

En González Návar, Raúl (comp.). *Exclusión social y democracia. Los retos y las oportunidades*. Guadalajara: Yoltéotl, pp. 147-161. ISBN 978-970-764-843-2.

Exclusión escolar en el medio rural

Diego Juárez Bolaños¹

El objetivo de este trabajo es analizar, mediante el concepto de exclusión escolar, las desigualdades de calidad de los servicios educativos que se ofrecen en México en educación básica rural, en particular, en los cursos comunitarios. De forma inicial se define el concepto de exclusión social, para posteriormente analizar la articulación entre el sistema escolar y la estructura social, a fin de distinguir de forma analítica la exclusión escolar. Por último, se analiza el caso de los cursos comunitarios y se realizan una serie de reflexiones finales.

La exclusión social

El término *exclusión social* se ha convertido en un elemento esencial tanto de los discursos políticos como de los académicos en Occidente. Su significado es variable, ya que este depende del contexto es decir, de la forma como las sociedades definen la integración social (de Haan, 1999).

Sin embargo, tal definición de integración no es homogénea dentro de las sociedades. Cada grupo social tiene prioridades, por lo que la forma como se entienda qué significa la inclusión, y por ende la exclusión, dependerá de interpretaciones locales dependientes del contexto.

La exclusión puede involucrar múltiples factores: empleo, vivienda, ingresos, servicios de infraestructura, educación, atención médica, ciudadanía, acceso a medios masivos de comunicación, respuesta por parte de las autoridades a demandas sociales, etc.

El debate acerca de la exclusión social ha sido intenso en los países europeos donde este concepto es utilizado para analizar la situación social de individuos y grupos sociales que afrontan problemas de desempleo, bajos salarios, exclusión

¹ Profesor- investigador del Posgrado de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: santadeo@yahoo.com

residencial y mayores índices de fracaso escolar. Es el caso de los jóvenes (quienes “ya no pueden contar ni con el mercado de trabajo ni con la familia para garantizar el bienestar” –Esping, 2000:193–), las personas discapacitadas, los enfermos mentales, los drogadictos, las minorías étnicas como los gitanos, los ancianos con bajos ingresos y los inmigrantes (principalmente los originarios de África, Asia y Latinoamérica).

En naciones de Europa Occidental durante los últimos años se han vivido procesos identificados como de exclusión social, después de vivir un crecimiento económico generalizado y de la consolidación de amplias clases medias, con bajas desigualdades sociales en cuanto al ingreso y al acceso a prestaciones y servicios públicos. Estos procesos de exclusión social han sido originados, entre otras razones, por el creciente envejecimiento de la población y el desarrollo de procesos económicos que han generado precariedad en el acceso y permanencia dentro del mercado laboral, en el cual “ha predominado la desregularización a través de la flexibilidad salarial, la decadencia del sindicalismo y el debilitamiento de la protección al desempleo” (Esping, 2000:196).

En Europa, la discusión de la exclusión social se inscribe en los análisis del Estado de bienestar y de los derechos ciudadanos. Se erige sobre el reclamo político de que los gobiernos deben garantizar la igualdad de oportunidades por medio de políticas sociales universales. En este contexto, la exclusión social refiere a la inhabilidad o la imposibilidad de los ciudadanos de alcanzar sus derechos sociales (Seyfang, 2003). Ciudadanía y derechos sociales se encuentran por lo tanto entrelazados: el término *ciudadanía* articula aspectos políticos (la capacidad de influir las decisiones sociopolíticas que afectan la vida de los ciudadanos), civiles, sociales (el desarrollo y mantenimiento de una estructura social² que apoye el sentido de pertenencia de los individuos a un Estado) y económicos (la posibilidad acceder a ingresos) que les son garantizados constitucionalmente en forma de derechos.

Castells (1999:98) define exclusión social como:

² La estructura será entendida como un sistema de posiciones jerarquizadas que moldea a la sociedad en términos de relaciones de poder. En la estructura, el sistema escolar es sólo uno de los elementos, entre otros, que da forma y permite el funcionamiento de la estructura.

El proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un momento dado (...), tal posición suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo relativamente regular.

Castells (1999:99) reconoce que “la exclusión social es un proceso, no una condición (...), sus fronteras cambian, y quien es excluido e incluido puede variar con el tiempo”. Dicho autor establece asimismo que “el proceso de exclusión social en la sociedad red afecta tanto a personas como a territorios”. Ubica el empleo como la variable principal que determina la exclusión; lo anterior significa que un empleo (sin considerar el monto de la remuneración) representaría una garantía de la no exclusión social.

En América Latina, la definición de exclusión se ha relacionado directamente con las poblaciones que sufren pobreza. De esta manera, la exclusión significa la falta de integración de los grupos sociales/hogares/individuos pobres en relación a los servicios que goza el resto de la población (educación, salud, vivienda e infraestructura) y con relación a la imposibilidad de ejercer sus derechos (Roca y Rosas, 2002).

A fin de resumir lo hasta aquí expuesto, se debe destacar que la definición de exclusión está relacionada con la de inclusión y que en cada contexto serán diversos los elementos que se toman en cuenta para considerar los aspectos por los cuales los grupos sociales o individuos son excluidos. De esta manera, mientras que en las sociedades industrializadas la exclusión está determinada principalmente por el desempleo, la edad (jóvenes- ancianos) y condiciones étnicas (que incluyen los procesos migratorios), en América Latina la situación es distinta. En Latinoamérica parte de su población aún no es cubierta por los servicios básicos, salud y educación, por lo que la discusión se ha centrado en estos rubros que viven, principalmente, las poblaciones consideradas como pobres.

La exclusión escolar

A fin de relacionar la exclusión social con la exclusión escolar, este trabajo se apoyará en un modelo desarrollado por Dubet (2005), el cual parte de de dos premisas: 1) La estructura social es siempre desigual, pero puede ser más o menos democrática, es decir, por un lado puede ser cerrada y no permite la movilidad social, por el otro, aunque mantiene la desigualdad, procura cierta movilidad social a sus integrantes. 2) El sistema escolar también puede ser abierto o cerrado, de acuerdo a la forma como selecciona, acoge y distribuye a los alumnos durante sus estudios para permitir cierta movilidad (o no) entre los sistemas.

El cruce de estas dos dimensiones conduce al siguiente modelo (Dubet, 2005:95):

	Estructura social cerrada	Estructura social abierta
Escuela cerrada	Escuela de castas	Elitismo democrático
Escuela abierta	Integración desigual	Igualdad de oportunidades

El modelo involucra no sólo al sistema escolar, sino lo relaciona con la estructura social de la cual forma parte. Esta combinación de elementos permite categorizar a las escuelas en cuatro tipos. El primero de ellos, la *escuela de castas*, “se caracteriza por el hecho de que cada categoría social oferta una escuela específica” (Dubet, 2005:95). Cada clase social cuenta con sus propias escuelas, las cuales se espera reproduzcan la estructura social y se forme la élite escolar a partir de la élite social. El nacimiento determina el destino dentro de la clase social a la cual se permanecerá durante toda la vida.

En la *escuela de integración escolar* la estructura social sigue siendo clasista y rígida, sin embargo, la oferta escolar es más amplia. Una de sus finalidades es “ofrecer una cultura nacional común al pueblo para crear una conciencia nacional (...), sin que se afectara para nada al orden social” (Dubet, 2005:195).

“Cuando la organización social permite cierta movilidad y una ampliación y renovación de las élites” se desarrolla el modelo de *elitismo democrático*. El sistema escolar es relativamente cerrado y se abre para que entren los mejores estudiantes de las clases bajas y así se puedan unir a las élites. Por medio de

concursos y becas se seleccionan a los alumnos “elegidos” quienes seguirán estudiando hasta niveles universitarios. La educación básica se ofrece a toda la población, pero los miembros de las élites y los “mejores” estudiantes de las clases bajas tendrán las mayores oportunidades para asistir a la universidad.

