

SINOPSIS

Se estudiaron las modalidades de enseñanza en cuatro escuelas primarias rurales, con objeto de probar la hipótesis credencialista de que las dificultades encontradas por los maestros en la implantación de la nueva pedagogía, a la que se adhiere la Reforma de la Escuela Primaria, se deben a las aspiraciones paternales de que los hijos obtuvieran empleos de tipo urbano-moderno. Se encontró que el arbitrio de los padres tenía poca importancia al lado del arbitrio de los maestros. Sin embargo, no es posible concentrarse en las actitudes magisteriales, y en los factores organizativos que las sostienen, sin subestimar el papel de la política en la no implementación de la reforma. Se ha visto que los objetivos políticos de la misma han reducido la consideración de un sistema de entrega adecuado, lo que ha comprometido las oportunidades de éxito de la reforma.

ABSTRACT

The style of teaching in four rural primary schools was studied in order to test the credentialist hypothesis that difficulties encountered by teachers in the implementation of the new pedagogy espoused by the Primary School Reform were due to parental aspirations for modern, urban employment for their children. It was found that parent instrumentality was of little significance when compared with teacher instrumentality. However, to concentrate on the attitudes of teachers, and the organizational factors that sustain them, is to under-estimate the role of politics in the non implementation of the reform. The political objectives of the reform can be seen to have reduced consideration of an adequate delivery system thereby compromising the reform's chances of success.

ARTÍCULOS

Credencialismo, política y la reforma de la escuela primaria mexicana

Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México), vol. XI, n.º 1, pp. 9-32

Nigel Brooke*

I. INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa Mexicana que tuvo lugar al principio de la década de 1970 obedeció a los objetivos económicos y sociales del gobierno de Luis Echeverría en su intento por modificar la práctica escolar en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, más allá de esos objetivos, el impulso fue claramente político, y de ninguna manera significó una ruptura con el pasado. Desde la Revolución de 1910, y más específicamente desde el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, la política educativa y la reforma agraria han representado el fundamento de legitimidad del partido

* Nigel Brooke: Licenciado en Psicología Experimental por la Universidad de Reading; Maestría en Psicología Industrial por la Universidad de Londres; actualmente es investigador en el Instituto de Estudios del Desarrollo de la Universidad de Sussex.

en el poder para aparecer como una fuerza revolucionaria, y ambos temas recurren constantemente en la retórica de dicho partido. Lo nuevo fue la vehemencia del estilo echeverrista y el debate público que suscitó la reforma educativa, lo que implicó una aparente determinación de encauzar en la práctica la retórica partidista hacia la calidad en la educación.

Una duda acerca de la viabilidad de tal reforma surge de la observación siguiente: la mayoría de los intentos por mejorar la calidad de la enseñanza son severamente obstaculizados por las definiciones credencialistas que sustentan los padres de familia, los alumnos y los maestros acerca del objetivo de la educación. Al realizar una investigación en una muestra pequeña de escuelas mexicanas rurales, tratando de verificar esa hipótesis, se encontró que la naturaleza política de la reforma educativa y sus repercusiones en el maestro inhibían y frenaban el cambio de la práctica docente tanto como podrían hacerlo las actitudes y las aspiraciones de los mismos maestros.

II. LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA

En un intento por desvincularse de la política autoritaria de su predecesor, el gobierno de Echeverría emprendió un proceso de elasticidad política que implicaba el “diálogo franco y abierto”, especialmente con los sectores que, a partir de 1968, clamaban por la Participación en el proceso político.

Esta “apertura democrática”, como se la llamó, fue sólo una manera de permitir la disidencia a través del control de opiniones, y la proyectada “reforma educativa” —una promesa no cumplida por el gobierno anterior—,¹ representaba el asunto ideal para ventilar opiniones democráticas que no significaban amenaza ninguna.

Aunque existen pocas evidencias de que este diálogo influyera decisivamente en el diseño final de la reforma, el deseo del gobierno de Echeverría se cumplió a través de un cambio educativo orientado hacia líneas de colectivismo y de igualdad, aseguró un membrete de “democrático”, y la reforma educativa quedó altamente calificada en el mundo de los ideales.

El gobierno mexicano se había desacreditado en su papel de guardián y guía de la revolución en marcha, como resultado del salvajismo oficial para reprimir el movimiento estudiantil de 1968 que dejó como saldo varios centenares de muertos el día 2 de octubre de ese año. El Estado demostró ser represivo en sus relaciones con grupos democráticos y progresistas y se reveló incapaz de emprender aventuras de cambio. La elección de Luis Echeverría como candidato presidencial, y el sello de su campaña electoral en 1970, puso en evidencia la determinación del partido en el poder para corregir esa imagen, forjando un estilo nuevo y democrático

¹ La promesa de una reforma educativa hecha por Díaz Ordaz apareció en su Cuarto Informe. Ver, *Revista del Centro de Estudios Educativos*. No. 2, oct. 1968.

en el interior. Los miles de kilómetros recorridos en la campaña, la variedad innumerable de grupos sociales con los que se entró en contacto, y lo directo del lenguaje en las discusiones con interlocutores espontáneos fueron factores que justificaron las frecuentes comparaciones entre Echeverría y Cárdenas.

Frases clave en la apertura democrática fueron: “libertad de expresión”, “autocrítica”, “democratización”. “cooperación y diálogo”; el gobierno no perdió tiempo, y abrió el debate educativo a todos los mexicanos: se organizaron seminarios y discusiones; se enviaron cuestionarios a 93,000 maestros de preescolar y de primaria, y se llevaron a cabo 22 asambleas regionales entre enero y junio de 1971, agrupando a 25,000 participantes entre los que había, al lado de los maestros, funcionarios de educación, funcionarios de los gobiernos locales, y representantes de las escuelas. Se invitó a distinguidos académicos nacionales y extranjeros para que emitieran sus opiniones, y la prensa se inundó con boletines informativos y comunicados llamando a la discusión y al debate.

Además de consolidar la etiqueta democrática del régimen, el llamado al diálogo tuvo la ventaja de legitimar el paquete de reformas que se institucionalizarían en un ancho espectro de la política gubernamental. Al abrir un debate público, precisamente a propósito de una de estas reformas —la educativa—, el estado sugería que la reforma era una categoría política neutral, y por lo tanto, un instru-

mento de la mayoría de la población. Al mismo tiempo, la implantación del diseño de la reforma, por lo menos en el nivel de primaria, requería los servicios de intelectuales, reclutados entre los grupos de oposición tanto de la Universidad Nacional como del Instituto Politécnico, como una muestra más del deseo oficial en búsqueda de crítica constructiva.

Dado su papel político, quedó garantizado el carácter radical de la reforma: era obvio que incluiría el nuevo espíritu democrático y que lo encarnaría en una pedagogía centrada en el niño, que fue la que se adoptó de manera muy evidente y publicitada, al tomarse la decisión de producir nuevos textos para la escuela primaria. Estos textos habían permanecido inalterados desde que se convirtieron en “únicos y obligatorios” en 1959. Ahora, deberían cubrir las áreas de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, cada uno de ellos acompañado por la correspondiente guía del maestro. Los libros para los dos primeros grados tendrían que estar escritos para el verano de 1972; se emplearía el año siguiente para revisarlos y para producir los dos grados siguientes... y así sucesivamente seguiría el proceso de elaboración y producción hasta el verano de 1974. Los autores recibieron instrucciones para privilegiar “los aspectos creativos del aprendizaje, la experiencia, la iniciativa, la capacidad de juicio, la investigación, las actividades constructivas, la autoexpresión, el trabajo en equipo, la competencia y las ex-

cursiones". (Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, 1971). Aunque la idea inicial del Secretario de Educación (Bravo Ahuja, 1970) de producir paralelamente textos para las áreas urbana y rural se abandonó pronto por razones fácilmente comprensibles, se decidió que los textos proporcionarían ideas y material suficiente que hicieran posible al maestro rural la "adaptación" del texto estándar a las necesidades específicamente campesinas. La nueva pedagogía en el campo tenía por objeto, según opinión del Presidente, posibilitar a los campesinos un cuestionamiento de sus métodos de monocultivo con todas sus desventajas, así como de "las prácticas agrícolas poco productivas y erosionantes de los suelos", y también, "ofrecerles los instrumentos para incorporarse a la economía moderna" (Echeverría, 1970).

