



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

La educación para poblaciones en contextos vulnerables

**Informe
Anual
2007**



México, 2007



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

**LA EDUCACIÓN PARA POBLACIONES
EN CONTEXTOS VULNERABLES
INFORME ANUAL 2007**

LA EDUCACIÓN PARA POBLACIONES EN CONTEXTOS VULNERABLES INFORME ANUAL 2007

Coordinación Editorial:

Miguel Á. Aguilar R.
Diana L. Flores Vázquez
Katya Butrón Yáñez

Diseño y formación:

Juan Cristóbal Ramírez Peraza
Luis Enrique Ramírez Juárez

Foto portada:

Heriberto Rodríguez

Titular de los derechos:

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/SEP

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez
C.P. 03900, México, D. F.

Primera edición 2007

Impreso en México

ISBN 978-968-5294-26-9

MIEMBROS DE LA JUNTA DIRECTIVA DEL INEE

PRESIDENTE

LIC. JOSEFINA VÁZQUEZ MOTA

Secretaría de Educación Pública

CONSEJEROS

MTRO. JUAN CARLOS ROMERO HICKS

Director General del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

MTRO. FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Subsecretario de Educación Básica
Secretaría de Educación Pública

ACT. ERNESTO JAVIER CORDERO ARROYO

Subsecretario de Egresos
Secretaría de Hacienda y Crédito Público

DR. ENRIQUE CABRERO MENDOZA

Director General del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C.

DR. RENÉ ASOMOZA PALACIO

Director General del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

DRA. SYLVIA ORTEGA SALAZAR

Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

DR. HEBER CINCO LEY

Director General del Instituto Mexicano del Petróleo

DR. EMILIO ZEBADÚA GONZÁLEZ

Presidente de la Fundación para la Cultura del Maestro, A.C.

EDUARDO BOHÓRQUEZ LÓPEZ

Director General de Transparencia Mexicana

PROFR. RAFAEL OCHOA GUZMÁN

Secretario General del Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

LIC. JOSÉ LUIS PÉREZ BAUTISTA

Presidente de la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia, A.C.

ING. GUILLERMO BUSTAMANTE MANILLA

Presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, A.C.

ING. RICARDO GONZÁLEZ SADA

Presidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial

DRA. LORENZA VILLA LEVER

Presidenta de Observatorio Ciudadano

LIC. RAMÓN DÍAZ DE LEÓN ESPINO

Coordinador de Órganos Desconcentrados y del Sector Paraestatal
Secretaría de Educación Pública

LIC. ALBERTO CIFUENTES NEGRETE

Comisario Público Propietario del Sector Educación y Cultura
Secretaría de la Función Pública

CONSEJO TÉCNICO

PRESIDENTA

DRA. TERESA BRACHO GONZÁLEZ

Investigadora CIDE

CONSEJEROS

DRA. ANA ROSA BARAHONA ECHEVERRÍA

Investigadora Departamento de Biología Evolutiva
Facultad de Ciencias, UNAM

DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO

Profesora Titular Facultad de Psicología, UNAM

MTRA. MARGARITA ZORRILLA FIERRO

Profesora Titular Departamento de Educación
Universidad Autónoma de Aguascalientes

DR. JOSÉ MANUEL ÁLVAREZ MANILLA Y DE LA PEÑA

Presidente del Instituto de Evaluación a Gran Escala

DR. EDUARDO DE LA GARZA VIZCAYA

Profesor Titular, UAM

DR. FELIPE TIRADO SEGURA

Profesor Titular Programa de Investigación Psicoeducativa
FES-Iztacala, UNAM

DR. JESÚS M. JORNET MELIÁ

Profesor Titular Facultat de Filosofia i Ciències Universitat de València

DR. FERNANDO REIMERS

Director del International Education Policy Program
Harvard Graduate School of Education

DR. MARTIN CARNOY

Profesor Titular Stanford University School of Education

DR. PEDRO ANDRÉS RAVELA CASAMAYOU

Coordinador Nacional de PISA
Asesor ANEP
Uruguay

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN

Investigador Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación, UNAM

DR. ARTURO DE LA ORDEN HOZ

Profesor Titular Universidad Complutense, Madrid

DR. JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA

Investigador

MTRA. SYLVIA I. SCHMELKES DEL VALLE

Directora del Instituto de Investigación Educativa UIA

DR. GUILLERMO SOLANO FLORES

Profesor Titular University of Colorado

CONSEJO CONSULTIVO

SECRETARIA TÉCNICA

LIC. ANA MARÍA ACEVES ESTRADA

Directora General de Evaluación de Políticas, SEP

ESTRUCTURA OPERATIVA

LIC. FELIPE MARTÍNEZ RIZO
Director General

DRA. ANNETTE SANTOS DEL REAL
Directora General Adjunta

DR. HÉCTOR VIRGILIO ROBLES VÁSQUEZ
Director de Indicadores Educativos

DR. EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
Director de Pruebas y Medición

DRA. GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR
Directora de Evaluación de Escuelas

LIC. MARÍA ANTONIETA DÍAZ GUTIÉRREZ
Directora de Proyectos Internacionales y Especiales

MTRA. MARÍA LUZ ZARAZÚA MARTÍNEZ
Directora de Relaciones Nacionales y Logística

LIC. JESÚS RODRÍGUEZ SANTILLÁN
Director de Comunicación y Difusión

ING. ENZO MOLINO RAVETTO
Director de Informática

LIC. CÉSAR GÓMEZ TREVIÑO
Director de Asuntos Jurídicos

LIC. JAVIER DE JESÚS NOYOLA DEL RÍO
Director de Administración y Finanzas



CONTENIDO

Introducción	11
Capítulo 1 LAS DESIGUALDADES DE LA ESCUELA Y EL ENTORNO	15
Capítulo 2 EL CASO DE LAS PRIMARIAS INDÍGENAS	41
Capítulo 3 EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES COMUNITARIOS: TERCER GRADO	69
Capítulo 4 TELESECUNDARIA: APORTES Y DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD	93
Capítulo 5 LA RELACIÓN ENTRE CALIDAD Y EQUIDAD	119



INTRODUCCIÓN

Este es el quinto Informe Anual del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que corresponde al año 2007.

El primero de estos informes, publicado al final de 2003, sintetizó los trabajos hechos por el Instituto a lo largo de ese año, el primero de su operación. Ese mismo criterio se siguió para la elaboración de los dos siguientes informes anuales, difundidos a fines de 2004 y 2005.

En 2006, por tratarse del último año del primer período de gestión del INEE, y por la coincidencia con el final de una administración federal, el Informe Anual buscó, en la medida posible, comparar la situación de la educación que prevalecía en el año 2000 con la que se presentaba a fines del sexenio. En la conclusión se trató de hacer un balance de la calidad educativa en tres perspectivas: en relación con el pasado; en comparación con otros países; y respecto a las tres metas establecidas por el gobierno mexicano para ser alcanzadas en el año 2015, en el marco de los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas.

Ese enfoque de síntesis y balance se consideró adecuado por las circunstancias mencionadas, pero se pensó también que para los futuros informes habría que buscar algo diferente. Teniendo en cuenta que el INEE produce un número creciente de informes, cada uno de los cuales es difundido en su momento, en forma separada, se consideró que una síntesis resultaría cada vez menos indicada y se decidió que, en el futuro, se buscaría centrar la atención en un tema particular, alrededor del cual se integraran elementos derivados de los distintos estudios de evaluación del Instituto. Para este Informe Anual de 2007 se ha escogido como tema central el de los servicios educativos que atienden a alumnos que viven mayoritariamente en condiciones de pobreza, reflexionando sobre la problemática de la desigualdad, que sigue siendo un reto que las políticas educativas deben enfrentar.

El tema de la desigualdad y la equidad ha sido tratado en forma recurrente en los trabajos del

INEE, al igual que en otros estudios sobre la educación mexicana, al grado de que algunos lectores podrán preguntarse si tiene sentido un trabajo más sobre los mismos tópicos. La decisión de dedicar este nuevo informe a ese mismo tema se sustenta en dos tipos de consideraciones complementarias.

Por una parte, a pesar de su relativa abundancia, muchos trabajos sobre la desigualdad parecen no abordar esa problemática con la amplitud y profundidad que serían necesarias para dejar claros sus aspectos fundamentales. Los trabajos sobre el tema suelen atender aspectos particulares del mismo, pero hacen falta esfuerzos de síntesis, que lleven a conclusiones más generales y puedan ofrecer sustento sólido a las políticas que busquen promover la equidad.

Por otra parte, la recurrencia misma de estudios sobre el tema es indicio inequívoco de la continua presencia de la desigualdad en el panorama social mexicano. Esto quiere decir que, aunque parece haber una creciente conciencia de la gravedad de sus implicaciones para un mejor futuro del país, no se ha llegado a dar a las políticas de equidad la prioridad que se les suele atribuir en el discurso. Una priorización real debería llevar a la definición de estrategias efectivas para la reducción de la desigualdad, sustentadas en la asignación de recursos suficientes que hagan posibles esfuerzos sostenidos en el mediano y largo plazos, para que se puedan observar resultados.

Muchos trabajos estudian los factores que inciden en los resultados que alcanzan los alumnos en los sucesivos niveles y grados del trayecto escolar, así como en los distintos establecimientos del sistema educativo. Desde hace al menos medio siglo esos estudios distinguen los factores que pertenecen al ámbito de la escuela misma y los del contexto en que se ubica. Entre los factores de la escuela se cuentan, desde luego, los que tienen que ver con los maestros, como su preparación y sus condiciones de trabajo, pero también los relacionados con los recursos materiales con los cuales se dispone,

y con los procesos que tienen lugar en aulas y escuelas: procesos pedagógicos, de gestión y relacionados con la participación de los padres de familia, entre otros.

Los factores del contexto incluyen los del hogar de cada alumno y los del entorno amplio, como barrios y poblaciones. Se distinguen los bienes materiales disponibles en hogares o poblaciones (capital económico); las prácticas culturales, relacionadas con los recursos materiales, pero también con aspectos como la escolaridad de los padres y otras características de las comunidades (capital cultural); y otros elementos menos fáciles de captar, que tienen que ver con las interacciones que se dan en cada grupo social, que pueden ser más o menos favorables para la educación (capital social).

A partir de información derivada de los cuestionarios de contexto de las pruebas Excale, en el Capítulo 1 de esta obra se presenta la idea fundamental del trabajo: más allá de la dificultad para deslindar con claridad el efecto de los factores del entorno y la escuela, la gran desigualdad de los resultados escolares se explica, sin duda, por la conjunción de ambos. Los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas.

Los otros tres capítulos de este Informe Anual se refieren a tres casos particulares de servicios educativos que atienden principalmente a alumnos de contextos vulnerables.

El Capítulo 2 presenta un trabajo que, a partir de las evaluaciones hechas por el INEE en 2005 a alumnos de sexto grado de primaria, analiza el desempeño de los niños indígenas, comparando por primera vez los resultados obtenidos por quienes son atendidos en las escuelas de la modalidad diseñada especialmente para ellos (primarias indígenas), con los que consiguen los alumnos indígenas que asisten a primarias rurales generales. Este capítulo se basa en un trabajo de tesis, desarrollado mientras su autor trabajaba en el INEE; se apreciará por ello el carácter más académico del texto, en comparación con los otros capítulos de la obra.

A partir de un notable resultado de las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos de tercero de

primaria difundidos por el INEE en agosto de 2007, el Capítulo 3 analiza el caso de los Cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

En estos servicios, un instructor sin formación profesional atiende en promedio a nueve o diez alumnos de todos los grados de primaria, que, en su inmensa mayoría, pertenecen a los estratos más pobres de la sociedad, como podría esperarse por el hecho de que esos servicios se ubican por lo general en localidades rurales dispersas, con menos de cien habitantes. Por lo anterior, no llamaba la atención que los resultados de estos alumnos fueran siempre bajos, sólo superiores a los de los niños indígenas. Los resultados difundidos recientemente han llevado a analizar con mayor detenimiento la situación de estos servicios, como se hace en este apartado de la obra.

El Capítulo 4 se refiere al caso de las telesecundarias, las cuales han sido objeto de atención por parte del INEE, tanto en las evaluaciones nacionales del aprendizaje, como en las evaluaciones PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Desde 2004 el Instituto mostró que, contra algunas ideas previas, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales coincidían en mostrar resultados claramente inferiores de los alumnos de Telesecundaria, en relación con los de otros servicios que ofrece el sistema educativo en ese nivel. Se ha mostrado también la importancia que han tenido las telesecundarias en la expansión de los servicios; las limitaciones que se derivan de su matrícula generalmente reducida, derivada, a su vez, de su ubicación en localidades rurales; y el peso considerable que tienen en los resultados de los estudiantes de este servicio educativo los factores de su entorno. En este capítulo se retoman esos y otros elementos, para reflexionar sobre los resultados de este tipo de escuelas, sobre su importancia para la atención de la demanda, y sobre lo que sería necesario realizar para que sus resultados fueran similares a los de los demás servicios del sistema educativo.

En el último capítulo se retoman algunos de los puntos anteriores, así como elementos de otros trabajos del INEE. Se incluyen los resultados de la última aplicación de las pruebas PISA de la OCDE, para reflexionar sobre las implicaciones de todo

lo anterior, en dos sentidos, que corresponden a las dos consideraciones mencionadas antes como fundamento de la decisión de dedicar este Informe Anual al tema que nos ocupa.

En primer lugar, y a partir de la constatación de la importancia de la desigualdad en la problemática educativa de México, se hacen consideraciones sobre su persistencia no sólo en nuestro país, pero sí con especial fuerza en él. Con base en lo que muestran las evaluaciones internacionales sobre algunos países, se argumenta sobre la posibilidad de perseguir simultáneamente calidad y equidad, y sobre la importancia de hacerlo, dada la gravedad de las consecuencias de la desigualdad.

Como punto de partida de su trabajo de evaluación, el INEE se ha basado desde sus inicios en un concepto de calidad educativa que comprende varias dimensiones:

- La relevancia de los planes y programas de estudio.
- La eficacia interna y externa que, en la educación básica, se traduce en la universalización del acceso a la escuela, la permanencia en ella y la conclusión del trayecto por todos los alumnos, en los tiempos estipulados, y habiendo alcanzado los resultados previstos.
- La suficiencia de los recursos y la eficiencia de su utilización.
- Y la equidad, en el sentido de apoyo diferenciado, en función de la necesidad, para que todos los alumnos alcancen niveles mínimos aceptables de resultados.

El Instituto considera, que la equidad es una dimensión esencial de la calidad. Si se consigue que todos los niños accedan a la escuela, e incluso que permanezcan en ella y lleguen hasta el final de la educación básica, pero no se ofrece a todos las condiciones necesarias para que alcancen los objetivos, tomando en cuenta la especial dificultad que

enfrentan algunos alumnos para ello, no se podrá afirmar que el sistema educativo es realmente de buena calidad.

En términos más claros, un sistema educativo no es de buena calidad si la educación que ofrece cada escuela no incluye lo necesario para que los alumnos de cada una alcancen niveles aceptables de aprendizaje.

En segundo lugar, se afirma que los esfuerzos compensatorios desarrollados hasta ahora no han atendido la problemática de la desigualdad en toda su profundidad, y se llega a la conclusión de que una política educativa que busque enfrentarla en su raíz implica replantear de manera sustancial el modelo de extensión de los servicios seguido hasta ahora, el financiamiento, el uso que se puede dar a los resultados de las evaluaciones, el currículo mismo y los modelos de enseñanza apropiados para los distintos grupos de alumnos, en especial los más pobres. Sólo una educación que distribuya equitativamente una educación de buena calidad es congruente con los principios del Artículo 3° de la Constitución.

Aunque este Informe es producto del esfuerzo conjunto de muchas personas en el Instituto, la elaboración del capítulo uno se debe fundamentalmente a Guadalupe Ruiz Cuéllar y a Adán Moisés García Medina; el capítulo dos fue desarrollado por Ernesto Treviño Villarreal; el tercero estuvo a cargo de Eduardo Backhoff Escudero, Edgar Andrade Muñoz, Andrés Sánchez Moguel y Margarita Peón Zapata, mientras que el cuarto fue elaborado por Annette Santos del Real y el quinto por Felipe Martínez Rizo.

Este Informe Anual pretende ser una aportación significativa a la literatura sobre la educación de los alumnos más pobres, y la tensión que deben enfrentar las políticas públicas para atender simultáneamente los propósitos de calidad y de equidad, en una forma que trascienda la retórica.

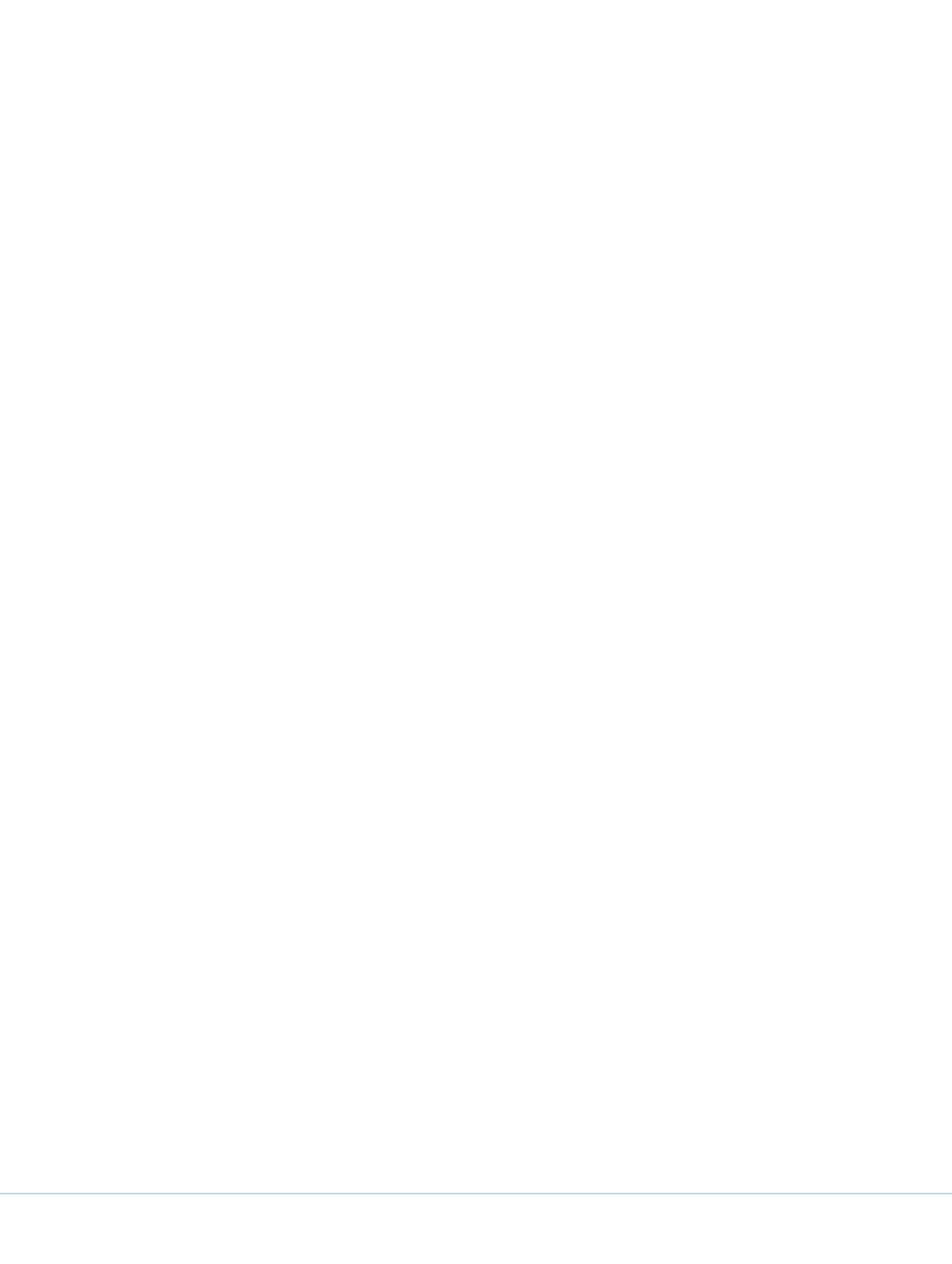
Felipe Martínez Rizo

Director General
Diciembre de 2007

Las desigualdades de la escuela y el entorno



INEE



Introducción

El estudio del Sistema Educativo Mexicano a través de las investigaciones y evaluaciones llevadas a cabo por diversas instancias, centralmente en los últimos tiempos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), pone de manifiesto que su nota más distintiva es la desigualdad, la cual se presenta en las oportunidades de acceso, en las trayectorias escolares, en los resultados de aprendizaje y, de igual forma, en las condiciones en las cuales se ofrece el servicio educativo a diferentes sectores de la sociedad. Lo cierto es que este sistema debe ofrecer educación a una población profundamente desigual, debido a las condiciones socioeconómicas y culturales, por expectativas –y posibilidades reales– de escolarización y de promoción social. El conocimiento generado desde tiempo atrás, tanto en nuestro país como en otros, ha permitido identificar la fuerte asociación que se establece entre oferta y demanda educativas.

En el marco del objetivo central del Informe Anual 2007, el presente capítulo tiene como propósito sintetizar y, en algunos casos re-analizar los datos de que dispone el Instituto sobre las condiciones materiales que caracterizan a las escuelas primarias del país, así como las que dan cuenta del entorno socioeconómico y cultural que rodea a los alumnos en los centros escolares. Ya sea que se atienda a una, otra o ambas esferas –características socioeconómicas de los alumnos y condiciones escolares– lo que resalta en cualquier análisis es la desigualdad que caracteriza a éstas y la estrecha conjugación que tiende a establecerse entre ellas.

Este capítulo tiene como base las evaluaciones de logro escolar realizadas en 2005 y 2006 por el INEE (Backhoff *et al*, 2006; Backhoff *et al*, 2007a; Backhoff, *et al*, 2007b). Como es sabido, estas evaluaciones incluyen, además de las pruebas destinadas a los alumnos, instrumentos dirigidos a distintos actores: directores, docentes y alumnos de las

escuelas primarias y/o secundarias incluidas en la muestra de cada nivel educativo.¹¹

La aplicación de esta amplia batería de instrumentos –los cuestionarios de contexto– tiene como base la convicción de que la evaluación de la calidad de un sistema educativo no descansa exclusivamente en la evaluación de los aprendizajes logrados por los escolares. Una evaluación integral de la calidad educativa requiere también, el estudio de otros factores y dimensiones del mismo sistema. Por ello, junto con las pruebas, es necesaria la aplicación simultánea de un conjunto de instrumentos que permitan describir adecuadamente las características socio familiares y actitudinales de los alumnos y sus familias; las opiniones y enfoques de trabajo de los docentes, así como ciertas características personales y de su trayectoria y los rasgos materiales y organizacionales de las escuelas. En este sentido, la información que proveen estos cuestionarios es de tanta importancia como la que proporcionan las propias pruebas, dado que permite interpretar sustantivamente los niveles de calidad que caracterizan al sistema educativo.

En el conjunto de aspectos cubiertos mediante los cuestionarios de contexto aplicados entre directores y docentes, este capítulo retoma rasgos representativos de los recursos con que cuentan las escuelas; entre ellos, algunas características de los docentes de primaria, así como aspectos relativos a la infraestructura y equipamiento escolar y la dotación de materiales y recursos didácticos con que cuentan las aulas y escuelas del país.

¹¹ En ambas evaluaciones se consideraron estos tres actores, sin embargo, hay algunas variaciones en cuanto a la cobertura del cuestionario de docentes. En la evaluación de 2005 –que abarcó los niveles de primaria y secundaria– el cuestionario para docentes fue aplicado entre todos los profesores de las escuelas de primaria, y en el caso de secundaria, sólo entre aquellos que impartían las materias evaluadas (Español y Matemáticas). En 2006, año en que la evaluación de resultados de aprendizaje se realizó solamente en el tercer grado de la educación primaria, el cuestionario para docentes fue contestado sólo por los profesores del grado evaluado.

El otro grupo de variables pertinente para los propósitos de este capítulo incluye las relacionadas con la procedencia socioeconómica y cultural de los alumnos atendidos por el sistema educativo. Las mismas evaluaciones de logro escolar ya referidas muestran –en coincidencia con los hallazgos de la investigación en la materia– el enorme peso que tienen estos factores en la explicación de las diferencias de resultados, aunque no es materia de este apartado abordar tales hallazgos. Los siguientes capítulos de este informe documentan también esta relación, para el caso concreto de los sectores más desfavorecidos de la población.

El capítulo refiere resultados solamente en cuanto al nivel de educación primaria; sin embargo, parece fundamentado suponer que los patrones que aquí se examinan, muestran un comportamiento similar en la educación secundaria. El Capítulo 2 de este informe abona elementos a esta hipótesis.

**LA APROXIMACIÓN A LA DEMANDA EDUCATIVA
A TRAVÉS DE LOS FACTORES DEL ENTORNO SOCIAL
Y FAMILIAR DE LOS ALUMNOS**

La investigación educativa ha mostrado en forma por demás reiterada la enorme importancia de los factores del contexto familiar y social del alumno en su éxito escolar, medido, ya sea a través del acceso, la permanencia o el nivel de aprendizaje logrado.²

Este apartado muestra cómo las características socioeconómicas y culturales de las familias de los alumnos atendidos por el sistema educativo no se distribuyen aleatoriamente entre las distintas modalidades de prestación del servicio; esto es, hay diferencias importantes en estos aspectos según la modalidad o estrato que se considere: *por razones de autoselección y de índole geográfica y económica, las modalidades educativas se ven más o menos favorecidas por las condiciones socioculturales de las familias de sus alumnos; siendo las escuelas privadas y urbanas las que suelen tener estudiantes con mejores condiciones, y las rurales e indígenas las que presentan condiciones sociales más desfavorables.* (Backhoff et al., 2007a: 98)

Los datos disponibles producto de las evaluaciones realizadas antes de 2005, dejan ver con claridad este patrón de distribución desigual de las condiciones socioculturales y económicas de las familias (Fernández, 2003; Treviño y Treviño, 2003; Cervini, 2003; Muñoz Izquierdo et al, 2004). Éste es confirmado por los hallazgos de las evaluaciones más recientes.

Una aproximación puntual a algunos de los factores típicamente abordados para dar cuenta de las diferencias en el capital cultural de los alumnos ofrece una perspectiva inicial. La escolaridad de la madre del alumno es una variable que suele establecer una fuerte asociación con los resultados de logro escolar. La tabla 1.1 permite ver la distribución de la escolaridad materna en el caso de los alumnos de tercero de primaria.

TABLA 1.1. ESCOLARIDAD DE LA MADRE DE LOS ALUMNOS 3º DE PRIMARIA POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES)

Escolaridad	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
No fue a la escuela	23.8	22.2	8.4	4.2	0.8	5.9
Primaria	53.5	42.3	43.3	18.7	3.9	24.2
Secundaria	17.1	19.9	27.6	27.6	12.0	25.7
Bachillerato	2.8	7.0	8.0	14.3	14.7	12.5
Universidad	2.8	8.7	12.7	35.2	68.7	31.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la evaluación de logro escolar 3º de primaria. Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=3.1; Indígena=1.9; Rural =1.3; Urbano público=0.8; Privado=1.2 y Nacional=0.6.

² La propia investigación ha puesto también en evidencia el aporte que puede hacer la escuela o el sistema educativo en un sentido más amplio; sin embargo, este enfoque no se aborda en el presente capítulo ya que no interesa mostrar cómo se relacionan unos y otros factores con el logro escolar, sino la articulación que se establece entre ellos.

A nivel global, esto es, sin distinguir por estratos, cabe destacar que la escolaridad materna de la mitad de los alumnos de tercero de primaria se restringe cuando mucho, a la educación básica; otros datos son importantes también: el muy bajo porcentaje de madres cuya escolaridad es nula, y la proporción relativamente alta (44.2%) que posee estudios de bachillerato o universitarios.

Sin embargo, el examen de la distribución de esta variable al interior de los estratos que conforman la educación primaria revela grandes diferencias entre ellos. Casi una cuarta parte y poco más de una quinta parte de las madres de alumnos de Cursos comunitarios y escuelas indígenas respectivamente, no fueron a la escuela. Por el contrario, en el medio urbano público y privado es muy bajo el porcentaje de madres que se encuentran en esta situación; incluso en las escuelas rurales públicas es relativamente baja la falta de escolaridad materna.

La escolaridad de las madres de alumnos atendidos por las modalidades de fuerte presencia en el medio rural –Cursos comunitarios, escuelas indígenas y rurales públicas– es más homogénea en lo que se refiere a la educación primaria y es aquí donde se concentran las más altas proporciones en los tres casos. La escolaridad superior –bachillerato y estudios universitarios– es propia de las madres del medio urbano, particularmente de aquellas cuyos hijos asisten a escuelas privadas (ocho de cada diez poseen estudios de estos niveles).

El número de libros en el hogar de los alumnos de 3° de primaria –otra variable usual en los análisis de capital cultural– muestra pautas semejantes de distribución (véase tabla 1.2); nuevamente las condiciones más deficitarias se observan en el medio rural, de manera más acentuada entre las familias atendidas por la primaria comunitaria. En este caso, mientras que siete de cada diez alumnos reportan la inexistencia de libros en sus hogares o alrededor de diez libros, sólo tres o uno de cada diez alumnos de escuelas urbanas públicas y privadas, respectivamente, refiere esta situación.³

Es el caso también de la existencia de computadora en el hogar de los alumnos. Se trata de un recurso prácticamente ajeno a la realidad del medio rural. No sucede así en el urbano, si bien, mientras que tres cuartas partes de los alumnos de escuelas privadas refieren tener computadora en su casa, sólo poco más de una tercera parte de los que asisten a urbanas públicas cuentan con esta herramienta de apoyo al trabajo escolar (véase figura 1.1). En forma consistente con estos datos, sólo el 5, 12 y 16% de los alumnos de Cursos comunitarios, escuelas indígenas y rurales respectivamente, refirió saber usar *mucho* una computadora, mientras que ésta fue la respuesta de 42.7 y 71% de los alumnos de escuelas urbanas públicas y privadas respectivamente. La posesión de computadora distingue pues claramente entre el sector rural y el urbano y aún dentro de este último hace una diferencia significativa entre la población que asiste a escuelas públicas y la que tiene posibilidades de elegir la educación privada.

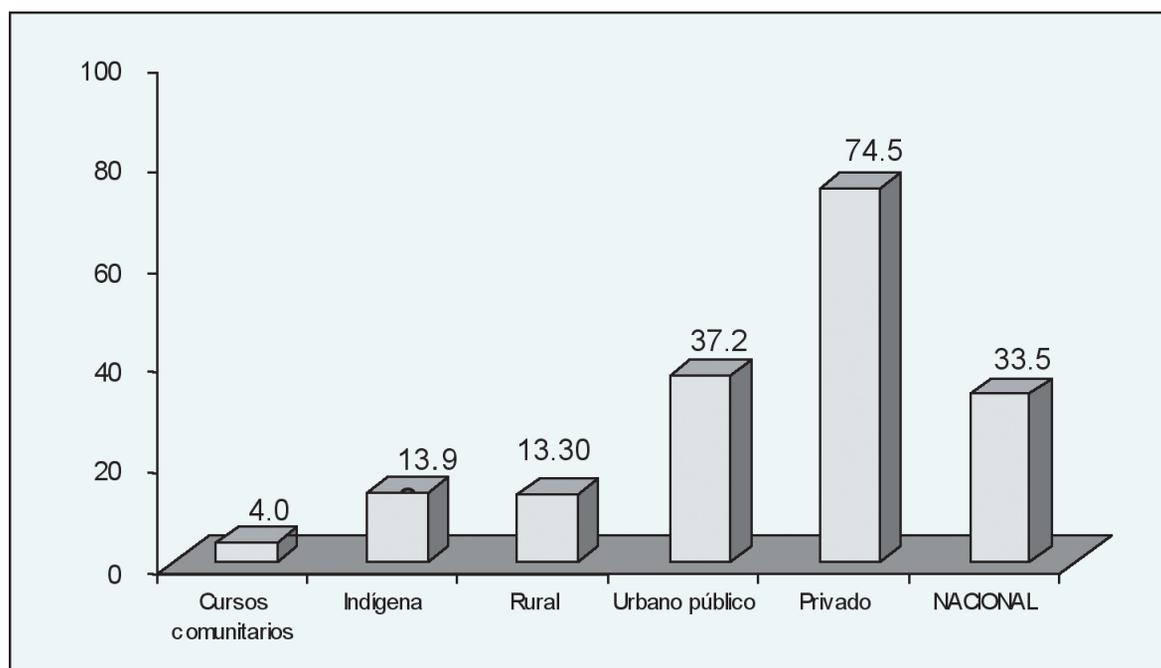
TABLA 1.2. NÚMERO DE LIBROS EN EL HOGAR DE LOS ALUMNOS DE 3° DE PRIMARIA POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES)

Escolaridad	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Ninguno	34.9	22.8	20.6	13.7	3.8	15.1
Como 10 libros	36.3	28.6	27.7	19.9	9.8	21.4
Como 25 libros	10.7	16.6	17.0	15.1	10.7	15.2
Como 50 libros	8.9	12.6	14.9	17.7	17.8	16.7
Como 100 libros	4.8	7.0	8.8	12.2	18.0	11.6
Como 200 libros	4.4	12.4	11.0	21.4	39.8	20.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la evaluación de logro escolar 3° de primaria. Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=2.5; Indígena=1.6; Rural =1.0; Urbano público=0.6; Privado=1.1 y Nacional=0.4.

³ A pesar de que esta información pueda ser imprecisa por el cálculo requerido a alumnos todavía pequeños, la distribución de sus respuestas por estrato escolar se ajusta bastante a lo que otros estudios han encontrado

FIGURA 1.1. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE AFIRMARON TENER COMPUTADORA EN CASA POR ESTRATO ESCOLAR



Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.
 Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=1.0; Indígena=1.3; Rural=0.6; Urbano público=0.8; Privado=1.1; Nacional=0.5.

Los datos hasta aquí mostrados dan cuenta de la heterogeneidad de las condiciones familiares que rodean la experiencia escolar de los alumnos de 3° de primaria en aspectos clave para apoyar su trayectoria exitosa por la educación primaria. Un indicador más que también evidencia patrones de desigualdad es el relativo a la ayuda que los niños dijeron recibir de sus padres cuando se les dificulta alguna tarea (véase tabla 1.3).

Si se consideran las dos categorías que expresan una ayuda más frecuente (*muchas veces* y *casi siempre*), es patente que los alumnos de Cursos comunitarios son los que en menor medida reciben este apoyo de parte de sus padres (39.4%); en contraste, tres cuartas partes de los niños atendidos en escuelas privadas refirieron esta mayor frecuencia. El involucramiento paterno en el trabajo escolar depende sin duda de varios factores: la disponibilidad

TABLA 1.3. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 3° DE PRIMARIA SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE RECIBEN AYUDA DE SUS PADRES CUANDO SE LES DIFICULTA UNA TAREA POR ESTRATO ESCOLAR

Frecuencia de ayuda	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Casi nunca	26.2	31.1	19.6	15.5	9.4	16.8
Pocas veces	34.3	27.7	27.2	20.5	15.5	22.1
Muchas veces	19.6	24.7	32.2	40.7	42.4	37.9
Casi siempre	19.8	16.6	21.0	23.3	32.7	23.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.
 Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=2.5; Indígena=1.5; Rural=1.1; Urbano público=0.7; Privado=1.1 y Nacional=0.5.

de tiempo, el interés y las expectativas que tienen respecto a la educación de los hijos, o la percepción de los padres de su autoeficacia en la materia; pero cabe suponer también que la propia escolaridad o los recursos educativos de que se dispone en el hogar introducen una diferencia en el apoyo que padres de distintos contextos pueden brindar a sus hijos, y al menos en forma indirecta, esto es lo que parecen revelar los datos presentados.

Una perspectiva complementaria para examinar la cuestión que aquí interesa, deriva de los análisis realizados a partir de la evaluación de 2005. Con los datos reunidos mediante el cuestionario de contexto aplicado a los alumnos se construyeron variables compuestas agrupando reactivos que midieran la misma dimensión o constructo.⁴ Dos de ellas son particularmente pertinentes para los propósitos de este apartado: por un lado, la que da cuenta de la variación entre estratos del capital cultural de la familia, y, por otro, de su situación económica (véase tabla 1.4); a nivel global, la media de cada variable fue igual a cinco y su desviación estándar a uno.

Como es patente, las escuelas privadas del país atienden a una población cuyas condicio-

nes socioculturales y económicas son claramente mejores; en ambos aspectos los centros escolares de control privado se ubican más de una desviación estándar por encima del promedio nacional y dos, o casi dos desviaciones y media arriba de las escuelas indígenas cuyos alumnos presentan las condiciones más desfavorables en cuanto a su origen social.

Los análisis realizados a partir de la información reunida en 2006 vuelven a poner de manifiesto la desigualdad en materia de capital cultural y económico de las familias atendidas por el Sistema Educativo Mexicano. En este caso fue construida una sola variable que agrupa dimensiones tanto de orden sociocultural como económico a la que se denominó *Capital Cultural Escolar*;⁵ este índice fue escalado con media igual a cero y desviación estándar de uno.

Los datos reportados en el informe correspondiente a esta evaluación permiten ver la forma como se distribuye el Capital Cultural Escolar entre las entidades del país y las contrastantes condiciones que en esta materia les caracterizan (véase figura 1.2).

TABLA 1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA EDUCATIVA EN PRIMARIA. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR POR ESTRATO ESCOLAR

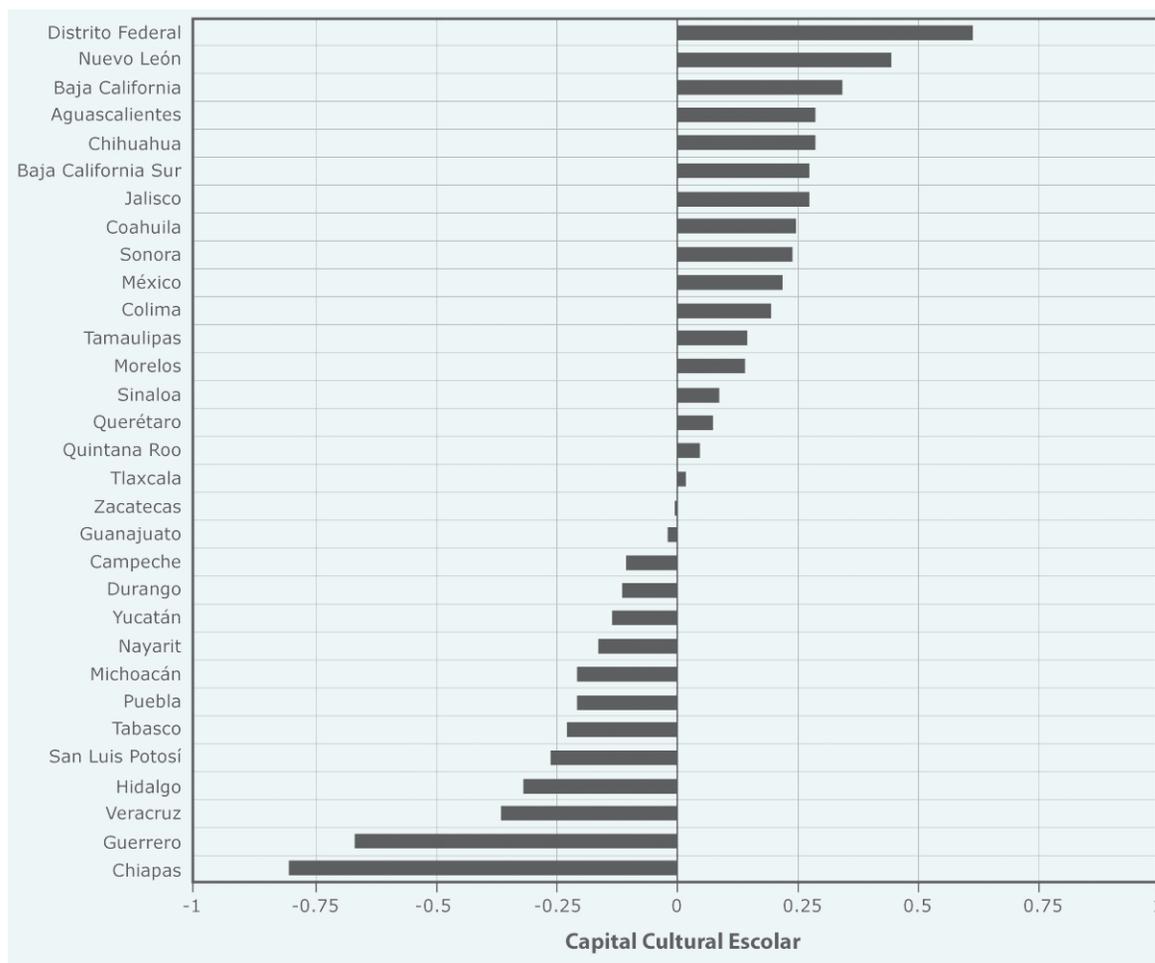
Variables	Urbano Público		Rural		Indígena		Privado	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Capital cultural de la familia	5.21	0.83	4.51	0.82	4.12	0.96	6.27	0.74
Situación económica	5.24	0.78	4.54	0.77	3.79	0.89	6.25	0.73

Fuente: Backhoff, E. et al. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE, 2006.

