EQUIDAD EDUCATIVA EN LA ATENCIÓN A LAS POBLACIONES RURALES

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO
diego.juarez@ibero.mx
CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ SOLERA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO
carlosr.rodriguez@ibero.mx

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es sistematizar algunos de los principales resultados de la investigación generada en materia de equidad en la educación rural primaria de México, durante las últimas dos décadas. El problema central de la investigación fue identificar los factores que, de acuerdo con dichas investigaciones, dificultan que los estudiantes de zonas rurales tengan acceso efectivo al derecho a la educación. Los hallazgos de las investigaciones se analizaron a la luz del enfoque de las 4-A de Tomaševski, quien plantea que el ejercicio del derecho a la educación supone que a todos los niños y niñas se les suministren escuelas suficientes, que cuenten con maestros preparados (asequibilidad), que no existan barreras para que niñas y niños asistan a las mismas (accesibilidad), que las escuelas se adecúen a las necesidades de los alumnos (adaptabilidad) y que lo que aprendan coincida con los intereses de los estudiantes (aceptabilidad). A partir de la investigación educativa se identifican los factores que impiden a niños y niñas rurales ejercer el derecho a la educación en cada uno de dichos ejes, lo que permite a su vez formular recomendaciones específicas para mejorar la equidad educativa en el caso de la población rural.

Palabras clave: Equidad educativa, Educación rural, Investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es sistematizar y analizar los resultados y recomendaciones derivados de la investigación educativa generada en materia de equidad en la educación rural primaria de México, durante las últimas dos décadas.

El interés por desarrollar este trabajo surgió al constatar que las evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas a alumnos de educación básica muestran que los resultados son más bajos en estudiantes tanto mestizos como indígenas que asisten a escuelas rurales (INEE, 2006; INEE, 2013b; INEE, 2013c; OCDE, 2005 y 2008).

Este trabajo se desarrolla mediante la investigación documental, cuyo propósito es hacer un estudio analítico del conocimiento acumulado en documentos escritos. En los materiales que se consultaron se buscó identificar tres dimensiones:

a. Los diagnósticos que han hecho los investigadores sobre la educación que reciben las niñas, niños y adolescentes que forman parte de esos grupos.

b. Las discusiones sobre la naturaleza y causas que explican, de acuerdo con los diversos autores consultados, las carencias educativas que afectan a los grupos identificados.

c. Las propuestas que surgen de la investigación educativa para promover el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los distintos grupos que se incluyen en el estudio.

El trabajo parte del enfoque de la educación como un derecho clave, exigible y justiciable. Uno de los enfoques más empleados en México y en otras partes del mundo para establecer hasta qué punto se cumple con el derecho a la educación es el planteamiento de las cuatro A (4-A) propuesto por Karina Tomaševski. A continuación se describe cada uno de estos ejes, siguiendo la exposición que sobre los mismos hace Schmelkes (2014:11):

- Asequibilidad (o disponibilidad). Implica que existan escuelas ubicadas cerca de donde viven los niños y que dichas escuelas cuenten con maestros formados y con la infraestructura, mobiliario y equipo suficientes para enseñar.
- Accesibilidad. Las escuelas existentes deben ser accesibles, lo cual implica que no deben existir barreras económicas, como el trabajo infantil, físicas, legales, o administrativas y no debe discriminarse a ningún estudiante por razones de género, raza, lengua, condición socioeconómica, religión u origen.
- Adaptabilidad. La educación que se imparte debe adaptarse a las características específicas de los alumnos, debe ser significativa, pertinente y relevante y debe adaptarse a las características culturales, socioeconómicas y a las capacidades individuales de los estudiantes.

- Aceptabilidad. Los estudiantes deben sentirse a gusto en la escuela y deben percibir que están aprendiendo y que lo que aprenden coincide con sus intereses y les va a resultar útil en su vida.

A continuación se analizan los factores que limitan el ejercicio del derecho a la educación de la población rural en cada uno de estos ejes.

EQUIDAD EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL

PROBLEMAS DE ASEQUIBILIDAD (O DISPONIBILIDAD)

De acuerdo al INEE (2014:97), prácticamente todos los niños mexicanos (98.8%) entre 6 y 11 años asisten a escuelas primarias. Ese alto porcentaje se mantiene para zonas rurales (98.1%). En el nivel preescolar, tampoco existen diferencias significativas entre ambas poblaciones: 72.1% de los niños rurales entre 3 y 5 años asisten a un centro educativo y 73.5% de los infantes lo hacen en las zonas urbanas.

