

La educación rural en las escuelas primarias de Yucatán a través de la práctica profesional de los profesores

José Antonio Hernández Alejos¹

La educación para la población rural en México necesita convertirse en una educación unida al desarrollo integral de las comunidades con sus especificidades culturales, porque la diversidad étnica es una de las mayores riquezas y ventajas que posee México como país plural. Interesa entonces, cómo aumentar el desarrollo de las comunidades rurales y cómo lograr que el proceso educativo esté realmente imbricado con las formas de vida y las necesidades locales. Específicamente: ¿Cómo se desarrolla la práctica profesional del maestro rural en escuelas primarias de Yucatán?

Conocer lo anterior, permitirá alcanzar el objetivo de caracterizar los procesos educativos en las escuelas primarias rurales de Yucatán, para explicar los resultados de logro educativo que registran.

La problemática de la educación para la población rural

Es una realidad que los sectores rurales, a pesar de notables avances en su desarrollo, siguen concentrando la mayor cantidad de pobreza en el continente americano, así como los menores niveles educativos.

El concepto de ruralidad

Según Guillermo Williamson², se puede entender por “rural” el territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad y cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agropecuarios, mineros o pesqueros, de turismo especializado, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes. Lo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particulares. No se explica

¹ Maestro en educación, Candidato a Doctor en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala A.C. Escuela Normal Superior de Yucatán “Antonio Betancourt Pérez”, teléfono: Cel. 9991388238 jantoniohernandez@prodigy.net.mx

² Williamson, Guillermo. 2004. Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. UNESCO.

sólo por la contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano ni se define sólo por una categoría censal, estadística o geográfica.

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen. El énfasis está en el mundo agrario e indígena, dada la mayor concentración de población escolar en ellos.

En realidad observar la realidad rural desde una perspectiva de regionalización, de multiculturalidad, de contradicciones sociales, de crítica pedagógica, de territorialidad, es descubrir un mundo heterogéneo desde las perspectivas económicas, ambientales, sociales y culturales: incluye minería, agricultura, forestación, pesca y extracción marítima, turismo en diversas manifestaciones, zonas de expansión urbana, ganadería; bosques naturales, aguas interiores y marítimas, gran diversidad de ecosistemas; la gente vive en comunidades, en villorrios, en zonas de pequeña agricultura y minifundio, al interior de fundos, en pueblos.

La ruralidad no se define sólo por su territorio "no-urbano" vinculado a la extracción o producción directa de recursos naturales, sino por un área de influencia que se extiende a la vida, cultura, existencia, creencias, economías, política, organización social de los espacios de contacto así como de las poblaciones y dinámicas urbanas, particularmente en ciudades pequeñas y medianas, ampliándose a las condicionantes básicas del desarrollo local y regional. El mundo rural ha cambiado drásticamente y está cambiando aún más. Hoy se define más que por la estabilidad, por la dinámica de transformación en que se encuentra y que afecta a todas las dimensiones del territorio, de la existencia, de la economía local, organización social y socialización, de las culturas, de las creencias, de las lenguas. Los habitantes rurales continúan subordinados a los mercados, a empresas externas, al estado; excluidos del ejercicio pleno de muchos derechos humanos, individuales y colectivos; sufriendo discriminación en diversos ámbitos de la existencia social e institucional.

Según la FAO, la definición del sintagma 'área rural' debe satisfacer dos criterios: uno está relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro está

relacionado con el tipo de trabajo que realizan sus residentes. En primer lugar, el área rural es generalmente un espacio abierto, con baja densidad de población. Una elevada proporción del área no habitada o de tierra utilizada se destina a la producción primaria (minería, agricultura, ganadería, forestación, pesca). En segundo término, los residentes del área rural dependen en gran medida -directa o indirectamente- de estas actividades primarias de producción como sus principales, si no las únicas, fuentes de subsistencia. Algunos autores agregan a esta lista el predominio de la pobreza, que sigue siendo más elevada en las áreas rurales, a pesar de la frecuente urbanización masiva (Wiggins y Proctor, 2001)³.

Otros autores también consideran los costos de las transacciones, considerando el espacio rural como “un lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado con una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura”. (Ashley y Maxwell, 2001)⁴.

La disminución de la importancia del sector rural en las estrategias de desarrollo nacionales

No sólo por la mayor importancia demográfica del sector rural de hace algunas décadas, sino también por la importancia política y económica que tenía el mismo, el mundo rural de la mayor parte de los países latinoamericanos gozaba de un protagonismo en la discusión respecto de las estrategias de desarrollo de los países. En efecto, en la segunda mitad del siglo XX y junto a los proyectos modernizadores de sustitución de importaciones, coexistía en América Latina la perspectiva de un modelo de desarrollo basado en la producción agrícola y en un mejoramiento paulatino pero sustantivo de las condiciones de vida de la población rural. Tanto la “década perdida” como el ajuste estructural a partir de los años 80 en gran parte del continente, dan lugar a nuevas propuestas de desarrollo en la región, entre las cuales la más conocida es la propuesta de CEPAL-UNESCO.

