterios básicos para su selección en este estudio. Se hizo un nuevo intento de selección de escuelas particulares rurales con experiencias de participación comunitaria, ahora en toda la República. Las cinco visitas realizadas a escuelas de este tipo, sin embargo, tuvieron como resultado que descartáramos estas experiencias por las mismas razones que en el primer intento. Estas

⁴ No se tomaron en cuenta las comunidades indígenas por considerar su problemática en relación con la escuela como muy específica y de mayor complejidad. Por otro lado, las comunidades indígenas son atendidas por una dependencia particular dentro de la Secretaría, que funciona con criterios y prioridades propios.

visitas nos permitieron constatar que son pocas las escuelas particulares que atienden comunidades rurales menores a los 10 000 habitantes, y que en los particulares se observan dos tendencias: la dedicación a la educación formal tradicional (sin participación comunitaria), o la actividad en la promoción-educación no formal con adultos. No coinciden ambas tendencias dentro de un mismo proyecto o localidad. Podemos afirmar, por tanto, que no existen escuelas particulares de proyección comunitaria en zonas rurales menores a los 10 000 habitantes y de población no indígena.

IV. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

El enfoque fundamental de este estudio fue cualitativo. El análisis cuantitativo de los datos recopilados se entiende, más bien, como un complemento al análisis cualitativo y como un instrumento que permite observar tendencias generales en las escuelas observadas y relacionar variables. Debido al papel de apoyo que se le otorga a este análisis, este aspecto del estudio tiene varias limitaciones. La más importante de ellas radica en el hecho de que no todas las variables fueron construidas con el objeto de poder cuantificarlas, y que las calificaciones que se le han atribuido a las variables relacionadas con el aspecto comunitario de las escuelas resultan, hasta cierto punto, arbitrarias. No obstante, los resultados revelan aspectos interesantes de la relación entre la comunidad y la escuela.

A) Resultados generales

1. Descripción de las escuelas visitadas

La situación general de las escuelas rurales visitadas es, en términos generales, bastante lamentable. Mencionamos sólo algunos datos de interés:

- La media de aciertos para toda la muestra en las pruebas de rendimiento, elaboradas a partir de los programas oficiales, apenas rebasa el 50%.
- Poco menos del 50% de los últimos grados de las escuelas son muy heterogéneos en cuanto a rendimiento se refiere.⁵ Esto sig-

⁵ El grado de heterogeneidad de los grupos con relación al rendimiento se midió con el coeficiente de variación del promedio grupal de cada escuela.

nifica que los grupos, en un gran número de escuelas, no avanzan en forma pareja, y que existe en cada uno de ellos una cifra importante de alumnos rezagados.

- El 67% de los alumnos de los últimos grados de las escuelas tiene una edad real superior a la teórica para el grado que se encuentran cursando.⁶ Prácticamente una quinta parte de los mismos rebasa esta edad (teórica) en más de dos años. Este dato junto, con el anterior, es de especial importancia, ya que se sabe que tanto el rezago escolar como la avanzada edad en primaria son dos de los factores importantes en la determinación de la deserción escolar.
- Solamente una de las quince escuelas visitadas recibió a tiempo los libros inscritos. Una tercera parte de las escuelas aún no contaba, en la fecha de recolección de los datos (seis meses después de iniciado el año escolar), ni con el 50% de los libros de texto. El 53% cuenta con más del 50% de los textos necesarios, pero también en número insuficiente.
- Únicamente 4 de las escuelas visitadas se encuentran en buenas condiciones físicas. Cuatro de ellas se encuentran en situación deplorable.⁷
- El 57% de las escuelas visitadas presentan una configuración marcadamente piramidal en la matrícula escolar de los diversos grados. Este porcentaje cuenta con ninguno, o sólo un grado regularizado.

Trece de las 15 escuelas visitadas se encuentran en comunidades de 1 000 habitantes o menos. Una de ellas cuenta con 4 000, y otra con 12 000. La situación general de servicios en estas comunidades es

⁶ La relación entre la edad real y la edad teórica de los alumnos se calificó en cuatro rangos: más de dos años de la edad teórica; uno o dos años más de la edad teórica; edad real igual a la edad teórica; edad real menor a la edad teórica. La edad teórica fue considerada: 9 años en tercer grado, 10 años en cuarto grado, 12 años en sexto grado.

⁷ La variable sobre condiciones físicas de la escuela fue construida a partir de los siguientes indicadores: condiciones de mantenimiento, limpieza, recursos didácticos, infraestructura, ventilación e iluminación. A cada indicador se le otorgó el mismo valor en la formación del constructo. El resultado es una calificación entre rangos.

también bastante pobre, y en ocasiones el acceso a ellas es difícil. La población se dedica, fundamentalmente, a la plantación de maíz, aunque suelen complementar el ingreso familiar con algún otro cultivo agrícola o pecuario, o bien saliendo a trabajar fuera, ya sea regularmente o por temporadas. En este último caso, se encuentra necesariamente limitada la participación de los padres de familia en las actividades escolares.

2. El rendimiento escolar⁸

Sintetizando los resultados obtenidos con respecto al rendimiento, podemos señalar lo siguiente:

- Encontramos poca relación entre las características básicas de los alumnos (sexo y edad) y su rendimiento escolar.
- Aunque no encontramos una relación estadísticamente significativa entre la ocupación del padre y el rendimiento escolar del hijo, el análisis de frecuencias nos indica que sí existe una relación entre estas dos variables, a favor de los hijos de padres que se dedican fundamentalmente a actividades no agrícolas. Es decir, si bien en toda la muestra el 25% de los alumnos son hijos de padres con una ocupación no agrícola, la representación de estos alumnos en el grupo de los que obtienen rendimientos superiores a la media es del 41 %.
- No encontramos una relación significativa entre el nivel de desarrollo de la comunidad⁹ y el rendimiento de los alumnos del

⁸ Los coeficientes de correlación de Pearson en los ítems de las pruebas de comprensión de lectura de sexto grado fueron los siguientes: .52, .81, .72, .51, y .35, todos ellos significativos al nivel de .05. Para las pruebas de matemáticas, los coeficientes son los siguientes: .69, .32, .68, .15, .62. Con la excepción del cuarto ítem, todos resultan significativos al nivel del .05. El cuarto ítem de la prueba de matemáticas para el sexto grado era el siguiente: "Si tienes un litro de agua a una temperatura de 70°C., y lo mezclas con un litro de agua que ésta a 50°C., ¿cuál será la temperatura de esta mezcla?". Nos parece significativo el hecho de que sólo tres de 168 alumnos respondieron adecuadamente a esta pregunta.

⁹ La variable sobre el nivel de desarrollo de la comunidad en la que se encuentra la escuela fue construida con los siguientes indicadores: número de habitantes; acceso a televisión, periódico o revistas; servicios de la comunidad (agua potable, agua de riego, electricidad, escuela secundaria, centro de salud o médico, correo, telégrafo o teléfono, carretera pavimentada, transporte público); producción agrícola (orientación de la producción al mercado); y otras actividades económicas importantes. Se le otorga un doble valor al indicador sobre servicios, y medio punto al indicador sobre acceso a medios de comunicación. El resultado es una clasificación en cuatro rangos.

