

Centros de Educación Básica Intensiva: una alternativa al rezago escolar

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México, 1986), Vol. XVI, Nos. 3-4, pp. 11-46

Sonia Lavín de Arrivé*

RESUMEN

El artículo describe, en su primera parte, los antecedentes, la fundamentación teórica y el modelo curricular y organizativo del Programa de Educación Básica Intensiva, impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, entre 1979 y 1985. Este programa, que funcionó bajo el nombre de Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI), estuvo destinado a atender a una población de entre 9 y 14 años de edad, desertora de la escuela primaria o que estuviese desfasada en más de tres años con respecto a su edad/grado, perteneciente a zonas urbanas marginadas y a microlocalidades rurales.

La segunda parte presenta los resultados de evaluaciones y estudios realizados sobre la experiencia, a través de los cuales se demuestra que alumnos con agudo rezago escolar y pertenecientes a sectores de extrema pobreza, lograron con dicho modelo certificar la educación primaria a un nivel de rendimiento escolar similar e incluso superior a grupos testigo de antecedentes socioeconómicos semejantes, inscritos en escuelas primarias federales. Se destacan, además, importantes logros en cuanto al cambio positivo de actitudes y autoestima de los niños, así como una mayor involucración de los padres en el desarrollo de sus hijos.

ABSTRACT

This article describes, in its first part, the background, theoretical sustent, curriculum and organization of the so-called Program of Intensive Basic Education, supported by the Mexican Ministry of Education, since 1979 up to 1985.

This program was developed under the name of Centers of Intensive Basic Education and destined to attend children between 9 and 14 years of age that have abandoned primary school or that are too old to attend regular grades, belonging to urban marginal districts and small rural communities.

The second part of the article presents the results of evaluations and studies made on the model, that demonstrate that children with strong school handicaps, and extremely low cultural and socio-economic background, were able to obtain the primary school certificate with a similar and, in cases, even better performance than control groups of the same socio-economic background, attending regular federal primary schools.

The article also shows important achievements in relation to the improvement of attitudes among the children concerned, an increase of their self-esteem, and a betterment of their daily relations with their family and community as well.

* Investigadora del Centro de Estudios Educativos.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es difundir una opción alternativa de educación básica, desarrollada en México entre 1979 y 1985, que estuvo destinada a aquellos niños que se ven obligados a abandonar la escuela primaria, y a aquellos que, por haber ingresado tardíamente, o haber reprobado en forma reiterada, difícilmente podrían finalizarla en forma regular.

La población así definida nos remite a niños pertenecientes a los sectores de extrema pobreza: chicos cargadores en los mercados, vendedores de chicles, boleros; niños campesinos que pastorean sus borregos bajo el sol o la lluvia, o que vemos por los caminos cargando leña con su "mecapal".

Las necesarias limitantes de extensión y profundidad de un artículo, difícilmente permiten rescatar la riqueza de una experiencia vivenciada por todos los que de una u otra forma estuvimos involucrados y comprometidos en ella. Por tanto, este escrito no pretende más que rescatar algunos de los aspectos que la hicieron posible, difundir lo que es factible de visualizar como elementos valiosos de innovación que valdría la pena recuperar, así como las limitaciones y errores que quisiéramos no volver a cometer.

Esta experiencia fue fruto del trabajo, dedicación y desvelos de muchas personas y grupos que participaron en diversos momentos y en distintos niveles en la reflexión sobre el modelo, su diseño, su desarrollo y su evaluación. Este artículo está escrito para ellos, para los niños y los padres con quienes compartimos esta experiencia de vida, y para todos aquellos que puedan encontrar en ella un punto de apoyo para recrear nuevos caminos.

I. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

A. Antecedentes de la experiencia

A partir de los estudios realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para sustentar el Plan Nacional de Educación del sexenio 1976-1982, se decidió establecer tres programas prioritarios para el sector educativo en su conjunto: educación primaria,

educación de adultos y educación indígena. Para llevar a cabo el objetivo central de la primera prioridad señalada, se creó el Programa “Primaria para Todos los Niños”, que pretendía lograr que para septiembre de 1980 todos los niños entre 6 y 14 años de edad tuvieran la posibilidad de cursar la educación primaria y permanecer en ella hasta terminarla.

En este contexto, el equipo conformado para llevar a cabo este Programa se dio a la tarea de plantear distintas alternativas diversificadas de atención a la población rezagada.

El análisis de las estadísticas de la población inscrita por edad y por grado en las escuelas primarias del país denotaba la presencia de un fenómeno constante a lo largo de las distintas cohortes generacionales: aparentemente la población inscrita de 8 y 9 años abarcaba a la casi totalidad de la población existente de esas edades, pero el nivel de atención bajaba considerablemente a partir de los 10 años de edad, dejando un importante grupo de niños sin atender entre los 10 y los 14 años. Este fenómeno evidentemente representa la presencia de un agudo proceso de rezago escolar y de deserción que era necesario abordar en su génesis, pero a la vez abría la tarea de establecer una modalidad de atención específica para estos niños, que tuviera la capacidad de adecuarse a su momento y a sus circunstancias.

Fue entonces cuando se gestó el modelo de educación básica intensiva para niños desertores de 11 a 14 años de zonas urbanas marginadas, cuyo diseño, bajo ciertos lineamientos generales, fue encomendado al Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-IPN), bajo la dirección de Gabriel Cámara, quien imprimió al modelo su carácter participativo, flexible, intensivo y descentralizado. Paralelamente, se inició su implementación en la ciudad de Chihuahua, a cargo del Centro de Estudios Generales, A.C., con la asesoría del DIE.

Entre marzo de 1979 y diciembre de 1980, se llevó a cabo el diseño y desarrollo de la experiencia bajo una modalidad de investigación-acción, con la participación de maestros y promotores ubicados en las colonias seleccionadas para comenzar la experimentación junto con los equipos centrales. Problemas suscitados a partir de la modalidad de contratación de los instructores llevaron a la SEP

a cerrar los centros del área metropolitana de la ciudad de México. Entretanto, Chihuahua prosiguió la experiencia y logró certificar a fines de 1980 a sus primeros egresados.

A partir de 1981, la SEP encomendó al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) proseguir la experiencia, que se extendió a doce ciudades de once estados de la República, adoptando como estrategia de implantación y operación, la contratación de “Grupos Locales”, constituidos en asociaciones civiles que fueran capaces de aportar su trabajo y su experiencia en proyectos de desarrollo comunitario.

A partir de las sugerencias y propuestas de los propios Grupos Locales, se amplió la cobertura a niños de 9 a 14 años de edad y a niños del medio rural, donde se experimentó el modelo con niños provenientes de “Casas-Escuela”.¹

Durante 1982 y a partir de la evaluación de uno de los elementos básicos del modelo —el logro de las “destrezas culturales básicas”—, se revisaron los objetivos académicos y se reorientaron y diversificaron los temas generadores. Asimismo, se afinó la organización de los Grupos Locales, se instauró un sistema de supervisión y seguimiento, y se logró una mayor autonomía administrativa con mayor énfasis en el control de resultados.

En marzo de 1983 se inició un proceso integral de evaluación del Programa y del modelo, tanto desde el punto de vista de la cobertura, del currículo y sus modalidades de operación, así como del rendimiento escolar de los alumnos inscritos. Dicha evaluación fue desarrollada conjuntamente con la Dirección General de Acreditación y Certificación de la SEP en los CEBI (urbanos) y los CREBI (rurales), controlando los resultados con grupos testigo.

A través del proceso de evaluación se verificó que el Programa básicamente respondiera a las necesidades de la población, que pretendía atender, observándose altos niveles de asistencia y un rendimiento escolar similar o superior al de los alumnos de escuelas federales de similar nivel socioeconómico.

A partir de 1984 se cambió radicalmente la forma de operar de los CEBI. Se sustituyó a los Grupos Locales por las instancias

¹ El Proyecto “Casas-Escuela” —creado también en el marco del Programa “Primaria para Todos los Niños”— estuvo destinado a atender a niños provenientes de microlocalidades rurales donde no existiera otra alternativa de atención escolar.

administrativas estatales. Debido a necesidades institucionales, se cambió el perfil del instructor y se prescindió de la presencia de los promotores en las colonias.

La escasa infraestructura de apoyo pedagógico y de promoción, aunada al recambio del cuerpo de instructores, quitó la base de sustentación interna al Programa, que finalmente fue cancelado en junio de 1985.

B. Duración y fases del proyecto

En síntesis, se puede decir que el proyecto se inició en 1978, con su prediseño, y finalizó en junio de 1985.

En términos generales, se pueden distinguir las siguientes fases en su experimentación y desarrollo, si bien, por su carácter metodológico de investigación-acción, se dio un proceso permanente de diseño, experimentación y evaluación:

- Una primera fase de diseño y experimentación, que se llevó a cabo paralelamente en el Distrito Federal y en Chihuahua, y se desarrolló entre octubre de 1978 y diciembre de 1980.
- Una segunda fase de expansión a 11 centros urbanos de 12 estados de la República bajo una modalidad de operación descentralizada a través de Grupos Locales (constituidos en asociaciones civiles), que se prolongó entre enero de 1981 y diciembre de 1983.
- Una tercera fase de adecuación al medio rural en 10 localidades de 7 estados y que se prolongó desde septiembre de 1982 a junio de 1985.
- Una última fase de operación desconcentrada a través de las Delegaciones CONAFE, entre enero de 1984 y junio de 1985, fecha de cancelación del proyecto.

C. Fundamentación del modelo

El modelo se origina a partir de una concepción de la problemática de la deserción escolar como un fenómeno masivo que afecta a niños y jóvenes provenientes de los estratos más bajos de la po-

blación y que geográficamente se concentran en los cinturones de miseria de las grandes ciudades y en las zonas rurales de bajos niveles de desarrollo. Aunque partiendo del reconocimiento del carácter estructural del problema que origina la deserción, el modelo buscó, inicialmente, una respuesta compensatoria a las deficiencias y limitaciones del sistema formal, intentando rescatar aquellos elementos de la educación básica que permitieran compensar las carencias culturales del medio y a la vez potenciar la adquisición de nuevos conocimientos.

