

El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVIII, núms. 3-4, pp. 35-80

Sylvia Schmelkes*

El Centro de Estudios Educativos (CEE) establece entre sus objetivos de creación la realización de investigación educativa que permita que la educación contribuya más firmemente a la construcción de estructuras sociales y económicas más justas. La situación de la población rural con respecto a la educación ha sido preocupación permanente del CEE, y a lo largo de los años ha motivado un gran número de estudios que permiten describir la educación rural y que persiguen explicar sus deficiencias, así como también ha dado origen a proyectos de investigación-acción que buscan desarrollar modalidades alternativas de atención educativa para la población campesina.

El propósito de este artículo es recuperar la historia de la investigación que ha realizado el CEE sobre educación rural en sus 25 años de existencia, con el fin de reunir los hallazgos y los aportes esenciales que este quehacer ha permitido y de ofrecernos una visión retrospectiva crítica capaz de proporcionar elementos para orientar nuestro trabajo futuro en este campo.

Es necesario señalar que este artículo se ha redactado con base en los materiales publicados que resumen los resultados de los diferentes proyectos de investigación o que se pronuncian en torno a los problemas y/o las vías de solución relacionados con la educación en el medio rural. En muy pocas ocasiones se hace referencia a algún documento inédito, y esto de los años más recientes. La limitación que esta fuente de información implica, en el sentido de que no ha

* Subdirectora técnica del CEE.

sido posible recurrir a documentos de trabajo, a los pasos de la investigación y, las más de las veces, a información sobre lo que sucedió después de que la investigación fue publicada, ha tenido que ser suplida por la memoria —necesariamente parcial y subjetiva— de quien redacta este artículo.

El presente trabajo se divide en dos partes. La primera, de naturaleza fundamentalmente descriptiva, intenta hacer una cronología de los proyectos, aunque el recurso a las opciones explícitas del CEE a lo largo de los años se hace necesario inclusive para comprender dicha descripción. La segunda parte pretende ordenar los hallazgos fundamentales a los que consideramos que hemos llegado a partir de la investigación acumulada, por nosotros y por otros, en torno a la educación rural. Esta parte es la que fundamenta la orientación del trabajo futuro del CEE en este campo.

I. CRONOLOGÍA DESCRIPTIVA

A. Los primeros estudios: descripción y denuncia

Podemos decir que la investigación propiamente socioeducativa se inicia en México con el trabajo que realiza el CEE, que es el primer centro independiente de investigación educativa en el país. Por eso, no debe extrañar que los primeros estudios realizados, al proporcionar diagnósticos de la situación educativa nacional, pusieron al descubierto la enorme desigualdad educativa que prevalecía en nuestro país en los años sesenta. Una de las manifestaciones de esta grave desigualdad era la situación de la educación rural.

El cuarto capítulo del primer libro del Centro de Estudios Educativos,¹ publicado el año posterior a su creación, se destina precisamente a la situación que guarda la educación rural formal, y se titula: “El progreso escolar en la escuela primaria urbana y rural”. En esas fechas, el 50% de la población del país habitaba en zonas rurales. Al analizar el desarrollo de la educación rural durante el sexenio 1958-1964 —sexenio en el que se inició la puesta en marcha del llamado “Plan de Once Años de Educación Primaria”—, el capítulo concluye en torno a la grave situación de desventaja que tanto en términos cuantitativos como cualitativos experimenta la escuela primaria rural. Tres cuartas partes de los niños que se quedan sin escuela viven en el campo; sólo uno de cada diez niños rurales logra terminar su educa-

¹ Latapí, Pablo *et al.*, *Diagnóstico Educativo Nacional*, México, Centro de Estudios Educativos, 1964.

ción primaria seis años después de haberla iniciado, en parte debido al hecho de que cuatro de cada cinco escuelas rurales son incompletas; sólo uno de cada cuatro maestros titulados trabaja en el medio rural. En síntesis, se señala que la escuela rural tiene un retraso de 27 años con respecto a la escuela urbana; esto le imprime a la educación primaria a nivel nacional 15 años de retraso. Se señala que en buena parte las causas de esta desigual situación se encuentran en la propia planeación de la educación rural a nivel nacional. El llamado a la atención educativa de este sector poblacional queda claro.

Un folleto de divulgación firmado por Pablo Latapí² y publicado en 1965, muestra que la preocupación por esta grave manifestación de la injusta distribución de oportunidades educativas sigue presente. Recién estrenado el régimen de Gustavo Díaz Ordaz, el CEE considera que la situación de la escuela primaria en el campo es uno de los problemas “más urgentes y dolorosos que se presentan a la nueva administración de la SEP”. En este folleto se establece ya claramente la relación entre la política socioeconómica más amplia y el desarrollo educativo. Como se recordará, el Plan de Once Años pretende atender exclusivamente a la demanda real y no a la demanda potencial completa; sin embargo, el folleto señala que no se han establecido los criterios para diferenciar la demanda real de la potencial. Las condiciones socioeconómicas de las familias son el factor principal que impide que muchos niños se conviertan en demandantes reales, y estas condiciones operan, sin duda, con mayor intensidad en el medio rural.

[...] la responsabilidad de la grave situación actual corresponde más a la política social y económica seguida en los últimos años que a deficiencias de las anteriores administraciones educativas; pero no altera en nada la gravedad del problema que hay que resolver para dar vigencia a la justicia educativa que exigen nuestras instituciones democráticas (Latapí, 1965: 11).

Latapí hace aquí una serie de propuestas para enfrentar la problemática de la educación rural. Una de ellas es la de destinar a los mejores maestros a estas escuelas, práctica ya iniciada en otros países, muy distante de la política seguida en el país. Otra más se refiere a la planeación regional, que permitiría al menos optimizar los recursos educativos para resolver el problema de una demanda escolar disper-

² Latapí, Pablo, “El sexenio educativo 1964-1970”, *Folleto de Divulgación*, No. 5, México, CEE, 1965.

sa. Se reconoce la existencia de un conjunto de problemas que escapan de la esfera de acción de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como tal. Sin embargo, se señala la importancia de:

[...] empezar por reconocer honradamente el problema. La comparación entre la situación de la escuela urbana y la rural, fundada en datos estrictamente oficiales, revela cuán diletantemente se habla a veces de este tema. Los fabricantes profesionales de discursos cívicos llegan incluso a afirmar que ha habido, por parte de nuestra política escolar, una atención preferente a la escuela rural. La realidad es muy distinta.

La situación de nuestra escuela rural primaria, 50 años después de la Revolución, debe invitarnos a reflexionar en que la realización de la justicia social, no es cuestión de leyes y discursos, sino penosa tarea que pesa cotidianamente sobre toda la nación. La justicia escolar, como aspecto básico de esa justicia social, constituye un urgente problema al que se enfrenta todo el país (Latapí, 1965: 10-12).

En el *Boletín Mensual Informativo* publicado por el CEE hasta 1970, y más adelante en la sección estadística de la *Revista del Centro de Estudios Educativos*, mientras las estadísticas oficiales lo permitieron,³ el desarrollo de la educación rural fue continuo objeto de análisis. Así, en el Boletín No. 7 de 1965 se hace un nuevo llamado a la necesidad de planeación regional, con el fin de poder ir resolviendo, mediante modalidades ya probadas (como escuelas de concentración, internados y seminternados, escuelas de radio y televisión, sistemas de transporte escolar, misiones culturales, etc.), el problema de la falta de 96 690 escuelas en igual número de comunidades de 2 500 o menos habitantes.

El Boletín No. 8 de 1966 está dedicado a la educación indígena. A pesar de la falta de datos, en él se señala la existencia de dos instituciones encargadas de atender a los niños indígenas: la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP y el Instituto Nacional Indigenista. El número de indígenas monolingües entre 6 y 14 años se calculaba en 220 595, de los cuales ambas instituciones estaban atendiendo a 23 248 alumnos, es decir, apenas el 10.5% de la demanda potencial. Por otra parte, se señala que la eficiencia terminal de estas escuelas puede estimarse en 0.8%. Se pone de manifiesto, pues, la pobreza tanto en dimensiones como en calidad de la educación indígena en el país.

³ A partir de 1973, las estadísticas educativas oficiales dejaron de presentar datos desagregados por medio urbano y rural en educación primaria.

La descripción estadística de la realidad de la escuela rural sigue apareciendo, hasta el año de 1975, actualizando datos como los anteriores y cumpliendo un claro papel de denuncia ante la opinión pública de la situación de la educación rural e indígena. Estos análisis estadísticos son además fuente de información para artículos editoriales en la prensa, comentarios públicos en torno a la sección educativa de los informes presidenciales, tesis de investigadores del CEE.

En 1970 se presenta la posibilidad de poner en práctica algunas de las sugerencias que se derivan de los análisis anteriores. Con el apoyo del Centro Nacional de Cálculo del Instituto Politécnico Nacional, el CEE elabora un modelo para optimizar la localización de escuelas y el transporte escolar en una zona rural del norte del estado de Sonora.⁴ Tres años más tarde, pero muy relacionado con la preocupación por encontrar formas de atender educativamente a la población rural, Latapí y Muñoz⁵ conducen un estudio que fundamenta la propuesta de redefinir la demanda residual por educación primaria en el país, incluyendo a la población escolar de las comunidades de menos de 1 000 habitantes (en vez de la de comunidades menores de 100 habitantes, como está definido). Esto se plantea considerando que las comunidades menores de 1 000 habitantes necesitan ser atendidas por medios no convencionales, ya que el número de habitantes en edad escolar de estas comunidades no justifica la implantación de una escuela convencional completa. Si no se redefine esta demanda como sujeta a atención educativa no convencional, sólo seguirán reproduciéndose las escuelas incompletas en el campo, y nunca podrá cerrarse la brecha en el indicador de eficiencia terminal entre zonas urbanas y rurales.

B. Los primeros acercamientos a campo en torno a la educación rural

En 1970 tiene el CEE dos oportunidades de realizar estudios de campo sobre educación rural con fines propositivos y de acción. Ambos, curiosamente, se llevan a cabo en zonas indígenas, y son solicitados

⁴ Cen Zubieta, J.; P. Latapí y F. Patiño, "La localización de escuelas y el diseño del transporte escolar", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 1, 1971.

⁵ Latapí, P. y C. Muñoz, "Conveniencia de redefinir la 'demanda residual' por educación primaria en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 3, 1974.

con el fin de orientar la acción educativa de grupos misioneros que trabajan en la Sierra Tarahumara⁶ y en la zona tseltal de Chiapas.⁷

El estudio en la Sierra Tarahumara es una evaluación de un sistema de educación radiofónica para niños, iniciada por la Misión de la Tarahumara para dar respuesta a la ausencia de oferta educativa en las comunidades indígenas. Para operar, estas escuelas contaban con una emisora de onda corta, un conjunto de receptores de frecuencia fija que se ubicaban en pequeñas escuelas, y un grupo de monitores con educación primaria capacitados para fungir como maestros auxiliados por la radio.

La evaluación de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara descubre para una región concreta lo que sucede a nivel de todo el país. Las escuelas no pudieron evitar responder a la demanda social más orgánica y con mayor capacidad de presión, de forma tal que con el tiempo dieron mayor y mejor respuesta a la población blanca de la Sierra que a la población indígena, a quienes originalmente estuvieron dirigidas. El hecho de atender a población heterogénea impedía adecuar el sistema educativo —sobre todo tratándose de un medio masivo como el radio— a las características y necesidades específicas de la población indígena (comenzando desde la lengua), y el resultado era un sistema selectivo en sus resultados: los que más se beneficiaban del mismo eran los hijos de las familias que se encontraban en situación comparativa de ventaja socioeconómica sobre los demás y, en todos los casos, los hijos de la población blanca. Por otra parte, la evaluación puso de manifiesto uno de los importantes resultados de la educación rural en general: fungir como facilitador de la migración rural-urbana. Quienes de hecho lograban terminar su cuarto grado en una escuela radiofónica (último grado impartido), salían de su comunidad para continuar sus estudios o para ingresar al mercado de trabajo. De esta forma, las escuelas estaban contribuyendo a despojar a las comunidades indígenas de sus elementos más educados.

Este estudio emitió una serie de recomendaciones a los responsables de la conducción de estas escuelas. Una de las más importantes se refería a la necesidad de definir como destinatario único a la población indígena. La otra era la necesidad, evidente por los resultados, de ampliar el potencial educativo de la radio a la población adul-

⁶ Schmelkes, Sylvia, "Estudios de evaluación aproximativa de las escuelas radiofónicas de la Tarahumara", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 2, 1972.

⁷ Guzmán, Teódulo, "Perspectivas sobre la educación indígena en Chiapas", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 1, 1973.

ta de las comunidades, con contenidos ajustados a sus características culturales y a sus necesidades más sentidas.

