

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHIAPAS, MÉXICO, AL INICIO DEL SIGLO XXI

José Luis Escalona Victoria¹

RESUMEN:

Al inicio del siglo XXI, México sigue siendo un país de contraste. Por ejemplo, los resultados del *Programme for International Students Assessment* o PISA (evaluación trianual diseñada entre 1997 y 1999 y aplicada a partir del 2000, en países de la OCDE más algunos otros) muestran que mientras en algunas zonas del país hay una educación pública con resultados favorables al aprendizaje de habilidades básicas, en otros sitios las condiciones no son satisfactorias, no obstante la larga historia educación pública obligatoria, laica y gratuita en México, en especial después de la revolución de 1910. Si se hace un acercamiento a las diferencias regionales, los resultados de las pruebas PISA en el Distrito Federal son más altos que el promedio nacional, en comparación con las cifras muy por debajo de ese mismo promedio que se presentan en estados como Chiapas. Se trata de una entidad del sur del país con altos índices de pobreza, que se acentúan especialmente en el tercio de la población indígena, donde las estrategias de cobertura de educación básica se enfrentan con problemas de formación de profesores, equipamiento educativo, asistencia escolar, e incluso de dificultades en el manejo de lenguas indígenas. Un acercamiento a la estructura de la educación pública en Chiapas (basado en datos de la Secretaría de Educación y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México, además de información de mi experiencia antropológica en Chiapas) permitirá analizar algunos de los aspectos que influyen en los bajos resultados en del desarrollo de las “aptitudes básicas para el mañana” (en el lenguaje de PISA).

Palabras clave: México; educación pública; PISA

OVERVIEW OF PUBLIC EDUCATION IN CHIAPAS, MEXICO, AT THE BEGINNING OF THE CENTURY

ABSTRACT:

At the beginning of the century, Mexico remains a country of contrast. For example, the results of the Program for International Students Assessment or PISA (triennial assessment designed between 1997 and 1999 and applied since 2000 in OECD countries plus some others) show that while in some areas of the country there is a favorable outcome públicacon education the learning of basic skills, in other sites conditions are not satisfactory, despite the long history public education compulsory, secular and free in Mexico, especially after the 1910 revolution. If you zoom to regional differences, the PISA test results in Mexico are higher than the national average, compared with the figures well below the same average that occur in states like Chiapas. It is an entity of the south with high rates of poverty, accentuated especially in the third of the indigenous population, where hedging strategies in basic education are faced with problems of teacher training, educational equipment, school attendance, and even difficulties in handling indigenous languages. An approach to the structure of public education in Chiapas (based on data from the Ministry of Education and the National Institute of Statistics and Geography of Mexico, as well as information from my

anthropological experience in Chiapas) will analyze some of the aspects that influence poor results in the development of "basic skills for tomorrow" (in the language of PISA).

Keywords: México; public education; PISA

1. México y la evaluación de la educación

A finales del siglo XX la educación, como muchos otros aspectos del bienestar y el desarrollo, se volvió objeto de programas nacionales e internacionales de evaluación. Con esa finalidad se creó un conjunto de pruebas estándar de conocimientos y habilidades para ser aplicadas a los estudiantes de diversos países. El propósito era tener un panorama comparativo de la formación de los niños y jóvenes. Ese es el caso de PISA o Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes², que comprende una prueba aplicada de manera trianual desde 1997 por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y países asociados (sumando más de 60 países para 2012). La llamada prueba PISA busca evaluar de manera comparativa y periódica las competencias en matemáticas, ciencias y lectura (identificadas como “conocimientos y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna”), poniendo énfasis en una de las habilidades en cada evaluación. La prueba se aplica en muestras de estudiantes de 15 años de edad, es decir, los que están finalizando la educación básica. México se incorporó a la prueba PISA en el año 2000³.

De acuerdo con los resultados más recientes de la prueba PISA, la situación de México (un país con una larga historia de educación pública) presenta diversas problemáticas. En el informe sobre PISA México que hace la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de un portal electrónico, los resultados son analizados de la siguiente forma:

En PISA 2003, México obtuvo en promedio 385 puntos en la competencia matemática situándolo en el nivel 1, en 2009 obtuvo 419 puntos, aunque avanzó 34 puntos lo sitúa aún en la frontera del nivel 1. Esto nos indica que existe una gran proporción de estudiantes (51% según datos de la OCDE), que solo son capaces de contestar a reactivos que impliquen contextos familiares, preguntas claramente definidas y resolver instrucciones directas en situaciones explícitas, llevar a cabo acciones que sean obvias; situación que no es muy diferente en ciencias y en lectura⁴.

Y es que aunque México presenta resultados altos en comparación con el resto de los países de Latinoamérica, y una mejoría en el comparativo de las pruebas aplicadas en distintos años (en especial en matemáticas y lectura) los promedios todavía son bajos en comparación con otros países de la OCDE, y reflejan importantes dificultades en la educación básica.

Cuadro 1: Algunos resultados de PISA 2009						
País	Lectura		Matemáticas		Ciencias	
	Puntos	Lugar	Puntos	Lugar	Puntos	Lugar
Promedio OCDE	493		496		501	
Shanghai-China	556	1	600	1	575	1
Korea	539	2	546	4	538	6
Finlandia	536	3	541	6	554	2
México	425	49	419	51	416	51
Promedio América Latina*	408		405		393	

Fuentes:
 OCDE 2010: 8. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
 *Promedio de América Latina calculado en México, PISA 2009. Disponible en: http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico2.html

Estos resultados, además, son muy desiguales si se hace un análisis comparativo de los mismos a nivel estatal. De acuerdo con los datos que proporciona la SEP, son significativas las diferencias entre los más altos en el Distrito Federal, Nuevo León o Baja California, por ejemplo, frente a estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, que tienen de los resultados menos favorables.

