

La Nueva Escuela Comunitaria de Tabasco: un proyecto para elevar la calidad de la educación primaria de las zonas rurales en México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (México), Vol. XXVI, No. 4, p.p. 61-76

José Alejandro Ramírez *

Universidad de las Américas,
Puebla, México

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, la calidad de la educación primaria que se ofrece por medio del sistema escolarizado es un problema importante que ha mantenido preocupados, durante los últimos 15 años por lo menos, tanto a los funcionarios gubernamentales cuanto a los investigadores y a la ciudadanía en general.¹ Los funcionarios se lamentan, entre otras cosas, de los altos índices de reprobación y deserción escolar en todos los niveles educativos, los académicos se esfuerzan por identificar las múltiples y complejas causas que afectan a la calidad de los servicios educativos, especialmente de las clases más desprotegidas, y los padres de familia se quejan porque sus hijos no aprenden bien en las escuelas.

* Un reconocimiento a los maestros Jorge Márquez y Rigoberto León, de la Universidad de las Américas, Puebla, que junto con el autor conformaron el equipo de investigadores que coordinó el proyecto hasta 1995.

¹ El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, relativo al sector educativo, señala como su segundo objetivo prioritario elevar la calidad de la educación en general y el de la primaria en especial. Pero desde el sexenio presidencial de José López Portillo, que se inició a fines de la década de los setenta, el tema de la baja calidad de la educación surgió como preocupación principal.

Por otro lado, es un hecho que los esfuerzos institucionales por elevar la calidad de la educación no han sido escasos. A pesar de las repetidas crisis económicas de México, el gobierno continúa asignando cantidades crecientes de recursos financieros al sistema, entre las que destacan los recientes préstamos que instituciones financieras internacionales están otorgando para elevar la calidad de la educación en general y la primaria rural en lo particular.²

De lo anterior se desprende una situación aparentemente paradójica: pareciera que entre más recursos invierte el gobierno en el sistema educativo menos calidad se obtiene en los servicios que éste ofrece. Lo cual, de principio, es algo absurdo. Sin embargo, diversas explicaciones podrían clarificar este fenómeno.

Una de ellas es que los esfuerzos gubernamentales no han estado dirigidos a mejorar en forma significativa el aspecto más importante de la educación, a saber: el proceso de enseñanza-aprendizaje entre alumnos, maestros y miembros de la comunidad. Son múltiples los proyectos oficiales encaminados a elevar la calidad de la educación que concentran sus esfuerzos en la construcción de nuevas escuelas, la remodelación y equipamiento de las existentes, la distribución de grandes cantidades de materiales educativos, los incentivos económicos para maestros y supervisores y la capacitación masiva y rápida de los docentes; todas éstas son, desde luego, medidas necesarias para un sistema educativo que tradicionalmente ha presentado grandes disparidades en la asignación de recursos; pero mejorar las condiciones físicas y externas del fenómeno educativo no mejora automáticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parecen suponer frecuentemente los funcionarios gubernamentales.

Una segunda explicación es que los educadores y otros especialistas hemos dedicado quizá demasiado tiempo a precisar la concepción sobre lo que significa una educación de calidad; algunos han enfatizado la conciencia política de los educandos; otros priorizan el desarrollo de las habilidades productivas; otros más se inclinan por los aspectos científicos y tecnológicos y no faltan los que enfatizan los aspectos culturales y sociales como: la formación ecológica de los alumnos, la educación sexual, la educación en

² En el Resumen Gráfico de Indicadores Educativos de la República Mexicana 1988-1994, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se observa que la participación del gasto educativo en el gasto total del gobierno federal se ha incrementado de 6.52% en 1988 a 17.63% en 1994. Y el gasto unitario de la primaria general, en pesos constantes de 1988, pasó de 259.4 en ese año a 582.9 en 1994. Por otro lado, algunas instituciones bancarias internacionales han otorgado préstamos del orden de los 500 millones de dólares.

valores y así sucesivamente. Desde luego, también hay quienes afirman que una educación de calidad es todo eso y más.

Parece que hemos olvidado que el concepto de calidad de la educación tiene que contextualizarse en la situación histórica y social de nuestro país, en donde “la calidad (de la educación primaria) estaría relacionada con cosas tan simples como la lectura, escritura y matemáticas elementales y un aprendizaje que tenga relación con la vida cotidiana”.³ Desde luego, un aprendizaje de lectura crítica, de escritura razonada, de saber pensar matemáticamente y de un compromiso tanto con el desarrollo individual como con la comunidad.