⁴ La variable Capital Cultural de la Familia explora algunos de los elementos de la cultura general del alumno, como la participación en eventos recreativos (como el cine), los logros académicos de los padres y la posible riqueza cultural del hogar (acceso a libros). La variable situación económica incorpora tres aspectos socioeconómicos de las familias de los alumnos: características y servicios de la vivienda en que habita y posesión de bienes (Backhoff et al., 2006: 148).

⁵ El *Capital Cultural Escolar* ... alude a las condiciones económicas y culturales del estudiante que tienen una relación empírica con el aprendizaje que el niño adquiere en la escuela, la cual puede ser positiva o negativa... En su construcción se utilizaron las siguientes variables: hablar una lengua indígena en casa, nivel de expectativas escolares de los padres, nivel de expectativas escolares del alumno, estructura familiar, características del hogar y posesión de bienes y servicios públicos disponibles en el hogar del alumno. (Backhoff et al., 2007: 99). Tanto en los análisis realizados en 2005 como en 2006, la creación de variables compuestas como las aquí presentadas tuvo como base ciertos referentes conceptuales, pero sobre todo, el comportamiento empírico de las variables y su propia agrupación o variación conjunta, así como su relación con el aprendizaje. No es propósito de este capítulo introducir una discusión conceptual sobre constructos tales como el capital cultural; sin embargo, uno de los retos a abordar en evaluaciones posteriores consiste en la mejor fundamentación teórica de los constructos de interés, no sólo en la fase de análisis sino también, en la del diseño mismo de los instrumentos que permiten obtener la información considerada en estos constructos.

FIGURA 1.2. ÍNDICE DE CAPITAL CULTURAL ESCOLAR DE LOS ALUMNOS POR ENTIDAD FEDERATIVA. PRIMARIA



Fuente: Backhoff, E. et al. *El aprendizaje en tercero de primaria en México*. México: INEE, 2006, p. 93.

Las entidades que registran un mayor valor en el índice de capital cultural se caracterizan por mejores condiciones en varios indicadores de bienestar socioeconómico y cultural, a diferencia de las que se encuentran en el extremo contrario de la distribución. Desde la perspectiva de sus propios sistemas educativos, en estas últimas predominan notablemente las escuelas primarias ubicadas en el medio rural, generales, indígenas y comunitarias (92.5, 86.8, 83.3, 89.3 y 86.9% en Chiapas, Guerrero, Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí, respectivamente), mientras que en las primeras, la existencia de escuelas urbanas –públicas y privadas– es cercana o superior al 50% (INEE: 2004). La mayor pobreza de

Capital Cultural Escolar se presenta, como es patente, en las entidades con mayor población rural.

La forma en que se distribuye el Capital Cultural Escolar de los alumnos de 3º de primaria entre los distintos estratos se muestra en la tabla 1.5. Alrededor de tres cuartas partes de los alumnos de Cursos comunitarios y primarias indígenas se concentra en el primer cuartil del Capital Cultural Escolar; en contraste, 70% de los alumnos de escuelas privadas se agrupa en el cuartil más alto. Como en otros aspectos, la situación de los alumnos de primarias urbanas públicas es menos favorable que la de aquellos que asisten a escuelas privadas, pero mucho mejor que la de los niños atendidos en el medio rural.

TABLA 1.5. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 3º DE PRIMARIA POR CADA CUARTIL EN EL NIVEL DE CAPITAL CULTURAL ESCOLAR POR ESTRATO ESCOLAR

Índice de capital cultural escolar	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Cuartil 1	74.8	76.0	47.9	16.1	2.2	25.7
Cuartil 2	19.2	15.5	27.4	24.0	7.2	22.9
Cuartil 3	4.3	6.9	17.8	31.0	20.6	25.7
Cuartil 4	1.8	1.5	6.8	28.9	70.0	25.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la evaluación de logro escolar 3º de primaria.

Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=2.0; Indígena=1.2; Rural=1.2; Urbano público=0.8; Privado=1.1 y Nacional=0.5.

Los resultados mostrados son indicativos de la desigual distribución del Capital Cultural Escolar entre los alumnos atendidos por la educación primaria, lo que se traduce en los hechos, en una demanda diferenciada cuyas condiciones de apoyo al trabajo y al éxito escolares son claramente ventajosas en unos casos y desfavorables en otros. En el cuartil más bajo se ubican alumnos cuyos padres y ellos mismos tienen expectativas escolares pobres y condiciones materiales de vida precarias. Esta es la realidad que enfrentan casi tres cuartas partes de los docentes de Cursos comunitarios y escuelas indígenas, y cerca de la mitad de los de escuelas rurales, lo que se traduce en mayores retos para lograr en esos contextos, los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum nacional.

En síntesis, lo que estos datos ponen de manifiesto es la gran desigualdad que caracteriza a los grupos de población atendidos por el Sistema Educativo Mexicano. Como bien advierte la UNESCO: *es una realidad que los niños y las niñas de la región llegan a la escuela en condiciones muy desiguales y, en muchos casos, éstas se acentúan debido a factores internos de los sistemas educativos, tales como la segregación económica y cultural de las escuelas; la desigual distribución de las oportunidades educativas; las escuelas que atienden a estudiantes de contextos de pobreza que, salvo excepciones, tienen menores recursos y cuentan con personal menos cualificado; y los procesos educativos que tienden a discriminar a aquellos estudiantes con capital cultural distinto al dominante y que comúnmente provienen de familias de menores ingresos económicos o de otras etnias y culturas* (UNESCO: 2007: 34).

El apartado siguiente de este capítulo presenta algunos de los hallazgos de los estudios realizados

por el INEE en cuanto a la desigualdad que también caracteriza a la oferta educativa en primaria, particularmente en lo que se refiere a los recursos humanos y materiales con que cuentan las escuelas de distintos estratos.

LAS CONDICIONES DE LA OFERTA EDUCATIVA

Los factores de la oferta educativa son múltiples y de muy distinta naturaleza. Presuponer que todos se presentan de manera distinta en cada contexto y que las condiciones escolares más desfavorables están siempre presentes en los medios socioeconómicos de mayores carencias es inexacto; sin embargo, es preciso reconocer –como lo muestran los datos que aquí se presentan– que en la educación primaria mexicana predomina la desigualdad de las condiciones de la oferta. Esta cuestión se examina desde la óptica de los recursos con que cuenta el sistema educativo.

ALGUNOS RASGOS DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA

Del conjunto de características de los docentes sobre las que se obtiene información a través de los cuestionarios de contexto de Excale, se retoman algunas variables básicas que permiten identificar situaciones de contraste, aunque con ciertos matices.

Una primera cuestión que parece importante analizar tiene que ver con la idea ampliamente extendida de que los docentes del medio rural tienen poca experiencia; ésta no se sostiene totalmente a juzgar por los datos obtenidos en la evaluación de logro de 2006 (véase tabla 1.6).

TABLA 1.6. AÑOS FRENTE A GRUPO DE LOS DOCENTES DE 3° DE PRIMARIA POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES)

Años	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Un año o menos	70.3	9.1	5.4	1.9	5.8	8.6
De 2 a 3 años	26.3	9.2	12.8	8.4	19.5	12.0
De 4 a 5 años	2.9	12.2	11.0	4.5	11.1	7.7
De 6 a 10 años	0.6	13.2	16.2	10.8	28.8	13.6
De 11 a 20 años	0.0	32.4	32.9	24.2	22.7	26.0
Veintiun años o más	0.0	24.0	21.7	50.1	12.0	32.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=3.6; Indígena=3.8; Rural =3.1; Urbano público=3.0; Privado=3.6 y Nacional=1.6.

El caso de los Cursos comunitarios es especial por las propias características de este modelo educativo que recluta a egresados de secundaria y bachillerato, quienes se comprometen a fungir como instructores por un periodo de uno o dos años; es por ello que prácticamente todos reportan un máximo de tres años de experiencia docente frente a grupo, siendo notablemente mayor el porcentaje de quienes tienen a lo sumo un año como docentes.

En las demás modalidades públicas se observan dos rasgos que conviene destacar. En primer lugar, una distribución muy semejante en los años frente a grupo de los docentes de 3° de primaria de los estratos rural e indígena; en segundo lugar, una marcada concentración de los profesores de escuelas urbanas en las categorías de mayor antigüedad. Pese a este último dato, es importante notar que aún en los estratos rurales –indígena y rural público– más de la mitad de los docentes reportan 11 ó más años de experiencia frente a grupo. Ciertamente, los profesores con mayor antigüedad están ubicados en el medio urbano público, pero también en el rural hay una cantidad significativa que cuenta con trayectoria en el sistema educativo. No sobra resaltar, que en el sector privado predominan docentes con

menor antigüedad; como se puede apreciar en la tabla 1.6, una cuarta parte tiene a lo sumo tres años de experiencia frente a grupo, y dos terceras partes reportan entre menos de uno y hasta diez años.

Los estudios sobre escuelas con resultados sobresalientes han identificado que en éstas se busca y se consigue la estabilidad organizacional, pues dicha estabilidad es la base sobre la cual es posible construir proyectos escolares no sólo de corto plazo sino también de más largo aliento (UNESCO: 2002). A la estabilidad de la organización se asocian también otros factores propios de las escuelas eficaces como la identificación institucional y el compromiso docente, así como la colegialidad y la disposición al trabajo en equipo. La exploración que sobre este aspecto se hace en el presente capítulo descansa en tres rasgos de los docentes de 3° de primaria: su antigüedad en la escuela en que laboraban al momento de la evaluación de logro; el deseo de cambiarse de plantel al siguiente año escolar; y la rotación durante el transcurso del ciclo escolar.⁶

A nivel global, una alta proporción de los profesores reporta como máximo tres años de antigüedad en la escuela actual; sin embargo, existen diferencias claras entre algunas modalidades (véase tabla 1.7).

⁶ No sobra señalar que la aproximación a esta cuestión a partir de los datos proporcionados por los profesores de un solo grado es limitada; sin embargo, los datos permiten un acercamiento inicial al tema.

TABLA 1.7. PORCENTAJE DE PROFESORES DE 3° DE PRIMARIA SEGÚN LOS AÑOS QUE TIENE TRABAJANDO EN LA ESCUELA ACTUAL POR ESTRATO ESCOLAR

Años de antigüedad en la escuela actual	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
1 año o menos	87.4	35.6	34.4	25.8	36.3	34.5
De 2 a 3 años	11.6	30.4	23.9	17.3	29.9	21.1
De 4 a 5 años	1.0	14.2	11.0	12.1	12.4	11.2
De 6 a 10 años	0.0	12.0	14.2	16.2	11.7	13.8
De 11 a 20 años	0.0	6.7	14.3	21.1	8.9	15.3
De 21 o más	0.0	1.0	2.1	7.4	.8	4.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=2.4; Indígena=4.1; Rural =3.0; Urbano público=3.1; Privado=3.7 y Nacional=1.7.

En las primarias urbanas públicas poco más del 40% de los maestros tiene tres años o menos de haberse incorporado al plantel actual (porcentaje en los dos primeros renglones de la tabla); en cambio, en dos de las modalidades que ofrecen sus servicios en el medio rural (rurales generales e indígenas) así como en las primarias privadas, alrededor de 60% de sus profesores de tercer grado tiene menos de tres años de trabajar en los planteles donde fueron encuestados. Estos datos dejan ver claramente la elevada proporción de profesores que tienen poco tiempo de haber ingresado al plantel actual en esos tres estratos; el caso de los instructores comunitarios no es sorprendente dado el hecho ya señalado en torno a su reclutamiento y tiempo esperado de ejercicio docente.

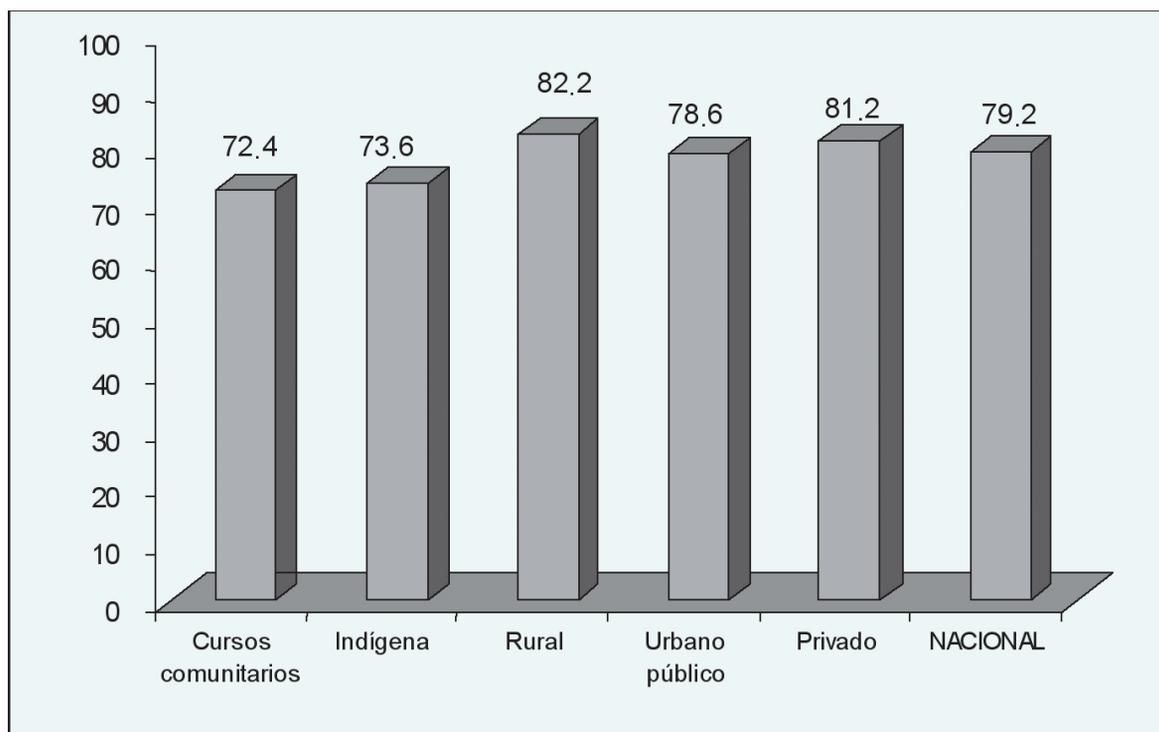
La comparación de los datos incluidos en las tablas 1.6 y 1.7 arroja resultados interesantes. Considerando el total de años frente a grupo, los docentes del estrato indígena por ejemplo (tabla 1.6), suman apenas 18.3% del total de profesores de este estrato, con hasta tres años de servicio; sin embargo, en este mismo estrato, 66% tiene a lo más esa antigüedad en la escuela actual. Esto revela una significativa movilidad entre centros escolares. En el estrato rural la situación es parecida en cuanto a experiencia to-

tal frente a grupo (18.2%) pero es relativamente menor el número de los docentes de tercer grado que a lo sumo tiene tres años impartiendo clases en la escuela actual (58.3%). La proporción de profesores del estrato urbano público en este último caso es menor (43.1%) y vuelve a subir en el estrato privado (66.2%).

Conviene subrayar que estos datos dejan ver que el fenómeno de movilidad entre centros escolares alcanza dimensiones significativas; más acusado y de igual magnitud en los estratos indígena y privado, aunque también alto en el rural y urbano público.

Un factor más que complementa esta aproximación y cuyo impacto negativo sobre el aprendizaje ha sido ampliamente documentado es la rotación docente dentro de un mismo ciclo escolar. En este caso se preguntó a los profesores si se hacían cargo del mismo grupo que tenían al inicio del ciclo escolar. Cabe decir que es también una idea ampliamente extendida que la rotación docente tiene lugar, sobre todo, en el medio rural. En lo que se refiere a los docentes de tercer grado de primaria, los datos sobre permanencia –como cara opuesta a la rotación– muestran que esto es cierto sólo para algunos estratos del medio rural (véase figura 1.3).

FIGURA 1.3. PORCENTAJE DE PROFESORES DE 3° DE PRIMARIA QUE DESDE EL INICIO DEL CICLO ESCOLAR PERMANECIERON EN LOS MISMOS GRUPOS



Fuente: INEE. Base de datos de docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=3.8; Indígena=3.7; Rural =2.0; Urbano público=2.4; Privado=3.1 y Nacional=1.4.

El mayor índice de permanencia docente a lo largo del ciclo escolar se presenta precisamente en el estrato rural; un porcentaje muy similar se observa en las escuelas privadas y uno ligeramente menor en las urbanas públicas. Los Cursos comunitarios y las escuelas indígenas son los centros del medio rural que sí registran una mayor rotación docente a lo largo del ciclo escolar. Así pues, estos datos revelan cierta heterogeneidad entre los distintos tipos de escuelas que atienden a la población rural, siendo precisamente en los contextos donde se atiende a la población con mayores carencias, donde es menor la estabilidad del profesorado.

Hasta aquí, hay pues algunos rasgos de la trayectoria docente que se pueden resumir de la siguiente forma: los docentes con mayor número de años de experiencia frente a grupo (indicador que se asume como una aproximación adecuada a la experiencia total o antigüedad dentro del sistema) se encuentran en el medio urbano público, si bien, en los estratos

rural e indígena hay proporciones relativamente altas de docentes con varios años de experiencia frente a grupo. La antigüedad en la escuela actual llega a lo sumo a los tres años para porcentajes altos de docentes, aun en el estrato urbano público, pero más marcadamente en las modalidades del medio rural y en el sector privado, lo que sugiere flujos importantes de movilidad de los docentes entre centros escolares. La permanencia dentro de la misma escuela durante el ciclo escolar es, sin embargo, más alta en los estratos rural y privado y es particularmente baja, en comparación, en el indígena y en el comunitario.

Aunque estos datos revelan cierta heterogeneidad entre estratos, es preciso reconocer que no siempre se identifican condiciones de precariedad en la oferta educativa ahí donde se atiende a las poblaciones más desfavorecidas, salvo en el caso del estrato indígena. En el estrato privado, por lo demás, cabe suponer que la menor experiencia de sus docentes de tercer grado, así como su menor antigüedad en la escuela actual,

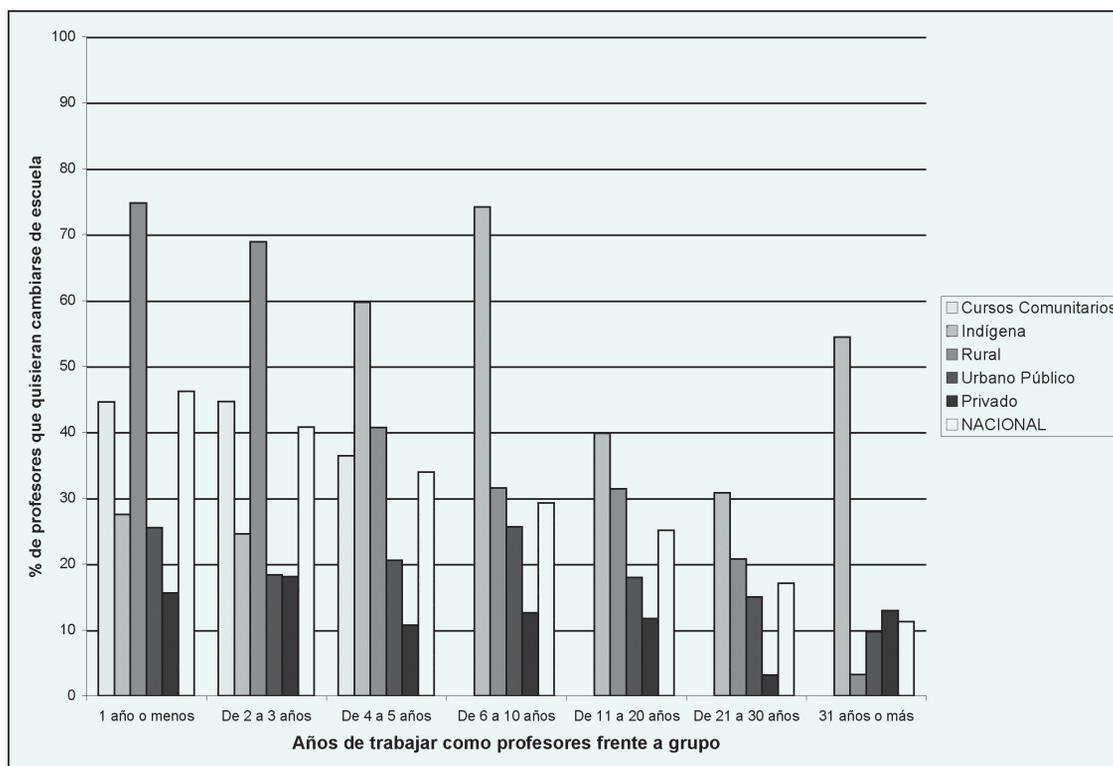
no son factores que contrarresten el impacto positivo sobre el aprendizaje de otras condiciones escolares y de las atribuibles al propio origen social.

Ahora bien, el deseo de los profesores de cambiarse de escuela en el siguiente ciclo escolar permite un acercamiento desde otra óptica al fenómeno de la estabilidad de los equipos docentes. A nivel global, sólo alrededor de una cuarta parte de los profesores de tercer grado manifiesta su interés por hacerlo; sin embargo, hay diferencias muy marcadas entre los estratos. En las primarias rurales (generales, indígenas y comunitarias) 40% de los docentes dijo querer cambiarse de escuela; este porcentaje es tan sólo de 17% en las urbanas públicas y de 13% en las privadas. El medio rural sigue siendo un es-

cenario laboral poco atractivo para un número relativamente elevado de docentes, pero al que son asignados mayoritariamente al inicio de su carrera profesional.⁷ Puede suponerse una asociación entre el deseo de los profesores de cambiarse de escuela y otros factores de impacto negativo sobre el trabajo escolar como la falta de compromiso con un proyecto institucional, la escasa identificación con la escuela y su comunidad, y, de manera particular, con las necesidades específicas de los alumnos atendidos.

La figura 1.4 muestra por estrato escolar, los porcentajes de profesores que deseaban cambiarse de escuela en el siguiente ciclo escolar, según su antigüedad en el servicio. En términos globales, existe una mayor inclinación a cambiar de plantel

FIGURA 1.4. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE DESEAN CAMBIARSE DE ESCUELA SEGÚN SU ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO, POR ESTRATO ESCOLAR



Fuente: INEE. Base de datos de docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.
 Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=17.7; Indígena=13.8; Rural= 10.4; Urbano público=12.0; Privado=6.5; Nacional=6.5.

⁷ La indagación de la forma en que se distribuyen los profesores de 3° recién incorporados (con un año o menos de antigüedad) entre los estratos considerados muestra que poco más de 47% inició su carrera profesional en una escuela rural general; otro 18% en escuelas indígenas; 22% en una primaria urbana pública, y 12% en una privada.

cuanto menor es la antigüedad en el sistema educativo (casi 50%).

El análisis por estratos revela que en las primarias rurales se concentra el mayor porcentaje de profesores que recién habían iniciado su carrera docente y deseaban moverse de plantel al siguiente ciclo escolar (cerca de 75% de los maestros de tercer grado). Este porcentaje difiere considerablemente del que se observa en el resto de los estratos, siendo el más bajo el correspondiente a las escuelas privadas (menor a 20%). El caso de las escuelas indígenas es peculiar pues en esta modalidad no son los docentes más jóvenes los que en mayor medida desean cambiarse de escuela sino los de antigüedad media.

El deseo de cambiarse de escuela no se traduce de manera automática en rotación; sin embargo, vuelve a ser pertinente a la luz de estos últimos datos, reflexionar sobre las implicaciones en el trabajo docente de la volatilidad de los profesores justo ahí donde sería especialmente importante su mayor estabilidad para ofrecer mejores condiciones escolares que tiendan a compensar la mayor precariedad en el origen social de los educandos.

Otro tipo de factores, como la escolaridad de los profesores, muestra ciertas diferencias entre estratos, sin embargo, éstas no suponen necesariamente condiciones más desfavorables en los estratos que atienden a la población con mayores carencias. Así, nueve de cada diez profesores de las escuelas rurales y privadas reportan estudios de licenciatura y/o maestría; poco más de ocho de cada diez de los de escuelas urbanas públicas y siete de cada diez de escuelas

indígenas cuentan al menos con licenciatura como grado máximo de escolaridad (véase tabla 1.8).

Como es patente, la situación más favorable en este renglón se observa en dos estratos fuertemente contrastantes en otros aspectos, el rural y el privado. No son, pues, las escuelas privadas las que claramente destacan entre todas las demás, aunque sí es relativamente menos favorable la situación de las escuelas indígenas pues, como ya se ha dicho, es menor el número de sus docentes de tercer grado cuyo nivel máximo de escolaridad es al menos la licenciatura. El más bajo porcentaje de profesores de escuelas urbanas públicas con respecto a las rurales que cuentan con licenciatura y/o maestría, muy probablemente se asocia al marcado envejecimiento de los docentes del sector público urbano ya referido. Por último, la escolaridad de los instructores de Cursos comunitarios es consistente con su perfil de reclutamiento.

Otro factor que también revela desigualdades, pero ahora dentro del propio sector público, es el relativo a la incorporación, antigüedad y nivel logrado por los docentes en el programa de estímulos económicos, Carrera Magisterial. Si bien es cierto que su impacto sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos es prácticamente nulo (Santibañez *et al.*, 2007), se trata de una política que introduce diferencias en las condiciones de vida de los docentes. De acuerdo con los datos obtenidos entre los profesores de 3° de primaria, quienes se han visto particularmente beneficiados son los del estrato urbano, seguidos por los del rural y, en último lugar, por los de escuelas indígenas (véase figura 1.5).

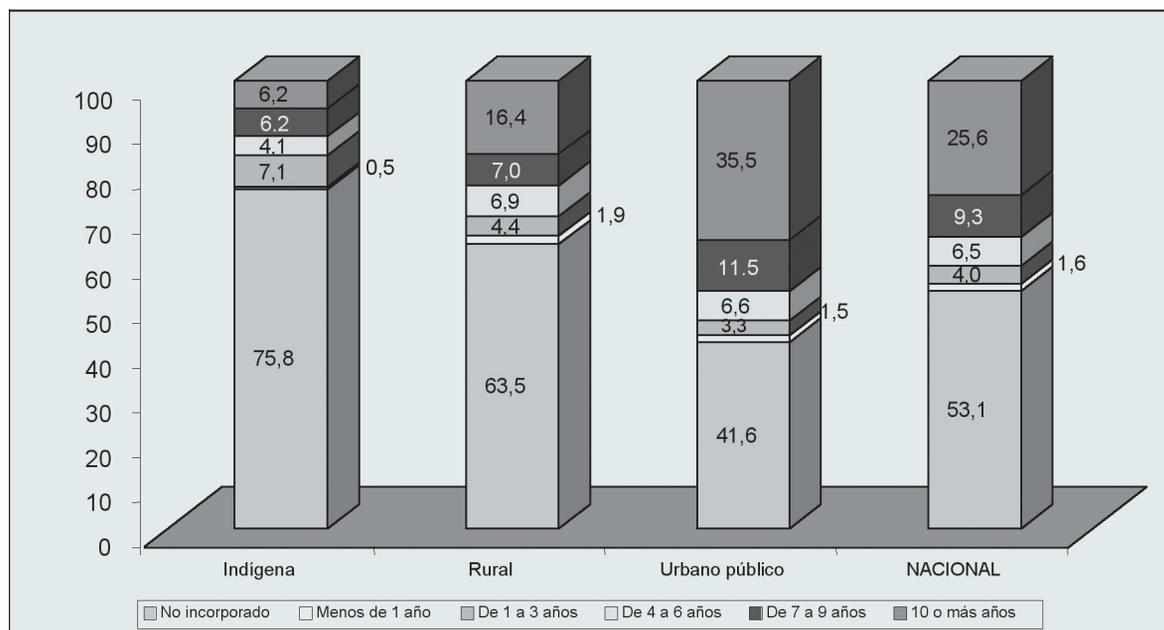
TABLA 1.8. PORCENTAJE DE PROFESORES DE 3° DE PRIMARIA SEGÚN SU NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS POR ESTRATO ESCOLAR

Máxima Escolaridad	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Primaria	0	.2	1.0	.6	0	.6
Secundaria	27.2	1.4	1.7	1.4	.4	3.4
Preparatoria, Bachillerato o Técnico	71.0	27.7	6.1	14.7	8.5	16.7
Licenciatura	1.8	70.4	86.1	79.6	86.9	75.6
Maestría	0	.3	5.2	3.7	4.2	3.7
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: INEE. Base de datos de docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=3.5; Indígena=4.0; Rural =2.1; Urbano público=2.3; Privado=2.5 y Nacional=1.3.

FIGURA 1.5. PORCENTAJE DE PROFESORES DE 3º DE PRIMARIA SEGÚN SU ANTIGÜEDAD DE INCORPORACIÓN A CARRERA MAGISTERIAL POR ESTRATO ESCOLAR



Fuente: INEE. Base de datos de docentes de la evaluación de logro escolar 3º de primaria.

Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=3.9; Indígena=3.8; Rural =2.9; Urbano público=3.0; Privado=2.0 y Nacional=1.7.

Siete de cada diez profesores de escuelas indígenas dicen no estar incorporados al programa; esta cifra baja a seis de cada diez en el caso de las escuelas rurales y se reduce aun más en las urbanas, donde sólo cuatro de cada diez profesores de tercer grado no están incorporados a Carrera Magisterial. Por otro lado, la antigüedad en el programa es notablemente desigual; sólo 11.3% de los profesores de escuelas indígenas tienen siete años o más inscritos en él; este porcentaje se duplica para el caso de los docentes de escuelas rurales (22.9%) y vuelve a duplicarse hasta alcanzar al 47% de los profesores de tercer grado de escuelas urbanas. Sin duda, los requisitos de ingreso y promoción dentro del programa

condicionan la antigüedad o el nivel que logran los docentes de distintos estratos; sin embargo, lo que es evidente a juzgar por estos datos es que, atendiendo tan sólo al sector público, en el medio urbano se conjugan mejores condiciones de trabajo docente, que aunadas a la situación más favorable del alumnado al que se atiende, ofrecen entornos relativamente privilegiados para el quehacer educativo en comparación con otros contextos.

Los factores del perfil docente de que se ha dado cuenta en esta parte del capítulo abonan, en parte, la tesis de la desigualdad de las condiciones de la oferta educativa en detrimento, sobre todo, de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

**LAS CONDICIONES MATERIALES DE LAS ESCUELAS
PRIMARIAS MEXICANAS**

Las condiciones materiales de las escuelas⁸ reflejan situaciones más contrastantes que las relativas a los recursos humanos del sistema educativo. Desde el informe correspondiente a la evaluación 2005 de resultados de aprendizaje, ya se advertían desigualdades entre estratos considerando variables relativas a los recursos materiales con que cuentan las escuelas (véase tabla 1.9).

Al igual que en el caso de los factores relacionados con el entorno familiar de los alumnos, nuevamente son las escuelas privadas las que se encuentran en mejor situación que todas las demás,

con la única excepción de la existencia, suficiencia y estado de las instalaciones escolares en general y el mobiliario (índice sobre infraestructura construido a partir de la información proporcionada por los directores). En contraparte, son de nueva cuenta las escuelas del medio indígena las que por lo regular se encuentran en condiciones más desfavorables que todas las demás.

Los resultados de la evaluación de logro escolar en 3° de primaria muestran nuevamente consistencia con los hallazgos previamente presentados, esto es, la desigual distribución de los recursos materiales entre las escuelas del país (véase la figura 1.6, que muestra el índice promedio de infraestructura por entidad federativa).¹⁰

**TABLA 1.9. CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA EDUCATIVA EN PRIMARIA.
MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR POR ESTRATO ESCOLAR⁹**

Variables	Urbano público		Rural		Indígena		Privado	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Docentes								
Acceso a recursos educativos	5.12	1.00	4.99	1.00	4.78	0.94	5.30	0.94
Condiciones del aula	4.93	0.98	5.01	0.91	4.68	0.90	6.04	0.94
Recursos del aula	5.48	0.69	4.71	0.82	4.18	0.88	6.30	0.80
Directores								
Infraestructura	5.34	0.91	4.84	0.78	4.46	1.22	4.87	0.55
Recursos didácticos	5.16	0.97	4.84	0.85	4.86	1.16	5.28	0.65

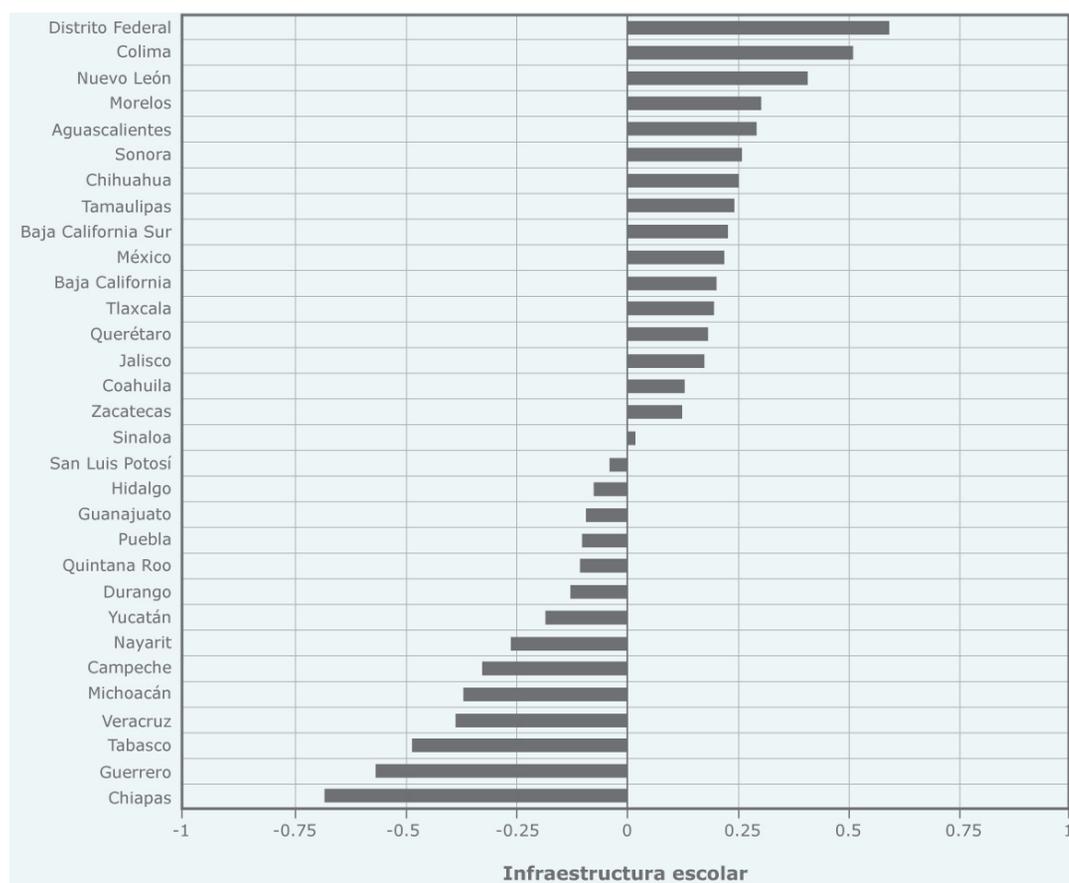
Fuente: Backhoff, E. et al. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE, 2006.

⁸ Cabe iniciar la presentación de estos resultados advirtiendo que el estudio de la infraestructura, equipamiento y dotación de recursos didácticos a las escuelas supone desafíos importantes aun cuando parecieran ser variables fácilmente observables y aprehensibles en una forma confiable y válida. Una evaluación objetiva requiere de estrategias e instrumentos de obtención de información difícilmente aplicables en estudios de gran escala como los realizados por el INEE hasta el momento.

⁹ Esta tabla incluye algunas variables compuestas creadas a partir de la información proporcionada por docentes y directores; nuevamente, se trata de variables con media igual a cinco y desviación estándar a uno. El acceso a recursos educativos evalúa la disponibilidad en los planteles de materiales como los programas SEP, libros de texto y del maestro, ficheros y avances programáticos, entre otros; las condiciones del aula abarcan iluminación, ventilación e higiene del salón fundamentalmente; los recursos del aula incluyen si el plantel dispone o no de equipo audiovisual, electrónico y de cómputo, y si el docente tiene acceso o no a éstos y otros materiales educativos; el índice sobre infraestructura da cuenta de la existencia, suficiencia y estado de las instalaciones escolares en general, así como de su mobiliario; finalmente, el de recursos didácticos valora –desde la perspectiva del director– la existencia, suficiencia y estado del equipo, así como de diversos materiales didácticos y de apoyo. Backhoff, E., et al. *El aprendizaje del español...*, pp. 150 y 151.

¹⁰ Al igual que en el caso de la variable sobre Capital Cultural Escolar, el índice de infraestructura escolar tiene media igual a cero y desviación estándar igual a uno.

FIGURA 1.6. ÍNDICE DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS POR ENTIDAD FEDERATIVA. PRIMARIA



Fuente: Backhoff, E. et al. *El aprendizaje en tercero de primaria en México*. México: INEE, 2006, p. 98.

Aunque la distribución de la infraestructura escolar por entidad federativa es bastante parecida a la del Capital Cultural Escolar, hay algunas diferencias en el orden de las entidades. Sin embargo, sigue quedando de manifiesto que las que se encuentran en mejor posición destacan por una mayor presencia relativa de escuelas urbanas (no sólo privadas) y por indicadores de contexto socioeconómico y cultural más favorables.

El porcentaje de alumnos de 3º de primaria de los distintos estratos de acuerdo a la distribución por cuartiles del índice de infraestructura se muestra en la tabla 1.10. Puede advertirse que los contrastes más marcados se establecen nuevamente entre los Cursos comunitarios y las escuelas privadas;¹¹ sin

embargo, la situación es también desfavorable en el caso de las escuelas indígenas pues prácticamente seis de cada diez alumnos en este sector asiste a escuelas con condiciones de infraestructura precarias. En las escuelas rurales casi dos terceras partes de los alumnos se concentran en escuelas cuyo índice de infraestructura se ubica en los dos primeros cuartiles. El caso de los centros urbanos públicos es de resaltar pues éstos se distribuyen casi por igual entre los cuatro cuartiles, lo cual puede estar asociado a la mayor antigüedad de estos espacios, lo que para ciertos efectos se traduce en condiciones de deterioro, o bien, a la ubicación de un número probablemente alto en contextos urbanos de marginación.

¹¹ La inclusión de los Cursos comunitarios en estas comparaciones debe hacerse con reservas pues como es bien sabido, se trata de una modalidad que difiere en muchos aspectos (modelo pedagógico, perfil docente y, por supuesto, condiciones materiales y de infraestructura) del resto de los servicios educativos. Para

funcionar, un curso comunitario requiere en lo esencial de un aula o un espacio habilitado como tal, de ahí que, por ejemplo, la indagación sobre la existencia, suficiencia y estado de otros espacios, resulte irrelevante para esa modalidad.