El primer documento que sistematiza la experiencia, plantea:

Si concebimos la relación escuela-alumno como una imposición necesaria entre generaciones, resulta más liberador proporcionar aquello que multiplica las posibilidades culturales del educando que la imposición de cualquier contenido particular, por útil y provechoso que parezca (CEGSEP, 1981: 9).

Ese “multiplicador de posibilidades” se concreta en la propuesta de centrar el aprendizaje en las llamadas *destrezas culturales básicas* (DCB), operacionalizadas en la capacidad de leer comprensivamente y expresarse por escrito con precisión y claridad, así como en la capacidad de utilizar las matemáticas para resolver los problemas de la vida diaria. Se asevera que las destrezas se adquieren funcionalmente si se descubren como el medio para llevar a cabo *actividades socialmente relevantes* (ASR) tanto para el alumno como para la comunidad en que vive.

De estos dos elementos surgen los ejes modulares del modelo: *el desarrollo de las destrezas culturales básicas a partir de actividades socialmente relevantes*.

Tanto las destrezas como las actividades responden a una visión general del proceso de aprendizaje, a una crítica de la educación formal y a las circunstancias en las que vive el desertor. Se plantea que en las sociedades de menor grado de complejidad, los niños crecen y heredan la cultura participando directamente en todo lo que hacen los adultos, de acuerdo a sus fuerzas y al desarrollo de sus capacidades. El aprendizaje de habilidades y destrezas, los conocimientos específicos y la interiorización de actitudes y valores se hace indirectamente, en la convivencia y en el trabajo diarios. En pocas ocasiones

se busca explícitamente enseñar algo. En la cultura urbano-industrial, la división social del trabajo excluye a los niños y jóvenes de las principales tareas del mundo adulto y en cambio les ofrece la participación en instituciones de educación formal. El carácter vicario de la escuela revela una anomalía social de consecuencias graves.

En el diseño de los CEBI se tomaron en cuenta algunos análisis que se han hecho sobre los factores externos que inducen a la deserción escolar, aunque se acepta que poco puede hacer el sistema formal para cambiar las condiciones en que vive el desertor urbano. Se agrupan estos factores en dos categorías: los que se refieren al interés por asistir a la escuela, y los que se refieren a los impedimentos materiales para hacerlo.

En cuanto al interés, se señala la pobreza de estímulos culturales que rodean al desertor. Las habilidades que se aprenden en la escuela no son comunes en los adultos de la familia ni de la comunidad, no hay afinidad entre el lenguaje abstracto de la educación formal y el lenguaje concreto de su vida diaria. Tampoco cuenta el desertor con las oportunidades culturales propias de una clase social acomodada, tales como viajes, espectáculos, abundancia de libros, aprendizaje de otros idiomas o iniciación práctica en las artes.

Cualquier familia urbana ve en la educación un mecanismo de movilidad social y aspira a que sus hijos obtengan el certificado de educación primaria como un valor aceptado. Sin embargo, las familias más necesitadas no van a exigir a sus hijos asistir a la escuela si por esta causa omiten funciones más importantes para la subsistencia familiar. Tampoco el desertor siente un deseo eficaz de volver a la escuela cuando media —con toda seguridad— una experiencia anterior de fracaso, cuando no existe una presión familiar, ni las condiciones de vida favorables para ello.

En cuanto a los impedimentos materiales para seguir en la primaria, el más inmediato y común entre los desertores lo constituye la necesidad de trabajar para subsistir. Los programas y los horarios escolares están diseñados sobre el supuesto de que los padres de los alumnos tienen cierta holgura económica y por tanto éstos pueden dedicar a la escuela las mejores horas del día.

Otro impedimento frecuente se encuentra en las dificultades para el aprendizaje, que pueden estar asociadas a deficiencias nutriciona-

les o a falta de cuidados durante la infancia. Muchas veces la inmigración reciente o los cambios de domicilio en la ciudad, han hecho perder al desertor el ritmo escolar. En estas circunstancias, es fácil que se pierdan documentos tan importantes en el sistema formal como el acta de nacimiento o la boleta de calificaciones.

Los niños desertores de zonas urbanas suelen trabajar en distintos tipos de actividades, siempre relacionadas con el sector informal de la economía, ya que por su edad, y de acuerdo con las disposiciones legales vigentes, no pueden incorporarse oficialmente al mercado de trabajo.

Según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estudios sobre el Trabajo (INET, en 1979) en la ciudad de México, se identificaron diez tipos de actividades principales a las que se dedican los niños trabajadores. En orden de importancia relativa, estas actividades son: vendedores ambulantes (casi la mitad de ellos: 43.6%), boleros, voceadores, "cerillos", limpia-parabrisas, canasteros y estibadores en los mercados, lavacoches, cuida-coches, vendedores de billetes y otros oficios varios. Las edades del grupo estudiado fluctuaron entre los 8 y los 14 años.

En cuanto a su lugar de origen, el 30% de los encuestados eran inmigrantes de origen semiurbano. En lo que se refiere a la escolaridad, se registró formalmente sólo un 20% de desertores y un alto porcentaje declaró trabajar y estudiar al mismo tiempo. Sin embargo, una profundización de la información detectó que resulta frecuente que los entrevistados manifiesten que estudian por estar inscritos o registrados en alguna escuela, pero de hecho no asisten en forma regular, o son a menudo repetidores por segunda o tercera vez, por lo cual un porcentaje significativo resulta ser de desertores potenciales.

En cuanto a los motivos por los cuales trabajan, se registró que un 53% responde a la necesidad de ayudar a satisfacer las demandas básicas de la familia (alimentación, renta, etc.) o del propio niño (ropa, zapatos, útiles escolares o incluso complementar la propia alimentación).

Resulta frecuente que el niño no se dé oficialmente de baja en la escuela. Asiste irregularmente, se retrasa, las horas de trabajo le impiden ponerse al día con sus tareas y estudiar en casa, reprueba el año escolar y en la mayoría de los casos deserta. Frecuentemente

los padres vuelven a inscribirlos, repiten dos o más veces el mismo ciclo para terminar con la deserción definitiva, convirtiéndose en adultos semianalfabetas.

Esta situación de rezago escolar relativo ha sido caracterizada por Muñoz Izquierdo como el “síndrome del atraso escolar” que desemboca en el círculo vicioso: rezago-reprobación-deserción (Muñoz Izquierdo, 1979).

En las zonas rurales, si bien los determinantes de la deserción responden básicamente a circunstancias similares, la situación presenta rasgos particulares que parece importante señalar. En este caso —y a diferencia del medio urbano, donde aparentemente existe la oferta educativa suficiente para la población—, se da con frecuencia el fenómeno de la “deserción obligada”, es decir, aquella que es provocada por el propio sistema educativo, en la medida que un alto número de escuelas son “unitarias”, es decir, atendidas por un solo maestro, y a menudo no cubren más que hasta tercer o cuarto grado. Los niños desertan por no tener la posibilidad de continuar sus estudios en la localidad donde viven, ya que no cuentan con los recursos necesarios para proseguirlos en poblados de mayor tamaño donde se ofrece la educación primaria completa.

Por otra parte, dentro de la economía campesina caracterizada como de subsistencia, los hijos constituyen un verdadero “capital de trabajo” del cual el padre no puede prescindir. Las labores agrícolas cíclicas implican que para cada estación del año se requiere mano de obra, ya sea para la siembra, levantar la cosecha, barbechar, desmalezar o preparar la tierra para el nuevo ciclo.

A estas tareas agrícolas que deben asumir los niños junto a sus padres, se unen las tareas domésticas diarias que habitualmente se les encomiendan: pastorear el ganado, alimentar las aves y animales domésticos, cortar y acarrear leña, llevar el almuerzo al padre, cuidar a los hermanos menores y ayudar en las tareas de cocina y de limpieza del hogar.

Esta situación conduce a la presencia irregular de los niños en la escuela: la deserción —inicialmente temporal— asociada a la emigración con los padres para realizar labores agrícolas en otras zonas o predios, se traduce en retraso escolar; el retraso en reprobación y finalmente en deserción definitiva.

Identificar las características del niño desertor llevó, en una primera instancia, a definir los lineamientos básicos del modelo en contraposición a aquellos rasgos de la escuela formal que de una forma u otra están provocando el rechazo.

En cuanto al programa de estudios, el modelo CEBI no busca impartir determinados conocimientos en forma de resumen enciclopédico o de contenido mínimo. Fuera de los objetivos académicos que necesariamente implican el desarrollo de las destrezas culturales básicas, tanto en español como en matemáticas, los otros contenidos que marca la actividad socialmente relevante se subordinan a la adquisición de la destreza como hábito.

De allí que el modelo considere no sólo innecesario sino improcedente la elaboración de textos básicos y programas de contenidos específicos, especialmente para las áreas de ciencias naturales y sociales. Se plantea, en cambio, la necesidad de establecer un modelo metodológicamente riguroso con el fin de fijar un reducido número de objetivos significativos y evaluables dentro de ciertos parámetros mínimos de tiempo, presupuesto y número de alumnos atendidos.

El modelo descarta expresamente algunos supuestos o prácticas tradicionales de la primaria por considerárseles no compatibles con el pragmatismo que requiere un programa remedial de carácter intensivo. La educación artística, física y tecnológica no se desarrolla como un programa obligatorio, sino en la medida que surjan en estas áreas los intereses de los propios alumnos, y como un medio de reforzar y recrear aquellas destrezas y habilidades que se persiguen centralmente. Se considera que los CEBI no pueden encargarse directamente, como parte del programa, de funciones recreativas o culturales que no estén relacionadas directamente con la adquisición funcional de las destrezas básicas.

Asimismo, no se pretende en forma explícita impartir determinados valores y actitudes en la forma como se imparten los contenidos particulares de un programa abstracto. Los valores y actitudes que necesariamente se transmitirían en los CEBI serían aquellos que experimentarían como parte integral de las actividades en las que se involucra el grupo, ya sea por el rigor del trabajo académico o por el compromiso que se adquiera en el trabajo con y a partir de la comunidad.