Finalmente, el modelo de *igualdad de oportunidades* se desarrolla tanto en un sistema escolar como en una estructura social abiertos. Se promueve una larga escolaridad de los alumnos y “no se trata sólo de extraer una élite sobre una base social amplia, sino de dar a todos la máxima cualificación posible” (Dubet, 2005:97). La igualdad de oportunidades se fomenta no sólo en la educación básica, sino que se extiende hacia los niveles medio superior y universitario.

En base a la tipología de escuelas elaborada por Dubet, a continuación se analizará la educación rural multigrado en México, en particular, el programa de cursos comunitarios.

El programa de los cursos comunitarios

Antes de describir el programa de cursos comunitarios, es importante dedicar unas líneas a la educación multigrado. Las escuelas que desarrollan este sistema son lugares donde, por el número reducido de alumnos que asisten a clase, el trabajo del docente es multinivel, es decir, en el mismo tiempo y espacio con niños y niñas de diversos grados académicos.

Las escuelas multigrado pueden clasificarse de acuerdo al tipo de organización en unidocentes (cuando un solo maestro atiende a todos los grados escolares), bidocentes (cuando un par de maestros atienden a alumnos de diversos grados organizados en dos grupos), tri, tetra y pentadocentes, dependiendo del número de maestros asignados a la escuela.

Para organizar el trabajo en el aula multigrado los maestros enfrentan varios retos: trabajar de manera simultánea con niñas y niños de diferentes grados, atender la diversidad de edades e intereses, propiciar que los alumnos avancen en su nivel, tener disponibles los materiales que se van a utilizar y decidir los temas por tratar en los diferentes grados. Por ello, los docentes requieren múltiples conocimientos y habilidades didácticas destinados a elegir los propósitos, seleccionar los

contenidos, proponer cuándo y con qué frecuencia desarrollar actividades específicas y cómo desarrollar acciones que propicien el trabajo cooperativo entre los alumnos de los diferentes grados.

Para tener una idea de la dimensión actual del multigrado en México, basta mencionar que durante el ciclo 2004-2005 existían alrededor de 88,993 escuelas primarias públicas en el país, de las cuales el 55.8% (49,669) correspondieron a escuelas multigrado, el restante 44.2% (39,324) fueron escuelas de organización completa (unigrado). Sin embargo, en el número total de alumnos atendidos durante ese ciclo, el 85.8% (11,108,575) asistieron a escuelas unigrado, mientras que el 14.2% (1,839,300) lo hicieron en escuelas multigrado (SEP, 2005a).

Para este mismo ciclo, del total de escuelas multigrado predominaban las bidocentes (31.8% del total), seguidas de las unidocentes (30%), tridocentes (21.7%), tetradocentes (9.7%) y pentadocentes (6.7%) (SEP, 2005a).

La educación multigrado es impartida por dos instituciones: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Para el ciclo 2004-2005 del total de escuelas multigrado (49,669), el 60% (29,818) pertenecen a primaria general, el 15% (7,431) a primaria indígena y 25% (12,420) a cursos comunitarios de Conafe (SEP, 2005a).

La SEP (a través de las secretarías de educación de cada una de las entidades federativas) es responsable de llevar educación rural a comunidades donde existen más de 30 niños en edad escolar. La educación primaria impartida por la SEP corre a cargo de maestros normalistas. Las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes que laboran en escuelas multigrado deberían ser específicamente diseñadas para este tipo de espacios, ya que en ellas se viven situaciones distintas a las que enfrentan los docentes de escuelas regulares. Sin embargo, algunas investigaciones (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Conafe, 2006, SEP, 2006) demuestran que durante muchos años los docentes normalistas han trabajado sin una metodología específica para el multigrado en las escuelas primarias atendidas por la SEP. Es decir, buena parte de los planes de estudio, materiales (libros de texto, libros de la biblioteca escolar, juegos) y estrategias didácticas planteadas para las escuelas unidocentes han tenido que

ser aplicadas y contextualizadas por los docentes y alumnos del multigrado, de acuerdo a sus propias características. Sumado a lo anterior, en las escuelas atendidas por maestros normalistas, se ha documentado que persisten situaciones como el ausentismo y la movilidad continua de los docentes; las asignaciones de los maestros a las comunidades dependen más de criterios políticos y de relaciones personales (a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) que de la capacidad o vocación de los docentes.