Tal estrategia es inseparable de los procesos de reforma educativa que se instalan en la región, también a partir de los años 90 y que, desde el punto de vista del concepto de sociedad del conocimiento, dan un lugar predominante a la acumulación y desarrollo de

³ Wiggins, S.; S. Proctor. 2001. "How special are rural areas? The economic implications of location for rural development", *Development Policy Review*, vol. 19, n.º 4, pp. 427-436.

⁴ Ashley, C; S. Maxwell. 2001. "Rethinking rural development", *Developmentpolicy review*, vol. 19, n.º 4, pp. 365-425.

capital humano en los países, y no sólo al aprovechamiento de los recursos naturales y ventajas comparativas en cada uno de ellos, sino sobre todo a la incorporación de valor agregado a la producción. Es principalmente esta una mirada que, por lógica consecuencia, tiende a disminuir el peso político y económico de la sociedad rural de manera notoria en el discurso del desarrollo latinoamericano y, consecuentemente, disminuye también el nivel de la discusión respecto de la escuela rural como ámbito específico de la política educativa. Este argumento debe ser relativizado, porque no es posible hablar de una sola ruralidad sino de la coexistencia de distintas ruralidades al interior de los países. Entre los distintos sectores rurales hay algunos más dinámicos que otros e incluso es posible encontrar, un sector rural relacionado con la actividad exportadora y con la tecnología de punta. Esto en definitiva significa que la pertinencia de la educación para la población rural debe abordar el tema de la diversidad interna de este sector y que en ningún caso se debe vincular la existencia actual del sector rural latinoamericano sólo con el tradicionalismo y la marginalidad, sino que por el contrario en algunos casos se trata de un sector económicamente importante para los países. Por otra parte, el sector rural tradicional y marginado tiene también relevancia para los países en cuanto constituye un desafío para las políticas educativas que se orientan a disminuir las desigualdades.

La educación para la población rural

Lo pedagógico constituye el mayor desafío. Los procesos de enseñanza y los de aprendizaje se deben desarrollar bajo la racionalidad holística de los niños rurales y particularmente de los indígenas, asociadas a sentimientos, valores y creencias internalizadas desde la historia en la cultura comunitaria y en el bagaje cultural personal. Los profesores deben modificar comprensiones y prácticas para generar diseños de enseñanza integrados, multigrados y por niveles de aprendizaje según la diversidad de los estudiantes y deben actuar adecuando programas a sus realidades e historias socio-culturales y lingüísticas; deben reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente su conocimiento disponible, generados en sus procesos de socialización inicial comunitaria y articularlos con los objetivos y contenidos mínimos que constituyen bases para el ejercicio de ciudadanía y del derecho a una educación de calidad.

Peralta (1996)⁵ señala que “cuando se postula desarrollar un “currículo culturalmente pertinente” esto implicaría que se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos especiales (universal, occidental, latinoamericano), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro. En todo esto habría que cuidar en especial que no se desmerezcan aquellos referidos a las culturas más diferenciadoras (local, nacional y latinoamericana)”. (Peralta, M. V, 1996 Pág. 147).

En este sentido el impacto de lo propiamente escolar en los aprendizajes significativos, tanto referidos a los Planes y Programas de estudio obligatorios como aquellos definidos por las comunidades, pueblos, organizaciones y familias, es relativo al contexto en que se desarrolle, lo que significa que, en la medida en que se establezcan transformaciones sustanciales en las condiciones de vida locales y sobre todo en los procesos productivos y tecnológicos del ambiente, se generarán mejores condiciones para el logro también de mejores aprendizajes. Esto significa que, al menos para el mundo rural, la relación escuela-comunidad en una perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia, desarrollo local y democratización, continúa siendo una cuestión crítica.

Sepúlveda⁶ (1999) plantea que “cada comunidad rural puede ser un entorno educativo en el cual la función principal es transmitir un conocimiento que mejora la capacidad de articulación social de sus miembros... la escuela puede transformarse en una estructura de “mediación”, como lo diría Vigotsky, que hace posible la búsqueda de conexiones estratégicas y diversos caminos; la identificación de distintos problemas y el ensayo de diferentes soluciones; el desarrollo de distintas alternativas y el despliegue de diversas formas de articulación social... (puede ser)... la institución que haga posible el aprendizaje para el desarrollo. El aprendizaje escolar se reorganiza reflexivamente como un sistema de actividad que tiene sentido en términos sociales.” (Sepúlveda, G. 1999. Pág. 61).