Cuadro 1: Algunos resultados de PISA 2009			
País	Lectura	Matemáticas	Ciencias
	Puntos	Puntos	Puntos
Promedio OCDE	493	496	501
México	425	419	416
Promedio América Latina*	408	405	393
Distrito Federal	469	445	458
Nuevo León	450	445	443
Baja California	429	416	415
Guerrero	374	378	376
Oaxaca	395	399	391
Chiapas	364	416	366

Fuente:
 México, PISA 2009. Disponible en: http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico2.html

Las diferencias regionales y nacionales son sin duda reflejo de diversas condiciones, como la pobreza y marginación o la condición lingüística de la población, o incluso la magnitud de la inversión pública en educación (Heredia 2007). Los tres últimos estados de México referidos en el cuadro (Guerrero, Oaxaca y Chiapas) comprenden una región del sur del país que presenta altos índices de pobreza, con una buena parte de población en áreas rurales, además de una alta proporción de hablantes de lenguas indígenas en los dos últimos. Sin embargo, uno de los elementos más inmediatamente relacionados con los resultados en la formación en habilidades se encuentra en la misma estructura de la educación pública y sus diferencias regionales, como trataremos de mostraren los siguientes párrafos.

2. Estructura de educación pública en México. Modalidades, cobertura, docentes/alumnos, diferentes estrategias.

La educación pública en México tiene una larga historia, en particular a partir de la institución de la Constitución de 1917 (al término de la llamada revolución mexicana) que implanta en el país la educación obligatoria, laica y gratuita⁵. Con la implantación de diversas modalidades de educación pública, para distintas condiciones demográficas y económicas, además de los cambios en las normas que establecen la extensión y alcance de la llamada educación básica, al inicio del siglo XXI se llegó a una estructura de 12 años en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En los artículos 3 y 31 de la Constitución mexicana se establece el derecho a la educación en estos tres niveles y la obligación a los padres de enviar a sus hijos a la escuela hasta cubrir la educación básica. No obstante, el nivel de preescolar no es un requisito para el ingreso a la primaria, además que la obligación del gobierno de ofrecer este nivel de educación fue establecida hasta las reformas de 2002 a la Constitución⁶.

La educación preescolar, con una duración de 3 años, está orientada a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad. Las modalidades en que se ofrece la educación preescolar son: general, indígena y comunitaria. La modalidad general corresponde a las escuelas en las que hay un educador por grupo cubriendo el programa oficial, además de profesores para áreas específicas; la modalidad indígena debe atender a los niños y niñas con esta misma estructura en poblaciones donde hay un alto porcentaje de población indígena. La educación comunitaria en cambio es ofrecida en áreas de relativo aislamiento y dispersión poblacional, por lo que la atención es en escuelas unitarias (alumnos de distintos grados reunidos en un mismo grupo). Una modalidad más es la de los Centros de Desarrollo Infantil, con otras características y dependiente de otra instancia (la oficina de Desarrollo Integral de la Familia). Sobre la diferencia entre la educación general e indígena, y los centros comunitarios y de desarrollo infantil se ampliará la información más adelante, pues resulta fundamental para analizar la estructura de la educación pública y sus diferencias regionales.

La educación primaria, de 6 años de duración, abarca a los niños y niñas de 6 a 11 años de edad. Este nivel educativo es el que tiene una mayor trayectoria de alcance y cobertura en el país, y fue por mucho tiempo el centro de la educación oficial reconocida. La educación primaria se ofrece en diversas modalidades: las escuelas generales, la educación indígena, y los cursos comunitarios. Sus características son semejantes a las del nivel preescolar: la general con profesor por cada grupo, la indígena para atender población hablante de lenguas indígenas, y la comunitaria para atender a población en áreas de dispersión demográfica o de aislamiento o movilidad de los estudiantes.

La educación secundaria, de 3 años de duración, atiende a niños y niñas de 12 a 15 años de edad y fue introducida como parte de la educación obligatoria desde 1993⁷. La educación secundaria se ofrece en varias modalidades: general, para trabajadores, técnica, telesecundaria y comunitaria. Mientras que las primeras modalidades ofrecen educación con profesores por cursos o materias específicas, la telesecundaria ofrece los cursos con un profesor por grupo que cubre todas las materias con el apoyo de una red de televisión educativa, mientras que la comunitaria es la que se ofrece en áreas de dispersión y aislamiento con promotores educativos y con grupos multigrado. Se puede agregar a eso que entre las modalidades general e indígena (preescolar y primaria) hay un porcentaje de escuelas unitarias o multigrado, donde los maestros atienden a más de un grado escolar. Eso representa

dificultades en la atención a los niños, de acuerdo con la opinión de instancias de evaluación de la educación en México (INEE 2012)⁸.

Las modalidades educativas surgieron por las diferencias en la composición y localización de la población de niños, niñas y adolescentes en el país. Mientras que las escuelas generales y algunas de las escuelas indígenas, así como las telesecundarias y secundarias técnicas y de trabajadores, están a cargo de la Secretaría de Educación pero con distintas áreas institucionales y con diferentes servicios, las modalidades de cursos o educación comunitarios (en preescolar, primaria y secundaria) son impartidos por otro organismo gubernamental: la Comisión Nacional de Fomento Educativo. Aunque se siguen los mismos programas oficiales, la educación comunitaria es impartida por jóvenes egresados de la educación básica misma, a cambio de becas que les garantizarán seguir estudiando. Los Centros de Desarrollo Infantil que atienden niños y niñas en preescolar, igualmente, siguen los programas oficiales pero son atendidos por educadoras comunitarias, entre ellas incluso madres de familia de algunos de los niños y niñas atendidos. Durante un tiempo la educación general rural y la educación indígena (hasta los años noventa del siglo XX) fueron también atendidas con promotores o educadores, formados y asesorados por las instancias de educación, pero sin la preparación como profesores. Apenas al inicio del siglo XX, en las zonas más apartadas del país, la generación de promotores educativos está en fase de jubilación o retiro, dando paso a los nuevos profesores normalistas o con licenciatura, para atender la educación rural e indígena.