Una tercera explicación es que la mayoría de los esfuerzos oficiales por elevar la calidad de la educación esperan resultados positivos en plazos relativamente cortos (posiblemente porque los políticos en general quieren resultados inmediatos a sus acciones). Sin embargo, la realidad es que estos esfuerzos han tenido fracasos sumamente costosos. Los ejemplos los tenemos en las múltiples “reformas educativas sexenales” que han pretendido mejorar la calidad de los servicios con cursos para los maestros, que se ofrecen en forma masiva, muy intensiva y frecuentemente mal organizada y en donde pareciera que lo que importa es cumplir cuotas de “maestros capacitados” que puedan incluirse en los informes de gobierno. Otro ejemplo son los incentivos económicos ofrecidos para “arraigar a los maestros en las comunidades rurales”, que en poco tiempo no sólo pierden su efecto motivador sino que propician inconformidades e injusticias en su asignación. Y así podrían mencionarse numerosas medidas que, en el mejor de los casos, han servido sólo para justificar las posiciones de algunos funcionarios.

Como que todavía no llegamos a entender que mejorar los aspectos cualitativos de la educación implica un proceso necesariamente lento que supone, además de las mejoras materiales, una verdadera actualización pedagógica de los maestros, directores y supervisores; una continua reflexión de la práctica educativa y, ante todo, cambios en las actitudes de los protagonistas del fenómeno educativo: autoridades, maestros, alumnos y miembros de la comunidad. Por lo mismo, la estrategia para elevar la calidad de la educación primaria debería centrarse en el trabajo directo, sistemático y prolongado con las personas involucradas en el fenómeno

³ El grupo de investigadores de la UNESCO, dirigido por el doctor Ernesto Shiefelbein, publicó, en 1992, el libro *En Busqueda de la Escuela del Siglo XXI*, Editorial CPU y la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

educativo a nivel del salón de clase, la escuela y la comunidad. Porque si realmente se quiere mejorar la educación, no parece que las soluciones fáciles y rápidas sean el camino.

Por último, es un tanto decepcionante observar que los mexicanos tendemos a buscar soluciones a nuestros problemas imitando las novedades de nuestro vecino país del norte, ignorando usualmente las experiencias de los países de América Latina a los que culturalmente estamos más cercanos. Pareciera que nuestras autoridades educativas e incluso nuestros investigadores encuentran más valiosas las pedagogías del *Learning by Doing* y el *Back to Basics* (nuestra moda actual), que las que derivan de experiencias latinoamericanas como “La Nueva Escuela de Colombia” o las de la “Familia, Escuela, Comunidad”, de Argentina. En este artículo se mantiene que es mucho lo que podemos aprender de éstas experiencias latinoamericanas.⁴

II. PROPÓSITO Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proyecto de investigación que aquí se reporta se inició a principios de 1993, con el propósito de contribuir a elevar la calidad de la educación primaria, principalmente, de las zonas rurales (aún cuando la propuesta también tiene aplicación en las escuelas primarias de las zonas urbanas). En este sentido, el proyecto es de investigación aplicada.

Los objetivos establecidos en un principio fueron los típicos para este tipo de proyectos, a saber: en un plazo de 2 a 3 años, incrementar la eficiencia terminal en un 10%, y en ese mismo plazo, reducir los índices de reprobación en un 5% e incrementar el aprovechamiento escolar en matemáticas y español. A éstos, se agregaron posteriormente otros objetivos no tan usuales como: a) lograr mayores niveles de satisfacción en el aprendizaje por parte de los alumnos y de satisfacción en la enseñanza por parte de los maestros, b) promover un modelo pedagógico que desarrollara las habilidades de pensamiento crítico y creativo de los educandos, y c) mejorar la relevancia de los contenidos de aprendizaje, mediante de la incorporación de las experiencias de la vida comunitaria.

⁴ El nuevo currículo de la educación primaria en México enfatiza el dominio de las famosas “3Rs” (que en español corresponde a lectura, escritura y matemáticas) que los norteamericanos han vuelto a popularizar en su país. Sin embargo, las autoridades parecen haber ignorado que el proyecto “La Nueva Escuela de Colombia” tiene una experiencia acumulada de cerca de 20 años en ese sentido. Además, lo que es más importante, con una pedagogía distinta que hace que el aprendizaje sea realmente significativo.

III. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO

Inicialmente fue necesario reconocer que los juicios sobre la calidad de la educación primaria en el estado de Tabasco debían de contextualizarse en relación con su magnitud geográfica, a saber: la calidad de la educación primaria en todo el estado, en los municipios, en las comunidades y en las escuelas. La distinción era necesaria porque los indicadores típicos de la calidad educativa (eficiencia y eficacia) diferían significativamente al interior del Estado, sobre todo a nivel de los municipios.

Por lo anterior, para este proyecto en lo particular se determinó enfocar los esfuerzos en dos etapas: una piloto, en donde se incluyeron 30 escuelas de diez de los municipios más marginados, de los 17 con los que cuenta el estado de Tabasco, y una segunda etapa de expansión en donde se incorporarán 270 escuelas más de los mismos municipios. La primera etapa se inició en 1993 y la segunda en 1994.

Una vez seleccionadas las escuelas-piloto como unidades de trabajo se invitó a los maestros de 4º, 5º y 6º grados de esas escuelas, así como a los directores y supervisores correspondientes, a un Diplomado en Pedagogía Contemporánea. El incentivo adicional para que los maestros participaran en el Diplomado fue darle un “valor curricular”, es decir, al terminar el Diplomado, los maestros tendrían mayor puntuación en su rendimiento como docentes y por lo tanto, podrían aspirar a mejores incrementos salariales

El Diplomado se inició reflexionando conjuntamente –maestros, directores, supervisores e instructores– sobre la calidad de la educación y sobre los factores que, según su punto de vista, están íntimamente relacionados con esa calidad. Dada la importancia de esta fase, se presenta a continuación una síntesis conceptual de la misma.

Con el objeto de centrar las discusiones, se tomó al salón de clase como la unidad de análisis, por ser éste el lugar en donde se da propiamente la mayor parte de la acción educativa escolarizada. De ésta manera, se identificaron tanto factores endógenos como exógenos al salón de clase, que incidían en la calidad de la educación. Por ejemplo, entre los factores endógenos se identificaron los siguientes: a) la poca relevancia de los contenidos educativos, b) la falta de interés de muchos niños por aprender, c) la falta de recursos para el aprendizaje, d) la concepción tradicional que tienen los maestros de que educar es solamente transmitir conocimientos, y e) la deficiente capacitación de muchos maestros. Mientras que algunos de los elementos exógenos identificados fueron: a) la falta de interés de la comunidad por la educación de los niños, b) los trámites administrativos que tienen que realizar los maestros y que los distraen de sus actividades

pedagógicas, c) el bajo reconocimiento de los maestros en la sociedad, d) las condiciones de pobreza de los educandos y f) los bajos salarios de los maestros que los obligan a tener varios trabajos y otros factores similares.

Identificados los factores, se procedió a seleccionar a aquellos en los que el maestro, con la ayuda de los investigadores, realmente podía incidir para su mejoramiento. Por ejemplo, no se consideraron factores de pobreza de los educandos porque no se iba a hacer nada al respecto. No era que se ignoraran esos factores, simplemente que se notó que muchas veces los educadores nos “cruzamos de brazos” con argumentos de que “nada se puede hacer para mejorar la calidad de la educación porque los niños son muy pobres y vienen desnutridos y enfermos a la escuela y por eso no aprenden” o “los niños tienen que trabajar en el campo, por eso no vienen a la escuela y finalmente desertan”. Como resultado de este ejercicio se encontró que muchas cosas podían hacerse para mejorar la calidad de la educación primaria sin tener que esperar a que alguien más quisiera venir a modificar un factor o a cambiar la situación social prevaleciente.

A. Una visión de una educación ideal

De esta manera, los participantes en el Diplomado visualizaron lo que sería una educación primaria ideal, es decir, una educación primaria de calidad. Para empezar, una educación ideal no sería simplemente una transmisión de conocimientos sino una educación de “la mente y del espíritu”. Es decir, una educación intelectual y moral que desarrollara al estudiante como individuo y como miembro de su comunidad. Una educación en donde el estudiante se comprometiera con su propio aprendizaje y se comprometiera con el aprendizaje de los demás. En este sentido, la educación sería una actividad de la mente no un currículo a ser transmitido. Por lo mismo, el propósito de la educación sería desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y creativo de los educandos, porque aprender significa “crear y recrear el conocimiento”. Por ello, el maestro, junto con sus estudiantes, investigaría, exploraría, cuestionaría, interrogaría y buscaría plantear los problemas desde diferentes perspectivas.