D. Caracterización del modelo de educación básica intensiva

1. Objetivos y características centrales

Desde su diseño original hasta su operación final, el CEBI, como modelo, marcó distintas formulaciones en cuanto a sus objetivos. Sin embargo, mantuvo como ejes centrales el perfil del desertor o del niño rezagado escolarmente, y la meta final del autodidactismo. Para fines de este documento, se retoman aquellos objetivos y características que normaron la implantación del modelo en su etapa de expansión.

Su objetivo, en tanto programa o modalidad de atención, es permitir que niños y jóvenes que nunca han ingresado a la escuela primaria o que han desertado de ella y se encuentran desfasados con respecto a su edad-grado, puedan cursar una educación básica de calidad, útil y relevante en un periodo no mayor de tres años.

En lo pedagógico, el modelo se propone desarrollar en el alumno, a través de la reflexión crítica sobre su realidad natural y social, las destrezas culturales básicas y las actitudes que le permitan continuar aprendiendo a lo largo de su vida en forma independiente. Por lo tanto, dicho modelo se caracteriza fundamentalmente por los siguientes aspectos:

- enfatiza la adquisición de destrezas y habilidades sobre los conocimientos;
- el currículo arranca de la realidad concreta del sujeto, con el fin de que sea relevante para el individuo y su comunidad;
- es participativo, tanto en su formulación como en su desarrollo;
- es flexible en cuanto a contenidos, a metodología de enseñanza y a organización escolar, y
- es intensivo en su desarrollo.

2. El currículo

Los antecedentes del perfil del estudiante, así como el objetivo del Programa, determinaron que el plan de estudios estuviera estructurado por niveles, en lugar de grados. En su etapa de expansión, el modelo fue establecido en tres niveles: *Alfa*, que, como su nombre lo

indica, corresponde a la etapa ya sea de alfabetización, o reforzamiento de ella; *I nivel*, que está a su vez subdividido en dos etapas: *inicial* y *avanzado*, que es donde se reafirma la alfabetización funcional y se aplican estas habilidades y destrezas al mundo circundante, a través de las *actividades socialmente relevantes*, y el *II nivel*, última etapa donde el aprendizaje se centra en la metodología de *autoestudio* y *autoevaluación*.

Formalmente se marcó una duración convencional para cada nivel del plan de estudios, de acuerdo con una progresión “ideal”, que correspondería a un niño que comenzara desde el nivel alfa, sin saber leer ni escribir, hasta el último nivel; el Programa podría ser cubierto en 24 meses efectivos. Sin embargo, se está consciente de que esta duración es variable, ya que responde al nivel previo de conocimientos del alumno y a las circunstancias que impulsan u obstaculizan su desempeño escolar.

CUADRO 1 Estructura del plan de estudios

Niveles	Objetivo	Metodología	Materiales
Alfa	Adquisición de elementos básicos de lecto-escritura y cálculo	Palabra generadora	Guía de alfabetización Libros de texto de 1o. y 2o. grados de primaria
Nivel I	Desarrollo funcional de las DCB	Tema generador: Actividad Socialmente Relevante (ASR)	Temarios de ASR Libros de texto 3o. a 6o. grados Textos PRIAD,* 1a. y 2a. partes
Nivel II	Dominio DCB Autodidactismo	Autoaprendizaje dirigido Tutoría	Guías de estudio Textos PRIAD 3a. parte

* Libros de texto de Primaria para Adultos.

3. Los materiales de trabajo

El programa de estudios del CEBI se apoya fundamentalmente en tres elementos:

- a) La guía de alfabetización en la primera etapa, que se construye a partir del universo vocabular de la colonia o comunidad donde vive el niño, pero que cuenta con una metodología común que puede ser utilizada por todos los equipos de trabajo que la requieran, independientemente de la región.
- b) Los temarios sobre ASR; éstos no fueron generalizados, ya que se elaboraron a partir de la problemática de la comunidad (salud, nutrición, autoconstrucción, contaminación, etc.), o de los intereses expresados por los propios alumnos (fútbol, basket, educación sexual, crianza de pequeñas especies, huerto, etc.).
- c) La guía de II nivel, que sistematiza la práctica del autodidactismo, misma que puede emplearse en distintas localidades sin necesidad de modificaciones sustanciales.

El hecho de que el Programa requiera la participación de la comunidad en acciones significativas, imposibilita que haya un texto único o contenidos generales predeterminados para todos los CEBI. Es pues indispensable la elaboración de materiales diseñados especialmente para las ASR que se realicen a partir de las circunstancias de la comunidad a la que pertenece el estudiante y que rodean al CEBI. El único requisito es que sirvan al propósito fundamental de adquirir funcionalmente las habilidades de lecto-escritura y cálculo (DCB).

Paralelamente, se utilizan como materiales de apoyo y de uso continuo los libros de texto de primaria regular y los de primaria intensiva de adultos. En el último nivel se utilizan enciclopedias, obras generales, cuentos, novelas y todo aquel material útil y asequible.

4. La orientación metodológica

La alfabetización en los CEBI se efectúa basándose en el método de la “palabra generadora”, con algunos ajustes en función de las características de los niños que asisten a estos centros; esto se refleja en la selección de los temas generadores y en el nivel de concientización social pretendido.

Para desarrollar la enseñanza de la lecto-escritura se consideran las siguientes etapas:

- obtención del universo vocabular de los analfabetos;
- selección del universo vocabular de acuerdo con los criterios funcionales y lingüísticos;
- programación de las situaciones de aprendizaje;
- elaboración de los materiales de apoyo (tarjetas, fotografías, dibujos, fichas de descubrimiento, etc.).

La metodología del primer nivel se basa en el desarrollo de las ASR. Su selección está sujeta a un estudio cuidadoso del entorno físico y social del CEBI. La planeación de las ASR consta fundamentalmente de cuatro acciones: justificación detallada del proyecto; descripción de los objetivos sociales y académicos de la actividad; programa de actividades con base en las etapas de motivación, entrenamiento, servicio y evaluación; elaboración de un esbozo de red temática que establece la secuencia lógica de la ASR y que es la instancia donde se relacionan y agrupan los temas que se plantean en términos de tema generador, temas específicos y unidades.

Una vez realizado el esbozo de la red temática, se inicia la elaboración del temario de acuerdo con los siguientes pasos: revisión; selección del material de apoyo (folletos, periódicos, libros técnicos, así como información gráfica o audiovisual que puede ser elaborada por los propios alumnos); formulación de objetivos de los temas específicos; elaboración de unidades; elaboración de registros; bibliografía, y los anexos que contengan rutinas de lectura y redacción.

El trabajo en el segundo nivel se basa en un sistema de tutoría o asesoría personal para que el alumno sea capaz de estudiar individualmente los temas propuestos. El material que se utiliza en este nivel consiste en libros de texto de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) de español y matemáticas (3a. parte), obras monográficas, enciclopedias y materiales complementarios (los textos del PRIAD de ciencias sociales y naturales de la 1a., 2a. y 3a. partes se pueden utilizar como obras de referencia y consulta sobre los temas seleccionados).

Al terminar el II nivel el alumno deberá haber logrado los objetivos de español y matemáticas de la tercera parte del PRIAD.

En el trabajo del salón de clases se conjugan la planeación, la rutina diaria y la supervisión. La planeación de clase es la programación que realizan conjuntamente el instructor y el promotor, y es

donde se precisan las actividades de una a dos semanas de trabajo. Debe incluir los siguientes elementos: objetivos a lograr, actividades programadas para alcanzarlos, tareas de taller de enseñanza individualizada y evaluaciones.

El taller de enseñanza individualizada contempla distintos tipos de tareas y actividades que los niños van seleccionando en la medida de su avance académico, de sus intereses personales y al cual se le destina aproximadamente una hora diaria. El taller cumple fundamentalmente una función de reforzamiento del logro de determinados objetivos de aprendizaje, a la vez que tiende al trabajo independiente y a la autoevaluación.

La evaluación académica de los CEBI se realiza en función del logro de las DCB y es de dos tipos: una mide los avances particulares y la otra procesos completos. La primera se guía a partir de los objetivos específicos; el aprendizaje se presenta en guías y temarios. Esto se operacionaliza a través de unas hojas llamadas de “desafío diario”, que se conservan en el registro del alumno, lo que permite a éste y al maestro constatar semanalmente sus avances y principales problemas. La segunda, la evaluación sumativa, se realiza a través de resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos o trabajos que —según el nivel de avance del alumno— pueden ser un reporte donde el alumno explique, analice o dé un juicio sobre las actividades realizadas. El criterio de evaluación de estos trabajos es el grado en el que el alumno se apropia del conocimiento sirviéndose para ello de las destrezas.

El *curso de capacitación* para instructor y promotor pretende dar una visión clara del modelo educativo, conocimientos básicos sobre el material de trabajo y de la metodología, así como ofrecer una instancia inicial de práctica. A lo largo de la implantación del proyecto se desarrollaron diversos modelos de capacitación; aquel que se basó en el desarrollo de una metodología de capacitación bajo los mismos principios y dinámica de trabajo que se pretendía que prevaleciera en los salones de los CEBI, resultó el más adecuado.

Por otra parte, cabe señalar que si bien se impartían periódicamente cursos de capacitación con el fin de formar al nuevo personal, los instructores y promotores en servicio estaban sujetos a un proceso de capacitación permanente a través de la asesoría y supervisión de los coordinadores.

E. Organización

El Programa adoptó diferentes modalidades de operación en el medio urbano y en el medio rural. Para los centros urbanos, la estructura organizativa adoptada experimentalmente definía los roles a nivel central, estatal y local, y pretendía dejar un gran margen de autonomía a las instancias locales.

Esto se tradujo en la creación de los llamados Grupos Locales que fueron asociaciones civiles contratadas a través de Patronatos de Fomento Educativo para operar el Programa en la localidad.

Las funciones que correspondieron al nivel central fueron normativas en los aspectos técnico-pedagógicos, organizativos, de supervisión, evaluación y, por lo tanto, de reorientación del modelo. Asimismo, se reservó al nivel central la función de evaluación con fines de acreditación y certificación.