Mientras en primaria la cobertura escolar es prácticamente total y no hay diferencias significativas entre poblaciones urbanas y rurales, a partir de secundaria inician las desigualdades en el acceso a la educación: el tipo de localidad determina la posibilidad de estudiar nivel secundaria, media superior y superior (INEE, 2014:96).

Con respecto a la asignación y administración de los recursos en las escuelas, éstos dependen de la capacidad de negociación que tienen los diversos grupos sociales frente al sistema político y varios autores (Muñoz, 1996; Latapí, 2009) coinciden en que los recursos asignados a los sectores más pobres han sido de menor calidad que los de los grupos socioeconómicamente más favorecidos: una educación pobre para los pobres.

A fin de ejemplificar este aspecto, mencionaremos el caso de la disponibilidad de recursos tecnológicos. Mientras 52.2% de las escuelas primarias generales disponen al menos de una computadora, únicamente 1.3% de las escuelas comunitarias atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) disponen de ella. El acceso a Internet en los planteles escolares también muestra importantes desigualdades entre zonas urbanas y rurales: 59% de las primarias generales que cuentan con una computadora disponen de acceso a la web, y solo 1.4% de las primarias comunitarias con computadora tienen ese servicio.

Problemas de accesibilidad

Buena parte de los alumnos de primarias rurales viven en condiciones socioeconómicas desventajosas, lo que dificulta su acceso a la escuela: 80% de las primarias comunitarias atendidas por el CONAFE se localizan en poblaciones con grado de marginación alto o muy alto (INEE, 2013a:76).

En las zonas rurales hay más alumnos en condición de extra-edad: 12.6% de los estudiantes de primarias comunitarias rurales viven esa situación, en comparación con 2.9% de los niños de primarias generales (INEE, 2014:268).

Pacheco (2006) destaca que las adolescentes quienes viven en el medio rural mexicano entran a la vida reproductiva a temprana edad, en relación con sus pareas urbanas. Además,

> La necesidad de contribuir a la autorreproducción propia y de la familia campesina ocasiona el ingreso de los adolescentes a las actividades agrícolas y rurales a temprana edad. Este hecho es ignorado por el sistema educativo, para quien el trabajo se convierte en un distractor y una causa de abandono de la escuela (…) las condiciones en las que transcurre la adolescencia rural son distintas a las ocurridas en el ámbito urbano. (Pacheco, 2006:281).

Un estudio del INEE (2013b:16) muestra que 43% de los estudiantes de primarias indígenas y comunitarias no salen de vacaciones; alrededor del 85% no cuentan con acceso a Internet; 60% tampoco disponen de teléfono; 55% viven en condiciones de hacinamiento en sus hogares; 30% trabaja; 30% no dispone de algún libro en sus hogares; 24% de sus madres nunca asistieron a la escuela; 51% de sus madres apenas cuentan con estudios de primaria; 66% pocas veces reciben apoyo de sus padres para realizar tareas escolares y 35% han repetido algún año escolar.

Estas cifras muestran que la educación en el medio rural se realiza en contextos sociales y familiares complejos, situaciones que deben enfrentar las escuelas localizadas en estos espacios.

Problemas de adaptabilidad

Desde hace más de treinta años varios investigadores (Muñoz, 1979:93, García, 1979:60 y Latapí, 1995:115) han llamado la atención sobre la pobre calidad de los servicios educativos que reciben los habitantes del medio rural mexicano, en comparación con los que se otorgan a los residentes de las zonas urbanas.

Diversos estudios (Rosas, 2003, Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006), muestran que la formación docente es deficiente e insuficiente para enfrentar las características particulares que deben encarar en las aulas rurales.

Desde el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad las condiciones de trabajo de los docentes rurales se han deteriorado. Tal como lo señala Rosas (2003:273), los maestros rurales "…son los que trabajan en las peores condiciones comparadas con las del resto del magisterio del país".

En relación a las condiciones de trabajo de los docentes, los estudios señalan que es complejo que "las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos (…) puedan atraer, y conservar, a los maestros mejor preparados y a los que han adquirido mayor experiencia a través del ejercicio de su profesión" (Muñoz, 2009:37), de esta manera, los maestros rehúyen trabajar en las difíciles condiciones sociales y de infraestructura que ofrecen las zonas rurales.