En la zona tseltal de Chiapas no pudo realizarse directamente un estudio sobre la educación rural. Sin embargo, sí logró diseñarse una investigación, en forma conjunta con el personal educativo de la zona, en la que se proponía no sólo evaluar el funcionamiento y los resultados de una escuela primaria y de 29 centros de alfabetización, sino también de la labor educativa informal llevada a cabo en forma cotidiana por los misioneros. Asimismo, se insistió en la necesidad de conocer profundamente la realidad y la cultura en la cual se trabajaba, de manera que no sólo se persiguiera hacer “ajustes” a la educación que ya se impartía, sino que se procurara montar un sistema educativo que persiguiera explícitamente el desarrollo autónomo y equitativo del grupo humano con el que se trabajaba. Dentro de este contexto, la educación de adultos, desde nuestra visión, resultaba prioritaria.

Aunque bastante más tarde (1977), hubo oportunidad de seguir trabajando en esta región de Chiapas, donde llevamos a cabo un estudio antropológico profundo sobre la cultura tseltal.⁸ Un intento de relación de los hallazgos de este estudio antropológico con la educación se encuentra en un artículo de Maurer,⁹ en el cual se señalan las incongruencias de la educación indígena oficial, que atropella la cultura propia del grupo étnico, y se hacen recomendaciones para adaptar la educación formal indígena a las características culturales vivas.

C. El diagnóstico explicativo de la realidad educativa nacional

En 1971 el Centro de Estudios Educativos asume la tarea de realizar un ambicioso diagnóstico del sistema educativo nacional que permita fundamentar recomendaciones y responder al llamado del entonces presidente de la República, Luis Echeverría, de aportar al proyecto nacional de Reforma Educativa. Los resultados de este esfuerzo son publicados en la *Revista* en 1973.

Una tarea como la que nos proponíamos implicaba necesariamente rebasar los niveles meramente descriptivos con respecto al sistema educativo nacional e intentar esfuerzos explicativos, a partir de sóli-

⁸ Maurer, Eugenio, *Los Tseltales: ¿Paganos o Cristianos?; Su Religión: ¿Sincretismo o Síntesis?*, México, Centro de Estudios Educativos, 1983.

⁹ Maurer, Eugenio, “¿Aprender o enseñar? La educación en Takinwitz, poblado tseltal de Chiapas”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VII, No. 1, 1977.

dos marcos teóricos, que permitieran aportar en función de las causas de los problemas y no sólo de sus manifestaciones.

Como lo indica la editorial que introduce este número de la *Revista*, se concibió a la educación como un subsistema del sistema social, con una función específica que llevar a cabo. Entre las hipótesis esenciales estaban las siguientes: la educación es uno de los motores del desarrollo socioeconómico y el mecanismo más importante de movilidad social ascendente y de igualación de las oportunidades para mejorar el nivel de vida de la población. El diagnóstico que nos proponíamos hacer debía detectar los aspectos funcionales y disfuncionales de la educación con respecto al sistema social. Las proposiciones de reforma educativa que de él se derivaran estarían orientadas a corregir las disfuncionalidades detectadas y a extender las oportunidades educativas.

Pronto comenzaron a aparecer datos que no apoyaban estas hipótesis. La correlación entre escolaridad e ingreso, analizada cercanamente, llevaba más bien a la interpretación de que los pobres logran menos educación, y por tener menos educación permanecen pobres; los privilegiados tienen mayores oportunidades educativas, y por tener más educación conservan o mejoran su posición de privilegio. Este círculo vicioso se repetía a nivel de regiones sociogeográficas. Más dramática todavía era la diferencia entre zonas urbanas y rurales. La educación, por otra parte, estaba perdiendo con el tiempo su capacidad de producir mayor ingreso o de fungir como canal de movilidad social.

Estas no podían ser consideradas “disfuncionalidades”. Hubo que repensar el conjunto del proyecto, explorar nuevas hipótesis y sopesar la potencialidad explicativa de un marco teórico distinto.

Llegamos, finalmente, a esta conclusión: según la evidencia obtenida, resulta más adecuado pensar que en la educación se está reflejando el modelo de desarrollo socioeconómico y el sistema político de México, el cual —a pesar de todos los discursos oficiales en contrario— resulta discriminatorio e injusto al permitir y al procurar el enriquecimiento de los estratos y regiones más privilegiados en detrimento y a costa de los más deprimidos. La educación, lejos de permitir una movilidad social que le garantice al individuo un resultado acorde con sus capacidades y esfuerzos, está discriminando en contra de los pobres y a favor de los ricos. A nivel macro, el sistema educativo está operando como un mecanismo que ayuda a mantener, a reproducir en el transcurso del tiempo y a reforzar las enormes desigualdades sociales, el sistema de estratificación y la estructura de clases.¹⁰

¹⁰ Centro de Estudios Educativos, “Editorial”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 3, 1973, p. 7.

Es así como el CEE empieza a interpretar la realidad educativa de otra manera. Este esfuerzo investigativo es un parteaguas en la historia académica del CEE, y le hemos dedicado este espacio por su importancia en definir la orientación futura de nuestros trabajos.

Desde esta perspectiva de análisis no es difícil entender por qué se ha venido desatendiendo a las poblaciones rurales no sólo por cuanto se refiere a la satisfacción de la demanda potencial, sino principalmente por lo que hace a la retención. A la población rural se le ha venido desatendiendo desde el punto de vista social, económico y político, y la situación educativa es sólo un reflejo de un proyecto de desarrollo nacional dentro del cual el campo adquiere importancia sólo en la medida que es fuente de extracción de excedentes para financiar la industrialización.

Las propuestas de reforma educativa que verdaderamente vayan a atacar las causas de los problemas se perciben como difícilmente viables. El proyecto asume tres niveles de propuestas:

- a) Aquellas que pueden adoptar las autoridades del país sin que haya ningún otro cambio —propuestas viables, poco eficaces.
- b) Aquellas que en materia educativa pueda tomar el gobierno federal, en coordinación con otras modificaciones inducidas en los ámbitos económico, político y social que no impliquen un cambio estructural —propuestas de mediana viabilidad, de mediana efectividad.
- c) Las transformaciones profundas en la educación que presupongan y acompañen un auténtico cambio en la estructura social del país —propuestas poco viables, pero sí efectivas.

El primer conjunto de recomendaciones parte de una revisión de las innovaciones curriculares y de organización escolar propuestas y/o experimentadas a nivel mundial. Se reconoce la limitación de estas innovaciones para lograr la igualdad de distribución de oportunidades educativas mientras las estructuras sociales más amplias siguen siendo injustas y cuando se implementan en forma independiente de otras modificaciones estructurales.

El segundo conjunto de recomendaciones supone la existencia de una decisión política de promover el pleno empleo, con las modificaciones estructurales que esto supone. Se esbozan un conjunto de reformas educativas que serían necesarias para que la educación pueda preparar y reforzar el desarrollo de esta estrategia económica.

El tercer conjunto de recomendaciones se ubica en la acción educativa que se realice al margen de las estructuras oficiales. Propone

un modelo reconstruccionista, la educación concebida como un medio para reconstruir la cultura a partir de su capacidad para atacar de fondo el problema valoral. A partir de estos planteamientos, se propone un quehacer educativo independiente, derivado de los planteamientos de Paulo Freire, que busque lograr, a niveles limitados y necesariamente microsociales, la equitativa distribución de oportunidades educativas, la creación y transmisión de conocimientos funcionales para el trabajo, la capacitación para la participación en los procesos de toma de decisiones que afectan a cada individuo y la capacitación para la acción transformadora de las estructuras que mantienen al individuo en una situación de opresión y explotación.¹¹

El proyecto de Reforma Educativa y las conclusiones y proposiciones a las que arriba resultan esenciales para entender los trabajos que siguieron en el CEE en torno a la educación rural, pues ellos reflejan ya esta visión de la realidad educativa e intentan poner en práctica el conjunto de recomendaciones del tercer tipo.

D. Los proyectos de investigación y de investigación-acción en zonas rurales

En 1973 al CEE se le solicita el diseño de un proyecto de educación posprimaria en una comunidad rural de Jalisco,¹² donde funciona una cooperativa agrícola. El modelo hipotético es justamente el propuesto en el tercer conjunto de recomendaciones del proyecto de Reforma Educativa. Parte del supuesto de que, a pesar de que la petición expresa es la de diseñar una secundaria para la comunidad, ésta no es necesariamente la mejor solución a los problemas de la zona. De hecho, la escolaridad básica resulta en esa comunidad selectiva, y tiene el efecto de expulsar de la comunidad a sus egresados.¹³ Por otra parte, graves problemas que afectan a sectores importantes de la comunidad no encontrarían solución en una secundaria; entre éstos se menciona la problemática de los campesinos sin tierra, que son además los analfabetas de la comunidad y aquellos cuyos hijos abandonan tempranamente la primaria; la presencia de mecanismos

¹¹ Guzmán, T. y S. Schmelkes, "Proposiciones alternativas para una Reforma de la Educación", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 3, 1973.

¹² Guzmán, T. y S. Schmelkes, "Educación innovadora en un área rural de México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 3, 1974.

¹³ Guzman, T. y S. Schmelkes, "Posibilidades y limitaciones de una Reforma de la Educación en áreas rurales: inferencias a partir de un estudio de caso", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VI, No. 2, 1976.

de acaparamiento, corrupción y usura; el desempleo, y los problemas de salud. De ahí que se proponga y diseñe un programa educativo cuya prioridad de atención se centre en los mayores de 15 años procedentes de los sectores de jornaleros y ejidatarios pobres; su objetivo sería la educación para la generación de ocupación al interior de la propia comunidad, persiguiendo los objetivos organizativos y valorales de los que habla el modelo hipotético.

Por esas mismas fechas la Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural solicita al CEE una evaluación del funcionamiento y resultados de su Departamento de Educación y Capacitación. Esta evaluación más tarde es complementada con un estudio de los modelos de desarrollo económico promovidos por la propia Fundación. En 1977 la *Revista* publica una síntesis de ambos estudios,¹⁴ de la cual cabe destacar la conclusión central, en el sentido de que la promoción social actúa como agente catalizador de elementos preexistentes, inclusive en la dimensión de actitudes y valores. A esto se arriba por haber encontrado que no existe correlación entre el perfil educativo de los campesinos y los resultados del proceso productivo, pues los proyectos productivos no necesitan las destrezas y las actitudes en los que el Departamento se propone educar, y las diferencias en el comportamiento educativo de los grupos no se explica por el hecho de que hayan o no asistido a cursos del Departamento ni por el diverso estilo promocional de los promotores, pues éstos centran su acción en aspectos económico-administrativos del proyecto. De ahí que la única explicación de las diferencias educativas entre los campesinos se encuentre en factores extrínsecos al programa educativo en sí, como el modo de producción, el tipo de proyecto económico en el que están insertos y el grado de desarrollo de la región en la que se encuentran.

En 1978 se lleva a cabo un proyecto de investigación similar al anterior, aunque con propósitos que rebasan lo evaluativo. Se trata de descubrir las relaciones que guarda la educación —entendida como alfabetismo y escolaridad— en un programa productivo oficial tendiente a aumentar la productividad del maíz en el Estado de México (llamado Plan Maíz), así como los resultados propiamente educativos —en conocimientos técnicos, administrativos, sobre derechos y obli-

¹⁴ Guzmán, T.; C. Casanueva y J. Martínez, "Efectos educativos y sociales de un programa de desarrollo rural en dos regiones de México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VII, No. 4, 1977.

gaciones; en actitudes organizativas, participativas, de solidaridad; en conciencia política, económica y social— del programa en sí.¹⁵

Se encontró una clara relación entre el nivel de alfabetismo y escolaridad de los campesinos y las otras variables educativas aquí consideradas (conocimientos técnicos, administrativos, actitudes, valores, niveles de conciencia). También se descubrió que son los campesinos alfabetizados los que mejor aprovechan las oportunidades que brinda el programa de experimentar aumentos en los niveles de conocimiento y conciencia. Sin embargo, y fuera del contexto del programa, el alfabetismo muestra no tener capacidad de afectar las condiciones económicas de los campesinos de la zona, a no ser que éstos trabajen además en zonas urbanas.¹⁶

Por otra parte, el estudio descubre que los campesinos participantes en el programa han obtenido niveles superiores de conocimientos y de conciencia en relación con los no participantes. Sin embargo, estas diferencias no parecen explicarse por los eventos explícitamente educativos implicados en el programa, sino por la práctica organizativa implícita en su funcionamiento. En efecto, los cambios más notables en los campesinos participantes se derivan de las modificaciones reales que experimentan en su forma de llevar a cabo el proceso productivo. Este hallazgo ha de resaltarse como importante, pues los procesos de aprendizaje de los adultos campesinos se explican más en función de una práctica concreta y de las posibilidades de realizarla que en función de medidas sistemáticas específicamente orientadas a un cambio educativo. De ahí se deriva la recomendación de que la investigación educativa profundice sobre los mecanismos de educación informal que derivan de las prácticas productivas campesinas y de los intentos de modificarlas. A la vez, resalta la importancia educativa de una práctica productiva organizada entre los campesinos.