El debate sobre la reforma de la primaria partió de la condena oficial de los programas como librescos, enciclopédicos y claramente inadecuados. Se recalcó la necesidad de generar la participación de la comunidad, y de adoptar modelos de aprendizaje que al menos tomaran en cuenta las necesidades vitales de aquellos alumnos que están excluidos de los posibles beneficios garantizados por un empleo burocrático seguro. De ahí, el énfasis puesto en la "relevancia", y la incorporación de una versión de la doctrina educativa progresiva, con el apoyo decidido a los métodos destinados a promover la curiosidad, la creatividad y la capacidad

para resolver los problemas de todos los días. Se vio que el estudiante campesino necesitaba herramientas tanto cognitivas como afectivas para proseguir el aprendizaje y la investigación más allá de las paredes de la escuela.

Existe, sin embargo, una bibliografía abundante sobre la paradoja siguiente: a menudo, los intentos de una reforma de ese tipo fallan, precisamente porque van precedidos del crecimiento de una "economía moderna" y burocrática en la ciudad.² La teoría de "la enfermedad del diploma" afirma en sus propuestas más generales, que los caminos alternativos hacia la movilidad social, diseñados en una fase pre-burocrática de industrialización, no son viables en sociedades que se aproximan a ella en el momento en que las grandes organizaciones burocráticas dominan la actividad económica, tanto pública como privada; en efecto, este dominio de lo burocrático demuestra, sin lugar a dudas, que no solamente existe una alta demanda de trabajos burocráticos estables y bien remunerados, sino también que dichos trabajos corresponden a una calidad educativa universal, que a su vez conlleva la

² Véanse R.P. Dore *The Diplome Disease*. Londres, G. Allen y Unwin. 1976. R.P. "Dore The Diplome Disease revisited". *IDS Bulletin*. Vol. 11, No. 2, Mayo 1980. Víctor Manuel Gómez C. "Credencialismo Dualismo laboral y Desarrollo Educativo". Universidad del Valle, Colombia. *Educación y Sociedad*, No. 1. 1977. N. Brooke. "The quality of Education in Rural Ghana and Mexico", *IDS Bulletin* Vol. 11, No. 2, Mayo de 1980.

definición del propósito educativo en términos de éxito en los exámenes, altos promedios de calificaciones escolares, y otros criterios semejantes. Ahora bien, es precisamente esta preocupación por calificaciones y exámenes la que frena el desarrollo de una educación primaria “alternativa y relevante”; el éxito en los exámenes tendrá mayor garantía empleando técnicas pedagógicas que acentúen la memorización.³ Para abreviar, los maestros sienten que los métodos que enseñan el proceso hacia una pedagogía centrada en el niño y su ambiente son inadecuados para lograr sus objetivos a corto plazo, y por lo mismo abandonan esos métodos o bien nunca los utilizan como sería conveniente.

Esta aproximación al problema de la implantación de la reforma educativa se basa en cierto número de presupuestos debidos a la investigación empírica, que se realizó en 1976, dos años después de que la declaración oficial hubiera consagrado como “completa” la reforma de la escuela primaria. Los cuestionamientos más importantes fueron acerca de la eficacia de los métodos propuestos, así como de las guías que los acompañaban, para desplazar los métodos tradicionales en la escuela rural; y, si no existía esa eficacia, ¿cuáles podrían ser las causas: la influencia de las preferencias de los padres de familia?, ¿o de los maestros? Es

decir, si existían esas preferencias que orientaban la educación hacia la satisfacción de requisitos propios de un empleo urbano.

III. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se seleccionaron cuatro escuelas primarias rurales para servir de indicadores acerca de los problemas con los que se enfrentaban los maestros al poner en práctica los lineamientos de la Reforma Educativa.

Las cuatro escuelas estaban situadas en la región centro-occidente del estado de Michoacán; había entre ellas pocas diferencias en cuanto a dimensiones y oportunidades escolares ofrecidas: todas tenían el ciclo completo de primaria. Sin embargo, las diferencias radicaban en el número de maestros y en el nivel educativo, años de experiencia y habilidad de los mismos (*cfr.* los cuadros 1 y 2). Como veremos después, estos factores estaban en función de la proximidad a la capital del estado o a una ciudad grande. Los maestros mejor preparados, los que tenían mayor experiencia y habilidad, mostraron claras preferencias por la cercanía con una ciudad importante.

Los poblados (que denominaremos arbitrariamente A, B, C, D), tenían entre 2,200 y 2,800 habitantes. Mostraban profundas diferencias en cuanto a la pobreza relativa, a la distancia que los separaba de la ciudad o pueblo grande más cercano, a las oportunidades laborales locales, y a la composición étnica de sus habitantes. En los pueblos más pobres,

³ La naturaleza de esto está descrita por J.W. Tibble, “The Educational effects of Examinations”, UNESCO *Education Yearbook*, París, 1969.

CUADRO 1
Comparación de las distintas poblaciones

<i>Comunidad</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Promedio edad</i>	<i>Pr. educación + en entrenamiento</i>	<i>Con título</i>	<i>Sin título</i>	<i>Pr. años de experiencia</i>
A) (Cerca de la ciudad)	5	9	37.9	11.8	8	6	11.3
B) (Lejana)	5	4	24.5	11.6	4	5	5.3
C) (Cerca de un pueblo)	10	3	27.6	11.6	12	1	5.7
D) (Lejana)	4	2	23.6	10.8	2	4	3.2

CUADRO 2
Rotación de los maestros en las cuatro comunidades

<i>Comunidad</i>	<i>Número de mtrs. en 1975-1976</i>	<i>(a)</i>	<i>Número de los mtrs. de 1975-1976 en 1976-1977 (b)</i>	<i>% de rotación 100 $\frac{(1-b)}{a}$</i>
A) (Cerca de la ciudad)	14		7	50.0%
B) (Remota)	9		3	66.0%
C) (Cerca de un pueblo)	10		7	30.0%
D) (Remota)	8		3	62.5%

la matrícula de primaria representaba menos de las tres cuartas partes de la población en edad escolar. Aunque estas diferencias de algún modo se reflejan en las actitudes de los padres y de los maestros, no forman parte del presente estudio.