A nivel estatal, se determinó que los Grupos Locales dependerían de las Delegaciones CONAFE, cuya función consistía en supervisar la operación del Programa. Por su parte, el Patronato de Fomento Educativo tuvo por función canalizar los recursos necesarios para su operación.

El Grupo Local estaba encargado de operar directamente el Programa en las colonias, lo que implicaba el proceso de selección, capacitación, docencia, asesoría, supervisión y evaluación de instructores y promotores.

En la modalidad rural, la operación del Programa correspondió en forma directa, desde sus inicios, a la Delegación CONAFE en la entidad, donde se creó para ello una "Coordinación de programas especiales".

A nivel local, los Centros Rurales de Educación Básica Intensiva (CREBI) estuvieron apoyados sólo por un responsable y los instructores de nivel, quienes tuvieron que asumir todas las funciones de operación antes citadas.

1. Recursos

La operación directa de los CEBI se llevó a cabo, en su etapa de expansión, con la participación de promotores —uno por centro— y de instructores, bajo una relación máxima de 20 alumnos por instructor.

Los promotores debían ser, de preferencia, jóvenes con educación de nivel medio superior como mínimo (preparatoria o alguna carrera terminal) y dedicar tiempo completo a su tarea. Los instructores, en cambio, debían ser estudiantes universitarios en servicio social. Su dedicación estaba prevista en seis horas diarias, cuatro para trabajo directo con los alumnos y dos para preparación de materiales y planeación de actividades.

En el caso de los CREBI, el personal previsto fue diferente. En cada localidad se contrató un “responsable”, que fungía como promotor y coordinador pedagógico, teniendo a su cargo al grupo de instructores. Los responsables y los instructores fueron reclutados preferentemente entre las personas que ya se habían desempeñado como “instructores comunitarios”,² o entre maestros normalistas egresados de normales particulares.

En materia de instalaciones, tanto los CEBI como los CREBI utilizaron locales ya existentes en la propia comunidad. Los CEBI funcionaron básicamente en locales de la colonia o en casas o cuartos rentados, y los CREBI utilizaron las propias instalaciones de “Casas Escuelas”, ya que los alumnos con los que se experimentó vivían en ellas.

En cuanto a los recursos financieros, éstos eran canalizados —de acuerdo a un presupuesto previamente negociado— mensualmente a los Grupos Locales a través de los Patronatos de Fomento Educativo existentes en cada entidad.

2. *Algunas estadísticas*

De acuerdo con los registros de inscripción, en marzo de 1983 funcionaban en el medio urbano 63 centros, en 12 ciudades de 11 estados de la República (Tijuana, B.C.N., Chihuahua, Chih.; Ciudad Juárez, Chih.; León, Gto.; Guadalajara, Jal.; Morelia, Mich.; Monterrey, N. L.; Puebla, Pue.; Culiacán, Sin.; Hermosillo, Son.; Tampico, Tamps., y Jalapa, Ver.). A estos centros asistían 5 102 alumnos, atendidos por 54 promotores y 32 instructores. Por lo tanto, en promedio existían 81 alumnos por centro, 95 por promotor y 16 por instructor.

² Modalidad de atención en educación primaria para comunidades pequeñas.

En la misma fecha, en localidades rurales funcionaban diez centros ubicados en las siguientes comunidades: Escárcega, Camp.; Creel y Villa Ahumada, Chih.; El Paraíso y El Ocotito, Gro.; Tapa, Jal.; San Joaquín, Qro.; Agua Buena y Venados, S.L.P., y Teapa, Tab. A estos CREBI accedían 961 alumnos, atendidos por 10 responsables y 46 instructores. Por lo tanto, en promedio se atendían 96 alumnos por centro y por responsable, y 20 alumnos por instructor.

En los últimos dos años de operación se registró, con algunas variaciones, una población total aproximada de 6 000 alumnos.

II. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA: LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES

Evaluar un programa que se desarrolla bajo la modalidad de “investigación-acción” en 73 centros ubicados en 22 lugares geográficos diferentes, no sólo es tarea difícil sino necesariamente incompleta.

Si bien los lineamientos curriculares y de organización son comunes a todos los grupos, es en la ciudad y en la misma colonia o comunidad donde se están generando y probando los materiales, los métodos y las técnicas, a través de una variedad de actividades escolares y comunitarias. Esto genera múltiples experiencias, tanto de aprendizaje como de convivencia, que merecerían ser rescatadas.

Sin embargo, el ritmo que impone la modalidad de investigación-acción no permite, a menudo, detenerse y realizar un rescate sistemático de toda la riqueza que dicha experiencia implica. Es tal la dinámica que se genera, que un participante de un equipo local comentaba que en el momento en que se terminaba de sistematizar un material y se ponía por escrito, éste ya resultaba “un cadáver”. Esto lo decía intentando expresar gráficamente el proceso en espiral que implica el diseño, adaptación y perfeccionamiento de un modelo que continuamente se recrea.

Por otra parte, es frecuente que cuando las instancias oficiales abren la posibilidad —como en este caso— de experimentar un modelo alternativo de educación para un grupo de población en particular, también determinen que la evaluación de la experiencia se realice a partir de los mismos parámetros de evaluación que se

aplican a los alumnos del sistema regular y no otros, por valiosos o importantes que ellos parezcan. Esto constituye el nudo ciego que se pone al final del camino y que a menudo contradice la oportunidad que se brinda de crear y recrear sistemas de educación alternativos.

La evaluación institucional asumió como objetivos algunos aspectos que reflejaran resultados o productos, y otros que en alguna medida fueran capaces de vislumbrar los procesos implícitos en el modelo. La evaluación fue desarrollada conjuntamente por el CONAFE y la Dirección General de Acreditación y Certificación (DGAYC) de la SEP. Dicha evaluación tuvo los siguientes propósitos:

- En relación con el alumno, determinar en qué medida el Programa había logrado captar a la población a la cual estaba dirigida y caracterizar a dicha población tanto en términos socioeconómicos como psicopedagógicos.
- En relación con el rendimiento escolar, se pretendió determinar en qué medida se lograba que el alumno adquiriera, desarrollara y dominara las “destrezas culturales básicas” y certificara al término de sus estudios. El logro académico se comparó con el de grupos de primaria regular, en condiciones económicas y sociales similares.
- En relación con el modelo pedagógico implantado, se evaluaron los materiales generados, las actividades socialmente relevantes y la metodología utilizada para el logro de los objetivos propuestos por el modelo.
- En términos de organización, se analizó su funcionamiento para así evaluar las ventajas y limitaciones de los dos modelos adoptados (el urbano y el rural), con el propósito de proponer formas de organización viables para concluir su experimentación y proceder a su eventual generalización.

La metodología adoptada fue la de un diseño cuasi-experimental de carácter *ex-post facto*, con un grupo de control no equivalente (sólo para fines de comparación en cuanto a rendimiento escolar), puesto que no se contaba con observaciones sistemáticas al inicio de la experimentación.

El universo de estudio se integró con todos los alumnos inscritos en las modalidades rural y urbana, 6 063 niños en esa fecha. Para el diseño de la muestra fue utilizado el procedimiento de muestreo aleatorio simple. La muestra cubrió el 25% del total de la población inscrita.

La evaluación contempló como variables intervinientes el desempeño escolar anterior del niño, las características socioeconómicas y culturales de la unidad familiar, y las condiciones fisiológicas y psicopedagógicas de los niños; como variables independientes aquellas que caracterizan el modelo pedagógico y organizativo del Programa, y como variables dependientes, el rendimiento escolar expresado en aptitud general y conocimientos en las áreas de español y matemáticas.

Los instrumentos consideraron encuestas, registros, concentrados estadísticos, estudios de casos, *tests* psicopedagógicos, exámenes de conocimientos y aptitudes, entrevistas personales y grupales —estructuradas y no estructuradas—, guías de observación de clases, guías de análisis de los materiales generados y guías de observación del trabajo en la comunidad.

Con el fin de complementar y enriquecer la visión del funcionamiento interno del Programa, sus ventajas y limitaciones, en este artículo también se utilizaron como fuentes una serie de documentos e informes de observaciones, elaborados por los Grupos Locales y el CONAFE a lo largo de la experiencia.

En cuanto a la población inscrita, se pudo observar que, en el momento de la evaluación institucional, dos tercios de los alumnos estaban comprendidos en el perfil previsto por el Programa, es decir, eran desertores o alumnos que estaban desfasados en un mínimo de tres años del grado escolar que les correspondería cursar si hubiesen ingresado regularmente a los seis años de edad. Del tercio restante, 18% presentó un desfase de dos años con respecto a su edad/grado.

Cuando se capta población rezagada, resulta importante tener presente el riesgo de inscribir a niños que, por deficiencias nutricionales o por problemas psicogenéticos, no están en condiciones de lograr los objetivos de aprendizaje de la educación primaria. Por ello, la evaluación del niño CEBI incluyó la aplicación de una batería de pruebas que permitía detectar ciertos problemas de aprendizaje.

A partir de ello, se comprobó que un 18% de la población atendida presentaba problemas leves de aprendizaje y que un 6% debería ser considerado “atípico” y, por lo tanto, canalizado a instituciones de educación especial. El resto se consideró recuperable con atención individualizada en el mismo salón de clase y de hecho continuaron inscritos en el sistema.

Esta constatación permite enfatizar que un diagnóstico adecuado y oportuno de los niños de primer ingreso en educación primaria, permitiría una adecuada canalización y/o recuperación; eso evitaría frustraciones y experiencias inútiles de repetición de grados y eventual deserción.

A. El rezago escolar como factor de deserción

La evaluación del perfil del niño CEBI permitió confirmar la hipótesis de que el rezago escolar resulta una de las causas más importantes de abandono de la escuela primaria. En efecto, el 57% de los alumnos de la muestra tenía antecedentes de reprobación. La frecuencia más alta de éstos se concentró en el primero y el segundo grados.

Resulta interesante el análisis del número de veces que los alumnos CEBI reportaron haber reprobado: de los 747 alumnos que informaron que habían reprobado algún grado, 75% manifestó haber reprobado una vez, 18% informó que dos veces, 5% reprobó tres veces el 1.2% admitió haber reprobado cuatro o más veces. Si extrapoláramos estas cifras a la población total, tendríamos que la mitad de los niños inscritos habrían tenido experiencias previas de fracaso escolar.