No es hasta años recientes cuando de manera sistemática e institucional se han empezado a proponer materiales específicos para aulas multigrado atendidas por la SEP, como son la Propuesta Educativa Multigrado (SEP, 2005c) y los guiones y fichas de trabajo multigrado (SEP, 2005d)³. Al ser propuestas recién desarrolladas, aún es difícil evaluar su impacto, además que aún se requiere trabajar con cuestiones del currículo, libros de texto y estrategias didácticas, por lo que el presente trabajo aborda la propuesta más acabada para atender al multigrado desarrollada en México. Nos referimos a las acciones que, desde hace más de 35 años, ha desarrollado el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

El Conafe inició la prestación de los servicios educativos en las poblaciones rurales durante el ciclo escolar 1973-74 y ha asumido la responsabilidad de llevar la educación básica hacia las pequeñas localidades (generalmente menores de cien habitantes) donde existan entre 5 y 29 niños en edad escolar y ninguna escuela a cinco kilómetros a la redonda. Actualmente, cuenta con programas educativos a nivel preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria comunitaria que ofrece el Conafe comprende el programa de Primarias Comunitarias (PC) en localidades mestizas, la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI) y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI) en campamentos de migrantes donde residen los niños de forma temporal durante algunos meses al año. Hay que aclarar que todos los programas del Conafe otorgan el reconocimiento de validez oficial que certifica los estudios realizados en sus aulas.

³ Aunque en 1999 se editó la "Guía del maestro multigrado" (SEP-Conafe, 1999) el material tuvo impacto limitado, al no ser acompañado de una estrategia integral que atendiera los múltiples factores escolares del multigrado.

Para el ciclo escolar 2004-2005 (SEP, 2005b), el Consejo atendió a nivel primaria a 124, 691 alumnos a través de 13,964 docentes en 12,420 escuelas repartidas en los 31 estados de la República. Hay que destacar, que el número total tanto de alumnos como de escuelas atendidas por Conafe han disminuido durante los últimos años. Durante el ciclo escolar 1999-2000, de acuerdo con datos de la SEP (2000), el Conafe atendió a nivel primaria a 163,223 alumnos en 15,632 comunidades.

Como hipótesis que intenten explicar tal descenso en el número de alumnos atendidos por el Consejo se pueden hacer las siguientes: disminución en el número de localidades menores de 100 habitantes (migración de sus habitantes tanto a zonas urbanas, como a poblaciones aún rurales de mayor tamaño y a Estados Unidos), problemas en la cobertura escolar en las zonas más alejadas y violentas del país (por ejemplo, la Tierra Caliente que comparten Michoacán, Guerrero y el Estado de México o la Sierra Madre Occidental en los límites de Sinaloa, Durango, Jalisco y Nayarit, ambas zonas donde el crecimiento de la violencia generada por el narcotráfico han sido evidentes), la insuficiencia de instructores comunitarios para atender la demanda (durante los últimos años los montos asignados a los docentes del Conafe han crecido poco por lo que en la actualidad apenas reciben \$1,400 pesos mensuales -107 dólares aproximadamente-, además que el Estado ofrece una variedad de becas que “compiten” con las del Consejo) o han habido problemas y errores en las estadísticas básicas de educación. Es decir, se vislumbran situaciones que pudieran explicar este descenso tanto en la oferta como en la demanda de los servicios educativos.