TABLA 1.10. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 3º DE PRIMARIA POR CADA CUARTIL EN EL NIVEL DE INFRAESTRUCTURA POR ESTRATO ESCOLAR

Índice de Infraestructura	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Cuartil 1	75.2	59.7	32.3	22.0	1.6	25.0
Cuartil 2	15.7	23.1	30.9	24.3	1.5	23.7
Cuartil 3	5.0	13.9	25.6	30.6	8.6	26.5
Cuartil 4	4.1	3.3	11.3	23.1	88.3	24.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la evaluación de logro escolar 3º de primaria. Error estándar máximo de cada estrato: Cursos comunitarios=2.5; Indígena=2.6; Rural =2.0; Urbano público=1.9; Privado=1.8 y Nacional=1.3.

Para abundar sobre estos aspectos y en forma consistente con el enfoque analítico desarrollado en este capítulo, se presentan enseguida datos desagregados¹² que permiten apreciar de manera más fina cómo se distribuyen las condiciones materiales de las escuelas entre los diferentes estratos estudiados. Los análisis derivan fundamentalmente, de la información proporcionada por docentes de tercer grado de primaria y los directores de sus escuelas.

Una de las aportaciones de estos actores educativos consistió en la valoración de las condiciones generales de sus escuelas en cuanto a infraestructura, equipamiento y mobiliario. Sin distinguir por estrato, cerca de 58% de los directores y profesores de tercero de primaria en el país considera que su plantel está en condiciones regulares o malas; en cambio, alrededor de 42% opina que son buenas o excelentes (véase tabla 1.11).¹³

TABLA 1.11. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES DE PRIMARIA Y DOCENTES DE 3º SOBRE LAS CONDICIONES GENERALES DE LA ESCUELA EN CUANTO A INFRAESTRUCTURA, EQUIPAMIENTO Y MOBILIARIO POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES)

Condiciones	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Directores						
Malas	--	12.7	12.9	12.0	1.0	11.5
Regulares	--	66.0	52.5	41.8	13.7	46.4
Buenas	--	20.8	34.3	39.2	67.2	37.8
Excelentes	--	0.5	0.4	7.0	18.1	4.3
Total	--	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Docentes						
Malas	18.3	19.4	12.8	10.7	4.1	12.0
Regulares	55.6	60.9	52.3	43.2	17.9	46.4
Buenas	23.4	18.8	34.1	42.4	62.0	38.1
Excelentes	2.6	0.9	0.7	3.7	16.0	3.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEE. Base de datos de directores y docentes de la evaluación de logro escolar 3º de primaria.

¹² Algunos de ellos considerados en el índice de infraestructura escolar construido a partir de la información obtenida en la evaluación de 2006.

¹³ Es interesante llamar la atención sobre estos datos; ciertamente, las opiniones de docentes y directores no son idénticas, sin embargo, resultan bastante parecidas. De hecho, si tanto en un caso como en otro, se reúne la información en dos grandes grupos (condiciones malas y regulares por un lado; o buenas y excelentes, por otro), los porcentajes de directivos y docentes son muy similares; por ejemplo, mientras que el 46.2% de los directores de escuelas urbanas públicas considera que las condiciones de sus escuelas son buenas o excelentes, el 46.1% de los profesores de 3º de primaria en ese mismo estrato opina de igual manera –esta tendencia se observa prácticamente igual en los demás estratos. La coincidencia de opiniones es interesante porque de alguna forma le da consistencia a la medición de estos aspectos mediante la estrategia que se ha venido aplicando, esto es, a través del reporte en los cuestionarios de contexto.

En la tabla se ilustran las desigualdades que existen en las condiciones generales de las escuelas según el estrato al que pertenecen. Hay un mayor porcentaje de directores y profesores de tercer grado que trabajan en escuelas urbanas y que perciben que sus primarias están en buenas o excelentes condiciones, en comparación con aquéllos que laboran en planteles rurales; sin embargo, hay diferencias al interior de cada uno de estos dos grandes sectores.

En el sector urbano, la mayoría de las primarias privadas –85%, según los directores y 78% en opinión de los profesores– son escuelas que gozan de condiciones buenas o excelentes; en cambio, aproximadamente 46% de los directores y maestros de las primarias urbanas públicas opina de la misma forma, lo que muestra una diferencia considerable entre el sector público y privado en el medio urbano.

En el sector rural, la mayoría de los docentes y directores opina que sus planteles se caracterizan por condiciones regulares o malas; no obstante, también hay diferencias por modalidad. Las primarias indígenas son las que cuentan con condiciones menos favorables en opinión de sus directivos y profesores (aproximadamente ocho de cada diez considera que su escuela padece de condiciones generales de infraestructura, equipamiento y mobiliario malas o regulares). En opinión de 74% de los instructores comunitarios, las condiciones generales de sus primarias son malas o regulares; así también lo considera 65% de los docentes de escuelas rurales.

Por otro lado, el análisis de las valoraciones que hacen los directivos y profesores de distintos espacios específicos del plantel –aulas, biblioteca, patio, baños y edificio en general– muestra un comportamiento entre estratos muy semejante al reporta-

do para las condiciones generales de la escuela en infraestructura, equipamiento y mobiliario (véase tabla 1.12). Esto es, existe desigualdad en el estado en que se encuentran los distintos espacios que conforman los planteles; los directores de escuelas privadas son los que perciben una mejor situación en todos los espacios explorados; a ellos les siguen los directores de escuelas urbanas públicas; luego los de primarias rurales y, finalmente, un porcentaje reducido de directivos que labora en primarias indígenas considera que los distintos espacios considerados están en buen o muy buen estado.¹⁴

Tanto a nivel nacional como en los estratos hay algunos espacios que en opinión de los directores tienen más problemas en el estado que guardan. Así, los baños para alumnos y la biblioteca son áreas que sólo una tercera parte de los directivos de escuelas primarias del país considera en buen o muy buen estado de conservación y mantenimiento; en cambio, aproximadamente la mitad opina que tanto las aulas como el edificio en general se encuentran en esas condiciones.

Las aulas constituyen el espacio donde ocurre la mayoría de las interacciones entre profesores y alumnos. Como se aprecia en la tabla 1.12, las escuelas indígenas y las rurales son las que en menor porcentaje cuentan con aulas en buen estado al decir de sus directores.

Un examen más detallado de las características de las aulas revela también diferencias entre estratos. Se trata de otros aspectos físicos que aunque no son determinantes en el logro de los alumnos –a juzgar por los resultados de múltiples estudios sobre factores asociados al aprovechamiento escolar–, sí brindan condiciones distintas de trabajo que

TABLA 1.12. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES DE PRIMARIA SOBRE EL ESTADO DE ESPACIOS ESCOLARES POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES EN LAS CATEGORÍAS BUENO Y MUY BUENO)

Espacios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
El edificio en general	26.4	42.6	49.9	92.7	48.1
Las aulas	33.1	46.4	50.2	94.1	50.6
La biblioteca	14.2	25.8	40.1	69.4	33.6
El(los) patio(s)	24.2	35.7	43.1	87.1	42.0
Los baños para alumnos	11.3	25.8	35.8	90.0	33.7

Fuente: INEE. Base de datos de directores de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

¹⁴ Esta información no se obtuvo en el caso de los Cursos comunitarios.

pueden influir en un ambiente más favorable para el aprendizaje. Que el aula cuente con una buena iluminación, con una temperatura adecuada, que además permita aislar el ruido exterior cuando se requiera, que haya buena corriente de aire y que el espacio del salón sea suficiente de acuerdo con la cantidad de alumnos, son algunas de las condiciones que se consideran positivas para brindar un medio de trabajo de esa naturaleza.

Los resultados muestran que en poco más de 50% de las primarias del país, con excepción de la temperatura, las aulas ofrecen buenas condiciones de trabajo, no obstante, hay diferencias importantes entre estratos de acuerdo con algunas condiciones en las que se desarrolla el trabajo pedagógico al interior de los salones de clase (véase tabla 1.13).

Los directores de las primarias privadas y los maestros de tercer grado de esas escuelas son los que en mayor medida consideran que todas las condiciones exploradas en sus salones son buenas o, incluso, muy buenas; sin embargo, el aislamiento del ruido es la condición que, dentro del sector privado, menos se cumple; ello seguramente tiene que ver con su ubicación predominante en zonas urbanas. Cabe resaltar, en este caso, que en comparación con los docentes es mayor el porcentaje de directores que percibe condiciones adecuadas en las aulas de sus escuelas; desde luego, los docentes son informantes mejor calificados que los directores para valorar estos aspectos, dado

que ellos desarrollan la mayor parte de su trabajo cotidiano en estos espacios. Como es patente, el problema del aislamiento del ruido es aun más serio en las escuelas urbanas públicas, en opinión muy semejante de docentes y directores.

Privilegiando la información aportada por los profesores de 3° de primaria, es patente que cada estrato presenta situaciones en algún grado distintas, aunque por otro lado, hay problemáticas que se comparten entre dos o más. La iluminación es adecuada en un porcentaje menor de aulas comunitarias e indígenas en comparación con los demás estratos. La falta de condiciones buenas u óptimas, en cuanto a temperatura de las aulas, es particularmente seria en el medio indígena y en menor medida en el comunitario y el de las escuelas rurales públicas. Una ventilación inadecuada caracteriza aproximadamente la mitad de las aulas comunitarias, indígenas y urbanas públicas.

Estos resultados siguen mostrando ciertas desigualdades en las condiciones materiales de los centros escolares; no todos revelan contrastes marcados entre estratos ni las mismas pautas que las observadas en relación con otros aspectos; sin embargo, sí ponen de manifiesto que en materia de infraestructura escolar, las escuelas del país ofrecen *habitats* de diferente calidad, lo que a la postre y así sea de manera indirecta, favorece o entorpece el trabajo de sus integrantes.

TABLA 1.13. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES Y LOS DOCENTES DE 3° DE PRIMARIA SOBRE CONDICIONES DE LAS AULAS POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES EN LAS CATEGORÍAS BUENAS Y MUY BUENAS)

Condiciones	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Directores						
Iluminación	--	33.7	53.1	54.1	92.4	55.2
Temperatura	--	28.2	39.6	38.3	89.5	42.5
Aislamiento del ruido	--	52.0	58.1	37.1	78.5	51.8
Ventilación	--	47.2	58.2	51.3	91.7	57.7
Superficie con relación a la cantidad de alumnos	--	41.0	69.1	65.5	89.9	67.2
Docentes						
Iluminación	46.7	42.2	61.2	64.1	90.7	62.4
Temperatura	36.2	29.9	41.5	49.5	78.2	46.8
Aislamiento del ruido	53.6	47.4	60.1	41.0	66.6	50.9
Ventilación	54.2	48.0	59.0	57.5	81.1	59.0

Fuente: INEE. Base de datos de directores y docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

Además de las condiciones físicas de las aulas, en las evaluaciones se ha indagado sobre la existencia y estado de algunos muebles básicos dentro de ellas (pizarrón, mesabancos o pupitres y escritorio para el profesor). La tabla 1.14 muestra que el pizarrón –recurso esencial en el modelo predominante de enseñanza– se encuentra en buenas o muy buenas condiciones en aproximadamente la mitad de las primarias a nivel global, según lo reportado tanto por directores como por profesores del tercer grado. Esta cifra se eleva notablemente en el caso de las escuelas privadas y en cierta medida en el de las urbanas públicas; los estratos del medio rural por su parte, cuentan con un pizarrón en buen estado en un número menor de aulas.

Prácticamente en todas las escuelas del país, esto es, sin que haya diferencias por estrato o modalidad, se cuenta con algún tipo de mobiliario para los alumnos.¹⁵ No obstante, a nivel nacional, sólo alrededor de cuatro de cada diez directores y docentes de 3° de primaria considera que se encuentran en estado adecuado u óptimo. Nuevamente, hay diferencias entre estratos de acuerdo a este aspecto, observándose los contrastes más marcados al comparar la situación de las escuelas indígenas y privadas. En general, el sector público enfrenta una mayor problemática en relación con este mobiliario; pautas semejantes de distribución se aprecian en lo que toca al estado del escritorio para el profesor.

De nueva cuenta es necesario apuntar que la disposición y el estado del mobiliario referido no parece ser determinante de los resultados de logro escolar; finalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje llegan a desarrollarse en condiciones francamente precarias. Sin embargo, lo que interesa destacar es que la desigualdad en las condiciones de la oferta educativa también se hace patente en estos aspectos, sugiriendo, además, asignaciones presupuestales insuficientes y diferenciadas para el mantenimiento y conservación de las instalaciones escolares y los bienes con que cuentan.

En el orden de las condiciones materiales de las aulas, un conjunto de información que resulta de particular interés es el relativo a la utilización por parte de los profesores de ciertos materiales y equipos que pueden favorecer mayor eficacia tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Una primera cuestión a destacar es que en el país suelen usarse más los materiales didácticos que el equipo de apoyo; cerca de 90% de los profesores de tercer grado de primaria en el país usa en sus clases diccionarios, enciclopedias y material de consulta, así como mapas y láminas. De igual manera, más de 80% de los docentes de este grado dice usar material para la enseñanza de las matemáticas y juegos didácticos. En cambio, sólo entre 30 y 40% usa en sus clases equipo de apoyo como computadora, televisión y reproductor de películas; inclu-

TABLA 1.14. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES Y DE LOS DOCENTES DE 3° DE PRIMARIA SOBRE CONDICIONES DEL MOBILIARIO DE LAS AULAS POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES EN LAS CATEGORÍAS BUENO Y MUY BUENO)

	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Directores						
Mesabancos o pupitres	--	25.0	29.7	33.9	94.3	36.4
Pizarrones	--	27.2	41.9	53.1	93.7	49.1
Docentes						
Mesabancos o pupitres	36.8	21.0	31.1	43.3	84.0	40.5
Pizarrón	38.2	24.4	43.3	60.7	85.7	52.7
Escritorio del profesor	35.8	17.1	30.0	44.1	76.3	39.4

Fuente: INEE. Base de datos de directores y docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

¹⁵ Cfr. García, Adán Moisés, et al. *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: INEE, 2007.

so solamente alrededor del 15% usa en sus clases equipo audiovisual o una computadora con acceso a Internet dentro del salón (véase tabla 1.15).

Un segundo hallazgo es que no se aprecian diferencias significativas entre los profesores de tercero de primaria de acuerdo con el estrato en que se ubican sus escuelas; esto es, que el uso en clase de los materiales didácticos es semejante en las diferentes modalidades que ofrecen el servicio. En cambio, el uso de equipo de apoyo como computadora, televisión, reproductor de películas, etcétera, además de ser bajo, es muy desigual dependiendo de la modalidad a la que pertenezcan los profesores. Así, mientras casi el 90% de los maestros de escuelas privadas usa las computadoras para la enseñanza, menos del 1 y 10% de los instructores comunitarios y profesores de escuelas indígenas lo hace.

Estos resultados indican al menos dos cuestiones: por un lado, que cuando los profesores disponen de materiales, suelen utilizarlos -como los juegos didácticos, material para consulta, material

para la enseñanza de las matemáticas, etcétera-; y por otro, que los equipos de apoyo a la enseñanza son un recurso prácticamente inexistente en las modalidades del medio rural, de ahí que sólo porcentajes mínimos de docentes reporten su uso. La situación de las escuelas urbanas públicas en este renglón es mejor que la observada en las del medio rural, pero menos favorable que la de los planteles privados.

Un último aspecto que lleva a mirar nuevamente de manera global a la escuela, es el relativo a la adecuación de diversos espacios escolares de acuerdo con el número de usuarios en cada centro. Los hallazgos, a partir de la información proporcionada por los directores se pueden sintetizar de la siguiente forma (véase tabla 1.16).

En primer lugar, es destacable que sin distinguir por estratos se reporta una situación adecuada u óptima por la mayoría de los directores; considerando los distintos espacios, entre el 60 y el 87% opina así.¹⁶ De nueva cuenta, hay algunas diferencias entre estratos.

¹⁶ El porcentaje más bajo se refiere a la biblioteca escolar, espacio por cierto, poco frecuente en las primarias públicas del país, particularmente en las del medio rural y existente -de acuerdo a los datos obtenidos mediante la Guía de Cotejo de Infraestructura aplicada en 2005- sólo en cuatro de cada diez escuelas urbanas (cfr. García, Adán Moisés, *et al., op cit*). La ausencia o muy escasa existencia de bibliotecas escolares no significa desde luego la ausencia de materiales de lectura al alcance de los alumnos; en realidad, los esfuerzos del gobierno federal se han orientado justamente en la dirección de dotar a los salones de clase de estos recursos a través de las Bibliotecas de Aula. Sin embargo, aun éstas se han distribuido de manera desigual; pese a que con el paso de los años su presencia en las aulas de todas las escuelas del país ha tendido a incrementarse, es mayor el número de escuelas urbanas públicas que cuenta con las colecciones, seguidas por las rurales, las indígenas y los Cursos comunitarios (cfr. Treviño, E. *et al. Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE, 2006).

TABLA 1.15. USO DE MATERIAL Y EQUIPO PARA LA ENSEÑANZA POR ESTRATO ESCOLAR (PORCENTAJES)

Material y Equipo	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
Diccionarios, enciclopedias, libros de consulta	84.8	88.9	94.3	89.2	97.0	91.2
Mapas y láminas	82.8	86.8	93.3	90.8	94.2	91.1
Material para la enseñanza de Matemáticas	74.4	87.6	90.3	81.1	89.6	84.9
Juegos didácticos	85.1	86.0	91.4	75.5	90.9	83.5
Computadora	0.8	9.4	25.5	48.8	87.3	38.0
Televisión	1.9	13.6	18.6	53.0	78.1	37.3
Material audiovisual	5.5	12.2	26.2	43.1	69.3	34.9
Reproductor de películas	0.6	7.1	21.7	46.8	77.1	34.9
Programas de cómputo	0.8	4.4	17.2	42.5	78.6	31.4
Equipo audiovisual	0.8	3.1	8.0	22.9	37.3	16.2
Computadora con acceso a Internet	0.7	2.5	4.9	17.7	42.4	13.1

Fuente: INEE. Base de datos de docentes de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

TABLA 1.16. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES DE PRIMARIA SOBRE EL GRADO DE ADECUACIÓN DE ESPACIOS POR ESTRATO ESCOLAR DE ACUERDO AL NÚMERO DE USUARIOS (PORCENTAJES EN LAS CATEGORÍAS ADECUADO Y MUY ADECUADO)

Espacios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	Nacional
El edificio en general	70.9	88.5	83.9	98.1	86.1
Las aulas	69.0	88.3	86.3	97.8	86.7
La biblioteca	34.2	61.4	56.4	84.0	59.8
El(los) patio(s)	61.8	77.0	74.8	94.4	76.4
Los baños para alumnos	39.1	66.4	70.5	96.1	68.1

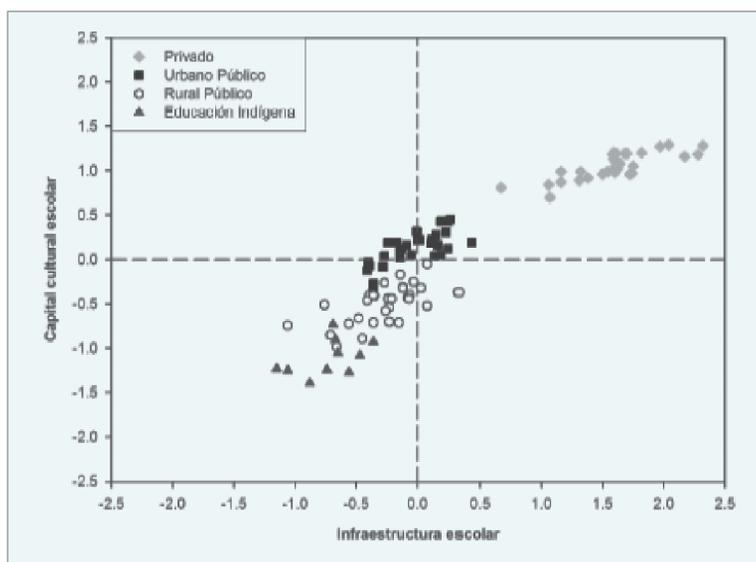
Fuente: INEE. Base de datos de directores de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

En el sector privado, casi todos los directores refieren una buena relación entre los espacios sobre los que se interrogó y las dimensiones de la comunidad escolar. En cambio, en el sector público –particularmente en el medio indígena– el número de directores que opinó de esta forma es mucho menor. También es de destacar que a diferencia de lo reportado en relación con casi todos los demás aspectos de las condiciones materiales de las escuelas, la comparación entre rurales y urbanas públicas muestra una situación más favorable para las primeras en este renglón; este resultado es consonante con la matrícula de las primarias según el sector de ubicación del plantel; usualmente, las escuelas urbanas atienden a un mayor número de alumnos que las rurales (Cfr. Robles y Martínez Rizo, 2006).

Finalmente, además de lo ya dicho en relación con la biblioteca escolar, es preciso señalar que el otro espacio juzgado por un menor número de directores como adecuado o muy adecuado en función del número de usuarios, son los baños para alumnos, particularmente en las escuelas indígenas.

Cabe cerrar este apartado del capítulo reiterando que al igual que lo observado en relación con las condiciones del entorno familiar de los alumnos atendidos por la educación primaria, el examen desde distintas perspectivas de las características materiales de los servicios educativos pone de manifiesto una distribución bastante similar. La correlación entre las variables de capital cultural e infraestructura escolar no es sin embargo, perfecta (véase figura 1.7).

FIGURA 1.7. RELACIÓN ENTRE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR Y CAPITAL CULTURAL ESCOLAR POR ENTIDAD FEDERATIVA Y ESTRATO ESCOLAR



Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la evaluación de logro escolar 3° de primaria.

En forma consistente con toda la información ya mostrada, el análisis de la variación conjunta de estos factores pone de manifiesto que las escuelas indígenas son las que conjugan las condiciones más precarias tanto en la propia infraestructura con la que cuentan, como en los recursos familiares de apoyo al aprendizaje de los alumnos a los que atienden. En el otro extremo se sitúan las escuelas privadas. Un dato novedoso que aporta el gráfico y que conviene destacar es la evidente heterogeneidad de estos centros escolares en lo que se refiere a su infraestructura. También es importante mencionar, que al menos en materia de infraestructura escolar, las escuelas urbanas y rurales públicas prácticamente no difieren entre sí, como lo evidencia la concentración de ambos tipos de escuelas en el centro de la figura.

De cualquier forma, es manifiesto el carácter privilegiado de la educación privada, que atiende a los alumnos socialmente más favorecidos con mucho más recursos; asimismo, estos datos hacen ver la insuficiencia de los esfuerzos del Estado mexicano por ofrecer mejores condiciones escolares a los sectores más vulnerables de la población. lo cual evidentemente va en contra de la equidad.

REFLEXIONES FINALES

Como se ha mostrado en este capítulo, las características del entorno de los alumnos y las condiciones materiales de sus escuelas son facetas de un fenómeno que tienden a interactuar entre sí, a conjugarse y reforzarse mutuamente. Los resultados presentados guardan estrecha relación con los hallazgos de muchos otros estudios:

Una somera revisión de la bibliografía internacional sobre la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la escuela, y sobre la calidad del aprendizaje en el nivel de primaria, permite señalar que, si bien se acepta que los factores relacionados con la demanda educativa son importantes, investigaciones recientes realizadas en países en vías de desarrollo identifican importantes efectos independientes de la oferta educativa. Esto permite cuestionar la determinación del factor socioeconómico sobre el acceso, permanencia y aprovechamiento escolar, y ayuda a ampliar el acervo de eventuales políticas educativas orientadas a atacar las causas de la deficiente calidad y desigualdad educativa. Por otra parte, cada vez es más clara

la interacción entre los factores de la demanda y los de la oferta (Schmelkes, 1997^{2ed}: 15).

De la lectura de los datos aquí mostrados no debería desprenderse –como lo advierte Schmelkes– una conclusión pesimista: si bien las condiciones de la demanda educativa son más rígidas, aun ellas podrían modificarse a través de políticas de compensación de la desigualdad social; por otro lado, el campo para las políticas educativas es amplio. Aunque aquí se privilegió la presentación de información sobre las condiciones materiales de las escuelas, para el sistema educativo –tanto en este terreno como en otros constitutivos de la oferta educativa– las posibilidades de revertir la desigualdad social, así como la propia desigualdad en las condiciones de los servicios escolares son muchas.

Mejores y más diversas instalaciones, equipos y materiales –con las salvedades asociadas a las propias modalidades educativas–, pero también, docentes mejor preparados para trabajar en situaciones adversas y mucho más desafiantes que las que se pueden encontrar en los medios urbanos y en general cuando se atiende a grupos de población más favorecidos; condiciones organizativas más apropiadas; materiales enriquecidos y especialmente pertinentes a las necesidades de distintas poblaciones. Son múltiples sin duda los frentes, desde los cuales se puede avanzar en la dirección de ofrecer una educación de calidad a toda la población del país.

Aunque en este capítulo no se abordó el tema del aprendizaje escolar, queda claro que hablar de la desigualdad en las condiciones de la demanda y de la oferta educativas tiene sentido en buena medida en tanto que desde ambas esferas actúan, con distinto peso, factores que explican las variaciones en el logro escolar y, en última instancia, las desigualdades en la calidad educativa. En este sentido, hay un repertorio de políticas educativas que buscan hacer frente al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes (OCDE/PISA, 2004; Willms, 2006). Son también muchos los factores que deben considerarse al decidir qué tipos de políticas educativas impulsar; sin embargo, queda claro de acuerdo a los datos mostrados en este capítulo, que uno de los principales problemas a atender hoy en día es la persistencia de una distribución de recursos materiales y docentes que

refuerza la segmentación social de los centros educativos (ANEP, 2005).

De acuerdo con Muñoz Izquierdo¹⁷ de los hallazgos de los estudios que se han propuesto identificar estrategias pedagógicas y administrativas capaces de contrarrestar la fuerza de la relación existente entre el capital cultural y el rendimiento escolar, se desprende que la relación que comúnmente se conoce como *influencia del capital cultural en el rendimiento* no es tal. Ella refleja más bien, la influencia que ejercen sobre el rendimiento académico los insumos y procesos educativos que no se adaptan a las características de los distintos tipos de alumnos atendidos por el sistema educativo, lo que significa –según este autor– que no son cultural ni pedagógicamente pertinentes. Resulta pues necesario analizar en forma articulada y formular políticas educativas que atiendan integralmente la superación de la desigualdad en los aprendizajes, al igual que en las condiciones de la demanda y la oferta educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ANEP/PISA (2005). *Alternativas de política educativa en relación al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes*. Montevideo: ANEP/PISA. Boletín informativo no. 3.
- Backhoff, Eduardo, et al. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.
- Backhoff, Eduardo, et al. (2007a). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: INEE.
- Backhoff, Eduardo, et al. (2007b). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Cervini, Rubén (2003). *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México*. México: INEE, Colección Cuadernos de Investigación, no. 7.

¹⁷ Comentarios al estudio *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*, en la presentación a investigadores realizada el 20 de septiembre de 2007.

- García, Adán. *et al.* (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- INEE (2004). *La calidad de la educación básica en México 2004*. México: INEE.
- LLECE (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *et al.* (2004). *Factores que influyen en el logro académico de los estudiantes de primaria en México, 1998-2002*. México: INEE, Colección Cuadernos de Investigación, no. 2.
- OECD/PISA (2004). *Learning for tomorrow's World. First results from PISA 2003*. París: OECD.
- Santibañez, Lucrecia *et al.* (2006) *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Monica CA: Rand.
- Schmelkes, Sylvia. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. 2ª ed.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Treviño, Ernesto y Germán Treviño (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México: INEE, Colección Cuadernos de Investigación, no. 5.
- Treviño, Ernesto, *et al.* (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México, D.F.: INEE
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Vásquez, Héctor y Martínez, Felipe (eds.) (2006). *Panorama Educativo de México 2005*. México: INEE.
- Willms, Douglas (2006). *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO (traducción al español: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación).

El caso de las primarias indígenas



INEE



Los niños indígenas de México se encuentran a la zaga del resto de la población en prácticamente todos los aspectos relacionados con el bienestar socioeconómico. Si se analizan características sociales, los indígenas tienen mayores probabilidades de vivir en situación de pobreza y de habitar en áreas geográficas aisladas en comparación con sus contrapartes no indígenas. En términos de indicadores educativos, los niños de los pueblos originarios alcanzan menos años de escolarización y menores niveles de aprendizaje que el resto de la población. La extrema marginalidad en que vive la población indígena y, en especial los niños, ha sido la razón fundamental que motivó la redacción de este capítulo.

Tradicionalmente se ha propuesto que la educación indígena es la mejor alternativa escolar para los niños indígenas. A lo largo del presente capítulo se somete a prueba tal proposición al comparar los resultados de aprendizaje de los estudiantes indígenas en escuelas rurales e indígenas. Además, se contextualizan los hallazgos de esta investigación con otros estudios que abordan la temática de la educación indígena.

Los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes indígenas y la falta de investigaciones cuantitativas que busquen posibles explicaciones a este fenómeno (Bertely & González, 2004; Dietz, 1999; Fernández, 2003; Parker, Rubalcava, & Teruel, 2003, 2005) llevan a plantear una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles son las explicaciones más comunes sobre el bajo rendimiento de los alumnos de escuelas indígenas?
- ¿Es posible aplicar en las escuelas indígenas algunas o todas las estrategias de las escuelas eficaces? (INEE, 2004).

Este capítulo se pregunta si las diferencias de rendimiento en Español entre los niños indígenas que asisten a escuelas rurales y los inscritos en escuelas indígenas pueden explicarse por diferencias

en los recursos en estas dos modalidades escolares, después de tomar en cuenta las características socioeconómicas de los estudiantes.

Este trabajo tiene un doble propósito: por un lado, comparar la eficacia de la educación indígena y la educación regular para promover el aprendizaje entre los indígenas. Por otro, someter a prueba la hipótesis que sostiene que la brecha entre los aprendizajes de estos grupos puede explicarse por diferencias en los recursos de las escuelas rurales e indígenas, así como su localización geográfica.

Para responder la pregunta que guía este capítulo fue necesario complementar los hallazgos de la investigación empírica con resultados de otros estudios acerca de la educación indígena, bilingüe y culturalmente pertinente, a los que se hace referencia en las conclusiones. Los principales hallazgos de este estudio indican que los niños indígenas logran consistentemente resultados de aprendizaje más altos al asistir a las escuelas primarias generales del ámbito rural. Estas desigualdades en aprendizaje no se explican por diferencias socioeconómicas de los alumnos en ambos tipos de escuelas ni tampoco por las disparidades de recursos entre escuelas indígenas y generales. La calidad docente es la variable más importante para predecir las desigualdades de logro entre estudiantes indígenas en ambas modalidades escolares.

Las conclusiones de este capítulo entran en aparente contradicción con otros estudios que indican que la educación bilingüe o interculturalmente pertinente es más efectiva que la educación regular. Sin embargo, esta aparente incompatibilidad tiene dos explicaciones. En primer lugar, las evaluaciones sobre programas de educación bilingüe para migrantes y de educación culturalmente pertinente para pueblos indígenas indican que éstos son más eficaces que la educación regular siempre que tengan detrás modelos teóricos sólidos, que lleven a intervenciones sistémicas y cuenten con docentes bien preparados. En cambio, bajo el concepto de educa-

ción indígena se agrupa una miríada de modelos pedagógicos distintos que van desde la inmersión total al Español con uso accesorio de lenguas indígenas, hasta pedagogías que promueven el bilingüismo aditivo, aunque en general en las escuelas indígenas, se ha detectado el uso preponderante de la castellanización directa o del uso instrumental de las lenguas indígenas—especialmente en primer grado. Por lo tanto, los resultados que sugieren que los niños indígenas aprenden menos en las escuelas indígenas que en las rurales generales pueden deberse a esta dispersión de modelos pedagógicos que se agrupan bajo la política de educación indígena. En segundo lugar, hay evidencia contradictoria acerca de la eficacia de la educación indígena para ampliar la permanencia de los estudiantes en las escuelas. Por un lado, se muestra que la presencia de una escuela indígena incrementa las posibilidades de acceso y permanencia para los indígenas, y por otro lado, hay indicios de que las escuelas indígenas logran una menor retención de los estudiantes en la escuela.

Cada uno de los puntos mencionados en el párrafo anterior se abordan en este capítulo, el

cual se organiza en cuatro apartados. El primero presenta el contexto social y educativo de los indígenas; en la segunda parte se presenta un análisis del aprendizaje de los niños indígenas en la educación primaria. El tercer apartado constituye el análisis y los resultados. Finalmente, se presenta un apartado de conclusiones y recomendaciones.

EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS INDÍGENAS

La población hablante de lengua indígena¹ en México representa el 6.7% de la población total (INEGI, 2005); sin embargo, el país tiene la segunda población indígena más importante en números absolutos en América Latina, después de Perú (Hirmas, Hevia, Treviño, & Marambio, 2005). La población indígena en México es altamente heterogénea pues cifras oficiales contabilizan 62 lenguas indígenas diferentes en el país (INEGI, 2005). El 88 % de la población indígena habla español a la par de su primera lengua, mientras que el 12% de la población indígena es monolingüe en lengua indígena, como lo indica la tabla 1.

TABLA 1. PORCENTAJE DE POBLACIÓN INDÍGENA, BILINGÜE Y MONOLINGÜE DE 1950 A 2005

Indicador	1950	1960	1970	1990	2000	2005
Porcentaje de población indígena (hablantes de una lengua indígena)	11.2	10.4	7.8	7.6	7.2	6.7
Porcentaje de población indígena bilingüe	67.5	63.5	72.4	83.5	83.1	87.7
Porcentaje de población indígena monolingüe	32.5	36.5	27.6	16.5	16.9	12.3

Fuentes: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1950 a 2000 e INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

¹ Este trabajo utiliza la definición de indígena comúnmente usada en el censo, la cual considera indígenas a las personas hablantes de una lengua de origen indígena. Esta definición, si bien puede identificar inequívocamente a los indígenas por una característica objetiva, excluye a las personas que mantienen o se auto-identifican como pertenecientes a una cultura indígena, pero que no hablan la lengua de ese grupo.

Los grupos indígenas en México representan el segmento más marginado de la población. De acuerdo con datos provenientes de encuestas de hogares, aproximadamente 35% de la población indígena se clasifica como altamente marginada, mientras que solamente 2% de la población no-indígena entra en tal categoría. En las áreas rurales la situación de los pueblos indígenas es más precaria aún: la mitad de la población indígena en dichas zonas es considerada como altamente marginada lo que representa una enorme brecha frente al 7% de los no-indígenas que se ubican en esa categoría (Borja-Vega, Lunde, & García Moreno, 2007).

La desigualdad entre grupos étnicos en México es evidente cuando se compara la proporción de población indígena y no-indígena que vive en pobreza y pobreza extrema. Los datos a nivel nacional revelan que la población indígena tiene cuatro veces más probabilidades de vivir en extrema pobreza que la población no-indígena, una relación que es similar tanto para el medio rural como para el urbano (ver tabla 2). Las estadísticas indican que la población indígena es 1.6 veces más propensa a vivir en la pobreza que la no-indígenas. Nuevamente, esta relación es similar para las zonas rurales y urbanas, como se observa en la tabla 2.

Las desigualdades en los indicadores de pobreza parecen estar relacionadas con el limitado acceso de las personas indígenas a empleos formales. La economía informal es la fuente de empleo para el 84% de la población indígena y el 55% de los no-indígenas en las áreas rurales. Por otro lado, en las áreas urbanas se emplean en el sector informal 54% de los indígenas y 28% de los no-indígenas (Borja-Vega et al., 2007).

Los pueblos indígenas están también en desventaja con respecto a los no-indígenas cuando se compara el acceso a servicios básicos en las áreas rurales. Si bien el 96% cuenta con energía eléctrica, solamente 9% de los hogares indígenas en dichas zonas tiene acceso a teléfono y drenaje. Por su parte, 24% de los hogares no-indígenas de zonas rurales tiene teléfono, 41% cuenta con drenaje y 98% con electricidad (Borja-Vega et al., 2007).

Las poblaciones indígenas sufren segregación y aislamiento geográfico. La tabla 3 muestra que cerca de dos tercios de la población indígena viven en comunidades con menos de 2 mil 500 habitantes y solamente una cuarta parte de la población no-indígena habita en estas áreas. El aislamiento de las comunidades donde se asientan los pueblos indígenas podría estar asociado con el limitado acceso que tienen los hogares indígenas a distintos servicios.

TABLA 2. POBLACIÓN QUE VIVE EN POBREZA POR REGIÓN, 2002

Población	Extrema Pobreza (%)	Pobreza (%)
Nacional	22.8	54.3
Indígena	59.4	78.4
No-indígena	15.4	44.2
Urbana	14.5	50.1
Indígena	49.4	68.1
No-indígena	13.5	42.6
Rural	34.0	66.5
Indígena	61.1	80.1
No-indígena	18.7	51.8

Fuente: (Borja-Vega et al., 2007)

TABLA 3. PORCENTAJE DE POBLACIÓN INDÍGENA Y NO-INDÍGENA POR NÚMERO DE HABITANTES EN LA LOCALIDAD, 2000 Y 2005

Población total en la localidad	% de población indígena		% de población no-indígena	
	2000	2005	2000	2005
Menos de 2 mil 500 habitantes	61.7	62.3	25.4	23.5
Entre 2 mil 500 y 14 mil 999	19.4	19.9	13.6	13.7
15mil o más	18.9	17.8	61	62.8

Fuentes: INEGI. XII Censo de Población y Vivienda 2000 e INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

Si bien los grupos indígenas viven en precarias condiciones sociales, existe una gran diversidad cultural entre distintas etnias y algunas diferencias socioeconómicas entre la población indígena. Estudios históricos han demostrado que desde la época de la colonia la palabra “indígena” ha sido utilizada para definir una condición de marginalidad más que para referirse a un grupo étnico, cultural o lingüístico. De hecho, el término “indígena” esconde importantes diferencias culturales entre los distintas etnias que habitan en México (Buenfil, 1990; Falcon, 2002). Una de las diferencias importantes que se aprecia entre grupos indígenas está en el valor simbólico y práctico importante que se asigna a la educación formal, concibiéndola como una vía para la movilidad social y como una tarea que requiere de un compromiso sostenido en el largo plazo. Por otro lado, algunos grupos indígenas perciben a las escuelas como instituciones que pueden dañar la cultura ancestral del conglomerado. En consecuencia, estas poblaciones ofrecen resistencia a las escuelas y ven a la educación formal como un medio para adquirir habilidades básicas que les permitan continuar con su producción tradicional y establecer relaciones económicas con la cultura

dominante (Taracena & Bertely, 1997). A la par de la diversidad cultural entre las comunidades indígenas, hay también variación en las condiciones socioeconómicas de la población indígena que conlleva a distintas oportunidades educativas para los niños indígenas (Carnoy, Santibañez, Maldonado, & Ordorika, 2002; Paqueo & López-Acevedo, 2003).

La marginación social de los grupos indígenas se reproduce también en el ámbito de la educación. El panorama educativo para los niños indígenas no es especialmente promisorio, y tal afirmación puede corroborarse mediante distintos indicadores educativos. La tasa de participación en la educación es menor para los niños indígenas en comparación con la población total. Como se aprecia en la tabla 4, cifras del año 2005 indican que 11% de los niños indígenas en edad escolar (seis a 14 años) no asistían a la escuela, mientras que esa cifra llegaba apenas al 3.9% para el total de la población. Asimismo, las niñas indígenas tenían una desventaja de dos puntos porcentuales adicionales con respecto a los niños indígenas en 2005—aunque tal diferencial decreció en comparación con el año 2000, cuando alcanzó los 3.5 puntos porcentuales.

TABLA 4. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS QUE ASISTE A LA ESCUELA, 2000 Y 2005

	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Población indígena	83.5	85.2	81.7	88.7	89.7	87.8
Población total*	93.8	93.9	93.8	96.1	96.1	96.1

Fuentes: INEGI. XII Censo de Población y Vivienda 2000 e INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

* Los datos para la población total incluyen a la población de 6 a 12 años de edad.