último grado. Por tanto, no podemos afirmar que en el nivel de desarrollo, tal y como varía en esta muestra, afecte el rendimiento escolar. No obstante, hay que considerar que la muestra es, en este sentido, bastante homogénea, y que posiblemente esta ausencia de relación revele, precisamente, esa homogeneidad muestral en cuanto a nivel de desarrollo de las comunidades seleccionadas.

- Ninguna de las características de las escuelas aquí consideradas¹⁰ se correlaciona significativamente con el rendimiento de los alumnos del último grado. El análisis de frecuencia, sin embargo, nos indica una tendencia hacia un mayor rendimiento entre los alumnos de los Cursos Comunitarios, y entre los alumnos de aquellas escuelas peor dotadas de la infraestructura básica. Por otro lado, el hecho de que la escuela sea o no completa parece ser independiente del rendimiento. Contrario a lo que podría esperarse, puede decirse, por tanto, que las escuelas que operan en el medio rural no requieren, para obtener buenos resultados académicos, de una buena infraestructura material y de servicios, como tampoco de la presencia de muchos maestros cualificados (titulados). Estos resultados dependen de otro tipo de factores que indicaremos a lo largo del trabajo.
- Las características del maestro aquí consideradas,¹¹ que se relacionan con el rendimiento académico de sus alumnos, son las siguientes: la edad (los maestros más jóvenes muestran una ligera tendencia a obtener, en promedio, niveles superiores de rendimiento entre sus alumnos); el origen del maestro (los maestros de origen rural tienden a obtener mejores resultados académicos); las oportunidades de capacitación adicional que ha tenido el maestro; el lugar en que vive el maestro (los que

¹⁰ Las características del maestro que fueron consideradas para el trabajo de los datos fueron las siguientes: tipo de escuela (federal, estatal, cursos comunitarios); condiciones físicas de la escuela; si la escuela era completa o incompleta; relación alumnos/maestro (promedio de la escuela).

¹¹ Las características del maestro consideradas en este estudio fueron las siguientes: sexo, edad, posesión de un cargo directivo dentro de la escuela, lugar de origen, años de experiencia, capacitación, lugar en el que vive (dentro o fuera de la comunidad donde ejerce), interrelación con los alumnos dentro del salón de clases.

viven en la comunidad donde ejercen su profesión muestran una tendencia a obtener mayores rendimientos entre sus alumnos); y la interacción del maestro con el alumno (los alumnos que tienen más oportunidad de interactuar con el maestro en el salón de clase y sobre asuntos académicos, muestran un rendimiento superior al de aquellos con menores oportunidades de interacción). Por el contrario, el sexo, la experiencia y el hecho de que el maestro tenga o no actividades directivas dentro de la escuela, se comportan en forma independiente del rendimiento. Estos resultados parecen sugerirnos que el perfil de un maestro que en zonas rurales logra un rendimiento superior entre sus alumnos, tiene las siguientes características: joven, de origen rural, con inquietudes de superación académica y oportunidades reales de recibir cursos adicionales, que vive en la comunidad y que conduce una metodología dentro del salón de clases que le permite interactuar con cierta intensidad con todos los alumnos.

- Los resultados de los análisis efectuados con las variables que pretenden medir la vinculación de la escuela con la comunidad¹² y el rendimiento escolar, nos permiten afirmar que la vinculación

¹² Las variables que pretenden medir la vinculación de la escuela con la comunidad son las siguientes: 1) Actividades con los alumnos. Esta variable está construida con los siguientes indicadores: información que dan los alumnos sobre las actividades que realizan con el maestro fuera de la escuela; información que dan los alumnos sobre el material con el que les gusta trabajar; información que dan los alumnos sobre si han tenido oportunidades de ayudar al maestro en alguna actividad específica; información que proporcionan los padres de familia con respecto a la utilidad, actual o futura, que perciben en cuanto a la asistencia de sus hijos a la escuela; información que dan los maestros sobre las actividades que desarrollan con los niños fuera de la escuela; información que dan los maestros sobre las actividades que lleva a cabo la escuela conducentes a disminuir o evitar la deserción y las causas del bajo rendimiento; información que da el director sobre la realización de actividades con los alumnos fuera de la escuela; información que da el director sobre el material utilizado en la escuela, adicional a los libros de texto. 2) Actividades de la escuela con los padres de familia. Esta variable fue construida con los siguientes indicadores: información proporcionada por el alumno sobre las visitas de sus padres a la escuela y los motivos de las mismas; información proporcionada por los padres de familia respecto a la pertenencia a la sociedad de padres y su asistencia a las reuniones; información proporcionada por los padres respecto a la frecuencia de reuniones de la sociedad de padres de familia; información proporcionada por los padres de familia respecto al grado de conocimiento que tienen del director de la escuela y de los maestros de sus hijos; información proporcionada por los padres de familia respecto a su participación en actividades organizadas por la escuela; información proporcionada por el

entre las escuelas y la comunidad, sobre todo a través de los alumnos –pero también con los padres de familia y con las actividades comunitarias en general–, de ninguna manera interfieren en el logro de los objetivos académicos de la escuela. Por el contrario, la realización de este tipo de actividades por parte de la escuela, o la involucración de la escuela en actividades comunitarias, muestra ciertas indicaciones de afectar favorablemente el rendimiento escolar.

3. *Vinculación entre la escuela y la comunidad*

- Por lo que respecta a las características de la comunidad y la vinculación entre la escuela y esta última, podemos señalar que, si bien el nivel de desarrollo de la comunidad parece no afectar la posibilidad de que la escuela, por su propia iniciativa lleva a cabo actividades de vinculación comunitaria a través de los alumnos y con los padres de familia; este nivel de desarrollo sí afecta la medida en que los padres de familia y la comunidad misma, por iniciativa propia, se involucren en las actividades escolares

director respecto a las actividades realizadas por la escuela orientadas a los padres de familia; información proporcionada por el director acerca del porcentaje de padres de familia que participa en estas actividades; información proporcionada con el director respecto a la existencia de objetivos propuestos por la escuela para los padres de familia; información propuesta por el director respecto a la existencia y funcionamiento de la sociedad de padres de familia. 3) Actividades de los padres de familia hacia la escuela. Esta variable fue construida con los siguientes indicadores: información proporcionada por los alumnos respecto a las visitas de sus padres a la escuela; información proporcionada por los padres de familia respecto a los puestos ocupados y las actividades realizadas en la mesa directiva de la sociedad; información proporcionada por los padres respecto a su participación en la construcción, mantenimiento y funcionamiento de la escuela; información proporcionada por los padres de familia respecto a las quejas que han presentado a la escuela o a las autoridades, sobre el mal funcionamiento de la misma; información proporcionada por los padres de familia respecto a las posibles soluciones a los problemas que ellos consideran como los más importantes de la escuela; información proporcionada por el director respecto a la forma en que se toman las decisiones para realizar actividades con los padres de familia; información proporcionada por los padres de familia respecto a la forma en que se decide sobre las actividades que se realizan con otras personas o instituciones de la comunidad; información proporcionada por el director respecto a si la escuela ha recibido solicitudes por parte de padres de familia u otras personas de la comunidad para alguna colaboración de la escuela.

o presionen a la escuela para que ésta se comprometa en actividades comunitarias. Esto parece sugerir que, para lograr una vinculación efectiva entre escuela y comunidad, se requiere un mayor esfuerzo de organización comunitaria en la comunidad del menor nivel de desarrollo.