En resumen, por lo que se refiere a las modalidades escolares en la educación básica hay varios contrastes que destacar. Primero, mientras que hay escuelas con profesores formados en normales, que atienden a un solo grupo de un solo grado en preescolar y primaria, o que se especializan en una materia en la secundaria, en otras escuelas se ofrecen los mismos programas pero con promotores o educadores formados a través de cursos cortos.

Segundo, en las escuelas generales y en una parte de las escuelas indígenas y de las secundarias técnicas y de trabajadores se tienen profesores por grupo, o por materia, según corresponda; en cambio, en las modalidades comunitarias y en otra parte de la educación indígena la educación es multigrado, integrando a niños y niñas de distintos niveles en un solo grupo. En el caso de la telesecundaria, además, los profesores por materia son sustituidos por una red de televisión educativa.

Si atendemos a las características de estas modalidades se podría tener un panorama de las diferencias de la estructura de la educación pública en el país, comparando la situación de la educación básica entre los estados.

3. Comparativo estatal

De acuerdo con las cifras más recientes publicadas por la SEP en su portal de internet, la estructura de la educación pública en términos de alumnos y docentes adscritos en cada una de las modalidades de educación, es como sigue. En el caso del nivel preescolar, los estados con los mejores resultados en la prueba PISA tienen una proporción de estudiantes (entre el 96 y 100%) por arriba de la media nacional (88%) en preescolares generales. En cambio los tres estados ubicados en el otro extremo presentan una proporción contraria (entre el 57 y 75%). Lo contrario se muestra en la proporción de preescolares indígenas y comunitarios, apenas presentes en los estados del centro y norte del país (del 1 al 3%) y que atienden en cambio a

una proporción de entre el 22 y el 40% de los niños y niñas de Guerrero, Oaxaca y Chiapas, como se puede ver en el Cuadro 2. Estas cifras son consistentes con el perfil demográfico de la población.

En los estados con más proporción de escuelas indígenas y comunitarias, hay un alto porcentaje de mayores de 5 años de edad hablantes de lenguas indígenas, que van de entre el 15% en Guerrero y el 27% en Chiapas, hasta un 34% en Oaxaca. En cambio los hablantes de lengua indígena representan el 1% en Baja California (compuesta principalmente por descendientes de migrantes mixtecos y zapotecos, provenientes de Oaxaca), Nuevo León y el Distrito Federal (INEGI 2011).

Cuadro 2: Estructura de Educación Pública Nivel Preescolar								
	Totales		General		Indígena		Comunitario	
	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes
Chiapas	272633	12565	166417	6870	82524	3182	23692	2513
%			61.04	54.68	30.27	25.32	8.69	20.00
Oaxaca	187850	10163	107791	5862	75327	3564	4732	737
%			57.38	57.68	40.10	35.07	2.52	7.25
Guerrero	181844	9707	136377	7152	39158	1632	6309	923
%			75.00	73.68	21.53	16.81	3.47	9.51
Baja California	108884	4930	104607	4678	2951	136	1326	116
%			96.07	94.89	2.71	2.76	1.22	2.35
Nuevo León	196175	9589	193328	9217	0	0	2847	372
%			98.55	96.12	0	0	1.45	3.88
DF	313978	13339	313978	13339	0	0	0	0
%			100.00	100.00	0	0	0	0
Nacional	4705545	224146	4146594	187127	398188	17889	160763	19130
%			88.12	83.48	8.46	7.98	3.42	8.53

Fuente: SEP 2013. Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, Ciclo escolar 2011-2012. Disponible en:
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf

Proporciones semejantes se pueden ver en el caso de la educación primaria, donde un porcentaje que va del 20 al 31% de los estudiantes son atendidos en escuelas indígenas en Guerrero, Oaxaca y Chiapas. En cambio menos del 3% van a esta modalidad educativa en Baja California, mientras que no hay esta modalidad en el DF o en Nuevo León.

Cuadro 3: Estructura de Educación Pública Nivel Primaria								
Primaria	Totales		General		Indígena		Cursos comunitarios	
	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes
Chiapas	775091	30181	509653	19003	240718	8651	24720	2527
%			65.75	62.96	31.06	28.66	3.19	8.37
Oaxaca	558987	26923	408017	19268	143670	6850	7300	805
%			72.99	71.57	25.70	25.44	1.31	2.99
Guerrero	520834	24526	409903	19227	102410	4489	8521	810
%			78.70	78.39	19.66	18.30	1.64	3.30
Baja California	404566	15299	393551	14818	10355	434	660	47
%			97.28	96.86	2.56	2.84	0.16	0.31
Nuevo León	580141	22384	579432	22261	0	0	709	123
%			99.88	99.45	0	0	0.12	0.55
DF	944040	33163	944040	33163	0	0	0	0
%			100.00	100.00	0	0	0	0
Nacional	14909419	573849	13944880	524963	850360	36379	114179	12507
%			93.53	91.48	5.70	6.34	0.77	2.18

Fuente: SEP 2013. Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, Ciclo escolar 2011-2012. Disponible en:
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf

Una estructura semejante se presenta en la educación secundaria. En este nivel es interesante la presencia de la educación por televisión, que se ofrece como modalidad a una proporción de entre 24 y 45% de los y las jóvenes en Guerrero, Oaxaca y Chiapas; mientras menos del 6% de los alumnos en Baja California, y menos del 3% en Nuevo León y el DF son atendidos con esta modalidad.