El 67.7% de los niños inscritos en CEBI tenía un perfil de escolaridad inferior al segundo grado. De ellos, 20.4% no tenía ninguna escolaridad. Este factor, aunado a los antecedentes de reprobación, contribuye a visualizar el rezago escolar como un fenómeno íntimamente correlacionado con la deserción.

Por otra parte, la información captada sobre “causales de deserción”, muestra que el 51% de los alumnos encuestados declaró haber abandonado la escuela por motivos atribuibles al sistema escolar, principalmente por problemas de rendimiento escolar, reprobación, cuotas, uniformes, útiles escolares, distancia de la escuela, problemas

con los maestros. Los niños manifestaron estas causas en términos de: “me iba mal en los estudios”, “reprobé y mi papá me sacó”, “el maestro me tenía mala voluntad”, “los otros niños se reían de mí porque era muy grande”, “no aprendía”, “me corrieron”, etcétera.

La segunda causal en términos de importancia (25%) fue la migración; esto confirma la hipótesis de la dificultad que representa para un niño que emigra reunir los antecedentes necesarios (boleta, acta de nacimiento) para reincorporarse al sistema escolar en su lugar de destino.

B. La necesidad de trabajar

A primera vista, la necesidad de trabajar no es reportada como causal directa de deserción: sólo 2% de los alumnos encuestados manifestó explícitamente haber abandonado la escuela por este motivo. Sin embargo, el 15% declaró haber tenido que desertar por “problemas familiares” entre los cuales frecuentemente se mencionaba la necesidad de quedarse en casa para cuidar a los hermanos, hacer las labores del hogar, o por enfermedad del padre o la madre, entre otros factores; todos ellos de alguna manera expresan la situación de extrema pobreza familiar.

Resulta interesante comparar las causas atribuidas de deserción con los resultados de la encuesta que se les aplicó sobre las actividades que realizaban fuera de la escuela. Al preguntar a los alumnos de la muestra si trabajaban, sólo el 41% declaró realizar trabajos remunerados y contribuir —en distintas proporciones— al gasto familiar. Entre las actividades señaladas está el trabajo como “sirvientas” (en el caso de las niñas); vendedores callejeros (globos, raspados, paletas, chicles, cerillos y los más diversos artículos); ayudantes en talleres de herrería, carpintería, mecánica, maquila de zapatos; en fonditas, taquerías, bares; mandaderos en pequeños comercios; ayudantes de albañilería, y otros “trabajos” como cantar en los autobuses, limpiar parabrisas, ayudar a cargar el mandado, “recoger el dinero cuando mi papá toca la guitarra”, entre otras muchas actividades que para ellos significa efectivamente un trabajo remunerado.

Entre las razones por las cuales trabajan, aparecen los problemas de fondo: “porque mi papá está malo y no puede trabajar”, “porque no

les alcanza para el gasto”, “porque soy la única mujer en la casa”; o bien porque “si no ayudo, me regañan”, “se enojan y nos pegan”. Así el trabajo constituye, más que una opción, una obligación impuesta o percibida como necesaria para aliviar la situación de pobreza de la familia.

Resulta esclarecedor del concepto de “trabajo” que ellos manejan, que luego, al consultarles sobre las actividades recreativas u otras que realizaban fuera de la escuela, el 59% restante señaló que realizaba labores domésticas, cuidado de los hermanos, cocinar, lavar la ropa, hacer el mandado, echar las tortillas, lo cual para ellos no es considerado un trabajo sino una parte inseparable de su cotidianidad.

Otro elemento importante para llegar a alguna conclusión respecto a la influencia que puede tener la necesidad de trabajar en el abandono escolar, fue analizar el comportamiento en cuanto a la retención en los CEBI, donde se pretendió ajustar los horarios de trabajo escolar y duración de las clases a las necesidades manifestadas por los alumnos y sus padres.

Resulta interesante corroborar que, en promedio, el Programa logró retener a un 75% de la población inscrita. Asimismo, se observó un 80% de asistencia promedio en los tres niveles, y un claro incremento en el último nivel, cuando están ya próximos a certificar.

El porcentaje de deserción total en los tres grados se cuantificó en 25% y se atribuyó principalmente a la necesidad de migrar con los familiares y al “pandillerismo”, fenómeno frecuente en las colonias urbanas marginadas donde trabajó el Programa.

Una de las hipótesis que se manejó al inicio del Programa fue que los alumnos dejaban de asistir a la escuela por motivos de trabajo. En esta evaluación se demostró que, si bien es cierto que los hijos representan una fuerza de trabajo que contribuye a la subsistencia del núcleo familiar —ya sea en forma directa o indirecta, al permitir que la madre trabaje fuera de la casa—, también es cierto que un sistema educativo flexible en horarios, tiempos y programas logra retener con éxito a este tipo de población.

C. Las perspectivas y expectativas de los niños

En un programa destinado a niños que viven en agudas condiciones de pobreza material, en un ambiente de bajo estímulo cultural; que

sufren a menudo el abandono de los padres o que deben enfrentar el alcoholismo y la drogadicción como hechos reales y concretos que se hacen presentes en su vida cotidiana, resulta especialmente importante conocer en qué medida el “ambiente” de convivencia en la escuela ayuda u obstaculiza su desarrollo, en qué medida las nuevas experiencias que conlleva su incorporación al CEBI les han ayudado a superar la frustración y la autodevaluación que implica su fracaso anterior.

Los niños de los CEBI ubicados en colonias urbanas marginadas, perciben entre los problemas más agudos de la colonia la falta de seguridad y la carencia de servicios. Entre los que más se enfatizaron están las disputas familiares, los pleitos entre vecinos, entre borrachos, marihuanos y “cholos” (en los lugares fronterizos: Tijuana, Ciudad Juárez). “Se pelean con cadenas”, señalan, “hay marihuanos, traen chacos o andan empistolados y se pelean”. También perciben la falta de seguridad por la ausencia de vigilancia o su incompetencia (“hay pandillas, se pelean y la policía no viene”).

Otros problemas de los que los niños toman conciencia son las condiciones climatológicas (“el frío se siente feo”, “lueve fuerte y nos enfermamos”, “las casas se inundan”); en otros casos, el peligro que representa el paso del tren o el río que corre a tajo abierto; y una constante resulta ser el problema de la basura: no hay servicio que la recoja la gente tira la basura en la calle, la queman en lotes baldíos, hay moscas e infecciones. Además de lo anterior, la falta de drenaje, los charcos, el lodo y la falta de luz son situaciones que se mencionan con frecuencia y que constituyen el medio ambiente cotidiano en el que los niños crecen y se desarrollan.

Con todo, los niños tienen expectativas de mejoramiento para su colonia y desearían “que se llevaran bien los vecinos”, “que no hubiera robos”, “que haya más vigilancia”. Al describir cómo les gustaría su colonia, la visualizan “con árboles, pastito, flores, toda pintadita”, etcétera.

En su tiempo libre, los niños CEBI se divierten sobre todo jugando a la pelota: fútbol y beisbol son sus deportes favoritos, si no tienen o una pelota o un bate, los improvisan con materiales de desecho. Las niñas juegan a “los trastecitos”, “a la comidita”, “a la escuelita”, y, raramente participan con los niños en sus juegos porque “son muy

peleoneros”. Otros niños contestan a la pregunta de “en qué ocupas tu tiempo libre”, mencionando “alzar la casa”, “lavar los trastes”, “hacer el mandado”, lo que resulta indicativo de que en la mayor parte de su tiempo se ocupan de alguna responsabilidad que deben cumplir, aunque no estén muy conscientes de ello.

Respecto a sus expectativas futuras, la mayoría de los niños CEBI deseaban continuar estudiando: 47% manifestó el deseo de continuar sus estudios, 34% indicó que querría seguir estudiando y trabajando, y sólo 14% manifestó la expectativa de trabajar. Los porcentajes resultaron similares entre los niños urbanos y los campesinos, si bien entre los últimos el porcentaje que manifestó el deseo de trabajar solamente, fue menor, seguramente por el hecho de provenir de ranchos aislados, donde la única posibilidad de salir está dada por el estudio o el trabajo fuera de su comunidad.

Más de la mitad de los niños CEBI (53.3%) indicaron que deseaban continuar estudios de secundaria general y casi 25% secundaria técnica; en cambio, en los CREBI (rurales) un mayor porcentaje (42.5%) se inclinó por la secundaria técnica y sólo 35.8% por la secundaria general. También cabe destacar que un bajo porcentaje se pronunció por la modalidad de secundaria abierta, si bien en el medio rural fue bastante más alta la respuesta (16.2%, en contraposición con un 9.4% para el medio urbano).

Las perspectivas y expectativas que demuestran los niños CEBI, hablan de un niño plenamente consciente de su realidad, pero no conformista, con aspiraciones personales para resolver sus problemas a través del estudio y del trabajo, y con una expectativa de mejoramiento para su comunidad.

D. El rendimiento escolar de los niños

Como se mencionó antes, la evaluación del rendimiento escolar fue realizada por la DGAYC de la SEP en colaboración con CONAFE. La muestra se seleccionó entre los niveles Alfa y II, que fueron comparados con los grupos de 2o. y 6o. de primaria, respectivamente. Como grupos testigo se seleccionaron escuelas federales en turnos matutino y vespertino, representativas de niveles socioeconómicos bajos de la población. La evaluación se aplicó en cuatro de las ciudades

donde operaba el Programa: Chihuahua, Chih.; Guadalajara, Jal.; Morelia, Mich., y Puebla, Pue. Por razones de calendario escolar no fue posible aplicar la evaluación en los centros rurales.

Para el nivel Alfa y 2o. de primaria, se aplicaron instrumentos de aptitud general, lecto-escritura y matemáticas; para el nivel II y 6o. de primaria, de aptitud general, español, matemáticas, autodidactismo y el examen de ingreso a secundaria.