- Por lo que respecta a las relaciones entre el origen del maestro y esta variable dependiente, los resultados nos permiten inferir que, si bien el origen del maestro no afecta su disponibilidad a llevar a cabo actividades de vinculación comunitaria a través de sus propios alumnos, éste sí parece afectar la disponibilidad de los propios padres para relacionarse más con las actividades de la escuela. Los maestros de origen rural parecen mostrar una mayor disponibilidad a una vinculación comunitaria a través de los padres.
- El tipo de escuela (federal, estatal, cursos comunitarios) parece no afectar el grado en que ésta se vincula o no con la comunidad a través de actividades con los alumnos y con los padres de familia. Este dato parece estarnos indicando que las actividades de vinculación comunitaria son susceptibles de llevarse a cabo, sin mayores obstáculos, dentro de cualquier tipo de sistema, y que el hecho de que se den o no depende de otro tipo de factores.
- Por último, encontramos una correlación significativa entre las actividades de vinculación comunitaria que realiza la escuela con los alumnos, y las actividades que lleva a cabo con los padres de familia, y una relación significativa entre las actividades de la escuela con los padres de familia, y las que éstos realizan con la escuela a partir de su propia iniciativa. Ahora bien, aunque no se encontró una relación con un nivel de significancia aceptable entre las actividades de vinculación comunitaria de la escuela con los alumnos y las actividades de los padres de familia hacia la escuela, ninguna de las escuelas que presenta un bajo nivel de actividades con los alumnos presenta un nivel alto de actividades de los padres de familia hacia la escuela, por lo que podemos suponer que existe una tendencia a que las escuelas que llevan a cabo actividades de adecuación de contenidos con sus alumnos, generan, a su vez, una mayor involucración de los padres de familia en las actividades escolares y comunitarias en vinculación con la escuela.

Estos resultados nos permiten afirmar que las actividades de vinculación comunitaria, partan éstas de la iniciativa de la misma escuela, o de los propios padres de familia, son mutuamente reforzantes y sue-

len presentarse concomitantemente. Esto puede estarnos indicando la existencia o ausencia en la escuela de la intención de vinculación comunitaria, así como la posibilidad de que un tipo de actividad de relación con la comunidad genere una dinámica propia que permita que, paulatinamente, se vayan involucrando nuevos elementos en esta relación.

B) Conclusiones del análisis cuantitativo

1. A pesar de la criba a que fueron sometidas las escuelas rurales de los tres estados visitados, para su selección definitiva, éstas se encuentran, en términos generales, en malas condiciones de rendimiento escolar, de atención del rezago, de provisión suficiente y oportuna de textos y programas, físicas y de infraestructura.

2. Los resultados anteriores nos permiten establecer conglomerados de factores que parecen impulsar el rendimiento de las escuelas rurales, algunos de los cuales parecen ser más importantes que otros. De esta manera, nos encontramos con cinco conglomerados de variables relacionados con el rendimiento.

- Las características socioeconómicas de la familia, en este caso medidas a través de la ocupación del padre. Este estudio reitera las relaciones, ya plenamente comprobadas, sobre la relación que guarda la extracción social del alumno respecto a rendimiento escolar.
- La escuela. Contrariamente a lo esperado, las características físicas de la escuela y su poca disponibilidad de material didáctico parecen tener, en el contexto de las escuelas rurales consignadas en este estudio, poca influencia sobre el rendimiento de los alumnos. Este dato parece indicar que el peso de las diversas influencias sobre el rendimiento de los alumnos no proviene de las características propiamente físicas de la escuela; que éstas pueden ser fácilmente suplidas mediante otro tipo de mecanismos que dependen del maestro, de la estructura escolar o de la comunidad.
- El maestro. Los resultados de este estudio nos indican la importancia del maestro en la determinación del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, las características del maestro que en este estudio aparecen como determinantes no son las que podrían haberse esperado si nos hubiéramos basado exclusivamente en los criterios tradicionales de evaluación del maestro.

Es decir, en lugar de la experiencia y la titulación del personal docente, parece ser que los factores que más afectan el rendimiento escolar de los alumnos son aquellos que se refieren al gusto por el trabajo, al entusiasmo, a la convivencia con la comunidad y a los incentivos de superación por parte de los maestros. Importa también, de manera significativa, el tipo de metodología que se maneja dentro del salón de clases, de modo que un maestro preocupado por lograr una interacción activa con los alumnos, parece obtener mejores resultados. Por tanto, las características del maestro que más afectan el rendimiento de los alumnos parecen ser más bien actitudinales.

- La estructura escolar. Aunque a partir del análisis cuantitativo es poco lo que se puede decir con respecto a la influencia del tipo de estructura escolar en el rendimiento de los alumnos, el hecho de que se haya constatado alguna diferencia entre el sistema federal y el de Cursos Comunitarios, a favor de este último, nos podría estar indicando la efectiva respuesta de sistemas más adaptados a las pequeñas comunidades para el logro de objetivos académicos.
- La vinculación entre la escuela y la comunidad. Este aspecto constituyó el objetivo esencial del estudio. Parece demostrarse su importancia en la afectación del rendimiento académico de los alumnos, sobre todo cuando esta vinculación se lleva a cabo a través de actividades desarrolladas con los propios alumnos que los relacionan con la comunidad y que se adaptan al medio y a las necesidades de los propios alumnos. No obstante, las actividades realizadas con los padres de familia, independientemente de su naturaleza, se relacionan también, en sentido positivo, con el rendimiento de los alumnos.

De estos cinco conglomerados de factores, podríamos resaltar los que, a la luz de este estudio, parecen ser los más importantes. Aunque no contamos con bases estadísticas para afirmarlo, la recurrencia de las correlaciones significativas y la congruencia entre las mismas parecerían estarnos indicando que las características actitudinales del maestro y la vinculación de la escuela con la comunidad, junto con las características socioeconómicas de los alumnos, son los factores en los que habrá que poner especial cuidado.

3. El análisis cuantitativo que se describe en este apartado nos permite constatar que las actividades de vinculación comunitaria que pudieron encontrarse en las escuelas visitadas dependen, a su vez, de

ciertas condiciones que parecen propiciadas. En un intento de síntesis, podríamos mencionar las siguientes:

- Características de la comunidad. El análisis parece indicar que las comunidades de menor nivel de desarrollo requieren atención especial, si lo que se busca es generar un proceso efectivo de participación de la comunidad en la escuela.
- Características del maestro. Aunque esta variable fue trabajada exclusivamente con el indicador del origen del maestro, los resultados parecen indicarnos que hay características del maestro referidas a su grado de identificación con la comunidad, que facilitan que se dé un proceso de participación comunitaria en la escuela.
- Características de la estructura. Por lo que puede deducirse de este estudio, las tres estructuras aquí representadas (CONAFE, estatal y federal) resultan igualmente propicias para la realización de actividades comunitarias.