En el escenario de la educación ideal, ésta sería un fenómeno social. No bastaría con que el estudiante recibiera la información de su entorno, ni sería suficiente con que se sumergiera en reflexiones personales; se requeriría también que el estudiante confrontara sus opiniones y juicios con los demás. Los estudiantes deberían participar en discusiones grupales, porque al escuchar y responder a lo que los demás piensan, el estudiante aprende lo que es pensar por sí mismo. En el proceso, el estudiante desarrollaría por lo menos dos habilidades de la comunicación humana: articular su

pensamiento a través de la expresión verbal y escuchar para entender la interpretación que otros hacen de la realidad. Desde luego, en este modelo de educación ideal se buscaría que el estudiante aprendiera también a leer para entender y a escribir para comunicar sus ideas en forma ordenada.

Finalmente, la educación ideal debería fomentar, en los estudiantes y en los miembros de la comunidad, un compromiso mutuo para su mejoramiento. No bastaría con que el estudiante fuera un buen pensador que tuviera desarrolladas sus habilidades de comunicación. La persona bien educada sería un miembro valioso en la comunidad ante todo porque estaría interesado en las actividades comunitarias y en el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros.

Una vez esbozadas las características de una educación ideal, la pregunta obvia fue, ¿qué tenemos que hacer para lograrlo? Afortunadamente, después de ciertas divagaciones, la respuesta en la que todos coincidieron fue: empezar. Y para comenzar habría que repensar todo o casi todo lo que se hacía en el aula y las creencias que se tenían acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado de este proceso, se plantearon cambios en tres niveles: el aula, la escuela y la comunidad.

Específicamente, los cambios planteados fueron:

1) Continuar con el Diplomado, con el objeto de tener el espacio para repensar temas como: ¿Qué es y cómo se adquiere el conocimiento? ¿Cuáles son las pedagogías que fomentan el ideal de educación esbozada? ¿Cómo se desarrollan las habilidades de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes y de los maestros? ¿Cómo incorporar a los miembros de la comunidad con una participación educativa? Y otras preguntas similares. Con el objeto de buscar respuestas, se revisaron diversos autores de la epistemología; entre ellos, D. Hume, E. Kant, C. y K. Popper.⁵ Por otro lado, se revisó el trabajo de psicólogos, educadores y filósofos. Por ejemplo, J. Piaget, M. Montessori, J. Dewey, A. Vigotski y M. Lipman, P. Freire, E. De Bono, todos ellos con ideas y propuestas concretas sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y creativo.⁶ También se revisaron las experiencias latinoamericanas, especialmente la de la “Nueva Escuela de

⁵ La obra básica para consultar es *La Lógica de las Ciencias Sociales*, de Karl Popper. México, Grijalbo, 1987. De D. Hume se puede analizar *Del Conocimiento*. Buenos Aires, Aguilar, 1980 y de I. Kant, *Introducción a la Crítica del Juicio*, Barcelona, Visor, 1987.

⁶ Se consultaron las siguientes publicaciones: J. Dewey, *Cómo Pensamos*. México, F.C.E. 1992; P. Freire, *La Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI, 1989; M. Lipman, *Philosophy in the Classroom*, E.U.A., Montclair University, 1991; J. Piaget, *Introducción a Piaget*. De Labinowicz. Addison-Wesley 1993; A. Riviére, *La Psicología de Vygotski*. Barcelona, Visor, 1988; E. De Bono, *The CORT Thinking Program*, London, MICA Management Resources, 1976.