Cuadro 4: Estructura de Educación Pública Nivel Secundaria												
	Total		General		Telesecundaria		Para trabajadores		Técnica		Comunitaria	
	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc
Chiapas	282583	14303	82988	5332	128315	5634	782	84	66107	2913	4391	340
%			29.37	37.28	45.41	39.39	0.28	0.59	23.39	20.37	1.55	2.38
Oaxaca	220095	13396	60315	3945	87561	5384	703	79	69184	3737	2332	251
%			27.40	29.45	39.78	40.19	0.32	0.59	31.43	27.90	1.06	1.87
Guerrero	203557	12725	75853	5257	49357	2908	448	32	73741	4222	4158	306
%			37.26	41.31	24.25	22.85	0.22	0.25	36.23	33.18	2.04	2.40
Baja California	175545	11771	126191	9282	9143	181	155	19	39763	2281	293	8
%			71.89	78.85	5.21	1.54	0.09	0.16	22.65	19.38	0.17	0.07
Nuevo León	244076	15999	157262	10396	2918	238	3408	573	79983	4740	505	52
%			64.43	64.98	1.20	1.49	1.40	3.58	32.77	29.63	0.21	0.33

DF	457299	34612	307445	26376	6539	259	8611	1240	134704	6737	0	0
%			67.23	76.20	1.43	0.75	1.88	3.58	29.46	19.46	0	0
Nacional	6167424	388769	3097925	216200	1277222	68865	29108	3803	1733419	97080	29750	2821
%			50.23	55.61	20.71	17.71	0.47	0.98	28.11	24.97	0.48	0.73

Fuente: SEP 2013. Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, Ciclo escolar 2011-2012. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf

Es notable también que la modalidad de educación comunitaria es más significativa para los estados del sur, entre el 3 y el 9% en preescolar, entre el 1 y el 4% de niños en primaria y entre el 1y el 2% de los jóvenes en la secundaria. En cambio en los estados del centro y norte usados aquí en la comparación, la proporción de alumnos que reciben cursos comunitarios es de menos del 1.5% en todos los niveles.

A estas cifras se debe agregar la proporción de escuelas de modalidad general o indígena que operan como escuelas unitarias o multigrado. Se trata de escuelas preescolares en donde un solo profesor se hace cargo de todos los grados, con grupos que incluyen niños de entre 3 y 5 años de edad juntos. En el caso de la primaria se trata de escuelas donde el docente se hace cargo de más de un grado escolar de manera simultánea, en un solo grupo. Nuevamente es significativo que en los estados con más bajos resultados en diversos instrumentos de medición de habilidades y conocimientos se tenga una mayor proporción de escuelas de este tipo. En el ciclo escolar 2011-2012, en preescolar, las escuelas unitarias atendieron al 14% en Guerrero y el 17.6% en Oaxaca y el 27.7 en Chiapas. Por contraste sólo un 2.7 en el DF, un 2.4 en Nuevo León y un 1.8 en Baja California son atendidos en escuelas unitarias (con un 9.8% en promedio nacional). En el nivel primaria, en el mismo ciclo, las escuelas generales pentadocentes y tetradocentes (con 5 o 4 maestros para los 6 grados) atendían a un 8.2% en Guerrero, un 10% en Oaxaca y un 10.1% en Chiapas; en cambio, sólo atendían a un 5.5% en DF, un 3.6 en Baja California y 2.7 en Nuevo León. En escuelas indígenas las cifras se elevan ligeramente: 13.6% en Guerrero, 10.9% en Oaxaca y 11.6% en Chiapas; frente a 12.6% en Baja California y 0% en DF y Nuevo León.

Se puede decir entonces que en los tres estados muestra con mejores resultados en la prueba PISA (como en otros indicadores de educación) los estudiantes asisten en general a escuelas completas, con maestros normalistas o con formación profesional en su área, y que brindan el servicio con grupos correspondientes a cada grado y edad. En cambio, en los estados de resultados más bajos en el país, hay un porcentaje de estudiantes que acuden a escuelas indígenas y comunitarias, en las que en ocasiones (o siempre en el caso de las comunitarias) no hay maestros formados sino becarios o educadores formados en poco tiempo, además de estar en escuelas que reúnen a los niños y niñas de distintos grados en un solo grupo. Aunque estas estrategias de educación indígena y comunitaria son aceptadas y reconocidas como adecuadas para la atención de las necesidades de enseñanza, las diferencias de la oferta educativa son significativas y pueden estar teniendo un efecto en el aprendizaje de las habilidades básicas y de los conocimientos necesarios para la vida y para la carrera profesional. Revisemos esto con algunas observaciones sobre las escuelas en Chiapas.

4. Viñetas etnográficas de la educación

En mi experiencia de investigación en Chiapas he tenido la oportunidad de conocer algunas escuelas de distintos niveles en el estado. Las diferencias con las escuelas que he conocido en otras partes de México se pueden ver más directamente, por ejemplo, en las trayectorias escolares comparadas que alguna vez realicé con un colega antropólogo originario de una localidad rural de hablantes de una lengua indígena, en el sureste de Chiapas.