4. Una de las conclusiones más importantes de este estudio es la constatación de la covariación entre los diversos tipos de actividades de vinculación escuela-comunidad aquí consideradas. Este dato nos permite plantear la hipótesis de que la intención de la escuela, o de la comunidad, de iniciar actividades en común, genera una dinámica de acción-reacción que permite que estas actividades se refuercen mutuamente. Si esto es cierto, y si además es cierto que las actividades de vinculación escuela-comunidad afectan positivamente el rendimiento, tenemos las bases necesarias como para proponer la realización de experiencias que promuevan estas relaciones en las escuelas primarias rurales.

V. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

A) Metodología

La metodología seguida para este análisis fue la del estudio de caso. De esta manera, cada una de las 15 experiencias visitadas fue objeto de un análisis particular donde se vertían los datos encontrados y se realizaba un análisis de congruencia interna de y entre los informantes. En este artículo nos limitaremos a exponer las conclusiones generales de este análisis, fruto de los quince estudios de caso. Para su elaboración, hemos procu-

rado considerar los elementos básicos señalados en el modelo teórico descrito en el primer capítulo de este artículo. Con esto, pretendemos dar respuesta a los objetivos propuestos por este estudio. Estas conclusiones se complementan con los resultados generales que se obtuvieron como fruto del análisis cuantitativo de los datos.

B) Conclusiones generales

Reseñaremos aquí las conclusiones acerca de los siguientes aspectos generales: la estructura del sistema escolar, el director, el maestro, la comunidad, las relaciones que se establecen entre estos elementos, y los mecanismos fundamentales de vinculación comunitaria.

1. Sobre la estructura del sistema escolar y su papel en los procesos de participación comunitaria en la escuela

Entendemos por estructura del sistema escolar el conjunto del aparato administrativo y burocrático del cual depende una escuela determinada. Los resultados más importantes que brinda el estudio, por lo que respecta a la estructura del sistema escolar así entendido, en su relación con los procesos de participación comunitaria en la escuela, son los siguientes:

- a) En general, la estructura del sistema escolar no se ha preocupado por hacer operativos los mecanismos estipulados para registrar los datos fundamentales de la escuela. Nos encontramos con una ausencia generalizada de archivos generales, tanto en las delegaciones estatales como en las escuelas mismas. Esta realidad impide que se conozcan datos tan importantes como la cobertura, los índices de reprobación y deserción, etcétera.
- b) Una experiencia escolar en una comunidad rural requiere un mínimo de tiempo continuo para tener historia, para lograr efectos, para analizar las dificultades principales, para realizar una planeación a plazos medianos. La estructura del sistema escolar impide, en muchas ocasiones, que se genere esta historia. Los cambios de director y de maestros son continuos. La permanencia en la escuela de los pocos maestros y directores que llevan un cierto tiempo en la comunidad, ha sido posible, en la mayoría de los casos, a pesar de la estructura, que a menudo propone su cambio.

- c) Las dos realidades anteriores, conjugadas, generan una tercera que contribuye a obstaculizar el desarrollo de experiencias interesantes de participación comunitaria en la escuela: los directores y maestros recién llegados no tienen medios a su alcance para recuperar la historia de la escuela, conocer la problemática de los alumnos, entender el proceso que dejó en marcha el personal anterior. El personal recién llegado tiende, entonces, a iniciar su acción escolar como si nada hubiera sucedido antes de su llegada. Esto, indiscutiblemente, limita los procesos que se podrían lograr con la comunidad.
- d) Debido, en parte, a la problemática anterior, la estructura del sistema se encuentra enteramente desprovista de mecanismos que le permitan recuperar las experiencias valiosas, generalizar medidas que han demostrado su utilidad y eficiencia, aprovechar la creatividad y capacidad ejecutora del personal que tiene a su cargo. Las experiencias que han logrado generar innovaciones interesantes, quedan enterradas en la misma localidad donde tuvieron oportunidad de operar.
- e) Existe, en todos los niveles de la estructura del sistema, un grave desconocimiento de lo que sucede en las escuelas rurales. Este desconocimiento se va agravando conforme se asciende de nivel dentro del sistema, e impide tener las bases necesarias para evaluar la capacidad del personal, apoyar las experiencias de participación comunitaria, valorar la necesidad real de las demandas planteadas a la estructura.
- f) Posiblemente, la falla principal en el flujo de información entre los diferentes niveles de la estructura se encuentra en la inspección escolar. Es el inspector quien puede representar el vínculo entre las escuelas y la estructura. Pero la realidad constatada en el trabajo de campo es que el inspector, como tal, está ausente; en general, visita poco las escuelas. La información que nos proporcionaron los inspectores en el trabajo previo de selección de las experiencias fue, en muchos casos, incorrecta. Creemos que el inspector constituye una pieza clave para la estructura del sistema escolar en general, porque es a través de él que el sistema puede conocer, evaluar, controlar, apoyar lo que de hecho está sucediendo. Sin embargo, en la realidad, los inspectores están actuando como tapón e impidiendo el flujo básico de la comuni-

cación que podría hacer esto posible. Parece ser que el inspector está poco preparado para ejercer la función que debiera cumplir en este proceso. Sus actividades son, fundamentalmente, administrativas. En ningún caso pudimos observar que la función de asesoría y vínculo comunicativo básico fuera cubierta.

- g) El apoyo que brinda la estructura del sistema para el desarrollo ordinario de las funciones educativas puede calificarse no sólo de mínimo, sino de deficiente. Un indicador de ello es que los programas y libros de texto no se entregan a tiempo ni en número suficiente.

Por otro lado, puede decirse que cuando la estructura del sistema ofrece apoyos, éstos se centran en los necesarios para cubrir el programa oficial. La estructura parece cerrarse ante las demandas de directores, maestros o comunidades, para todo aquello que se salga del mínimo básico definido. De esta forma, nos encontramos con la negativa, de parte de la estructura, para obtener el material que permitiera a un maestro satisfacer demandas comunitarias de cursos específicos de oficios a sus alumnos y casos como éste se repiten en múltiples ocasiones. La estructura se cierra ante demandas de apoyo a actividades de adaptación de los programas a las necesidades de los alumnos y a las características del medio, a iniciativas de planificar el currículum a un plazo más largo, etcétera.

- h) Existe una importante excepción ,a las características descritas en los puntos anteriores, que es la estructura de los cursos comunitarios del CONAFE.

Dentro de este sistema escolar, encontramos, a todos los niveles de la estructura, un buen conocimiento de lo que de hecho sucede en los cursos comunitarios bajo su cargo. La estructura misma presenta mecanismos que operan eficientemente, y que hacen posible este conocimiento. Por ejemplo, el maestro rinde una evaluación mensual de sus actividades, donde compara logros contra objetivos propuestos y en la cual propone las metas a lograr durante el mes entrante. El delegado estatal de CONAFE, por su parte, sostiene una reunión mensual con los presidentes de las sociedades de padres de familia, lo que le permite estar informado de lo que sucede, desde dos puntos de vista: el del instructor y el de la comunidad. De esta manera, los diversos niveles de la estructura se mantienen informados respecto a la acción del maestro, no sólo hacia el interior de la escuela, sino en su proyección comunitaria. Esto permite, estructuralmente, contar no sólo con la información necesaria, sino con los elementos básicos para evaluar y controlar efectivamente los procesos escolares. La información que

obtuvimos de los delegados de CONAFE en los tres estados, para la selección de las experiencias, fue certera. En uno de los cursos comunitarios visitados, es la propia comunidad la que evalúa, mensualmente, la acción del maestro.