El Conafe, con el apoyo del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional, ha creado una propuesta específica para el multigrado a través de la serie de Materiales titulados “Dialogar y Descubrir”. Estos materiales incluyen manuales para los docentes y fichas y cuadernos de trabajo para los alumnos. Los materiales están diseñados a fin de que los niños puedan trabajar de forma independiente cuando el docente no

pueda atenderlos de forma directa. Se promueve el aprendizaje y trabajo grupales, partiendo desde una perspectiva constructivista.

Para facilitar el trabajo de los docentes, los alumnos trabajan no por grados escolares sino por niveles. Existen tres niveles y cada uno de ellos equivale a dos grados de la escuela primaria. Los alumnos realizan juntos el mismo programa de estudios y es deseable su permanencia en el nivel durante dos ciclos escolares.

La educación es proporcionada por los Instructores Comunitarios (IC), jóvenes que oscilan entre los 14 y los 24 años de edad y con una escolaridad mínima de secundaria⁴. Una publicación del Consejo (Conafe, 1999:45) narra de forma clara la forma en que ha trabajado la institución a lo largo de más de treinta años:

Partiendo de que no había recursos suficientes ni maestros titulados para instalar escuelas elementales en poblados con pocos habitantes, se recurrió a jóvenes recién egresados de secundarias rurales dispuestos a proporcionar un año de servicio en centros educativos multigrado. La capacitación y la guía para enseñar los contenidos de primaria estuvo a cargo del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional. De esta manera, se compensaba la debilidad de los docentes con la fortaleza de un grupo de investigadores destacados.

Para que el instructor pueda atender los tres niveles en que trabajan los alumnos de manera simultánea se diseñaron actividades directas que implican la presencia y conducción del trabajo por el docente, y actividades indirectas, en las que los niños pueden trabajar de manera autónoma.

Los instructores radican durante el tiempo que prestan su servicio social en las pequeñas localidades, integrándose así a la vida comunitaria. La beca que reciben los instructores al finalizar uno o dos ciclos escolares de trabajo⁵ está dirigida para que continúen sus estudios medios superiores o superiores: “Así se delimita un horizonte de previsibilidad funcional para niños, docentes y familias, pero, particularmente, para la continuidad anual o bianual de la docencia” (Ezpeleta, 1997). Esta situación no ocurre con los docentes normalistas que atienden las escuelas regulares, quienes desconocen cuánto tiempo (meses o años) laborarán

⁴ De acuerdo con datos del Conafe (2007), en este año del total de instructores que laboran en primarias aproximadamente el 45% cuentan con estudios previos de secundaria. El resto ha estudiado bachillerato o carreras trucas.

⁵ Después de un ciclo escolar de trabajo, el instructor recibe una beca durante tres años para seguir estudiando. Si laboró durante dos ciclos, la beca se extiende durante seis años.

en las escuelas a las que fueron asignados. Tal incertidumbre se extiende hacia los habitantes de las comunidades donde trabajan.

Tal como describe Ezpeleta (1997), la mayor parte de los instructores:

proviene de familias cuya situación socioeconómica les impide costear los gastos de la educación a la que aspiran, incluyendo en ellas familias que no valoran esa aspiración. Así es como se combina en estos una seria limitación económica para resolver sus estudios, con una marcada motivación personal para lograrlo. La voluntad de superación, cierta independencia, la disposición para enfrentar situaciones desconocidas y la disposición para aprender (...), permitirían entender el compromiso de postular a un trabajo que, en lo social, supone un relativo o fuerte aislamiento, y, en lo material, afrontar condiciones de vida similares o peores a las que conocen (...) El Conafe aparece como una posibilidad, entre pocas, para construir en el futuro mejores perspectivas que las de su entorno familiar.