La escuela es parte de las redes sociales de una comunidad y cumple una función de intermediación con otras redes gubernamentales, sociales, educativas y culturales; puede

⁵ Peralta E., María Victoria (1996) Algunas bases antropológicas y curriculares a considerar en el desarrollo de programas educativos para párvulos de comunidades indígenas. In: OEA (1996) Memoria Seminario Taller Regional Modalidades alternativas de atención educativa para la niñez y la juventud en riesgo: La atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas. Quito, Ecuador, 1993.

⁶ Sepúlveda, Gastón (1999) Desafíos Pedagógicos de la Educación Rural. In: Ministerio de Educación/ Programa Básica Rural. Encuentro de Educación Rural. Situación y Desafíos en América Latina. Santiago.

generar una cultura y competencias de base que potencialicen la confianza, reciprocidad y cooperación en los estudiantes, vinculándolos a los valores y prácticas sociales de las comunidades, puede contribuir a una apropiación mayor de poder por las comunidades en lo educacional y cultural y a generar un liderazgo de sus organizaciones en los mismos ámbitos. Esto es posible modificando los estilos actuales de gestión y cultura, promoviendo la participación social y contextualizando adecuadamente el currículo. Durston⁷ (2002) al analizar varios casos latinoamericanos desde la perspectiva del papel del capital social en la gestión del desarrollo rural, en referencia a la educación y escuela rural plantea “cuatro grandes enseñanzas que se pueden sacar de estas experiencias...: i) la importancia de incorporar la comunidad en la escuela y la escuela en la comunidad; ii) la de modificar la relación entre el profesor y la comunidad, esto es, de establecer un nuevo trato entre ellos; iii) la de crear una nueva dinámica de trabajo en un equipo educativo comunitario con una meta común: dar a los alumnos rurales la mejor educación posible; y iv) la importancia, fuera del plano estrictamente educativo, en la contribución que representa la apertura de la escuela a la comunidad para el fortalecimiento del capital social de esta última, y la importancia de aplicar este activo al desarrollo de otros ámbitos locales” (Durston, J, 2002 Págs.92-93).

Hopenhayn y Ottone⁸ plantean que esta tensión entre igualdad y diferencia ha implicado el abandono de la “simultaneidad sistémica”, es decir, del criterio que, por razones de escala o por el principio de igualdad, la educación formal una vez que se masifica debe ser la misma para todos, suponiendo que todos los educandos son potencialmente iguales, que tienen las mismas posibilidades de aprender e interés práctico por los mismos contenidos; en consecuencia, contenidos estandarizados promoverían mayor igualdad de oportunidades. La tendencia ha sido la de la “racionalización sistémica”, que sacrifica identidades y raíces culturales de los distintos grupos y pueblos. Señalan que las actuales reformas educativas han abandonado esa idea y buscan mayor pertinencia en los contenidos y formas respecto de las realidades socio-culturales en que se insertan. Plantean que una oferta educativa homogénea ante una demanda heterogénea, puede prolongar y agudizar las asimetrías de origen, así diferencias de clase o étnicas pueden recrudecer atentando contra principios de

⁷ Durston, John (2002) El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras. CEPAL. Santiago.

⁸ Hopenhayn, Martín & Ottone, Ernesto (2002) El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI. Fondo de Cultura Económica. México.

equidad. Por ello es necesario equilibrar igualdad y diferencia. La equidad se reconstruye desde esta perspectiva. “La educación no sólo tiene que transmitir valores igualitarios y de respeto a la diversidad, sino también encarnar ese equilibrio en su propia flexibilidad curricular. La equidad a partir de la educación cristaliza en un nuevo enfoque, donde convive la vocación igualitaria con la atención a las diferencias. Para lo primero se debe asegurar cobertura universal progresiva en el ciclo escolar, desde la educación básica hasta la educación media y también reducir las brechas en la calidad de la educación según origen socioeconómico. Para lo segundo deben realizarse adaptaciones programáticas a los grupos específicos (incluyendo el bilingüismo en zonas donde el español no es lengua materna), buscar la pertinencia curricular en función de las realidades territoriales en que se desenvuelve la escuela, y asignar fondos especiales en las zonas de mayor vulnerabilidad social y precariedad económica”. (Hopenhayn, M & Ottone, E, 2002)

En el abordaje de la problemática educativa del medio rural, se da la existencia histórica de dos tipos de aproximaciones: la primera se desarrolla en torno a una noción de especificidad de la cultura rural, podríamos mencionarla como ruralismo; la segunda se vincula a las nociones de inequidad y falta de oportunidades para la población rural, al compararla con el desarrollo educativo en el sector urbano.