2. Sobre la dirección escolar y su papel en los procesos de participación comunitaria en la escuela

- a) Los directores de las escuelas no están capacitados para ejercer funciones propiamente de dirección y coordinación, ni con relación a la planeación académica de las actividades, ni con lo que respecta a las actividades de vinculación comunitaria. Los directores están preparados, al igual que los maestros, para ejercer funciones de docencia, individualmente. No logran, en la generalidad de los casos, un funcionamiento de la escuela como un todo integrado. Se observa una incapacidad, por parte del director, para delegar funciones. En otros casos, es capaz de delegar, pero no de coordinar las funciones delegadas.
- b) Las experiencias visitadas nos permiten concluir que es del director de quien dependen, en última instancia, las acciones de vinculación comunitaria. Ahora bien, debido a la incapacidad de llevar a cabo una acción coordinada, lo que sucede, en la mayoría de los casos en que se da un proceso real de vinculación comunitaria, es que se llega a personalizar el trabajo con la comunidad. No es la escuela la que se vincula institucionalmente con la comunidad, sino la persona del director, por sus propios intereses. A los directores les cuesta trabajo involucrar a los maestros en las acciones que exigen una participación activa de la comunidad. Puede afirmarse, por otra parte, que cuando se logra una coordinación real en este tipo de acciones, éstas se ven tremendamente potenciadas en su eficiencia.
- c) El director demuestra, por otra parte, una incapacidad de visualizar la tendencia general de la escuela, tanto en lo escolar como en lo comunitario. Escasos directores plantearon objetivos verdaderamente generales, que se operacionalizaran claramente a través de objetivos particulares y de acciones específicas. De esta forma, puede afirmarse que los directores tienden a plantear una serie de objetivos desarticulados, que correspondan a las acciones que éstos están dispuestos y

capacitados para realizar. La incapacidad de plantear objetivos generales tiene como consecuencia que el director se encuentre desprovisto de criterios para juzgar, desde una perspectiva más amplia, las ventajas de responder a demandas específicas de la comunidad.

3. *Sobre los maestros y su papel en los procesos de participación comunitaria en la escuela*
 - a) Los maestros de las quince experiencias visitadas expresan una clara conciencia del deber ser de su acción en la escuela, tanto a nivel escolar como a nivel comunitario. Pocos, sin embargo, logran cristalizar esta conciencia en actividades concretas conducentes al ideal percibido. En muchos casos, esto se debe a una falta de voluntad para llevar a cabo este tipo de acciones. En otros, sin embargo, el problema se reduce a falta de voluntad, o de herramientas y métodos, para lograrlo. Ni el que exista la voluntad para hacerlo, ni el que exista la capacidad para llevarlo a cabo, garantiza que de hecho las actividades se realicen. Es necesario que se presenten ambas características. De las dos, sin embargo, la más importante es la primera. Lo segundo fácilmente se suple. Cuando la comunidad está organizada y plantea sus demandas en forma clara, ella misma presenta los elementos necesarios para que las acciones del maestro rindan los efectos esperados.
 - b) El desarrollo de actividades de vinculación comunitaria se ve facilitado cuando el maestro es originario de la comunidad, o de una comunidad cuya problemática es similar a la de aquella donde ejerce su profesión. Esta característica, sin embargo, no es imprescindible, ni garantiza la relación de este tipo de actividades. Cuando hay un interés real en el maestro por lograr una vinculación entre la comunidad y la escuela, este interés resulta más importante que su origen. De la misma manera, cuando el maestro es de origen rural, pero tiene aspiraciones de ascenso social en el escalafón del magisterio, es difícil que logre una efectiva vinculación comunitaria, aun siendo capaz de comprender su problemática. Existe una notable falta de relación entre maestro y comunidad, sin embargo, cuando éste es de origen urbano y

tiene aspiraciones de ascenso en el escalafón de la SEP, es decir, cuando lo que desea es obtener una plaza en zona urbana.

- c) Los maestros cuyos datos recogimos en las experiencias visitadas podrían clasificarse, desde el punto de vista de su relación con la comunidad, en tres tipos: aquellos cuya capacidad de inserción comunitaria les permite orientar sus iniciativas y su creatividad como respuesta a las necesidades y exigencias de la comunidad; aquellos que, poseyendo iniciativa, no parten, para encauzarla, de las necesidades comunitarias. En estos casos, sus innovaciones tienen poca resonancia en la comunidad. Por último, están los que se limitan a ejercer su actividad docente y se empeñan por cumplir el programa oficial de estudios. En estos casos, se da una desarticulación total entre el maestro y la comunidad. Generalmente, este tipo de maestro no vive en la comunidad, abandona la escuela inmediatamente después de terminadas las clases y no tiene oportunidad alguna de convivencia a nivel comunitario. Es el prototipo del que percibe su plaza "como un trampolín necesario" hacia mejores condiciones de trabajo.
- d) Las actividades de proyección comunitaria que los maestros más conscientes realizan en la comunidad, se asemejan mucho a las que llevan a cabo dentro del salón de clases (alfabetización y primaria para adultos, secundaria abierta para jóvenes y adultos, etc.). De la misma manera, percibimos que los maestros son capaces de plantear objetivos claros y evaluables en función de sus actividades académicas, pero no de darle un sentido congruente a las actividades que realizan fuera del salón de clases. Esto también se manifiesta en el planteamiento de las actividades necesarias para disminuir la reprobación y deserción escolares. Si bien los maestros —al menos algunos de ellos— son conscientes de las causas que originan la deserción y el bajo rendimiento, las acciones que proponen o realizan para disminuir esta problemática se reducen a pláticas con los padres de familia para convencerlos de la importancia de la escuela, o de los efectos de la buena alimentación en el rendimiento escolar.
- e) Se observó una relación interesante entre la responsabilidad del maestro en lo que respecta a su trabajo docente y su vinculación comunitaria. Si bien el hecho de que el maestro muestre seriedad y responsabilidad en el trabajo con sus alumnos no garantiza que éste también se interese por realizar actividades

que requieran la participación comunitaria, lo opuesto sí parece ser cierto: los maestros que muestran irresponsabilidad en lo primero, difícilmente se comprometen en actividades que requieran una vinculación con la comunidad.