Los resultados de este hallazgo sobre las concepciones, que en lo sucesivo el CEE maneja sobre la educación de adultos en el medio rural, son importantes. El CEE dejará de proponer programas de educación de adultos aislados de las transformaciones reales del quehacer productivo o en torno a la satisfacción de necesidades fundamentales, convencido de que es la práctica transformada la que educa y

¹⁵ Schmelkes, S., "Educação e Desenvolvimento: O Peso de um Programa Produtivo na Educação Camponesa", en Werthein y Diez Bordenave (orgs.), *Educação Rural no Terceiro Mundo*, São Paulo, Paz e Terra, 1981.

¹⁶ Schmelkes, S., "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México", en Morales, D. (ed.), *La Educación y Capitalismo Dependiente*, México, Gernika, 1982.

de que es ahí donde debe ubicarse la acción educativa con adultos campesinos.

Esta preocupación por la forma de aprendizaje de los campesinos se encontraba presente también en otros grupos que conducían proyectos de promoción social en zonas rurales. Esto motivó que se iniciara el diseño de un estudio, que por diversas circunstancias no pudo llevarse a cabo, tendiente a conocer los procesos de pensamiento de los grupos marginados. No obstante, logró avanzarse en la propuesta de un método para conocer los procesos internos de personas en otras culturas,¹⁷ que en fechas actuales estamos procurando retomar.

En 1979 el Centro de Estudios Educativos se dio a la tarea de precisar teóricamente y de perfilar educativamente la hipótesis reconstruccionista que se había esbozado como consecuencia del proyecto de Reforma Educativa.¹⁸ Aquí se hace explícita la opción axiológica que en última instancia explica nuestros planteamientos:

El anhelo es por una sociedad justa, en la cual no existan la opresión, la arbitrariedad en la distribución, la desigualdad en el acceso a bienes de producción, de consumo y de servicios. Desde esta perspectiva, el concepto de desarrollo sería aquel que generase ciertos procesos que conducirían a la población desfavorecida a mejores niveles de vida. En lo social, dicho proceso propiciaría un logro en la organización social más comunicada y más solidaria internamente; en lo cultural y educativo, el proceso generaría conscientemente valores y principios que proporcionarían a los pueblos capacidad para controlar su propio destino. En lo político, este proceso llevaría a un avance en la participación en todos los mecanismos generadores de decisiones para que, finalmente, los destinos nacionales sean acordes con los intereses de los sectores mayoritarios del país.

Nuestra opción fundamental por la igualdad básica implica, de este modo, una preferencia histórica por los oprimidos de nuestra sociedad (CEE, 1982:373).

La estrategia reconstruccionista aplicada a lo económico se define como una que implique el fortalecimiento del sector social. Busca articular, horizontal y verticalmente, un sector económico que funcione en forma paralela a los sectores privado y público que ya existen. Este

¹⁷ Martínez, Jorge, "El Conocimiento de la Mentalidad de los Grupos Marginados", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 2, 1979.

¹⁸ Centro de Estudios Educativos, "Educación y cambio social: resultados obtenidos, su explicación y posibles alternativas", en *Educación Popular en América Latina. ¿Avance o Retroceso?* México, CEE, 1982.

sector económico estaría constituido por empresas autogestionarias. La educación sería llamada a jugar un papel de preparación, reforzamiento y apoyo programado a esta estrategia económica, cumpliendo funciones de capacitación social, de capacitación técnica y de capacitación administrativa.

Hasta ahora nuestras incursiones en la educación rural habían sido siempre externas: a nivel de diagnóstico con base en fuentes secundarias, o a nivel de investigaciones y evaluaciones de campo. En 1979 nos planteamos la necesidad de iniciar procesos de intervención directa sobre la realidad que nos permitieran comprender, de otra manera, el papel que juega la educación en procesos de transformación en medios campesinos.

Fue así como se iniciaron, en forma casi simultánea, dos proyectos de educación y organización campesina, que de alguna forma intentaban poner a prueba los elementos del modelo de acción independiente derivado del proyecto de Reforma Educativa y de los postulados del CEE en torno a la hipótesis reconstruccionista de educación y cambio social.

El Proyecto Guerrero se llevó a cabo en una región campesina pauperizada del estado del mismo nombre. Su finalidad era la organización económica regional del campesinado de la región. La educación jugaría un papel de preparación y refuerzo a este proceso organizativo, que se esperaba tuviera repercusiones también a nivel político, en la medida que consolidara una voz popular orgánica. El proyecto tuvo logros económicos y organizativos importantes, y logramos además aprender algo acerca de lo que nos proponíamos con respecto al papel de la educación en estos procesos.¹⁹ Las siguientes hipótesis guiaron la investigación-acción en este proyecto:

- a) Cuando los programas educativos actúan en forma aislada y desvinculada de modificaciones importantes en las instancias económica y/o política de la vida de los campesinos, tienen el efecto de reproducir la situación social imperante.
- b) La educación actúa como variable dependiente de la transformación socioeconómica. Cuando existen modificaciones importantes en la realidad económica o social del campesinado, los conocimientos adquiridos previamente por la vía escolar o extraescolar

¹⁹ Schmelkes, Sylvia, "Educación Popular y Campesinado", en de Ibarrola y Rockwell (orgs.), *Educación y Clases Populares en América Latina*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN, 1985.

empiezan a demostrar su utilidad; se comienzan a autogenerar demandas educativas que responden a las exigencias de enfrentar nuevas situaciones; empiezan a tener efectos educativos las propias modificaciones socioeconómicas experimentadas.

- c) La educación juega un papel reforzador de programas efectivos de transformación socioeconómica en el medio campesino; es decir, la educación actúa como reproductora de las propias condiciones que permiten la transformación.

Nos propusimos una estrategia para alcanzar en la región una organización regional, autogestiva y democrática, que sistemáticamente buscara defender los intereses de sus miembros. Esto suponía privilegiar la organización que surge de algunas contradicciones en el proceso productivo y la organización en torno a aquellas contradicciones que son comunes a nivel regional.

La experiencia permitió configurar un modelo de educación que justamente se propusiera reforzar los procesos anteriores. Este modelo, en síntesis, sostiene lo siguiente:

- La educación se ubica en el seno de la lucha por la solución de contradicciones importantes en el proceso productivo regional.
- Se entiende como la lucha ideológica permanente entre campesinos y campesinos, entre promotores y campesinos.
- Se sitúa en la relación dialéctica entre las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas.
- La educación tiene que crear las condiciones para su autorreproducción en el seno de las organizaciones campesinas.

El otro proyecto de campo se desarrolló en condiciones distintas: se trata de un ejido cuyas tierras habían sido expropiadas para construir una planta productora de cemento.²⁰ El proyecto se propuso diseñar con los ejidatarios el plan económico más adecuado a sus intereses para invertir el monto de la indemnización por las tierras expropiadas. Los supuestos de los que parte este proyecto son similares a los del caso anterior. Sostiene que la educación popular surge cuando los campesinos se expresan, tanto en su dolor como en su esperanza, por lo cual es importante en la educación popular apren-

²⁰ Guzmán, Teódulo, "Proyecto Buenavista, Macuspana, Tabasco", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XI, No. 1, 1981; e *Ibid*, "Evaluación de la primera etapa del Proyecto de Desarrollo Integral para el Ejido de Buenavista en el Estado de Tabasco", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XI, No. 2, 1981.

der a comunicarse colectivamente, hasta llegar a comunicar su realidad (autodiagnóstico). Además, la educación popular se inserta en prácticas económicas y organizativas distintas, para encontrar soluciones a la problemática que de allí surge. Por último, la educación popular atiende a la creación y fortalecimiento de valores en el seno de la organización. De esta forma, la educación tendrá funciones que cumplir en la preparación, implementación y consolidación del cambio.

Por razones fundamentalmente políticas, atribuibles al hecho de que las instituciones estatales no estuvieron dispuestas a permitir que los campesinos decidieran sobre el uso de sus fondos, el proyecto no pudo llegar a término. De hecho, se interrumpió durante su primera etapa: la preparación del cambio. No obstante, hubo algunos logros parciales que permitieron fortalecer las hipótesis de partida, así como aprendizajes importantes con respecto al trabajo educativo desde organismos independientes del Estado. Estos aprendizajes se refieren a la importancia de estudiar y considerar la correlación de fuerzas entre intereses contradictorios al iniciar un proceso de transformación económica y/o social, que necesariamente afectará intereses. Nuevamente aquí, la relación dialéctica entre condiciones subjetivas y objetivas de los campesinos, donde debe ubicarse el quehacer educativo, aparece como indispensable categoría de análisis en la acción.

El Programa de Primaria para Todos los Niños por estas fechas se encuentra en plena actividad, y diseña modalidades y modelos alternativos de atención con el fin de lograr extender la cobertura de la educación primaria a toda la niñez mexicana. Dentro de este contexto, al CEE se le solicita el desarrollo de dos proyectos relacionados con la educación rural que permitieran fundamentar y orientar algunas de las acciones que el programa ya vislumbraba.

Muñoz Izquierdo y otros²¹ trabajaban sobre un proyecto de investigación cuyo objetivo era investigar las causas internas a la escuela que podían explicar el fracaso escolar. Como se recordará, nuestros estudios previos indicaban reiteradamente y con mucha calidad que era el sistema de estratificación social el que en última instancia explicaba la incapacidad del sistema educativo de lograr la igualdad tanto de oportunidades como de resultados. Como consecuencia de este hecho, decíamos, es inútil modificar el sistema educativo si la estructura de clases en la sociedad y el modelo de desarrollo que la man-

²¹ Muñoz Izquierdo, C.; P. G. Rodríguez; P. Restrepo y C. Borrani, "El Síndrome del Atrazo Escolar y el Abandono del Sistema Educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

tiene permanecen intactos, pues sus efectos sociales seguirán siendo los mismos. Esta conclusión explica por qué el CEE opta por trabajar directamente en campo, fundamentalmente con adultos, y con objetivos de transformación social y económica.

Dentro de este contexto, este estudio cobra especial relevancia. Es un claro intento por volver al sistema educativo para preguntarnos: ¿qué puede hacerse desde él para incidir de manera más efectiva en los problemas de injusticia y desigualdad?

Este estudio parte de la hipótesis de que la deserción escolar está determinada por el atraso escolar, que es de dos tipos: diferencia entre edad teórica y real, y diferencia entre los conocimientos y habilidades del individuo con respecto del grupo. Ahora bien, se supone que el atraso provoca deserción porque los alumnos no tienen los conocimientos que se persiguen en el grado escolar correspondiente, porque aumenta su sentimiento de futilidad y porque aumentan los costos de oportunidad, sobre todo entre los más pobres. El estudio encuentra, como era de esperarse, un importante peso de los factores socioeconómicos sobre el atraso y la deserción escolares. Pero descubre que la totalidad de los desertores entrevistados habían reprobado o repetido algún grado escolar. Al analizar los datos de las observaciones realizadas al interior del aula, se descubre que el modelo pedagógico modal entre los maestros tiene las siguientes características: los maestros no revisan la tarea individualmente, no corrigen los ejercicios; identifican el rezago con indisciplina, no atienden a los alumnos rezagados; interactúan más con los niños que tienen mejores promedios y con los hijos de las familias con mayores recursos económicos; el tiempo de aula se concentra en poner, hacer, revisar y corregir ejercicios; el 46% de los maestros observados maneja negativamente las diferencias en la conducta escolar de los alumnos; la conducta predominante de los maestros al interactuar con los alumnos es la de indiferencia, aunque también prevalece la interacción amenazante; sólo el 25% de los maestros mostraron actitudes reforzantes, pero sin que detrás de éstas hubiera una metodología.

El estudio concluye que la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de “atraso escolar relativo”. El atraso genera un sentimiento de futilidad en el alumno. Los maestros tienen un concepto negativo de los niños repetidores, y el tipo de interacción que el maestro guarda con los alumnos se relaciona con indicadores de posición socioeconómica de los mismos. En síntesis, el estudio demuestra que los maestros tienden a actuar

con sus alumnos en el sentido de reforzar las tendencias negativas de variables externas que generan fracaso y deserción escolar.

Las consecuencias para la acción educativa de este estudio son evidentes: debe capacitarse a los maestros para que conozcan y reconozcan las consecuencias negativas de su diferencial interacción con los alumnos, de manera que no sólo logren una atención más igualitaria de los niños que tienen a su cargo, sino que, más allá de eso, sean capaces de contrarrestar en parte los efectos negativos de las condiciones socioeconómicas sobre el rendimiento escolar.