La alfabetización en español entre los grupos indígenas es baja en comparación con la población total. La tasa de alfabetización de la población total es de 91% y la de la población indígena de 68% (ver tabla 5). Las mujeres indígenas y no indígenas alcanzan menores niveles de alfabetización. Sin embargo, la desigualdad de género en términos de alfabetización es mayor entre la población indígena—aunque la brecha disminuyó entre 2000 y 2005.

que los hombres tanto en la población total como en la indígena.

Si bien los grupos indígenas están rezagados en cuanto a la escolaridad alcanzada, la proporción de población indígena y no-indígena con primaria terminada es muy similar. Los datos de la tabla 7 indican que cerca de una quinta parte de la población indígena y no indígena había completado la primaria para los años 2000 y 2005. Las disparidades en

TABLA 5. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ALFABETIZADA DE 15 AÑOS Y MÁS, 2000 Y 2005

	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Población indígena	66.2	76.1	56.8	68.3	76.7	60.2
Población total	90.5	92.5	88.6	91.4	93	90

Fuentes: INEGI. XII Censo de Población y Vivienda 2000 e INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

En términos de su escolarización, la población indígena también está rezagada: el promedio de años de escolarización de la población total es 8.1 mientras que el de la población indígena es de apenas 4.5, tal como se aprecia en la tabla 6; nótese que las mujeres alcanzan 1.2 años menos de educación

años de escolaridad entre grupos étnicos se perciben al comparar las personas sin instrucción y con primaria incompleta. Dicha comparación muestra que en el año 2005 cerca de 55% de la población indígena y 21% de la no-indígena tenían un nivel de escolaridad por debajo de la primaria.

TABLA 6. PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIDAD, 2000 Y 2005

	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Población indígena	4	4.6	3.4	4.5	5.1	3.9
Población total	7.3	7.6	7.1	8.1	8.4	7.9

Fuentes: INEGI. XII Censo de Población y Vivienda 2000 e INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

TABLA 7. PORCENTAJE DE POBLACIÓN INDÍGENA Y NO INDÍGENA DE 15 AÑOS Y MÁS POR NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO, 2000 Y 2005

Nivel educativo alcanzado	2000		2005	
	Indígena	No-indígena	Indígena	No-indígena
Sin instrucción	31.7	8.6	29.0	7.0
Primaria incompleta	30.6	17.2	26.2	13.7
Primaria completa	18.4	19.3	19.4	17.9
Secundaria incompleta	3.4	5.5	3.4	4.4
Secundaria completa	8.9	19.9	12.4	22.7
Al menos un año de preparatoria o bachillerato	4.3	17.8	6.5	19.7
Al menos un año de educación superior	2.7	11.6	3.1	14.6

Fuentes: Cálculos del autor usando INEGI. XII Censo de Población y Vivienda 2000 e INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

La información de la tabla 7 demuestra que solamente una quinta parte de la población indígena completa la primaria, 26% no ha terminado y cerca de un tercio no tiene instrucción alguna.

Los datos anteriores se complementan con resultados de otras investigaciones que indican la existencia de marcadas diferencias de escolarización entre la población indígena monolingüe, la bilingüe y la población no-indígena que habita en las áreas rurales. De acuerdo con estudios realizados a partir de los datos del programa Oportunidades (Parker et al., 2003, 2005), los niños, independientemente de su origen étnico, ingresan a la escuela primaria alrededor de los seis años. Sin embargo, con el paso del tiempo los niños indígenas monolingües pierden terreno en relación con sus compañeros bilingües y no-indígenas. A la edad de diez años, los niños indígenas monolingües alcanzan, en promedio, 2.3 años de escolaridad, mientras que entre los niños bilingües y los no-indígenas el promedio aumenta a tres años. Al llegar a los 16 años de edad los niños no-indígenas y los bilingües tienen seis años de escolaridad, y los niños indígenas monolingües han completado aproximadamente cuatro años de escolarización. La estimación de los años esperados de escolaridad para niños indígenas se estabiliza cuando los estudiantes alcanzan 16 años, pero los indígenas monolingües a esa edad alcanzan cuatro años de educación mientras que los niños bilingües y no-indígenas llegan a seis años de escolaridad

(Parker et al., 2003, 2005). Esto sugiere que los niños monolingües tienen menores probabilidades de completar la primaria en comparación con sus contrapartes bilingües y no-indígenas que habitan en las zonas rurales.

EL APRENDIZAJE DE LOS INDÍGENAS EN PRIMARIA

La distribución de los resultados de aprendizaje para los alumnos de sexto grado de primaria refleja una escalera de desigualdades donde las escuelas urbanas privadas obtienen los puntajes más altos, seguidas de las escuelas urbanas públicas, las rurales públicas, las primarias comunitarias y, en la parte inferior de la escalera, están las escuelas indígenas cuyos alumnos obtienen los más bajos resultados. Como se aprecia en la tabla 8, la brecha entre el aprendizaje del Español que se observa entre los estudiantes que asisten a escuelas indígenas y los que van a escuelas urbanas privadas alcanza aproximadamente dos desviaciones estándar. En términos de resultados de aprendizaje, las escuelas indígenas están por debajo de las urbanas públicas en una desviación estándar y debajo de las rurales públicas por media desviación estándar.

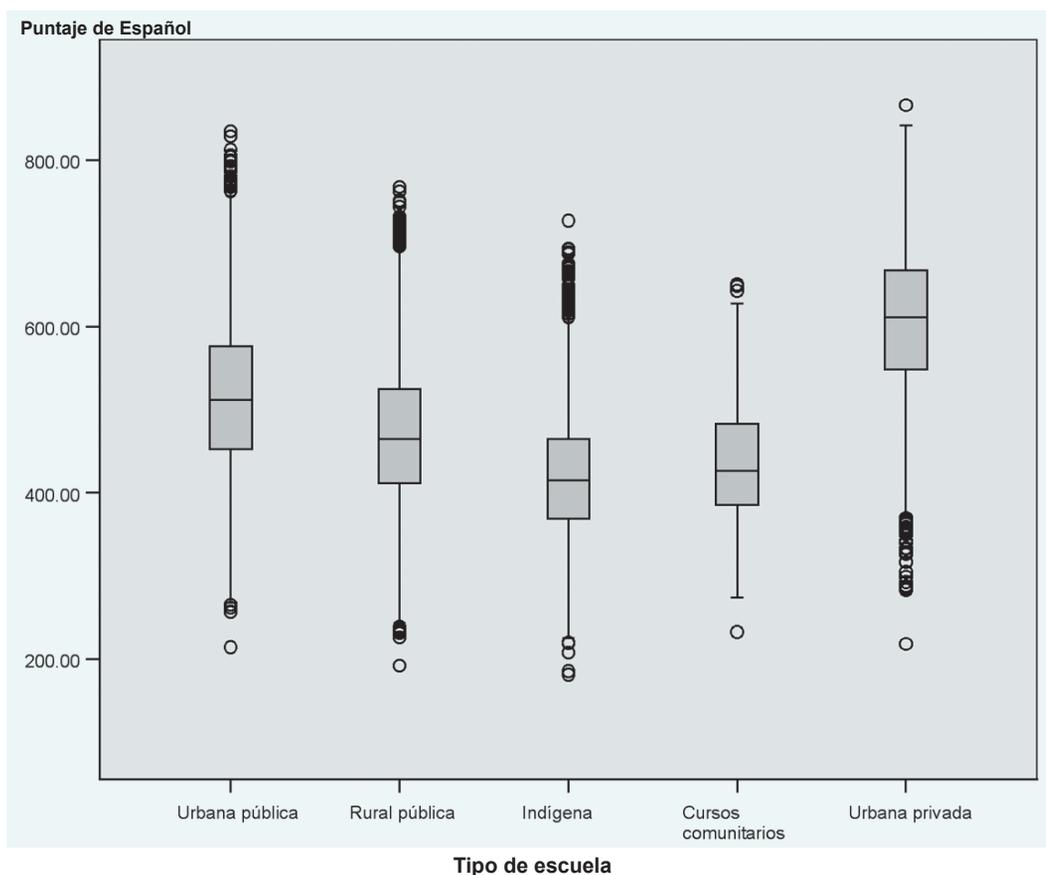
Las escuelas indígenas, por tanto, se ubican en el nivel más bajo de la escala de aprendizaje, como lo muestra la gráfica 1 que muestra las brechas de aprendizaje que existen en la educación primaria de México.

TABLA 8. RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN ESPAÑOL PARA 6º GRADO POR TIPO DE ESCUELA PRIMARIA EN MÉXICO, 2005

Tipo de primaria	Resultados en Español			
	Media	(ES)	D. E.	(ES)
Urbana pública	512.0	(2.1)	93.8	(1.0)
Rural pública	466.4	(2.2)	89.1	(1.3)
Escuela indígena	416.6	(3.1)	82.3	(1.8)
Primaria comunitaria	446.3	(4.4)	79.3	(4.3)
Urbana privada	603.5	(3.0)	93.5	(2.0)
Nacional	500.0	(1.4)	100.0	(0.8)

Fuente: (INEE, 2006).

GRÁFICA 1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN ESPAÑOL PARA LOS ALUMNOS DE 6º GRADO POR TIPO DE ESCUELA PRIMARIA



Fuente: Cálculo del autor con datos de Excale 2005, INEE.

Las desigualdades también pueden verse en relación con los niveles de logro en el que se ubican los estudiantes de acuerdo con los resultados ob-

tenidos en las evaluaciones. En el caso del examen de Español, dichos niveles se definen de la siguiente manera:

TABLA 9. DEFINICIÓN DE LOS NIVELES DE LOGRO PARA LA PRUEBA DE ESPAÑOL DE 6º GRADO

Niveles de logro	Competencias académicas
Por debajo del básico	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículum.
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículum.

Fuente: Backhoff y col. (2006). El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria., México, INEE.

El análisis de los niveles de aprendizaje reproduce el patrón de desigualdades que se mostró anteriormente, donde los estudiantes de escuelas indígenas alcanzan los resultados más bajos y los alumnos de escuelas urbanas privadas obtienen los puntajes más altos. De acuerdo con la tabla 10, cerca de la mitad de los niños en escuelas indígenas se ubican en el nivel por debajo del básico en Español, lo que quiere decir que no alcanzan siquiera los niveles mínimos esperados por el currículo para los estudiantes de primaria. Además, cerca de la otra mitad de los estudiantes en escuelas indígenas se ubican en el nivel básico, lo que implica que solamente alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje estipulados en el currículo para un estudiante de 6° grado. En contraposición, una cuarta parte de los alumnos de escuelas rurales se ubica en el nivel debajo del básico en la evaluación de Español, y 56% de los alumnos en esas escuelas alcanza el nivel básico.

Los datos analizados hasta aquí dan cuenta de las amplias desigualdades en el aprendizaje que se presentan en alumnos que cursan sus estudios de primaria en las distintas modalidades educativas y de que son los estudiantes que asisten a las escuelas indígenas los que obtienen los resultados

de aprendizaje más magros. Esta información sirve como marco para entender mejor este capítulo, que compara a los niños indígenas que asisten a escuelas rurales con los indígenas que asisten a escuelas indígenas.

El análisis de las desigualdades de aprendizaje entre los alumnos indígenas en escuelas indígenas y escuelas rurales permite comparar la eficacia de diferentes políticas educativas para promover el aprendizaje entre la población indígena. Este trabajo parte de la hipótesis de que las desigualdades en los recursos entre escuelas indígenas y rurales pueden explicar las disparidades en los resultados de aprendizaje entre los niños indígenas en ambos tipos de escuelas.

Al comparar el rendimiento en Español² de los niños indígenas en escuelas rurales e indígenas se identifica una brecha de un quinto de desviación estándar a favor de los niños en escuelas rurales. Al analizar los resultados de los niños indígenas en escuelas rurales y en escuelas indígenas se encuentra que el puntaje promedio en la prueba de Español es de 410.7 con una desviación estándar de 71. La brecha de aprendizaje que favorece a los niños en escuelas rurales alcanza los 15 puntos (vease gráfica 2).

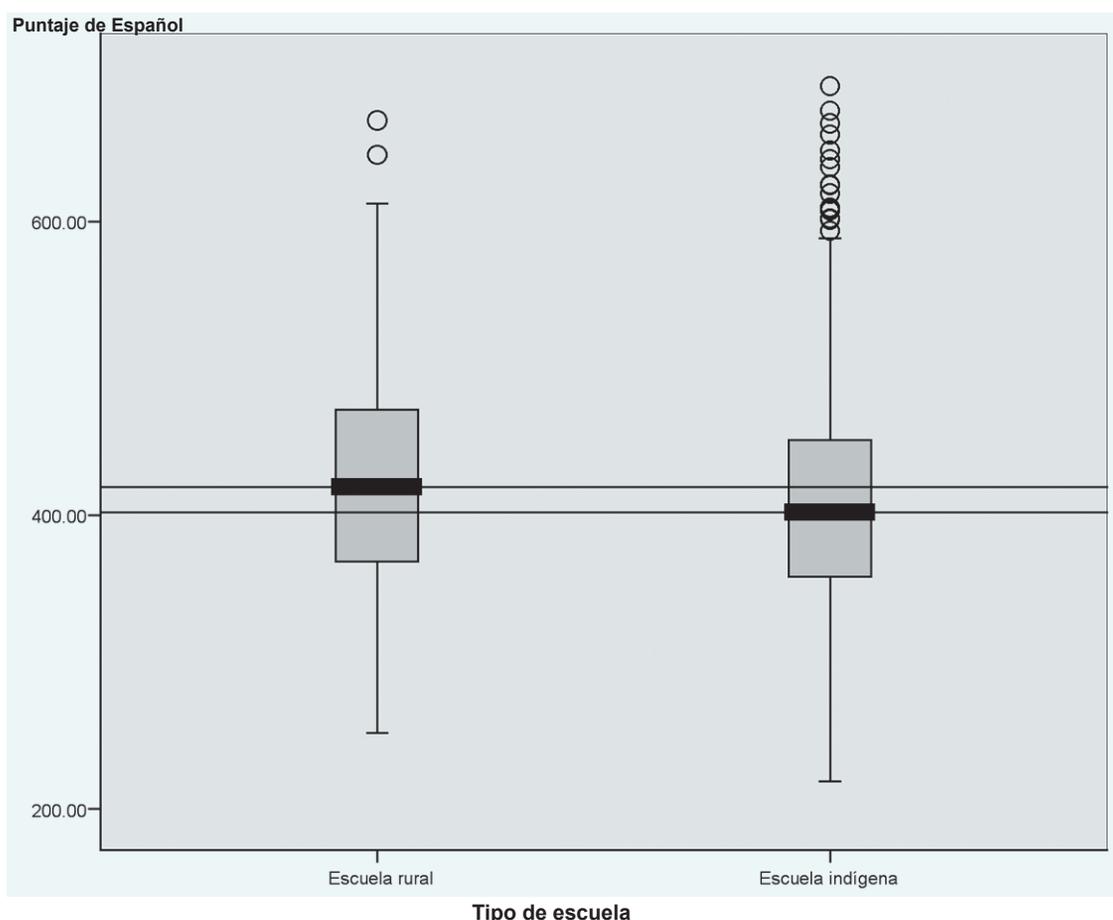
TABLA 10. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 6° GRADO POR NIVEL DE APRENDIZAJE Y TIPO DE PRIMARIA, 2005

Nivel de aprendizaje	Urbana pública		Rural pública		Escuela indígena		Primaria comunitaria		Urbana privada		Nacional	
	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)	%	(ES)
Por debajo del básico	13.2	(0.7)	25.8	(1.0)	47.3	(1.6)	32.5	(2.8)	2.0	(0.4)	18.0	(0.5)
Básico	51.9	(0.8)	56.0	(0.9)	46.0	(1.5)	56.3	(3.5)	25.4	(1.0)	50.8	(0.6)
Medio	28.4	(0.7)	16.1	(0.8)	6.3	(0.8)	10.9	(2.1)	43.7	(1.4)	24.6	(0.5)
Avanzado	6.6	(0.4)	2.2	(0.3)	0.5	(0.2)	0.4	(0.4)	29.0	(1.3)	6.6	(0.3)

Fuente: Backhoff y col., (2006). El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria. ., México, 2006, INEE.

² Si bien podría pensarse que las diferencias en los puntajes en Español son explicables porque la primera lengua de los indígenas no es el Español, los resultados en Matemática son similares, ya que los indígenas en escuelas indígenas tienen 19.4 puntos menos que los de escuelas rurales. Además, en análisis adicionales que no se presentan en este capítulo se verifica que las conclusiones de esta investigación son similares para Español y Matemáticas.

GRÁFICA 2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN ESPAÑOL Y BRECHA DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS INDÍGENAS EN ESCUELAS RURALES E INDÍGENAS, 2005



Fuente: Cálculo del autor con datos de Excale 2005.

La comparación anterior sugiere que existe una pequeña ventaja para los niños indígenas en escuelas rurales. Esto puede también observarse al clasificar a los estudiantes según el nivel de aprendizaje que alcanzan (ver tabla 11). De acuerdo con los datos disponibles, el 44% de los niños indígenas en escuelas rurales se ubica por debajo del nivel básico, mientras

que el 49.8% de los niños indígenas en escuelas indígenas están en ese nivel. El 48.7% de los estudiantes indígenas alcanza el nivel básico en las escuelas rurales mientras que en las primarias indígenas lo hace un porcentaje menor (45%). Finalmente, sólo 7% de los indígenas en escuelas rurales y 5% en las escuelas indígenas alcanzan el nivel avanzado de logro.

TABLA 11. ESTUDIANTES INDÍGENAS EN EL 6º GRADO POR NIVEL DE LOGRO Y TIPO DE ESCUELA, 2005

Nivel de logro	Escuela rural		Escuela indígena	
	N	%	N	%
Por debajo del básico	103	44.40	632	49.84
Básico	113	48.71	570	44.95
Medio	15	6.47	61	4.81
Avanzado	1	0.43	5	0.39
Total	232	100.00	1268	100.00

Fuente: Cálculos del autor con datos de Excale 2005.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como se anunció anteriormente, este capítulo se aboca a analizar las desigualdades de aprendizaje entre los estudiantes indígenas en escuelas rurales y en escuelas indígenas. Además, se analiza si tales disparidades se explican por las diferencias en recursos entre los dos tipos de escuela³.

Los datos utilizados para responder a la pregunta acerca de las diferencias en los recursos de las escuelas indígenas y rurales y su influencia en el aprendizaje de los alumnos, consisten en una sub-muestra de alumnos de sexto grado que participaron en el operativo Excale 2005⁴. Se trata de alumnos cuya primera lengua es indígena y que asisten a escuelas indígenas o rurales generales en los estados de Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Yucatán. Se eligieron tales entidades por ser las que contaban con mayor número de indígenas en las escuelas rurales participantes en Excale. La muestra analítica constó de mil 268 alumnos indígenas en 180 escuelas

indígenas y 232 alumnos indígenas en 51 escuelas rurales (ver tabla 12).

La comparación de los resultados de niños indígenas en ambas modalidades escolares permite analizar la eficacia de la política educativa para la población indígena. Además, provee un marco de comparación adecuado ya que 61.7 % de la población indígena vive en comunidades rurales (INEGI, 2000), y las familias pueden enviar a sus hijos a cualquiera de los dos tipos de escuela.

Las variables utilizadas en el análisis se describen en la tabla A.1, en el anexo que aparece al final de este capítulo.

Cabe recalcar que en esta investigación se clasifica a los niños como indígenas si su primera lengua es indígena. Esta definición se apega a la que se usa en los censos (INEGI, 2000, 2005) y es la más robusta porque se trata de un atributo medible, aunque se reconoce que existen otras formas de catalogar a la población indígena tales como la tradición cultural o la auto-identificación (McEwan, 2004a).

TABLA 12. MUESTRA ANALÍTICA DE ESCUELAS Y ESTUDIANTES, EXCALE 2005

Modalidad	Escuelas	Estudiantes indígenas
Indígena	180	1268
Rural	51	232
Total	231	1500

³ Dado que en este apartado se analiza exclusivamente el rendimiento de los niños indígenas en escuelas generales rurales e indígenas y con el objetivo de facilitar la lectura, los términos niños, estudiantes o alumnos se refieren solamente a los que hablan lengua indígena.

⁴ El uso de una sub-muestra puede considerarse como limitación del presente estudio, dado que la muestra de Excale no está diseñada para representar a los niños indígenas que asisten a la escuela. Esto lleva, como se ve más adelante, a tener errores de estimación relativamente altos. Si bien es necesario tomar los hallazgos de este capítulo con una nota de precaución, cabe señalar que las conclusiones son coincidentes con otras investigaciones y evaluaciones de la educación para niños indígenas realizadas en México y en otros contextos de América Latina.

Al comparar el logro académico en Español de los niños indígenas de sexto grado en escuelas rurales e indígenas se observa que existe una brecha de 15 puntos, correspondiente a un quinto de desviación estándar. Asimismo, esta brecha corresponde a 19 puntos o un cuarto de desviación estándar en Matemáticas (ver tabla 13). Enseguida se busca explicar estas desigualdades de aprendizaje en función de las características socioeconómicas de los estudiantes y de las disparidades de recursos entre escuelas rurales e indígenas.

La tabla 13 muestra que los estudiantes de escuelas rurales tienen un índice de estatus so-

cioeconómico que supera en un cuarto de desviación estándar al índice de los alumnos de escuelas indígenas. El Capital cultural de la familia es levemente superior entre los estudiantes de escuelas rurales. Los estudiantes en escuelas indígenas utilizan más intensamente la lengua indígena que los estudiantes de escuelas rurales. Finalmente, es similar la proporción de estudiantes que recibe la beca *Oportunidades* en ambos tipos de escuela. La recepción de esta beca puede también considerarse como una variable que mide la condición socioeconómica de los estudiantes.

TABLA 13. INDICADORES DE LOS ESTUDIANTES EN ESCUELAS RURALES E INDÍGENAS

Indicadores		Tipo de escuela		
		Rural	Indígena	Total
Estatus socioeconómico	n	232	1 268	1 500
	Promedio	0.27	-0.05	0.00
	Desv. Est.	0.81	1.02	1.00
Uso de lengua indígena	n	232	1 268	1 500
	Promedio	-0.40	0.07	0.00
	Desv. Est.	0.93	1.00	1.00
Capital cultural de la familia	n	232	1 268	1 500
	Promedio	0.05	-0.01	0.00
	Desv. Est.	0.80	1.03	1.00
Recibe beca <i>Oportunidades</i>	n	229	1 251	1 480
	Promedio	0.90	0.89	0.89
	Desv. Est.	0.30	0.31	0.31
Puntaje en Español	n	232	1 268	1 500
	Promedio	423.66	408.36	410.73
	Desv. Est.	75.03	70.00	70.99
Puntaje en Matemáticas	n	232	1 268	1 500
	Promedio	443.53	424.11	427.12
	Desv. Est.	79.78	75.02	76.07

Fuente: Cálculos del autor usando Excale 2005, INEE.

Los niños en escuelas indígenas viven en localidades más pequeñas y aisladas, con mayor concentración de población indígena, y donde las viviendas tienen menor acceso a servicios públicos, tal como se aprecia en la tabla 14.

les de formación inicial y en servicio. Los recursos materiales de la escuela se miden a través del índice de recursos del aula y de la variable que indica si el docente realiza funciones de director. Las escuelas indígenas tienen un menor índice de recursos de

TABLA 14. CARACTERÍSTICAS SOCIALES DE LAS LOCALIDADES DONDE SE UBICAN LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA

Características de la localidad		Tipo de escuela		Total
		Rural	Indígena	
Población total en la localidad	n	16	79	95
	Promedio	1 041.39	869.69	898.61
	Desv. Est.	521.36	914.70	861.28
Proporción de viviendas con agua potable	n	16	79	95
	Promedio	0.54	0.38	0.41
	Desv. Est.	0.40	0.37	0.38
Proporción de viviendas con electricidad	N	16	79	95
	Promedio	0.74	0.69	0.70
	Desv. Est.	0.35	0.31	0.32
Proporción de viviendas con drenaje	N	16	79	95
	Promedio	0.14	0.10	0.11
	Desv. Est.	0.20	0.21	0.20
Proporción de la población de 5 años y más que habla lengua indígena	N	16	79	95
	Promedio	.84	.91	.90
	Desv. Est.	.33	.19	.22

Fuente: Cálculos del autor con datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI.

Tanto las escuelas rurales como las indígenas de la muestra cuentan solamente con recursos básicos, aunque hay diferencias en algunos recursos humanos y materiales principalmente a favor de las escuelas rurales. En la tabla 15 se observa que las escuelas rurales tienen docentes con mayores nive-

les de formación inicial y en servicio. Los recursos materiales de la escuela se miden a través del índice de recursos del aula, pero es menor la proporción de estos centros educativos donde un docente hace las veces de director en contraste con las escuelas rurales. Finalmente, en términos de la calidad docente no se observan diferencias significativas en este indicador entre los dos tipos de escuela.

TABLA 15. RECURSOS ESCOLARES PARA CENTROS EDUCATIVOS INDÍGENAS Y RURALES

Indicadores de recursos escolares		Tipo de escuela		
		Rural	Indígena	Total
Calidad docente	n*	232	1268	1500
	Promedio	-0.03	0.01	0.00
	Desv. Est.	0.91	1.02	1.00
Docente es director	n**	51	180	231
	Promedio	0.73	0.66	0.68
	Desv. Est.	0.45	0.48	0.47
Recursos del aula	N	51	180	231
	Promedio	0.37	-0.11	0.00
	Desv. Est.	0.85	1.02	1.00
Docente con licenciatura	N	51	180	231
	Promedio	0.73	0.63	0.65
	Desv. Est.	0.45	0.49	0.49
Docente participa en Carrera Magisterial	N	51	180	231
	Promedio	0.49	0.37	0.40
	Desv. Est.	0.51	0.49	0.49

Fuente: Cálculos del autor usando datos de Excale 2005.

Notas: * El indicador de calidad docente se calcula usando información proporcionada por los estudiantes sobre las características de los maestros; por este motivo la muestra es de mil 500, que corresponde al total de estudiantes. **Las variables correspondientes a la escuela/salón/docente se calcularon usando la información de las 231 escuelas de la muestra.

Como se ha visto, las escuelas rurales mantienen condiciones más favorables que las escuelas indígenas en la mayoría de los indicadores analizados.

Enseguida se verificará si las disparidades en rendimiento de los estudiantes indígenas en ambos tipos de escuela se explican por las características de los estudiantes o por los recursos escolares. Para ello se presentan los resultados de dos tipos de análisis. El primero identifica a los estudiantes indígenas con características socioeconómicas similares en escuelas indígenas y rurales, para comparar su rendimiento promedio. De esa forma, se puede asegurar que las diferencias de logro no se deben a diferencias en la condición social de los alumnos en ambos tipos de escuela⁵.

⁵ Esta técnica, denominada *pareamiento por puntajes de propensión*, se usó para parear en grupos con características socioeconómicas similares a los estudiantes indígenas en escuelas rurales e indígenas. Este método utiliza la regresión logística para calcular el puntaje de propensión en base a una serie de variables socioeconómicas del alumno y de la comunidad donde se ubica su escuela. Una vez que se forman los grupos de estudiantes de atributos observados similares se puede comparar directamente el rendimiento de los alumnos en cada grupo. El pareamiento por puntajes de propensión permite reducir el sesgo en la comparación y tener mayor certeza de que las diferencias en rendimiento no se deban a los atributos socioeconómicos de los niños o de

El segundo análisis verifica si las diferencias entre los estudiantes pueden explicarse por desigualdades en los recursos de las escuelas⁶.

El primer análisis formó dos grupos de estudiantes indígenas en escuelas indígenas y rurales que compartían características socioeconómicas equivalentes. En la tabla 16 se aprecia que hay 117 alumnos indígenas en escuelas rurales que tienen condiciones socioeconómicas similares a las de 592 estudiantes de escuelas indígenas.

sus comunidades. Esta técnica ha sido ampliamente usada para la evaluación de programas y políticas sociales y educativas (Bellei, 2004; Conniffe, Gash, & O'Connell, 2000; D'Agostino & Rubin, 2000; Dehejia & Wahaba, 2002; Rosenbaum & Rubin, 1983, 1984; Shadish, Cook, & Campbell, 2002; Shapiro & Moreno Trevino, 2004).

⁶ La regresión lineal con errores estándares robustos se usó para estimar si las diferencias en rendimiento entre los niños indígenas en escuelas rurales e indígenas se explicaban por las diferencias en recursos de las escuelas. Este tipo de regresión ajusta los errores estándar por la falta de independencia de las observaciones, en este caso, por la falta de independencia de los alumnos agrupados en una misma escuela. Se ajustaron modelos de regresión para toda la muestra analítica y para uno de los grupos creados mediante el pareamiento por puntajes de propensión que mejor balanceaba las características de los estudiantes en ambos tipos de escuela. Dado que los dos análisis de regresión mencionados llevaron a las mismas conclusiones, aquí solamente se presentan los resultados de la regresión para toda la muestra analítica.

Tal como se esperaba, no hay diferencias en las características socioeconómicas de los alumnos de escuelas indígenas y rurales (ver tabla 16). Sin embargo, los estudiantes indígenas en escuelas rurales alcanzan mayores puntajes en Español y Matemáticas en comparación con sus pares de escuelas indígenas. Por lo tanto, se puede asumir, con un buen grado de certeza, que las brechas de rendimiento no se deben a diferencias en las características socioeconómicas de los estudiantes.

Una prueba de diferencias para comparar los recursos de las escuelas rurales e indígenas a las que asisten estos estudiantes con condiciones sociales similares, sugiere que las escuelas rurales tienen ventaja en cuanto a la disposición de recursos de aula, como se aprecia en la tabla 17. La ventaja en este indicador es importante, pues alcanza casi media desviación estándar. Sin embargo, las escuelas rurales e indígenas que atienden a estos alumnos son similares, a juzgar por el resto de los indicadores de recursos escolares incluidos en la tabla.

TABLA 16. PROMEDIO DE CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICOS Y PRUEBA T DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES EN ESCUELAS RURALES E INDÍGENAS

	Tipo de escuela	
	Rural	Indígena
	n=117	n=592
Variables de los estudiantes	Promedio	Promedio
Estatus socioeconómico	0.09	0.08
Uso de la lengua indígena	-0.14	-0.10
Capital cultural de la familia	0.03	0.01
Índice de educación de los padres	0.02	-0.04
Puntaje en Español	426.55*	405.11*
Puntaje en matemática	451.01**	421.46**
Variables de la localidad		
Población total	1902.92	1923.91
Proporción de población analfabeta de 15 años y más	0.38	0.38
Proporción de población que habla lengua indígena de 5 años y más	0.96	0.97
Proporción de viviendas con agua potable	0.48	0.50
Proporción de viviendas con electricidad	0.78	0.76
Proporción de viviendas con drenaje	0.29	0.28

*p<0.01, **p<0.001

TABLA 17. PROMEDIOS DE RECURSOS ESCOLARES Y PRUEBAS T DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ESCUELAS INDÍGENAS Y RURALES

	Tipo de escuela	
	Rural	Indígena
	n=117	n=592
Recursos escolares	Mean	Mean
Recursos del aula	0.52*	0.08*
Docente tiene licenciatura	0.62	0.67
Docente participa en Carrera Magisterial	0.38	0.36
Docente es director	0.34	0.29
Calidad docente	-0.01	-0.04

* $p < 0.001$

Una vez visto que las diferencias de aprendizaje entre los alumnos indígenas de escuelas indígenas y rurales no se explican por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, el segundo análisis que se presenta en este capítulo somete a prueba la hipótesis de que tales disparidades pudieran explicarse por las desigualdades de recursos entre ambos tipos de escuelas.

Para el presente análisis se retoma la sub-muestra total de estudiantes indígenas en escuelas rurales e indígenas. A través de un análisis de regresión múltiple se verifica la relación que existe entre el rendimiento de los estudiantes en Español y los recursos de la escuela, considerando también la contribución de las condiciones socioeconómicas del alumnado.

El análisis de regresión indica que los alumnos en escuelas indígenas están en desventaja y que los recursos escolares, especialmente la calidad docente, se relacionan de manera directa con el aprendizaje. Sin embargo, los recursos escolares no son capaces de explicar la brecha de aprendizajes entre los estudiantes en escuelas indígenas y escuelas rurales (modelo 1). La tabla 18 muestra cómo des-

pués de agrupar a los estudiantes en cinco estratos socioeconómicos, se observa que dichas variables explican una proporción muy baja de los aprendizajes de los alumnos —menos de 3%, (modelo 2). En tercer lugar, la calidad del docente es el recurso escolar que mayor peso tiene para explicar el logro de los estudiantes —con un coeficiente de 18 puntos, como se observa en el modelo 3. En este mismo modelo se aprecia que los recursos del aula y la participación del docente en Carrera Magisterial son variables que se relacionan positivamente con el aprendizaje, mientras que el hecho de que el director sea docente tiene efecto negativo sobre los resultados académicos. En cuarto lugar, la calidad del docente tiene un efecto mayor en las escuelas indígenas, situación que se observa dada la magnitud de casi 11 puntos de la interacción entre la calidad del docente y la escuela indígena que aparece en el modelo 4. En quinto lugar, del modelo 5 se deduce, además, que los estudiantes indígenas de Chiapas y Yucatán tienen rendimientos significativamente menores que sus contrapartes de Oaxaca —esta entidad se excluyó de la tabla y representa el parámetro contra el cual se comparan las entidades incluidas.

TABLA 18. MODELOS DE REGRESIÓN AJUSTADOS CON ERRORES ESTÁNDARES ROBUSTOS EN LOS QUE LOS RECURSOS ESCOLARES PREDICEN EL RENDIMIENTO EN ESPAÑOL PARA NIÑOS INDÍGENAS EN ESCUELAS RURALES E INDÍGENAS

Predictores	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef.	E.E.	p	Coef.	E.E.	p	Coef.	E.E.	p	Coef.	E.E.	p	Coef.	E.E.	p
Escuela indígena	-15.3	9.85		-19.4	10.1	~	-17.72	9.93	~	-17.28	10.08	~	-17.32	9.62	~
Estrato socioeconómico 2				-16.95	25.88		-9.49	25.77		-14.7	24.58		-26.66	24.43	
Estrato socioeconómico 3				-52.17	11.36	***	-32.5	13.68	*	-38.57	13.33	**	-44.10	14.24	**
Estrato socioeconómico 4				-39.3	10.78	***	-22.75	13.31	~	-28.67	12.79	*	-35.00	14.08	*
Estrato socioeconómico 5				-24.17	11.73	*	-9.33	14.01		-15.48	13.5		-22.79	14.53	
Recursos del aula							5.47	3.15	~	5.52	3.14	~	4.97	3.28	
Calidad docente							18.07	2.38	***	8.58	5.65		7.31	5.46	
Docente es director							-11.31	6.66	~	-10.96	6.66		-12.84	6.45	*
Docente tiene licenciatura							3.45	6.6		3.15	6.6		8.68	6.57	
Docente participa en Carrera Magisterial							12.57	6.44	~	12.66	6.41	*	14.14	6.27	*
Recursos aula*escuela indígena															
Calidad docente*escuela indígena										10.86	6.2	~	12.17	6.00	*
Director docente*escuela indígena															
Licenciatura*escuela indígena															
Carrera Magisterial*escuela indígena															
Chiapas													-22.82	9.47	*
Hidalgo													-7.25	10.83	
Puebla													-11.78	11.14	
San Luis Potosí													6.23	11.18	
Yucatán													-18.61	10.15	~
Intercepto	423.66	9.09	***	464.14	5.4	***	442.49	12.69	***	448.12	11.05	***	461.55	13.79	***
Rcuadrada	0.006			0.027			0.112			0.115			0.135		

~p<0.1, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001
 n=232 niños en escuelas rurales y n=1,268 niños en escuelas indígenas.
 Los niños están agrupados en 51 escuelas rurales y 180 escuelas indígenas.

La conclusión más importante del análisis recientemente presentado es que, después de utilizar las variables socioeconómicas, las de recursos escolares y las de la localización de la escuela, se aprecia que permanece una brecha de aprendizaje de aproximadamente 17 puntos que favorece a los estudiantes en escuelas rurales. Esto quiere decir que los recursos no son capaces de explicar las brechas de aprendizaje entre los estudiantes en ambos tipos de escuela.

Los recursos del aula, las escuelas con un director a cargo de grupo y la participación en Carrera Magisterial son variables estadísticamente significativas. Sin embargo, los recursos escolares explican solamente el 11% de la variación en los puntajes en la prueba de Español. Tales resultados son consistentes con otras investigaciones que encuentran una relación más bien débil entre los recursos de la escuela y el rendimiento de los estudiantes (Coleman et al., 1966; Figlio, 1999; Hanushek, 1995, 2003, 2005; Mosteller & Moynihan, 1972; Murnane, Willett, Bub, & McCartney, 2006). Sin embargo, es importante considerar también que las escuelas de la muestra analítica presentan un escaso margen de variación en recursos escolares, lo que redundaría en que éstos tengan un modesto poder explicativo.

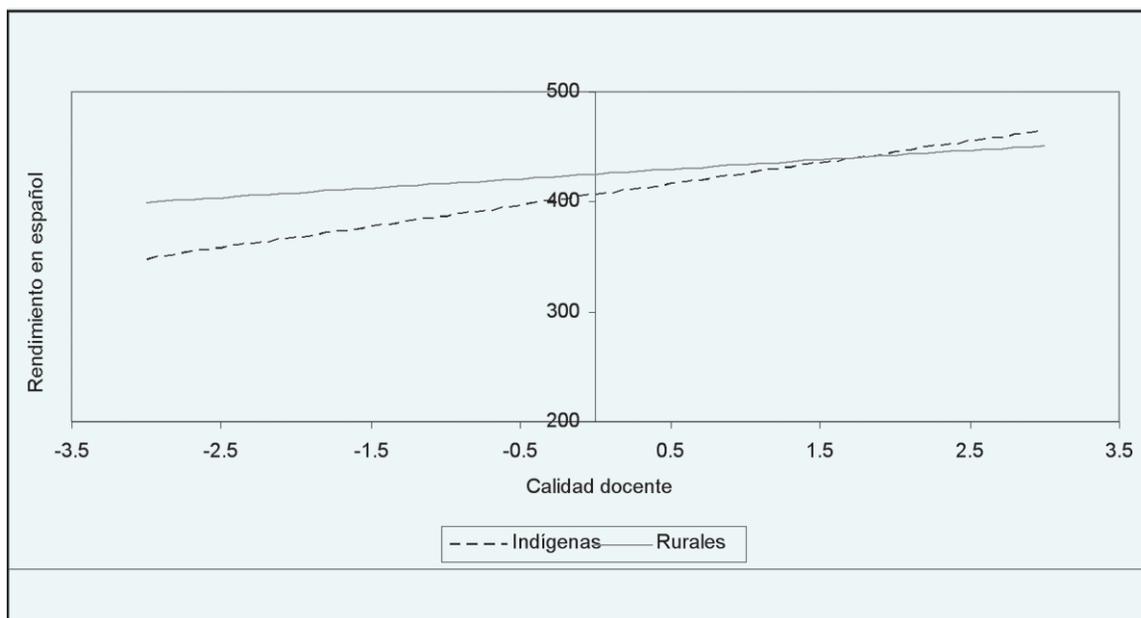
A pesar de que los recursos no explican las brechas de aprendizaje, éstos sí tienen una relación estrecha con el rendimiento de los estudiantes en las escuelas. En este sentido, la calidad docente tiene

el más alto impacto en el rendimiento de los estudiantes entre todos los recursos escolares y, además, tiene efectos mayores en el rendimiento de los estudiantes de escuelas indígenas. Esta variable se refiere a aspectos básicos de la labor docente, tales como ser puntual, asistir a clase, tratar a los alumnos con respeto y ofrecer explicaciones claras para los estudiantes. Esto sugiere que los docentes de las escuelas que atienden a los niños indígenas requieren mejorar en aspectos básicos, como los mencionados, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

El impacto de la calidad docente en el rendimiento es consistente, y parece ser una variable de política importante para mejorar sustancialmente los resultados de los estudiantes indígenas. Como se puede ver en la gráfica 3, la calidad docente tiene una relación más estrecha con el aprendizaje en las escuelas indígenas, lo que se representa con una pendiente más pronunciada y ascendente de la línea punteada. En las escuelas rurales la relación entre la calidad docente y el logro también es positiva, pero tiene un orden de magnitud menor.