El que escribe estas líneas tuvo una formación escolar básica en un área conurbada circundante al Distrito Federal, en el Estado de México. La casa familiar estaba en una colonia de reciente creación, levantada sobre una antigua zona lacustre desecada del municipio de Tultitlán, y rodeada de poblaciones de productores agropecuarios y de dos importantes zonas industriales del centro del país: el corredor de Ecatepec-Santa Clara y el de Tultitlán-Coahuhtitlán. Es un área que bordea por fuera al Distrito Federal, por el norte, y que participa de la red de poblaciones que conforman la gran ciudad de México, con sus más de 20 millones de habitantes. En los años sesenta no era obligatorio el jardín de niños, sin embargo, yo sí acudí a ese nivel escolar en una escuela privada ubicada a pocas cuadras del domicilio familiar (quizá por iniciativa de un padre que era profesor de educación media superior). El resto de mi formación básica fue en escuelas públicas, a partir del tercer grado de primaria. Aunque había primaria y secundaria cercanas, a minutos caminando de casa, asistí a escuelas en el municipio vecino de Ecatepec, junto con hijos de campesinos, de obreros, de comerciantes y de profesionistas. Las escuelas estaban a media hora en transporte público; contaban con un maestro por grupo en la primaria, así como con maestros de cada una de las materias en la escuela secundaria, todos ellos normalistas o licenciados (con pocas excepciones); en la escuela teníamos un patio grande, un área de deportes, libros de texto gratuitos, bancas para cada niño y salones con escritorio para el profesor o profesora, sobre una tarima, una gran pizarra de gis o tiza. Algunos niños recibían unos boletos especiales para comprar un desayuno muy económico, que consistía en una pequeña botella de leche con chocolate, un pan y una fruta. En la escuela secundaria, en los años setenta, tuve laboratorio de química, donde conocí microscopios, tubos de ensayo, paltos petri, vasos de precipitado, vidrios de reloj y pipetas. Teníamos también talleres de carpintería, cocina y electricidad, con todo tipo de herramientas e instrumentos. Había también una biblioteca, a la entrada de la escuela, a donde nos llevaban una vez por semana a consultar algún libro para leer o simplemente para mirar imágenes. Los salones de clase eran igual que los de primaria, con bancas individuales; las clases de deportes se daban en las canchas, con balones adecuados a cada especialidad: fútbol, voleibol, basquetbol.

Paralelamente, en otro lado del país, con un par de años de diferencia, un niño cuya lengua materna era el tojolabal (una lengua mayanese) iba a la escuela en el municipio de Las Margaritas, Chiapas. Él nació en una localidad pequeña, con menos de 1000 habitantes, casi todos ellos cultivadores de milpa, comerciantes en pequeña escala o trabajadores migrantes. La región estaba poblada por comunidades parecidas, formadas con el reparto agrario de mediados del siglo XX, quitando parte de sus tierras a los propietarios o finqueros y entregándolas a grupos de trabajadores de las mismas fincas, para convertirlos en campesinos independientes. La cabecera municipal, también llamada Las Margaritas, era un centro administrativo (político y religioso) y un mercado dominical al que acudían los productores de la región, en especial los domingos. No fue sino hasta fines del siglo XX que se abrió el jardín

de niños o preescolar en el ejido, llamado Veracruz; por ello ese niño nacido en los sesenta no asistió a la escuela sino hasta después de los 6 años. Había una escuela primaria en la comunidad, recién abierta a inicios de los sesenta, pero sólo llegaba hasta el 4º grado de primaria, así que muchos de su generación (que también es la mía) sólo estudiaron hasta ese nivel, para después dedicarse a la agricultura o al trabajo asalariado como sus padres. La generación anterior, por ello, estaba compuesta de muy pocas personas con habilidades de lectoescritura. Para estudiar los siguientes grados había que ir a la cabecera municipal, que está a sólo 12 kilómetros; pero en aquellos años sólo había camino de terracería, que en época de lluvias se destruía en partes, y el transporte era irregular, por lo que era difícil ir y venir diario. Además era costoso para las familias que vivían sólo de su producción agrícola. Para este niño tojolabal, de aproximadamente 11 años, fue mejor económicamente ir a vivir a Las Margaritas, en casa de una conocida que lo recibió a cambio de trabajar en casa, para pagar sus gastos. Así eran muchos de los acuerdos con madrinas y padrinos de la cabecera municipal, a quienes convenía tener un niño para trabajos domésticos al que sólo pagaban con comida y alojamiento. Aquel niño tojolabal terminó así la primaria e hizo la secundaria. Las escuelas tenían salones formales y maestros, pero no había laboratorios ni talleres equipados. Las clases eran en español, porque los primeros promotores en esa región se empezaron a formar hasta los años setenta, entre los jóvenes que terminaban su primaria. Tiempo después, aquel niño tojolabal decidió migrar a la ciudad de México para trabajar (sin saber que allá reencontraría a un antropólogo que había estado en la comunidad haciendo su investigación y que lo impulsaría a regresar a la vida escolar y a la ciencia social después, convirtiéndolo en uno de los primeros tojolabales con educación universitaria).