El segundo proyecto realizado a petición del Programa de Primaria para Todos los Niños se refiere a la participación de la comunidad rural en la escuela.²² Se consideraba que la participación de los padres de familia en la escuela rural podría ser crítica para mejorar la retención en estas escuelas, pues se tenía claro que una parte importante de la deserción escolar se explicaba por la necesidad de trabajo de los niños en edad escolar en zonas rurales. Por otra parte, se consideraba importante el papel de los padres de familia en la solución del problema del bajo aprovechamiento de los niños campesinos. De allí que se nos solicitara un estudio para conocer las formas en que la comunidad rural podría participar en la escuela, con el fin de abatir reprobación y deserción.

Realizamos un estudio exploratorio en 12 comunidades rurales que habían mostrado tener una excelente relación con la escuela primaria, bajo el supuesto de que la realidad mexicana era ya rica en experiencias de vinculación escuela-comunidad, y que era necesario rescatarlas. Este estudio nos permitió, en primer lugar, detectar algunos aspectos de la problemática común de las escuelas primarias rurales: ni la escuela como institución, ni su personal, conocen la comunidad en la que trabajan; no existe historia de las escuelas primarias rurales debido a la alta rotación del personal en las mismas; los maestros no conocen las características particulares de sus alumnos; la estructura educativa, por su parte, parece cerrarse ante las demandas tanto de directores y maestros como de la propia comunidad ante todo lo que va más allá del mínimo básico que debe cumplir la escuela. Por otra parte, las observaciones en clase permitieron constatar que los maestros rurales no adaptan los contenidos a las condiciones de sus alumnos y de la realidad circundante. Tampoco atienden al rezago esco-

²² Schmelkes, S. et al., "Estudio exploratorio sobre la participación de la comunidad en la Escuela Rural Básica Formal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 4, 1979.

lar. Imparten conocimientos abstractos y teóricos, y presentan una visión atomizada de la realidad.

Por su parte, la comunidad se relaciona con la escuela en función de la realidad de ésta. Si la escuela no está cumpliendo los mínimos que según su concepción debería cumplir, las demandas de la comunidad, siempre expresadas a través de la Asociación de Padres de Familia, se centran en que se cumplan. Cuando esto se da, las demandas pueden diversificarse. La comunidad es altamente sensible a problemas internos a la escuela y, cuando existen, demanda su solución. La parcela escolar, cuando funciona, es un excelente lazo de unión entre escuela y comunidad.

El proyecto concluye señalando las condiciones que favorecen y las que obstaculizan la participación de la comunidad en la escuela rural. Entre las primeras se encuentran las actitudes favorables del personal de la escuela hacia la educación rural, el cumplimiento de la función de la escuela, la relación armónica entre el personal de la escuela, la presencia de cierto grado de organización comunitaria, y la ausencia en la comunidad de procesos de emigración temporal. Entre las segundas se encuentran la estructura del sistema educativo, la movilidad del personal en las escuelas rurales, la orientación del personal hacia el ascenso escalafonario, los problemas internos en la escuela y la división comunitaria o la excesiva estratificación interna. Pero quizás la conclusión más interesante del proyecto es la constatación de que la vinculación entre escuela y comunidad —cualquiera que ésta sea— repercute en un mayor aprendizaje y rendimiento de los alumnos.

Este proyecto da lugar en forma casi inmediata a un proyecto que se define en un principio como experimental. El propósito de este proyecto fue experimentar formas distintas de vincular escuela con comunidad a nivel piloto, con el fin de plantear recomendaciones que pudieran ser extendidas a las comunidades rurales del país, en el seno del Programa de Primaria para Todos los Niños. Así, se intentaron cuatro vías de vinculación escuela-comunidad: la primera se refleja a nivel curricular —tanto en contenidos como en métodos— y supone fundamentalmente lograr que el maestro conozca a sus alumnos con el fin de que sea capaz de evitar el rezago escolar,²³ así como capacitar al maestro para que logre vincular los contenidos del programa escolar con la realidad comunitaria; la segunda vía intenta lograr la activa participación de los padres de familia en el trabajo

²³ Los fundamentos de esta vía se derivan de las conclusiones del proyecto "El Síndrome del Atraso Escolar...", ya comentado.

escolar de sus hijos, esto se lograría tanto por el manejo de un clima familiar propicio al aprendizaje como por el seguimiento cercano —incluyendo la participación en tareas e incluso en clases— del progreso de los hijos en la escuela; la tercera pretende relacionar a la escuela con los problemas más importantes de la comunidad, a través de la vinculación del personal de la escuela con la organización comunitaria; la cuarta vía intenta que los padres de familia, organizados en Asociación, logren integrar un plan de acción para su relación con la escuela en función de los principales problemas de ésta y de los niños a los cuales atiende. En todas las vías se incluía un trabajo con la dirección de la escuela y con la supervisión escolar que intentara atacar algunos de los problemas procedentes de la estructura escolar que se habían detectado en el estudio exploratorio.

El proyecto funcionó en diez comunidades rurales, en cada una de las cuales se experimentaron una de las vías anteriores, o una combinación de dos de ellas. Un promotor-investigador conducía un seminario de formación con los maestros de la escuela en torno al proyecto en cuestión. Este seminario se basaba en un proceso de reflexión sobre la práctica, de diagnóstico de la realidad y de propuesta de nuevos elementos; terminaba con la formulación de un plan de trabajo, realizado por los propios maestros, para emprender las tareas del proyecto. De ahí se seguía un proceso de acción-reflexión-acción, que duró todo el año escolar.

Entre las conclusiones fundamentales de este proyecto²⁴ conviene destacar las siguientes:

- Los maestros que se incorporan en un proceso de acción logran transformaciones importantes en sus actitudes con respecto al campesinado, a la comunidad rural y a la propia educación rural.
- Los maestros fácilmente se involucran en acciones innovadoras relacionadas con su trabajo en el aula y con los padres de familia y, en términos generales, estas acciones innovadoras producen los resultados esperados y retroalimentan favorablemente al maestro, de manera que éste aumenta su grado de satisfacción en el trabajo.
- Los maestros, en cambio, se niegan a vincularse con problemas comunitarios que no se relacionen directamente con la actividad escolar.
- Los padres de familia, por su parte, se incorporan sin dificultad a los proyectos, tanto a los de la escuela en torno al trabajo escolar

²⁴ Rodríguez, P. G.; S. Schmelkes y A. Alvarez, "La Participación de la Comunidad en la Escuela Primaria Rural", México, CEE, mimeo, 1982.

²⁵ Schmelkes, S.; A. Alvarez; R. de Assis y P. G. Rodríguez, "Manual del Maestro Rural", México, CEE, mimeo, 1982.

de sus hijos como a los que implican el fortalecimiento de la Asociación de Padres de Familia y de la Parcela Escolar. Sin embargo, cuando los padres de familia avanzan en forma desvinculada de los maestros, encuentran rechazo por parte de éstos al plantear sus demandas. En cambio, cuando padres y maestros avanzan en forma paralela o conjunta, la vinculación escuela-comunidad se dinamiza y llega incluso a invadir campos no estrictamente escolares.

Fruto del proyecto “experimental” —que después conceptualizamos como de investigación-acción— fueron dos manuales que reunieron los materiales con los que se trabajó en los seminarios con maestros y padres de familia y los aprendizajes de la experiencia: el “Manual del Maestro Rural”²⁵ y el “Manual para Padres de Familia”.²⁶

Estos manuales integran ya las cuatro vías de vinculación escuela-comunidad y en un proyecto recientemente terminado, llevado a cabo en seis comunidades rurales del norte del país, han sido puestos a prueba, afinados y validados. Como consecuencia de este proyecto, el “Manual del Maestro Rural” ahora incluye el trabajo con las madres de familia en cuanto grupo y con los jóvenes de la comunidad, que resultaron ser un entusiasta y valioso apoyo al trabajo escolar y extraescolar de los niños. Este proyecto constata nuevamente la correlación entre participación de la comunidad en la escuela y rendimiento de los alumnos.²⁷

Entre 1981 y 1983, el CEE conduce un proyecto piloto de educación secundaria para el medio rural²⁸ por solicitud de la Subsecretaría de Planeación de la SEP. Se trata de un proyecto más de investigación-acción que pretendió contribuir a la innovación educativa en el ámbito de la educación formal, tendiente a que los servicios educativos se distribuyan equitativamente, que los currículos respondan a las necesidades y posibilidades de los distintos grupos sociales, que los recursos educativos se aprovechen eficientemente y que el sistema educativo desempeñe eficazmente el papel que tiene asignado en relación con el desarrollo integral de los educandos.

²⁶ Schmelkes, S. y A. Alvarez, “Manual para Padres de Familia”, México, CEE, mimeo, 1982.

²⁷ Alvarez, A. *et al.*, “Proyecto experimental de atención global al rezago escolar. Informe final”, México, CEE, mimeo, 1988.

²⁸ Rosas, Lesvia, “El modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XV, No. 4, 1985.

El proyecto se realizó en ocho comunidades rurales dotadas de escuela primaria, pero carentes de cualquier otro tipo de servicios. Significó una oportunidad de poner a prueba una serie de hipótesis sobre la posibilidad de recuperar el concepto de la escuela como parte de la comunidad y como centro de atención a las necesidades educativas de la misma, sobre la forma de acceder al conocimiento y sobre la relación pedagógica.

El modelo pedagógico diseñado incorporaba no sólo a los jóvenes, sino también a los padres de familia y a la comunidad en su conjunto. La vida comunitaria se planteaba al mismo tiempo como objeto de conocimiento y como objeto de transformación, a partir de la reflexión crítica que sobre ella se generara en la escuela. Se pretendía también vincular el aprendizaje con el trabajo productivo. La organización escolar debía permitir a los jóvenes participar en los procesos productivos de la comunidad para contribuir, mediante el aprendizaje logrado en la escuela, a enriquecer o diversificar estos procesos.

Los aciertos principales del modelo son los propios de su diseño curricular. Se fue logrando, en la experiencia, invertir dos de las características del modelo escolar vigente: el distanciamiento entre la escuela y el medio, y el acceso al conocimiento en forma deductiva. Los otros objetivos se lograron en forma parcial. Empezó a crearse una gran conciencia de pertenencia a una comunidad y se descubrieron formas concretas de mejorar sus condiciones de vida, pero el planteamiento estaba contradiciendo el efecto migratorio que durante años ha producido la escuela en zonas rurales. Invertir este proceso requiere, además de muchos años de trabajo, que también se vayan transformando las condiciones de explotación y de abandono en que viven.

La experiencia de tres años permitió proponer un modelo curricular que, en síntesis, contemplaba los siguientes elementos:

- a) La escuela se define como “todo lugar en que se realice una reflexión crítica sobre la realidad con el objeto de contribuir a su transformación de una manera constructiva”.
- b) El aprendizaje se definió como un proceso de construcción del conocimiento mismo, resultante del diálogo y de la acción consciente de los alumnos, profesores y miembros de la comunidad sobre su realidad inmediata.
- c) La forma de acceder al conocimiento es integrada, de forma que los aprendizajes tengan un significado para los estudiantes tanto en el aspecto individual como en el colectivo. Para ello, los contenidos de aprendizaje se organizaron a partir de aspectos especifi-

cos de la vida de la comunidad agrupados en las siguientes áreas: trabajo, vivienda, salud, alimentación, recreación y educación. El análisis de cada una de estas áreas se realizaba mediante un enfoque interdisciplinario, en el cual se destacaban los aspectos social, económico, político, histórico, técnico, ecológico y cultural.

- d) Como camino de aprendizaje se propuso un proceso de investigación-acción, a través de la construcción de Unidades de Aprendizaje-Investigación-Acción, construidas por maestros y alumnos a partir de problemas concretos de la comunidad.

Como conclusiones podemos resaltar las siguientes: a través de esta experiencia se puede afirmar que un modelo educativo así planteado es adecuado para el medio rural porque permite que las comunidades accedan a una educación que parte de sus condiciones reales de vida, no desmerece en calidad en comparación con la educación que reciben las comunidades con mayor desarrollo o los medios urbanos, y los apoya en su lucha por lograr mejores niveles de vida.

La experiencia también nos demostró que la escuela sigue siendo uno de los factores más importantes para el desarrollo de una comunidad, siempre y cuando sus miembros tengan la oportunidad de construir un proyecto educativo propio, que parta de las necesidades educativas de toda la población.

La escuela así entendida abre la posibilidad de combinar la educación formal con la no formal y de atender educativamente tanto a jóvenes como adultos en comunidades rurales. La escuela juega un papel determinado en relación con el trabajo productivo de la comunidad: apoya a la comunidad para contar con diagnósticos claros sobre sus necesidades y para organizarse para acceder a los recursos y servicios pertinentes. Además, la escuela es capaz de aportar alternativas en el campo de la tecnología.

