

EDITORIAL

Centro de Estudios Educativos: treinta años tras la calidad de la educación

El día 28 de noviembre, el Centro de Estudios Educativos (CEE) cumple treinta años de fundado.

La ocasión es propicia para revisar el desarrollo de la preocupación que ha constituido una de nuestras principales líneas de trabajo: la calidad de la educación.

La preocupación del CEE por la calidad de la educación ha estado presente desde su fundación en 1963. La temática que le ha dado identidad al trabajo del CEE a lo largo de su historia ha sido la relación de la educación con la justicia social. Así, la gran mayoría de las investigaciones llevadas a cabo por esta institución se han centrado en la educación que reciben los sectores menos beneficiados del país: la población campesina, la población marginal urbana, la población indígena. Por ser estos sectores el centro de nuestra atención, es por lo que hemos mostrado, a lo largo de nuestra historia, una preocupación fundamental por la educación básica —preescolar, primaria y secundaria— y por aquella destinada a adultos, que son las modalidades educativas que más directamente los benefician. De esta forma, el conocimiento de los insumos —materiales, humanos, curriculares— destinados a la educación de estos sectores, así como de sus resultados y la explicación de los factores que los determinan, ha representado quizás una de las líneas de trabajo más permanentes del CEE. Por otra parte, ha sido la preocupación por la educación que reciben

estos sectores, y por la posible contribución de la misma a la transformación de la calidad de su vida y de su trabajo, la que ha inspirado la totalidad de los proyectos de intervención directa sobre la realidad educativa —proyectos de investigación-acción, que les llamamos.

Si bien la calidad de la educación básica no se define explícitamente como prioridad institucional de investigación sino hasta 1985 —y permanece como tal—, su estudio, la búsqueda de su explicación, y las propuestas para mejorarla han estado presentes a lo largo de la historia del Centro.

Durante los primeros años, el CEE se dedica a caracterizar y a describir la realidad de la educación en México, y a denunciar su falta de cobertura y sus inequidades. Hay que considerar que el CEE fue el primero en su género —investigación socioeducativa— en el país. La información sobre el sistema educativo no se procesaba ni se daba a conocer. La opinión pública estaba desinformada respecto a los problemas educativos del país. Por eso, con sus primeros diagnósticos, el Centro cumple la importante función de poner esta información, sistematizada y valorada, al alcance de la sociedad nacional.

Al mismo tiempo, sin embargo, se realizaron estudios tendientes a fundamentar propuestas de mejoramiento de las deficiencias que habíamos documentado. Así, en 1964 se diseñó una propuesta para mejorar la eficiencia terminal de la educación primaria. En 1971 se diseñó un modelo de localización de escuelas que, vinculado con un sistema de transporte escolar, permitiera extender la cobertura de la educación primaria en zonas rurales. En ese mismo año se realizó una evaluación de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara y se propuso una forma de atención educativa a la población indígena de la región. Se realizó un estudio de la demanda de educación —de niños y de adultos— en la zona tseltal de Chiapas. En 1974 se propuso redefinir la demanda residual, con el fin de que las poblaciones, ya no de menos de 100 sino de menos de 1 000 habitantes, fueran sujeto de formas especiales de atención educativa. En 1977 se propusieron formas de combatir la deserción por la presencia de una fuerte proporción de escuelas primarias incompletas.

A sus diez años de fundado, el Centro se lanza a realizar un gran proyecto —en el que se involucra todo su personal— para aportar a la Reforma de la Educación Nacional, en respuesta a la convocatoria abierta que al efecto realizara el presidente Luis Echeverría, poco después de que el movimiento estudiantil sacudiera las bases de legitimidad del sistema en general, y del educativo en particular. No se trata ya solamente de describir la realidad educativa, sino de encontrar las explicaciones que fundamentan propuestas para su mejoramiento. De esta forma, se da a la tarea de analizar las relaciones entre educación y sistema político, social, económico. Partimos de buscar las disfuncionalidades entre estos subsistemas, a fin de proponer formas de corregirlas. Al poco tiempo caímos en la cuenta de que la explicación a los problemas encontrados rebasaba este marco teórico. En el fondo, la educación se encontraba estructuralmente limitada para promover la movilidad social, el desarrollo equitativo y la justicia social.