Durante cinco o seis semanas se realizaron entrevistas con seis maestros de cada una de las cuatro escuelas, a la vez que se llevaba a cabo una observación de su práctica docente, especialmente en el sexto grado, último del ciclo primario. Usando una guía de observación, fue posible concentrar cinco dimensiones de la práctica docente; la intención no era llegar a un juicio, absoluto sobre el “grado” de implantación de la reforma educativa, sino hacer comparaciones aproximadas entre el estilo de los métodos indicados en los libros del maestro, y el comportamiento del maestro en el aula. Las cinco dimensiones de la conducta del maestro fueron las siguientes:

1. El grado de énfasis puesto en la rutina de memorización, *versus* las actividades que implican resolver un problema.
2. El grado de énfasis puesto en las formas grupales y cooperativas de enseñanza, *versus* las actividades individuales y competitivas.
3. Los intentos hechos para estimular la curiosidad, ya sea verbal, ya por el uso de materiales especialmente interesantes, *versus* la imposición de material con asunto predeterminado.
4. El uso de motivaciones internas, y los intentos por crear un ambiente

agradable y ameno en el aprendizaje, opuestos a las motivaciones basadas en calificaciones, exámenes, y otras igualmente instrumentistas.

5. El grado de adaptación de currículum a las necesidades de la localidad.

En cada una de las cuatro comunidades se realizaron entrevistas a 22 alumnos y a sus padres.

A) La escuela primaria rural después de la reforma educativa

1. Rutina de memorización versus resolución de problemas

Al ser entrevistados, la mayoría de los maestros en las cuatro escuelas respondieron que la memorización era anticuada, mal sustituto del razonamiento, innecesaria si podía ser suplida en cuanto a su práctica, y que llevaba casi siempre al olvido de lo que se había aprendido memorizando. Sin embargo, fue patente la dificultad que tenían los maestros de sexto grado para poner en práctica esas opiniones. En promedio, la frecuencia de las preguntas hechas por el maestro requiriendo observación o simplemente asimilación de hechos fue la misma que la de preguntas que requerían comprensión o aplicación de principios. De igual modo, las clases revelaron total ausencia de tareas de investigación; los alumnos nunca propusieron un asunto para investigar... tampoco recibieron ninguna sugerencia en este campo. Esto quiere

decir que no se dedicaba tiempo para definir y elaborar problemas, para observar fenómenos o para coleccionar datos, ni dentro ni fuera del salón de clase. El patrón dominante de actuación fue el del maestro hablando, alternando con interminables ejercicios que exigían, o bien la aplicación de destrezas elementales en contextos estereotipados, o bien sencillamente retomar material ya estudiado (cfr. cuadro 3).

2. Enseñanza individual versus enseñanza en grupo

El empleo de técnicas grupales se describe como requerido naturalmente por el aprendizaje orientado hacia la resolución de problemas, enfatizando la recolección de datos y con la creencia en que las soluciones creativas se dan en un ambiente no competitivo. Al existir actividades orientadas a resolver problemas, no fue sorprendente descubrir que el trabajo de grupo representaba una parte muy pequeña, residual, de la vida en el salón de clases: en el sexto año, el trabajo de grupo ocupaba menos del 3% del tiempo total. Cuando se trabajaba en grupos, el grupo mismo elegía al más brillante para que diera sus respuestas individuales al maestro, si éste pedía los resultados del trabajo.

En las entrevistas, los maestros expresaron la opinión unánime de que el trabajo de grupo puede ser muy benéfico para crear mayor entusiasmo, para hacer a los alumnos menos egoístas o para ayudar a los más lentos; pero razonablemente se

pueden abrigar serias dudas acerca de lo auténtico de esta aceptación manifestada en sus opiniones. Admitieron que los miembros de un grupo se limitan a copiar lo que hace el más brillante, que se ven limitados, frustrados, se hacen perezosos, o bien los muy tímidos se asustan y no pueden participar plenamente. Los maestros sentían también que el trabajo en grupo entorpecía el proceso de aprovechamiento.

3. La estimulación de la curiosidad

La cantidad de tiempo empleado en la práctica escolar, esencialmente tradicional, de ejercicios repetitivos, y la ausencia de investigaciones colectivas, no competitivas, indicaban ya lo poco que se estaba realizando para estimular de una manera consciente la curiosidad del niño. El espíritu inquisitivo, la tendencia al "¿por qué?" (Thomas, 1971), estaban olvidados en la práctica docente que se observaba, y era evidente que no se animaba a los niños en la búsqueda de soluciones, ni siquiera de los problemas más sencillos de su vida diaria. Sin embargo, hubo ocasiones en que el maestro trató de despertar a sus alumnos con preguntas como: "¿Qué es lo que te parece más interesante en esto...?". Se grabó la frecuencia de estos intentos, y se clasificaron las respuestas, preguntas y comentarios de los alumnos, observando la existencia o no de un trato receptivo de parte del maestro. En promedio, los maestros trataron de suscitar preguntas o comentarios de

CUADRO 3
Comportamiento del maestro después de la Reforma en las 4 comunidades (6° grado)

Comportamiento del maestro	Comunidad		C	D	Prom.
	A	B			
Tipo de la pregunta del maestro (% de preguntas)					
1. Preguntas recordatorio	19.2	15.1	68.3	9.4	28.0
2. Preguntas de observación	43.5	31.6	10.4	24.8	27.8
3. Aplicación de principios	37.3	53.3	21.3	65.8	44.4
Tipo de actividad (% del tiempo de clase)					
1. Actividad cooperativa	0.0	0.0	0.5	8.6	2.3
2. Enseñanza toda la clase	64.8	42.9	68.3	76.1	63.0
3. Trabajo individual	35.2	57.1	31.2	15.3	34.7
Estimulación de la curiosidad (No. por hora)					
1. El maestro incita las preguntas	0.07	0.0	0.18	0.37	0.1
Receptividad del maestro					
1. Relación entre lo receptivo y lo no receptivo	42.1	1.6:1	5.6:1	2.1:1	3.1
Exposiciones del maestro implicando motivación (No. por hora)					
1. Motivación externa	0.63	0.68	0.36	0.21	0.4
2. Motivación interna	0.99	0.48	1.27	0.86	0.9

los alumnos una vez cada seis horas. Las intervenciones de los alumnos fueron más frecuentes: una vez cada 12 minutos, aproximadamente. La relación entre lo receptivo y lo no-receptivo en la actitud del maestro ante estas intervenciones fue de 3 a 1. Puesto que se carece de un índice de comportamiento óptimo, todo lo que podemos afirmar es que no se está haciendo mucho para estimular el interés y la curiosidad de los alumnos. Aun los maestros más abiertos al reto, sólo aplicaron este esquema con una frecuencia de una vez cada dos horas y media. De cada tres preguntas hechas por los alumnos, una era dejada de lado. La ausencia de materiales de referencia, ayudas en el aprendizaje y actividades fuera de la escuela certifican que el estímulo no-verbal de la curiosidad del alumno no tuvo mucha fuerza.

4. Motivación interna versus motivación externa

El fundamento para acentuar la motivación interna está en el hecho de que los niños que han aprendido a aprender con gusto son los que presentan mayores garantías de continuar aprendiendo fuera del salón de clases. Por el contrario, si los niños sólo son impulsados por motivaciones externas, tales como calificaciones, amenazas y recompensas materiales, entonces el aprendizaje se instrumentaliza y, desaparecida la motivación, el niño deja de aprender.

Para medir el grado de adopción de actitudes favorables a motivacio-

nes internas, se hizo una comparación entre la frecuencia con la que los maestros usan las calificaciones, exámenes y diplomas como aquello que justifica aprender en la escuela, y la frecuencia con la que se utilizaron motivaciones de otro tipo, especialmente la que implica la necesidad de comprender. Se detectó que la motivación interna era más frecuente: se dio, en promedio, cada 66 minutos, mientras que la externa se dio cada 127 minutos.