Dado que existe una brecha de aproximadamente 17 puntos de rendimiento a favor de los estudiantes en escuelas rurales —de acuerdo al modelo 4— un incremento de una y media desviación estándar en la calidad de los docentes permitiría que los alumnos de escuelas indígenas igualaran a los de rurales. Obviamente suponiendo que el resto de los factores se mantuvieron constantes.

GRÁFICA 3. RENDIMIENTO ESPERADO DE LOS ESTUDIANTES EN EL ESTRATO SOCIOECONÓMICO 4



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de este capítulo sugieren que los estudiantes indígenas logran mayores puntajes en las escuelas rurales que en las primarias indígenas. Los análisis también muestran que tales diferencias de logro no se explican por las disparidades en las características socioeconómicas de los estudiantes de ambos tipos de escuela ni por las desigualdades en los recursos de las escuelas. Sin embargo, la calidad de los docentes es el recurso educativo que se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes indígenas de forma más consistente, y tiene un mayor efecto en el logro de los estudiantes de escuelas indígenas. Por lo tanto, este factor es el que parece encerrar un mayor potencial para mejorar el aprendizaje de los indígenas.

Estos resultados, sin embargo, deben contextualizarse con respecto a otros hallazgos de investigación sobre la educación indígena. De esa forma se puede tener una visión más ecuánime del significado y alcances de las conclusiones de esta investigación.

Un factor a considerar es que esta investigación es una de las primeras en México en analizar el rendimiento en exámenes estandarizados de estudiantes indígenas, identificando a éstos como aquellos que hablan una lengua indígena. Otras

investigaciones usualmente clasifican como indígenas a todos los alumnos de las escuelas indígenas (Hernandez-Zavala, Patrinos, Sakellariou, & Shapiro, 2006; Paqueo & López-Acevedo, 2003; Shapiro & Moreno Trevino, 2004), una generalización que no se apega a la realidad porque no todos los niños que asisten a las escuelas indígenas hablan una lengua indígena (Yonker & Schmelkes, 2005). Además, datos provenientes de diversos estudios confirman que los estudiantes indígenas están distribuidos en las distintas modalidades de educación primaria, así como también que algunos niños no-indígenas —definidos como aquellos que no hablan una lengua indígena— asisten a escuelas indígenas (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peon, & Bouzas, 2006; Schmelkes, 2004; Yonker & Schmelkes, 2005). Por lo tanto, este estudio, por incursionar en un campo relativamente reciente de investigación cuantitativa abordando el aprendizaje exclusivamente de los estudiantes indígenas, debe ser complementado con investigaciones futuras que ayuden a aclarar este tema.

Los resultados de esta investigación son consistentes con hallazgos provenientes de evaluaciones de programas compensatorios, que han encontrado que los estudiantes en escuelas indígenas obtienen menor rendimiento en comparación con aque-

llos en escuelas regulares. Además, sugieren que los programas compensatorios no mejoran significativamente el aprendizaje de los alumnos más pobres —es más probable que estos estudiantes sean los indígenas monolingües— pero que ayudan a incrementar los puntajes de los estudiantes menos pobres (Paqueo & López-Acevedo, 2003; Shapiro & Moreno Trevino, 2004).

La literatura es contundente al mostrar que los indígenas obtienen el rendimiento académico más bajo de toda la población. La mayoría de los estudios disponibles ha analizado las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas, más que indagar acerca de la eficacia de distintos modelos de escuela para los indígenas. Los resultados de tales estudios —en Bolivia, Chile (McEwan, 2004a, 2004b), Ecuador (García Aracil & Winkler, 2004), y Guatemala (Hernandez-Zavala et al., 2006), México (Hernandez-Zavala et al., 2006) y Perú (Cueto & Secada, 2004; Hernandez-Zavala et al., 2006; Kudo, 2004; Wu, 2000)— muestran que los estudiantes indígenas tienen una desventaja que se ubica en un rango entre 0.3 y 0.7 desviaciones estándar en rendimiento en Español en comparación con los grupos no-indígenas, mientras que las desigualdades son menores en Matemáticas. Además, las investigaciones en Ecuador y Perú sugieren que existen diferencias significativas entre distintos grupos indígenas, aunque tales diferencias son menores que las encontradas al comparar indígenas versus no-indígenas.

Las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas se explican primordialmente por diferencias en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, y en menor medida por los recursos escolares, tal como lo muestra la presente investigación. Tal hallazgo puede ponerse en contexto con otros estudios disponibles e indican que el peso de los recursos escolares para explicar las disparidades de aprendizaje en México es prácticamente nulo (Hernandez-Zavala et al., 2006), y llega a un 20% de una desviación estándar de acuerdo con otros estudios de América Latina—por ejemplo, en Bolivia y Chile (McEwan, 2004a, 2004b); Ecuador (García Aracil & Winkler, 2004); Guatemala (Hernandez-Zavala et al., 2006); y, Perú (Cueto & Secada, 2004; Hernandez-Zavala et al., 2006).

Por otro lado, estudios sobre eficacia escolar y factores asociados al rendimiento muestran que

la calidad de los docentes (Backhoff et al., 2006; Hanushek, 2005; Wenglinsky, 2002) —en especial en contextos indígenas (Cueto & Secada, 2004)— y la formación del magisterio son importantes factores para predecir el rendimiento (Acevedo, 1999; Brunner & Elacqua, 2003; Fuller & Clarke, 1994; Greenwald, Hedges, & Lain, 1996; LLECE, 2001; Scheerens, 2000; Treviño & Treviño, 2004). La preparación inicial de los docentes tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento de los estudiantes que asisten a escuelas indígenas en México (Treviño & Treviño, 2004), y reviste especial importancia en las escuelas indígenas, dado que el sistema de formación de docentes para las escuelas indígenas es precario y diferente a los del resto de las escuelas. Los docentes de escuelas indígenas entran en servicio solamente con el grado de bachillerato y mientras están en servicio reciben formación semi-presencial en el nivel de licenciatura (Schmelkes, 2004; Treviño et al., 2007). Además, la formación inicial no los prepara para ofrecer enseñanza del Español como segunda lengua, que es un aspecto crucial de su trabajo en las escuelas.

Hasta este punto los hallazgos de otras investigaciones concuerdan con algunos de los resultados del presente estudio. Éstos indican básicamente que los indígenas obtienen los resultados más bajos de aprendizaje, que las brechas no se explican por factores socioeconómicos y también que la calidad docente es un factor importante para explicar el aprendizaje.

Si las desigualdades de aprendizaje entre los estudiantes indígenas de escuelas rurales y escuelas indígenas no se explican por las diferencias socioeconómicas de los estudiantes ni por las disparidades de recursos en las escuelas, cabe preguntarse cuáles pueden ser los factores detrás de estas desigualdades. La pregunta cobra particular relevancia porque pareciera de sentido común que los estudiantes aprenden más cuando en la escuela se utiliza su lengua materna.

Un aspecto fundamental a tomar en consideración es que la educación indígena no es sinónimo de educación bilingüe ni de educación culturalmente pertinente. Diversas investigaciones han mostrado que los programas de educación bilingüe y los programas culturalmente pertinentes son más

eficaces que la educación regular cuando ofrecen una intervención sistémica con programas adecuados y docentes bien preparados. Esta evidencia proviene de evaluaciones de la educación bilingüe dirigida a poblaciones hispanas que están aprendiendo inglés (CSDI, 2004; Gándara, 1997; Rolstad, Mahoney, & Glass, 2005; Slavin & Cheung, 2003) y educación culturalmente pertinente para indígenas (Demmert & Towner, 2003) en los Estados Unidos. En contraparte, la evidencia disponible en México muestra que en las escuelas indígenas del país coexisten múltiples modelos de educación bilingüe que se implementan en las aulas (Dietz, 1999; Hamel, 2001). Por lo tanto, es inapropiado equiparar los programas bilingües que han formado un paquete consistente de acciones desde su diseño hasta la implementación con la educación indígena, especialmente porque dentro de esta categoría se agrupa una diversidad de enfoques de educación bilingüe que se desarrollan en las aulas de las escuelas indígenas. En otros países de América Latina se ha detectado que las escuelas indígenas no necesariamente implementan adecuadamente los programas de educación bilingüe debido a falta de materiales y preparación docente (Cueto & Secada, 2004). Volviendo al caso de México, se ha mostrado que cuanto mayor es la implementación del modelo intercultural bilingüe en las escuelas, menor es el aprendizaje de los estudiantes (Yonker & Schmelkes, 2005). Esto parece explicarse por el hecho de que las escuelas indígenas no son bilingües ni procuran la pertinencia cultural, y más bien utilizan la lengua indígena, a lo sumo, de forma instrumental para la castellanización (Schmelkes, Águila, Magaña, Rodríguez, & Ojeda, 2007). Por lo tanto, bajo el paraguas de la educación indígena coexisten un sinnúmero de modelos educativos, que incluso llegan a contravenir el principio de bilingüismo inherente a esta modalidad educativa.

En cuanto al acceso y permanencia en la escuela hay estudios que sugieren que las escuelas indígenas ayudan a mejorar estos índices entre la población indígena, mientras otras investigaciones sostienen lo contrario. Tres estudios sugieren que la educación indígena parece reducir las brechas en tasas de matrícula y escolarización que se dan primordialmente entre indígenas y no-indígenas (Bando, Lopez-Calva, & Patrinos, 2005; Parker et al.,

2003, 2005), y también aminora el efecto negativo del monolingüismo familiar en la permanencia en la escuela (Parker et al., 2005). En contraste, investigaciones recientes han concluido que las escuelas primarias generales tienen mejores índices de retención-aprobación y menores índices de repetición que las primarias indígenas (Schmelkes et al., 2007). Esta es una contradicción que debe ser resuelta con más investigación.

Los estudios disponibles sugieren que el menor logro académico de los indígenas que asisten a centros educativos indígenas pudiera explicarse por la falta de implementación de un modelo bilingüe y culturalmente pertinente, ya que los programas de este corte favorecen mayores aprendizajes siempre que se implementen de forma sistémica y con recursos humanos y materiales adecuados.

La contextualización de los resultados del presente estudio en relación con otras investigaciones permitirá comprender mejor los hallazgos y sus implicaciones de política que se abordan enseguida. Los resultados de la investigación han mostrado que los niños indígenas consistentemente obtienen mejores resultados en las escuelas rurales en comparación con las escuelas indígenas, y que los recursos escolares no dan cuenta de estas desigualdades de aprendizaje. Sin embargo, es necesario delimitar esta conclusión dado que pueden existir recursos que son importantes para explicar esta brecha, pero que no fueron medidos. Asimismo, al comparar escuelas rurales con indígenas el análisis se ha centrado en uno de los grupos de escuelas de primaria con menor dotación de recursos escolares en la primaria, por lo que la homogeneidad en la distribución de los recursos en estas escuelas puede provocar que éstos no expliquen el aprendizaje. Finalmente, este hallazgo no debe interpretarse como una prueba de que la educación bilingüe es menos efectiva que la educación regular en Español. La investigación disponible muestra que la educación bilingüe es muy efectiva cuando se implementa de manera adecuada y consistente en las escuelas. Por su parte, en la educación indígena en México se dan una serie de modelos pedagógicos que van desde la castellanización hasta el bilingüismo aditivo, por lo que la educación indígena no corresponde a un modelo uniforme de intervención pedagógica.

Si bien los recursos no logran explicar las brechas de aprendizaje entre estudiantes indígenas en escuelas rurales e indígenas, la investigación ha mostrado que, independientemente del tipo de escuela al que asistan, los estudiantes indígenas están en escuelas con escasos recursos en comparación con las escuelas urbanas. Los hallazgos de este estudio también indican que los recursos escolares se relacionan con el aprendizaje de forma moderada y no explican las desigualdades entre alumnos de escuelas indígenas y rurales. Tales resultados son consistentes con investigaciones previas sobre la relación entre recursos escolares y aprendizaje.

La calidad docente es el recurso que más consistentemente se relaciona con el aprendizaje, y tiene un impacto más fuerte en las escuelas indígenas. Los docentes que asisten a clase, llegan a tiempo y son capaces de producir un ambiente intelectualmente desafiante producen mayores niveles de aprendizaje entre los alumnos. Esta investigación ha mostrado que la calidad docente, que mide las obligaciones mínimas de los maestros, es importante para el aprendizaje. Esto puede ser un indicador de que no necesariamente todos los docentes están cumpliendo con lo mínimo que podrían aportar para que sus alumnos aprendan. Por otro lado, los docentes de escuelas rurales mantienen ventaja en la formación inicial y en servicio por sobre los de escuelas indígenas.

El estudio también ha mostrado que los niños indígenas que asisten a escuelas donde los directores son también docentes frente a grupo logran menores resultados de aprendizaje. Estas escuelas enfrentan serios desafíos relacionados con su fragilidad institucional. Probablemente, un gran número de estas escuelas son multigrado, lo que representa un contexto educativo con complejidades específicas para la enseñanza.

El estado donde se localizan las escuelas también se asocia al aprendizaje. En el caso de este estudio, se observa que los indígenas de Chiapas alcanzan menores niveles de aprendizaje que sus contrapartes en las demás entidades de la muestra. Se plantean dos hipótesis para explicar estas disparidades. En primer lugar, puede deberse a diferencias en las capacidades de administración del sistema educativo entre los estados. También podría ser por diferencias culturales entre grupos indígenas

que llevan a que algunos de ellos asignen mayor valor a la educación escolarizada que otros. Sin embargo, ninguna de estas hipótesis puede someterse a prueba con la información disponible para este estudio.

Las conclusiones de esta investigación llevan a pensar en algunas implicaciones de política cruciales para la educación que reciben los estudiantes indígenas. En primer lugar, es indispensable hacer una revisión seria de la educación indígena, con miras a que ésta efectivamente cumpla con el cometido de ofrecer educación bilingüe y culturalmente pertinente a los estudiantes indígenas. En segundo lugar, se requiere mejorar la calidad de los docentes de las escuelas indígenas. Para ello es imperativo que los docentes asistan regular y puntualmente a la escuela, que ingresen a la profesión una vez que han concluido sus licenciaturas, que la formación inicial los prepare para enseñar en lengua indígena y en español como segunda lengua, y también que los docentes hablen la lengua de la comunidad donde se ubica la escuela. En tercer lugar, es necesario que la política educativa reconozca que se requiere un mayor nivel de recursos para educar a los estudiantes indígenas, tanto porque éstos hablan una lengua distinta al español como por las condiciones socioeconómicas desfavorables que enfrenta la población originaria. Esto debería llevar a invertir recursos adicionales, especialmente en la calidad de los docentes.

En materia del funcionamiento de la educación que reciben los niños indígenas quedan interrogantes planteadas que deberán ser resueltas con más investigaciones. En primer término, es indispensable estudiar la forma en que las escuelas indígenas implementan la educación bilingüe. También es preciso evaluar el sistema de formación de los docentes indígenas. Se hace igualmente necesario indagar sobre las dimensiones de la calidad docente. Por ejemplo, aspectos como el conocimiento disciplinar y pedagógico del docente, el tiempo efectivo de clase y la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje, así como la relación que estas variables guardan con el aprendizaje. Adicionalmente, se requiere una revisión exhaustiva de la eficacia de la educación regular y la educación indígena para promover el acceso, finalización y el aprendizaje entre los estudiantes indígenas.

Además, es necesario acumular más evidencia empírica de lo que sucede en el aula en relación con los propósitos pedagógicos de las alternativas de educación disponibles para los niños indígenas. Un aspecto crucial para avanzar en la investigación, es poder distinguir a los diferentes grupos étnicos y su nivel de competencia en lengua materna y Español. La identificación por etnia puede ayudar a comprender mejor la situación educativa de la población indígena. Por último, se requiere resolver algunos desafíos metodológicos para contar con muestras representativas de niños indígenas en las

escuelas y desarrollar estudios de carácter longitudinal que permitan ver los efectos acumulados de la educación indígena y regular en el rendimiento de los niños indígenas.

Los desafíos de la política de educación indígena son enormes, pues las investigaciones disponibles indican que este tipo de educación no está cumpliendo con su cometido de ofrecer educación bilingüe y culturalmente pertinente a la población indígena. Para abordar tales retos se requerirán evaluaciones e investigaciones que ofrezcan elementos para una toma de decisiones informada.

Anexo

TABLA A.1. VARIABLES USADAS EN EL ANÁLISIS.

VARIABLES	DEFINICIÓN
VARIABLES DE LOS ESTUDIANTES	
Estatus socioeconómico	Medida estandarizada de las características del hogar, el acceso a servicios y las posesiones del hogar (media=0 y Desv. Est.=1)
Capital cultural familiar	Medida estandarizada de siete variables que miden acceso a bienes culturales y educación de los padres (media=0 y Desv. Est.=1)
Índice de educación de los padres	Medida estandarizada que resume las variables de educación y alfabetismo de los padres (media=0 y Desv. Est.=1)
Uso de lengua indígena	Medida estandarizada que mide el conocimiento y uso de la lengua indígena como primera lengua, en casa y en la escuela (media=0 y Desv. Est.=1)
Puntaje en Español	Medida estandarizada de rendimiento en el examen Excale de Español con una media nacional de 500 y desviación estándar de 100
Puntaje en Matemáticas	Medida estandarizada de rendimiento en el examen Excale de Matemáticas con una media nacional de 500 y desviación estándar de 100
VARIABLES DE LA COMUNIDAD	
Población total	Número de habitantes en la localidad donde se ubica la escuela
Proporción de analfabetas de 15 y más años	Proporción de analfabetas de 15 y más años en la localidad donde se ubica la escuela
Proporción de hablantes de lengua indígena de 5 y más años	Proporción de la población de 5 y más años que habla lengua indígena en la localidad donde se ubica la escuela
Proporción de hogares con electricidad	Proporción de hogares con electricidad en la localidad donde se ubica la escuela
Proporción de hogares con agua potable	Proporción de hogares con agua potable en la localidad donde se ubica la escuela
Proporción de hogares con drenaje	Proporción de hogares con drenaje en la localidad donde se ubica la escuela
RECURSOS DE LA ESCUELA	
Recursos del aula	Medida estandarizada de 13 variables que miden la disponibilidad de recursos pedagógicos como audiovisuales, programas computacionales y el equipo para usarlo (media=0 y Desv. Est.=1) (media=0 y Desv. Est.=1)
Calidad docente	Medida estandarizada de seis variables que mide la percepción de los estudiantes sobre la calidad del docente en aspectos como asistencia, puntualidad y enseñanza (media=0 y Desv. Est.=1)
Docente participa en Carrera Magisterial	Variable dicotómica cuyos valores son: 1=participa y 0=no participa
Docente tiene licenciatura	Variable dicotómica cuyos valores son: 1=licenciatura o postgrado y 0=estudios por debajo de licenciatura
Docente es director	Variable dicotómica cuyos valores son: 1=es director y 0=no es director

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, G. (1999). *Learning Outcomes and School Cost-Effectiveness in Mexico: The Pare Programme*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peon, M., & Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica de México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bando, G., R., Lopez-Calva, L. F., & Patrinos, H. A. (2005). *Child labor, school attendance, and indigenous households: Evidence from Mexico* (No. 3487). Washington, D.C.: The World Bank.
- Bertely, M., & González, E. (2004). Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. I. Hernaiz (Ed.). *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (pp. 19-106). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Borja-Vega, C., Lunde, T., & García Moreno, V. (2007). Economic opportunities for indigenous peoples in Latin America: Mexico, *Indigenous Peoples and Economic Opportunities in Latin America*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional. In R. Hevia (Ed.). *La Educación en Chile, Hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Buenfil, R. N. (1990). *Identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(3), 9-43.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., & Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- CSDI. (2004). *English language learner (ELL) programs*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Cueto, S., & Secada, W. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de niños y niñas Aimara, Quechua y Castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú. In *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*: PREAL.
- Demmert, W. G., & Towner, J. C. (2003). *A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of Native American students*. Portland, Oregon: Northwest Regional Education Laboratory.
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21(1), 35-60.
- Fernández, T. (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Figlio, D. N. (1999). Functional form and the estimated effects of school resources. *Economics of Education Review*, 18, 241-252.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Rising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 94(1), 119-157.
- Gándara, P. (1997). *Review of research on the instruction of limited English proficient students*: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- García Aracil, A., & Winkler, D. R. (2004). Educación y etnicidad en Ecuador. In D. R. Winkler & S. Cueto (Eds.). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*: PREAL.
- Greenwald, R., Hedges, L., & Lain, R. (1996). The effects of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. In R. Bein & J. Born (Eds.),

- Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hanushek, E. A. (1995). Interpreting recent research on schooling in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 10(2), 227-246.
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113, F64-F98.
- Hanushek, E. A. (2005). The economics of school quality. *German Economic Review*, 6(3), 269-286.
- Hernandez-Zavala, M., Patrinos, H., Sakellariou, C., & Shapiro, J. (2006). *Quality of schooling and quality of schools for indigenous students in Guatemala, Mexico and Peru* (No. 3982). Washington, D.C.: The World Bank.
- Hirmas, C., Hevia, R., Treviño, E., & Marambio, V. (2005). México. In C. Hirmas, R. Hevia, E. Treviño & V. Marambio (Eds.). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (pp. 405-495). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO-Santiago.
- INEE. (2004). *La educación indígena: el gran reto*. Washington, D.C.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2006). *Panorama educativo de México 2005*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. Base de datos.
- INEGI. (2005). *II Censo de Población y Vivienda 2005: INEGI*.
- Kudo, I. (2004). La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua. In D. R. Winkler & S. Cueto (Eds.). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*: PREAL.
- LLECE. (2001). *Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de educación básica*. Santiago and Bogotá: UNESCO-OREALC Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- McEwan, P. J. (2004a). The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, 53, 157-190.
- McEwan, P. J. (2004b). La brecha de puntajes obtenidos en las pruebas por los niños indígenas en Sudamérica. En *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*: PREAL.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. (1972). A pathbreaking report. F. Mosteller & D. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Random House.
- Murnane, R., Willett, J., Bub, K., & McCartney, K. (2006). Understanding trends in the black-white achievement gaps during the first years of school. *Brookings-Wharton Papers on Urban Affairs*, 2006.
- Paqueo, V., & López-Acevedo, G. (2003). *Supply-side school improvement and the learning achievement of the poorest children in indigenous and rural schools: the case of PARE* (No. 3172). Washington, D.C.: The World Bank.
- Parker, S., Rubalcava, L., & Teruel, G. (2003). Language barriers and schooling inequality of the indigenous in Mexico. In J. R. Behrman, A. Gaviria & M. Székely (Eds.), *Who's in and who's out: social exclusion in Latin America* (pp. 145-177). Washington, DC: IDB.
- Parker, S., Rubalcava, L., & Teruel, G. (2005). School inequality and language barriers. *Economic Development and Cultural Change*, 54(1), 71-94.
- Rolstad, K., Mahoney, K. S., & Glass, G. V. (2005). Weighing the evidence: A meta-analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 43-67.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Vol. 68): UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Schmelkes, S. (2004). La política de la educación intercultural bilingüe en México. I. Hernaiz (Ed.), *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (pp. 185-196). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Schmelkes, S., Águila, G., Magaña, R., Rodríguez, J., & Ojeda, V. (2007). Estudio cualitativo del impacto del Programa Oportunidades sobre la educación de la población indígena.

- Shapiro, J., & Moreno Trevino, J. (2004). *Compensatory education for disadvantaged Mexican students: An impact evaluation using propensity score matching* (No. 3334). Washington, D.C.: The World Bank.
- Slavin, R., & Cheung, A. (2003). *Effective reading programs for English language learners: A best-evidence synthesis* (No. 66): Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, John Hopkins University.
- Taracena, E., & Bertely, M. (1997). Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia: mazahuas y gitanos, magrebís y zapotecos. M. Bertely & A. Robles (Eds.), *Indígenas en la escuela* (pp. 177-191). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Treviño, E., Pedroza, H., Martínez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Treviño, E., & Treviño, G. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Wu, K. B. (2000). Education and poverty in Peru. F. Reimers (Ed.), *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas* (pp. 377-396). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yonker, M., & Schmelkes, S. (2005). *Análisis de la implementación de las políticas interculturales bilingües en México*. México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

**El aprendizaje de
estudiantes
comunitarios:
tercer grado**



INEE

Como se explicó en la introducción, el tema central de este informe tiene que ver con la educación de los estudiantes desfavorecidos y la inequidad educativa que se asocia fuertemente a la desigualdad social. Sin embargo, como se verá más adelante, este capítulo aporta algunas evidencias incipientes en sentido contrario; es decir, que bajo ciertas circunstancias, los alumnos con desventajas económicas pueden aprender tanto o más que sus contrapartes que se encuentran en mejores condiciones sociales.

De acuerdo con su Plan General de Evaluación del Aprendizaje, en junio de 2006, el INEE realizó un estudio nacional para conocer los niveles de logro educativo de los estudiantes de tercer grado de primaria del Sistema Educativo Nacional. Los resultados de dicho estudio fueron publicados por el Instituto en un informe denominado *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales 2007* (Backhoff y col., 2007).

En esta evaluación se muestra que los alumnos de Cursos comunitarios obtuvieron calificaciones superiores a las obtenidas por estudiantes de otras modalidades y estratos escolares públicos (escuelas generales urbanas y rurales, e indígenas), tanto en Español como en Matemáticas.¹ Estos resultados contrastan con lo publicado en 2006 por el INEE con estudiantes de sexto de primaria donde, en ambas asignaturas, los alumnos comunitarios no solamente se encuentran por debajo de los estudiantes de las escuelas urbanas públicas, sino que además tienen resultados inferiores a los de las escuelas rurales públicas.

Por lo sorpresivo y contrastante de estos resultados, en el informe de 2007 se tomó una postura par-

simoniosa, donde la información de los estudiantes de Cursos comunitarios se analizó en un capítulo aparte de las demás modalidades escolares, poniendo a prueba la veracidad de la información a través de tres hipótesis que cuestionaron dos aspectos centrales del estudio: 1) la adecuada representatividad de la muestra de estudiantes de tercer grado y 2) el buen control de la aplicación de las pruebas de aprendizaje. Aunque el informe concluye que no hay evidencias para sostener las hipótesis que invaliden la información del estudio, señala que los resultados no tienen una explicación del todo clara y sugiere que se realicen análisis más finos de las posibles causas pedagógicas, curriculares o evaluativas que puedan proporcionar un mayor número de elementos con los cuales explicar el comportamiento de los resultados de los estudiantes comunitarios de tercero de primaria de forma razonable.

Con base en lo anterior, este capítulo tiene tres grandes propósitos: por un lado, presentar los resultados de aprendizaje más importantes de los estudiantes comunitarios de tercero de primaria, por otro lado aportar evidencias empíricas de estudios adicionales (del INEE y de otras instancias) que apoyan o rechazan la veracidad de la información en cuestión y, finalmente buscar en el modelo pedagógico de Cursos comunitarios, así como en su implementación, elementos que logren explicar la superioridad de esta modalidad en tercero de primaria y su caída en sexto grado.

Es necesario, antes de continuar, reflexionar sobre la importancia de tomar con seriedad y cautela el análisis de la información que se expone en este capítulo. En primer lugar, hay que tomar en cuenta que la matrícula de tercer grado del Sistema Educativo Nacional, en el ciclo escolar 2005-2006, estuvo compuesta por dos millones 405 mil 364 alumnos, de los cuales 21 mil 347 estaban inscritos en Cursos comunitarios, lo que proporcionalmente corres-

¹Por el reducido número de estudiantes en las escuelas comunitarias, esta modalidad educativa no participó en las evaluaciones de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

ponde al 0.9% de la matrícula nacional. Un aspecto importante de los Cursos comunitarios es que tienen una organización pedagógica multigrado, es decir, un maestro atiende múltiples grados en forma simultánea y utiliza materiales especialmente diseñados para ello. En el ciclo 2005-2006 más del 90% de los Cursos comunitarios fueron atendidas por un solo docente y poco menos del 10% por dos.

En las modalidades general e indígena, las escuelas más semejantes a los Cursos comunitarios son las escuelas multigrado² (unitarias, bidocentes y tridocentes) donde todos los docentes atienden más de un grado³. En el ciclo 2006-2007, el total de escuelas multigrado (Cursos comunitarios y escuelas multigrado generales e indígenas) representaron el 44.7% de las escuelas primarias, albergando el 9.5% de los estudiantes de este nivel. A su vez, los Cursos comunitarios representan el 26.1% de las escuelas multigrado y atienden el 7.9% de los alumnos en estas escuelas⁴; modalidad que representa la única opción escolar para comunidades menores de cien habitantes.

En segundo lugar, de comprobarse que el modelo comunitario es efectivo para contrarrestar las desigualdades sociales, al menos hasta el tercer grado, su repercusión en el país tomaría gran relevancia porque podría impactar a una gran cantidad de centros escolares multigrado que atienden a poblaciones socialmente marginadas. Estas repercusiones podrían darse en los siguientes niveles: 1) al interior de los Cursos comunitarios, especialmente en el nivel III (quinto y sexto grados); 2) en todas aquellas escuelas del país (generales e indígenas) que atienden grupos multigrado e, incluso, en las primarias generales de organización completa que atienden a poblaciones con desventajas socioeconómicas, y 3) en diversas regiones del mundo que atienden pobla-

²La escuela multigrado unitaria es aquella que tiene un maestro que puede atender de dos a seis grados simultáneamente, la bidocente tiene dos maestros que atienden de cuatro a seis grados y las tridocentes son aquellas que tienen tres maestros que atienden a seis grados. Mayoritariamente, las escuelas multigrado tienen seis grados.

³Aunque semejantes en organización, los Cursos comunitarios no son completamente similares a las escuelas general e indígena multigrado porque estas dos últimas carecen de materiales y maestros capacitados para atender a varios grados.

⁴Las cifras aquí referidas se obtuvieron del *Panorama Educativo de México: indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007*, que publicará próximamente el INEE, calculadas por la Dirección de Indicadores del INEE.

ciones marginadas y que tienen condiciones sociales y escolares similares a las de México.

ESTUDIO NACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE EN TERCERO DE PRIMARIA

El estudio evaluativo de 2006 se realizó para conocer los niveles de logro educativo de los estudiantes de tercer grado de primaria, el cual se planteó tres grandes objetivos:

1. Conocer los niveles de aprendizaje que logran los estudiantes (de acuerdo al currículo nacional) al finalizar el tercer grado de primaria, en las asignaturas de Español (incluyendo Expresión escrita), Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (Educación Cívica, Historia y Geografía).
2. Establecer las brechas de aprendizaje que separan a los distintos grupos de estudiantes de acuerdo con su estrato o modalidad educativa, entidad federativa, sexo y edad en los dominios curriculares evaluados.
3. Identificar los factores sociales y escolares que se asocian al aprendizaje de los estudiantes y que contribuyen a explicar las diferencias en el logro educativo entre los distintos grupos de estudiantes que conforman el Sistema Educativo Nacional.

Los alumnos que participaron en esta evaluación fueron seleccionados como una muestra de los alumnos de tercer grado de primaria del Sistema Educativo Nacional, en el ciclo escolar 2005-2006, inscritos en las escuelas públicas y privadas. En total, se evaluaron a 55 mil 312 alumnos en tres mil 167 escuelas.

La muestra se diseñó para que se pudieran calcular resultados con diferentes niveles de desagregación: a nivel nacional, por estrato educativo y por entidad federativa. La tabla I muestra la cantidad y proporción de alumnos y escuelas que fueron evaluadas en el estudio. Igualmente, hay que señalar que debido al diseño matricial⁵ de las pruebas, no todos los alumnos fueron evaluados en cada una de las asignaturas.

⁵En los diseños matriciales los reactivos que componen una prueba se distribuyen entre los estudiantes, de tal manera que cada alumno responde sólo una porción de dichos reactivos.

TABLA I. MUESTRA DE ALUMNOS Y ESCUELAS EVALUADO DE TERCER GRADO POR ESTRATO ESCOLAR

Estrato escolar	Alumnos evaluados		Escuelas evaluadas	
	N	%	N	%
Urbano público	23 536	43	805	25
Rural público	12 812	23	1 015	32
Educación indígena	5 398	10	474	15
Cursos comunitarios	724	1	257	8
Privado	12 842	23	616	19
TOTAL	55 312	100	3 167	100

Los estratos y modalidades escolares considerados en este estudio fueron definidos de la manera siguiente:

- **Urbana pública.** Escuelas públicas generales ubicadas en comunidades con una población mayor a dos mil 500 habitantes.
- **Rural pública.** Escuelas públicas generales ubicadas en comunidades con una población menor a dos mil 500 habitantes.
- **Cursos comunitarios.** Escuelas ubicadas en localidades de difícil acceso y escasa población, donde no existen servicios educativos regulares, las cuales son operadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).
- **Educación indígena.** Escuelas públicas ubicadas en localidades de población indígena, donde se imparte educación bilingüe bicultural.
- **Privada.** Escuelas generales de sostenimiento privado ubicadas en comunidades con una población mayor a dos mil 500 habitantes.

El aprendizaje de los estudiantes se evaluó con una nueva generación de pruebas, conocidas como Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), pruebas de aprovechamiento que evalúan los contenidos curriculares de las asignaturas que

el currículo nacional enfatiza en la enseñanza. Así, los Excale parten de la premisa de que las puntuaciones de la prueba muestran qué tanto los estudiantes saben y pueden hacer respecto al currículo nacional (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006).

Las puntuaciones de los Excale se presentan en una escala de 200 a 800, con una media centrada en 500 puntos y una desviación estándar de 100 unidades. Dichas pruebas fueron calibradas con base en la Teoría de Respuestas al Ítem, utilizando el modelo de Rasch (Wright y Stone, 1998). Aunque los distintos Excale emplean la misma escala, es importante advertir que no es adecuado comparar los resultados entre ellos, ya que fueron construidos para medir dominios diferentes, para lo cual se utilizaron reactivos distintos.

Con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados de los estudiantes, los Excale utilizan cuatro *niveles de logro educativo*, los cuales representan categorías amplias de habilidades y conocimientos que poseen los estudiantes en las asignaturas evaluadas. Los niveles de logro que utilizan los Excale son los siguientes: Avanzado, Medio, Básico y Por debajo del básico, los que se describen en forma genérica en la tabla II.⁶

⁶En el informe publicado por el INEE (Backhoff y col., 2007) se describen las características escolares específicas de los distintos dominios curriculares evaluados en los Excale.

TABLA II. DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS QUE LOGRAN LOS ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO EN LOS EXCALE

Niveles de logro	Competencias académicas
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo.
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Por debajo del básico	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.

Por el reducido número de alumnos que asisten a las escuelas comunitarias en cada grado escolar (incluyendo el tercero), en el estudio de 2006 sólo se contempló evaluar el aprendizaje de los estudiantes en Español (Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua) y en Matemáticas. Los resultados de aprendizaje en estas dos asignaturas se presentan de dos formas: 1) en términos de los niveles de logro educativo y medias poblacionales y 2) de acuerdo con las habilidades y conocimientos que dominan los estudiantes con respecto a los contenidos programáticos de mayor importancia para la asignatura.

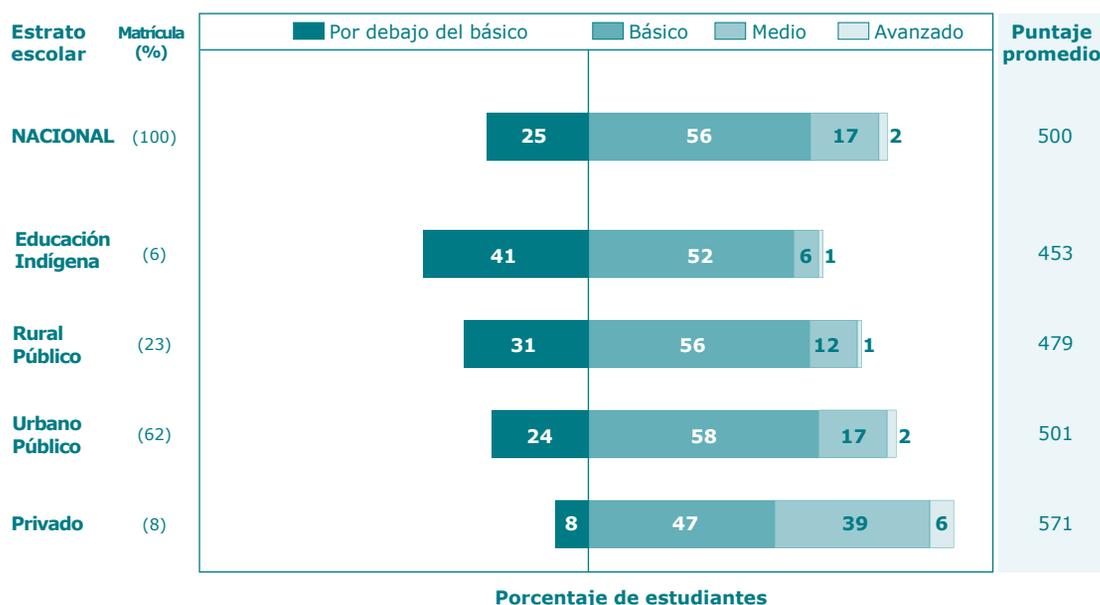
EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

En la figura 1 se presentan los resultados de aprendizaje en términos de los niveles de logro educativo en que se ubican los estudiantes comunitarios; asimismo, junto con ellos, se presentan los resultados de los estudiantes de tercero de primaria de los distintos estratos escolares, los que sirven como punto de referencia para apreciar los aprendizajes de quienes estudian en esta modalidad educativa.

En esta gráfica, así como en todas las de este tipo, se presentan los resultados de aprendizaje de acuerdo a los niveles de logro en que se ubican los estudiantes de las distintas modalidades educativas consideradas en el estudio. Del lado derecho de la gráfica se señala el puntaje promedio de los grupos de estudiantes evaluados y, del lado izquierdo, se muestra entre paréntesis el estimador (en números redondos) de la matrícula en términos del porcentaje de alumnos que representan.

Como se puede apreciar en esta figura, uno de cada cuatro estudiantes a nivel nacional se encuentra en el nivel Por debajo del básico, el 56% se encuentra en el nivel Básico, el 17% se sitúa en el nivel Medio y sólo dos alumnos de cien alcanzan el nivel Avanzado. En cuanto a Cursos comunitarios, es posible apreciar que el 17% de los estudiantes de esta modalidad se ubica en el nivel Por debajo del básico, la mitad de ellos (52%) en el Básico, una cuarta parte (26%) en el nivel Medio y sólo cuatro de cien se ubica en el nivel Avanzado. La diferencia en las puntuaciones promedio de estos estudiantes está 30 puntos por encima de la media nacional, diferencia que es estadísticamente significativa.

FIGURA 1. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO Y ESTRATO ESCOLAR: ESPAÑOL / COMPRENSIÓN LECTORA Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA



Ahora bien, como se puede apreciar en la figura 2, las mujeres y los hombres obtienen prácticamente los mismos resultados, ya que las pequeñas diferencias observadas a favor de los hombres no son estadísticamente significativas;

resultado que es similar al de las escuelas rurales públicas e indígenas, donde no se aprecian diferencias significativas entre ambos sexos en la asignatura de Español (ver informe completo para mayor información).