En esta misma línea de trabajo, aunque un poco posterior, se ubica un proyecto inconcluso que se inició en el estado de Tabasco. El propósito de este proyecto era la vinculación de la educación rural con las actividades productivas. El proyecto intentaba afectar tanto a la educación formal como a la de adultos en comunidades rurales del estado, aunque inició su desarrollo con la escuela primaria. El CEE coordinó el desarrollo —realizado por un equipo local especialmente asignado al proyecto— de un diagnóstico de la educación y de la producción rural en seis municipios de Tabasco. A partir de este diagnóstico se establecieron dos líneas de trabajo fundamentales:

- a) La definición de posibles actividades productivas que pudieran

realizar las escuelas rurales, sea como proyecto propio, sea como apoyo a los proyectos productivos de la comunidad. Esto se tradujo en un conjunto de fichas de trabajo para el área de educación tecnológica que pretendían orientar a los maestros para desarrollar actividades relacionadas con la vida económica de la escuela y de la comunidad.

- b) La definición de los contenidos sobre producción que se incorporarían en la aplicación concreta de los programas escolares. Estas dos líneas de trabajo se encontraban estrechamente vinculadas, pues los proyectos productivos presentaban insumos que se retornarían en el aula, y los aprendizajes en aula preparaban y reforzaban los proyectos productivos emprendidos. Un grupo de 70 maestros de las comunidades rurales seleccionadas fueron capacitados para realizar actividades de esta naturaleza, y el proyecto arrancó con asesoría y supervisión constantes en estas comunidades. Sin embargo, al perder su base financiera, tuvo que suspenderse. La Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECUR) de Tabasco asumió la tarea de publicar y difundir las fichas de trabajo que fueron fruto de esta experiencia.²⁹

Durante este periodo se realizaron también un conjunto de investigaciones que directa o indirectamente se refieren a la educación en medios rurales. Cabe mencionar las siguientes:

En 1980 se trabajó en un estudio comprehensivo sobre el papel de la educación rural en los países latinoamericanos, con base en los estudios publicados en nuestra *Revista* a lo largo de diez años.³⁰ Este estudio comienza por ubicar al campesinado en un contexto de relación desigual y asimétrica con el medio urbano, que se traduce en una economía subordinada y en un creciente deterioro de la producción y de los niveles de vida en el campo. Ahí se ubica la educación rural. La educación formal encuentra sus mayores problemas de calidad justamente en zonas rurales, en parte como consecuencia de que el Estado no ha destinado al campo los mismos recursos y esfuerzos educativos que a la ciudad, en parte también porque la población rural responde con menos entusiasmo a la oferta educativa, pues la educación formal no ha probado su utilidad para la vida

²⁹ SECUR, SCEP, Gobierno del Estado de Tabasco, *Fichas de Trabajo para Primaria*, Villahermosa, SECUR, SCEP, Gobierno del Estado de Tabasco, s/f.

³⁰ Schmelkes, Sylvia, "La educación rural en el capitalismo dependiente", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 3, 1980.

en el campo. Se constata en varios estudios que los campesinos desean la escuela para alfabetizarse o para emigrar, y que la movilidad social vía educación es experimentada por los campesinos sólo cuando dejan el campo. Lo que de la escuela sirve para el campo se puede aprender en poco tiempo; en cambio, lo que el campo necesita de la escuela no es proporcionado por ésta. Además, la escuela ignora o abiertamente desprecia la cultura campesina propia. La escuela en el campo no contribuye al desarrollo si no va acompañada de una efectiva distribución de la riqueza.

Por lo que respecta a la educación no formal, pueden agruparse las experiencias latinoamericanas en tres grandes grupos: las que pretenden ofrecer la educación básica que no pudieron obtener los adultos, las enfocadas a la capacitación técnica, y aquellas cuyo énfasis está puesto en la capacitación social. Con respecto a los resultados constatados del primer grupo de experiencias (fundamentalmente escuelas radiofónicas, pero también proyectos más convencionales), puede decirse que éstos son los mismos que los de la escuela formal cuando opera desvinculada de otro tipo de procesos. En cuanto a la capacitación técnica, las experiencias reseñadas parecen constatar que ésta resulta de utilidad únicamente cuando responde a las exigencias de un proceso de transformación en marcha. Los proyectos enfocados a la capacitación social parecen tener la capacidad de catalizar los elementos preexistentes, pero por esa misma razón resultan selectivos y, si bien fortalecen la organización, no han mostrado su capacidad de afectar las condiciones de vida cuando no atacan directamente la problemática económica. Se concluye que la educación no formal ha tenido efectos tenuous en el campo, pero superiores a los de la educación formal, sobre todo cuando operan vinculados a procesos más amplios de transformación. Se fortalece la hipótesis que sostiene que el principal papel de la educación, en este caso de la no formal, es el de refuerzo de los procesos de cambio. Aparece con claridad la importancia de la educación informal, que parece más poderosa aún que la no formal para explicar este papel reforzador.

En 1981 se lleva a cabo un estudio global sobre la educación secundaria en México.³¹ Este estudio pone de manifiesto que los niveles de rendimiento de las escuelas urbanas son superiores a los de escuelas rurales. Se constata, por otra parte, que la expansión de la enseñanza secundaria se ha dado en función de la evolu-

³¹ Muñoz Izquierdo, Carlos, *Presente y futuro de la educación secundaria en México*, México, CEF-GEFE, 1983.

ción de la demanda social, lo que está provocando una desvaloración de la educación en las zonas más desarrolladas, y una diferenciación educativa de la demanda laboral en las zonas rurales. Por otro lado, se muestra el efecto de expulsión del campo y de zonas menos desarrolladas que provoca la expansión de la educación secundaria, lo que está privando a las zonas rurales de sus recursos humanos más calificados. Si lo que se persigue es ofrecer educación básica de nueve grados a toda la población de 6 a 17 años, es necesario, concluye el estudio, otorgar una atención especial al desarrollo de la educación básica en zonas rurales. Para el logro de estos objetivos, se propone:

- a) generalizar la planeación escolar a nivel microrregional;
- b) modificar la función de producción educativa mediante la alteración de los efectos de variables exógenas a partir de los mismos procesos educativos; y
- c) generalizar modelos alternativos de enseñanza secundaria para poder adecuar contenidos, métodos y formas organizativas a las diversas condiciones y para asegurar la relevancia de este nivel educativo para el desarrollo socioeconómico.

Dentro del programa de investigación del Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE), se realizó también un estudio sobre los maestros de educación básica. Para el caso de la educación primaria, inicialmente se plantea que uno de los obstáculos para optimizar el empleo de los maestros en el sistema educativo es el desarraigo de los maestros rurales, consecuencia de las dinámicas de intercambio desigual y de distanciamiento socioeconómico entre campo y ciudad.

Es evidente que la predisposición al desarraigo repercute negativamente en los comportamientos de los maestros que, contra sus expectativas, deben quedarse en zonas rurales. El estudio se plantea como propósito descubrir las características de los docentes rurales que no desean ser cambiados a zonas urbanas, así como comprobar la hipótesis de que la propensión a permanecer en el campo está inversamente relacionada con las actitudes fatalistas hacia la posibilidad de desempeñar con éxito la docencia en zonas rurales.

El estudio se basó en una muestra de 964 maestros rurales, y obtiene como resultado un "perfil" que debe reunir un maestro para ser asignado a zonas rurales: de sexo masculino, mayor de 30 años, sostienen por sí mismos a una familia relativamente numerosa, están casados con personas de escasa escolaridad, residen en la comunidad en la que trabajan, proceden de zonas rurales, cursaron la nor-

mal en una escuela pública, han acreditado la normal superior y encuentran la oportunidad de impartir clases en otro turno. Se constata que los nombramientos de maestros rurales no coinciden con éstas características sino, en muchos casos, con las contrarias, y que ésta es una de las causas por las que el 49% de los maestros entrevistados prefieren trabajar en zonas urbanas. Por otra parte, el estudio señala que los programas que se han propuesto mejorar la efectividad de los maestros rurales a través de ofrecer oportunidades para cursar la licenciatura, están contrarrestando el arraigo de los maestros en zonas rurales.

La propuesta que se desprende de esta investigación es la de redefinir radicalmente el concepto que hasta ahora se ha tenido sobre el rol del maestro rural y sobre la preparación necesaria para desempeñarlo: no debe depender solamente de una persona, sino de una interrelación funcional entre actividades y programas del sector educativo. La educación rural debe ser desarrollada por personas con diferentes niveles y tipos de calificación, algunos dedicados a la planificación de la docencia, otros al desarrollo de metodologías adecuadas para el grupo específico de población que se atiende, otros a diseñar procedimientos de evaluación, otros a atender y orientar el desarrollo individual de los alumnos, etcétera.

Dentro del mismo programa de investigaciones del GEFE condujimos un estudio sobre la participación de la comunidad en el gasto educativo.³² Este estudio pone de manifiesto que el sostenimiento de las escuelas rurales es comunitario, a través de la Asociación de Padres de Familia, y que lo ha sido desde su establecimiento. De hecho, el 83% de la fundación de las escuelas rurales se debe a la iniciativa comunitaria, mientras que en las escuelas urbanas éste sólo es el caso del 16%. Ahora bien, la cuantificación del gasto familiar en la escuela da como resultado que, en cantidades absolutas, mientras menor sea el desarrollo de la comunidad en la que se encuentra la escuela, mayor es el aporte que la comunidad ha hecho en su infraestructura. En términos relativos, esta relación es mucho más aguda: el porcentaje del ingreso del padre destinado a los gastos escolares es mayor cuanto menor es el nivel de desarrollo de la comunidad. El gasto corriente de los padres de familia —lo que tiene que gastar para tener a un hijo en la escuela— es igual en cantidades absolutas entre zonas urbanas desarrolladas y zonas rurales pobres, pero la proporción del ingreso que esto representa para las familias es, evidente-

³² Schmelkes, S.; F. Rojo y R. González, "La participación de la comunidad en el gasto educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 1, 1983.

mente, mucho mayor para el caso de los campesinos pobres que para los padres de las otras comunidades. El costo unitario de la educación en zonas rurales es mayor que en zonas urbanas porque los grupos son pequeños. Esta diferencia, sin embargo, no la paga el Estado, sino justamente las propias comunidades. El mecanismo fiscal no está funcionando como medida de redistribución del ingreso. Se recurre a las comunidades empobrecidas para que financien parte importante de su servicio educativo.

Durante esta época se realizaron dos investigaciones de campo relacionadas con la educación de adultos. La primera de ellas analizó los factores que determinan la eficiencia de la educación básica para adultos.³³ Además de demostrar que ésta es sumamente baja, pues el tiempo que tardan los adultos autodidactos que perseveran en acreditar la primaria es de doce años, pone en evidencia que la eficiencia se encuentra relacionada con factores ambientales, que son reforzados por el propio Sistema Nacional de Educación para Adultos. Esto actúa en desventaja de los estudiantes del medio rural, en cuyo desempeño hay una mayor influencia de los antecedentes socioeconómicos y de la experiencia y ocupación del asesor.

El segundo estudio³⁴ se refiere a los círculos de estudio para alfabetización de adultos; pone de manifiesto que los círculos de alfabetización en zonas rurales no tienen la capacidad de lograr su objetivo de alfabetizar, pues aprenden lo mismo los que desertan que los que perseveran. No están logrando niveles de alfabetismo funcional en ningún caso. En el caso de los alfabetizados rurales, los círculos tienen capacidad de retener mejor a los estudiantes jóvenes que secundariamente trabajan en zonas urbanas o a aquellos que tienen hijos que trabajan en ocupaciones urbanas y que tienen acceso a los medios de comunicación. Los que perseveran son los que sentían la necesidad de alfabetizarse. Son los más asiduos y también los que cuentan con alfabetizadores más asiduos. Hacen con gusto las tareas y tienen un mayor sentido de eficacia de sus esfuerzos de estudio. En síntesis, los círculos de alfabetización logran retener sólo a un sector de la población rural, e incluso con ella no logran sus objetivos de alfabetización funcional.

³³ Muñoz Izquierdo, C.; P. G. Podríguez y E. González, "Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, 1984.

³⁴ Muñoz Izquierdo, Carlos, "Factores determinantes y consecuencias educativas de la perseverancia de los adultos en los círculos de alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 3, 1985.

También relacionado con adultos campesinos, pero ahora con énfasis en la productividad agrícola y el ingreso, el Centro de Estudios Educativos realizó el estudio para México de una investigación comparativa (con Perú, Brasil y Paraguay) sobre productividad y aprendizaje en el medio rural.³⁵ En el marco de referencia de este estudio se establece la necesidad de reconocer el papel relativo y condicionado de la educación sobre el desarrollo rural. Sin embargo, se advierte contra un apresurado escepticismo con respecto al papel de la actividad educativa, sobre todo en condiciones de agricultura tradicional. Esto se considera un peligro, primero, porque los estudios que relacionan educación y productividad lo hacen comparando campesinos ricos y pobres, y no lo han hecho comparando diferentes condiciones entre campesinos tradicionales; y segundo, porque la deficiente calidad de los servicios educativos, tanto formales como no formales, que se ofrecen a estas poblaciones, impiden concluir sobre lo que puede realizar un programa educativo de alta calidad. Es necesario prever el papel de la educación en el desarrollo rural desde la perspectiva de su capacidad de provocar y de reforzar, dentro de los límites estructurales, transformaciones en las condiciones de producción y de aumento de la calidad de vida.