Pero esta tendencia manifiesta a considerar el aprendizaje por lo que vale en sí mismo no aparecía tan clara en las entrevistas, en donde se hizo patente que los diplomas, las calificaciones, y el aliciente de un "trabajo bueno" eran motivaciones muy fuertes para los maestros. Al hablar de sus intentos para motivar a sus discípulos, tres de cada cuatro maestros dijeron que les hablaban de la necesidad de conseguir un buen empleo, de obtener buenas calificaciones para entrar a la escuela secundaria, y de cómo las calificaciones bajas significaban la amenaza de repetir el año escolar. También usaban como amenaza bajar las calificaciones para mejorar la disciplina, para lograr un trabajo más eficiente, y creían que la eliminación de las calificaciones causaría grave perjuicio.

A la pregunta de si los maestros se esforzaban por crear un ambiente ameno en el aprendizaje, orientado a disfrutar de él como de una diversión, sólo puede responderse de una manera subjetiva. En general, se tuvo la impresión de que "divertir"

no está muy presente en la mente de los maestros; más bien prevalecía la actitud de que “aprender es un deber”. Sólo en un salón de clase se notó un mínimo margen de tolerancia al ruido y al movimiento de los alumnos. En los demás, la norma era que trabajaran en silencio y obedecieran, colocados en escritorios ordenados en fila perfectas, como para enfatizar la austera disciplina que se esperaba de ellos. Hubo muy pocos casos de risas espontáneas.

5. La adaptación del currículum

En los manuales o instructivos se insiste constantemente en que los maestros deben “modificar” los textos flexibles y adaptarlos a las necesidades locales. Se sugiere que, dado que un mismo material no puede servir de igual manera a poblaciones desiguales, es deber del maestro asegurar la “relevancia” de dicho material. Sin embargo, parece haber cierta ambigüedad en el significado de la palabra “relevancia”. Sugiere a la vez proveerse de métodos y conocimientos útiles para el medio ambiente y motivar el aprendizaje de los alumnos tomando sus mismos intereses, sus experiencias, lo cual equivale a decir “centrando el aprendizaje en el niño”. Por lo tanto, la implantación de la Reforma Educativa está en función de la inclusión o exclusión del material didáctico siguiendo los dos criterios señalados.

En la práctica, los maestros siguen de muy cerca el material que se les proporciona y se ciñen a él. Pudieron

notarse unas cuantas modificaciones añadiendo elementos, casi siempre de carácter urbano: alusiones y referencias a fenómenos y situaciones ciudadanas, tales como el supermercado y los taxis. Estas modificaciones se interpretaron como resultado de la experiencia personal de los maestros y su valoración de la vida urbana como “superior” a la rural, más bien que como una búsqueda de “relevancia pedagógica” en cualquiera de sus dos dimensiones. La ausencia de investigación sobre tópicos locales, o de excursiones a los alrededores habló también de la dificultad sentida por los maestros para elaborar su propio material de trabajo.

“Excluir” o dejar de usar algunos materiales era más frecuente, aunque no como resultado de una decisión valorativa para eliminar algunas de las lecciones, sino como énfasis puesto en algunos temas —casi siempre de Matemáticas y de Español—, en detrimento de otros que quedaban insuficientemente tratados.⁴ De cada cuatro maestros, uno cubría menos de las tres cuartas partes del programa de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales; en cambio, sólo uno de cada 12 aceptó haber cubierto menos de las tres cuartas partes del programa de Matemáticas o de Español.

Este énfasis revela las preferencias personales de los maestros hacia esas asignaturas, así como la manera

⁴ El tiempo empleado en clase cada día da un promedio de sólo 50% a 60% del total de horas que se planificaron. Sin embargo, los maestros se vieron obligados a formular prioridades.

que en ellas ven concretizados sus conceptos de lo que un maestro debe hacer", "lo que una buena educación debe enseñar", más bien que considerar los conocimientos y evaluarlos en función de la relevancia que pueden tener para el futuro campesino de sus alumnos.

B) Una interpretación de la "enfermedad del diploma"

El panorama es más bien desconcertador: en las cuatro escuelas rurales objeto de la observación, la práctica docente recuerda la caracterización que hace Beeby de "aprender sin significado" (1966) e indicar, en el mejor de los supuestos, que la implantación de la reforma no se está haciendo al paso debido, y en el peor, que las oportunidades para realizar esta implantación son muy escasas.

¿Hasta qué punto se podría culpar de esto a la preocupación por un empleo urbano y por la calidad educacional que supuestamente lo garantiza?

La pregunta presenta tres componentes:

1. ¿En qué medida definen los padres de familia las metas educativas en términos de calidad y de calificaciones obtenidas?
2. ¿Esta definición es comunicada al maestro?
3. ¿Hay alguna influencia de lo anterior en la actitud y la práctica docentes?

Los párrafos que siguen tratan de responder a las tres preguntas.

1. La definición de las metas educativas

El supuesto credencialista de que la escolaridad ha adquirido un carácter esencialmente instrumental en los países en vías de desarrollo, debe ser enjuiciado en relación con los estudios antropológicos que demuestran el hecho de que muchos padres de familia, en medio rural, todavía no consideran a la escuela formal como un requisito indispensable para la vida.⁵ El campesino es frecuentemente hostil, o simplemente indiferente, ante una escolaridad que le parece impráctica o subversiva. Hay excepciones a esto: los pequeños burgueses de comunidades rurales, en proceso de movilidad social, los comerciantes, los empleados de comercio, y los funcionarios de gobierno. Todos ellos ven en la escuela un puente hacia la ciudad. Dado que los alumnos que llegan al sexto grado de primaria en el México rural pertenecen a una minoría de privilegiados (la matrícula en este nivel representa el 5% del total), hay razones para aducir que los padres de los alumnos de sexto año, en el área rural pertenecen a ese grupo. Sin embargo, sus actitudes hacia la

⁵ Véanse. D.E. Foley. "Antropological Studies of Schooling in Developing Countries. Some recent findings and trends", *Comparative Education Review*. Vol. 21, Nos. 2 y 3, 1977.

Nancy Modiano. *Indian Education in Chiapas Highlands*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

James Wallace. *Progress without development*. Rural Education at the Interface in Highland Peru. Council of Anthropology and Education. Quarterly, No. 7, mayo de 1976.

educación no fueron tan instrumentalistas como se predecía.

Lo primero que aparece en las razones aducidas por los padres para mandar a sus hijos a la escuela es un interés en la influencia humanizante de la educación. Se ve a la escuela primaria como un sinónimo de “alfabetización”, en tanto que “saber leer y escribir” quiere decir “ser capaz, estar dispuesto para llegar a ser alguien en la vida”. El analfabetismo se condena como ceguera, ignorancia, embrutecimiento. Un mínimo de escolaridad representa también alguna defensa contra los comerciantes usureros y los funcionarios corruptos, así como la habilidad para comunicarse con los miembros de la familia que emigraron a la ciudad.

Cuando se les preguntó por qué trataban de que sus hijos llegaran al sexto grado de primaria, los padres de familia no dieron prioridad a los resultados instrumentales de un certificado: de los 88 padres y madres entrevistados en las cuatro comunidades, el 43% sentía que la mayor escolaridad era “buena” y el 12% no supo dar respuesta. Solamente el 23% mencionó la necesidad del certificado para que sus hijos “continuaran estudiando”, y el 22% dijo que el certificado de primaria “era útil para conseguir un empleo”.