FIGURA 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES COMUNITARIOS POR NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO Y GÉNERO: ESPAÑOL / COMPRENSIÓN LECTORA Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

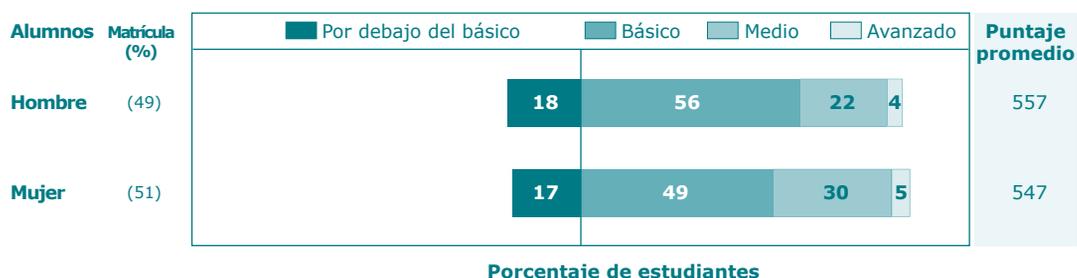
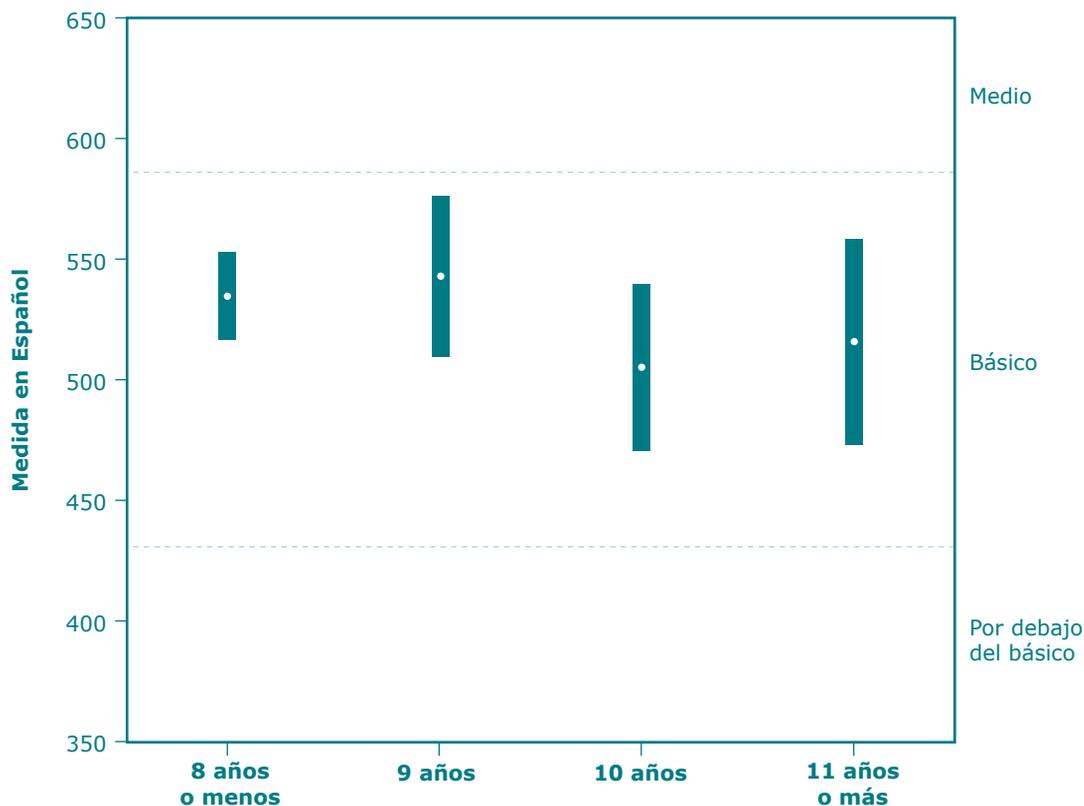


FIGURA 3. PUNTAJE PROMEDIO DE ESTUDIANTES COMUNITARIOS EN ESPAÑOL / COMPRENSIÓN LECTORA Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA, POR EDAD



La figura 3 muestra los resultados de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con su edad, calculada al inicio del ciclo escolar y clasificada en los siguientes rangos: ocho años o menos, nueve, diez y 11 años o más. Aquí se podrá observar que no hay diferencias significativas de acuerdo con la edad, debido principalmente al tamaño del error estándar⁷ que se aprecia en el tamaño de las barras.

Por otro lado, la figura 4 muestra el porcentaje de aciertos que obtuvieron los estudiantes de esta modalidad educativa en los ocho grupos de aprendizajes evaluados de Español/Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua; resultados que se pueden comparar con los obtenidos a nivel nacional por estudiantes de tercer grado.

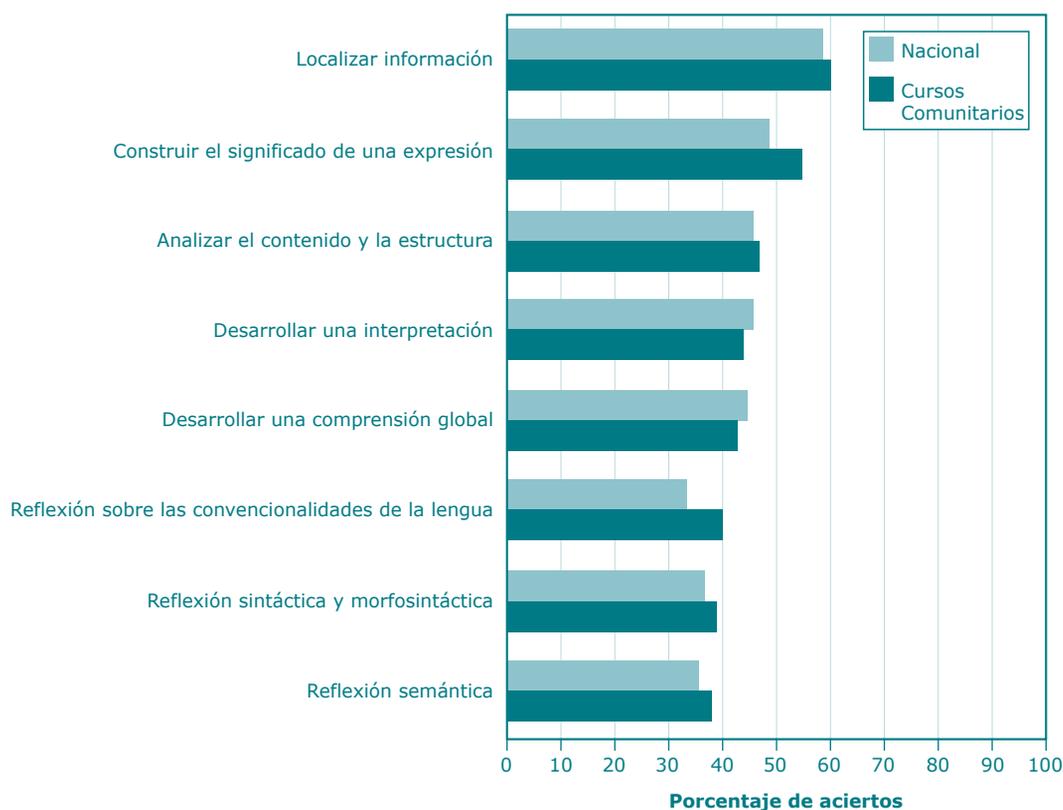
Como se observa en esta figura, las habilidades que mejor manejan los estudiantes de Cursos

comunitarios fueron las relacionadas con la Comprensión lectora: 60% de estudiantes es capaz de *localizar información* en un texto; 55% puede *construir el significado de una expresión*; 47% puede *analizar el contenido y estructura* de un texto; 44% es capaz de *desarrollar una interpretación* en forma adecuada y la misma proporción de estudiantes está habilitada para *desarrollar una comprensión global* de un texto.

La adquisición de habilidades y conocimientos relacionados con la Reflexión sobre la lengua escrita resultó más difícil de lograr, ya que 40% de los estudiantes es capaz de manejar las *convencionalidades de la lengua*; 39% está capacitados para hacer una *reflexión sintáctica y morfosintáctica*, mientras que 38% puede hacer una *reflexión semántica*.

⁷El que se relaciona en forma inversa con el número de estudiantes evaluados; es decir, entre menor sea este número, mayor será el error.

FIGURA 4. PORCENTAJE DE ACIERTOS DE GRUPOS DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS DE ESPAÑOL/COMPRESIÓN LECTORA Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA, POR ESTRATO EDUCATIVO



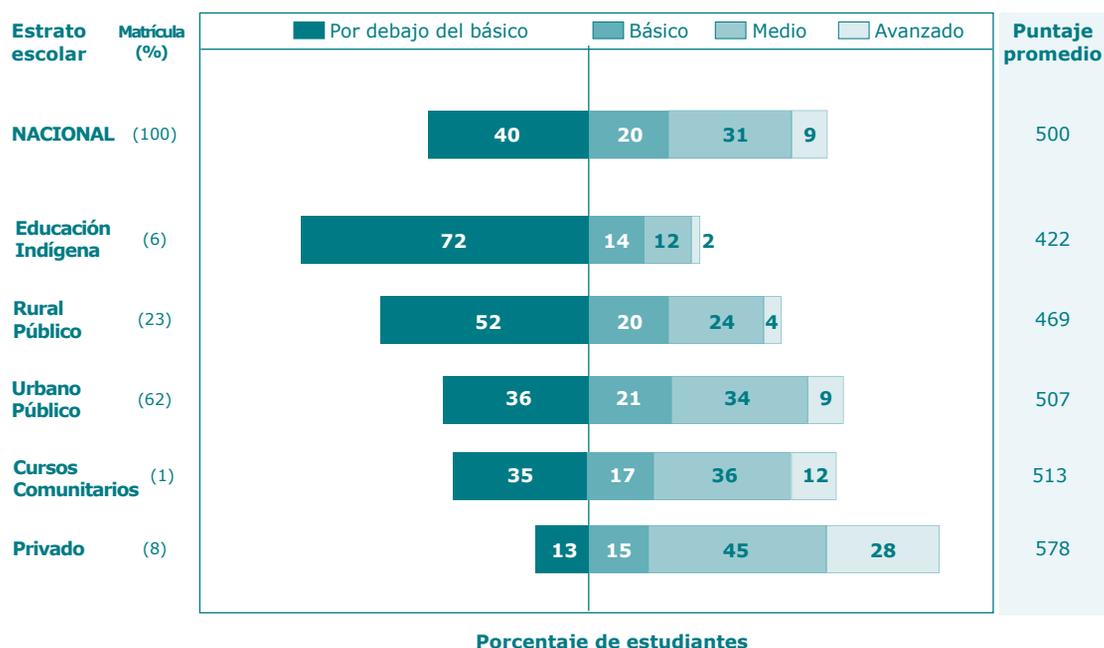
Es interesante notar las diferencias entre los resultados de los estudiantes de Cursos comunitarios con los de la muestra nacional de tercero de primaria, ya que se pueden identificar las fortalezas y debilidades de su aprendizaje. Así, de las ocho competencias evaluadas sólo en una de ellas, relacionada con las *convencionalidades de la lengua*, los estudiantes comunitarios obtuvieron calificaciones superiores a la media nacional. En las demás habilidades las diferencias no resultaron significativas.

EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

La figura 5 presenta los resultados de los estudiantes de Cursos comunitarios en Matemáticas. En ella

es posible apreciar que, a nivel nacional, cuatro de cada diez estudiantes se encuentran en el nivel Por debajo del básico, la quinta parte se ubica en el nivel Básico, tres de cada diez (31%) se sitúa en el nivel Medio y 9% alcanza el nivel Avanzado. Por su parte, los resultados de los estudiantes comunitarios muestran que el 35% de ellos se ubica en el nivel Por debajo del básico, 17% se encuentra en el nivel Básico, 36% en el nivel Medio y 12 de cada 100 se ubican en el nivel Avanzado. La diferencia en las puntuaciones promedio de estos estudiantes, en relación a la media nacional, es de apenas 13 puntos; diferencia que no resultó significativa y que es menor a la observada en la asignatura de Español.

FIGURA 5. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO Y ESTRATO ESCOLAR: MATEMÁTICAS



Ahora bien, como se puede apreciar en la figura 6, los hombres aparentemente obtienen mejores resultados que las mujeres en Matemáticas (25 puntos). Sin embargo, estas diferencias no resultaron significativas, debido al error de medición que aumenta consi-

derablemente por el reducido tamaño de la muestra de estudiantes de Cursos comunitarios; condición que pudiera estar ocultando una diferencia real entre ambos sexos, a pesar de que esta diferencia equivale a una cuarta parte de desviación estándar.

FIGURA 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES COMUNITARIOS POR NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO Y GÉNERO: MATEMÁTICAS

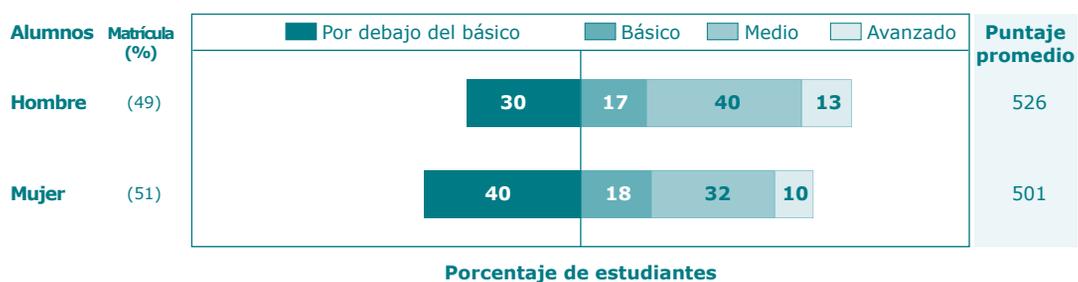
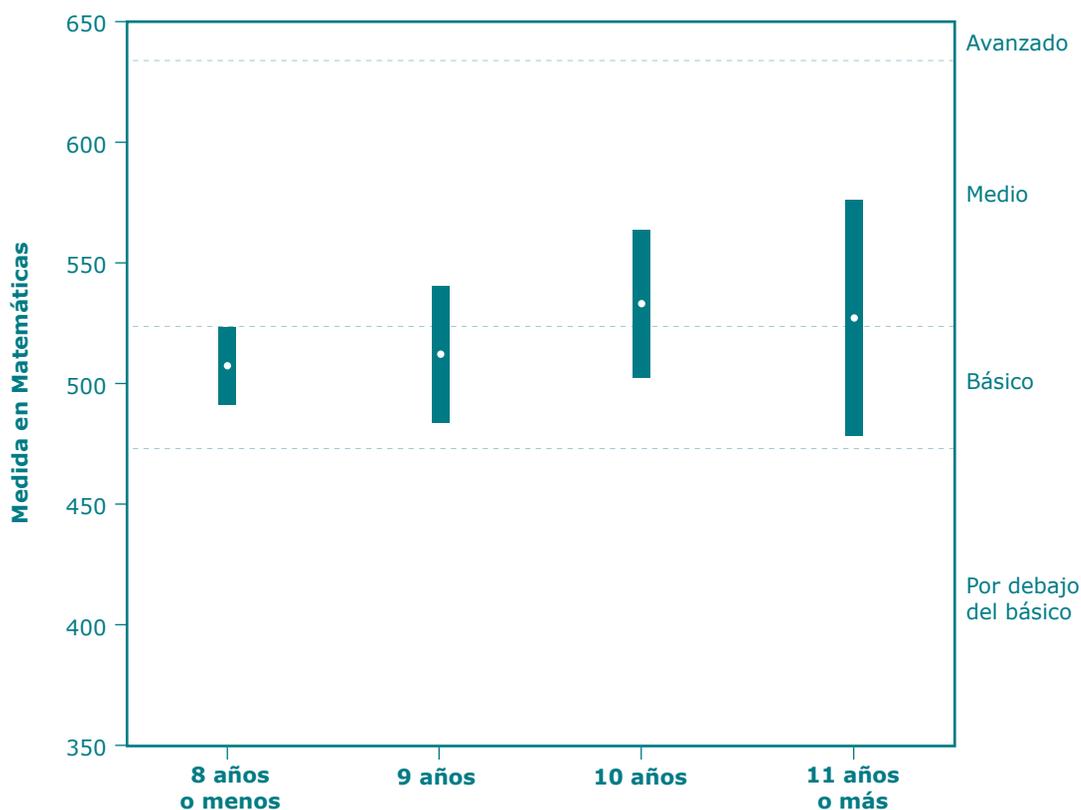


FIGURA 7. PUNTAJE PROMEDIO DE ESTUDIANTES COMUNITARIOS EN MATEMÁTICAS POR EDAD


Respecto a los resultados de aprendizaje de acuerdo con la edad de los estudiantes, la figura 7 muestra las diferencias de las medias obtenidas por los cuatro grupos de alumnos antes señalados. Como se puede apreciar, al igual que en Español, los estudiantes de las diferentes edades obtienen calificaciones equivalentes, ya que las pequeñas diferencias observadas a favor de los estudiantes de diez años no son significativas estadísticamente.

Por otro lado, la figura 8 muestra el grado en que los estudiantes de Cursos comunitarios dominan los distintos grupos de habilidades y conocimientos de Matemáticas; resultados que se pueden comparar

con los obtenidos a nivel nacional por los alumnos de tercer grado de primaria. Aquí se aprecia que 69% de los estudiantes domina el *cálculo de longitudes, áreas y perímetros*; 65% maneja la *resolución de problemas aditivos*; 60% posee la *noción de fracción*; 59% posee las habilidades y conocimientos relacionados con la *forma y espacio* y la misma proporción posee las habilidades para la *resolución de problemas de multiplicación*; 54% tiene las capacidades para el *análisis, interpretación y organización de la información*; 51% *conoce las reglas del sistema de numeración decimal*, y 43% tiene los conocimientos sobre *unidades de medida: peso y tiempo*.

FIGURA 8. PORCENTAJE DE ACIERTOS DE GRUPOS DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS DE MATEMÁTICAS, POR ESTRATO EDUCATIVO



Al igual que en el caso de Español, es interesante notar las diferencias entre los resultados de los estudiantes de Cursos comunitarios con los de la muestra nacional de estudiantes de tercer grado. Sólo en tres de las ocho competencias de Matemáticas evaluadas, los estudiantes de Cursos comunitarios obtienen calificaciones superiores a la muestra nacional: las relacionadas con la *solución de problemas aditivos y multiplicativos*, así como con el *cálculo de longitudes, áreas y perímetros*. Para el resto de las habilidades, las diferencias no son estadísticamente significativas.

EVIDENCIAS A FAVOR Y EN CONTRA DE LOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Los resultados que arroja este estudio sobre el aprendizaje de tercer grado de Cursos comunitarios nos indican que estos alumnos obtienen puntuaciones más altas que los que estudian en el resto

de las modalidades públicas, incluyendo a los de las escuelas urbanas. A manera de síntesis, la tabla III muestra una comparación de las escuelas de Conafe con las urbanas públicas, donde se puede apreciar que: 1) se encontraron diferencias significativas a favor de los estudiantes comunitarios en Español, pero no en Matemáticas, y 2) no se encontraron diferencias entre los estudiantes comunitarios de acuerdo con su género y edad, en ninguna de las asignaturas, lo que difiere con lo encontrado en los estudiantes de escuelas urbanas quienes muestran diferencias por edad en ambas asignaturas y por género en Español.

Dado lo atípico de los resultados de aprendizaje de los estudiantes comunitarios⁸ es importante cuestionar la validez y confiabilidad que tiene la información reportada en este capítulo. Para ello,

⁸Se toma como punto de referencia lo reportado por el INEE en 2006 con estudiantes de sexto de primaria, donde los estudiantes de escuelas urbanas y rurales públicas obtienen puntuaciones más altas que los de Cursos comunitarios.

TABLA III. DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ENTRE ESTUDIANTES DE ESCUELAS URBANAS PÚBLICAS Y CURSOS COMUNITARIOS

Dominio curricular	Urbano Público			Cursos Comunitarios		
	Puntaje promedio	Diferencias por género	Diferencias por edad	Puntaje promedio	Diferencias por género	Diferencias por edad
Español	501*	Si	Si	530*	No	No
Matemáticas	507	No	Si	513	No	No

Nota: * denota diferencias significativas entre los estratos escolares.

se ofrecen varias evidencias empíricas de otros estudios nacionales que comparan los resultados de aprendizaje de las poblaciones comunitarias con las de otras escuelas públicas (rurales y urbanas). Un punto central en este análisis es poder responder a dos interrogantes centrales:

¿Existen otros estudios nacionales donde los resultados de aprendizaje de los estudiantes comunitarios de tercer grado se ubiquen por encima de quienes asisten a otras modalidades de escuelas públicas?

¿Existen otros estudios nacionales donde el tamaño de las brechas de aprendizaje entre los estudiantes de las modalidades comunitarias y urbanas se amplían conforme se avanza en los grados escolares?

Para contestar estas dos interrogantes se revisaron los informes de diversas evaluaciones nacionales; unas realizadas por el propio INEE, otras por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional y otras más por la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP)⁹ de la Secretaría de Educación Pública. En primer lugar se presentarán los resultados de los estudios que, de alguna manera u otra, apoyan el sentido de la información presentada en este capítulo, para después analizar los estudios que apuntan en dirección opuesta.

EVIDENCIAS A FAVOR

Un primer estudio, aunque sin representatividad nacional, cuyos resultados aportan evidencia de que los estudiantes comunitarios de tercer grado

logran mejores niveles de aprendizaje, en Español y en Matemáticas, que los alumnos de otras escuelas rurales federales, fue realizado por Suárez y Rockwell (1978).

Este estudio evaluó en 1977 a una muestra de estudiantes provenientes de seis entidades federativas donde el sistema de Conafe tenía tres años de operar. El municipio fue la unidad de muestreo y se seleccionó al 25% de aquellos que fueron clasificados como de *muy rural* y *rural*, que sumaron 34 en total. De estos municipios se evaluaron a estudiantes de tercero y cuarto grados, de 87 escuelas comunitarias y otras tantas rurales federales.

Las pruebas de Español y Matemáticas se elaboraron con base en los objetivos curriculares de los programas de educación primaria, los libros de texto gratuitos y el manual del instructor comunitario, dando prioridad a las habilidades generales sobre los temas específicos. Cada prueba se construyó con cincuenta reactivos de respuesta abierta; la calificación de los estudiantes se calculó con una sumatoria simple de respuestas correctas.

Las autoras de este estudio concluyen que, aunque en general el nivel escolar fue bajo, el rendimiento de los alumnos de Cursos comunitarios fue superior en tercero y cuarto grados al de los estudiantes de primarias federales rurales. En la tabla IV se muestran los resultados reportados por las autoras, donde se aprecia que, en todos los casos, las diferencias fueron estadísticamente significativas a favor de los estudiantes comunitarios y que dichas diferencias fueron muy similares en Español y en Matemáticas.

⁹Antes Dirección General de Evaluación.

TABLA IV. COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES PROMEDIO DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS COMUNITARIAS Y RURALES: 3º Y 4º DE PRIMARIA

Grado	Dominio curricular	Estrato escolar	Media	Diferencia
3º	Español	Cursos Comunitarios	30.7	5.9
		Rural federal	24.8	
	Matemáticas	Cursos Comunitarios	20.7	5.8
		Rural federal	15.9	
4º	Español	Cursos Comunitarios	35.0	4.6
		Rural federal	30.4	
	Matemáticas	Cursos Comunitarios	26.9	4.4
		Rural federal	22.4	

Nota: En negritas se marcan las diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$)
Fuente: Suárez y Rockwell (1978).

Veinte años después, en 1998, la SEP realizó la primera evaluación con las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN), estudio que evaluó a una muestra representativa de alumnos del país, de los grados de tercero a sexto de primaria, en los dominios de Matemáticas y Comprensión lectora. Las puntuaciones de los estudiantes se reportaron en una escala de 20 a 80 puntos, con una media de 50 y una desviación estándar de 10 unidades. Es importante decir, que los resultados que se reportan a continuación no fueron ponderados o pesados para la población nacional,¹⁰ por lo que habrá que interpretarlos con muchas reservas.

La tabla V muestra los resultados de Comprensión lectora para estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grados. Se podrá observar que en todos los grados las distancias entre los estudiantes de escuelas comunitarias y urbanas públicas son relativamente estrechas (de 2 a 4 puntos), aunque siempre a favor de las escuelas urbanas. Igualmente se puede apreciar que los alumnos comunitarios de tercer grado obtienen comparativamente mejores niveles de aprendizaje que los alumnos de sexto grado, cuando se les compara con alumnos de otras modalidades educativas, ya que las diferencias que los separan son menores en tercero que en sexto grado.

¹⁰La ponderación consiste en ajustar las puntuaciones de la muestra de estudiantes evaluados de acuerdo con la proporción de estudiantes que representan en la población nacional del grado correspondiente.

TABLA V. PUNTAJES PROMEDIO EN LAS PRUEBAS DE ESTÁNDARES NACIONALES EN COMPRENSIÓN LECTORA, POR MODALIDAD EDUCATIVA Y GRADO ESCOLAR: 1998

Estrato escolar	Grado escolar			
	3°	4°	5°	6°
NACIONAL	53.7	46.2	47.1	44.5
Educación Indígena	-	43.1	43.2	40.9
Cursos Comunitarios	52.2	45.9	46.5	42.5
Rural pública	52.8	46.1	46.7	43.5
Urbana pública	54.3	48.3	50.1	46.5
Privada	58.3	53.5	56.9	53.6

Fuente: DGE-SEP (1998)

Es importante señalar que en este tipo de tablas los resultados sólo se pueden comparar al interior de cada grado (columnas); las comparaciones entre grados (renglones) no son válidas, ya que para cada uno se utilizaron pruebas diferentes.

Respecto a los resultados en Matemáticas, la tabla VI muestra que, a diferencia de Comprensión lectora, los resultados entre estas dos modalidades

educativas no siempre favorecen a los estudiantes de escuelas urbanas. De hecho, los estudiantes de Cursos comunitarios obtienen puntuaciones mayores en tercero y cuarto grados, mientras que esta situación se invierte en el quinto y sexto. Sin embargo, las diferencias son tan pequeñas que seguramente no son significativas (aunque este señalamiento no se hace en el reporte técnico respectivo).

TABLA VI. PUNTAJE PROMEDIO EN LAS PRUEBAS DE ESTÁNDARES NACIONALES DE MATEMÁTICAS, POR MODALIDAD EDUCATIVA Y GRADO ESCOLAR: 1998

Estrato escolar	Grado escolar			
	3°	4°	5°	6°
NACIONAL	54.7	47.6	48.2	45.3
Educación Indígena	-	44.2	45.4	41.7
Cursos Comunitarios	55.3	48.9	48.9	44.4
Rural pública	54.2	47.4	48.2	45.1
Urbana pública	54.6	48.4	49.9	47.0
Privada	58.2	52.7	54.3	50.4

Fuente: DGE-SEP (1998)

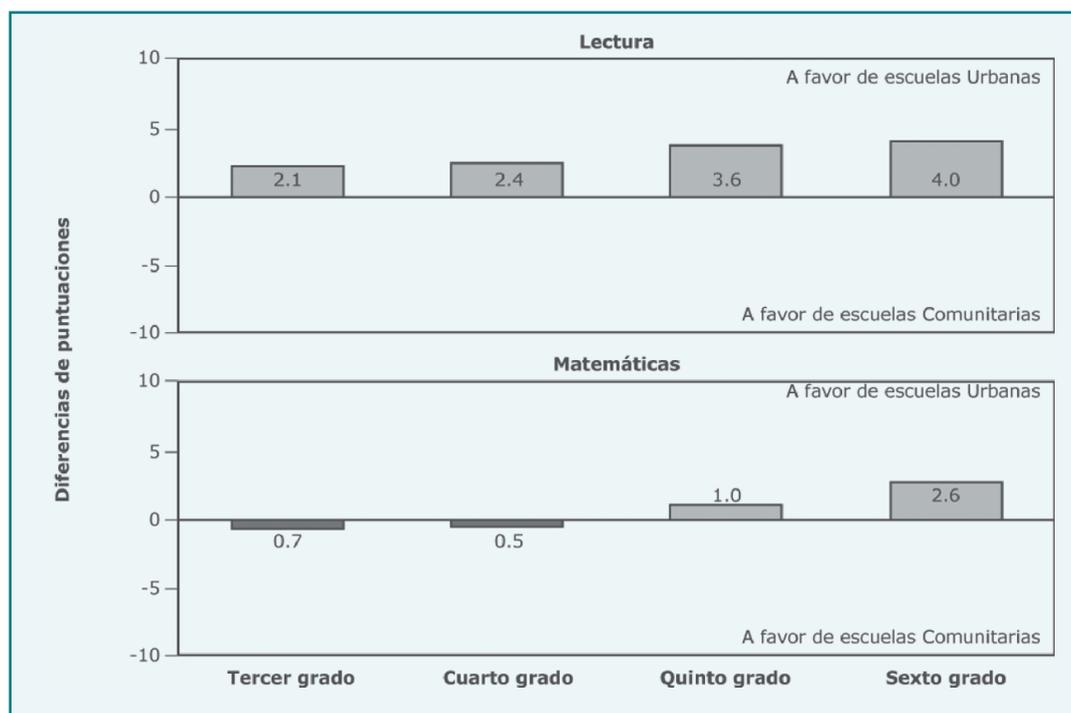
La figura 9, presenta una síntesis de las comparaciones de las puntuaciones medias presentadas en las dos tablas anteriores, donde en forma gráfica se muestran las diferencias en el aprendizaje entre estudiantes comunitarios y urbanos públicos. Aquí se aprecia con toda claridad el comportamiento de las brechas educativas entre ambas modalidades, tanto en Lectura como en Matemáticas. Se podrá observar que, en el primer caso, las diferencias entre las puntuaciones promedio en tercero y cuarto grados es de apenas dos puntos, mientras que en quinto y sexto grados esta diferencia se acerca a los cuatro puntos. En todos los grados evaluados las diferencias son siempre a favor de los estudiantes de las escuelas urbanas.

El caso de Matemáticas es un poco distinto, ya que en los dos grados inferiores (tercero y cuarto) las diferencias son de menos de un punto en favor de los estudiantes de las escuelas comunitarias (marcas negativas por debajo del cero); en el quinto y sexto grados la diferencia es de un punto y de casi tres puntos, respectivamente, a favor de los estudiantes

de escuelas urbanas. Es interesante observar que para ambas asignaturas las diferencias en el aprendizaje entre ambas modalidades son más grandes conforme se avanza en los grados escolares.

Un tercer estudio que apunta en esta dirección es el realizado en el ciclo escolar 2003-2004 con las PEN, que diseñó y aplicó la SEP a estudiantes de primaria y de secundaria, y cuyos resultados fueron analizados y reportados por el INEE en 2004. A diferencia de las pruebas de 1998, la escala que se utilizó en esta ocasión osciló entre 200 y 800 puntos, con una media de 500 y una desviación de 100 unidades. Las muestras de escolares fueron cercanas a los cincuenta mil estudiantes por grado evaluado.¹¹ La tabla VII muestra las puntuaciones medias de los estudiantes de tercero, quinto y sexto grados para los dominios de Comprensión lectora y Matemáticas. Aquí se puede observar que las diferencias entre los estudiantes de escuelas urbanas y comunitarias siempre son a favor de las primeras aunque, como en los casos anteriores, son menores en tercer grado que en sexto.

FIGURA 9. DIFERENCIAS EN PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS PRUEBAS DE ESTÁNDARES NACIONALES DE LECTURA Y MATEMÁTICAS ENTRE PRIMARIAS URBANAS Y COMUNITARIAS: 1998



¹¹Esta escala es equivalente a la anterior, si dividimos sus unidades entre diez.

TABLA VII. PUNTAJE PROMEDIO EN LAS PRUEBAS DE ESTÁNDARES NACIONALES DE MATEMÁTICAS, POR MODALIDAD EDUCATIVA Y GRADO ESCOLAR: 2003

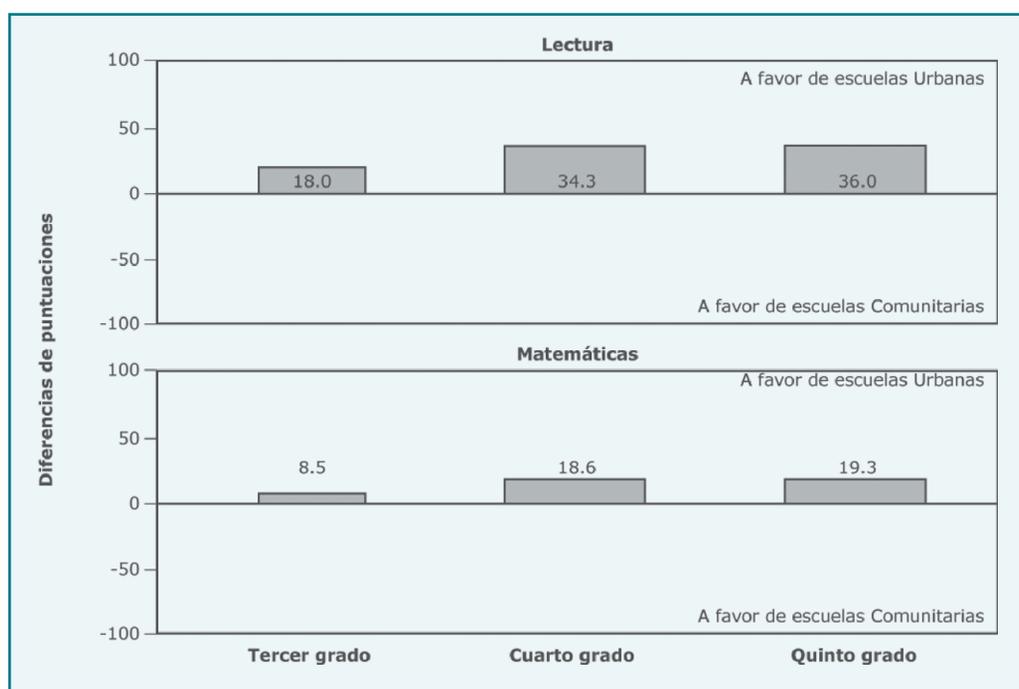
Estrato escolar	Comprensión lectora			Matemáticas		
	3º	5º	6º	3º	5º	6º
NACIONAL	456.7	479.8	466.3	472.6	402.8	402.0
Educación Indígena	416.9	417.4	405.1	415.6	372.2	372.5
Cursos Comunitarios	444.8	455.7	439.3	471.4	389.6	386.4
Rural pública	442.6	447.6	425.7	461.3	382.1	377.9
Urbana pública	462.8	490.0	475.3	479.9	408.2	405.7
Privada	509.7	549.9	547.5	519.9	442.1	459.3

Fuente: INEE (2004)

En la figura 10 se presenta el comportamiento de las brechas en el aprendizaje; en ella puede apreciarse claramente que las diferencias en las puntuaciones de los estudiantes entre ambas modalidades (siempre a favor de los estudiantes urbanos) se van ampliando conforme se avanza en el grado escolar. Así, las diferencias son considerablemente menores, para ambas asignaturas, en el tercer grado (entre

8 y 18 puntos) que en el sexto (entre 19 y 37 puntos). En el reporte técnico de esta evaluación (INEE, 2004) se señala que, para el caso de Lectura de tercer grado, estas diferencias fueron estadísticamente significativas; no siendo el caso para Matemáticas, por lo que se puede considerar que en este grado y asignatura las puntuaciones entre los estudiantes comunitarios y urbanos fueron equivalentes.

FIGURA 10. DIFERENCIAS EN PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS PRUEBAS DE ESTÁNDARES NACIONALES DE LECTURA Y MATEMÁTICAS ENTRE PRIMARIAS URBANAS Y COMUNITARIAS: 2003



EVIDENCIAS EN CONTRA

Hasta aquí se ha aportado información que apoya, al menos parcialmente, lo reportado por el INEE en 2007 en relación con los aprendizajes de los estudiantes comunitarios cuando se les compara con los de las escuelas públicas generales (urbanas y rurales), en el sentido de que son mejores, o al menos parecidos, en tercer grado de primaria, pero inferiores en sexto.

Sin embargo, existen otros estudios nacionales que no apoyan los resultados y, por el contrario, muestran que en los diversos grados escolares los estudiantes de las escuelas públicas, urbanas y rurales obtienen consistentemente mejores puntuaciones que los de escuelas comunitarias, en las asignaturas de Español y Matemáticas; tal es el caso de los dos estudios realizados por la SEP, en 2006 y 2007, a través de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), cuyos resultados se describen a continuación. Sin embargo, hay que señalar que por la naturaleza censal de estas evaluaciones, no tuvieron un buen control en su aplicación, razón por la cual sus resultados se deben de interpretar con bastante cautela.

La tabla VIII muestra las puntuaciones obtenidas con las pruebas ENLACE, en ambos años y en ambas asignaturas, donde se comparan los puntajes de los estudiantes de escuelas de Conafe y de escuelas públicas generales (urbanas y rurales). En esta tabla se observa que las diferencias en las puntuaciones medias siempre resultan a favor de las escuelas generales, independientemente del grado de que se trate, y que estas diferencias no cambian para ambas asignaturas entre un año y otro de manera consistente.

Para apreciar con mayor facilidad estas diferencias se presentan las figuras 11 y 12, donde se puede observar el siguiente comportamiento: 1) las puntuaciones entre ambas modalidades difieren considerablemente entre un año y otro, siempre a favor de las escuelas generales; 2) estas diferencias son menores en 2006 que en 2007 en ambas asignaturas¹², y 3) las diferencias entre grados escolares son ligeramente mayores en los últimos años que en los primeros, con excepción del sexto grado, donde la diferencia disminuye produciendo un efecto curvilíneo.

TABLA VIII. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS ESTUDIANTES DE 3º GRADO EN LA PRUEBA ENLACE: 2006 Y 2007

Asignatura	Modalidad	2006				2007			
		3º	4º	5º	6º	3º	4º	5º	6º
Español	Comunitaria	441.9	437.0	427.1	441.5	430.4	422.9	418.2	422.3
	General	469.9	496.5	497.0	496.4	504.5	501.2	506.7	505.9
Matemáticas	Comunitaria	448.1	436.4	434.5	444.2	428.1	421.6	410.3	419.8
	General	497.7	497.8	497.5	497.2	505.3	507.8	508.4	507.0

Fuente: DGEPE (2007)

¹²Comportamiento difícil de explicar si se considera que las pruebas ENLACE son *equivalentes* de un año a otro.