El estudio se llevó a cabo en cuatro regiones de México, todas ellas productoras de maíz de temporal, pero con grados diferentes de modernización en el proceso productivo. Combina un estudio tipo *survey* con estudios de caso que recuperan la vida productiva de una submuestra de los campesinos entrevistados. Las conclusiones fundamentales de este estudio pueden resumirse como sigue:

- a) La escolaridad se asocia, al menos, en forma positiva, con las variables dependientes de productividad e ingreso en prácticamente todas las regiones y sectores de campesinos analizados. En general puede afirmarse que la escolaridad dota al campesino de habilidades para tomar mejores decisiones, tanto productivas como económicas, a través de los conocimientos generales, pero sobre todo de las destrezas básicas que transmite.
- b) Por su parte, el papel de la educación no formal —en este caso entendida como extensión agrícola y asistencia a cursos de capa-

³⁵ Schmelkes, Sylvia, "Un enfoque en la investigación empírica sobre la relación entre educación, productividad e ingreso para el caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, 1984; y Schmelkes, S.; A. Rentería y F. Rojo, "Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, No. 2, 1986.

citación en agricultura— parece estar claramente condicionado por las variables que determinan la productividad y el ingreso en las diferentes regiones. Los resultados del estudio, sin embargo, nos indican que la educación no formal es mucho más manipulable, pues los productores responden sensiblemente al tipo de modelo agrícola que implícita o explícitamente subyace a la actividad de extensión agrícola, en la medida en que sus condiciones responden a lo que dicho modelo implica. No obstante, hay varias observaciones que hacer con respecto al modelo de extensión agrícola en nuestro país:

- En las cuatro zonas estudiadas descubrimos la presencia de un modelo imperante de extensión agrícola, que difiere entre las regiones pero que actúa de manera consistente al interior de ellas. Sin embargo, el estudio también permite constatar la heterogeneidad de la población campesina dentro de cada región. La combinación de ambos fenómenos da como resultado el efecto selectivo de la extensión agrícola, que aparece claramente en las cuatro zonas estudiadas. En efecto, descubrimos que existen estrategias productivas diferentes, en función de las condiciones específicas de los productores, que son las que determinan tanto su productividad como su ingreso. El manejo de un único modelo de extensión provoca no sólo que se beneficie exclusivamente a quienes tienen las condiciones que implica el modelo, sino, lo que es más grave, que perjudique a quienes no las poseen.
- El modelo de extensión que parece seguirse en todas las zonas, pero principalmente en las más productivas, parece responder más claramente a una necesidad nacional de aumentar la producción y la productividad, que a una necesidad campesina de mejorar sus ingresos.
- El modelo de extensión agrícola vigente en las regiones estudiadas parece prescindir en gran medida de la experiencia campesina. Existe una estrategia vertical de transmisión de información técnica que, al sobreponerse a la campesina, destruye en parte los conocimientos técnicos derivados de la experiencia y resulta en una disminución de la productividad y del ingreso de ciertos sectores. La relación entre técnicos y campesinos es en general impositiva, puntual, distante y autoritaria. No es una relación de naturaleza educativa.
- La extensión agrícola no aprovecha los espacios real y potencialmente educativos de las comunidades campesinas. Uno de

ellos es la disposición a la experimentación por parte de los campesinos; otro es el de las asambleas ejidales y comunales; y el otro espacio evidente es el de las organizaciones campesinas, en las cuales la extensión agrícola oficial nunca está presente.

- c) Por lo que respecta a la educación informal, pudo constatarse que la intercomunicación entre productores de una comunidad y entre comunidades de una región es una fuente importante de aprendizaje tecnológico. Los medios de comunicación que transmiten contenidos agropecuarios, por su parte, tienen poca capacidad explicativa de las diferencias de productividad, pero tienen un alto potencial educativo a juzgar por la receptividad de los campesinos a su existencia.

Las constataciones de este estudio, y sobre todo las relativas a la potencialidad y problemática de la extensión agrícola —tan extendida en nuestro país— condujeron a que nos planteáramos la conveniencia de realizar un estudio de investigación-acción tendiente a transformar la práctica del extensionista agrícola en una práctica educativa.³⁶ De esta experiencia de investigación-acción surge una propuesta metodológica para dotar al extensionista de los elementos necesarios para ser un educador de adultos. Esta metodología parte de una valoración crítica realizada por el extensionista de su propia práctica, incluido el paquete tecnológico que debe difundir. Este proceso se complementa con apoyos teóricos relacionados con la educación de adultos y con la racionalidad económica campesina. Continúa su aspecto central, que es el seguimiento del trabajo de campo, haciéndolo objeto de reflexión continua, introduciendo el trabajo con grupos de campesinos y no con campesinos individuales, y, desde luego, un estilo dialógico de relación con los grupos, de manera tal que el campesino es partícipe inclusive de la investigación agrícola que tiende a la solución de sus problemas de producción e ingreso. La conclusión global de la experiencia es que, aún con todas las limitaciones que el sistema impone al trabajo del extensionista, esta forma de trabajo es factible. Surgen, por otra parte, un conjunto de recomendaciones para que este tipo de trabajo pueda ser realizado con el apoyo institucional que podría potenciarlo.

Preocupados desde tiempo atrás por las relaciones entre educa-

³⁶ Rosas, L.; F. Rojo y O. Hernández, “La transformación de la práctica educativa del extensionista agrícola: una experiencia”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVII, No. 3, 1987.

ción y producción en el medio rural, y enriquecidos por los insumos que ofrecieron los estudios anteriores, asumimos con gusto la coordinación, a petición de la UNESCO, de un estudio comparativo en 13 países latinoamericanos de proyectos, gubernamentales y no gubernamentales, que vinculaban educación con producción entre poblaciones marginalizadas.³⁷ Más de la mitad de los 76 proyectos analizados se llevan a cabo en zonas rurales. Entre las conclusiones más importantes de este estudio se encuentran las siguientes:

Se reconoce el alto potencial educativo de estos programas porque su eficiencia terminal es alta —mucho más alta que la de los programas de alfabetización o educación básica para adultos—; porque operan en contextos de pobreza, marginalidad y altos índices de analfabetismo; porque el papel que en ellos juega el sujeto organizado es importante, y porque hay una tendencia creciente a incorporarlo en las decisiones más importantes relacionadas con el programa; porque se descubre una tendencia a consensuar una filosofía educativa más acorde con los principios de la participación, el diálogo, la educación para la transformación de las condiciones objetivas; porque se trata de programas dinámicos que modifican sus objetivos en función de las demandas de los destinatarios y de las evaluaciones realizadas; porque cuentan con una gran capacidad de generar los materiales educativos requeridos. Pero quizás el elemento más importante para hablar de su potencial se relacione con sus resultados. Se registran resultados de aprendizaje y resultados económicos. Entre los primeros destacan el aprendizaje de oficios, organizativos y de gestión, de toma de conciencia y valorales. Entre los económicos resaltan la generación de empresas asociativas y la consecuente generación de empleo o de ocupaciones generadoras de ingresos; el mejoramiento de los ingresos familiares por la vía de la producción de satisfactores. Además, los programas logran un impacto sobre los contextos inmediatos en los que operan: se extienden en forma natural a otras comunidades o regiones; las organizaciones previamente existentes se fortalecen con la presencia de los programas y se crean nuevas organizaciones con voz comunitaria o regional.

Sin embargo, los programas tienen una serie de dificultades que deben ser objeto de mayor estudio y modificación. Entre ellas están:

- Los programas no se ocupan de la alfabetización funcional de sus

³⁷ Schmelkes, Sylvia, *Postalfabetización y Trabajo en América Latina*, Pátzcuaro, CREFAL, en prensa.

destinatarios, a pesar de que la gran mayoría de ellos son analfabetas funcionales. No se ha encontrado la forma de vincular educación para o en el trabajo con la adquisición de habilidades básicas indispensables para una creciente economía personal y grupal.

- Los programas no tienen planteamientos estratégicos de mediano y largo plazos que permitan enfocar las acciones actuales hacia proyectos de fortalecimiento del sector social o informal de la economía, o de las organizaciones campesinas.
- Los programas no han logrado definir claramente, en términos pedagógicos, las relaciones entre educación y producción. El “aprender haciendo” es el enfoque preponderante en estos programas, pero esta frase esconde grandes diferencias en el quehacer metodológico de los mismos, que no se encuentran adecuadamente fundamentadas. En los programas que centralmente pretenden la producción de bienes o servicios o bien la transformación de condiciones económicas de producción, la educación opera como algo que acompaña los procesos centrales, que les otorga condiciones de mejor desarrollo, que proporciona la capacitación necesaria para el logro adecuado de los objetivos. Es el objetivo de transformación el que marca el contenido, ritmo e inserción de las actividades educativas dentro del proceso. La educación viene a cumplir claramente un papel instrumental. Pero al existir un espacio de quehacer educativo, esta actividad presenta las posibilidades de rebasar su rol instrumental, y se introducen contenidos que la propia actividad productiva no proporciona, pero que tampoco son estrictamente necesarios para su desarrollo. La educación, entonces, parte de lo instrumental, pero al hacerlo abre las puertas —y esto en todos los casos se aprovecha— para ofrecer contenidos educativos orientados a la toma de conciencia, a la formación organizativa y valoral, y a la preparación para la autogestión.

En cambio, en los programas que son centralmente educativos, o la educación se concibe como prerrequisito para acceder al empleo o al autoempleo, o se concibe como un bien en sí mismo. El rol que juega la educación para la transformación de las condiciones económicas y sociales es teórico y de mediano o largo plazos, bajo el supuesto de que siempre tendrá mayores oportunidades un sujeto con educación que sin ella.

Entre 1985 y 1987 desarrollamos, en coordinación con el Comité Promotor de Investigación para el Desarrollo Rural (COPIDER) y con el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un proyecto de investiga-

ción-acción tendiente a ofrecer a las organizaciones campesinas un modelo de autoevaluación y planeación que les permitiera mayor eficacia en sus acciones.³⁸ Realizamos con ocho organizaciones un diagnóstico conjunto de la situación de la organización y pusimos a prueba con ellas un primer esbozo de modelo de planeación de mediano plazo. De este proyecto se derivan una serie de aprendizajes sobre el proceso de los grupos y de las organizaciones campesinas y sobre el papel de la educación, sobre todo informal, en el mismo. Surgen también interrogantes para la investigación futura, entre las cuales cabe mencionar:

- Sobre el promotor y sus funciones. La importancia del promotor se constató a lo largo del proyecto; éste juega un papel de mediador entre la organización campesina y el Estado y el conjunto de organizaciones de la sociedad más amplia. Las interrogantes giran en torno a la forma en que se supera esta función de mediación, se logra el crecimiento autónomo de los grupos y se convierte la organización en un medio efectivo de lucha a partir de sus propios integrantes.
- Sobre las condiciones de viabilidad de los proyectos campesinos. Se constató la dificultad de acumulación y reproducción ampliada en la mayor parte de los grupos analizados, y sobre todo en los más pequeños. Es necesario investigar más a fondo en torno al tipo de proyectos acordes con las formas campesinas de producción que puedan no sólo permitir un crecimiento económico, sino fortalecer también las bases organizativas.
- Sobre el crecimiento organizativo de los grupos. El estudio constata la dificultad, sobre todo de los grupos pequeños, de crecer en indicadores organizativos. Parece especialmente interesante indagar en torno a los procesos mediante los cuales una organización campesina logra diversificar sus objetivos, logra cerrar la brecha entre dirigencias y bases. Es necesario profundizar sobre las implicaciones educativas de las condiciones que hacen posible que esto suceda. Es importante destacar que el estudio constata que los procesos educativos más efectivos entre las organizaciones campesinas son los informales, por lo que parece conveniente llegar a identificar metodologías que permitan hacer de este aprendizaje informal un proceso intencionado.

³⁸ Carmona, G. *et al.*, "Proyecto de apoyo metodológico en diagnóstico y evaluación de los procesos seguidos por los grupos y organizaciones campesinas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIX, No. 1, 1989 (en prensa).

En estos últimos años tuvimos también la oportunidad de coordinar un proyecto para el diseño de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural primaria en zonas indígenas. El objetivo del proyecto no era diseñar un programa diferente al universal de educación primaria, sino ofrecer elementos al maestro para que pudiera incorporar contenidos étnicos, mediante procesos de investigación y participación comunitaria, a este currículo universal. Los objetivos de fondo eran: proporcionar elementos que permitan contribuir a valorar y dinamizar las culturas indígenas desde la escuela, y ofrecer instrumentos que contribuyan a letrar estas culturas. El maestro indígena se convertía, en este proyecto, en agente esencial del proceso, por ser de éste de quien se espera un manejo metodológico, programático y pedagógico que difiere de aquél en el que fue formado.