En buena parte de las escuelas rurales no se cumplen los requerimientos mínimos de funcionamiento, por lo que la propia Secretaría de Educación Pública plantea que es difícil mejorar los resultados en el contexto multigrado si sólo se cubre poco más de la mitad del calendario escolar y hay una continua rotación de maestros, quienes se cambian de escuela incluso durante el mismo ciclo escolar (SEP, 2006:35).

Las situaciones mencionadas se describen también en diversas investigaciones. Ezpeleta y Weiss (2000) desarrollaron un estudio en escuelas multigrado y calculan que las inasistencias de los docentes oscilan entre 30 y 100 días de un ciclo escolar.

En parte de las escuelas multigrado del país no se cumplen las cinco horas de trabajo diario, sino que por diversas razones (trabajo infantil, ausencia de docentes, dificultades de transporte en las localidades) se imparten entre dos horas y media y tres horas diarias de clases en promedio (SEP, 2006:44). Ezpeleta y Weiss (2000:287) calculan que se dan 250 horas de clases al año en las escuelas rurales, en lugar de las 800 oficialmente estipuladas.

Un estudio de la SEP (2006:45) marca que, de un universo de 200 docentes, 57% tiene una antigüedad de trabajo en la localidad que va entre unos pocos meses hasta cinco años, 22% de 6 a 10 años, 13% de 11 a 15 años y apenas 5% de 16 a 20 años. Ello muestra una movilidad continua de los docentes. Entre los motivos enumerados para entender tal situación se identifican los siguientes: la necesidad de los maestros para acercarse a su lugar de origen, el deseo que tienen para mejorar su nivel de vida personal y familiar, ausencia de apoyos o incentivos para

permanecer por más de un ciclo escolar en las escuelas, el deseo de desenvolverse en otros ámbitos laborales y la visión generalizada de que las escuelas multigrado son un espacio de trabajo para los maestros recién egresados de la normal, sitios de "tránsito" o de "castigo" (SEP, 2006).

Las asignaciones de los maestros a las comunidades dependen más de criterios políticos y de relaciones personales (a través del Sindicato o de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) que de la capacidad o vocación de los docentes (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006, SEP, 2006).

Con respecto a aspectos pedagógicos, investigaciones demuestran que los docentes normalistas han trabajado sin una metodología específica para el multigrado en las escuelas primarias (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006). Los planes y programas de estudio, los libros de texto, buena parte de los materiales didácticos y estrategias docentes planteadas para las escuelas unidocentes han tenido que ser aplicadas y contextualizadas por los maestros y alumnos del multigrado, de acuerdo a sus propias características.

Con respecto al uso del tiempo en el aula, Ezpeleta y Weiss (2000:287) destacan que "…la atención simultánea de seis o tres grados se expresa para los alumnos en tiempos de espera para tener trabajo (hasta media hora o más) y para obtener ayuda (hasta media hora), o en la realización de tareas rutinarias más allá de lo necesario (en ocasiones por una hora y más)".

Ezpeleta y Weiss (2000:310) documentan que los supervisores escolares desarrollan sobre todo funciones administrativas y no de apoyo pedagógico hacia los docentes, además que "…la carga de trabajo y, en muchos casos, el tamaño de las zonas a su cargo, ponen límites concretos a la presencia del supervisor en las escuelas". Además, encuentran que "la constitución sindical del cargo pone límites a su papel de vigilancia del servicio".

Problemas de aceptabilidad

No se encontraron investigaciones que permitieran abordar este eje de análisis, lo cual plantea un importante reto para la investigación educativa, pues se identifica un ámbito poco explorado que amerita una importante atención de investigadores y estudiantes de posgrado.

Conclusiones

La educación que se imparte a niñas y niños del medio rural enfrenta problemas de disponibilidad, acceso y adaptabilidad que impiden un ejercicio pleno de su derecho a la educación.

Para mejorar la equidad educativa en el medio rural, los autores coinciden en que debe desarrollarse un modelo específico para escuelas rurales y multigrado, dentro del cual se ofrezcan opciones contextualizadas a los docentes para planear, organizar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza, teniendo como apoyo materiales didácticos y libros de texto diseñados para el medio rural (Ezpeleta y Weiss, 2000 y SEP, 2006).

En particular, para mejorar el trabajo docente con grupos multigrado Ezpeleta y Weiss (2000:288) sugieren: garantizar la planeación curricular y didáctica a partir del trabajo colegiado, conducir a los docentes en la planeación a través de manuales y materiales específicos, desarrollar materiales de autoaprendizaje para los alumnos y alargar el tiempo de atención directa a los alumnos mediante el aumento de la jornada escolar del maestro y la disminución del número de grados a atender.