- f) Por lo que respecta a la metodología que utiliza el maestro dentro de salón de clase, pudimos observar las siguientes constantes:
- i) Pocos maestros se esfuerzan por adaptar los contenidos escolares al medio en que operan y a las necesidades concretas de sus alumnos; parecen carecer de elementos metodológicos para ello. En la mayoría de las ocasiones, el maestro percibe la necesidad de hacerla. Sin embargo, los pocos esfuerzos que observamos en este sentido, se reducen al aprovechamiento de los elementos naturales proporcionados por el medio, para complementar el material didáctico con el que cuentan internamente, y a la conducción, con los alumnos de prácticas de ciencias naturales, de la parcela u hortaliza escolar, o realizando excursiones a zonas cercanas.
 - ii) En general, el tiempo se desaprovecha. Esto es cierto no sólo respecto del tiempo libre de los alumnos, sino incluso del tiempo destinado a las actividades académicas. Los casos más graves en cuanto a ello (aparte de la inasistencia de los maestros, o de su ausencia del salón de clase), se pudieron observar en las escuelas unitarias. El maestro parece no estar capacitado para trabajar con varios grupos dentro de un mismo salón de clase. Con excepción de una escuela unitaria –donde se atienden en forma excepcional a 240 alumnos– en las restantes visitadas el maestro sólo logra hacer trabajar al grupo que él se encuentra atendiendo. Frecuentemente se encuentra incómodo ante una escuela de estas características, y siempre mencionará, como uno de sus principales problemas, la falta de maestros adicionales. Sugerirá, por tanto, como soluciones, cerrar grados, abrir dos turnos, conseguir nuevos maestros.
 - iii) Los maestros tampoco se encuentran capacitados para atender en forma adecuada el rezago escolar. Con la excepción, nuevamente, de la escuela mencionada, los maestros tienen

en sus grupos alumnos rezagados a los cuales no atienden. El ritmo de la clase se marca, en términos generales, por el promedio del grupo, de manera que un alumno rezagado experimenta un aumento en la brecha que lo divide de sus compañeros. Sin duda, la falta de atención al rezago tiene efectos directos en la futura reprobación y eventual deserción de estos alumnos.

- iv) Los maestros dividen el tiempo de clase entre las áreas del programa que tienen que cubrir. Dan preferencia al área de español y a la de matemáticas, y descuidan las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y desarrollo psico-motriz y artístico. En general, mostraron incapacidad para integrar las cuatro áreas del conocimiento. Imparten las clases de manera independiente, sin integrar las diversas áreas del conocimiento, ni realizar esfuerzos para ello. Esto se suma a una tendencia manifiesta en los maestros observados a orientar el aprendizaje con un excesivo énfasis teórico. Hay pocos intentos, y muy aislados, de educación encauzada a la práctica. Inclusive, se observaron muy pocos intentos por vincular los ejemplos específicos a las experiencias cotidianas de los alumnos.
- v) En general, los maestros cuentan con pocos recursos didácticos auxiliares dentro del aula. Cuando se cuenta con ellos, se utilizan poco. Con algunas –y muy interesantes– excepciones, la base para el proceso de enseñanza-aprendizaje son los libros de texto.
- vi) Pocos maestros conocen la historia de la comunidad, de la escuela y de los alumnos. Se constataron continuas discrepancias entre la información proporcionada por los maestros sobre la historia académica de sus alumnos, y la proporcionada por los alumnos mismos. En algunos casos excepcionales, los maestros, al llegar a la escuela, realizan exámenes exploratorios con el fin de conocer el nivel en que se encuentran los alumnos. Pero esto no constituye la generalidad. Pensamos que ello puede ser atribuido, en parte, a la falta de fuentes, dentro de la escuela, para reconstruir estos datos. Sin embargo, creemos que, a pesar de las deficiencias de archivo, los

datos se podrían reconstruir a través de los propios alumnos y de sus padres.

- g) Los maestros entrevistados demuestran, en general, un deseo de superación profesional, que manifiestan en aspiraciones concretas de capacitación. Se observa que cuando plantean sus demandas de capacitación en función de su *praxis* docente, son capaces de integrar los conocimientos adquiridos a su propia práctica. Sin embargo, muchos de ellos plantean tales aspiraciones motivados, más bien, por el interés de ascender en el escalafón. En estos casos, constatamos que los conocimientos adquiridos en cursos de capacitación adicionales no logran incorporarse a su actividad docente cotidiana.
- h) Quizá uno de los hallazgos más interesantes en cuanto a los maestros, sea el hecho de que, en ningún caso, se relacionan las actividades de relación comunitaria con el propio aprendizaje de los niños. No parece siquiera existir conciencia entre maestros y directores de que esto es posible o de que podría ser conveniente. Los aspectos que se tratan con los padres de familia con relación a sus hijos se reducen, las más de las veces, a problemas de asistencia. Ni siquiera se les mantiene informados del desarrollo de sus hijos dentro de la escuela, salvo en los casos en que los problemas con el niño adquieren más gravedad. Las actividades académicas con la comunidad no parecen formar parte de las experiencias en la escuela rural mexicana, y no se considera, en el horizonte de posibilidades de maestros y directores, la conveniencia de vincular a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.

4. *Sobre la comunidad rural y su participación en la escuela*

- a) En todas las experiencias visitadas, la comunidad ha participado o participa en algún tipo de asunto vinculado con la escuela. En algunos casos es la propia comunidad la que ha solicitado la instalación de la escuela. En la gran mayoría de los casos, la comunidad ha participado en la construcción de la escuela con dinero y mano de obra, y participa todavía en su mantenimiento y reparación. En algunas experiencias, la comunidad contribuye a la alimentación y alojamiento de uno o más maestros. En otras más, es la comunidad quien paga los sueldos de los vigilantes o de los encargados del aseo del

local. Algunas comunidades se han involucrado más a fondo en los procesos de la escuela, y participan en actividades educativas o productivas. Otras han logrado que la escuela se involucre en procesos comunitarios reivindicativos, tendientes a la obtención de servicios, reconstrucción de instalaciones básicas, organización para obtener crédito, tramitación para solucionar un problema de tierras, etc. En síntesis, en todas las escuelas visitadas hay una participación, más o menos activa, más o menos intensa, de la comunidad a la cual sirve.

- b) El canal a través del cual la comunidad participa en las actividades de la escuela, colabora en su funcionamiento o manutención, o logra involucrar a su personal en sus propias luchas, es siempre la sociedad de padres de familia, que existe y funciona en todas las comunidades visitadas. La sociedad de padres de familia es una organización sumamente versátil. A veces opera fundamentalmente a través de su mesa directiva, y la asamblea se reúne anualmente para elegirla. En ocasiones, la mesa directiva asume la responsabilidad de las acciones, pero es la asamblea quien toma las decisiones importantes. En otros casos, los padres de familia se organizan en comités y comisiones para atender los diversos asuntos que requieren su participación. La sociedad de padres de familia es la organización clave a través de la cual funcionará, o dejará de funcionar, la orientación comunitaria de la escuela. La división comunitaria se verá siempre reflejada dentro de la sociedad de padres de familia. Pero lo que aquí interesa resaltar es que la comunidad ha hecho propia la organización de los padres de familia, y que es a través de ella que se puede llevar a cabo todo tipo de actividades que requieren la participación de la comunidad. Es también a través de ella como se podrán conocer las respuestas de la comunidad a las diversas actividades de la escuela, así como también las demandas que la población plantea a la escuela.
- c) La comunidad siempre plantea algún tipo de demandas a la institución escuela. Cuando ésta no cumple con los mínimos de su función socialmente aceptada (cuando los niños no aprenden a leer y a escribir, cuando el ausentismo de los maestros se vuelve excesivo, cuando el funcionamiento interno de la escuela es muy deficiente), las demandas de los padres de familia se centran en el cumplimiento de esos

mínimos. Cuando éstos se cumplen, las demandas se diversifican y es en estas circunstancias donde puede iniciarse un proceso de demanda-respuesta que genera, a su vez, una dinámica de vinculación escuela-comunidad.