Enfoque a partir de una aproximación de la especificidad de la cultura rural

Este enfoque es fundamentalmente de tipo cultural; como tal, apela a lo propio y específico de los sectores rurales: hábitos y costumbres que son deseables de prolongación mediante los canales públicos, incluyendo la escuela. El centro de la argumentación aquí es lo relativo a la diferencia profunda de los habitantes rurales por sobre los urbanos; la problemática central es la falta de pertinencia histórica de la escuela para los habitantes rurales y, partiendo de esta base, parece natural que la expresión paradigmática de la misma sea actualmente el caso de la educación y en general de las políticas públicas dirigidas a la población indígena.

En esta postura, se realiza una crítica a la homogeneidad del proyecto escolar rural en relación al urbano, así como a las deficientes condiciones materiales y de cobertura de la educación para la población rural, pero por sobre todo, presenta una crítica a la pertinencia de tal escuela en relación a la continuidad de la cultura de la población rural.

También alude a necesidades percibidas en la población receptora de la educación y más específicamente al tipo de contenido y organización de la práctica educativa que debería ofrecerse en el sector rural para formar un determinado tipo de individuo. Es un enfoque de necesidades educativas que tiene sus orígenes históricos y su desarrollo original principalmente en los procesos de reforma agraria en América Latina y que recientemente ha encontrado un nuevo impulso en las propuestas educativas relacionadas con los pueblos indígenas, particularmente a partir del debate que se ha iniciado en la región con posterioridad al fenómeno de Chiapas en México.

En la actualidad el tema de la pertinencia de la educación para la población rural se expresa en la discusión respecto de la especificidad y diferenciación del currículo. Se trata ésta de una discusión aún abierta y sobre la cual los estudios muestran avances parciales en algunos países, pero pocas decisiones definitivas ni menos consensos respecto del tema. Surge aquí con fuerza la temática de las competencias relevantes para desempeñarse en el medio rural y del rol que cumplen actualmente los sistemas educativos para validarlas, transmitir las y certificarlas. Así, la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente de las políticas y que parece de primera importancia para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales.

Enfoque a partir de una aproximación de la inequidad y de la falta de oportunidades educativas

Bajo este enfoque los principales problemas educativos del mundo rural latinoamericano son analizados en torno a los déficits que éste presenta al ser comparado con la realidad urbana y/o con los estándares óptimos para producir calidad educativa. Este enfoque no percibe diferencias de problemáticas educativas finales entre el sector rural y urbano, siendo ellas principalmente de calidad y de logro educativo y, en un nivel más básico, de cobertura y de disposición de recursos educativos. El marco conceptual es el de la oportunidad educativa de los niños y jóvenes rurales y, en consecuencia, destaca la inequidad e insuficiencia educativa que éstos experimentan.

Cobra importancia en este enfoque el concepto de oportunidad educativa, que se refiere al grado objetivo de probabilidades que tiene un determinado individuo para educarse y para incrementar su calidad de vida a partir de la utilización permanente de los contenidos

aprendidos en su proceso formativo. De esto se desprende que la oportunidad educativa es un proceso constante e incremental, puesto que la consecución de ciertos logros educativos en el individuo despierta la demanda por otros logros educativos. Reimers⁹ al analizar comparativamente la educación latinoamericana propone cinco niveles de oportunidad educativa: quinto nivel, la oportunidad de que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas, para tener más opciones en la vida; cuarto nivel, la oportunidad de tener conocimientos y habilidades comparables a los de los demás graduados de ese ciclo; tercer nivel, la oportunidad de completar un ciclo educativo; segundo nivel, la oportunidad de aprender en primer grado lo suficiente para complementarlo y tener la base que permita ir progresando en la pirámide educativa; primer nivel, la oportunidad de ingresar al primer grado en una escuela.

La oportunidad educativa en el medio rural

En la actualidad, se sabe que las desigualdades alimentan la delincuencia y el crimen, los que a su vez constituyen un signo de la exasperación de los pobres ante las desigualdades existentes en el mundo. Una de las principales desigualdades que afectan a los pobres de las áreas rurales es el acceso dispar a una educación de calidad, que es tan importante para el desarrollo social y económico.

La reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la educación básica forman el núcleo del nuevo discurso sobre la asistencia al desarrollo. Sin embargo, a menudo se descuida la índole rural de estos retos. La pobreza y el analfabetismo siguen siendo fenómenos abrumadoramente rurales. La pobreza en las áreas rurales está estrechamente vinculada al analfabetismo, así como a otras formas de privación, tales como la malnutrición, la mortalidad infantil y el limitado acceso al agua.

La urbanización no resolverá el problema y, de hecho, se prevé que en el año 2025 más del 60% de los pobres seguirá viviendo en las áreas rurales de los países en desarrollo. La pobreza y el analfabetismo rurales no son simplemente problemas de transición o una crisis de ajuste en un proceso de modernización: ellos son retos estructurales del desarrollo.

⁹ Reimers, F, El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Volumen XXIX, N° 1 pp. 17-68, México, 1999.