El proyecto tuvo como producto, en su primera etapa, el llamado "Cuaderno guía para la educación bilingüe-bicultural".³⁹ Este cuaderno está destinado al maestro, y presenta fundamentalmente una metodología que debe facilitarle la elaboración de núcleos de trabajo o unidades pedagógico-didácticas centradas en acontecimientos, problemas o temas propios de las comunidades indígenas y que estén vinculados a la vida cotidiana de los niños. Con la planeación y el desarrollo de estos núcleos de trabajo, el maestro puede instrumentar una labor docente dentro y fuera del aula, propiciar un aprendizaje significativo en el niño, ligar la escuela con la comunidad y, además, planear, como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje, una serie de actividades de investigación que a la larga permitan, tanto a los niños como al maestro y a la comunidad, sistematizar los conocimientos y costumbres propios de su etnia y su región, para incorporarlos al currículo del educando indígena.

En una segunda etapa, que aún se encuentra en marcha,⁴⁰ este Cuaderno guía está siendo implementado, en un proyecto de investigación-acción, en dos zonas indígenas de México. Este proyecto ha supuesto la formación y el seguimiento cercano de los maestros bilingües, así como el seguimiento y control de los resultados de su utilización con los alumnos y con la comunidad.

En estos momentos, el CEE se encuentra realizando diversos proyectos relacionados con la educación rural:

³⁹ Narro, Luis *et al.*, "Cuaderno guía para la educación bilingüe-bicultural", Introducción y seis partes (una para cada grado), México, CEE, mimeo, 1986.

⁴⁰ Guzik, Ruth, "La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del Estado de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, No. 2, 1986.

- Está en marcha el proyecto de investigación-acción de la educación bilingüe-bicultural, que acabamos de reseñar. Este proyecto ha sido complementado con otro que pretende ofrecer al maestro indígena, tanto de niños como de adultos, la posibilidad de elaborar sus propios materiales didácticos a partir de los contenidos significativos para sus educandos.
- El proyecto de Participación de la Comunidad en la Escuela Rural, que fue aplicado en los últimos años en seis comunidades del norte del país, ha obtenido la posibilidad no sólo de continuar, sino de ampliarse a zonas mayores, a través de la participación tanto de los maestros como de los padres de familia involucrados en el proyecto anterior.
- Estamos participando con la parte mexicana de un estudio comparativo sobre educación de adultos. El proyecto pretende estudiar las diferencias en aspiraciones y expectativas entre tomadores de decisiones, maestros y alumnos de programas de alfabetización y de capacitación para el trabajo. La muestra es tanto rural como urbana, y el estudio presentará posibilidades de seguir profundizando sobre la educación de adultos —en este caso la oficial— en medios rurales.
- Hemos iniciado un proyecto que intenta poner al día tanto la situación de la educación básica en el país como el pensamiento en torno a ella. Las características de la situación rural e indígena serán, desde luego, una parte esencial de este estudio.
- El proyecto de investigación-acción sobre la formación de maestros, ahora en marcha, ha tenido la oportunidad de trabajar con algunos maestros de zonas rurales. Es intención del CEE ampliar nuestra cobertura entre este sector del magisterio y poder poner a prueba algunas de las propuestas sobre la concepción de la docencia en el medio rural que han emanado de estudios previos.
- Hemos presentado para financiamiento un proyecto de Educación Rural Integral que pretende integrar a nivel piloto cuatro proyectos ya desarrollados que se han implementado en forma aislada: la educación preescolar a partir de recursos humanos comunitarios, la educación primaria con participación de la comunidad, la educación destinada a jóvenes —incluyendo desertores de la educación primaria—, y la educación no formal a adultos campesinos.

La educación rural sigue siendo una prioridad del Centro de Estudios Educativos. El enfoque de los proyectos en su perspectiva de acción y de propuesta es, como siempre lo ha sido, el de la justicia social. La gran interrogante detrás de los estudios y de los proyectos

de investigación-acción sigue siendo la del papel que juega la educación en los procesos de transformación para el logro de una mayor justicia social.

II. LOS PRINCIPALES HALLAZGOS Y APORTES DEL CEE EN TORNO A LA EDUCACIÓN RURAL

En un intento de resumir lo que el CEE ha aportado al conocimiento sobre la educación rural en el país y en América Latina en general, dividiremos esta sección en hallazgos y propuestas, distinguiendo en cada caso lo que es relevante para la educación formal y lo que más bien se refiere a la educación no formal o de adultos campesinos.

A. Principales hallazgos relacionados con la educación formal rural

Es evidente que no es el CEE quien descubre que una de las principales manifestaciones de la desigualdad educativa se encuentra en la situación que guarda la educación rural en nuestro país. No obstante, sí es el que logra dimensionar el problema y llamar la atención de la opinión pública hacia él en los años sesenta.

En estos años el CEE descubre que, como consecuencia de la estructural desigualdad del medio rural, la educación rural actúa en forma selectiva, favoreciendo a los más beneficiados del campo, y fortalece la migración rural-urbana. Son de hecho los recursos humanos más calificados que tiene el campo los que con mayor frecuencia emigran hacia zonas urbanas. En estas fechas también se acepta que la escuela formal no tiene la capacidad de reconocer la cultura de las zonas rurales en donde trabaja. Esto es especialmente notable en zonas indígenas, donde ni siquiera la lengua del grupo étnico es respetada. A diferencia de los primeros hallazgos, que fueron fruto de los análisis de las estadísticas oficiales sobre el sistema educativo nacional, estos hallazgos se fundamentan en estudios de campo y son fruto de la investigación empírica.

El proyecto de Reforma Educativa (1972-73) permite plantear, con sustento teórico, que esta realidad no puede explicarse como fruto de disfuncionalidades existentes entre el subsistema educativo y el sistema social más amplio. Por el contrario, debe ser entendida como un claro reflejo del modelo económico elegido para el desarrollo del país y de la estructura de clases que lo hace posible. Esta visión se sustenta con datos que muestran que la educación no produce movilidad social ascendente, sino que discrimina en contra de los más

pobres y, al hacerlo, reproduce las condiciones que permiten mantener la estructura de clases imperante. En el medio rural, la situación de la educación refleja la necesidad de seguir extrayendo excedentes para financiar el proceso de industrialización.

Estos hallazgos nos hicieron abandonar el ámbito de la educación en proyectos futuros de investigación y desarrollo educativo en medios rurales. No fue sino hasta 1980 cuando, a partir de los estudios sobre el Síndrome del Atraso Escolar y sobre la Participación de la Comunidad en la Escuela Primaria Rural, volvimos a retomar la problemática de la escuela formal rural.

A partir de estos estudios comenzamos nuestra incursión en la investigación más propiamente sociopedagógica. Entre los hallazgos más importantes correspondientes a los primeros años de esta década cabe señalar los siguientes:

Descubrimos que existen causas internas a la escuela que reproducen las desigualdades producidas en el medio socioeconómico externo y que provocan el fenómeno causal rezago escolar-repetición-deserción. Entre las causas internas de este fenómeno se encuentra el modelo pedagógico real de los maestros en el aula, que en términos generales, al despreciar a los alumnos rezagados, los rezaga aún más, provoca su reprobación y, en muchos casos, su ulterior deserción.

Por lo que respecta a la participación de la comunidad en la escuela primaria, se descubre que, si bien la comunidad no suele participar en asuntos relacionados con aspectos propiamente pedagógicos o de aprendizaje de sus hijos, las diversas vías por las cuales la comunidad se relaciona con la escuela repercuten favorablemente sobre el rendimiento de los alumnos. Descubrimos que las comunidades rurales tienen una definición de la mínima función de la escuela, y que exigen que al menos ésta se cumpla. Descubrimos la importancia y la potencialidad de los organismos escolares como espacios en torno a los cuales fortalecer esta relación. Descubrimos que no sólo es posible, sino muy conveniente, incorporar a los padres también en el trabajo propiamente escolar de sus hijos.

Al llevar los hallazgos del estudio exploratorio a la acción, descubrimos además que los maestros sí cambian sus actitudes en principio negativas sobre las comunidades rurales y la docencia rural, que derivan satisfacción de su trabajo cuando se vinculan con la comunidad y que se entusiasman con su ejercicio profesional cuando logran ver su dimensión posible.

Constatamos el peso negativo que tiene la estructura escolar (el

sistema escolar más amplio) sobre la relación escuela-comunidad, que se manifiesta entre otras cosas en el poco interés e incapacidad por recuperar y difundir las innovaciones exitosas realizadas en las escuelas rurales, en la alta movilidad del personal docente en estas escuelas, y en su incapacidad o falta de voluntad para brindar apoyo al personal docente rural que tiene dificultades o que está alcanzando logros importantes.

El proyecto del Modelo Alternativo de Educación Secundaria para Zonas Rurales nos mantuvo en esta línea de trabajo, y logró demostrar que puede desarrollarse un sistema de educación secundaria en zonas rurales que no sólo cumpla adecuadamente con los objetivos oficiales para este nivel evaluativo, sino con los suyos propios, que incluyen la participación de la comunidad; el sentido de pertenencia a una comunidad rural; la conciencia de los problemas y los conocimientos, habilidades y destrezas para solucionar algunos de ellos; la adquisición de una disciplina de pensamiento que permita partir de la realidad y reflexionar sobre las causas y posibles soluciones de los problemas. En cambio, un modelo de esta naturaleza no logra revertir a corto plazo el impacto de la escolaridad sobre la migración a la ciudad. El estudio constata la importancia de la escuela para dinamizar las comunidades rurales, y muestra cómo, entendida de otra manera, es capaz de vincular la educación formal de jóvenes con la educación no formal de la comunidad rural.

Para esta fecha se había generado ya un respetable cuerpo de investigaciones en América Latina sobre educación rural. Una pequeña muestra de ellas, publicada en diez años de la *Revista*, permite constatar, para el caso de la educación formal rural, que en general la movilidad social que puede experimentar el campesino a través de la escuela sólo se da cuando el campesino abandona el campo. Por el contrario, lo que el campo necesita de la escuela no se le proporciona. Por otra parte, queda ya constatado para toda la Región que la escuela formal ignora o abiertamente desprecia la cultura campesina.

El estudio sobre educación secundaria permite constatar que lo mismo que sucede en la educación primaria, se repite para el caso de la educación media al ampliarse su oferta a zonas rurales. Puesto que la expansión de este nivel educativo se ha dado como respuesta a la demanda social, está provocando una ampliación de la brecha educativa en zonas urbanas y rurales, así como despojando al campo de sus recursos humanos más capacitados.

En relación con el magisterio rural, los estudios realizados logran constatar que el desarraigo de los maestros rurales es un obstáculo al

logro de una adecuada calidad educativa en el campo, fundamentalmente porque los maestros que quieren salirse de las zonas rurales no creen en la educación rural. El sistema educativo toma decisiones que actúan reforzando esta tendencia al desarraigo a través de varios mecanismos: desde la asignación de maestros que no quieren irse al campo en estas zonas, hasta el montaje de un sistema escalafonario que premia a los maestros que lo abandonan, pasando por la falta de apoyo brindada al maestro rural y por la definición de los salarios de estos maestros. Los maestros que sí muestran un arraigo a zonas rurales tienen un perfil diferente de aquel que el sistema utiliza para enviar maestros al campo. Las oportunidades que el sistema está ofreciendo a los maestros rurales para incrementar su arraigo, en la realidad tiene el efecto contrario.

Además de los contundentes datos con respecto a la desigualdad educativa en zonas urbanas y rurales, el estudio de Participación de la Comunidad en el Gasto Educativo muestra y dimensiona la existencia de una correlación entre el nivel de desarrollo de una comunidad y el gasto que ésta tiene que realizar —tanto en infraestructura como en gastos corrientes— en educación. El costo unitario más elevado de la escuela rural está siendo pagado por las comunidades rurales. El mecanismo fiscal no está funcionando como distribuidor del ingreso nacional para financiar la educación en zonas rurales.

B. Principales propuestas relacionadas con la educación formal rural

Las propuestas que el CEE ha lanzado, tanto a los ámbitos de opinión pública y comunidad académica, como directamente al de los tomadores de decisiones en materia educativa, han estado presentes a lo largo de su historia y, como es evidente, se derivan de los principales hallazgos a los que arriban las investigaciones sobre el tema.

Es así como desde un principio el CEE ofrece recomendaciones con el fin de revertir las tendencias injustas del desarrollo educativo para el campo. Muy pronto en la historia del CEE se habla de la necesidad de destinar los mejores maestros a zonas rurales. Se ofrecen recomendaciones tendientes a optimizar los recursos educativos para atender a la demanda dispersa, e incluso llega a diseñarse un sistema para optimizar la ubicación de las escuelas, combinado con un programa de transporte escolar en una zona rural determinada.