Colombia”, de donde finalmente se tomaron tantas ideas que incluso se adoptó el nombre del proyecto.⁷

Una de las características importantes del Diplomado fue su carácter teórico-práctico. Esto es, sesiones teóricas intensivas los fines de semana (viernes por la tarde y sábados por la mañana) y prácticas de lo aprendido por los maestros, durante la semana normal de clase. Con el objeto de supervisar y retroalimentar la práctica de los docentes, se formó un equipo de 20 Asesores Técnicos con personal de la Secretaría de Educación del estado de Tabasco, que por lo menos un día a la semana se reunió con los maestros de una determinada escuela. El Diplomado en total tuvo una duración de nueve meses, con la asistencia regular de un 90% de los maestros involucrados, los directores de las escuelas seleccionadas, los supervisores de las zonas escolares correspondientes y, en algunas ocasiones, una autoridad de mayor rango. Esta composición de los grupos fue importante porque los maestros se sentían respaldados por sus directores, éstos por sus supervisores y así sucesivamente. No había motivo para que los maestros argumentaran: “Estos cambios están bien pero mis autoridades no me lo van a permitir”.

2) Rediseñar el entorno físico del aula de tal manera que permitiera lo mismo la actividad individual como la de grupo. De lo que se trataba era de crear un escenario que más que salón de clase tradicional pareciera un “Laboratorio de Aprendizaje” en donde los niños se sintieran libres de leer, escribir, dialogar, escuchar o realizar operaciones matemáticas con una supervisión mínima del maestro. Para el trabajo de diálogo grupal se crearon las Comunidades de Indagación, que M. Lipman propone en el Programa de Filosofía para Niños.

Con el fin de que todo lo anterior fuera posible y hasta donde alcanzara el presupuesto, se cambiaron los mesabancos binarios por sillas independientes y mesas trapezoidales que pudieran ser acomodadas en diversas formas. En los casos en donde no se dio el nuevo mobiliario, los maestros simplemente cambiaban la disposición de los mesabancos binarios; por ejemplo, acercándolos a las paredes y formando una «u invertida» en lugar de las típicas filas tipo auditorio.

Otro cambio físico del salón de clase fue la creación de esquinas de aprendizaje, al estilo Montessori. Una esquina para matemáticas, otra para lengua, otra para ciencias y una más para sociales. Además a todas las escuelas en el proyecto se les dotó de una modesta biblioteca de consulta, (además de los libros del Programa Rincones de Lectura) con el objeto de

⁷ Ver referencia 3.

que los niños tuvieran fuentes de información diversa y no sólo el libro de texto gratuito que proporciona el Gobierno y que desafortunadamente para muchos maestros se ha convertido como la “Biblia”, que no puede ser cuestionada, corregida ni aumentada, sino solamente memorizada.

3) Elaboración de material didáctico. En este punto cabe recordar nuestra concepción de lo que era una educación ideal: una educación de la “mente y del espíritu”, entendido esto último como una educación conforme a valores; tema completamente ausente de nuestras escuelas primarias y en no pocos casos, un tema tabú, es decir, del cual no está permitido hablar: “nuestras escuelas son laicas y por lo tanto no podemos ni debemos hablar de moral”. Abreviando, es obvia una seria confusión de muchos maestros sobre lo que es moral y lo que es religión; para ellos, ambas cosas son lo mismo. De manera que después de aclarar que son dos conceptos relacionados pero diferentes y después de coincidir en que en la actualidad es necesario abordar en el aula el tema de los valores, se procedió a tratar de delimitar el tema. A lo que se llegó fue a seleccionar “Las Seis Grandes Ideas” que propone M. Adler, a saber: la Verdad, la Belleza, la Bondad, la Igualdad, la Libertad y la Justicia.

Una vez seleccionados los valores a tratar en el aula se procedió a elaborar un pequeño libro ilustrado sobre cada uno de ellos. Lo importante, desde luego, era no dar definiciones acabadas que los niños tuvieran que memorizar, sino presentar una serie de situaciones hipotéticas que involucraran los conceptos básicos de cada valor. Por ejemplo, la diferencia entre la verdad objetiva y la verdad subjetiva, la mentira como una forma de engaño y la relación estrecha entre la mentira y la manipulación. Estos conceptos tenían que ser derivados de las discusiones entre los niños, guiados por el maestro, sobre las situaciones hipotéticas planteadas en cada libro.