Sólo en estas trayectorias escolares se pueden ver las diferencias que han separado dos áreas del país en el último tercio del siglo XX, desde la perspectiva de la educación pública. Las diferencias en la educación básica se encarnan así en muchas historias personales, en las que la escuela termina cumpliendo un papel de reproductora de ciertas diferencias sociales. La situación sin embargo ha cambiado en las décadas recientes. Hoy en día, en el pequeño ejido de Las Margaritas hay una escuela primaria completa, además de que abrió un jardín de niños, como ya se mencionó. Al mismo tiempo, en un poblado vecino se instaló en los noventa una escuela secundaria que opera regularmente; los niños de comunidades cercanas acuden a ella haciendo en un viaje de 30 minutos en bicicleta y, para los que vienen de muy lejos, existe un albergue en el que pueden pasar la semana los niños y niñas de comunidades alejadas (con financiamiento de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas –antes Instituto Nacional Indigenista). Al iniciar el siglo XXI se inició la educación postsecundaria (media superior) en la cabecera municipal y en una localidad tojolabal, con un telebachillerato; igualmente, en 2009 inició operaciones el campus de una universidad intercultural de Chiapas en Las Margaritas, así como universidades privadas en una ciudad cercana: Comitán (a 45 minutos en transporte motorizado). No es extraño entonces encontrar ya varios licenciados en distintas carreras entre los hijos de campesinos, aquellos que siguieron en la escuela con financiamientos públicos en forma de becas y con trabajo asalariado de tiempo parcial.

Sin embargo, no todo cambia en un sentido lineal: en el mismo municipio existen comunidades con escuelas incompletas, o con modalidades multigrado o de teleeducación, que no cuentan con todos los elementos de infraestructura para brindar los servicios educativos de manera adecuada. En las afueras de la ciudad de Comitán (la cuarta más poblada de Chiapas) en una localidad que se encuentra a menos de 15 minutos de distancia por carretera

pavimentada, hay una telesecundaria (donde podría haber una secundaria completa por el número de alumnos y por la condición urbana del lugar), en donde la señal de la televisión educativa no llegaba de manera regular cuando la visité, en 2011. Los maestros, jóvenes que estudian la normal superior, han diseñado sus propios mecanismos para enfrentar esa situación: conseguir los programas en DVDs para pasarlos en las computadoras que tienen disponibles en los salones. ¿Pero qué sucede cuando no hay esas estrategias, o los maestros no cuentan con los medios o la formación para diseñar sus propias alternativas? En comunidades más alejadas, el problema es la presencia misma de los profesores o los educadores de CONAFE (estudiantes con beca), puesto que los maestros pueden tardar un día entero en arribar al poblado y toman ese tiempo de sus días de clase (y no de los de descanso). En una ocasión, en el año 2002, visité una escuela en una ranchería relativamente apartada (se encontraba a menos de 1 hora de Teopisca, una ciudad pequeña localizada al norte de Comitán). La escuela consistía en un solo salón, en la meseta de una montaña baja, rodeada de los picos de cerros más altos y muy empinados. El salón estaba construido con tablas de madera, piso de tierra y techo de lámina de zinc. Un patio servía también como cancha deportiva, aunque la pelota se podría ir a la barranca contigua muy seguido, dadas las condiciones del terreno. Era una escuela comunitaria (CONAFE) en donde estudiaban menos de 15 niños que vivían en casas dispersas alrededor, en ranchos agrícolas y ganaderos. Los niños eran de edades y grados distintos, por lo que se trabajaba con la estrategia multigrado. El educador comunitario era un muchacho egresado de la secundaria, que recibía una beca de poco monto para atender a los niños de educación primaria (a cambio de seguir recibiendo la beca posteriormente, mientras cursara su educación superior, después de tres años de servicio). Uno de los padres de familia, que habitaba en una de las casas cercanas, decía que el joven llegaba apenas un par de días a la semana, por el aislamiento del lugar.

Estas condiciones de las escuelas, en áreas rurales y urbanas, se repiten en muchos otros lugares del estado de Chiapas, y en particular en las regiones menos comunicadas o de más difícil acceso. Pero tomemos estos ejemplos para dar contenido a las cifras ya revisadas anteriormente. Lo que se argumenta en este artículo, entonces, es que mientras en algunos lugares la estructura de la educación pública mejora al ofrecer más niveles y en mejores modalidades de educación, en otras zonas la situación es diferente. Al mismo tiempo, se argumenta que los bajos resultados en la adquisición de habilidades y conocimientos básicos pueden ser el resultado de estas condiciones de la educación pública. Pero esa no es la única razón, según algunos análisis y debates sobre el tema. Revisemos algunos otros elementos antes de concluir con este argumento.

5. Otros elementos de la educación básica en áreas marginales

Consideremos la situación de dos elementos adicionales que influyen en la oferta de la educación pública básica: la formación de los docentes, el factor lingüístico y la evaluación educativa. Como ya se mencionó, muchas estrategias educativas, como la indígena, la comunitaria, la escuela multigrado y la teleeducación, fueron desplegadas como medidas para atender en particular ciertas condiciones de aislamiento y marginación. Lo que se podría esperar es que poco a poco estas estrategias fueran apuntando a una educación con mejores condiciones. Así está ocurriendo con uno de los elementos fundamentales de la educación: los profesores. En los casos de la educación primaria y preescolar, por ejemplo, los requisitos de

formación como docentes se han modificado hacia una mayor exigencia, en especial en la educación indígena y rural. Por ejemplo, los primeros docentes indígenas en los años sesenta y setenta en Chiapas eran promotores educativos, que habían terminado apenas la primaria y secundaria, y eran formados con cursos cortos en escuelas normales; sin embargo, la necesidad de crear un sistema de educación bilingüe para la población indígena llevó a reclutar a estos docentes otorgando a muchos de ellos plazas definitivas en el sistema educativo. Ahora en cambio hay una mayor competencia entre egresados de escuelas normales para maestros y licenciaturas para ocupar esas plazas. Ahora las plazas se ocupan por concursos entre los aspirantes, que se someten a pruebas de conocimientos y de formación docente para poder obtener el empleo⁹. Un relevo generacional se está ya produciendo con la jubilación o retiro de las primeras generaciones de docentes indígenas y la llegada de los más jóvenes, con una carrera profesional más amplia. No obstante, una parte de la educación básica en áreas indígenas, o en poblados pequeños y aislados, sigue estando en manos de promotores indígenas sin formación docente y con becarios de CONAFE.