La falta de oportunidades de educación básica es tanto una causa como un efecto de la pobreza rural en los países de bajos ingresos. Incluso cuando existen escuelas, diversos obstáculos económicos y sociales impiden que algunos niños, sobre todo niñas, se matriculen. El costo de oportunidad de la educación es uno de los principales obstáculos para las familias pobres, que frecuentemente cuentan con el trabajo y los ingresos de sus hijos. Asimismo, el "aprendizaje escolar" puede parecer muy inadecuado en relación con sus necesidades de supervivencia más inmediatas.

El término 'educación rural' se ha utilizado frecuentemente para distinguir la educación rural de la urbana. Sin embargo, algunas veces el término tiene una connotación que sugiere un tipo o calidad de educación que difiere de la educación de las áreas urbanas. En ningún caso debe confundirse con 'educación agrícola', que prepara a los educandos específicamente para el trabajo en el sector agrícola.

En algunos ejemplos de la literatura reciente se utiliza el sintagma 'educación para la transformación rural' para "transmitir una visión de un proceso dinámico y positivo de cambio y desarrollo de las comunidades rurales en el contexto de cambios nacionales y mundiales. La educación es percibida como [un] instrumento clave para moldear y lograr el objetivo de la transformación rural" (INRULED, 2001)¹⁰.

Esta contribución, sin embargo, utiliza el sintagma 'educación para el desarrollo rural', que implica que la función o el propósito de la educación en la áreas rurales es o debería ser contribuir al desarrollo y el bienestar rural, incluyendo la seguridad alimentaria, la salud, el empleo, la protección del medio ambiente y la gestión de los recursos naturales. Prevé un enfoque educacional amplio para satisfacer eficaz y equitativamente las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos no escolarizados de las áreas rurales, en la perspectiva de reducir la pobreza rural (Gasperini y Maguire, 2001)¹¹.

Un análisis de la situación efectiva con respecto a esta visión de la educación en las áreas rurales, arroja tres indicadores de eficiencia interna de la educación primaria en algunos países de bajos ingresos (áreas urbana y rural combinadas, clasificados por porcentaje de población rural): la tasa de repetición (el porcentaje de alumnos matriculados en el mismo

¹⁰ INRULED (International Research and Training Centre for Rural Education). 2001. *Education for rural transformation: towards a policy framework*, Beijing, INRULED/UNESCO.

¹¹ Gasperini, L.; C. Maguire. 2001. *Targeting the rural poor: the role of education and training*, Rome, FAO.

grado durante dos años consecutivos) y la tasa de supervivencia en el 5o grado (el porcentaje de una cohorte de alumnos que ingresa a la escuela conjuntamente y que llega efectivamente al 5o grado, con o sin repetición de grado). La tercera variable, el coeficiente de eficiencia, se obtiene dividiendo el número de alumnos-año normalmente requeridos para completar el ciclo de educación primaria entre el número de alumnos-año efectivamente utilizados. De esta manera, los coeficientes elevados indican una mayor eficiencia, con alumnos que emplean en promedio menos tiempo para completar el ciclo de educación primaria.

Si bien estos datos no muestran las desigualdades entre las áreas urbana y rural, parece haber una débil correlación inversa entre los factores de eficiencia y la ruralidad de un país. La calidad y la eficacia de la escolarización y de otras formas de educación básica deberían traducirse en rendimiento en el aprendizaje y cambios positivos en el comportamiento. Las enormes necesidades de las zonas rurales algunas veces han desalentado la inversión. Según un análisis, el paisaje generalmente desolador de la educación en las zonas rurales refuerza una "percepción deficitaria" que disminuye las expectativas, descuida las opciones y reduce el entusiasmo entre quienes podrían iniciar y realizar mejoras (World Bank, 2000a, p. 5)¹². La pregunta que se plantean es la siguiente: ¿Por qué invertir los escasos recursos en áreas del sistema de educación poco prometedoras o que parecen estar condenadas al fracaso?

Indicadores educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Lo recién mencionado, deja entrever que en la planeación del desarrollo en muchos países, se considera que las medidas económicas producen generalmente efectos a corto plazo, puesto que suponen la intervención en aspectos financieros, cuyo tiempo de reacción suele ser relativamente breve, aunque también lo es la duración de sus consecuencias y que la inversión en educación y la introducción de innovaciones en este campo, en cambio, producen efectos a más largo plazo, sin percatarse que estos efectos son también más sólidos, puesto que lo que los niños y los jóvenes aprenden y la formación que adquieren es, afortunadamente, irreversible. Consecuentemente, se puede afirmar que los indicadores económicos permiten que los países comparen su nivel de desarrollo actual, mientras que

¹² World Bank Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher education in developing countries, peril and promise*, Washington DC, World Bank.

los indicadores de la educación son, más bien, previsiones de cara al futuro. De ahí el interés por conocer cómo funcionan los sistemas educativos, ya que es una información que permite hacer previsiones sobre cómo puede funcionar la sociedad y, consecuentemente, también la ciencia, el mundo del trabajo y la economía en general, en un futuro relativamente próximo.

