

**Cambiar la escuela rural.
Evaluación cualitativa del PARE***

Sylvia Schmelkes**

* *Comentarios leídos en la presentación del libro, realizada en la ciudad de México, el 29 de noviembre de 2000.*

** *Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.*

En 1994 tuve la oportunidad de comentar la primera versión de este libro que hoy, afortunadamente, está ampliamente disponible. En ese entonces, se presentaba como un informe de la evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), lo que de hecho dio lugar a que se hiciera este estudio. Mi comentario central en aquel momento era que el trabajo implicaba mucho más que una evaluación cualitativa del PARE. Era una mirada profunda, analítica, crítica, a la escuela rural mexicana. Esta razón me condujo a sugerirle a los autores que le cambiaran el título al libro. Como el lector puede constatar, no logré mi propósito del todo pero, al menos, ahora aparece sólo como subtítulo. Lo que verdaderamente resalta es el cambio, como urgente y necesario, de la escuela rural.

En esa ocasión consideraba que al definir el estudio como una investigación sobre la escuela rural mexicana los autores tendrían mayor libertad para tratar asuntos que no necesariamente se referían a la evaluación del PARE y que, sin embargo, estaban claramente presentes —más incluso que los otros— en su información y en su análisis. No pude darme a la tarea de comparar las dos versiones, y la primera la leí hace seis años (aunque la he seguido consultando a lo largo de este tiempo). No obstante, en aquel momento comenté sobre las cosas que me parecían verdaderos aportes a nuestro conocimiento de la escuela rural en México. Me doy cuenta de que, con la lectura de esta versión, descubro muchas otras.

Sin duda constituye ya un aporte el confirmar, y dimensionar, algunas cosas que ya conocíamos acerca de la escuela rural en México:

- La debilidad de la escuela rural. El estudio documenta lo que podría considerarse la “no escuela”, porque existe, pero no es. Los autores le llaman a este fenómeno “precariedad institucional”, que se manifiesta en escuelas cerradas, en escasez del tiempo dedicado a la enseñanza, en la pobreza de la enseñanza misma y —lo que se deduce aunque no se evidencia— en la pobreza del aprendizaje real. Un aporte especialmente valioso del estudio se relaciona con el dimensionamiento del fenómeno del ausentismo de los docentes. El trabajo documenta con cuidado este fenómeno y concluye que los maestros faltan a la escuela que, en días, se traduce entre un tercio y la mitad del año escolar.
- La hegemonía de un falso modelo único de escuela. El trabajo dibuja con toda claridad los efectos de este fenómeno, el empobrecimiento del “modelo”, la simulación correspondiente (se informa como si se tratara de una escuela de organización completa), y aboga por la necesidad de transformar la mirada del sistema para que vea la heterogeneidad pero, más que ello, la especificidad de los diferentes tipos de escuelas.
- La falsedad de las estadísticas sobre la educación rural. Lo que ocurre como consecuencia, por un lado, de las “prácticas de gestión” de personal a nivel de zona que conducen a nunca renunciar a plazas existentes y a justificar la necesidad de más plazas y, por el otro, de lo estricto de la definición de la cantidad de niños necesarios para que exista un grupo. La inflación de la matrícula que después, con los censos, se desenmascara (un millón 200 mil en edad escolar fuera de la escuela primaria) y la enorme subestimación de la deserción.
- Los problemas de la formación de los docentes. En este estudio vemos a los maestros enseñando. La pobreza de su formación se manifiesta en su práctica: falta de dominio de la materia pero, sobre todo, ausencia de estrategias didácticas apropiadas para cada asignatura; la ausencia de técnicas para manejar realidades multigrado; la mecanización y repetición como constatación del aprendizaje.
- La arbitrariedad de los criterios de promoción y acreditación.
- La soledad del trabajo docente. Fenómeno que se da, sobre todo, en lo que se refiere a la interlocución de carácter propiamente pedagógico. Esto es cierto de todo maestro, pero mucho más de los rurales; el estudio lo confirma. En este punto resalta la importancia de que los maestros se sientan atendidos por el PARE, que se reporta como uno de sus logros.
- La débil presencia de la secundaria y las diferencias de género al respecto.