Por otra parte, se ha logrado romper “el prototipo del maestro formado, titulado, profesional, [quien] es sustituido aquí por un adolescente/joven (...), por lo general con nivel de secundaria, y con una capacitación pedagógica incipiente” (Torres y Tenti, 2000:32). Al radicar el docente en la comunidad donde se ubica la escuela, se logra que se limite el problema del ausentismo docente, en comparación con el de los planteles regulares donde las escuelas rurales alejadas “constituyen los destinos obligados para los maestros ingresantes, con poca antigüedad o «castigados»” (Ezpeleta, 1997).

Exclusión escolar en los cursos comunitarios

De acuerdo con el modelo de Dubet descrito con anterioridad, se puede ubicar al sistema educativo mexicano en el tipo de la *escuela de integración escolar*, la cual se desarrolla en una estructura social clasista y rígida. La oferta escolar es amplia, al menos en el nivel básico⁶. Una de las finalidades de la oferta educativa es “ofrecer una cultura nacional común al pueblo para crear una conciencia nacional (...), sin que se afectara para nada al orden social” (Dubet, 2005:195). Se presta más importancia a la integración nacional que a la igualdad de oportunidades o a la movilidad social. Se ha creado un sistema escolar diferenciado en escuelas privadas y públicas. Las primeras, están reservadas para las élites y las

⁶ En México, la cobertura de educación primaria es cercana al total: el 96.1% de los niños entre 6 y 12 años asiste a la escuela (INEGI, 2007a).

poblaciones “no rentables” (como en este caso ocurre con los habitantes del medio rural) son atendidos en las primarias públicas. Ambos subsistemas son distantes entre ellos.

Con respecto a los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas a alumnos de educación básica en México, los resultados son más bajos en estudiantes quienes asisten a escuelas rurales, tanto mestizas como indígenas.

Los resultados de las evaluaciones educativas se pueden entender a partir de varios elementos entre los que destacan las condiciones de vida de los estudiantes, la disponibilidad de una adecuada infraestructura en las escuelas, de materiales pertinentes y suficientes; y que los profesores cumplan con su calendario de trabajo desarrollando prácticas docentes efectivas.

Sin dejar de lado las condiciones de vida que enfrentan los alumnos de las escuelas rurales⁷, hay que destacar que desde hace casi treinta años diversos 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.

Mediciones elaboradas desde perspectivas oficiales refuerzan esta idea:

los resultados [se refieren a la medición de aprendizaje de español y matemáticas en alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria elaborada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2006] también revelan la gran inequidad que existe en la distribución de los aprendizajes, especialmente cuando se comparan los estratos y modalidades escolares con puntuaciones extremas; resultados estrechamente asociados con las condiciones socioculturales de los estudiantes. (INEE, 2007a:16).

La debilidad en la calidad educativa se manifiesta de mayor manera en los cursos comunitarios establecidos en las pequeñas comunidades rurales. De acuerdo al INEE, y en base a la aplicación de las pruebas de Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas, en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2005, los resultados de las primarias comunitarias atendidas por Conafe no mostraron avances estadísticamente significativos durante ese lustro, tal como sí ocurrió en

⁷ De acuerdo al Consejo Nacional de Población, para el año 2005 en México existían alrededor de 184 mil localidades rurales menores de 2500 habitantes. De estas, el propio Consejo estimó que el 78% tienen un grado de marginación alto o muy alto (Conapo, 2005).

los otros sistemas educativos, como son las escuelas primarias públicas urbanas, privadas, indígenas y rurales⁸ (INEE, 2006).

El porcentaje de alumnos de escuelas privadas que obtuvieron el mayor rendimiento de la prueba referida (en una escala del uno al cuatro, donde el uno significa el rendimiento más bajo) se incrementó del 51 al 72% y los estudiantes que obtuvieron el rendimiento más bajo disminuyó del 9 al 2% durante el periodo 2000-2005 (INEE, 2006:3).

Sin embargo, los resultados de los alumnos de los cursos comunitarios que tuvieron un desempeño cuatro (el más elevado) apenas se incrementó del 12 al 14% y quienes obtuvieron los peores resultados (desempeño 1) se incrementó del 35 al 36% durante el lustro referido (INEE, 2006:3).