La propuesta resultante de este análisis fue múltiple. Por un lado, se realizó un inventario de las modificaciones que podían llevarse a cabo al interior del sistema educativo, advirtiendo, sin embargo, sobre lo limitado de su impacto social, económico y político. Por otro lado, se realizó un ejercicio de ubicar la reforma educativa en el contexto de una reforma económica profunda, tendiente a asegurar el pleno empleo, y como apoyo a la misma. En tercer lugar, y como consecuencia del convencimiento de que las transformaciones de las estructuras socioeconómicas parten de una base social fortalecida, se propuso la necesidad de trabajar educativamente desde fuera del sistema, fundamentalmente con adultos, con miras a potenciar la organización popular para el cambio.

Fue la época del escepticismo respecto al papel de la educación formal en el cambio social. El Centro se orientó entonces a la educación no formal de adultos: realizó evaluaciones de programas innovadores en el campo —Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural, Plan Maíz, proyectos de organización popular suburbana y campesina—, desarrolló sistemas educativos alternativos para regiones o comunidades específicas, y, más adelante, diseñó y

desarrolló proyectos experimentales, de investigación-acción, en este campo.

No obstante, la investigación sobre la educación formal continuó. Se llevó a cabo un importante estudio sobre los factores determinantes del rendimiento escolar, en 1975, que permitió inferir la influencia de algunas actitudes y comportamientos de los maestros en el aprovechamiento de los alumnos pertenecientes a los sectores sociales de menores ingresos. Asimismo, en 1977 se realiza un estudio sobre costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México, donde se documentan los cuestionamientos sobre la capacidad del gobierno federal de financiar el desarrollo educativo sin recurrir a mecanismos distintos de los que venía utilizando hasta 1974, que el estudio desarrolla.

Pocos años más tarde (1978), se lanza el Programa de Primaria para Todos los Niños. A petición del mismo, el Centro lleva a cabo dos estudios con importantes repercusiones tanto en la política educativa como en su propia concepción de la educación. El primero se denominó "El Síndrome de Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo". Este estudio permite abrir la caja negra de lo que sucede dentro del aula, y descubrir formas específicas en las cuales el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje tiende a privilegiar a los alumnos que de antemano se encuentran relativamente más favorecidos, y a propiciar el atraso relativo que, a la postre, se traduce en reprobación y deserción entre los alumnos más pobres. Este estudio nos vuelve la mirada a la escuela, a sus problemas y a sus espacios de transformación.

El segundo estudio (1980) tiene que ver con la participación de la comunidad en la escuela primaria rural. El estudio realizado muestra cómo, cuando esta participación se da, sea por iniciativa de la comunidad o de la escuela, ello repercute favorablemente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, independientemente del estado de pobreza o suficiencia material de la escuela. Un estudio posterior, ya de naturaleza experimental, confirma estas hipótesis y genera como resultado un par de manuales: uno para el maestro rural y otro para los padres de familia. Nuevamente, las posibilidades de una escuela transformada se hacen evidentes. La primera

experiencia experimental permite diseñar dos nuevos proyectos sucesivos de intervención, más sólidos, en los que se intenta atender, pero sobre todo prevenir de manera global —desde la escuela y desde la familia—, el rezago escolar en comunidades rurales. Los resultados sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos de las escuelas en las que se trabaja nuevamente se ponen de manifiesto.

Poco más tarde (1981), el Centro de Estudios Educativos se involucra en el diseño y puesta en marcha de un proyecto experimental de educación preescolar alternativa, autogestivo, en manos de madres educadoras, adaptado a la realidad de zonas urbano-marginales, conocido como “Nezahualpilli”. El Centro dirige este proyecto en sus inicios, lo asesora durante un tiempo, y finalmente lo entrega a las madres educadoras de Nezahualcóyotl, quienes aún lo siguen conduciendo y se han encargado de su difusión.

En ese mismo año, la SEP solicita al Centro de Estudios Educativos que diseñe y ponga a prueba un modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales. Se muestra con ello que es posible lograr no sólo resultados educativos al egreso de la secundaria equivalentes a los de las secundarias tradicionales, sino un conjunto de aprendizajes en conocimientos, habilidades, valores y actitudes relevantes para el medio rural.