Todo lo anterior se constata, confirma lo ya conocido de nuevas maneras, y logra relacionar muchos de los fenómenos señalados a través de la amalgama de las prácticas de gestión del sistema.

En la primer lectura que hice del trabajo, en 1994, advertí también aportes en el sentido de añadir al conocimiento que ya teníamos sobre la escuela rural en México. Algunos de ellos ya no se reconocen tan claramente como tales en el año 2000. Eso, en parte, se debe a que la investigación sobre la escuela rural ha continuado (aunque mucho menos de lo deseable) pero, también, al hecho de que estos hallazgos han sido ampliamente difundidos entre nuestra comunidad de investigadores y actores en el terreno de la educación rural. En efecto, este trabajo circuló en fotocopias mucho más que muchos libros publicados.

Reafirmo ahora que un aporte fundamental, desde mi punto de vista, es y sigue siendo la forma como el estudio logra documentar la manera en que la lógica administrativo-corporativa ha conseguido hacerse hegemónica y subordinar lo pedagógico —la enseñanza misma y los aspectos relacionados con el servicio educativo— a su propia dinámica, así como los efectos de dicho fenómeno.

Sin embargo, rescato algo que en esa ocasión había visto menos: la riquísima información sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de los maestros. Misma que es de un enorme valor porque presenta un análisis por área. Permite, entonces, comprender concepciones específicas y abstraer las generales. Apunta muy claramente a la necesidad de concebir la formación de docentes en servicio como una formación tendiente a las rupturas o resignificaciones (mientras éstas no se den, difícilmente se modificará la esencia de las prácticas de enseñanza).

Fundamental también me parece ahora —más que entonces— la necesidad de identificar la especificidad de los diversos tipos de escuela. El PARE se topó con el multigrado y tuvo que darle el tratamiento específico que merece. Esto ha continuado, por fortuna, con los programas compensatorios. Resalta, como central, la necesidad de entender el multigrado como una escuela distinta y no como una escuela empobrecida. Pero lo mismo ocurre con las escuelas indígenas —especificidad añadida a las características de los grados—.

El estudio pone de manifiesto lo que he llamado un claro ejemplo de una política educativa fracasada: nuestra política de educación indígena. El estudio demuestra que no es ni indígena, ni bilingüe, ni intercultural, que no es escuela (existe, pero no es). Mientras no se atienda la especificidad¹ de la escuela indígena, y dentro de ésta, del multigrado, será difícil lograr condiciones de una educación de calidad con estos alumnos.

Leyendo ahora el documento como libro, capaz de llegar bastante más lejos que al grupo de conocedores de la escuela rural, y haciéndolo desde los ojos de estos otros lectores, descubro otro aporte fundamental.

La escuela rural es muy importante en nuestro país. Aunque prevalece la idea de que el campo ya se acabó, sigue viviendo ahí el 30% de nuestra población. A las escuelas rurales primarias asisten casi tantos niños como a toda la secundaria. Entre 30 y 40% de estas escuelas son multigrado. Ahí es donde está la población indígena del país —ésa es la educación que este importante sector de nuestra población recibe.

Sin embargo, se trata de una realidad oculta. Está poco presente ahí donde se toman decisiones en materia de política educativa. Nadie aboga por ella, nadie la defiende. No hay grupos de presión social que la impulsen. Por eso me parece que este libro es una denuncia. No obstante, considero que justamente desvela una realidad que para muchos es desconocida. Lo hace con la crudeza propia de la información de primera mano. Dibuja con claridad cómo se construye la desigualdad educativa y nos permite trazar la forma como esta desigualdad ayuda a explicar la desigualdad social.