También desde muy temprano en su historia el CEE hace específicas recomendaciones en el sentido de la necesidad de tomar en cuenta las características de los destinatarios al planificar la educa-

ción en medios rurales. Se hacen continuos llamados a la necesidad de una planificación microrregional. En el caso de proyectos específicos, se señala la necesidad de definir un destinatario único para evitar la selectividad del programa (Cfr. Tarahumara). Se reconoce la necesidad de adaptar tanto los contenidos como las metodologías y la propia organización escolar a las características de los destinatarios.

A partir del proyecto de Reforma Educativa, si bien se revisan un conjunto de innovaciones tanto curriculares como metodológicas y de organización escolar, se llega a la conclusión de que sin cambios en la estructura de clases sociales, es poco lo que puede esperarse de la escuela con relación al cambio de las condiciones de vida de los sectores empobrecidos. Suponiendo cambios en el nivel de decisiones de política con relación al modelo de desarrollo, se sugieren modificaciones al sistema educativo para que éste sea capaz tanto de preparar como de reforzar los cambios mayores.

Se hace también una serie de recomendaciones para quienes operen educativamente al margen de la estructura educativa. Aunque nunca podrán rebasar el nivel microsocial, sí puede esperarse una distribución equitativa de las oportunidades educativas, una vinculación de la educación con el trabajo, y una relación entre la educación formal y la no formal para propiciar procesos de cambio a nivel microsocial.

Después de un largo periodo en el que se dijo muy poco con respecto a la educación formal rural, el CEE señala la importancia de evitar el atraso escolar relativo, fundamentalmente apoyado en una capacitación del magisterio que vaya orientada a que éste reconozca su papel en el refuerzo del rezago y sea capaz de contrarrestar el efecto de las variables socioeconómicas externas que operan sobre el rendimiento de los alumnos. A esta propuesta se añade más tarde la de modificar la concepción de docencia rural en el campo, de forma que ésta más bien se desarrolle por un equipo con especialidades complementarias: de planeación, de desarrollo curricular y metodológico, de evaluación, de atención individual a estudiantes con dificultades o que presentan tendencias hacia el rezago.

También relacionado con el magisterio rural de nivel básico, el CEE desarrolla una metodología para capacitar a los maestros rurales para favorecer la participación de la comunidad en la escuela. En concreto, se hace un llamado a que el Estado deje de limitar sus peticiones de participación comunitaria a las contribuciones económicas o en especie a la escuela o en el transcurso del año escolar. Más bien, se indica, es necesario propiciar la participación de la comunidad rural

en otros aspectos esenciales de la vida escolar. Así, se proponen formas concretas de que el maestro logre la participación de los padres en la generación de un ambiente familiar propicio al aprendizaje y en el fortalecimiento de los organismos escolares. También ofrece una metodología de trabajo en aula, a través de Unidades de Investigación-Aprendizaje-Acción adaptadas a la educación primaria, que permite al maestro lograr que el contenido de los programas oficiales se vuelva relevante al medio en el que trabaja. Desarrolla una metodología para conocer las actividades productivas de la comunidad y para desarrollar contenidos que vinculan la actividad escolar con la actividad productiva. Ofrece para ello un conjunto de materiales tanto para vincular la actividad escolar con el mundo de la producción como para aplicar los conocimientos y habilidades del currículo oficial a la realidad rural.

En el caso del nivel medio básico, se plantea la necesidad de enfatizar la calidad de la educación primaria rural si lo que se busca es extender la educación básica para incluir este nivel. En este sentido, se propone nuevamente el fortalecimiento de la planeación microrregional, el trabajo con maestros para evitar que se fortalezca el peso de las variables socioeconómicas externas que actúan sobre el aprendizaje, y generalizar el modelo pedagógico y curricular de educación secundaria para zonas rurales, propuesto y probado por nosotros en ocho comunidades a lo largo de tres años.

El avance de la propuesta del modelo reconstruccionista prevé una serie de líneas de trabajo para el desarrollo de un modelo educativo que, tanto desde la escuela como desde la educación no formal, permita preparar, reforzar y brindar apoyo sistemático a una transformación económica entre las clases populares (economía paralela).

En el caso específico de la educación básica en zonas indígenas, el CEE propugna por una educación enteramente bicultural (además de bilingüe), y ofrece una metodología que, como proceso, permita al maestro ir incorporando, con la participación de la comunidad, contenidos étnicos al currículo oficial. Esta metodología, elaborada para cualquier etnia, ha sido ya puesta a prueba, afinada y completada, para el caso de dos regiones indígenas.

C. Principales hallazgos en el terreno de la educación no formal en el medio rural

Nuestros primeros hallazgos en torno a la educación no formal de adultos campesinos se derivan de los proyectos de evaluación de este tipo de experiencias en México. Desde los inicios va quedando claro

que la educación de adultos parece actuar más en el sentido de catalizar las condiciones preexistentes. Lo sistemático educativo no explica los resultados propiamente educativos; la educación informal —la relación del agente educativo con los campesinos— parece explicarlos mejor.

Más adelante se va perfilando este hallazgo. Así, se demuestra para el caso de la zona rural de un estado del país que la escolaridad y La alfabetización permiten aprovechar mejor las oportunidades de un programa orientado al aumento de la productividad agrícola. Sin embargo, se pone de manifiesto que la alfabetización es inútil en sí para transformar las condiciones socioeconómicas si no media la presencia de un programa de desarrollo, o si no existe la posibilidad de trabajar, al menos parcialmente, en medios urbanos. Queda claro también que es la práctica productiva transformada la que produce resultados educativos, mucho más importantes que los producidos por los cursos que se diseñan con esos mismos fines.

Ya en proyectos de intervención directa, se desarrolla un proyecto que muestra en lo concreto la posibilidad de que la actividad educativa se inserte en el contexto de un proyecto regional organizativo orientado a resolver las principales contradicciones económicas. También se documenta cómo la educación debe situarse en la contradicción entre las posibilidades de transformación de las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas de los campesinos.

La revisión realizada en 1980 sobre los hallazgos de una muestra de investigaciones sobre educación de adultos en América Latina, nos lleva al descubrimiento de que la educación básica para adultos produce los mismos resultados que la destinada a niños en el medio rural, sobre todo cuando ésta se da desvinculada de otros procesos sociales. Por su parte, la capacitación técnica parece ser útil sólo en la medida en que responde a las exigencias de un proceso de transformación en marcha. Por lo que toca a la capacitación social, se constata que ésta más bien cataliza las condiciones preexistentes, pero que es incapaz de modificar las condiciones de vida si no ataca la problemática económica del campesinado. En síntesis, esta revisión permite descubrir efectos tenues de la educación no formal de adultos con campesinos, pero superiores a los de la educación formal, sobre todo si éstos se vinculan a procesos más amplios de transformación. Por tanto, empieza a perfilarse la hipótesis de que la educación de adultos tiene un importante papel reforzador de los procesos de cambio. También aquí aparece claro que la educación informal es más poderosa que la no formal para explicar resultados de aprendizaje entre adultos campesinos.

Los estudios específicos sobre la educación de adultos que ofrece el Estado en nuestro país conducen a constataciones poco optimistas con respecto a sus logros. La educación básica para adultos —en este caso la que supone un autodidactismo— es muy poco eficiente. La eficiencia se relaciona claramente con factores ambientales que no favorecen a los estudiantes rurales. El sentido en el que operan estos factores es reforzado por la forma de operar del propio sistema. Entre los estudiantes rurales, es mayor el peso de las variables socioeconómicas, y más importantes las características del asesor sobre la eficiencia.

En el caso del programa de alfabetización —éste sí en círculos de estudio— se constata su ineficiencia, pues no logran alfabetizarse mejor los que perseveran que los que desiertan, y no se logra el objetivo de alfabetizar “funcionalmente”. En el caso de los alfabetizados rurales, se beneficia un sector determinado de los habitantes del campo.

El estudio sobre productividad y aprendizaje en el medio rural, sin embargo, nos conduce a reformular nuestro creciente escepticismo sobre el papel de la educación de adultos entre campesinos. Aquí se constata que la escolaridad sí se asocia con la productividad y el ingreso. Pero más importante aún, se constata que la educación no formal —la extensión agrícola— sí es útil para los campesinos que responden al modelo manejado. El problema es que se maneja un único modelo para poblaciones heterogéneas, y esto perjudica a los campesinos que no tienen las condiciones que el modelo supone. Se constata, sin embargo, que la extensión agrícola responde más al objetivo nacional de elevar la productividad que al objetivo campesino de mejorar su ingreso. Por otra parte, la extensión agrícola prescinde de la experiencia campesina, desconoce los principios fundamentales de la educación de adultos y los violenta, y desaprovecha los espacios naturalmente educativos.

También matizando nuestro escepticismo sobre los programas de educación de adultos, están las conclusiones del estudio regional sobre posalfabetización y trabajo. En él se constata el alto potencial de los programas que vinculan educación con trabajo o producción, sobre todo por el tipo de resultados, tanto de aprendizaje como económicos, que parecen obtener. Sin embargo, quedan también claros los retos que este tipo de programas tienen que resolver para aprovechar ese potencial: la necesidad de vinculación entre educación —desde la alfabetización— y producción, la necesidad de formular estrategias o proyectos económicos de mediano plazo para la población con la cual trabajan, y la necesidad de contar con personal califi-

cado que reúna tanto la capacidad técnica como la orientación indispensable de un educador de adultos.

Surgen como conclusiones de otro estudio con organizaciones campesinas en el país la dificultad de viabilizar proyectos económicos entre campesinos, la dificultad de que las organizaciones campesinas crezcan —tanto en número como en capacidad de participación—, y la dificultad, por parte de los promotores, de ir consolidando la autonomía —sobre todo educativa— en las propias organizaciones, para ir superando estos obstáculos.

D. Las propuestas del CEE en torno a la educación no formal en el medio rural

Las propuestas que en este sentido ha formulado el CEE datan del proyecto de Reforma Educativa (1973), cuando el desolador panorama descubierto a partir de la nueva visión teórica de la realidad educativa nos conduce a buscar alternativas educativas, y en concreto a plantear la educación de adultos como forma privilegiada para lograr que la educación contribuya al cambio social. Es así como la fuerza de la propuesta derivada de este proyecto está basada en un modelo reconstruccionista, que privilegia la educación de adultos capaz de educar para el trabajo pero, sobre todo, de capacitar socialmente para fortalecer la organización popular y la capacidad de participación y negociación ante el sistema más amplio. Esta propuesta reconstruccionista más adelante se complementa con la necesidad de que el modelo educativo prepare, refuerce y apoye una estrategia de transformación de la economía popular.

Para el caso de una comunidad rural concreta, el CEE propone un modelo de educación para mayores de 15 años, principalmente orientada a quienes carecen de tierra y de ocupación. Esta estrategia educativa se monta en un proyecto de generación de ocupación para este sector poblacional que se mantiene a la zaga de la transformación agrícola de la zona.

Nuestras incursiones en la evaluación de proyectos de educación de adultos nos llevan a la propuesta genérica de que la educación de adultos debe insertarse en la práctica económica y social transformada. Como corolario, en términos negativos, de esta propuesta, se establece la inutilidad de programas de educación de adultos que operan aislados de transformaciones o de posibilidades de transformación de la práctica productiva y participativa campesina.

Dos propuestas de investigación se derivan muy claramente, desde entonces, de los estudios realizados hasta la fecha. La primera se

refiere a la necesidad de estudiar más a fondo el papel de la educación informal en los procesos educativos campesinos. La segunda tiene que ver con la necesidad de conocer cómo aprenden los adultos campesinos. En este segundo caso, el CEE alcanzó a elaborar una propuesta metodológica para conocer la mentalidad de adultos que pertenecen a culturas diferentes a la nuestra.

El proyecto Guerrero pone a prueba y pretende ofrecer a otras experiencias similares una metodología de diagnóstico de la problemática económica regional y una concepción —derivada de la práctica— de cómo puede operar la actividad educativa, y sobre todo la informal, en su fundamental papel de preparar la transformación y de reproducir las condiciones que la permiten.

Por su parte, el proyecto Buenavista pone énfasis especial en el papel de la educación no formal en el desarrollo y refuerzo valoral en el seno de la organización campesina. Este campo, de especial importancia, ha tenido poca oportunidad de ser trabajado con mayor profundidad.

Para el caso de la extensión agrícola, el CEE ha fundamentado la propuesta de la necesidad de modificar el modelo imperante de extensión agrícola por uno más flexible y participativo, así como la necesidad de formar al extensionista como educador de adultos. Para el logro de esto, hemos propuesto una metodología de trabajo con extensionistas en ejercicio, que ha mostrado su utilidad para transformar su práctica educativa y su estilo de relación con el campesino.