Dado el alto nivel de respuestas no instrumentales, no es sorprendente descubrir que menos de la mitad de los padres de familia pensaban seriamente en mandar a sus hijos a la escuela secundaria. La deserción, el

abandono de la escolaridad después del sexto año, en las cuatro comunidades, tuvo un nivel entre el 45% y el 78%, con un promedio de 58%. Aún más, de los padres de familia que sí pensaban mandar a sus hijos a la escuela secundaria, no todos creían que eso los conduciría a la adquisición de un empleo urbano. En la comunidad A, ninguno pensaba en la posibilidad de tal empleo, y en la comunidad B, sólo la mitad de los padres con aspiraciones de secundaria para sus hijos lo consideraban posible. En resumen, no pudo considerarse que la mayoría de los padres de familia definiera la educación en términos de pre-requisito indispensable para un empleo. En estas áreas rurales la preocupación principal se refirió al dominio de destrezas básicas, y no tanto a la adquisición de diplomas.

2. La comunicación entre la comunidad y la escuela

Lo anterior nos demuestra que no existe el primer elemento para un análisis credencialista de la no implantación de la Reforma Educativa.

Sin embargo, todavía queda la posibilidad siguiente: una minoría de padres de familia, con aspiraciones “modernas” de empleo urbano para sus hijos, ha influido en los maestros rurales impidiéndoles el uso de una pedagogía más progresista y adecuada al medio. Si los padres de familia se preocuparan simplemente por la adquisición del certificado de primaria, podrían, por ejemplo, mirar

con malos ojos las actividades en las que “se pierde el tiempo”, tales como ejercicios de resolución de problemas, y la observación-investigación en los alrededores de la escuela.

Pero, ¿hay evidencias que prueben la hipótesis de esa influencia? La respuesta inmediata es no. Entre padres y maestros la comunicación es mínima, tanto a nivel formal como informal. Las relaciones formales se dan en la “Sociedad de Padres de Familia”, que si bien tiene como función supervisar las actividades escolares, de hecho sólo sirve para asegurar apoyo material al mantenimiento y las mejoras necesarias en el edificio de la escuela. Los maestros rechazan la intervención de la sociedad de padres en cualquier asunto relacionado con la organización escolar y con el aprendizaje de los alumnos. La asistencia a las reuniones de padres de familia es uniformemente baja, y en ninguna de las comunidades encontramos más de un grupo muy pequeño de padres de familia de los que se pudiera decir que seguían con atención lo que sucedía dentro de la escuela.

La comunicación informal entre la escuela y la familia era muy escasa en las cuatro comunidades. En la comunidad D, el 90% de los padres no había tenido nunca contacto con el maestro de su hijo, y cuando lo habían tenido era tan sólo para justificar la ausencia del niño a la escuela. Si a esto añadimos el número de padres que ignoraban el progreso académico de su hijo en cuanto a calificaciones (66%), o que no prestaban ningún

tipo de ayuda a las tareas que su hijo debía hacer en el hogar (78%), aparece claramente que los padres de familia no estaban informados ni de lo que sus hijos estudiaban, ni de los métodos que empleaban los maestros para enseñar.

En general, los maestros no eran oriundos de la localidad, y dedicaban poco tiempo a fomentar las relaciones entre la escuela y la comunidad local. Quizás a causa de su aislamiento, parecían incluso mostrar un cierto desprecio hacia las familias de sus alumnos. Esto último sugiere que, aun cuando los maestros se preocupan por conocer lo que prefieren los padres de familia en los asuntos escolares, no necesariamente actúan según esas preferencias. Uno de los maestros lo expresaba así:

El presidente de la Sociedad de Padres es un idiota ignorante. El papel de las familias es pagar lo que se necesita en la escuela, como las composturas, y nada más.

Por lo menos, este maestro no era muy diferente del que describe Manning Nash en su estudio de la Comunidad chipaneca de Amatenango (1972).

3. *Hacia una explicación de la práctica docente*

Si los maestros manifestaron un interés dominante por calificaciones, promedios, resultados de fin de año, y por un tipo de enseñanza mensurable

a través de pruebas de memorización (más que por la enseñanza que enfatizaría la curiosidad y creatividad de los alumnos), esto no se debe a la preocupación de los padres de familia por el certificado y sus posibles beneficios. Más bien, fue evidente que los maestros de las cuatro comunidades proyectaban en su trabajo sus propios conceptos y definiciones de los objetivos de la educación; evidente, también, que la práctica docente no se ve afectada por la naturaleza y la ubicación de la comunidad, y que esta práctica todavía no se ha modificado por la Reforma Educativa: tiene mucho por hacer esta Reforma para lograr un cambio.

Como grupo, los maestros todavía dan mucha importancia a la adquisición de conocimientos. “Aprender como se debe” significa todavía en muchos casos “aprender maquinalmente por rutina”. Los temas científicos se consideran un lujo en el equipaje escolar. Uno de los maestros nos dijo:

Las ciencias son buenas para practicar la lectura y la escritura, pero se pierde mucho tiempo.

Como consecuencia de esto toda investigación, proyecto, visita guiada a lugares de interés, trabajo en grupo de observación y otras actividades semejantes, se consideran “complementarias” y se realizan a regañadientes cuando sobra tiempo... es decir casi nunca.

Otro ejemplo de esta actitud es-tática de los maestros lo tenemos en

las respuestas dadas a la pregunta: “¿Cuáles de las características siguientes debería intentar desarrollar un maestro en sus alumnos: obediencia, honradez, creatividad, esfuerzo en el trabajo, curiosidad, puntualidad?”

Espontáneamente, los maestros dieron respuestas diferentes para los alumnos y para las alumnas. Para los niños, las tres características principales, en el orden de la importancia que les dieron, fueron: honradez, esfuerzo en el trabajo y puntualidad. Para las niñas, honradez, curiosidad y creatividad. Esta diferencia suscita la hipótesis siguiente: como la mujer es considerada menos capaz, con menos posibilidades de seguir estudiando, de aceptar los retos modernos y de tener un trabajo asalariado, no se le da tanta importancia al hecho de adquirir los hábitos de esfuerzo en el trabajo o de puntualidad.

Esta hipótesis parece confirmarse al estudiar las actitudes más generalizadas de los maestros hacia la educación, estudio que demuestra que, como grupo ven en su profesión un camino hacia el ascenso económico y social y en el sistema educativo el mecanismo que les permite esta movilidad. A pesar de la permanencia de ciertos mitos, ya poco o nada recuerda al objetivo radicalmente socialista del maestro rural en la década de 1930 (Raby, 1974) . El compromiso hacia el cambio, fomentado inicialmente por Narciso Bassols e impulsado después por Cárdenas, se ha convertido en una burocracia pasiva: el “maestro rural-líder social” es ahora un individuo

preocupado por el *status*, la promoción profesional y los trabajos urbanos (De la Peña y Greaves, 1975).

Aunque la profesión de maestro todavía no alcanza en México el prestigio que otras tienen (medicina, derecho, ingeniería), es una profesión, y como a tal aspira a ella una clase socioeconómica que no puede enfrentarse a los largos años de estudio requeridos por otras profesiones. En otras palabras, la seguridad y la posibilidad de empleo en un pueblo o ciudad pequeña que ofrece la profesión de maestro —y que el maestro siente como legítimos derechos—, son un atractivo para grupos socialmente móviles que no poseen los recursos suficientes para completar una carrera universitaria de mayor prestigio. Y precisamente porque los maestros tienen movilidad social, creen que la educación puede y debe servir para promover esos mismos anhelos y expectativas en sus alumnos, así como para darles la posibilidad de realizarlos. De ahí surge una parte de la dificultad que experimentan para tomar en serio una Reforma Educativa destinada a promover y satisfacer otras necesidades, y para aceptar un tipo de alumnos que ya no sean aquellos cuyas ambiciones y recursos económicos permiten orientar hacia la escuela secundaria.