Retomando la definición de exclusión social como la falta de integración de los grupos sociales/hogares/individuos pobres en relación a los servicios que goza el resto de la población (educación, salud, vivienda e infraestructura) y con relación a la imposibilidad de ejercer sus derechos (Roca y Rosas, 2002), los resultados de las evaluaciones educativas muestran que, no sólo existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por parte de los alumnos de las escuelas privadas y los cursos comunitarios, sino que las diferencias se agrandaron en el periodo 2000-2005.

Estos resultados hay que contextualizarlos dentro del ambiente socioeconómico en los cuales se insertan los cursos comunitarios. El INEE ha medido tales contextos dentro de una escala de muy favorable hasta muy desfavorable. Los criterios para determinar estos contextos fueron establecidos en función de la presencia en el hogar de los alumnos de “indicadores de capital económico (como la existencia de luz eléctrica en la vivienda o la posesión de bienes como el refrigerador) o cultural (como la lengua hablada en el hogar)” (INEE, 2006:6).

De acuerdo a estos criterios, mientras el 82% de los alumnos de las escuelas privadas pertenecen a hogares en situación muy favorable, ninguno (el 0%) de los de cursos comunitarios se encuentran en tal situación. En contraste, mientras el cero por ciento de los alumnos de las escuelas privadas forman parte de hogares

⁸ Aunque estas últimas sólo avanzaron en lectura, no así en matemáticas.

en condiciones desfavorables o muy desfavorables, el 84% de los estudiantes de los cursos comunitarios se ubican en esos rubros de hogares.

Con respecto a los criterios de capital físico medido por el INEE, el 27% de los hogares de los alumnos de cursos comunitarios no cuentan con electricidad, el 65% no tiene refrigerador y el 46% de los pisos de las casas no son de material. En relación al capital cultural, en el 9% de los hogares la lengua materna no es el español, el 29% de las madres son analfabetas y en el 43% no se cuentan con enciclopedias o libros en las casas (INEE, 2006:8).

El 74.7% de los cursos comunitarios se ubican en localidades menores a 100 habitantes, el 13% está en comunidades de entre 100 y 249 pobladores, y el restante 12.3 se localiza en poblaciones mayores.

Por lo tanto, las cifras muestran que el habitar en una localidad pequeña marcará el destino educativo de los niños, tanto por razones desfavorables de las escuelas como por el entorno socioeconómico. Desgraciadamente, pocas acciones públicas se dirigen a matizar tales diferencias sociales, más bien, la exclusión social y escolar entre las distintas clases sociales se han agrandado con el tiempo.

Reflexiones finales

Hay que reconocer las situaciones positivas que ocurren en el Conafe, como el empeño del personal que trabaja en la institución, el cual debe de ser reconocido. Pocas instituciones gubernamentales son tan valoradas por sus beneficiarios, quienes en su gran mayoría se muestran agradecidas con el Consejo pues ofrece la única oportunidad que tienen para enviar a sus hijos a la escuela.

El modelo de trabajo multinivel, el diseño de materiales didácticos específicos, la participación de los habitantes de las comunidades y las características del personal docente y de apoyo del Conafe, forman parte de un proyecto implementado desde hace 35 años, que podría tratar de contextualizarse y replicarse para ser desarrollado en escuelas regulares atendidas por la SEP.

La existencia de un mayor número de escuelas a lo largo y ancho del país no iguala, *per se*, las oportunidades educativas entre distintos grupos sociales. Es decir, el mero crecimiento cuantitativo de la cobertura educativa no es sinónimo de

que existen suficientes oportunidades educativas para los grupos marginados. Un ejemplo de ello es que los egresados de un mismo nivel educativo no cuentan con las mismas opciones sociales y económicas que les permitan ampliar sus perspectivas de vida. Tal como señala Reimers (2000), para revertir el papel reproductor del sistema educativo en la estructura social, es necesario mejorar la pertinencia y la calidad de la enseñanza y dar atención a equilibrar las oportunidades educativas.