Los autores señalan que algunas cosas se pueden haber modificado desde 1994. Creo, sin duda, que los programas compensatorios sí lo han hecho. Pero creo también, con tristeza, que la realidad de la mayoría de nuestras escuelas rurales sigue siendo, penosamente, muy parecida a la que aquí se plantea. Me encantaría estar equivocada.

Es por eso que quisiera resaltar lo que ahora veo como un aporte de enorme importancia y que no estaba presente en la primera versión de este libro. En la introducción los autores indican que el estudio se encuentra tensionado por el dilema ante una postura analítico-comprensiva y otra analítico-propositiva.

A mí me parece que el lector también se enfrenta a esta tensión. En estos momentos de transición, cuando prevalece la sensación de que el cambio es quizás más posible que en otros, esta lectura resulta fundamental. Se plantean sugerencias muy concretas para mejorar el multigrado: materiales para la globalización y de autoestudio, el recurso de dialogar y descubrir para trabajar con niveles y el uso de las bibliotecas escolares; se plantean propuestas poco ortodoxas, pero bienvenidas, para la educación indígena, como la necesidad de introducir el español como segunda lengua a nivel oral durante los primeros dos años, y la simultaneidad del aprendizaje de la lectoescritura en las dos lenguas (transferencia inmediata).

Son muy importantes las implicaciones del estudio para la formación de docentes, especialmente en ejercicio, pero no sólo a las que hice referencia, también hay sugerencias muy claras acerca de cómo en forma efectiva simplificar la carga administrativa de las escuelas multigrado. Y no sigo, porque el libro es rico en propuestas para mejorar la escuela rural.

Uno de los propósitos del libro, como nos dicen los autores al principio, era realizar una reflexión sobre el cambio educativo, analizar la manera como se expresan las reformas en las propias escuelas, las formas especiales en las que se encuentran lo viejo y lo nuevo. Objetivo claramente logrado: el mayor conocimiento de la realidad —en este caso de la del cambio educativo— siempre pasa por su complejización.

El cambio no ocurre como uno se lo imagina, precisamente porque la realidad es mucho más compleja de la que uno se imagina. En el caso de la escuela, esta realidad depende de la historia del sistema educativo y de su manifestación local; de la gestión de los sistemas meso y micro educativos, donde se toman las decisiones que afectan a las escuelas y a las personas que en ellas laboran; de la formación de docentes y directivos y de sus prácticas cotidianas; de las expectativas de las comunidades y de los padres de familia.

El cambio, para los autores, finalmente tiene que ver con modificar las reglas de lo que realmente cuenta: para el ordenamiento administrativo y para las prácticas profesionales.

En la actualidad aquellos que, preocupados por el cambio educativo, consideran que éste se da mediante el buen desarrollo de políticas educativas en algún centro, y la logística y el control necesario para asegurar que éstas efectivamente se pongan en marcha son claramente minoría. Prevalece —en parte como resultado de estudios como el que ahora comentamos— la visión de la necesidad de cambiar la escuela —de fortalecerla— para lograr mejorar los resultados del aprendizaje entre un número mayor de alumnos. El cambio debe venir desde abajo del sistema, desde su última expresión —la escuela. El sistema educativo tiene que propiciar que esto sea posible.

Desde la perspectiva de fortalecer la escuela se descubren tres tendencias, no necesariamente contrapuestas, es más, posiblemente complementarias, pero que sí difieren en énfasis y, en ocasiones, conducen a decisiones antagónicas. Éstas son las siguientes:

- La escuela cambiará en la medida en que se fortalezca la enseñanza. La escuela tiene como cometido fundamental asegurar el aprendizaje, en ella, la enseñanza es la que lo permite. Es necesario asegurar que los docentes puedan enseñar de manera tal que los niños aprendan. El director tiene que estimular, hacer posible y, si es necesario, dirigir este proceso formativo.
- La escuela cambiará en la medida en que se fortalezca su gestión. La institución escolar es clave para propiciar el clima necesario para que se dé la enseñanza y el aprendizaje. Se requiere de una cultura que favorezca el trabajo colegiado, el espíritu de innovación y de mejoramiento, la capacidad de visualizar conjuntamente una escuela distinta y de trabajar juntos para lograrla. De ello dependerá que los maestros se sientan a gusto y satisfechos, que se desarrollen profesionalmente y, desde luego, también que los niños vayan contentos a la escuela y prefieran estar ahí que en otro lado. Entonces, lo que hay que fortalecer es la escuela como tal, su *ethos*, su colegialidad.
- La escuela cambiará en la medida en que se fortalezca la comunidad a la que sirve. La comunidad tiene que ser capaz de saber qué esperar de la escuela. Tiene que poder exigirle un servicio de calidad. Debe estar dispuesta a poner lo que está de su parte para que ese servicio funcione adecuadamente. Esto significa respaldar a la escuela en tanto institución y apoyar a sus hijos en su proceso de aprendizaje. Es la comunidad la que tiene que lograr que la escuela le rinda cuentas, y junto con ella, proponer formas para mejorarla.

El libro contiene una serie de propuestas para hacer las tres cosas anteriores. Más aún, el estudio, al enfatizar la necesidad de articular los elementos que intervienen en un proceso de cambio, da elementos de enorme valor para relacionar (y no contraponer) estas tres estrategias fundamentales de cambio en la escuela. La transformación por ninguna de las tres vías aparece como sencillo. En ningún caso se trata de cambios en el corto plazo. Todos requieren inversión, constancia, seguimiento. Pero en ello el libro es esperanzador: todos parecen posibles, dadas estas condiciones.

Sin embargo, el último análisis del libro es preocupante. Porque nos dice con toda claridad que ninguno de estos cambios puede llegar muy lejos si no se modifica, de raíz, el sistema administrativo-corporativo, en su funcionamiento *local* que, por sus decisiones y por las razones por las que las toma, no permite que se modifiquen las reglas de lo que verdaderamente importa. Lo que verdaderamente importa, como este estudio deja ver muy claramente, no es ni la enseñanza ni el aprendizaje. Lo que verdaderamente importa está profundamente imbricado en la trama de intereses corporativos. Lo grave es que determina el comportamiento cotidiano de los maestros. En la vida escolar cotidiana, lo que verdaderamente importa no puede ser la enseñanza, ni el aprendizaje. Porque es necesario responder a las exigencias de corto y mediano plazos de estas estructuras

corporativas. Para responder a estas exigencias, hay que actuar en sentido contrario a otorgarle importancia a la enseñanza.

Instaurar una normalidad mínima en nuestras escuelas —asegurar que abran, que el maestro esté ahí, que operen cuatro horas al día, que el tiempo de enseñanza en efecto lo sea— sería ya, en el panorama de la escuela rural y como lo hemos dicho hasta la saciedad, un enorme logro. Sería la plataforma que permitiera efectivamente plantearse la viabilidad de los cambios en los otros tres sentidos mencionados. Pero ni eso es posible si no se modifica el sistema.

Esto ocurre de manera muy especial en el caso mexicano, por la forma como se han imbricado la historia política y la educativa del país, el cambio desde la escuela se encuentra con un techo muy cercano. Es necesario transformar el sistema. Los dos sistemas: el de la burocracia educativa y el sindical. Por desgracia, creo que sabemos mucho menos de cómo hacer eso. El principal valor del estudio, sin embargo, es que nos deja en claro que es indispensable.

Celebro que después de tantos años este estudio, ya convertido en clásico, esté disponible en forma de libro para su consulta y lectura.

Nota

¹ No quiero decir con esto que debe segregarse la escuela indígena. Sin duda es esta segregación la que, parcialmente, es responsable del fracaso de la política nacional de educación indígena. Lo que planteo es la necesidad de reconocer su especificidad para que puedan operar con lo que necesitan.

.....
Ezpeleta, Justa; Weiss, Eduardo *et al.* (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. 2ª edición revisada. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.