Los resultados obtenidos demostraron que los alumnos CEBI se encontraban en condiciones similares o superiores a los grupos testigo, e incluso en ocasiones superaron los resultados de los grupos control de turno matutino, que generalmente cuentan con condiciones socioeconómicas más favorables y son más regulares en cuanto a edad.

En efecto, en lecto-escritura tanto los CEBI como los grupos testigo obtuvieron un porcentaje de aciertos similar (71 y 72, respectivamente); en matemáticas Alfa, los alumnos CEBI obtuvieron porcentajes significativamente superiores: 81 frente a 70 de los grupos testigo matutinos y 73 de los vespertinos.

En el nivel II, dentro del área de español, los porcentajes de acierto también resultaron superiores para los CEBI: 59 contra 56 para los grupos testigo; en matemáticas, los alumnos CEBI obtuvieron en promedio 50% de aciertos y los de 6o. grado de primaria 46%. Sólo en un examen de ingreso a la secundaria los CEBI obtuvieron porcentajes de aciertos inferiores a los de grupos testigo matutinos, pero superiores a los de grupos testigo vespertinos: 50, 58 y 46% respectivamente.

Con el fin de evaluar las habilidades de "autodidactismo" de los alumnos, la DGAYC elaboró instrumentos especiales, basados en los criterios de búsqueda de información, comprensión de lectura, análisis y síntesis de textos.

El resultado de la aplicación de estas pruebas demostró que el énfasis del modelo en el desarrollo de las "destrezas culturales básicas", es capaz de generar habilidades de autodidactismo en mayor medida que el sistema regular de educación primaria. En efecto, en tanto los alumnos CEBI obtuvieron una calificación promedio de 7 sobre 10, los grupos testigo vespertinos lograron una calificación promedio de 6 y los grupos matutinos reprobaron dichas pruebas.

En síntesis, los resultados académicos obtenidos por los alumnos CEBI fueron considerados muy satisfactorios tanto por la SEP como por CONAFE, especialmente considerando las condiciones de vida y ambiente cultural adverso en que se desarrollan, así como los antecedentes escolares que reflejan un agudo rezago escolar.

E. La certificación

Sin lugar a dudas, la mayor motivación de los niños al inscribirse al sistema es el hecho de obtener su certificado de educación primaria, y éste resulta un factor que debe ser considerado prioritariamente por cualquier programa innovador que pretenda abrir modalidades alternativas al sistema regular. Independientemente del valor formativo que pueda tener la educación primaria para el niño, la experiencia personal y familiar le demuestra que el mercado de trabajo formal no le abrirá sus puertas si no presenta como mínimo su certificado de educación primaria.

La necesidad de certificar a los alumnos planteó al modelo un reto que, en términos curriculares, implicó adoptar en el último nivel de estudios una metodología de tutoría para lograr que los alumnos fueran capaces de estudiar en forma intensiva los contenidos de las cuatro áreas de estudio, a partir de los libros de texto de Primaria de Adultos.

La SEP, con base en la necesidad de hacer equivalentes todos los certificados que emite, optó por someter a los alumnos CEBI que habían terminado el II nivel a un examen que contempló las cuatro áreas básicas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales del nivel de 6o. grado de primaria. Esto se hizo con fines de acreditación final y como requisito indispensable para otorgar el certificado de educación primaria. Cabe señalar aquí que la SEP no aplica dicho examen a los alumnos que egresan del sistema regular, donde el maestro de grupo define quién egresa, y por lo tanto certifica, y quién no.

A manera indicativa (ya que se carece de información del último año y medio de operación del Programa), se puede señalar que entre diciembre de 1980 (primeros egresados de CEBI en Chihuahua) hasta agosto de 1983 (fecha en que finalizó la evaluación formal del

modelo), certificaron 1 095 alumnos. La tasa de aprobación promedio fue de 67.3% en la primera opción, aun cuando los alumnos que hubieran reprobado algún área tenían la posibilidad de presentarse en la siguiente aplicación.

De una muestra de 512 alumnos egresados (46.3%) en ese periodo, se obtuvo información sobre su escolaridad previa y nivel al que ingresaron. De allí se desprende que 12% de los alumnos que certificaron en este periodo ingresó al CEBI al nivel de alfabetización, la mitad de la muestra (51.3%) había ingresado al nivel I inicial, y 36.7% al nivel I avanzado. De estos mismos alumnos, 42.4% tenía una escolaridad previa inferior al tercer grado de primaria.

En cuanto a la permanencia de los alumnos que egresaron de los CEBI, se constató que la mayoría (54.2%) lograron obtener su certificado en menos de 18 meses, un tercio (33.6%) entre 19 y 24 meses y 12.2% en 25 meses. En otras palabras, 88% de los alumnos que certificaron logró terminar su educación primaria en menos de dos años.

F. El modelo pedagógico

Los elementos constituyentes básicos del modelo pedagógico del CEBI radican, como se señaló anteriormente, en las llamadas *destrezas culturales básicas* y en las *actividades socialmente relevantes*. De allí que la evaluación se centrara fundamentalmente en el análisis de estos dos elementos.

El énfasis en las DCB como eje curricular fundamental se sustenta en su versatilidad y capacidad de potenciar nuevos aprendizajes a través de una metodología de trabajo autodidáctico. Para lograrlo, el Programa contempló la seriación de objetivos de español y matemáticas con miras al logro del autodidactismo. Se juzga que esta gradación contribuyó a estructurar y sistematizar el proceso de aprendizaje. En una revisión del modelo sería necesario mirarla quizás a la luz del desarrollo de las estructuras intelectuales del niño: entre los 9 y 10 años, su pensamiento se basa aún en operaciones concretas; el cambio decisivo se da entre los 11 y 12 años, cuando tiene lugar una transformación fundamental, el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal o hipotético deductivo. De acuerdo con los

principios de la psicología genética, las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías; esto conlleva una variación sustancial en los intereses del niño y en el estilo de relacionarse con su entorno.

Si bien el diseño pedagógico se basó en los principios de la psicología genética y los consideró en la concepción de su modelo, en el marco de una concepción constructivista del aprendizaje el modelo debería ser revisado para lograr que, por una parte la jerarquización y secuencia de los objetivos, y por otra la conceptualización de las actividades socialmente relevantes, respondan acertadamente a los intereses de los niños y jóvenes de los distintos grupos de edad.

En cuanto al diseño curricular, cabe hacer notar cierta incongruencia entre el modelo de planeación curricular utilizado, y la fundamentación flexible y participativa del Programa. En efecto, con el fin de sistematizar el logro de los objetivos del autodidactismo, se optó por una planeación de los objetivos de aprendizaje formulados a partir de la taxonomía de los objetivos de aprendizaje de Bloom basados en la modificación de conductas “observables y evaluables”.

Si bien esta modificación al modelo original aportó una mayor sistematicidad, a menudo se transformó en un obstáculo para el logro de los aspectos motivacionales, participativos y flexibles presentes en toda la fundamentación del modelo.

Por su parte, en el modelo pedagógico las ASR cumplen una doble función: otorgan *el pretexto y el contexto* en el cual se adquieren las destrezas culturales básicas —a partir del estudio de los fenómenos naturales y sociales presentes en su entorno y con miras a lograr un aprendizaje significativo— y, además, deben aportar el elemento de motivación que promueva la asistencia y continuidad de los alumnos en el sistema, hasta lograr certificar.

Las ASR fueron seleccionadas por los responsables locales del Programa a partir de un diagnóstico de la problemática de la comunidad, realizado conjuntamente por instructores y promotores y, en algunos casos, por los propios alumnos. Este diagnóstico se llevó a cabo en cada localidad con estudios de campo, observación directa, encuestas, entrevistas a las personas de la localidad, sondeos y discusiones grupales con los propios alumnos.

En torno a los problemas más apremiantes que se fueron perfilando a través de estos estudios, se estructuraron los “temarios de ASR”. Así surgieron temas como los implementados en Guadalajara: “Necesidades básicas de la familia”, “Salud” y “Servicios públicos”; o los de Chihuahua, en torno a “Enfermedades de la temporada”, “Vacunas”, “Planificación familiar”, “Nutrición”, “Huertos semihidropónicos”; o los temarios de “Hortalizas” y “Salud pública” desarrollados en Jalapa; o el de “Trabajo” implementado en León (donde el 85% de los niños CEBI trabajaban sobre todo en la maquila del calzado); “Huertos y granjas caseros” en Culiacán, respondiendo a las necesidades de crear fuentes de autoconsumo en las colonias populares; los de “Construcción de blocks” y “Carpintería” en Ciudad Juárez, por los agudos problemas de vivienda de la población marginal.

En los CREBI (rurales), los temarios se elaboraron a partir de actividades tales como la crianza de cerdos, aves y conejos; los temarios de ASR contemplaban desde la construcción de la porqueriza o del corral, hasta la comercialización de los productos. Entre otros, también fueron motivos de ASR la plantación y cuidado de huertos, y la elaboración de conservas de frutas y verduras. Para ello, fue indudablemente un gran apoyo la infraestructura de las Casas Escuelas donde vivían los niños; estos lugares contaban con terreno, talleres y cocina bien dotados.

Resultó interesante la experiencia del Grupo Local de Tampico, que decidió elaborar el temario inicial a partir de la búsqueda misma de una ASR y lo llamó “Buscando una ASR”. En él participaron promotores, instructores y alumnos, aprovechando así todo el potencial de aprendizaje significativo que implica realizar una investigación en su propia colonia: búsqueda de información, elaboración y procesamiento de encuestas, estructuración de entrevistas, presentación de informes, gráficas, dibujos para presentar los resultados a la comunidad, etcétera.

Al estructurarse las ASR, se supuso que el niño, por la responsabilidad económica familiar, así como por su inserción social y cultural, debería estar motivado para transformar su medio y para participar, junto con el adulto, en distintas actividades. Por ello, como se ha visto, las ASR se estructuraron inicialmente en torno a temas que reflejan problemas graves que efectivamente afectan a la comunidad.

Sin embargo, en la práctica se demostró que, si bien las ASR tienen un potencial motivante y pedagógico extraordinariamente rico, no son necesariamente los problemas más agudos de la comunidad los que motivan al alumno a aprender.