- d) La respuesta de la comunidad a las actividades promovidas por la escuela que requieren la participación de los padres de familia, así como las propias demandas que la comunidad plantee a la escuela, dependen, en términos generales, del grado de organización y cohesión interna que presenta la comunidad como tal. Cuando ésta se encuentra organizada, cuando la autoridad auténticamente la representa, cuando existen canales efectivos para presentar exigencias, tanto su respuesta como su demanda estarán mayormente articuladas. Es también en estas ocasiones cuando la escuela, como institución, tiene menos posibilidades de permanecer al margen de la problemática de la comunidad. La propia comunidad exige su apertura.

Se presenta también, sin embargo, el caso contrario. Es así como una sociedad de padres de familia, cuando es animada por un director que tiene intereses reales de vinculación con la comunidad, puede llenar un vado de poder y organización interno a la propia comunidad. Es interesante observar cómo en estas ocasiones la sociedad de padres de familia, reforzada por el importante papel que en su seno desempeña el director de la escuela, se convierte en el núcleo a través del cual la comunidad plantea sus demandas y exigencias a otras agencias e instituciones internas y externas a la misma comunidad. Que esto suceda, sin embargo, depende de las características, capacidades e intereses de director de la escuela.

- e) La comunidad es muy sensible a los problemas internos de la escuela. Le molesta tremendamente el ausentismo de los maestros. De la misma manera, se muestra inconforme cuando existen problemas personales entre maestros, o entre director y maestros. La malversación de fondos por parte de las autoridades escolares –sobre todo con relación a la parcela escolar–, genera una situación de inmediata inconformidad comunitaria. Las experiencias negativas anteriores que haya tenido la comunidad con respecto al personal de la escuela, repercuten en la dificultad que encontrará el nuevo personal

para conseguir apoyo y colaboración. De la misma manera, cuando el personal de la escuela muestra un genuino interés por la comunidad y sus problemas, y se involucra en acciones conjuntas con ésta, obtiene, las más de las veces, una respuesta favorable.

- f) La comunidad tiene una visión determinada sobre el papel de la escuela en lo que respecta a su función y a su proyección comunitaria. Esta visión está determinada por múltiples factores: patrones culturales, experiencias previas, expectativas con respecto al beneficio de la educación para sus hijos. Las experiencias analizadas demuestran, sin embargo, que esta visión no es estática. La comunidad es capaz de cambiar su concepción de la escuela en la medida en que ésta le vaya demostrando que puede cumplir otras funciones importantes. No obstante, este cambio de concepción ocurre cuando la comunidad participa directamente en las actividades escolares. Las experiencias parecen demostrar que el cambio de concepción que la comunidad tiene respecto de la escuela, sólo puede realizarse con los padres, y no en forma indirecta.
- g) La parcela escolar resulta ser un excelente lazo de unión entre la escuela y los padres de familia. Cuando ésta existe y se aprovecha en forma adecuada, los padres no vacilan en contribuir con la mano de obra a su cultivo. Los alumnos, por su parte, encuentran en la parcela un excelente campo de prácticas y de trabajo en equipo, en todos los casos estimulante. La comunidad siente que participa activamente en el mantenimiento de la escuela, y esto mismo le da una sensación a la vez de participación y de poder sobre la misma.
- h) Por último, nos parece interesante resaltar que, de la misma manera en que se encontró una falta de interés por parte del personal de la escuela por involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, también encontramos, entre los padres, una ausencia de exigencias concretas en este sentido. Los padres se preocupan de que sus hijos aprendan a leer y escribir y a dominar las cuatro operaciones básicas. Sin embargo, aquí parecen acabarse las preocupaciones de los padres por el trabajo académico de sus hijos. Tampoco parece caber en un horizonte de posi-

bilidades, la conveniencia de participar de manera más activa en el propio aprendizaje de sus hijos.

Sintetizando las conclusiones anteriores y tratando de extraer de las mismas aquellos elementos que más directamente responden a los objetivos particulares de este estudio, surgen las siguientes puntualizaciones:

1. Los mecanismos a través de los cuales la escuela rural mexicana logra involucrar a la comunidad en sus actividades, son los siguientes:

- a) Estructurales. Hay mecanismos de participación impuestos por la estructura, de los cuales se hace depender la propia existencia y funcionamiento de la escuela en la comunidad. De esta manera, los padres se ven en la necesidad de: colaborar en la construcción y el mantenimiento de la escuela, mantener la parcela escolar, en algunas ocasiones contribuir a los gastos de alojamiento y alimentación de personal, etc. El interés de la comunidad por contar con una escuela en buen funcionamiento determinará la eficiencia de estos mecanismos. En términos generales, puede decirse que estos mecanismos reportan mayor éxito cuando es la propia comunidad quien ha luchado por la instalación de la escuela.
- b) A través de los alumnos. En las experiencias visitadas encontramos múltiples iniciativas por parte de directores y maestros para realizar la proyección comunitaria de la escuela a través de los alumnos. De esta manera, se generan hacia adentro de la escuela actividades tales como el cultivo de la hortaliza y los huertos escolares, la experimentación en la parcela escolar, la creación de hábitos de limpieza e higiene, etc. Hacia afuera de la escuela, se promueven campañas de aseo de la comunidad, de siembra de árboles, de vacunación, de blanqueo de las casas, etc. Se espera que a través de las actividades de los alumnos, y de la creación y refuerzo de hábitos que de ellas resulten, se modificarán también los hábitos comunitarios. Lo que parecen demostrar las experiencias analizadas es que, cuando estas actividades se realizan al margen de la comunidad y sin la participación de los padres de familia, la respuesta de ésta es poco significativa. Cuando estas actividades se realizan sin contar con el apoyo de los padres, y llegan a chocar con las concepciones

que la comunidad tenga sobre la función de la escuela, pueden incluso ocasionar problemas, o, al menos, derivar un mayor distanciamiento entre escuela y comunidad.

- c) A través de la sociedad de padres de familia. Hay tres tipos de actividades que realiza la escuela a través de la sociedad de padres de familia:
- i) Aquéllas destinadas al mantenimiento o mejoramiento (generalmente material o financiero) de la escuela. En estos casos, generalmente se cuenta con la buena disposición de los padres de familia. La regularidad y generalidad de su respuesta dependerá del grado de cohesión y organización interna, tanto de la comunidad como de la propia sociedad.
 - ii) Aquéllas destinadas a satisfacer necesidades que son percibidas por el personal de la escuela como importantes para los padres de familia. El tipo de actividades que se llevan a cabo dentro de esta categoría, son generalmente educativas productivas, promovidas por la misma escuela. Su éxito dependerá, por un lado, del grado de coincidencia entre las necesidades percibidas por el personal y las sentidas por la comunidad, y, por el otro, de la congruencia entre la causa del problema y la solución propuesta.
 - iii) Aquellas acciones que surgen como respuesta a las demandas concretas planteadas por la población. En este caso, el éxito depende, fundamentalmente, de la capacidad que tiene el personal de la escuela para dar respuesta a la demanda específica. En términos generales, sin embargo, son las que mayor éxito reportan desde el punto de vista de la vinculación entre escuela y comunidad.