C) Las actitudes instrumentalistas de los maestros

Casi la mitad de los maestros entrevistados siguen estudiando en una u otra

forma. Trabajar y estudiar es común en México, pero este 50% de maestros que sigue estudiando (cuando el 75% ya había terminado sus estudios de Normal), demuestra la importancia que se da a los estudios que aseguran salarios más altos, posibilidades de promoción, y, lo que es todavía más apreciado, la oportunidad de adquirir una plaza de maestro en la escuela Secundaria.

Manifestando sus opiniones acerca de cuál sería la mejor manera de motivar a padres de familia reacios a mandar a sus hijos a la escuela, de nuevo revelaron los maestros su concepto instrumentalista de la educación. La pregunta recibió muchas respuestas, pero las más comunes y frecuentes fueron:

“Les dije (a los padres) que sin el certificado su hijo nunca conseguiría un buen empleo”.

“Les expliqué que sin el progreso que se logra con la educación primaria, nunca tendrían una vida mejor ni altos ingresos”.

A menudo, con esta última afirmación, los maestros comparaban la vida de las “gentes educadas” con las no educadas. En algunas ocasiones, se usó el ejemplo de Benito Juárez, el indio zapoteca que llegó a presidente de México; esto nos llevó a llamar “el síndrome de Benito Juárez” a este método de comparación. Se trata de una interesante estratagema cuyas implicaciones llevarían a afirmar que el niño más pobre, si se esfuerza, puede terminar una carrera y tener

acceso al puesto de mayor autoridad en el país. Alguien podría argumentar que estos mitos y el manejo que de ellos se hace son precisamente los elementos que permiten a la escuela mantener su papel de ratificación y reproducción de las desigualdades socioeconómicas.

Sólo seis maestros dijeron que trataban de enfatizar la importancia de leer y escribir, o de explicar cómo el hecho de elevar el nivel cultural de la comunidad es una aportación positiva para todo el país.

Tres de ellos sentían que para convencer a los padres recalcitrantes había que insistir en que la educación es la mejor herencia que un padre puede dejar a su hijo.

Uno sólo pensó en la necesidad de recordar a los padres de familia el carácter constitucional obligatorio de la educación primaria, y por lo tanto, el deber ineludible de mandar a los hijos a la escuela.

El “síndrome de Juárez” reaparecía cuando los maestros describían los medios empleados para motivar a sus alumnos, respondiendo a la pregunta: “¿Cómo consigue Ud. que un alumno se esfuerce más en la escuela?” Aunque no se mencionara a Benito Juárez, de hecho hablaban de “los profesionistas”, de los que han estudiado y se ven recompensados con empleos fáciles, cómodos y bien remunerados. Y, contrastando con lo anterior, del “campesino mal educado” se decía que trabaja como un animal desde la mañana hasta la noche, viviendo una vida de pobreza. En esta idea va implícita la idea de que la

educación es un sacrificio que tendrá recompensa, y que el precio del fracaso es la miseria permanente.

Los alumnos tal vez no crean todo eso, pero es seguro que los maestros sí están convencidos de lo que dicen. Por ejemplo, el maestro de la comunidad C:

Les diré (a los alumnos) cómo vive una persona educada en comparación con otra que no se educó. Les diré que las niñas pueden conseguir un empleo de secretarías, que hay una vida propia del que ha estudiado, una vida mucho mejor que la que llevan aquí. Sin educación, siempre tendrán trabajos de ínfima categoría.

En este testimonio, además de afirmar que la escolaridad conduce a conseguir trabajos modernos, el maestro está diciendo claramente que la comunidad local no ofrece una vida “adecuada”, y por lo mismo que la vida de las familias de sus alumnos, y sus trabajos, son de ínfima categoría.

Y en esta misma línea de pensamiento se sitúa la creencia que sostienen los maestros afirmando que la educación primaria no es adecuada ni completa por sí sola. Encontramos una tendencia a devaluar a los alumnos que no seguirían la Secundaria, mirándolos como pasajeros temporales que hay que tolerar hasta el final del año, y dejarlos ahí, con su certificado. El maestro de sexto año en la comunidad B, al reconocer que el 80% de sus alumnos no continuarían en la escuela Secundaria, Pensaba que no valía la pena tratar de que se esforzaran:

Ninguno de los alumnos reprobará este año. ¿Para qué hacerlos repetir el sexto grado si el certificado sólo sirve para que lo cuelguen en la pared?

Este comentario ilustra la resistencia del maestro a tomar en serio el aprendizaje de alumnos que no van a “progresar” porque no seguirán estudiando en una escuela.

Una actitud instrumentalista hacia la educación —la creencia y la convicción de que la escolaridad se orienta hacia empleos “modernos”— dificulta mucho que el maestro descubra la relevancia en el proceso de estimular la curiosidad del niño para conocer su medio ambiente o de desarrollar en él las destrezas que requiere la investigación. Es obvio lo que esto implica en relación con la implantación de la Reforma Educativa: el escaso interés para adaptar los materiales didácticos al medio local, para emprender experimentos y realizar observaciones de la región, o para llevar a cabo actividades prácticas. En una palabra, significa ausencia de interés en los objetivos que se propone la reforma de la escuela primaria mexicana.

IV. ORGANIZACIÓN ESCOLAR FORMAL Y PRÁCTICA DOCENTE

No podemos soslayar la responsabilidad que incumbe a la organización formal de la escuela, sus actividades,

y las de la profesión docente en este perfil de las actitudes del maestro. Es una verdad incuestionable que la implantación de la Reforma Educativa dependerá de la aceptación que de ella manifieste el maestro; en efecto, la contradicción entre lo que se espera del maestro respecto a su práctica organizativa y lo que se espera de él respecto a su práctica pedagógica sólo será superada si no se pierden de vista las sanciones —recompensas o castigos— que van asociadas a cada comportamiento. Si los costos en energía personal, inherentes al cambio de metodología pedagógica, no se ven compensados adecuadamente, o si el hecho de mantener un estilo docente tradicional produce mejores resultados en términos de *status*, de avance socioeconómico, los maestros no sentirán ningún deseo de cambiar su práctica pedagógica y sus actitudes.

El procedimiento de evaluación que se hace del maestro al final del año escolar —en vigor todavía cuando se hizo este estudio— es un ejemplo patente de la ausencia de estímulos y recompensas para un comportamiento progresista. La evaluación se aplica a los maestros que han presentado una solicitud de promoción ante la Secretaría de Educación Pública, y es función del director de la escuela llevarla a cabo. Consideramos que, por sí misma, esta evaluación obstruye directa e indirectamente la implantación de la Reforma Educativa.

La obstruye indirectamente porque, mientras la Reforma incita a una enseñanza más dinámica y flexible, el patrón de autoridad que mantiene el director de escuela primaria no ha cambiado: el tiempo para comer, el mobiliario, la organización del salón de clases, la selección de materiales didácticos... hasta la decisión de utilizar los servicios sanitarios o salir de la escuela para emprender actividades con los alumnos, son todavía asuntos que debe supervisar el director, quien a su vez se ve obligado a someterse y conformarse a las expectativas y órdenes del inspector.