Metodología

La metodología considerada, se ubica en el enfoque mixto cuantitativo-cualitativo, con base en las técnicas siguientes:

Revisión e interpretación de estadísticos.

Entrevistas para caracterizar los procesos educativos en los que intervienen los maestros rurales de educación primaria del estado de Yucatán.

Las entrevistas para esta fase de avance de la investigación, se realizaron con docentes de cinco escuelas del estado, cuatro rurales ubicadas en municipios del sur y una urbana ubicada en la capital estatal; los municipios fueron seleccionados por su nivel de ruralidad. En su elaboración, se consideró el sistema de indicadores de la educación de la OCDE que a continuación se describe brevemente.

El Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación de la OCDE (Proyecto INES)

El sistema de indicadores, diseñado en la Asamblea General del Proyecto INES celebrada en Lugano (Suiza) en septiembre de 1991, y en la que se puso en marcha el proyecto, proporciona una información, regularmente puesta al día, sobre la organización y funcionamiento de los sistemas educativos y sobre el modo en que reaccionan dichos sistemas frente a los cambios en las prioridades políticas y al desarrollo actual de las sociedades.

La elaboración de indicadores se realizó sobre los siguientes grandes campos de la educación:

- Red A: Resultados educativos de los alumnos
- Red B: Educación y empleo
- Red C: Procesos educativos
- Red D: Actitudes y expectativas ante la educación (actualmente en fase de reestructuración)

En noviembre de 1998 se publicaron las últimas versiones sobre los indicadores de la educación, *Education at a Glance-OECD Indicators* (OECD, 1998) y *Education at a Glance-Analysis* (OECD, 1998b). Los indicadores internacionales de la educación incluidos en ella proporcionan una visión panorámica y comparada del funcionamiento de los distintos sistemas educativos: su contexto, recursos, procesos y resultados. Se pretende que los indicadores de la educación de la OCDE ayuden a los que toman las decisiones políticas a evaluar el funcionamiento de las escuelas y los resultados de los alumnos, a hacer un seguimiento del funcionamiento de los sistemas educativos y a planificar y gestionar los recursos y servicios. Así pues, directa e indirectamente, los indicadores pueden influir en el establecimiento de políticas educativas concretas y resultar de gran utilidad en el momento en que un gobierno tenga que rendir cuentas a la opinión pública de su país sobre el sistema educativo.

En este trabajo, para caracterizar la práctica profesional de los docentes de las escuelas rurales de comunidades sureñas del estado de Yucatán, se consideraron las redes A y C. Los resultados educativos de los alumnos (red A) se consideraron con base en los puntajes obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares 2007 (ENLACE),

La red C de trabajo del proyecto INES: los indicadores de procesos escolares

Con los indicadores de esta red se pretende encontrar la manera de ofrecer información sobre cuestiones tales como el modo en que se organizan las escuelas y cómo se trabaja dentro de ellas (en qué consiste el trabajo de los directores, cuál es la distribución del tiempo escolar, qué tareas realizan los profesores durante su horario lectivo y laboral, cómo se realizan los agrupamientos de alumnos, qué papel juegan los padres en la vida del centro, etc.).

Es en general un reto innovador, lo es quizás más especialmente por su interés en intentar desentrañar los procesos que tienen lugar en el interior de los centros y de las aulas ya que, es escasa la tradición que se tiene en la medición de estos aspectos menos visibles de la realidad educativa.

El análisis de los resultados se hace únicamente por contrastación interpretativa.

Resultados

Al consultar los resultados del logro educativo en los alumnos de las escuelas consideradas en la muestra de acuerdo a la evaluación de ENLACE 2007, se encuentra que las cuatro rurales tienen menores puntajes que la urbana, aunque ninguna de las cinco se acerca ni a los puntajes máximos, ni a los mínimos nacionales, con respecto a los promedios nacional, 506 puntos y estatal, 514 puntos, se observa que la única escuela que los supera es la urbana, con 522.45 puntos (véase tabla 1).

Tabla 1.

Puntajes de Logro Educativo en las Escuelas de la Muestra Comparados con Puntajes Nacionales y Estatales

N	Localidad	Matrícula	Evaluados	Puntaje		
				Global	Matemáticas	Español
1	Rural 1	199	194	451.41	447.65	455.77
2	Rural 2	56	56	448.07	445.75	450.44
3	Rural 3	56	56	451.72	440.46	462.98
4	Rural 4	122	112	427.84	441.4	414.28
5	Urbana 1	113	113	522.45	523.77	521.14
PUNTAJES MÁXIMOS NACIONALES				725.40	737.80	718.88
PUNTAJES MÍNIMOS NACIONALES				299.94	262.82	255.47
PUNTAJE PROMEDIO NACIONAL				506		
PUNTAJE PROMEDIO ESTATAL				514		

De la entrevista realizada a docentes y directivos de las escuelas para conocer los procesos educativos que se desarrollan en ellas, se analizan en este trabajo únicamente las que consideran los siguientes indicadores: grado de colegialidad, liderazgo académico del director, dificultades en la escuela para su desempeño, atención a la diversidad, y reconocimiento de otra función además de la de impartir clases y en el caso del director, si se analizaban los resultados escolares para planear estrategias de mejora.