Es interesante hacer notar al respecto que, en términos generales, se encontró poca relación entre lo que se realiza con los alumnos desde la perspectiva de la proyección comunitaria, y lo que se lleva a cabo con los padres de familia. Parece haber una división en la concepción de los directores en cuanto a las actividades que se suceden dentro de la escuela, o con los propios alumnos, y las que pueden efectuarse con los adultos en la comunidad. En general, ambas actividades no tienden a relacionarse, o a llevarse conjuntamente. Cuando esto se logra, se ven potenciadas ambas acciones, y la propia relación con la comunidad.

2. Por su parte, la comunidad rural también tiene sus propios mecanismos a través de los cuales logra involucrar a la escuela en las actividades, organizaciones y luchas comunitarias. Sin embargo, pudimos advertir que el proceso no suele iniciarse por aquí. No es sino hasta que la escuela ha demostrado su interés y voluntad de vincularse con la comunidad en acciones conjuntas, que empieza a generarse una dinámica a partir de la cual la comunidad, a través de la sociedad de padres de familia, plantea a la escuela sus demandas concretas de colaboración.

3. Las condiciones que favorecen la relación entre escuela y comunidad, parecen ser las siguientes:

- a) Las características favorables ya mencionadas y, fundamentalmente, las actitudes hacia el trabajo educativo rural de directores y maestros.
- b) El cumplimiento efectivo de la función de la escuela. Si esto no ocurre, la proyección comunitaria de la escuela no puede darse.
- c) La posibilidad de coordinación de la acción entre el personal de la escuela.
- d) La organización y cohesión interna de la comunidad, aunada con el buen funcionamiento de la sociedad de padres de familia.
- e) Las condiciones socioeconómicas de la comunidad rural. Aunque la extrema pobreza de determinada comunidad rural no representa necesariamente un obstáculo para el desarrollo de acciones coordinadas entre ésta y la escuela, el fenómeno migratorio, que suele agravarse en tales condiciones, afecta definitivamente la posibilidad de llevar a cabo acciones conjuntas con los padres de familia, ya que éstos tienen la necesidad de ausentarse de la comunidad por periodos prolongados.

4. Por otra parte, las condiciones que parecen obstaculizar el desarrollo de actividades de participación comunitaria en la escuela, parecen ser las siguientes:

- a) La propia estructura del sistema educativo, con la excepción de la estructura de cursos comunitarios de CONAFE.

Las formas concretas en que la estructura del sistema obstaculiza el desarrollo del vínculos entre la escuela y comunidad, están suficientemente tratados en la primera parte de estas conclusiones.

b) La movilidad del personal.

c) La existencia de aspiraciones de ascenso escalafonario del personal de la escuela: en general, sus orientaciones actitudinales hacia el trabajo rural.

d) La presencia de problemas internos a la escuela.

e) La división comunitaria, o la excesiva estratificación interna de la misma.

VI. REFLEXIONES FINALES

Si bien los resultados que hemos intentado resumir en el apartado anterior no pueden ser generalizables, consideramos que permiten, al menos, plantear una serie de hipótesis que podrían ser sometidas a un proceso experimental específico. Entre éstas, pueden mencionarse las siguientes:

- La estructura del sistema educativo puede introducir una serie de modificaciones¹³ en su funcionamiento y relación con las escuelas rurales, que cumplirán con la función de dejar de obstaculizar las experiencias de participación comunitaria que se inicien en las escuelas, y podrán, incluso, llegar a favorecer su surgimiento y desarrollo.
- Si la escuela se planteara la realización de acciones que logran vincular a los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos, en función de las características de la comunidad y de los problemas específicos de aprendizaje, se podría lograr un efectivo mejoramiento del rendimiento académico de los hijos, una notable disminución de la deserción y el ausentismo, y un proceso de aprendizaje de los mismos adultos.

¹³ El estudio contempla una serie de recomendaciones acerca de las modificaciones que pueden introducirse en la estructura y funcionamiento del sistema educativo, que por motivos de espacio no se incluyen en este artículo.

- La vinculación que puede establecerse entre la escuela y la comunidad con base en las necesidades de la segunda y en la respuesta efectiva a sus demandas, presentan las condiciones óptimas a partir de la cual la proposición de proyectos específicos de participación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos puede plantearse con garantías de eficiencia.
- La retribución a la colaboración comunitaria en las escuelas mediante la dotación de cierto poder a la sociedad de padres de familia sobre la escuela misma, unido en una asesoría orientada al buen manejo de ese poder, generará por parte de los padres de familia una serie de exigencias respecto a la escuela que el personal docente se verá obligado a cumplir. De esta forma, mejorará el funcionamiento interno de la escuela.

Las hipótesis anteriores dan pie para el desarrollo de una serie de programas experimentales que podrían comenzar a diseñarse, en la medida en que interese efectivamente mejorar la calidad de la educación primaria rural, y contar para ello con la activa colaboración de la comunidad.

REFERENCIAS

- Arnone, Robert F.
1973 "Educación y participación política en áreas rurales de América Latina", *Educación Hoy*, año 111, núm. 16, pp. 13-29.
- Bastillo, Gabriel I.
1975 "Las madres como centro del hecho educativo", *Educación Hoy*, año V, núm. 30, pp. 28-64.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo
Departamento de Investigaciones Educativas y Estudios Avanzados del IPN
1977 *Manual del instructor comunitario*. México, CONAFE-DIE.
- García Huidobro, L.
1972 *Génesis de la comunidad educativa*. Bogotá, Educación Hoy.
- Haque, M.
1975 *Rural Education in Bangla-Desh. Problems and Prospects*. París, UNESCO.
- Huacani, Mamani, Subiratz
1978 *Warisata Escuela Ayullu. El porqué de un fracaso*. La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa.

Kinunda, M.J.

1974 *Experience in Tanzania in identifying and satisfying local needs in education*. París, UNESCO.

Petty, Vera y Tobin

1976 *Hacia una alternativa de educación rural (estudio explicatorio)*. Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas.

Postlewhite y King

1975 *Curriculum development for basic education in rural areas*. París, UNESCO.

Powell and Vilson (eds.)

1974 *Education and Rural Development in the Highlands of Papua New Guinea*. Papua, Papua New Guinea University.

Secretaría de Educación Pública

1976 *Problemas hogar-escuela-comunidad*. México, mimeo.

Secretaría de Educación Pública

Dirección General de Acreditación y Certificación

S.F. *Evaluación de insumos, proceso y contexto (de los cursos comunitarios de CONAFE)*. México, mimeo.

Suárez y Rockwell

1978 *Evaluación del sistema de cursos comunitarios*. México, CONAFE.

UNICEF

1978 "22 Programa of Community Participation in Education", *Le Carnots de l'enfance*, núm. 44, p. 89.

Unión Panamericana

1964 *Corrientes de educación primaria en América latina*. Washington: OEA.

Vanden Bossche, JOIJ

1969 *Las Escuelas Comunitarias*. Buenos Aires, Paidós.

Varios

1977 "Los Padres en la Educación". *Educación Hoy*, año VII, núm. 37-38, (Ene-Abril).

Vasconcelos y de Lora

1972 *La Escuela Comunidad Educativa*. Bogotá, Educación Hoy.