Mientras tanto, los estudios de diagnósticos y de evaluación de política educativa se seguían haciendo en el Centro de Estudios Educativos. En 1982 se realizó un estudio comprensivo sobre el presente y futuro de la educación secundaria en México. De la misma manera, se realizaron estudios sobre los maestros de educación básica y su mercado de trabajo, sobre las características de los maestros que encontraban satisfacción en su labor en el medio rural. Se realizó una investigación sobre la participación de la comunidades en el gasto educativo. Se hizo un estudio sobre políticas y programas que incrementan la eficiencia de la educación primaria.

A partir de 1985, el Centro se involucró en el desarrollo y prueba de un modelo curricular para la educación intercultural en zonas indígenas. Se pudo mostrar las ventajas de involucrar a maestros, alumnos y

comunidad en la incorporación de contenidos étnicos al currículo de educación primaria destinada a poblaciones indígenas.

Sin embargo, no por volver la vista a la escuela, abandonamos nuestro interés por la educación de los adultos. Desde 1979, el Centro se involucra en dos proyectos de investigación-acción relacionados con la educación de adultos campesinos: uno en Guerrero y otro en Tabasco. En 1982 se lleva a cabo un estudio sobre la vinculación entre educación —tanto escolar como no formal— y productividad agrícola en cuatro regiones maiceras temporales, que después tiene como consecuencia el diseño de un proyecto de investigación-acción orientado a mejorar la práctica educativa de los extensionistas agrícolas. En 1984 se evalúan dos programas del INEA: el de educación básica para adultos autodidactas y los círculos de alfabetización. En 1985, se realiza una investigación sobre necesidades de comunidades campesinas y marginales para fundamentar la incorporación de una quinta área, de contenido tecnológico, al currículo de educación básica para adultos, cuyo programa se diseña. En 1986 se hace un “estado del arte” sobre las relaciones entre educación y productividad en situaciones de marginalidad, y en ese mismo año se realiza un estudio a nivel latinoamericano sobre programas que vinculan educación con trabajo entre poblaciones con alfabetismo precario. En 1988 se lleva a cabo una investigación sobre el funcionamiento y los resultados de programas de alfabetización y de capacitación para el trabajo en México, que forma parte de un estudio comparativo con Canadá y Tanzania.

En 1989 comenzamos a realizar proyectos de intervención directa en formación de docentes en ejercicio, todos ellos con maestros de zonas marginadas: rurales, indígenas y urbanas. Producto de estas experiencias es el libro *Más Allá del Salón de Clases*, que ha venido siendo utilizado por la SEP en diversos programas de formación de docentes.

En 1989 se tiene la oportunidad de presentar una propuesta de modernización educativa al Lic. Manuel Bartlett, que recoge gran parte de los hallazgos de las investigaciones y proyectos experimentales

anteriores, así como experiencias y estudios de otras instituciones nacionales y latinoamericanas.

En 1990, tuvimos la posibilidad de trabajar en un proyecto de educación comunitaria integral, que articuló los resultados de proyectos previos de investigación-acción, puso a prueba un modelo de atención educativa integral —a maestros, padres y alumnos desertores—, en 10 comunidades rurales de Guanajuato.

Más recientemente, el Centro se ha dedicado de manera privilegiada a la calidad de la educación. Así, y entendiendo la calidad como un concepto complejo que implica relevancia, eficacia, equidad y eficiencia, hemos iniciado un nuevo Diagnóstico Educativo Nacional. Estamos trabajando en la constitución de equipos estatales capaces de diagnosticar y planear su educación básica a partir de indicadores cuantitativos de equidad y de desempeño de la educación en el estado, descendiendo hasta el nivel de comunidad; y de realizar estudios sobre calidad de insumos y de resultados de este ejercicio en los estados de Guanajuato, Quintana Roo, Aguascalientes y en el Distrito Federal.

Terminamos recientemente un estudio sobre la calidad de la educación primaria en cinco zonas contrastadas del estado de Puebla, con el objetivo de entender mejor las causas de las diferencias en la calidad educativa a partir del análisis de las relaciones entre el contexto, las características de la demanda, la oferta educativa y los resultados de aprendizaje. El estudio descubre grandes inequidades en la calidad de los resultados, y puede atribuirlos a la forma como se articulan oferta y demanda educativa en diferentes contextos. Sin embargo, también muestra la importancia del docente en su capacidad de elevar la calidad educativa en las escuelas, de manera independiente de las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno, y señala las razones por las cuales los docentes que lo logran son la excepción y no la regla.