Las entrevistas de los docentes de la escuela rural 1 (R1) consideró el nivel de colegialidad alcanzado entre moderado y débil, el liderazgo académico del director como débil. Las principales dificultades para su desempeño fueron: la falta de apoyo de los padres de familia, el ambiente de trabajo, la falta de material didáctico, la falta de trabajo colegiado, problemas de conducta del alumnado y la sobrepoblación de algunos grupos. El 50% manifestó realizar otra función además de la impartición de clases, estas fueron principalmente relacionadas

con los padres de familia y comisiones escolares; el 50% declaró trabajar estrategias en el aula para atender la diversidad de sus alumnos.

El director de esta escuela manifestó que el trabajo colegiado en el plantel es débil, lo cual coincide con los maestros, que la principal dificultad a la que se enfrenta es la cultura laboral relacionada con el ambiente de trabajo, que también coincide con algunos docentes, que los padres en un 10% se preocupan por estar pendientes y apoyar a sus hijos en su aprendizaje, también coincide con los docentes y menciona que si planean estrategias de mejora con base en los resultados educativos.

Los docentes de la escuela rural 2 (R 2) manifestaron que la colegialidad va entre débil y moderada, que el liderazgo académico del director es débil. Las dificultades para desempeñarse son el poco apoyo de los padres de familia, los alumnos con deficiencias académicas y problemas conductuales de los mismos. El 50% manifestó tener otra función aparte de la académica y esta es el trabajo con los padres, el 50% declaró realizar estrategias de atención a la diversidad en su aula de clase.

El director de esta escuela declaró que el nivel de trabajo colegiado es moderado, lo cual coincide con los docentes, como su principal dificultad tener grupo a su cargo; que eventualmente planean estrategias de mejora con base en los resultados educativos; que los padres en un 50% se interesan por apoyar educativamente a sus hijos, aunque de manera eventual.

El cuerpo docente de la escuela rural 3 (R 3) declaró haber alcanzado un nivel de colegialidad moderado, que el liderazgo académico del director es fuerte. Identifican como principal dificultad para su desempeño la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, el 100% declara tener otra función aparte de la docente, esta es asistencia social como un elemento más de la comunidad. El 100% manifestó realizar estrategias para la atención de la diversidad en sus clases.

El director señaló que el nivel de trabajo colegiado es moderado, lo que coincide con los docentes, que no establecen estrategias de mejora con base en los resultados escolares; que la principal dificultad para su desempeño es el manejo de grupo multigrado y que el 10% de los padres se preocupa por apoyar a sus hijos en el aprendizaje.

Los docentes de la escuela rural 4 (R 4) ubican el nivel de colegialidad alcanzado entre moderado y débil, el liderazgo académico del director como débil. Las dificultades que identifican para su desempeño son la desnutrición infantil, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, la pasividad de los alumnos en clase, el poco apoyo de los padres de familia y la conducta de algunos alumnos. El 60% manifiesta tener otra función además de la docente a la que identifican de apoyo a padres de familia, fomentar los valores y la creación de vínculos con la comunidad; el 95% manifestó desarrollar estrategias para la atención de la diversidad en sus aulas.

El director declaró que el nivel de colegialidad es moderado, coincide en esto con su personal, que sí se planean estrategias de mejora con base en los resultados educativos. Identifica como la principal dificultad para su desempeño la falta de colaboración de los maestros y menciona que el 70% de los padres de familia se interesa por apoyar a sus hijos.

Los profesores de la escuela urbana 1 (U 1) ubican su nivel de colegialidad alcanzado entre moderado y débil, señalan que el liderazgo del director es débil. Identifican como las principales dificultades para su desempeño la atención a niños con necesidades educativas especiales, la falta de material didáctico, el poco apoyo de los padres de familia, la falta de comunicación entre los elementos de la escuela y la conducta de los alumnos. Una minoría manifestó tener otra función aparte de la docente y se refiere a comisiones escolares. El 90% indicó que realizan estrategias de atención para la diversidad en el salón de clases.

El director ubicó el nivel de colegialidad como moderado, coincide con los docentes, declara no tener alguna dificultad para su desempeño, que el apoyo de los padres es prácticamente inexistente, también en esto coincide con los docentes, y que no planean estrategias de mejora con base en los resultados educativos.