Por otra parte, en el debate sobre la educación pública en México ha habido un apartado especial acerca de las lenguas indígenas. Este es otro elemento que está presente en la estructura de la educación pública, cuya relevancia se puede ilustrar también con lo que ocurre con las lenguas indígenas en Chiapas. Para ello haré referencia nuevamente al proceso en el área que conozco con más detalle: la zona de hablantes de tojolabal. En los años sesenta, la mayor parte de las escuelas primarias enseñaban en español, aunque la lengua materna de muchos niños era el tojolabal. Sólo muy recientemente, en los años ochenta, la educación bilingüe se fue haciendo presente, conforme se preparaba a los promotores educativos de la región (los contemporáneos de aquel niño tojolabal del que hablé párrafos arriba). Sin embargo, muchas veces escuché a los padres de familia en dos ejidos en que he trabajado, desde el año 2000, que preferían la enseñanza en español porque así los niños aprendían la lengua que les serviría para viajar, hacer trámites y conseguir un trabajo fuera del pequeño poblado. Además, se tenía más confianza en los maestros que llegaban a la escuela general del poblado, sólo a dar clases, y se iban; en cambio, no se sentían igualmente confiados con los maestros bilingües que laboraban en otras escuelas de los poblados vecinos, por su falta de preparación y sus pocas habilidades en la lengua materna. Lo que ocurría es que por mucho tiempo la enseñanza bilingüe fue más una figura de la retórica política que una estrategia educativa, por las diferencias en la oferta lingüística. Es decir, hasta finales del siglo XX, mientras que para la enseñanza en español se contaba con profesores formados en normales y con materiales diversos en ciencias, artes, lengua y otras áreas, en lenguas indígenas no se contaba con esos mismos elementos y en muchos casos no se tenía incluso un sistema de escritura estandarizado.

Así podemos ver hoy en día que pesar de cuatro décadas de formación de maestros bilingües en Chiapas (desde los años setenta en el siglo XX), la escritura y lectura en la lengua materna siguen enfrentando dificultades (y por ello, el rechazo de poblaciones que de alguna manera se esperaba que prefirieran esa educación bilingüe). Las cartillas de las lenguas indígenas desarrolladas entre los cincuenta y sesenta por el Instituto Nacional Indigenista, con el apoyo de varias instituciones, entre ellas el Instituto Lingüístico de Verano, no han cubierto esa necesidad. Faltaba un trabajo mucho más detallado en el estudio de las lenguas, la formación de especialistas en diversas áreas de la lingüística, la creación de sistemas estandarizados de escritura, así como la edición de materiales en lenguas indígenas, para poder

sostener una educación bilingüe que pudiera ofrecer mejores resultados. Es apenas al inicio del siglo XXI que se inician estos trabajos y estaremos viendo resultados en las siguientes generaciones de profesores indígenas¹⁰.

Finalmente, como ya se ha mencionado, la evaluación se ha establecido como un elemento central en la toma de decisiones en política educativa. Es así como surgieron, primero, la llamada carrera magisterial (que reconoce los méritos del trabajo docente) y luego pruebas de habilidades y conocimientos como ENLACE¹¹ y EXCALE¹². No obstante, ésta también es un área de polémicas entre los diversos actores del sistema educativo. Por un lado, diversas instancias nacionales e internacionales están impulsando mecanismos estandarizados de evaluación de la educación, enfocados en habilidades básicas generales. Frente a eso, algunos grupos de profesores y de actores de la educación, incluyendo organizaciones independientes o autónomas de educación, cuestionan la viabilidad de la evaluación estándar, acusando su centralismo, su discriminación y su poco interés en las diversas necesidades educativas. Las mayores movilizaciones en contra de las evaluaciones, de manera significativa, se han dado justamente en los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero, aunque no de manera exclusiva. También están distintas organizaciones no gubernamentales y escuelas con experiencias autónomas que confrontan no sólo la evaluación sino el sentido general de la educación, proponiendo pedagogías alternativas, que incluyen la mayor participación y control de las comunidades sobre los procesos educativos (ver, por ejemplo, Baronet 2011). Aquí la polémica se centra en hasta dónde la educación debe responder al interés de formación en habilidades de lectoescritura, pensamiento lógico matemático y ciencias de manera general, universal, y hasta dónde debe considerar la formación de elementos que responden a la vida social más inmediata de los educandos¹³.

6. Conclusiones

La disponibilidad de servicios de formación escolar básica es diferenciada, y las mayores dificultades en áreas rurales se expresan en mayores niveles de abandono escolar temprano o en resultados escolares como los ya referidos antes. Para impulsar la escolaridad básica, en especial en esas áreas, se han creado las modalidades de educación rural, indígena y comunitaria que hemos mencionado antes. Además, en los últimos años se ha modificado la política de superación de la pobreza con mecanismos de corresponsabilidad que impactan en la educación. Por ejemplo, uno de los programas más importantes en ese sentido ha sido el de OPORTUNIDADES, que nació como SOLIDARIDAD en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se llamó PROGRESA en el de Ernesto Zedillo (1994-2000). Se trata de un esquema de ministración de recursos monetarios regulares a las familias de más bajos recursos, con el propósito de romper con el ciclo de la pobreza; eso conlleva una responsabilidad por parte los beneficiarios de atender la salud de los niños y mujeres, a través de revisiones regulares en las clínicas del sistema de salud gubernamental, y de atender la educación al mantener a los niños y niñas en la escuela hasta terminar la educación básica. Con este tipo de impulsos se ha generado una mayor escolarización en estados como Oaxaca, Guerrero y Chiapas. Al mismo tiempo se ha buscado ampliar la oferta educativa, abriendo escuelas y haciendo parte de ella a la educación secundaria primero y a la preescolar después. Sin embargo, como se ha mostrado en las cifras anteriores, los servicios educativos se amplían a través de estrategias o modalidades que no necesariamente resuelven de manera satisfactoria