FIGURA 11. DIFERENCIAS EN PUNTUACIONES MEDIAS EN ENLACE / ESPAÑOL ENTRE PRIMARIAS GENERALES Y COMUNITARIAS: 2006 Y 2007

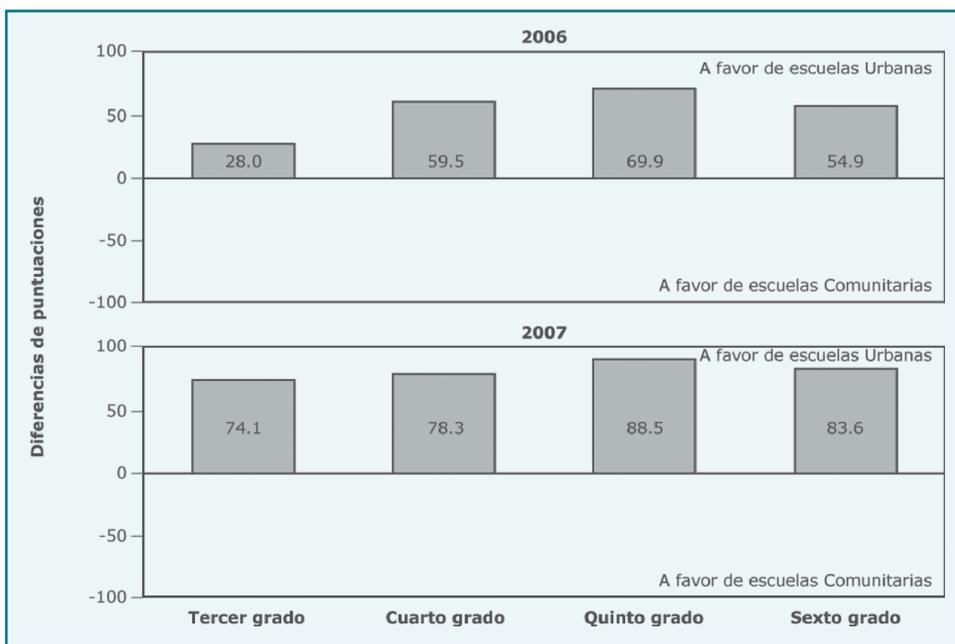
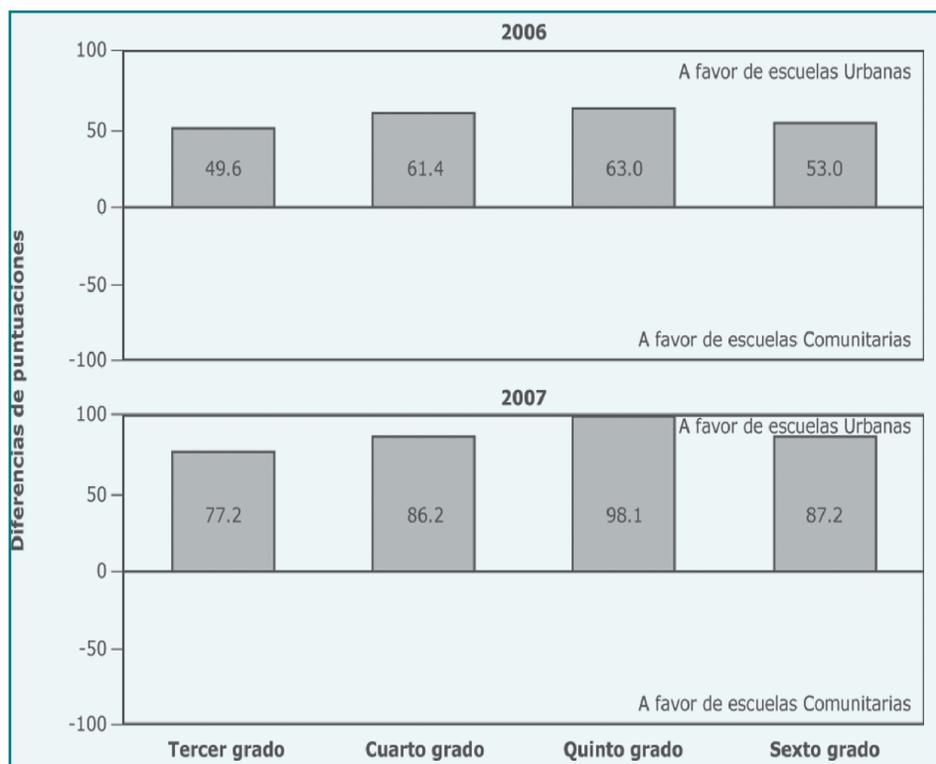


FIGURA 12. DIFERENCIAS EN PUNTUACIONES MEDIAS EN ENLACE / MATEMÁTICAS ENTRE PRIMARIAS GENERALES Y COMUNITARIAS: 2006 Y 2007



En síntesis, las evidencias empíricas aportadas por el INEE, el DIE y la SEP (con las PEN) no son consistentes con los resultados de las pruebas ENLACE. Las primeras apoyan de una forma u otra los resultados de Excale, en el sentido de que los estudiantes comunitarios de tercer grado tienen un mejor rendimiento académico relativo (comparado con otras modalidades educativas públicas) que los estudiantes de sexto de primaria. Igualmente, apoyan la hipótesis de que las brechas educativas entre los distintos grupos de estudiantes se van ampliando conforme es mayor el grado escolar.

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones de ENLACE 2006 y 2007 contradicen estos resultados, ya que muestran que, en ningún caso, el logro educativo de los estudiantes comunitarios es mejor en tercero que en sexto grado. Tampoco apoyan la idea de que las brechas en los aprendizajes se amplíen de manera creciente y uniforme conforme los alumnos avanzan en los años escolares; lo anterior es especialmente cierto para el sexto de primaria, donde las diferencias se reducen.

MODELO PEDAGÓGICO DE CURSOS COMUNITARIOS: BASE PARA EXPLICAR LOS RESULTADOS DE TERCERO DE PRIMARIA

A pesar de que no todas las evidencias empíricas apuntan en la misma dirección que los resultados de aprendizaje de los estudiantes comunitarios de tercer grado, reportados por el INEE en este capítulo, es importante buscar explicaciones que den racionalidad a la hipótesis de que estos resultados son válidos. El modelo pedagógico de Cursos comunitarios es sin duda la fuente más importante para estas explicaciones.

Específicamente, este apartado tiene el propósito de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿existe alguna razón pedagógica o de gestión escolar en el modelo de Cursos comunitarios que explique por qué los estudiantes de grados inferiores logran mejores resultados de aprendizaje que los estudiantes de grados superiores?

Para responder a esta interrogante se realizaron dos acciones: primero, se le solicitó a un especialista que analizara los resultados del informe y tratara de explicar los resultados de tercero y sexto grados de los estudiantes comunitarios, bajo la óptica de su

modelo pedagógico; segundo, se convocó a personal de Conafe, a investigadores del DIE y a otros académicos de distintas dependencias, que han participado en la concepción y evaluación del modelo pedagógico de Cursos comunitarios, a una reunión de análisis de los resultados presentados por el INEE en su informe de 2007.¹³

Antes de abordar los argumentos más sólidos que sostuvieron los especialistas se hará una síntesis breve del modelo Cursos comunitarios, con el propósito de que el lector tenga mayores elementos para interpretarlos.

MODELO PEDAGÓGICO DE CURSOS COMUNITARIOS

De acuerdo con la información que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP)¹⁴, la educación primaria comunitaria que ofrece el Conafe comprende: el Programa Cursos Comunitarios, la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante. El Programa Cursos Comunitarios inició su labor educativa en 1973, y atiende a grupos de población mestiza de estudiantes con un rango de edad de entre seis y catorce años y opera en localidades menores a cien habitantes, con características de dispersión y alejamiento de los municipios y ciudades de los estados de la República Mexicana.

Entre los objetivos de mayor importancia de esta modalidad se encuentran los siguientes tres:

1. Ofrecer servicios de educación básica a los niños en edad escolar que habitan en pequeñas localidades rurales o marginadas, desarrollando en ellos las competencias que les permitan participar social y económicamente con igualdad de oportunidades.
2. La metodología educativa se traduce en una propuesta educativa flexible y pertinente, la cual promueva un diálogo que permita aceptar las diferencias y construir nuevas actitudes, valores y conocimientos, así como fortalecer la identidad personal y comunitaria.

¹³En este seminario participaron los siguientes especialistas externos al INEE: por parte de Conafe, Juan José Gómez, Lizbeth Camacho y Rafael Rendón; por el DIE, Irma Fuenlabrada y Alejandra Pellicer; como especialista independiente, Celia Díaz.

¹⁴Información obtenida de la página de Internet: www.sep.conafe

3. Asimismo, diseña los programas de formación inicial y continua de las figuras docentes y un sistema de evaluación dinámica de los aprendizajes de los niños.

El proceso de enseñanza de Cursos comunitarios es coordinado por un instructor comunitario,¹⁵ en un periodo de diez meses, conforme al calendario escolar de la SEP. El modelo pedagógico está organizado en tres niveles escolares: el nivel I considera al primero y segundo grados de la primaria regular; el nivel II abarca al tercer y cuarto grados, y el nivel III corresponde al quinto y sexto grados. Cada grupo está conformado por escolares de los tres niveles, por lo que el instructor trabaja con un modelo pedagógico multinivel o multigrado que considera el trabajo educativo integral con alumnos de diferentes edades.

El trabajo multinivel permite que los niños construyan o consoliden sus aprendizajes al interactuar con el resto del grupo; los que saben menos aprenden de los que saben más, y los niños que hacen de tutores reafirman y reorganizan sus conocimientos. El ambiente de trabajo que se promueve en las aulas comunitarias permite que, cuando los niños dialogan o exponen sus ideas, se generen nuevas habilidades y conocimientos en un ambiente de colaboración y construcción colectiva.

Los currículos de los programas de primaria atienden al desarrollo de competencias, habilidades y actitudes, cuyos principios metodológicos básicos son la expresión oral, la comprensión lectora, la escritura, el pensamiento lógico-matemático y la reflexión sobre lo aprendido, así como el desarrollo de la afectividad, la autoestima y el juego.

La duración efectiva de cada día de trabajo en la primaria comunitaria es de cinco horas como mínimo, además de media hora de recreo. En el caso de las modalidades para población indígena y migrante la conformación de los grupos toma en cuenta, el diagnóstico lingüístico de la comunidad, de tal for-

ma que se garantice en ambos la diversidad cultural y lingüística.

ELEMENTOS DEL MODELO Y OPERACIÓN DE CONAFE QUE PUEDEN EXPLICAR LOS RESULTADOS DEL INEE

Partiendo de la premisa de que los resultados reportados en el presente estudio retratan verazmente los aprendizajes que logran los estudiantes de tercer grado de esta modalidad educativa, y tomando en cuenta los resultados de estudios muestrales anteriores, se puede concluir que:

- Hasta el tercer grado, para ambas asignaturas, el modelo pedagógico de Cursos comunitarios logra que sus alumnos se ubiquen por encima de los alumnos de cualquier otro tipo de escuela pública o al menos que se acerquen a las demás modalidades, como fueron los casos de los estudios con las PEN, de 1998 y 2003, en los cuales, no se observan diferencias significativas en Matemáticas respecto de los estudiantes de escuelas públicas urbanas.
- Al término de sexto grado, para ambas asignaturas, Cursos comunitarios cae por debajo de los alumnos de las escuelas públicas rurales y urbanas, pero se mantienen por encima de las escuelas indígenas.

Una forma de entender este comportamiento es centrar la atención en los primeros grados de esta modalidad, ya que las estrategias empleadas por los Cursos comunitarios y el resto de las primarias públicas presentan algunas semejanzas y visibles diferencias en las cuales es posible encontrar algunas razones plausibles:¹⁶

- El currículo nacional enfatiza fuertemente el desarrollo cognitivo del niño, particularmente en las adquisiciones iniciales de la expresión escrita y las nociones elementales en Matemáticas. Esto bajo dos premisas: a) asegurar desde el inicio de la escolaridad una sólida apropiación de los conocimientos y habilidades que se vinculen a la Expresión escrita y las Matemáticas; y b) cuando el contexto social y cultural es desfavorable para el aprendizaje escolar de contenidos sociales, la escuela debe de com-

¹⁵Jóvenes de comunidades rurales con secundaria terminada que laboran durante dos años como instructores y a cambio reciben del Conafe una beca para realizar durante tres años estudios de bachillerato. El modelo de Cursos comunitarios supone que: 1) antes de iniciar su trabajo docente, los jóvenes reciben una capacitación pedagógica por seis semanas, en el verano, y 2) durante su labor docente, los instructores comunitarios de zonas aledañas se reúnen mensualmente para recibir asesoría y son visitados periódicamente en sus escuelas por sus coordinadores académicos para recibir tutorías.

¹⁶Tomado del documento elaborado por Miguel Ángel Vargas García. *Notas sobre los resultados de Cursos comunitarios en la evaluación de 3er grado de primaria* (Excale, 2006).

pensar esas desventajas proporcionando contextos significativos.

- Congruente con lo anterior, en el diseño del *Manual del Instructor Comunitario* (niveles I y II) se establecen con mucha claridad las actividades que se deben llevar a cabo y la forma de realizarlas. Los principios del manual privilegian la interacción entre los alumnos de diferentes grados, o niveles de conocimiento, y fomentan la resolución de problemas, sin dejar de lado la información básica de cada disciplina.
- La formación inicial de los instructores comunitarios (dos meses) y la asesoría a lo largo de su práctica (uno o dos años) trata de asegurar que dichas prácticas se realicen de la manera más cercana posible a las actividades propuestas en el manual.
- El currículo para el resto de las modalidades de escuelas primarias públicas de 1993 (aunque Español sufrió una adecuación en 2000) está construido bajo los mismos principios con los que fue construido el currículo contenido en el *Manual del Instructor Comunitario*: la psicología genética y la didáctica constructivista. Lo anterior sugiere que la diferencia no es el enfoque del currículo, quizá sean sus peculiaridades y, en mayor medida, su ejecución.
- Asimismo, en las primarias generales, para los primeros grados existe un currículo igualmente centrado en Español y Matemáticas. En él se establece que más del 50% del tiempo curricular debe destinarse a estas asignaturas, lo cual indica que la diferencia no es la cantidad de tiempo destinado a esos contenidos, sino la forma de hacerlo.
- Las diferencias evidentes están en los auxiliares didácticos y las prácticas docentes. Sobre los primeros hay mucho que decir; sin embargo, lo más relevante es que para Cursos comunitarios existe un manual que conduce a los instructores de manera muy puntual en las actividades pedagógicas.
- Cabe señalar que el manual para el nivel III, aunque diseñado y elaborado bajo los mismos principios y enfoques, presenta algunas diferencias con respecto a los de los niveles I y II: se hace énfasis en el autodidactismo e incluye cuaderno de trabajo. Habrá que agregar que,

en los últimos seis años se abandonó la orientación didáctica basada en solución de problemas para moverse a una centrada en competencias, que no se entendió bien.

Por otro lado, los argumentos esgrimidos por los especialistas en el seminario, básicamente, son de dos tipos: el primero, que se centra en explicar por qué se deben esperar mejores resultados en los niveles I y II que en el nivel III; y el segundo, que atribuye los bajos resultados de aprendizaje de sexto grado a cambios transitorios en las condiciones de operación del nivel III y a la falta de materiales educativos adecuados.

En cuanto a la efectividad de los estudiantes de tercer grado, se mencionan las siguientes razones: por un lado, los instructores comunitarios prestan mayor atención a los estudiantes que cursan los niveles I y II que a los alumnos que cursan el nivel III. Esto se debe a que los instructores le dan prioridad a la adquisición de las habilidades de lecto-escritura y al manejo de números y operaciones básicas, por encima del resto de los dominios curriculares. Por otro lado, los instructores manejan o controlan mejor a los estudiantes de menor edad que a los alumnos mayores; esto sucede porque los instructores son estudiantes que apenas terminan la secundaria y, en consecuencia, muchas veces tienen edades cercanas a las que alcanzan los estudiantes que cursan el sexto grado de primaria.

En cuanto a la deficiencia de los resultados de sexto de primaria, se argumentan dos razones. Por un lado, el modelo pedagógico de Conafe les exige a los estudiantes en el nivel III un mayor nivel de autodidactismo; esto debido a que el instructor debe prestar más atención individualizada a los estudiantes de los dos primeros niveles. En segundo lugar, el déficit en el aprendizaje puede deberse a que el modelo pedagógico Cursos comunitarios cambió transitoriamente, de 1998 a 2005, por un modelo basado en competencias que alteró y deterioró la operación y efectividad del modelo. Este cambio, que no fue bien entendido por los capacitadores, ocasionó que a los instructores comunitarios se les dejara la tarea de *interpretar* el sentido de lo que era una enseñanza por competencias, que en algunas ocasiones se confundía con la idea de *hacer competir a los estudiantes*. Adicionalmente, no se les proporcionaron los materiales adecuados para apoyar

su enseñanza; incluso, en 2005 no se tenía listo el nuevo texto para el nivel III.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que la evaluación de sexto de primaria que realizó el INEE en 2005 evaluó de hecho los efectos nocivos de este cambio, mientras que la evaluación de tercero de primaria de 2006 no se vió afectada por esta condición deficitaria del modelo a los estudiantes comunitarios de tercero de primaria.

CONCLUSIONES

Los resultados expuestos en este capítulo no tienen una explicación del todo clara y las evidencias expuestas aportan elementos a favor y en contra de su validez. En primer lugar, como ya se había reportado en el informe técnico *El aprendizaje de tercero de primaria* (INEE, 2007), no hay elementos sólidos para pensar que existieron problemas en la selección de estudiantes, ni que hubiera condiciones a favor para que los estudiantes copiaran o que los adultos, quienes los supervisaron hubieran permitido se les ayudara a responder los exámenes.

Por otro lado, las evidencias empíricas aportadas por distintos estudios nacionales, en forma muestral y censal, ofrecen evidencias contradictorias: unas apoyan (en cierta medida) la validez de los resultados de este estudio, mientras que otras la rechazan. Así, las evaluaciones muestrales del INEE, del DIE y de la SEP, con las PEN, apuntan con mucha claridad en dos direcciones: 1) que en tercero de primaria las puntuaciones de aprendizaje de los estudiantes comunitarios en relación con los de las escuelas urbanas pueden llegar a ser más altas, equivalentes o, en el peor de los casos, pueden ser ligeramente inferiores, y 2) que las diferencias observadas en los resultados entre los estudiantes de ambas modalidades se van ampliando a lo largo de los años escolares, de tal manera que en los primeros grados de escolaridad estas diferencias son menores que en los últimos años.

Sin embargo, las evaluaciones realizadas por la SEP con las pruebas ENLACE apuntan en dirección contraria; es decir, no apoyan la idea de que los estudiantes comunitarios de tercer grado tengan la posibilidad de obtener mejores resultados que los de las escuelas generales (públicas rura-

les y urbanas); en las dos evaluaciones realizadas con este instrumento, las diferencias entre ambos tipos de centros escolares son considerablemente grandes. Tampoco los resultados de ENLACE aportan evidencia clara de que las brechas educativas se van ampliando a lo largo de la trayectoria escolar. No obstante, es importante señalar que los resultados de ENLACE muestran un comportamiento extraño en sexto de primaria, donde las diferencias, en lugar de crecer, disminuyen de manera inexplicable.

Aunque no se logró recabar evidencia consistente sobre la validez de los resultados de este estudio, la hipótesis más plausible hasta ahora sigue siendo que los resultados de aprendizaje de los estudiantes de tercer grado de Cursos comunitarios tienen un cierto grado de validez; hipótesis que, de acuerdo a los especialistas, se justifica cuando se analiza el modelo pedagógico de Conafe y su operación en los últimos años.

Por lo anterior, debemos subrayar, el hecho de que los alumnos de Cursos comunitarios logren buenos resultados en los primeros grados, con distancias tan enormes respecto a tipos de escuelas que atienden poblaciones equivalentes en cuanto a sus desventajas sociales, no puede pasar inadvertido para quienes diseñan estrategias pedagógicas en los que un mismo docente atiende simultáneamente alumnos de diversos grados y edades. Entre estas estrategias habría que darle especial atención a la confección de currículo, al delinear intervenciones para la formación y actualización de docentes y, desde luego, a la elaboración de materiales didácticos.

Esto es muy importante por dos grandes razones: en primer lugar, porque se trata de una modalidad que atiende a poblaciones muy vulnerables y que previsiblemente se expandirá conforme crezcan las necesidades educativas de las comunidades pequeñas; en segundo lugar, porque de esta experiencia se podrán obtener lecciones importantes de política educativa sustentadas en análisis futuros, más rigurosos y con mayor número de evidencias empíricas.

Sin embargo, mucho se deberá hacer para mejorar el diseño de las muestras de estudiantes que aseguren mayor confianza en los resultados que genere el INEE. Igualmente, habrá que realizar nuevos estudios que confirmen o rechacen en forma defini-

tiva los resultados aquí presentados. De rechazarlos, habrá que revisar y corregir los errores cometidos; de confirmarlos, habrá que estudiar intensamente los componentes del modelo educativo de Cursos comunitarios para poderlos generalizar a otros escenarios educativos donde se utilice una estructura pedagógica multigrado.

Para terminar, hay que destacar el hecho de que en este trabajo se muestran resultados que, si bien no son contundentes, al menos cuestionan parcialmente la veracidad del modelo determinista, que establece que la distribución de los aprendizajes se encuentra altamente condicionada por el nivel socioeconómico de los estudiantes. Sin lugar a dudas, es esperanzador contar con evidencias que apunten en sentido contrario aunque, como ya se dijo, habrán de ser confirmarlas en estudios posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff, E., Andrade, E., Peón, M. y Sánchez, A. (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: INEE.
- INEE (2007). *Indicadores de la matrícula en escuelas multigrado*. Documento de trabajo. Dirección de Indicadores. México: INEE.
- Ruiz-Primo, A., Jornet, J. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la validez de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos* (Excale). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: Colección cuadernos de investigación: Cuaderno No. 20, 1-31.
- Suárez, M.A. y Rockwell, E. (1978). *Evaluación del sistema de Cursos comunitarios*. Documento mimeografiado. México: SEP, Conafe.
- Vargas, M.A. (2007). *Notas sobre los resultados de Cursos comunitarios en la evaluación del tercer grado de primaria* (Excale, 2006). Documento mimeografiado. México: s/e.
- Wright, B.D. y Stone, M.H. (1998). *Diseño de mejores pruebas utilizando la tecnología de Rash*. (Traducción de R. Vidal). México, D.F.: Ceneval.

**Telesecundaria:
aportes y desafíos
para una educación
de calidad**



INEE



Desde 1968, la Telesecundaria es una modalidad escolarizada del Sistema Educativo Mexicano que ofrece educación secundaria a jóvenes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas y marginadas, en donde, por el reducido tamaño de la población escolar, resulta incosteable establecer secundarias generales o técnicas.

Al igual que las modalidades tradicionales de educación secundaria, la Telesecundaria trabaja con el plan y programas de estudio propuestos por la Secretaría de Educación Pública y pretende que sus estudiantes alcancen los objetivos del currículo nacional. No obstante, difiere de las secundarias generales y técnicas en los recursos didácticos y tecnológicos que utiliza, así como en su organización, pues en cada grado un solo profesor es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas.

Este capítulo del Informe 2007 trata sobre la notable contribución que ha hecho la Telesecundaria al incremento de los años de escolaridad de los jóvenes mexicanos —especialmente de aquellos que viven en condiciones de pobreza—, así como de la necesidad de fortalecerla a fin de que pueda garantizar que sus estudiantes alcancen, cuando menos, resultados de aprendizaje equiparables a los de jóvenes que asisten a otro tipo de secundarias. Se discute cómo es que esta modalidad puede compensar la *vulnerabilidad socioeconómica* de la población que atiende y se plantean algunas interrogantes relacionadas con las condiciones de operación del modelo pedagógico renovado que comenzó a generalizarse en el ciclo escolar 2006-2007 en el primer grado.¹ La pregunta central que recorre el capítulo es si en este país habremos de conformarnos con la situación actual de la modalidad o si haremos valer el derecho de sus destinatarios a una educación secundaria de calidad.

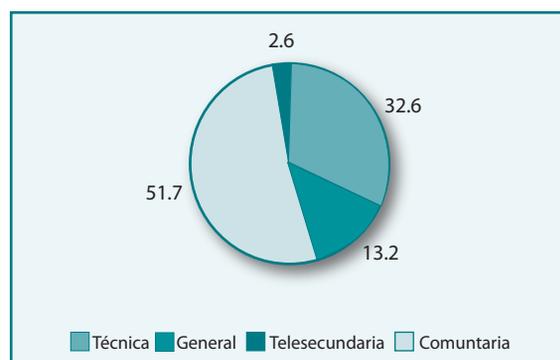
¹En 2007-2008 el modelo renovado se extendió al segundo grado y se prevé hacerlo al tercero en el siguiente ciclo escolar.

Al igual que los capítulos que lo anteceden, éste utiliza diversas fuentes y busca integrar elementos derivados de varios de los estudios que ha realizado el INEE. El primer y cuarto apartados sacan provecho de la información generada por la Dirección de Indicadores Educativos —fundamentalmente a partir de la estadística de la SEP y del INEGI— y publicada cada año en el Panorama Educativo. Por su parte, los apartados dos y tres retoman algunos de los resultados de evaluaciones recientes realizadas por las Direcciones de Pruebas y Medición y de Proyectos Internacionales y Especiales.

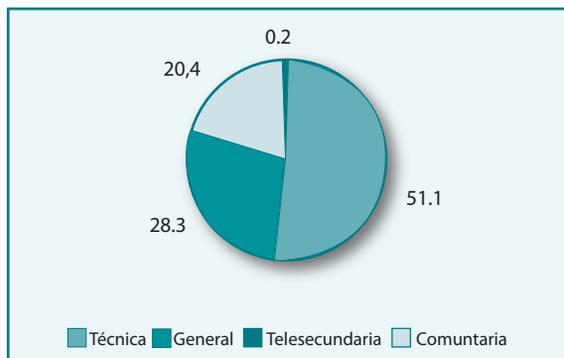
DE LA NOTABLE CONTRIBUCIÓN DE LA TELESECUNDARIA AL INCREMENTO DE LA ESCOLARIDAD DE LOS MEXICANOS MÁS POBRES

En el ciclo escolar 2006-2007, se registraron 32 mil 788 escuelas secundarias en el país; de ellas, poco más de la mitad (51.7%) eran Telesecundarias y en conjunto atendían a la quinta parte de los 6 millones de estudiantes inscritos en ese nivel educativo. Las gráficas 4.1 y 4.2 dan cuenta, respectivamente, de la distribución de las escuelas y de la matrícula de educación secundaria, por modalidad.

GRÁFICA 4.1. ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR MODALIDAD DE SERVICIO, 2006-2007



GRÁFICA 4.2. MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR MODALIDAD DE SERVICIO, 2006-2007



La participación de la Telesecundaria varía considerablemente entre entidades federativas. En la tabla 4.1 puede apreciarse que, mientras que en Zacatecas, San Luis Potosí, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Hidalgo, Guanajuato y Puebla, cuando menos dos de cada tres escuelas secundarias pertenecen a esta modalidad, en Coahuila, Baja California, Nuevo León y el Distrito Federal, la cantidad de telesecundarias es considerablemente menor y atiende a no más del 4% de la matrícula total en esas entidades. La última columna de la tabla permite hacer notar que la presencia de la Telesecundaria tiende a ser más acentuada en las entidades más rurales, es decir, donde proporciones importantes de población residen en localidades menores a 2 mil 500 habitantes.²

²Por supuesto, esta tendencia no es perfecta. Seguramente hay razones no relacionadas con los contextos demográficos que explican la decisión de una entidad de dar menor o mayor impulso a la expansión de la Telesecundaria para atender la demanda de secundaria.

TABLA 4.1. MATRÍCULA Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE TELESECUNDARIA EN EL CICLO ESCOLAR 2006-2007 Y PORCENTAJE DE POBLACIÓN RURAL

Entidad federativa	Total		Telesecundaria		% Telesecundaria respecto del total		% población rural*
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	
Zacatecas	81 230	1 111	34 153	888	42.0	79.9	43.2
San Luis Potosí	154 266	1 546	52 923	1 184	34.3	76.6	37.8
Chiapas	253 465	1 770	109 126	1 251	43.1	70.7	52.7
Veracruz	412 546	2 688	185 002	1 888	44.8	70.2	39.7
Oaxaca	231 198	1 872	89 319	1 309	38.6	69.9	53.1
Hidalgo	162 979	1 121	61 793	760	37.9	67.8	47.8
Guanajuato	285 536	1 563	104 660	1 044	36.7	66.8	30.6
Puebla	323 750	2 032	127 333	1 333	39.3	65.6	29.5
Tabasco	133 419	720	45 932	447	34.4	62.1	45.1
Durango	94 266	906	18 564	555	19.7	61.3	33.6
Nayarit	55 317	502	10 958	294	19.8	58.6	34.1
Michoacán	235 759	1 413	54 597	826	23.2	58.5	32.4
Guerrero	192 731	1 413	40 790	766	21.2	54.2	42.7
Quintana Roo	63 743	306	11 672	163	18.3	53.3	15.0
Campeche	42 524	277	8 213	147	19.3	53.1	26.9
Querétaro	96 466	456	23 187	237	24.0	52.0	30.3
Aguascalientes	66 257	329	10 877	164	16.4	49.8	19.4
Sonora	139 127	656	14 657	303	10.5	46.2	15.0
Tamaulipas	162 995	686	14 328	295	8.8	43.0	13.4
Tlaxcala	67 504	331	14 466	139	21.4	42.0	22.0
Chihuahua	171 799	715	12 366	290	7.2	40.6	16.5
Sinaloa	149 078	793	12 020	298	8.1	37.6	29.7
Baja California Sur	29 307	137	2 486	51	8.5	37.2	16.7
Jalisco	373 732	1 716	34 675	629	9.3	36.7	14.2
Morelos	97 353	414	15 143	151	15.6	36.5	14.0
Colima	32 665	163	2 663	59	8.2	36.2	13.0
Yucatán	103 936	524	10 389	173	10.0	33.0	17.3
México	831 062	3 384	91 279	998	11.0	29.5	12.9
Coahuila	146 149	510	3 808	93	2.6	18.2	10.4
Baja California	153 874	510	6 209	73	4.0	14.3	7.3
Nuevo León	221 384	839	2 591	81	1.2	9.7	5.9
Distrito Federal	490 050	1 385	6 803	49	1.4	3.5	0.4
Nacional	6 055 467	32 788	1 232 982	16 938	20.4	51.7	23.8

Fuente: INEE. Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2006/2007. La proporción de población rural se calculó a partir del Censo 2005, INEGI.

Aunque desde su creación la Telesecundaria ha mantenido un crecimiento constante, su contribución a la ampliación de las oportunidades de los jóvenes mexicanos para cursar la educación secundaria ha sido especialmente notable a partir del establecimiento de la obligatoriedad de este nivel educativo. La tabla 4.2 compara el número de estudiantes y de escuelas que tenían los distintos servicios de secundaria al inicio de los ciclos escolares 1993-1994 y 2006-2007 e indica el incremento experimentado entre esos años, en términos abso-

lutos y porcentuales. El lector podrá apreciar que tanto el crecimiento de la matrícula de Telesecundaria como el de las escuelas de este servicio, ha sido considerablemente mayor que el de las otras modalidades. Asimismo, es importante destacar que de 1 millón 713 mil estudiantes incorporados al nivel secundaria durante esos trece años, 674 mil 203 (39.3%) lo hicieron mediante la Telesecundaria; nótese, además, que el 64% (7 mil 599) de las casi 12 mil escuelas creadas en ese periodo, fueron telesecundarias.

TABLA 4.2. CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA Y DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, POR MODALIDAD, ENTRE LOS CICLOS ESCOLARES 1993-1994 Y 2006-2007

Modalidad	1993-1994	2006-2007	Incremento	
			absoluto	porcentual
Matrícula				
General*	2,573,417	3,095,319	521,902	20.3
Técnica	1,209,728	1,714,075	504,347	41.7
Telesecundaria	558,779	1,232,982	674,203	120.7
Comunitaria		13,091		---
Total	4,341,924	6,055,467	1,713,543	39.5
Escuelas				
General*	8,094	10,676	2,582	31.9
Técnica	3,362	4,330	968	28.8
Telesecundaria	9,339	16,938	7,599	81.4
Comunitaria		844		---
Total	20,795	32,788	11,993	57.7

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP.

*Incluye a las secundarias para trabajadores que actualmente atienden a menos del 1% de la matrícula total.

La creciente participación de la Telesecundaria en la atención de la demanda de educación secundaria adquiere especial relevancia si se toma en cuenta que, como se ha dicho, esta modalidad brinda servicio fundamentalmente a jóvenes que habitan en pequeñas comunidades rurales marginadas. Las tablas 4.3 y 4.4 muestran que es precisamente en ese tipo de poblaciones donde la Te-

lesecundaria focaliza su presencia: 87% de las escuelas de esta modalidad se ubica en localidades menores a 2 mil 500 habitantes; y, seis de cada diez brindan servicio en localidades de alta y muy alta marginación. Las secundarias generales y técnicas —más las primeras que las segundas— concentran su atención en zonas urbanas de baja y muy baja marginación.

TABLA 4.3. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS SEGÚN EL TAMAÑO DE LA LOCALIDAD EN LA QUE SE UBICAN

Modalidad de atención	Total de escuelas	Número de habitantes en la localidad						
		No especificado	De 1 a 99	De 100 a 249	De 250 a 499	De 500 a 2499	De 2500 a 14999	De 15000 y más
General	10 348	2.2	0.8	0.6	1.1	8.9	15.1	71.4
Trabajadores	328	1.5				0.6	6.4	91.5
Técnica	4 330	1.8	1.1	0.5	1.6	20.6	24.5	49.9
Telesecundaria	16 938	3.1	2.9	11.1	25.3	47.8	5.2	4.6
Comunitaria	844	29.9	24.3	31.4	10.6	2.5	0.8	0.6
Nacional	32 788	3.3	2.5	6.8	13.9	30.3	10.8	32.4

Fuente: INEE. La información de las estadísticas 911 de inicio de cursos 2006-2007 (SEP) se empató con la que proporciona el Censo 2005 del INEGI.

TABLA 4.4. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS SEGÚN EL NIVEL DE MARGINACIÓN DE LA LOCALIDAD EN LA QUE SE UBICAN

Modalidad de atención	Total de escuelas	Nivel de marginación de la localidad					
		No especificado	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
General	10 348	1.4	53.1	30.9	8.2	6.2	0.3
Trabajadores	328	1.8	68.0	20.1	8.5	1.5	
Técnica	4 330	1.2	38.0	32.2	12.5	14.1	2.0
Telesecundaria	16 938	1.1	4.2	15.6	18.9	52.5	7.8
Comunitaria	844	5.8	0.7	3.1	5.6	48.5	36.4
Nacional	32 788	1.3	24.6	22.3	14.2	32.2	5.3

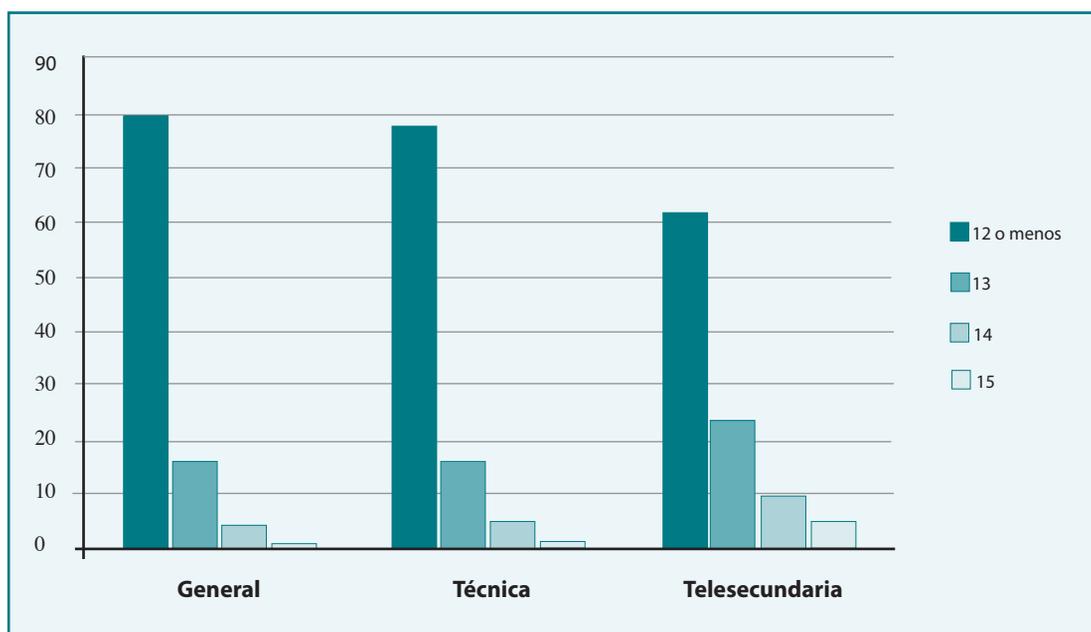
Fuente: INEE. La información de las estadísticas 911 de inicio de cursos 2006-2007 (SEP) se empató con el *Índice de Marginación* del Conapo en 2005.

Un indicador más de que la Telesecundaria brinda oportunidades de escolarización a poblaciones que no suelen ser atendidas por otras modalidades, refiere a la *extraedad* con la que ingresa una proporción importante de su alumnado. La gráfica 4.3 muestra que, mientras en las secundarias generales y técnicas alrededor del 94% de los estudiantes cursa el primer grado del nivel en la edad normativa (12 ó 13 años), en la Telesecundaria, uno de cada diez estudiantes lo hace con 14 años y el 5%, con 15 ó más.

La extraedad al comienzo de la secundaria suele ser consecuencia del ingreso tardío a la primaria, de

deserciones temporales y/o de experiencias de fracaso en ese nivel educativo, como la repetición de grado. Los datos que presenta la tabla 4.5 refieren a estos antecedentes escolares; las proporciones de estudiantes de Telesecundaria que declararon haber ingresado a la primaria con más de siete años (2.3%), haber repetido una o más veces algún grado de primaria (24.3%) o haber dejado de estudiar uno o más años mientras cursaban ese nivel educativo (6.5%), siempre son más altas que las registradas por sus pares de secundarias generales y técnicas de sostenimiento público y, por supuesto, que de quienes estudian en escuelas particulares.

GRÁFICA 4.3. EDAD DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA, POR MODALIDAD. CICLO ESCOLAR 2006-2007



Fuente: INEE. Estimaciones de la DIE a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio de cursos 2006-2007.

TABLA 4.5. ANTECEDENTES ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA, POR MODALIDAD DE ESCUELA PÚBLICA Y SOSTENIMIENTO PRIVADO

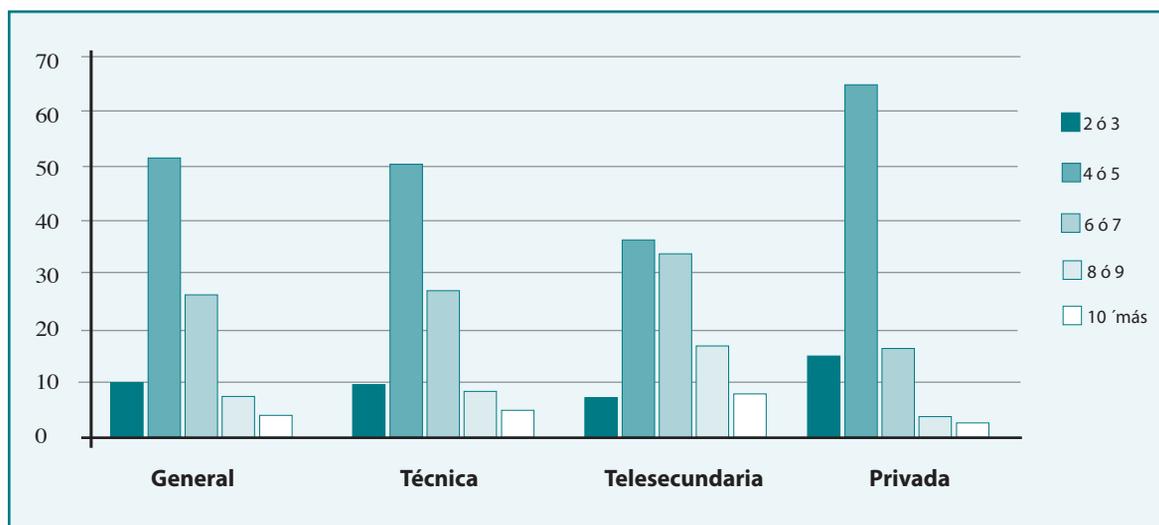
		Secundaria Pública			Secundaria Privada
		General	Técnica	Telesecundaria	
Edad de ingreso a primaria	6 años o menos	86.5	85.6	78.6	86.9
	7 años	12.7	13.3	19.1	12.7
	8 años o más	0.8	1.1	2.3	0.4
Repetición en primaria	No repitió	88.5	88.2	75.7	95.2
	1 vez	9.8	10.1	19.6	4.3
	2 o más veces	1.7	1.7	4.7	0.5
Deserción temporal en primaria	No abandonó la escuela	96.4	96.6	93.5	99.0
	Dejó de estudiar un año	2.5	2.4	3.8	0.8
	Dejó de estudiar 2 ó más años	1.0	1.0	2.8	0.2

Fuente: INEE. Cuestionarios de Contexto de los Excale aplicados a estudiantes de tercero de secundaria en 2005.

La presencia de población indígena también es comparativamente más importante en Telesecundaria que en las modalidades tradicionales. Según la información reportada por los estudiantes en los cuestionarios de contexto de los Excale aplicados en 2005, el 9% de quienes cursan sus estudios en una telesecundaria habla una lengua indígena en su casa la mayor parte del tiempo. Tal proporción es claramente menor entre los alumnos de las escuelas generales (0.9%) y técnicas (2.4%) de sostenimiento público.