Es hora de volver la vista hacia la educación multigrado ya que el modelo educativo y la estructura social actuales apenas permiten que los habitantes de las pequeñas localidades rurales accedan a la escuela, sin embargo, los resultados obtenidos en la misma, en comparación con los alumnos de las escuelas públicas urbanas, privadas y públicas rurales, sean menores.

Bibliografía

Castells, Manuel (1999). *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Volumen III: Fin de Milenio*. México: Siglo XXI.

Conapo (2006). *La situación demográfica de México*. México: Consejo Nacional de Población.

Consejo Nacional de Fomento Educativo –Conafe- (2007). *Estadísticas escolaridad de docentes*. Dirección de Educación Comunitaria/ Coordinación Técnica. Mimeo.

Consejo Nacional de Fomento Educativo –Conafe- (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo/ Serie Política Compensatoria en la educación: evaluación y análisis.

Consejo Nacional de Fomento Educativo –Conafe- (1999). *Posprimaria Comunitaria Rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*. México DF: Conafe

De Haan, Arjan (1999). “Exclusión social en la política y la investigación: operacionalización del concepto”, en Corredor Martínez, Consuelo (ed.). *Pobreza y desigualdad. Reflexiones conceptuales y de medición*. Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular/ Universidad Nacional de Colombia, pp. 18-38.

Dubet, Francois (2005). “Exclusión social, exclusión escolar”. En Luengo, Julián (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares, pp. 93-106.

Esping Andersen, Gosta (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*, Barcelona: Ariel.

Ezpeleta, Justa (1997). “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 15, Septiembre – Diciembre. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm> (Recuperado el 19/07/05).

Ezpeleta, Justa, Eduardo Weiss y colaboradores (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. (2ª edición). México DF: DIE-CIVESTAV-IPN.

García Ruiz, Ramón (1979). “La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina”. En *Revista de Educación e Investigación*, año 1, núm. 3, octubre-diciembre, CIIDET, Querétaro, Qro., pp. 58-63.

INEE (2006). *Las primarias comunitarias*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Colección Los Temas de la Evaluación: Colección de Folletos.

INEE [Backhoff Escudero, Eduardo, Arturo Bouzas Riaño, Eduardo Hernández Padilla y Marisela García Pacheco] (2007a). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE [Backhoff Escudero, Eduardo, Edgar Andrade Muñoz, Andrés Sánchez Moguel y Margarita Peon Zapata] (2007b). *El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE [Backhoff Escudero, Eduardo, Edgar Andrade Muñoz, Andrés Sánchez Moguel, Margarita Peon Zapata y Arturo Bouzas Riaño] (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI (2007). *Porcentaje de la población de 5 a 15 años que asiste a la escuela por entidad federativa según grupos de edad y sexo, 2000 y 2005*. Disponible en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu06&s=est&c=3273> (Recuperado el 02/11/08).

Latapí Sarre, Pablo (1995). "El claroscuro de la política educativa neoliberal. Entrevista de Lourdes de Quevedo". En *Revista Pedagógica*, 3ª época, vol. 10, núm. 5, invierno, Universidad Pedagógica Nacional, México DF, pp. 112-119.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1979). *El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida?*. México DF: Centro de Estudios Educativos, AC.

Reimers, Fernando (2000). "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, núm. 2, México, pp. 11-42.

Roca Rey, Iris y Belissa Rojas (2002). "Pobreza y exclusión social: una aproximación al caso peruano", en Herrera, Javier (ed.). *Pobreza y desigualdad en el área andina. Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, Tome 31/3. Lima, pp. 699-724.

SEP (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: Subsecretaría de Educación Básica- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

SEP- Conafe (1999). *Guía del maestro multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Seyfang, Gill (2003). "Growing cohesive communities: social exclusion, active citizenship and time banks", en *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 27.3, septiembre, pp. 699-706.

Torres, Rosa María y Emilio Tenti Fanfani (2000). *Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.