La evaluación impide la implantación de la Reforma también de una manera más directa porque, tal y como se lleva a cabo, ni siquiera toma en cuenta lo indicado por dicha Reforma. De las diez categorías sobre la conducta del maestro que el director debe calificar, sólo dos se refieren concretamente a la manera como el maestro debe enseñar: la “preparación y ejecución de los planes de trabajo” y la “cobertura del programa escolar”. “Asistencia, puntualidad, diligencia para ejecutar las órdenes” son categorías que reciben un tratamiento de igual o mayor importancia que las anteriores. De esto podemos deducir que en esta evaluación la capacidad de innovación de un maestro es menos importante que los patrones de una práctica docente ordenada, sin riesgos, combinada con una correcta presentación externa y ciertas actitudes cívicas. Correr riesgos en demasía, hasta el punto de entraren

contacto más estrecho con la comunidad a propósito de problemas locales, puede acarrear al maestro un cambio violento a otra escuela.

Más allá de los procedimientos formales de promoción que controlan verticalmente los traslados dentro de la profesión, existe el sistema informal geográfico, de promoción, que no por carecer de estatutos escritos es menos importante: este sistema permite y asegura cambios deseados, plazas en grandes ciudades y otras ventajas, a maestros más experimentados y con relaciones más firmes dentro del Sindicato Magisterial o en el interior de las dependencias múltiples de la Secretaría de Educación Pública. Es regla general que los maestros más jóvenes y con menos experiencia sean enviados a lugares remotos; desde ahí, a base de antesalas diligentes podrán aspirar a ser enviados a las capitales de provincia; se otorga una recompensa automática, y los maestros lo saben: después de ocupar una plaza en algún lugar muy apartado el maestro obtiene un puesto en poblaciones medianas.

Este sistema asegura así la rotación extremadamente rápida de los maestros; como puede observarse en el cuadro 2, el 100% en dos años, y la mayoría de los maestros permanecen un año o menos en cada escuela.

Además de propiciar la idea de que las plazas rurales son solamente un aprendizaje para las plazas urbanas, se garantiza la imposibilidad del maestro rural para entrar en contacto cercano con la comunidad y cono-

cer su problemática específica, sus peculiaridades. Dicho de otro modo, es la abolición eficaz de la categoría "maestro rural".

Si se llegaran a formar vínculos más fuertes entre el maestro y la comunidad, podríamos predecir una mayor oportunidad para que los problemas del campo entraran a formar parte de la preocupación y las actividades de los maestros.

Cuando los maestros fueron interrogados acerca de cómo entendían los objetivos de la Reforma Educativa, aparecieron ejemplos más convincentes de la carencia de una estructura adecuada para ejecutar los lineamientos de la Reforma. Ante el objetivo que prescribe "desarrollar las destrezas del niño para la investigación", opinaban que eso significaba "que el niño aprendiera más", "que así se probaba la eficiencia del sistema", e incluso que "eso crea más trabajo de corrección al maestro". Cinco maestros, 20% de la muestra total, confesaron no saber cuál era el propósito de la Reforma Educativa. También hubo variedad en las opiniones respecto al éxito de la Reforma; la más común fue que "era muy confuso". Otros dijeron que los objetivos eran buenos, pero no bien determinados... que se repetía la misma historia ya vieja pero con los nombres cambiados... o bien, que era una importación extranjera con poca relación con México.

Los maestros fueron los primeros en admitir que se había impuesto la Reforma Educativa sin una preparación adecuada. De hecho, el Seminario

Masivo de la Pre-Reforma, en 1972, fue tan precipitado que todavía no se elaboraban los nuevos textos y sólo existían 3 de las 8 guías del maestro. Este nivel tan alto de improvisación provocó en Sinaloa demostraciones de protesta contra la Reforma Educativa.⁶

Básicamente, la estrategia gubernamental para la implantación de la Reforma había sido formar un frente amplio que, avanzando simultáneamente, impulsara los cambios en todo el país, con la esperanza de que el contacto directo con los nuevos materiales didácticos reemplazara la preparación previa que los maestros nunca recibieron.

La capacitación que se llevó a cabo consistió en conferencias y discusiones de mesas redondas a lo largo de los años siguientes a la implantación inicial de la Reforma Educativa. El procedimiento adoptado (reconocido ya entonces como inadecuado) llevó a realizar estas conferencias y discusiones con maestros seleccionados que después llevaban la información a sus colegas. La carencia de mecanismos de supervisión exacerbó el problema: los inspectores escolares, sin entrenamiento ni seguimiento especiales, mantuvieron el estilo de sus visitas a las escuelas centrándolas —como lo habían hecho siempre— en detalles administrativos más que en un conocimiento de los problemas

⁶ Véanse, Ramiro Reyes Esparsa. "El maestro y la Reforma Educativa", *El Heraldo*, 10 de septiembre de 1972, y F. Carmona *et al.* *Reforma Educativa y apertura democrática*. México, Editorial Nuestro Tiempo, 1972.

del maestro. Por consiguiente, los maestros estaban perdidos respecto a cómo hacer “relevantes sus programas” o qué tipo de “material extra” deberían incluir. Permanecieron intactos algunos elementos tradicionales del calendario escolar, con todo el pesado énfasis puesto en promover la competencia individualista y el criterio memorizante de aprendizaje, pero también con todo el peso de la importancia que tenían en el *status* regional de las escuelas. El tiempo empleado en esto (por ejemplo, los concursos regionales) parecía tener un efecto de bloqueo y ruptura en la implantación de la Reforma Educativa, que proponía métodos pedagógicos muy diferentes y orientados hacia la solución de problemas. Otro elemento que causó retraso en la implantación fue la carencia de un mecanismo evaluativo centralizado: los maestros se vieron libres de continuar con sus exámenes tradicionales.

V. POLÍTICA E IMPLANTACIÓN

La estrategia escogida por el gobierno mexicano para implantar la Reforma Educativa de la escuela primaria refleja las mismas consideraciones políticas que originaron la idea de la Reforma: es decir, se la veía como un medio, como un camino para un proyecto político más amplio, que era la apertura democrática; como tal, el impacto dependería de la medida en que fuera ostensible para los mexicanos. De ahí la importancia dada al debate

público sobre los problemas del sistema educativo y, consecuentemente, a los nuevos libros de texto, visto todo esto como una demostración de la capacidad del gobierno para llevar a cabo sus proyectos de reforma. Sin embargo, que los textos salieran y salieran por millones, aun a costa de un enorme esfuerzo organizativo, era más importante que constatar el impacto de esos textos en el sistema escolar. Al afirmar esto no negamos lo importante y valioso del contenido de los nuevos textos. El equipo de maestros e intelectuales a los que se confió su elaboración logró producir en un tiempo record un enfoque radicalmente diferente del currículum de primaria... tan radical, de hecho que el Secretario de Educación tuvo que retirar el texto de Ciencias Sociales de sexto año ante la tormenta que provocó su aparición, y que estuvo bien orquestada por ciertos grupos de industriales. Lo que se podría cuestionar es lo siguiente: se relegaron a un papel subordinado los elementos menos visibles, mas no por eso menos necesarios y determinantes de la Reforma Educativa, como eran: una adecuada política de implantación, la reorganización de los procedimientos de supervisión e inspección de las escuelas, dotar de materiales didácticos adicionales a los maestros, y la planificación y realización de cursos intensivos para los maestros en servicio, capacitándolos así en los nuevos métodos. Incluso se pudo apreciar una casi completa ausencia

de control por parte del Secretario de Educación sobre el contenido de los textos, dato que fue sintomático de la poca importancia dada a los mismos en cuanto a su impacto en el nivel escolar: el escándalo creado por el clero y los industriales ante la “nueva educación sexual” y el supuesto “estímulo que se daba a la lucha de clases” —acusaciones que se hacían a los textos— pareció sorprender tanto a la Secretaría de Educación como a cualquier otro ámbito de la opinión pública.