4) Integración de la vida comunitaria. En México muchos padres de familia participan en las escuelas organizando colectas o *kermeses*, pintando la escuela, reparando mobiliario o simplemente pagando cuotas para que estos trabajos se realicen. En otras palabras, el tipo de participación es virtualmente marginal a la actividad educativa. Los resultados inmediatos de esta situación son: primero, un divorcio entre la vida escolar y la vida comunitaria que provoca frecuentemente una indiferencia, por parte de los padres, de lo que pasa en la escuela y, como contrapunto, un rechazo de los educandos y de los maestros de lo que sucede en la comunidad. Para tratar de remediar esto, se empezó por invitar a los padres de familia a reuniones de reflexión sobre las cosas que se podían realizar para mejorar la educación de sus hijos. Entre las propuestas se ofrecieron: charlas a los niños sobre las actividades comunitarias y un programa de asistencia a la labor del maestro ya sea en el huerto escolar o proporcionando y explicando materiales de la región.

En el transcurso del proyecto se introdujo una modalidad interesante: los Círculos de Calidad de la Educación en los que participaron los maestros, los padres de familia y casi siempre el director de la escuela. En estos círculos se discutían los problemas cotidianos de la labor educativa en el mes correspondiente. La coordinación de este tipo de reuniones estuvo a cargo del asesor técnico y fueron sumamente importantes para resolver los problemas de la vida escolar conjunta y contingentemente.

IV. ALGUNOS PROBLEMAS DE OPERACIÓN

Aún cuando algunos problemas en la operación del proyecto seguramente son privativos del caso de México, probablemente convenga mencionarlos con el fin de que investigadores de otros países conozcan los obstáculos que se presentaron.

En primer lugar, está la burocracia de nuestro sistema educativo que más que auxiliar y apoyar el desarrollo de los proyectos parece obstaculizarlos, con la gran cantidad de trámites que se tienen que realizar para cualquier cosa. Por ejemplo, en el caso de este proyecto, el suministro del nuevo mobiliario escolar fue tan lento y tan irregular, que muchos maestros empezaron a dudar de que las promesas fueran en serio. Los maestros están tan cansados de tantas promesas incumplidas por las autoridades educativas, que sus niveles de resistencia al cambio son cada vez mayores. Fue necesario hablar con ellos para explicarles y pedirles una vez más su confianza e incluso se llegó al extremo de persuadirlos de que el proyecto era tan importante para la educación de los niños que habría que llevarlo a cabo a pesar de los obstáculos del aparato administrativo. Por otro lado, fue muy estimulante observar que entre los maestros participantes nunca faltó alguno que se levantara a animar a sus compañeros e incluso recriminarles su actitud de pesimismo. Lo más desconcertante de este aspecto, aún cuando no es nada extraño en nuestro contexto gubernamental, es que aunque el proyecto siempre tuvo el respaldo del Secretario de Educación del Estado, sus ordenes siempre presentaban grandes dificultades burocráticas para llevarlas a cabo.

En segundo lugar, es difícil pero necesario reconocer el extremadamente bajo nivel educativo de la mayoría de los maestros de las escuelas primarias, que imposibilita el estudio de teorías pedagógicas, psicológicas y filosóficas que son necesarias para que se den cuenta de la solidez de los argumentos que fundamentan la necesidad de modificar sus estilos tradicionales de enseñanza. Se tuvo que abordar cada tema de una forma muy sencilla y sobre todo con una gran paciencia por parte de los conductores

del Diplomado. Afortunadamente, los maestros que participaron en la primera fase del proyecto eran voluntarios y por lo mismo había un elemento motivacional que facilitó las cosas. Con los de la segunda fase, las cosas fueron realmente muy difíciles.

Para abreviar, sólo cabría mencionar el problema de la integración comunitaria. En parte porque la gente no está acostumbrada a participar en la actividad educativa de la escuela y en parte porque los mismos maestros y directores de las escuelas ven con recelo que los padres de familia entren a los salones de clase, la integración comunitaria a la vida escolar ha sido un proceso sumamente lento y muchas veces doloroso. En un principio acuden casi todos los padres de familia, después sólo la mitad y finalmente dos o tres de ellos. En un principio todos están animados y prometen que van a hacer muchas cosas y después todo mundo está desanimado y no quieren hacer nada. Los asesores técnicos del proyecto han tenido jornadas realmente frustrantes; pero si no fuera por ellos, seguramente ya no habría proyecto.

V. LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

¿Cómo evaluar un proyecto de esta naturaleza? Esta ha sido la pregunta que ha prevalecido desde sus inicios. No han faltado estimaciones de indicadores cuantitativos. Tampoco acercamientos de evaluación cualitativa. Sin embargo, se tiene la impresión de que el proyecto en general presenta avances realmente “milimétricos” y tan frágiles que cualquier movimiento de personajes políticos en el Estado lo pone en serio peligro de extinción. En una evaluación que se realizó a principios de 1995 se encontró que un 20% aproximadamente de los maestros ya no estaba trabajando de acuerdo al proyecto y había regresado a sus prácticas habituales: dictados a los alumnos sentados en filas, aburridos o desinteresados. La actividad con los miembros de la comunidad había desaparecido y algunas bibliotecas dejaron de existir.

Aún así, algunos indicadores son alentadores (es importante mencionar que todos los indicadores son exclusivamente de las escuelas que han participado en el proyecto). Por ejemplo, se ha logrado revertir la tendencia a la reprobación en virtualmente todos los municipios que han participado en el proyecto como se muestra en la Tabla No. 1. De un promedio de 14.605% en 1991-92, a 11.418% en 1993-94 y a 10.008% en 1994-95. Es necesario también observar que estos indicadores no son completamente consistentes; hay municipios que muestran incluso un incremento en sus indicadores de reprobación como es el caso de Nacajuca y Centla.

CUADRO 1**Índices de reprobación en las escuelas involucradas en el proyecto,
por municipio (porcentajes)****CUADRO 1**
**Índices de reprobación en las escuelas involucradas en el
proyecto, por municipio (porcentajes)**

	1991-92	1992-93	1993-94
Balancan	15.41	13.58	11.02
Cárdenas	16.33	14.24	10.38
Centla	12.02	8.24	9.29
Centro	11.86	12.09	11.23
Emiliano Zapata	14.24	14.39	9.41
Macuspana	14.75	6.09	8.43
Huimanguillo	19.15	13.34	11.78
Nacajuca	12.28	9.31	12.76
Paraíso	11.31	8.11	3.13
Tenosique	18.70	14.79	11.65
Promedio	14.605	11.418	10.008

Por otro lado, los indicadores de deserción (cuadro 2) han tenido un comportamiento un tanto impredecible; mientras que en 1991-92, el promedio fue de 4.46%, en 1992-93 bajó a 3.58%, pero en 1993-94 volvió a subir a 4.06%. De igual forma, algunos municipios muestran incluso incrementos.

CUADRO 2
Índices de deserción en las escuelas involucradas en el proyecto,
por municipio (porcentaje)

	1991-92	1992-93	1993-94
Balancan	4.2	2.76	4.92
Cárdenas	7.13	4.82	5.67
Centla	4.16	2.46	3.37
Centro	5.26	4.67	3.88
Emiliano Zapata	2.55	4.14	3.42
Macuspana	2.27	1.97	2.89
Huimanguillo	7.13	7.71	7.44
Nacajuca	0.96	.91	2.02
Paraíso	3.62	2.01	3.13
Tenosique	7.32	4.37	3.86
Promedio	4.46	3.58	4.06

En cuanto a los indicadores de eficiencia terminal no se tienen datos comparables ni confiables. Lo único que puede decirse es que en 1993-94, la eficiencia terminal de las escuelas en el Proyecto osciló entre 35.2%, en el municipio de Huimanguillo, y 74.7% en el de Paraíso. Lo cual es medianamente consistente en relación con sus índices de reprobación y deserción.

Por lo que se refiere al ambiente participativo de diálogo grupal en el salón de clase, con los contenidos de los libros sobre valores, que entre otras cosas, desarrolla también la habilidad de los estudiantes para expresar sus ideas verbalmente y la habilidad para escuchar atentamente, se utilizó la Hoja de Observación de Conductas Cognitivas de Nueva Jersey, en donde los asesores técnicos registraron la frecuencia de las participaciones de los alumnos. Para ello fue necesario comparar las observaciones con “grupos testigo” o sea grupos de alumnos que no participaron en el proyecto. Los resultados fueron tratados con la técnica estadística denominada T de student, y aquí sí, los resultados son dramáticos como se puede observar en el siguiente cuadro.