Por otra parte, la necesidad de incorporar gran parte de los objetivos de aprendizaje de las cuatro áreas (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) en un solo temario para el nivel I inicial y otro para el nivel I avanzado, provocó que los temarios fueran muy extensos, programados para seis o más meses de trabajo; esto hizo que pronto se volvieran tediosos y agobiantes para los niños, además de ser monotemáticos y, en muchos casos, forzados en cuanto a la incorporación de contenidos de aprendizaje. Así, un temario que inicialmente podía parecer motivante, pronto perdía su potencial de interés, al agotar un solo tema desde distintos ángulos.

En cuanto a las expectativas de las ASR respecto a su incidencia en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad, resultaron ser demasiado ambiciosas, y en aquellos casos donde la motivación se centró en esta expectativa, la experiencia resultó frustrante al no lograr resultados concretos en el corto plazo.

Cabe destacar que los temarios de ASR lograban incorporar en promedio sólo entre el 30% y el 60% de los objetivos a alcanzar en las distintas áreas, por lo que resultó necesario complementar el tratamiento del nivel I (inicial y avanzado) en gran medida con trabajo de salón de clases, con el fin de incorporarlos en su totalidad.

Los últimos señalamientos llevaron a reorientar los temarios en términos de alcance, duración y contenidos, haciéndose mucho más ágiles y adaptados a los intereses explícitos de los niños. Así fue como se estructuraron temarios sobre *basketball*, la construcción de papalotes, historietas, cultivos en macetas, elaboración de materiales útiles o decorativos a partir de materiales de desecho, educación sexual, y otros temas que despertaban interés y entusiasmo en los niños, y que podían ser desarrollados en periodos variables de pocas semanas, a la vez que proveían de un pretexto para el tratamiento de los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje y la adquisición funcional de las destrezas de lecto-escritura y cálculo.

En opinión de los promotores y de los instructores, las actividades socialmente relevantes despertaban en el niño actitudes positivas,

tales como motivación al estudio, servicio a la comunidad, compañerismo, creatividad y, en especial, mayor seguridad en sí mismos.

Desde el ángulo metodológico, originalmente no se había previsto la solución al problema de la heterogeneidad de los grupos, donde niños de distintas edades y con distintos antecedentes escolares, no permitían el tránsito de un nivel a otro con un programa común y con plazos uniformes. Uno de los aspectos ganados a lo largo del Programa fue precisamente la incorporación de técnicas de enseñanza individualizada.

A partir de experiencias desarrolladas y adaptadas en Chihuahua, se extendió a todos los CEBI —urbanos y rurales— la utilización de estas técnicas, con énfasis en la llamada de “taller”, que prevé el manejo diferencial de objetivos de aprendizaje, de acuerdo con el avance individual y a través de estrategias que propician la independencia y la autoevaluación. Esta metodología, desarrollada sistemáticamente durante una hora diaria en todos los centros, dio excelentes resultados, ya que permitió, junto con el reforzamiento cotidiano de los objetivos de aprendizaje, la posibilidad de que el instructor atendiera en forma preferencial a los alumnos más rezagados.

Se observó que, en gran parte, el éxito del taller de enseñanza individualizada radica en la motivación que se logre a partir de la creatividad y variedad en la elaboración y uso del material. Se constató la importancia de la capacitación del instructor en su diseño y manejo, la necesidad de adecuar este medio para los alumnos aún no plenamente alfabetizados —que por ello no pueden seguir las instrucciones de las guías por escrito—, así como la necesidad de poner mayor énfasis en ejercicios de autoevaluación.

De la evaluación realizada sobre la aplicación de estas técnicas, se desprende su enorme potencial para el trabajo con población rezagada, por lo cual sería necesario que el modelo, al ser retomado, incorporara en su diseño y en la práctica docente la orientación de educación personalizada, y que se buscara una gran diversificación de técnicas orientadas al logro de la nivelación de esta población.

Un aspecto que el modelo descartó explícitamente en su formulación inicial fue el desarrollo de actividades culturales, recreativas y deportivas, por considerar que en un programa intensivo y remedial no podían incluirse. Sin embargo, en la práctica se observó la im-

portancia que este tipo de actividades podía tener no sólo para la motivación y retención de los niños —lo que de hecho se comprobó que apoyaba—, sino como una instancia de integración y como una forma positiva de expresión y canalización de las inquietudes, angustias y tensiones que acumulan los niños marginados en su vida cotidiana.

Por ello, sin considerarlas formalmente como parte del currículo, dichas actividades se incorporaron en la vida cotidiana del CEBI, con buenos resultados en cuanto a una mayor integración entre los niños, instructores y promotores, quienes solían permanecer y jugar con ellos en las horas de descanso o al término de las actividades diarias.

G. La comunidad y los CEBI

Otro de los aspectos que se consideró importante para el desarrollo del modelo fue la involucración de la comunidad en el proceso educativo. En este aspecto, los logros fueron diferenciales en los distintos medios, atendiendo a las características de las colonias marginales. En efecto en ocasiones se trabajó en colonias ya consolidadas, incluso con antecedentes de lucha popular, como fue el caso de Ciudad Juárez, donde los logros no pueden ser sólo atribuidos al Programa. En situación similar está Chihuahua, donde el Grupo Local tenía una larga trayectoria en el trabajo comunitario con la población de algunas de las colonias donde se implantaron los CEBI.

El trabajo fue muy diferente en otras colonias de reciente creación, con escasa cohesión interna, como en Tijuana, en algunas colonias aledañas a Monterrey o en Hermosillo; o bien en colonias de características más bien rurales, como el caso de Jalapa. Pese a estas diferencias, la evaluación realizada sobre actividades que surgieron en la comunidad a partir de la motivación ejercida por el Programa, a través de sus integrantes y de los propios alumnos, tuvieron resultados concretos. Entre ellos, cabe mencionar la organización de un dispensario del CEBI que daba servicio a la población, en Morelia, y el establecimiento de cinco centros de orientación materno-infantil —llamados COMI— en la ciudad de Chihuahua donde, junto con el funcionamiento de un dispensario, se orientaba a las madres con respecto al cuidado de sus hijos menores, se controlaba

su peso y se les enseñaba a enriquecer los alimentos que habitualmente consumían.

En Guadalajara, se organizaron en torno al CEBI una cooperativa de consumo entre los padres de familia; grupos de alfabetización de adultos que funcionaron en los mismos locales de los CEBI por la noche; se promovió la comunicación popular con los padres de familia (quienes utilizaban los propios “gelatógrafos” —técnica de impresión casera— que se usaban en los CEBI). En Ciudad Juárez, se crearon cooperativas de consumo formadas por las madres, y albergues infantiles para cuidar a los niños pequeños de las madres que trabajan. Hubo resultados, de carácter más eventual, como por ejemplo la promoción de una campaña que se llevó a cabo en Hermosillo con los padres de familia y el apoyo de la municipalidad para la recolección de basura.

En todos los CEBI se promovió la participación de los padres de familia, por lo menos en los asuntos concernientes a los niños en la escuela. La evaluación reportó frecuencia variable de las reuniones que van desde semanales hasta bimensuales. Los asuntos tratados en estas reuniones se relacionaban preferentemente con el avance de los alumnos y sus problemas: información sobre las actividades que los niños realizaban en los CEBI (en ocasiones por medio de exposiciones de los alumnos con apoyo de láminas y dibujos elaborados por ellos mismos); orientación y apoyo para tramitar documentos, actas de nacimiento, permisos para construir, u otros; discusión de problemas como el pandillerismo y el vandalismo; organización de actividades en torno a festividades; pláticas sobre planificación familiar y prevención de enfermedades, etcétera.

Otra de las actividades previstas en el Programa para involucrar a los padres fueron las “visitas domiciliarias”; los promotores o los instructores debían ir a la casa de los niños que se ausentaban por algunos días, o de muchachos que mostraban problemas de convivencia con sus compañeros, o que observaban conductas tan graves como alcoholismo o drogadicción (inhalación de cemento, mariguana).

Estas acciones de involucración de los padres en la vida de sus hijos, dentro y fuera de la escuela, en opinión de los instructores y promotores de los CEBI, dieron por resultado un mayor acercamiento entre padres e hijos; mejoramiento en la disciplina y en el interés de

los niños por sus estudios; mayor asiduidad en su asistencia y más interés de los padres en el trabajo escolar de sus hijos.

En cuanto a la participación de otras agencias —oficiales o privadas— en las actividades de los CEBI, se constató que la expectativa original de insertar las ASR en el contexto de otros programas comunitarios no era factible en la práctica. De hecho, la gradación de objetivos y contenidos en las ASR llevan un ritmo propio en función del aprendizaje del grupo, que difícilmente se ajusta a las necesidades de otros programas que tienen sus propios ritmos de avance y distintos objetivos.

En la práctica hubo cierta colaboración, pero más bien de carácter eventual, por parte de otros programas e instituciones: apoyo para la atención de centros de salud; apoyo municipal para programas de aseo; material impreso; charlas; semillas, pies de cría y otros apoyos requeridos por los responsables locales para el desarrollo de las ASR.

H. Actitudes y valores en el CEBI

Desde otra perspectiva, el modelo sustentó en forma expresa que con él no se pretendía “impartir” determinados valores y actitudes. Se tenía como premisa que los valores no se “estudian” ni se “transmiten”, los valores se viven. Así, los valores y actitudes que se asumieran en los CEBI no podrían ser otros que aquellos que primaran en las relaciones cotidianas que se establecieran entre los distintos actores involucrados en el proceso.

A través de observaciones sistemáticas realizadas en los centros, de entrevistas a instructores, a promotores, a alumnos y a padres de familia, se detectaron algunas de las actitudes que se favorecían en los alumnos a lo largo del desarrollo del Programa. En opinión de los instructores y promotores de los centros, se logró promover en los alumnos ciertos principios tales como el “respeto hacia sus semejantes”, las prácticas de la cooperación y la solidaridad, hábitos de limpieza, interés por ahorrar, interés por la lectura y algunos hábitos de estudio. También se estima como logro el rechazo al alcoholismo, la drogadicción, el pandillerismo y el vandalismo, problemas comunes en todas las colonias urbanas donde se desarrolló el Programa.