La escalada del tiempo constituyó otro elemento más para impedir que el gobierno realizara una adecuada apreciación de la viabilidad en la implantación de la Reforma Educativa en efecto, si ésta debía servir de vehículo y abrir camino a posteriores reformas, no podía plantearse como un proceso a largo plazo; ni siquiera podía pensarse en que rebasaría el periodo presidencial de seis años. Que la Reforma quedara incompleta al final del sexenio era tanto como invitar a su prematura cancelación por una pérdida total de prestigio. En el clima prevaleciente de “revolucionaria renovación”, cada nuevo gobierno formula y lanza sus políticas más que todo como una reacción a las del gobierno anterior; por lo tanto, una aventura política incompleta al final de un gobierno, en el mejor de los casos, se mantiene en un nivel muy bajo de prioridad, y en el peor, se deshace sin ruido. De ahí que no era posible invertir tiempo en la búsqueda de métodos adecuados para entregar la Reforma Educativa a los 250,000 de la escue-

la primaria, ni tampoco emplear una estrategia gradual, de ensayo-error, para probar los nuevos textos.

Una variable crítica en el proceso de implantación y puesta en marcha de la Reforma Educativa estuvo en su naturaleza misma, que obedecía a objetivos políticos mucho más amplios. El modelo pedagógico de “resolver problemas” parece ser más una filosofía, o quizás mejor un dogma internacional que un conjunto coherente de prescripciones. Sus raíces son el colectivismo y la igualdad; las palabras clave son democracia e igualdad, y la creencia que sustenta todo es que el niño —todos los niños— son buenos y capaces de aprender, que poseen un abanico muy amplio de intereses y aptitudes que sólo requieren del ambiente adecuado para desarrollarse en plenitud. Es una filosofía humanística que se nutre de la preocupación por la autorrealización, y como tal, hecha a la medida para un sistema educativo de mente liberal, impaciente por lucir su título democrático.

Nada desventajoso habría en todo ello si no fuera porque una filosofía a tal grado romántica conduce a cambios superficiales. Y como su aceptación se logra en el mundo de las ideas, y no tanto en el mundo de la acción, se la juzga en términos de su coherencia y congruencia con los ideales predominantes de igualdad, y no en función de su viabilidad. Tal vez esta es la explicación de por qué se hizo tan poco para evaluar los nuevos textos, para elaborar apoyos didácticos, y para medir resultados.

Todavía más crítico parece ser el

carácter reformista del mismo gobierno mexicano. A pesar de las apariencias, no existía el deseo de promover un cambio real en las escuelas primarias nacionales: es cierto, al adoptar áreas multidisciplinarias que minaban los conceptos elitistas de lo que es el verdadero conocimiento, así como al enfatizar el desarrollo de destrezas para el análisis y la comprensión de los problemas sociales, la Reforma Educativa fue radical en su concepción. Pero la neutralidad en que cayó su puesta en operación y la capitulación inmediata del gobierno ante los primeros ataques o señales de rechazo, indicaron dónde estaba la fuente de la contradicción. Aunque la Reforma Educativa se creó ostensiblemente para los no privilegiados, del campo y de la ciudad, no son estos sectores los que fortalecen al gobierno. La base del apoyo político del gobierno es la industria, y cualquier oposición o rechazo de los industriales representa una amenaza muy seria a la estabilidad: otra semejanza evidente entre el Presidente Cárdenas y el Presidente Echeverría es que ambos terminaron su mandato bajo la amenaza de esta desestabilización.

VI. CONCLUSIONES

La aproximación credencialista a los problemas de la implantación de la Reforma Educativa en México proporciona solamente una comprensión parcial de las preferencias que manifiestan los maestros de escuela primaria por una práctica docente tra-

dicional, de corte memorística, frente a la nueva orientación que llevaría a resolver problemas a través de la actividad escolar. Se ha demostrado que las opiniones expresadas por los padres de familia acerca del propósito de la educación no son necesariamente de carácter instrumentalista ni necesariamente influyen en la forma de actuar de los maestros en comunidades rurales. De hecho, el maestro está aislado de las familias de sus alumnos tanto por barreras culturales como por su misma carrera magisterial organizada de tal forma que reduce la escuela rural a un entrenamiento para plazas urbanas.

Al mismo tiempo, el maestro manifiesta un patrón de actitudes bajo la influencia de su experiencia educativa, dando prioridad a la relación entre "calidad educativa-calificaciones" y "empleo urbano". Actitudes que aparecen en estrecha vinculación con la preferencia por la actividad escolar fácilmente controlable, y con la falta de interés por un proceso de enseñanza-aprendizaje hacia aquellos alumnos cuyo futuro previsible es la misma comunidad local.

Sin embargo, al subrayar la influencia que ejerce en el maestro el atractivo de un empleo burocrático bien pagado (influencia detectable en la formación de actitudes y en la selección de métodos docentes), el argumento credencialista resta importancia a un hecho innegable: la medida en la que el contexto político dentro del cual se concibió e inició la Reforma Educativa puede ser respon-

sable de su no implantación adecuada. Puede afirmarse que lo inacabado de la reforma de la escuela primaria en la administración de Echeverría se debe tanto, si no es que más, al ambiente político en el que fue creada como al perfil de las actitudes instrumentalistas del maestro. El deseo de crear un clima político propicio para reformas posteriores, la necesidad de una Reforma Educativa visible, llamativa, la necesidad de una rápida divulgación, y la preferencia por un

modelo de educación asociado con los ideales de igualdad... Todos estos fueron factores que redujeron la consideración y la reflexión sobre la viabilidad de la Reforma Educativa, a tal punto que comprometieron su éxito. Una visión más clara y más específica del problema de cambio de actitudes en el maestro y no la pasividad frente al *status quo* organizativo, habría asegurado la correspondencia estrecha entre el estilo docente y las necesidades del alumno campesino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEEBY, C. E.
1966 *The quality of Education in Developing Countries*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRAVO Ahuja, Víctor
1970 *Proposición de una reforma al sistema educativo nacional*.
- COMISIÓN COORDINADORA DE LA REFORMA EDUCATIVA
1971 *Aportaciones al estudio de los problemas de la educación*. México, SEP.
- DE LA PEÑA, G. y P. Greaves
1975 *San Bruno's School. A case of institutional disorder*, Amsterdam, mimeo.
- ECHEVERRÍA, Luis
1974 *Documentos sobre la Ley Federal de Educación*, México, SEP.
- FULLAN, M. y A. Pomfret
1977 "Research on Curriculum and Instruction Implementation", *Review of Educational Research*, Vol. 4, No. 1.
- LABASTIDA Martín del Campo, Julio
1972 "El régimen de Echeverría", *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XXXIV, No. 3-4.
- LA BELLE, Thomas
1972 *Education and Development. Latin America and the Caribbean*, Los Angeles, UCLA.
- NASH, M.
1972 "The role of village schools in The process of Cultural and Economic Modernization", *Education and Development, Latin America and the Caribbean*, Los Angeles, UCLA.
- RABY, D. L.
1974 *Educación y revolución social en México*, Mexico, SEP setentas.
- THOMAS, L. G.
1971 "Types of schooling for Developing Countries", *Education in National Development*, Londres, Routledge.