CUADRO 3
Media de frecuencia de conducta cognitiva y prueba T

Media del grupo experimental:	39
Media del grupo testigo:	8.44
Valor	T = 3.90 p = 0.0005

Los resultados anteriores muestran claramente una diferencia significativa entre la frecuencia de las conductas cognitivas mostradas por los niños entre el grupo experimental y el testigo. A su vez, estas conductas, se presupone, son producto de un estilo de enseñanza participativo versus uno tradicional respectivamente, siendo el estilo de enseñanza participativo el denominado de “Comunidades de Indagación” en el salón de clase, propuesto por M.Lipman. Comunidades de indagación que no sólo propician la clarificación conceptual y operacional de los valores por parte de los niños, sino por lo consiguiente un incremento en la probabilidad de una mayor y mejor interiorización de los mismos. Interiorización que a juzgar por los resultados del examen que se aplicó a los niños sobre el contenido de los valores se dio en mayor medida en el grupo experimental que en el grupo testigo, tal y como se esperaba.

El examen consistió en presentar nuevamente al niño una serie de situaciones en donde se requería juzgar y argumentar sobre cada uno de los valores estudiados. Lo que se midió fue la cantidad de argumentos que los niños escribieron en las situaciones presentadas en el examen.

CUADRO 4
Media de cantidad de argumentos y prueba T

Media del grupo experimental:	25
Media del grupo testigo:	18
Valor	T = 9.36 p = 0.0005

Con base en los anteriores resultados, se puede concluir que los niños del grupo experimental mostraron una mayor frecuencia de argumentos al juzgar sobre las situaciones presentadas en cada uno de los valores, lo que hace suponer un mayor grado de asimilación conceptual y operativa de los valores mismos.

Como una observación general de carácter cualitativo sobre la “nueva forma de enseñanza de los maestros”, la mayor parte de los niños la recibió con beneplácito. Por su parte, los maestros reportaron sentirse también ampliamente satisfechos con un estilo de enseñanza en donde los niños participan más activamente. En la videograbación que se hizo de las sesiones se encuentra la evidencia de un ambiente de clase interesante, activo y lleno de alegría que contrasta diametralmente con el ambiente de una clase tipo conferencia en donde se nota el aburrimiento de los niños, sus distracciones continuas y el desorden en la actividad pedagógica.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este proyecto de investigación aplicada en escuelas primarias de las zonas rurales más marginadas del estado de Tabasco surgió de los maestros, directores, supervisores y padres de familia, con la asesoría de un grupo de investigadores, que auxiliados con diversas teorías educativas, psicológicas y filosóficas, así como con las experiencias derivadas del programa “La Nueva Escuela de Colombia”, lograron conformar un esfuerzo sistemático para intentar mejorar la calidad de la educación.

El desarrollo del proyecto no fue nada fácil, más bien habría que decir que fue muy difícil, porque entre otras cosas fue dirigido a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da entre alumnos, maestros y miembros de la comunidad y en ese sentido, hay necesidad de “navegar contra la corriente”. La operación del proyecto requirió esfuerzo, dedicación, tiempo y sobre todo mucha paciencia de todos los involucrados. Los resultados positivos empezaron a vislumbrarse pero habrá que esperar para verlos consolidados.

Es muy alentador, por ejemplo, observar que en la mayoría de las escuelas en las que se continúa con el proyecto, los maestros conservan muchas de las ideas y las llevan a la práctica: el cambio físico del salón de clase, el uso de más y diversos materiales didácticos, el estilo de enseñanza participativo en un ambiente de seguridad, entusiasmo, cordialidad y dinamismo, el énfasis en las habilidades de pensamiento crítico y creativo de los niños más que en la memorización, la introducción de temáticas sobre valores y, sobre todo, los esfuerzos para involucrar a los padres de

familia en las actividades educativas. Que este modelo pedagógico no haya desaparecido habría que atribuirlo al grupo de asesores técnicos que ha continuado con las visitas a las escuelas y llevando a cabo sus sesiones de Círculos de Calidad.

Desafortunadamente, por el cambio de gobierno estatal en 1995, el proyecto se ha mantenido sin nuevos impulsos y, de continuar así, sus probabilidades de supervivencia se irán reduciendo y con ello todo el entusiasmo, todo el esfuerzo, toda la dedicación y los logros que se han alcanzado por todos los involucrados están en peligro de perderse. Ojalá que las nuevas autoridades gubernamentales del estado de Tabasco se dieran cuenta de que para lograr elevar la calidad de la educación primaria se requiere dar continuidad a los proyectos, aún cuando éstos no hayan sido iniciados por ellos.