En un estudio realizado sobre los “sentimientos” que se promovieron en la relación entre el instructor y el alumno, se encontró que

los primeros despertaban en los segundos sentimientos de confianza, en contraposición al temor; de estimación y no de humillación; de aprovechamiento y no de ignorancia; de logro más que de impotencia y, sobre todo, a lo largo de la relación se transmitía al alumno una mayor seguridad en sí mismo, por sobre un sentimiento de autodevaluación.

Un análisis detallado de los procesos de abstracción que favorece la metodología utilizada en el CEBI, realizado a través de observaciones sistemáticas del proceso educativo, demostró que se privilegian los procesos de análisis, síntesis, deducción y generalización, lo que favorece una actitud más cuestionadora de la realidad, por encima del conformismo y la pasividad. Asimismo, se confirmó que el modelo efectivamente promueve la vinculación con la realidad del sujeto, en la medida en que su realidad concreta es el referente continuo a lo largo de las distintas etapas. En el nivel de alfabetización, ello se concreta a través de las palabras generadoras, que han sido seleccionadas a partir del levantamiento del "universo vocabular" de la propia colonia o localidad; en los niveles posteriores dicha vinculación se logra mediante las ASR que surgen de problemáticas e intereses propios de la población atendida.

Sin embargo, al respecto se señala como limitante, a la vez que como aspecto a considerar en el futuro, que a menudo la vinculación se logra en términos muy estrechos y sólo con relación al medio inmediato, pero se descuida una visión más amplia del país, del mundo, y de la misma sociedad en su conjunto. Aun así, se considera que el modelo logra vincular teoría y práctica en la vida escolar cotidiana del alumno, guiándolo en la adquisición significativa de las habilidades de la comunicación oral y escrita y en la utilización del cálculo en actividades cercanas a su experiencia. En esa medida, se cree que el modelo revaloriza el papel del alumno como agente activo de su propio proceso de aprendizaje, transformándose así en sujeto y no en objeto de la educación.

I. El CEBI y su viabilidad operativa

Es en el aspecto operativo donde subyace el mayor escollo de un programa de esta naturaleza, que ha de lograr un alcance masivo de

la población a la cual está dirigido. La estructura organizativa de un programa de este tipo plantea la necesidad de definir muy claramente las funciones a nivel central, regional y local, bajo un esquema descentralizado que reserve al centro la función normativa, pero que propicie en el nivel local un gran espacio de autonomía, con el fin de lograr la adecuación, tanto de la organización escolar como de los contenidos, a las condiciones propias de cada grupo de población. Sin embargo, paralelamente, se requiere que exista una unidad de estructura curricular, de objetivos, metodología, formas de capacitación, control escolar, evaluación y seguimiento rigurosos, que permita la implantación generalizada del modelo, el enriquecimiento de la experiencia en su conjunto y la permeabilidad del sistema con fines de acreditación.

Por otro lado, resulta un desafío difícil resolver el perfil del instructor requerido y posible de obtener. Las experiencias con la contratación de estudiantes universitarios han sido positivas en cuanto a su capacidad de aprendizaje, su entusiasmo, compromiso y responsabilidad. Sin embargo, el escaso tiempo de que disponen, su limitada permanencia, así como la falta de una formación sólida desde el punto de vista pedagógico, no permiten considerarlos como una alternativa viable para la generalización.

Por otra parte, la experiencia con maestros normalistas garantiza un trabajo pedagógico más sistemático, pero a menudo se muestra una tendencia a la adopción de rutinas de clase tradicionales, resistencia a la implantación de nuevas técnicas, verticalidad en la relación con el alumno y, en general, menor compromiso con ellos y con la comunidad.

Resulta evidente que el desarrollo de una modalidad flexible y participativa en su metodología, y relevante —y por tanto diversificada— en su contenido, exige contar con un sistema de asesoría pedagógica permanente que sea capaz de apoyar, capacitar, supervisar, evaluar y sistematizar la experiencia en forma continua.

Por último, se señala como fundamental para el buen desarrollo del Programa la presencia permanente de un agente que cumpla las funciones de promoción y vinculación del centro educativo con los padres de familia y con las diversas instancias, para conformar una auténtica “comunidad educativa”.

En cualquier caso, se sabe que el problema sigue en pie, ya que la realidad renovadamente nos demuestra que una *educación de calidad* sólo se logra atendiendo la diversidad, concediendo autonomía, con profesionalismo, con compromiso, con responsabilidad e, indudablemente, con mucho trabajo.

III. REFLEXIÓN FINAL

Resulta evidente para todo el que se ocupa de la educación básica, que si bien la prioridad inmediata debe estar encaminada hacia la atención impostergable de la población de analfabetos y de aquellas personas que no han concluido su educación primaria, el camino hacia la solución del grave problema de rezago escolar radica en la prevención de un sistema de educación básica, capaz de retener a los alumnos y proveerlos de una educación de calidad que les permita desempeñarse en condiciones favorables en la vida social y productiva.

Esto, por cierto, representa un desafío que implica toda una reconceptualización sobre qué debe ser una *educación básica*. Definir de nueva cuenta qué es realmente lo *básico* de la educación y desentrañar —en la maraña de objetivos generales, particulares y específicos, y en la multiplicidad de contenidos de los programas— cuáles son aquellas habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen el núcleo mismo de lo que el *hombre de este lugar* y de este tiempo requiere para encontrar el camino de la dignidad esencial como ser humano libre y a la vez comprometido con su sociedad.

Esto, sin duda, plantea una utopía a la que no se puede aspirar a partir de reformas ni de transformaciones derivadas del y limitadas al estrecho campo de la política educativa. Sin embargo, creemos que subsisten espacios, pequeños territorios escasamente explorados, donde se puede avanzar en la búsqueda de esa educación básica integradora de estudio y vida, de estudio y motivación; de una educación básica vital e indispensable, pero que al mismo tiempo potencie la adquisición de nuevos conocimientos. Una educación que envuelva al sujeto en una espiral de crecimiento y florecimiento personal y social que no tenga más límite que aquel que marque su propia existencia.

Uno de estos pequeños territorios lo constituye la población que se encuentra precisamente en la “antesala” de los considerados analfabetos o semianalfabetos, y que virtualmente se consideran en “tierra de nadie”, en la frontera difusa que marca la pubertad, la adolescencia y un supuesto “adulto” de 15 años: demasiado niño para ser reconocido por la ley como sujeto del mercado de trabajo pero, sin embargo, suficientemente adulto como para afrontar a menudo su propia subsistencia.

Alguien, alguna vez, definió como “adulto” a toda persona que tiene el coraje de afrontar la vida por su cuenta y riesgo. En este sentido son adultos un número considerable de jóvenes que han desertado de la educación primaria o que nunca han ingresado a ella.

Si bien el Artículo 3o. constitucional y la Ley Federal de Educación, en México, garantizan formalmente la posibilidad de que todo individuo entre 6 y 14 años de edad reciba la educación primaria en forma gratuita y obligatoria, y aun cuando se han realizado importantes avances al respecto, subsiste porfiadamente este grupo importante de población que las estadísticas se niegan a admitir en su verdadera dimensión, y que de hecho no está incorporado a la escuela.

Las experiencias, como los hombres, no surgen, se crean, desarrollan, crecen, maduran y mueren en vano. Nuestra educación debe tener memoria histórica y lo que no fructificó ayer puede hacerlo mañana, bajo distintas condiciones y circunstancias.

Una alternativa innovadora fue cancelada. Lo importante es intentar rescatar de esos seis años de trabajo y de lucha la experiencia acumulada, y verterla no en una sino en muchas fuentes que pueden enriquecerse a partir de ella. Lo importante sigue siendo explorar esos pequeños territorios que el masivo sistema educativo nacional no discrimina, y sembrar en ellos mil formas distintas de crecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES, A. C.**, Primaria para Todos los Niños-SEP, Modelo de Centros de Educación Básica Intensiva, SEP, mimeo, enero, 1981.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO**, Estudio de 1 000 casos de niños trabajadores, México, INET, 1979.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos et al.**, "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, Centro de Estudios Educativos, 1979.
- LAVIN Sonia, Gustavo Maciel y colaboradores**, *Evaluación del Programa Educación Básica Intensiva*. Reporte de resultados, conclusiones y propuesta, CONAFE, Depto. de Educación Básica Intensiva, mimeo, 1983.

NOTA:

Además de las Referencias Bibliográficas anteriores se consultaron para este artículo diversos estudios y trabajos de campo hechos por el CONAFE, así como documentos de diagnóstico, trabajos de campo, materiales educativos, guías de alfabetización, temarios de "actividades socialmente relevantes", reportes de observaciones sistemáticas, actas de reuniones con padres, etc.; producidos por los Grupos Locales y equipos estatales de las delegaciones CONAFE en los distintos estados.

Asociaciones Civiles que desarrollaron el Programa de Educación Básica Intensiva (Grupos Locales).

- CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES, A. C.**, Chihuahua, Chih.
- EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE OCCIDENTE, A. C.**, Guadalajara, Jal.
- CENTRO DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN POPULAR, A. C.**, Morelia, Mich.
- CENTRO DE ORIENTACIÓN A LA MUJER OBRERA, A. C.**, Cd. Juárez, Chih.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLOGICA, A. C.**, León, Gto.
- CENTRO DE EDUCACIÓN INTENSIVA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES, A. C.**, Jalapa, Ver.

-
- CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA INTENSIVA, A. C.**, Tijuana, B.C.N.
GRUPO DE EDUCACIÓN BÁSICA INTENSIVA DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN, A. C., Monterrey, N. L.
CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA INTENSIVA, A. C., Puebla, Pue.
CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA SONORA, A. C., Hermosillo, Son.
CENTRO PROMOTOR DE EDUCACIÓN ELEMENTAL PARA EL MEDIO URBANO, A. C., Culiacán, Sin.
CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN DEL FOLKLORE, A. C., Tampico, Tamps.
PROYECTO DE ANIMACIÓN Y DESARROLLO, A. C., San Miguel Tzinecapan, Cuetzalán, Pue.