las necesidades educativas. Aunque distintos gobiernos han tratado de dar equidad en el acceso a la educación con diferentes mecanismos, la brecha se mantiene, como se ha mostrado en el análisis de cifras anterior.

Bibliografía:

Baronett, Bruno. “La apuesta de las escuelas zapatista de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas”. Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, CREFAL, septiembre-diciembre, 2011. pp. 39-43. Disponible en: http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber7.pdf

HEREDIA, Blanca. “Evaluando PISA”. Revista AZ, Diciembre 2007, pp. 20-23.

OCDE 2010. PISA 2009 Results: Executive Summary. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

SCHLEICHER, Andreas. “¿Están los estudiantes listos para el mundo de mañana?”. Revista AZ, Diciembre 2007, pp. 16-19.

INEE, 2012a. Banco de Indicadores Educativos. Documentos: “Porcentaje de escuelas preescolares unitarias y bidocentes que imparten los tres grados” o PG01a. México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>

INEE, 2012b. Banco de Indicadores Educativos. Documentos: “Porcentaje de escuelas primarias de organización multigrado, tetradocente y pentadocente” PG01d-a. México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>

INEGI,. Panorama sociodemográfico de México. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2011. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/Cpv2010_Panorama.pdf

SEP (Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012. México, SEP, 2012. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Estadisticas

UNESCO 2010. Datos mundiales de educación, 2010-2011. México. UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf

Notas

¹ Investigador-docente, CIESAS - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Sureste San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. E- mail: joseluisescalona@prodigy.net.mx

Webpage: www.ciesas.edu.mx. Personal Webpage: www.joseluisescalona.com

² Program for International Students Assessment.

³ La información de la prueba PISA se encuentra en un portal de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.pisa.sep.gob.mx/que_es_pisa.html

⁴ Disponible en http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html . Consultado el 28 de mayo de 2013. Otra forma de ver estos resultados la ofrece un resumen del informe PISA 2009, acerca de las habilidades de lectura: **“In 18 participating countries, including Mexico, Chile and Turkey, the highest reading proficiency level achieved by most students was the baseline Level 2.**

Level 2 is considered a baseline level of proficiency, at which students begin to demonstrate the reading skill that will enable them to participate effectively and productively in life. Students who do not reach Level 2 have difficulties locating basic information that meets several conditions, making comparisons or contrasts around a single feature, working out what a well-defined part of a text means when the information is not prominent, or making connections between the text and outside knowledge by drawing on personal experience and attitudes. The proportion of 15-year-olds in this situation varies widely across countries, from fewer than one in 10 in four countries and economies to the majority of students in 10 countries. Even in the average OECD country, where nearly one student in five does not reach Level 2, tackling such low performance remains a major challenge.” (OCDE 2010: 6). Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

⁵ La Secretaría de Educación Pública fue creada en 1921, para dar una orientación nacional a los programas de educación. Ver Diario Oficial, tomo XIX, número 25, del 3 de octubre de 1921.

⁶ UNESCO, 2010. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf

⁷ UNESCO 2010: 15.

⁸ “Las escuelas multigrado son una parte importante dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN). En estos centros escolares un docente imparte clases a dos o más grados escolares de forma simultánea y puede también desempeñar funciones directivas y administrativas. Este tipo de organización escolar forma parte del diseño original de las escuelas comunitarias que dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), pues contempla la presencia de instructores que se han formado para atender en una misma aula a estudiantes de varios grados y cuentan con los materiales pedagógicos para aplicar el modelo multigrado. En cambio, en los tipos de servicio general e indígena, y telesecundarias, cuyo esquema pedagógico supone un docente y materiales educativos por grado, esa condición multigrado puede limitar las oportunidades educativas de los alumnos en caso de que los docentes a su cargo no tengan una capacitación pertinente, no cuenten con los recursos didácticos adecuados o carezcan de los apoyos administrativos para el funcionamiento adecuado de sus escuelas” (INEE 2012^a: I).

⁹ El tránsito a la evaluación de ingreso y de permanencia, que ha surgido en las reformas del sistema educativo en años recientes, es muy cuestionado por algunos sectores de docentes y de aspirantes que señalan problemas de manipulación y tráfico de los puestos por parte de autoridades o de miembros del sindicato de maestros. Además, un elemento que se ha presentado es la movilización cíclica de egresados de la educación normal que solicitan más plazas de las que pone a concurso el gobierno.

¹⁰ Un debate importante sigue dándose en torno a este tema, cruzado por la movilización política de carácter étnico y por la misma dinámica de organización magisterial.

¹¹ Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Ver: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

¹² Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo. Ver: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/marcos-de-referencia>

¹³ Habría que analizar si un enfoque sólo en estos segundos elementos no tiene como consecuencia la profundización de la desigualdad y su reproducción en el largo plazo, al no aportar a los niños, niñas y jóvenes las habilidades de formación para la vida en un mundo cada vez más intercomunicado y de mayor movilidad espacial.

Recebido em abril-13

Aprovado em maio-13