Interpretación

Considerando que en los indicadores: dificultades para el desempeño, identificación de otra función aparte de la docente y atención a la diversidad, se tendrían elementos para notar si los profesores de escuelas rurales, están considerando ese factor en su trabajo, se detecta lo siguiente:

Con base en las dificultades para el desempeño, se detecta que los docentes de las escuelas rurales 2, 3 y 4 dan muestras de ubicar la problemática rural al manifestar como problemas la desnutrición infantil, alumnos poco participativos, las deficiencias académicas de los alumnos y la atención a grupos multigrado.

Con base en la identificación de otra función además de la docente, los docentes de las escuelas rurales 3 y 4 aportan elementos que demuestran estar ubicados en la naturaleza rural de las comunidades en que se ubican las escuelas al señalar que otra función que desarrollan es la de crear vínculos con la comunidad y ser un elemento de la comunidad a través de la asistencia social.

Considerando las estrategias para la atención a la diversidad en el aula, todas las escuelas, incluyendo la urbana tienen el 50% o más de docentes que declaran realizarlas.

Al contrastar la caracterización de los procesos escolares con los resultados de logro educativo, se detecta que en ninguna de las cinco escuelas, se obtienen resultados que puedan considerarse buenos, entonces con base en los procesos identificados se detectaron algunas asimetrías que pudieran dar explicación a este hecho.

Asimetría A, en la escuela donde se planean estrategias de mejora con base en los resultados educativos, el liderazgo del director es débil y el clima laboral es negativo (R 1 y R 4).

Asimetría B, en la escuela donde el liderazgo del director es fuerte, el nivel de colegialidad moderado, el 100% de los docentes aplican estrategias de atención a la diversidad y están identificados con la comunidad rural en la que laboran, solamente el 10% de los padres se preocupa por el aprendizaje de sus hijos y no se planean estrategias de mejora con base en los resultados educativos (R 3).

Asimetría C, en la escuela donde el director no detecta ninguna dificultad para su desempeño, no ejerce un liderazgo académico y no se planean estrategias de mejora con base en los resultados (U 1).

Conclusiones

Para el mundo rural, la relación escuela-comunidad en una perspectiva de mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia, desarrollo local y democratización, continúa siendo una cuestión crítica.

Con base en la identificación de otra función además de la docente, como indicador para considerar lo rural en el trabajo docente, sólo los profesores de dos escuelas rurales de la muestra aportaron elementos que demuestran estar ubicados en la naturaleza rural de las comunidades en que se ubican las escuelas, al señalar que además de su función docente, cumplen las funciones de crear vínculos con la comunidad y la de ser un elemento más de la comunidad a través de la asistencia social.

Al contrastar la caracterización de los procesos escolares con los resultados de logro educativo, se concluye que en ninguna de las cinco escuelas, se obtienen resultados que puedan considerarse buenos, entonces con base en los procesos identificados se detectaron algunas asimetrías que pudieran dar explicación a este hecho.

Las asimetrías detectadas aportan elementos para ser considerados en la planeación de estrategias escolares en busca de mejorar los procesos escolares y los resultados educativos.

Referencias bibliográficas

- Ashley, C; S. Maxwell. 2001. Rethinking rural development. Development policy review, vol. 19, n. 4.
- Durston, John .2002. El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras. CEPAL. Santiago.
- Gasperini, L.; C. Maguire. 2001. Targeting the rural poor: the role of education and training. Roma, FAO.
- Gil Traver, Flora. 1999. Indicadores OCDE sobre entorno y procesos. Perspectiva española en el marco del Proyecto de Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE. INCE. Madrid.
- Hopenhayn, Martín & Ottone, Ernesto. 2002. El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI. FCE. México.
- INRULED (International Research and Training Centre for Rural Education). 2001. Education for rural transformation: towards a policy framework, Beijing, INRULED/UNESCO.
- Peralta E., María Victoria. 1996. Algunas bases antropológicas y curriculares a considerar en el desarrollo de programas educativos para párvulos de comunidades indígenas. En: OEA (1996) Memoria Seminario Taller Regional Modalidades alternativas de atención educativa para la niñez y la juventud en riesgo: La atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas. Quito.
- Reimers, F. 1999. El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Volumen XXIX, Nº 1 pp. 17-68, México.
- Sepúlveda, Gastón .1999. Desafíos Pedagógicos de la Educación Rural. En: Ministerio de Educación/ Programa Básica Rural. Encuentro de Educación Rural. Situación y Desafíos en América Latina. Santiago.
- Wiggins, S.;S. Proctor. 2001. How special are rural areas? The economic implications of location for rural development. *Development Policy Review*, vol. 19, n.º 4.
- Williamson, Guillermo. 2004. Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. UNESCO.
- World Bank Task Forcé on Higher Education and Society. 2000. Higher education in developing countries. peril and promise. Washington DC, World Bank.