Con respecto a la capacitación docente, Ezpeleta y Weiss (2000:279) destacan que ésta debe orientarse hacia el fomento del intercambio de experiencias y a promover la colegialidad, abriendo la escuela a la comunidad y proporcionando ejemplos prácticos para enseñar de manera diferente.

Los recién egresados de las normales y los docentes recién asignados a las escuelas rurales deberían pasar por un periodo de aprendizaje, "…quizá como profesores ayudantes (…) de los mejores profesores de las escuelas rurales" (Rosas, 2003:307).

La capacitación docente "requiere de un programa fuerte y sostenido, que incluye la articulación entre los componentes de capacitación y de materiales educativos, la articulación entre las estrategias de capacitación (…) en el contexto específico de las escuelas multigrado" (Ezpeleta y Weiss, 2000:283).

La gestión escolar es un tema abordado por Ezpeleta y Weiss (2000: 311) y SEP (2006:218) sugieren que la supervisión escolar debe ser reforzada en su dimensión pedagógica, disminuyendo la carga de acciones burocráticas administrativas que pesan sobre ello.

El trabajo en las escuelas rurales requiere el desarrollo de al menos un modelo pedagógico y de gestión diseñado para las escuelas multigrado donde se incorpore la organización del tiempo; la planeación de sesiones; el diseño de instrumentos de evaluación de los niños y educadores que consideren el contexto económico, social, cultural y medioambiental en el cual se insertan las escuelas; la existencia de libros de texto y materiales didácticos especializados en multigrado, tales como juegos, software educativos o materiales impresos; las

actividades productivas y de organización comunitaria relacionadas a la escuela; la participación e involucramiento activo de padres y madres de familia y demás miembros de las localidades (Juárez, 2013).

Se requiere que el maestro rural no se sienta ni esté solo: que exista una estructura pedagógica e institucional que le permitan trabajar de la mejor manera y que pueda aprovechar las potencialidades que brinda el trabajo multigrado, aprovechando el trabajo colaborativo entre niños de diversos grados, edades e intereses en un mismo tiempo y espacio (Juárez, 2013).

Las acciones educativas deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimenticias, laborales y económicas que procuren la búsqueda de una mayor equidad e igualdad social en cuestiones de ingresos y bienestar social. Mientras el Estado mexicano centre sus esfuerzos sólo en lo que ocurre dentro de las aulas, dejará de lado aspectos relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, que no necesariamente tienen como escenario las escuelas, sino que tienen que ver con los contextos sociales donde la equidad social debe ser la meta a seguir por parte de las acciones de gobierno.

Bibliografía y Referencias

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación, 15, 101–120.

Ezpeleta, J., & Eduardo Weiss. (2000). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (Segunda). México, D. F.: Departamento de Investigaciones Educativas/CIVESTAV/Instituto Politécnico Nacional.

Fuenlabrada, I., & Eduardo Weiss (Eds.). (2006). Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado (Primera). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

García, R. (1979). La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina. Revista de Educación e Investigación CIIDET, (3), 58–63.

INEE. (2006). El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria (Primera). México: INEE- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE. (2008). Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional, 2008 (Primera). México: INEE- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE. (2013). México en PISA 2012 (Primera). México: INEE- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE. (2014). El Derecho a una educación de calidad. Informe 2014. México, D.F.: INEE- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Juárez, D. (2013). Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México. México: Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí/ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

Latapí, P. (1995). El claroscuro de la política educativa neoliberal. Entrevista de Lourdes de Quevedo. Revista Pedagógica, 3a época, 10(5), 112–119.

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(40), 255–287.

Muñoz, C. (1979). El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida? (Primera). México, D. F.: Centro de Estudios Educativos, A.C.

Muñoz, C. (1996). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

OCDE. (2005). Education at a glance (Primera). Estados Unidos: OECD Publishing. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en

OCDE. (2008). Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. España: Santillana.

Pacheco, L. (2006). Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México. In L. Rosas (Ed.), La educación rural en México (Primera, pp. 279–306). México D.F: Centro de Estudios Educativos/ CREFAL/ Fundación Ayuda en Acción.

Rosas, L. (2003). Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica (Primera). México: Centro de Estudios Educativos.

Schmelkes, S. (2014). El derecho a la educación. In El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. México, D.F: INEE-Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

SEP. (2006). Retos y necesidades en las escuelas multigrado (Primera). México: SEP /Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica/ Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.