La gráfica 4.4 muestra que los hogares de los estudiantes de Telesecundaria también son comparativamente más numerosos que los de quienes cursan la secundaria en escuelas de otras modalidades. Nótese, por ejemplo, que en el 24% de las viviendas de los alumnos de Telesecundaria habitan ocho o más personas, mientras que esto sólo ocurre en alrededor del 12% de los hogares de jóvenes de secundarias públicas generales o técnicas, y en menos del 5% de los que asisten a escuelas particulares.

GRÁFICA 4.4. NÚMERO DE PERSONAS QUE VIVEN EN CASA, POR MODALIDAD DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



Fuente: INEE. Cuestionarios de Contexto de los Excale aplicados a estudiantes de tercero de secundaria en 2005.

Por su parte, la tabla 4.6 da cuenta de las oportunidades de escolarización de los progenitores de los estudiantes de los distintos tipos de servicio. Como puede apreciarse, los porcentajes de madres y padres que no fueron a la escuela y de quienes cursaron cuando más la primaria, son notablemente más altos en la Telesecundaria que en el resto de las modalidades. De hecho, es razonable aventurar que una cantidad importante de los estudiantes atendidos por aquélla, representan para sus familias la primera generación que ha tenido acceso a estudios formales de posprimaria.

Hasta aquí es posible afirmar que la Telesecundaria ha cumplido cabalmente el cometido para el

que fue creada: llevar educación secundaria a millones de egresados de primaria en comunidades rurales marginadas que, de otra forma, no hubieran podido continuar estudiando. Desde ahora, es razonable advertir que la expansión de esta modalidad seguirá siendo componente nodal de la estrategia para alcanzar la universalización del último tramo de educación básica, quizás ya no sólo en las entidades que históricamente han apostado a este servicio para ampliar el acceso a secundaria, sino también en aquellas con rezagos importantes en las zonas rurales como Chihuahua y Jalisco, por ejemplo.

La tabla 4.7 indica que, a nivel nacional, el 9.7% de los jóvenes entre 12 y 14 años no asiste a la es-

TABLA 4.6. INDICADORES DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Modalidad	No fue a la escuela		Estudio cuando más la primaria	
	Madre	Padre	Madre	Padre
Pública general	3.6	3.2	36.4	29.6
Pública técnica	4.8	3.9	38.8	32.4
Telesecundaria	13.4	11.4	66.1	63.4
Privada	0.4	0.4	8.0	5.8
Total	5.7	4.9	40.9	35.4

Fuente: INEE. Cuestionarios de Contexto de los Excale aplicados a estudiantes de tercero de secundaria en 2005.

cuela; las entidades están ordenadas en forma descendente según la tasa global de inasistencia de la población en esas edades, de manera que es fácil apreciar la desigualdad entre ellas: mientras que en Chiapas y Michoacán no asiste a la escuela una sex-

ta parte de la población que debería estar cursando su secundaria, en el Distrito Federal esto es cierto sólo para el 4%. La tabla también muestra que las tasas de inasistencia son mayores en las localidades rurales más pequeñas.

TABLA 4.7. TASA DE INASISTENCIA ESCOLAR DE LA POBLACIÓN DE 12 A 14 AÑOS, POR ENTIDAD FEDERATIVA SEGÚN TAMAÑO DE LA LOCALIDAD, 2005

Entidad federativa	Población de 12 a 14 años que no asiste a la escuela		Tasa de inasistencia población 12-14 en localidades de...				
			menos de 100 habs.	100 a 499 habs.	500 a 2499 habs.	2500 a 14999 habs.	15000 y más habs.
Chiapas	50,309	15.6	31.1	21.7	15.4	12.7	8.9
Michoacán	42,826	15.2	30.5	21.4	15.7	15.5	11.5
Guanajuato	47,270	13.8	25.8	22.0	15.8	14.0	10.8
Puebla	47,960	12.8	20.8	16.9	15.1	15.3	8.6
Jalisco	50,276	12.0	33.6	21.0	13.6	14.0	9.9
Zacatecas	10,980	11.6	24.5	12.8	11.4	13.4	8.3
Guerrero	27,441	11.6	27.3	17.5	13.3	9.4	6.7
Oaxaca	28,843	10.7	17.4	13.6	10.5	10.1	6.6
Chihuahua	20,175	10.4	38.4	24.5	10.6	10.7	7.0
Querétaro	11,169	10.4	21.5	19.4	14.7	10.1	5.4
Veracruz	49,453	10.3	21.2	15.0	12.2	10.0	5.7
Aguascalientes	7,137	10.0	18.0	14.4	12.4	13.2	8.6
Durango	9,893	9.6	27.2	12.5	9.6	10.0	6.6
Campeche	4,698	9.4	31.3	15.5	10.2	8.4	6.5
Morelos	8,589	8.5	13.6	14.9	9.2	9.8	7.1
Colima	2,890	8.4	25.3	11.6	10.5	9.7	7.3
Tlaxcala	5,673	8.0	18.1	12.1	7.8	8.0	7.5
Nayarit	4,903	8.0	26.3	9.6	8.2	8.6	5.3
San Luis Potosí	13,584	7.9	19.4	10.0	8.8	9.5	4.9
Hidalgo	12,922	7.9	14.2	10.4	8.0	7.4	5.5
Sinaloa	12,892	7.8	26.4	14.1	9.5	6.5	5.2
Baja California	12,198	7.7	15.4	14.0	12.8	11.7	6.7
Tabasco	10,273	7.6	19.9	10.2	8.6	7.2	5.0
México	64,675	7.6	17.3	15.7	12.5	8.7	6.0
Tamaulipas	12,987	7.6	22.4	11.7	8.0	10.4	6.5
Yucatán	8,360	7.4	27.2	11.9	8.9	9.3	5.5
Coahuila	11,164	7.3	21.6	12.2	10.9	9.0	6.5
Baja California Sur	1,880	6.6	24.4	13.2	11.3	6.7	4.7
Quintana Roo	4,009	6.4	20.5	9.8	7.0	6.8	5.7
Nuevo León	13,640	6.0	21.2	14.8	8.0	7.7	5.4
Sonora	7,934	5.5	18.0	7.4	6.6	6.6	4.7
Distrito Federal	17,507	4.1	10.0	6.9	9.5	4.7	4.1
Nacional	634,510	9.7	25.2	16.1	12.2	10.7	6.7

Fuente: INEE. Estimaciones a partir del II Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI.

Otro dato indicativo de la previsible expansión de la Telesecundaria como alternativa de mediano plazo para atender el rezago de secundaria y avanzar hacia la universalización de este nivel es el siguiente: se estima que el 18% de las localidades rurales del país (poco más de 34 mil) cuenta con servicio de educación primaria pero no con oferta de secundaria, a pesar de que en ellas sí residen jóvenes de 12 a 14 años. En Tabasco, Hidalgo y Guerrero, la proporción de comunidades rurales en esta situación es considerablemente alta (40.8%, 33.8% y 30.5%, respectivamente).

Los datos presentados en este primer apartado dan cuenta del importantísimo papel que la Telesecundaria ha jugado —y previsiblemente continuará jugando— en el incremento de los años de escolaridad de los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, como se verá enseguida, este notable esfuerzo por brindarles oportunidades educativas no ha significado garantizarles resultados de aprendizaje cuando menos equiparables a los de jóvenes que asisten a otro tipo de secundarias.

DESIGUALES LOGROS EDUCATIVOS

Todas las evaluaciones estandarizadas realizadas durante la última década son consistentes en mostrar que los estudiantes de Telesecundaria alcanzan resultados de aprendizaje más bajos que sus pares que asisten a otros servicios. Véanse, por ejemplo, los resultados de las Pruebas de Estándares Nacio-

nales aplicadas por la SEP desde 1998 y hasta 2003 y por el INEE en 2004. También pueden consultarse los resultados de la prueba internacional PISA (OCDE) aplicada en 2003. Los datos que se presentan en los siguientes párrafos refieren a dos evaluaciones recientes de gran escala, a saber, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) de 2005 y la aplicación de PISA 2006.

EXCALE 2005

De acuerdo con los resultados de los Excale aplicados por el INEE en 2005, los estudiantes de tercer grado de Telesecundaria obtuvieron puntajes promedio significativamente inferiores a los de sus pares de escuelas privadas y de otras modalidades públicas, en todos los dominios curriculares evaluados: Español, Matemáticas y Escritura (véase tabla 4.7b).

La tabla 4.8 presenta las proporciones de estudiantes que en los Excale se ubicaron *por debajo del nivel básico*, es decir, que no han logrado adquirir los conocimientos y habilidades escolares necesarios para continuar aprendiendo satisfactoriamente en los dominios evaluados. Tanto en Español como en Escritura y Matemáticas, las diferencias entre los porcentajes de Telesecundaria y los de las escuelas privadas superan los 38 puntos y, aunque disminuyen respecto de las modalidades públicas, no deja de ser preocupante el tamaño de la desventaja (de alrededor de 21 puntos en Español, de 13 en Escritura y de 11 en Matemáticas).

TABLA 4.7B. MEDIAS Y ERRORES ESTÁNDAR EN ESPAÑOL, MATEMÁTICAS Y ESCRITURA, 3º DE SECUNDARIA, EXCALE 2005

Modalidad educativa	Español		Matemáticas		Escritura	
	Media	(EE)	Media	(EE)	Media	(EE)
General	504.6	(2.7)	500.3	(2.8)	519.9	(3.1)
Técnica	501.6	(2.0)	497.4	(1.8)	513.1	(2.8)
Telesecundaria	451.8	(2.4)	472.9	(2.2)	486.5	(3.4)
Privada	589.2	(2.8)	574.4	(3.3)	573.2	(2.6)
Nacional	500.0	(1.3)	500.0	(1.4)	513.9	(1.7)

Fuente: El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. INEE, 2006.

TABLA 4.8. PORCENTAJES DE ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA UBICADOS POR DEBAJO DEL NIVEL BÁSICO EN LOS DOMINIOS CURRICULARES EVALUADOS, SEGÚN MODALIDAD ESCOLAR. EXCALE 2005

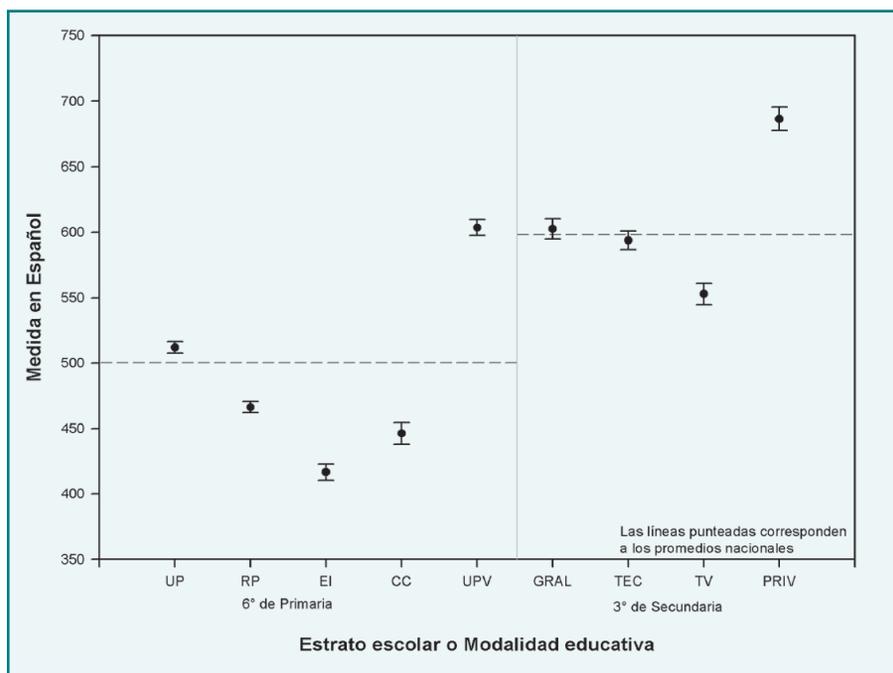
Modalidad	Español	Escritura	Matemáticas
Privadas	8.1	25.9	23.7
Pública general	29.7	54.9	50.5
Pública técnica	31.1	56.7	52.0
Pública Telesecundaria	51.1	69.5	62.1
Nacional	32.7	56.0	51.1

Fuente: El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. INEE, 2006.

En el marco de la aplicación de los Excale, el INEE realizó un estudio especial para conocer el nivel de dominio que tienen los estudiantes de tercero de secundaria del currículo de primaria. Lo primero que llama la atención de las gráficas 4.5 y 4.6 es que quienes estudian en secundarias generales y técnicas están logrando resultados similares a los de primarias privadas (en Matemáticas las escuelas técnicas obtienen un promedio significativamente inferior). Por su parte, tanto en Español como en Matemáticas, los estudiantes de Telesecundaria obtienen promedios significativamente peores a los alcanzados por sus pares de secundarias públicas y a los alumnos de primarias privadas.

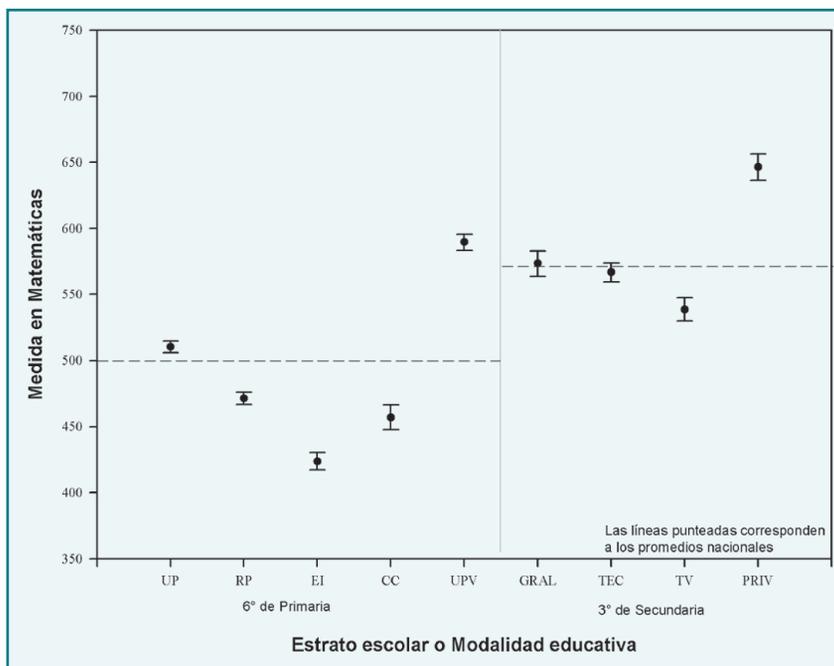
Una mirada más positiva a los mismos datos invita a valorar el avance de la Telesecundaria respecto de las escuelas rurales, indígenas y comunitarias, pues previsiblemente es en estos servicios donde la mayoría de sus estudiantes ha cursado la primaria. Aun reconociendo que en el tránsito de sexto de primaria al tercer grado de secundaria seguramente se ha perdido una cantidad importante de estudiantes —y que probablemente éstos han sido, sobre todo, los de menor aprovechamiento— vale la pena destacar que tres años más de asistencia a la escuela, sí parecen significar alguna *ganancia* en el aprendizaje de ambas asignaturas.

GRÁFICA 4.5. COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS POR ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA EN LOS EXCALE DE ESPAÑOL DE SEXTO DE PRIMARIA



Fuente: El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. INEE, 2006.

GRÁFICA 4.6. COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS POR ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA EN LOS EXCALE DE MATEMÁTICAS DE SEXTO DE PRIMARIA



Fuente: El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. INEE, 2006.

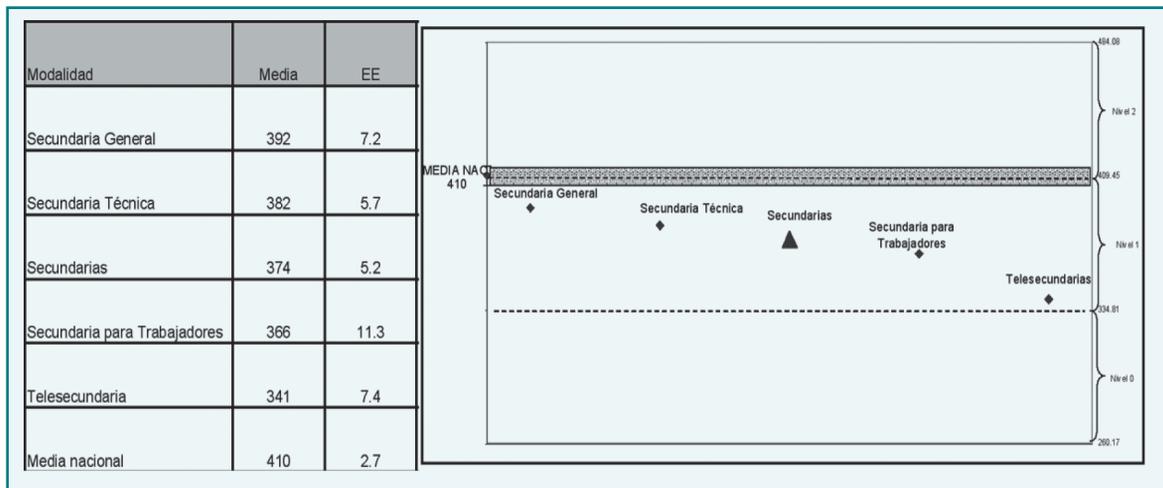
PISA 2006

Recordemos que el propósito principal de PISA es evaluar en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para participar plenamente en la sociedad, y hasta qué punto son capaces de extrapolar lo aprendido para aplicarlo a situaciones novedosas, tanto del ámbito escolar como extraescolar (Díaz y otros, 2007). En el ejercicio de 2006, coordinado y administrado en México por el INEE, el énfasis estuvo puesto en la evaluación de Ciencias. El 20.5% del total de es-

tudiantes evaluados (30 mil 971) cursaba la secundaria, el 1.7% capacitación para el trabajo, y el resto algún grado de educación media superior.

La gráfica 4.7 da cuenta de los promedios obtenidos por los estudiantes de los distintos servicios de educación secundaria en la escala global de Ciencias y permite apreciar que la Telesecundaria obtiene un puntaje significativamente inferior a los de las otras modalidades; téngase presente que la media nacional refiere a la totalidad de la muestra, es decir, incluye también a los jóvenes de 15 años que se encontraban estudiando el nivel medio superior.

GRÁFICA 4.7. MEDIAS DE DESEMPEÑO DE LAS MODALIDADES DE SECUNDARIA EN LA ESCALA GLOBAL DE CIENCIAS, PISA 2006



Fuente: INEE, Estimaciones a partir de la base de datos de PISA 2006.

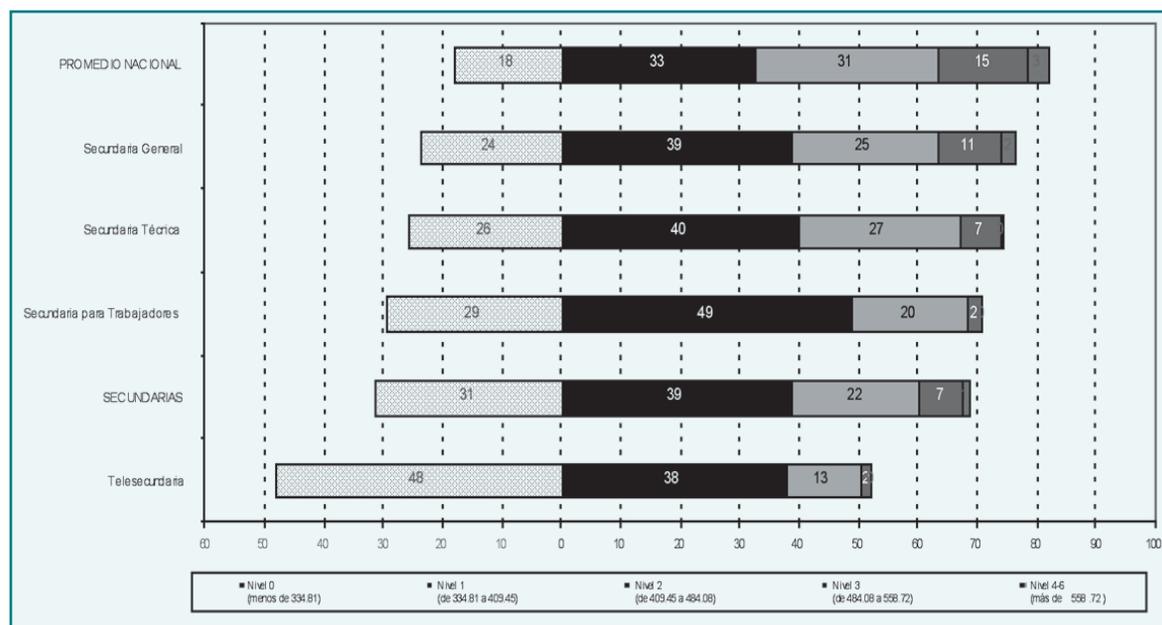
Para permitir una mejor lectura de los resultados, la gráfica 4.8 presenta los porcentajes de estudiantes que se ubican en los distintos niveles de desempeño de la escala global de Ciencias. Aunque los logros de las secundarias tradicionales —generales, técnicas y para trabajadores— distan mucho de ser favorables, resulta alarmante que casi la mitad de los alumnos de Telesecundaria (48%) hayan obtenido puntajes que los ubican en el Nivel 0 de la escala, en tanto significa que difícilmente podrán beneficiarse de futuras oportunidades educativas y de aprendizaje. También es lamentable que el 38% se encuentre en el primer nivel pues indica que su conocimiento científico sólo es aplicable a algunas situaciones que le son familiares. Finalmente, es preocupante que sólo una pequeña proporción (13%) de esos estudiantes haya logrado el Nivel 2 —equivalente al mínimo necesario para que puedan desenvolverse adecuadamente en la vida adulta—, que sólo dos de cada cien alumnos logren posicionarse en el Nivel 3 y que ningún estu-

diente haya alcanzado alguno de los tres niveles superiores de la escala.³

DE LA RELACIÓN ENTRE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES Y SUS LOGROS ESCOLARES

Cuando se comparan los resultados de la Telesecundaria con los de las secundarias tradicionales, una reacción común —y en cierta medida razonable— es calificar de *injusta* la comparación argumentando que las condiciones socioeconómicas de las poblaciones que asisten a uno y otros servicios son marcadamente distintas. Y, puesto que la pobreza pesa en el logro escolar, *no es de esperar* que los estudiantes de contextos desfavorecidos alcancen resultados equiparables a los de quienes residen en contextos más favorables (aunque esa *igualdad* sea precisamente la aspiración del artículo tercero constitucional y de la Ley General de Educación).

GRÁFICA 4.8. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE DESEMPEÑO DE LA ESCALA GLOBAL DE CIENCIAS POR MODALIDAD DE SECUNDARIA, PISA 2006

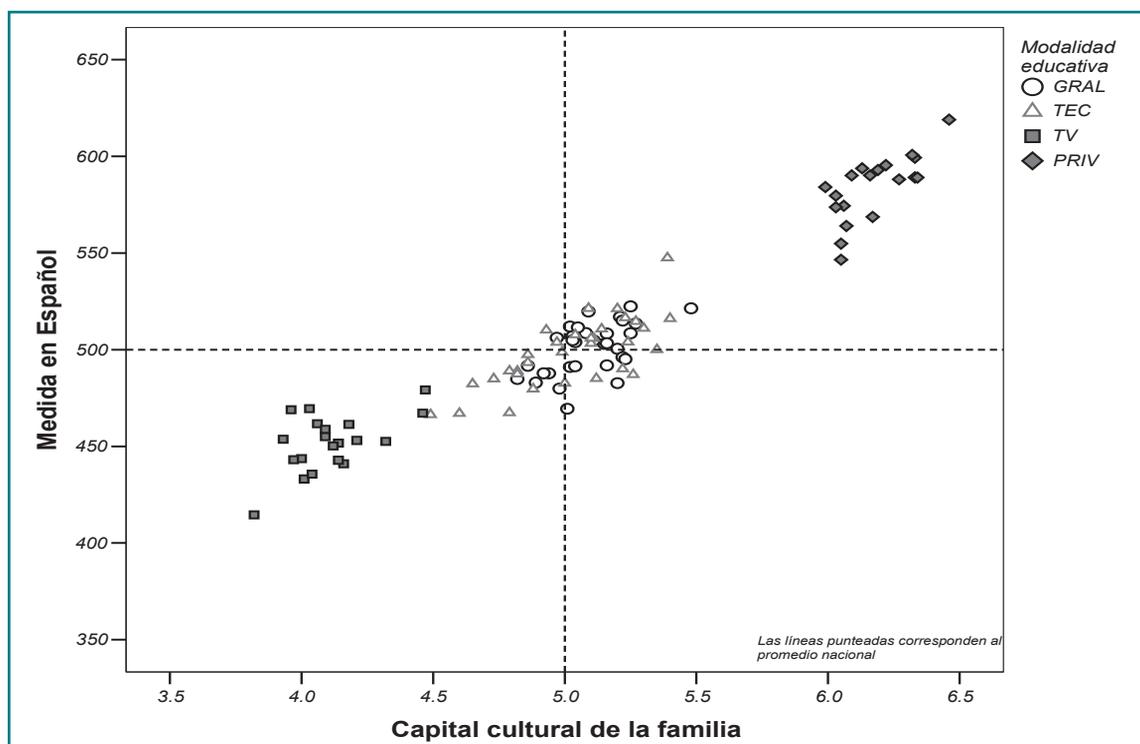


³Los estudiantes que se ubican en el tercer nivel de la escala global de Ciencias pueden, entre otras cosas: identificar claramente los temas científicos descritos en una variedad de contextos; seleccionar hechos y conocimientos para explicar fenómenos; aplicar modelos simples o estrategias de investigación; e interpretar y usar conceptos científicos de diferentes disciplinas y aplicarlos directamente. (INEE, PISA 2006 en México)

La gráfica 4.9 muestra cómo, en efecto, las condiciones de vida de los estudiantes que cursan secundaria en una u otra modalidad son distintas y se asocian de manera importante con los resultados de aprendizaje. El eje vertical presenta los promedios obtenidos en los Excale de Español mientras que en el horizontal se encuentran los valores que toma el capital cultural de la familia.⁴

Cada marca representa al conjunto de estudiantes de una modalidad en una entidad federativa; los rombos corresponden a las escuelas particulares, los círculos a las secundarias generales, los triángulos a las técnicas y los cuadrados a las Telesecundarias. Así, por ejemplo, un rombo equivale a los alumnos de escuelas privadas en Baja California, mientras que un triángulo corresponde a todos los estudiantes de la modalidad técnica en Jalisco.⁵

GRÁFICA 4.9. LOGRO EN ESPAÑOL Y CAPITAL CULTURAL DE LA FAMILIA, EXCALE 2005



⁴El índice de capital cultural de la familia se construyó a partir de la información proporcionada por los estudiantes en los cuestionarios aplicados junto con los Excale; está compuesto por indicadores relacionados con el uso de lengua indígena, la escolaridad de los padres y las expectativas educativas con respecto a sus hijos, la cantidad de libros existentes en el hogar, el gusto por la lectura y la participación de la familia en actividades recreativas como asistencia al cine, por ejemplo.

⁵El lector notará que no hay 32 marcas de cada figura; esto es así porque algunas modalidades tienen una participación muy marginal en algunas entidades y, por tanto, no se consideraron en la muestra para que fuesen representativas.

Con algunas excepciones, se aprecian tres grupos claramente separados:

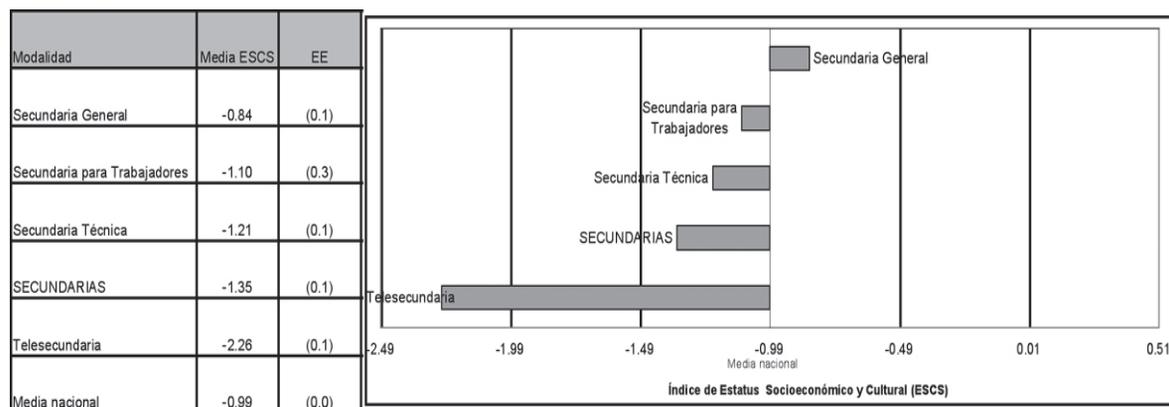
- las Telesecundarias, ubicadas en la parte inferior izquierda de la gráfica, con puntajes de logro e índices de capital cultural familiar inferiores a los respectivos promedios nacionales;
- las secundarias generales y técnicas en la parte central, con valores de logro y de capital cultural iguales o cercanos a las medias nacionales; y,
- las escuelas privadas en el cuadrante superior derecho, con puntajes superiores a los nacionales, tanto en Español como en el índice de capital cultural.

Aunque la gráfica no informa sobre cuánto pesa la pobreza sobre las oportunidades de aprendizaje, sí es reveladora respecto de la fuerte asociación que prevalece entre ambas variables. ¿Qué pasaría

si tomásemos en cuenta las condiciones socioeconómicas de los estudiantes para estimar sus logros? Dicho de otra forma, ¿qué resultados de aprendizaje *podríamos esperar* que alcanzaran los alumnos de las distintas modalidades considerando su nivel socioeconómico y cultural?

Para responder a esta pregunta es preciso recurrir a dos gráficas más. La primera de ellas (4.10) da cuenta del comportamiento de las modalidades según el índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ESCS) construido con base en los datos de los cuestionarios para alumnos de PISA 2006.⁶ Llamamos la atención sobre el hecho de que la Telesecundaria registra el índice promedio más desfavorable, muy por debajo del que presentan las secundarias técnicas y generales.

GRÁFICA 4.10. MEDIA DEL ÍNDICE ESCS PARA LAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, PISA 2006



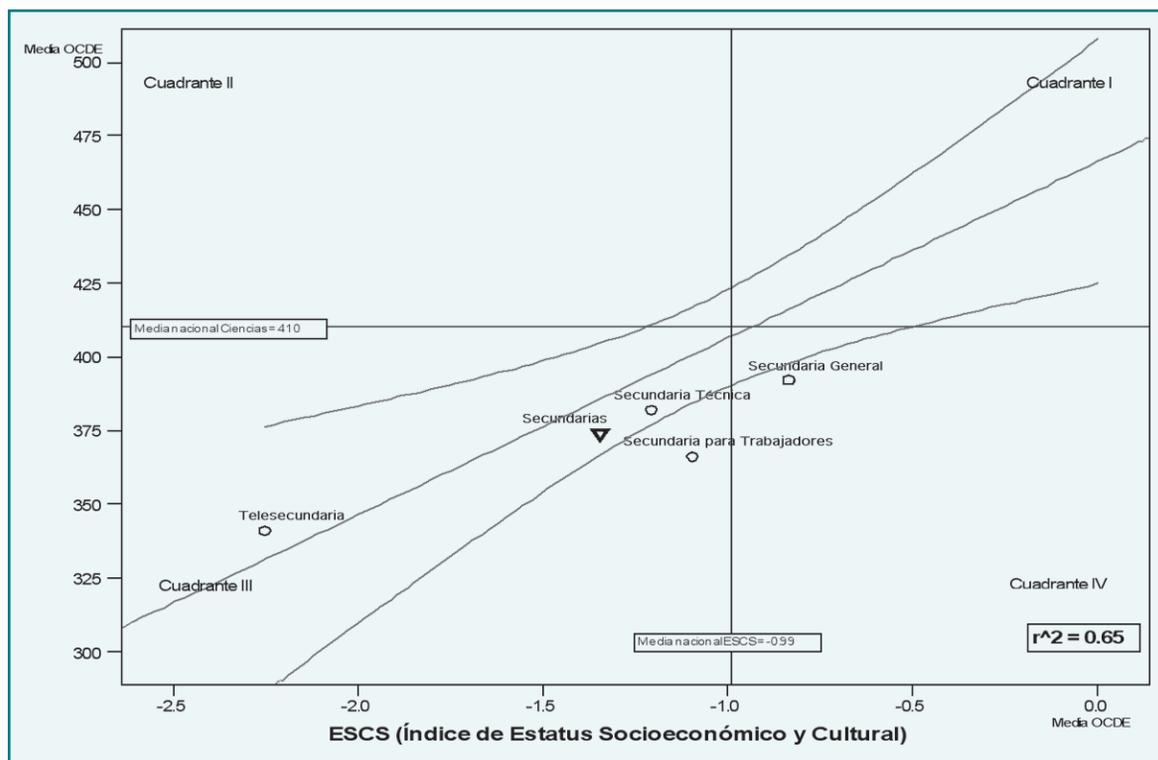
⁶Este índice se deriva de las siguientes variables: máximo nivel educativo de los padres; máximo nivel ocupacional de los padres; y, número de posesiones en el hogar en las que se incluye el número de libros. Es importante mencionar que PISA normaliza este índice y le fija un promedio de 0 para el conjunto de países de la OCDE, de manera que los valores promedio del ESCS de los países son positivos o negativos, e indican la posición relativa de cada uno en relación con el promedio de la OCDE, es decir, si está por arriba o por debajo del ESCS promedio de 0. Por ello, no debe extrañar que la media para México sea un número negativo (-0.99). Recuérdese, además, que ésta incluye a los estudiantes del nivel medio superior.

La siguiente gráfica (4.11) presenta los resultados de una regresión que toma como variable independiente el ESCS de los estudiantes (eje horizontal) y como variable dependiente, los puntajes alcanzados en la escala global de Ciencias de PISA 2006 (eje vertical). Las secundarias para trabajadores y las generales se ubican por debajo de la línea de regresión y fuera del intervalo de confianza⁷, lo que significa que los resultados que obtienen sus estudiantes son peores de los que se esperaría alcanzar tomando en cuenta sus condiciones de vida. Por su parte, las escuelas técnicas caen por debajo de la línea de regresión pero dentro de los límites de confianza, lo que quiere decir que sus estudiantes logran los resultados esperados. Finalmente, la Telesecundaria parece *estar haciendo lo (poco) que se esperaría de ella* dado el estatus socioeconómico de sus alumnos, pues se ubica ligeramente por encima de la línea de regresión pero no logra rebasar el margen superior de confianza.

Si bien el poder explicativo del ESCS es considerable ($R^2 = 0.65$), la gráfica 4.11 también indica que hay otras variables distintas a ese índice —probablemente no asociadas con las condiciones de vida de los alumnos y sus hogares, sino con las características de la oferta escolar— que están jugando un rol importante en la definición de los resultados de aprendizaje. ¿Qué ocurre cuando se controlan también esas variables de la escuela?

La siguiente figura (4.12) compara los resultados obtenidos en el Excale de Español por los estudiantes de las distintas modalidades; el parámetro de comparación (o punto de contraste si se prefiere) siempre es el promedio alcanzado por las secundarias generales (504.6), mismo que está representado por la línea horizontal. El primer par de barras corresponde a la modalidad técnica, el segundo a las Telesecundarias y el tercero a las escuelas privadas. Las barras de color gris más claro representan la diferencia entre la media de la modalidad general

GRÁFICA 4.11. RELACIÓN ENTRE LAS MEDIAS DE DESEMPEÑO EN LA ESCALA GLOBAL DE CIENCIAS Y EL ÍNDICE ESCS, POR MODALIDAD DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, PISA 2006



⁷La línea de regresión está representada por la diagonal al centro de la gráfica; la zona entre las dos líneas curvas es el intervalo de confianza.

y las de los otros servicios; así, por ejemplo, el promedio alcanzado por los alumnos de Telesecundaria (451.8) es casi 53 puntos menor a la media de las secundarias generales. Por su parte, las barras de color más oscuro representan las diferencias que resultan cuando se equipara a los estudiantes de las modalidades, no sólo en función de algunas condiciones socioculturales y económicas sino de algunas características de sus escuelas, como la calidad del docente, los recursos en el aula y la actualización del director. En este ejercicio, la Telesecundaria supera a las escuelas generales en alrededor de 20 puntos y alcanza una puntuación poco menor a las secundarias privadas; lo anterior significa que, dadas ciertas condiciones de la oferta como las que recién se han mencionado, *sí es posible esperar mejores niveles de aprendizaje por parte de los más desfavorecidos.*

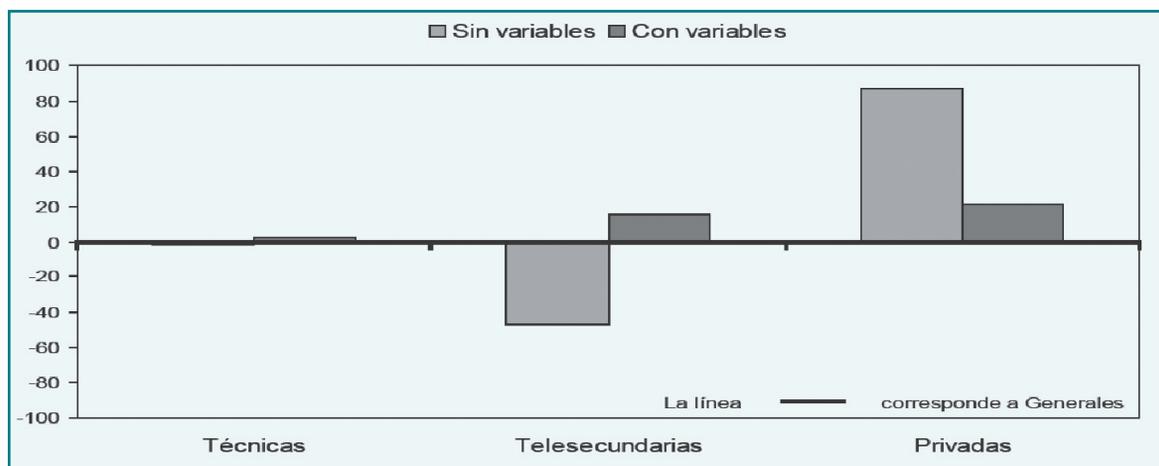
La pregunta obligada es si habremos de conformarnos con los logros actuales de la Telesecundaria, escudándolos en la vulnerabilidad social y económica de sus destinatarios o si la fortaleceremos para que le sea posible alcanzar, cuando menos, resultados equiparables a los de jóvenes que asis-

ten a otros servicios⁸ y hacer efectivo su derecho a recibir una educación básica de calidad, ya no artificialmente como en el análisis que recién hemos presentado, sino para las generaciones reales de estudiantes.

CONSIDERACIONES SOBRE LA OFERTA DE TELESECUNDARIA Y SU FORTALECIMIENTO

Para imaginar cualquier cambio a favor de la Telesecundaria, es necesario reconocer que los bajos niveles de logro de sus estudiantes son atribuibles, en parte, a la oferta escolar que les atiende. A la vulnerabilidad socioeconómica de los jóvenes se suma un servicio educativo que *desconoce* sus efectos sobre las oportunidades de aprendizaje y que funciona, con frecuencia, en condiciones de abandono por parte del sistema. Respecto de esta corresponsabilidad de la oferta, en los siguientes párrafos se desarrollan dos consideraciones y se anotan algunas reflexiones en torno a aspectos que deben y pueden mejorarse; la primera refiere al funcionamiento de las Telesecundarias y la segunda a su modelo pedagógico.

GRÁFICA 4.12. DIFERENCIAS ENTRE LAS MEDIAS DE RENDIMIENTO EN EL EXCALE DE ESPAÑOL, QUE RESULTAN DE UN MODELO EXPLICATIVO QUE CONTROLA VARIABLES DEL ESTUDIANTE Y DE LA ESCUELA



Fuente: Backhoff Escudero, et al., (2006). *El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria.* México, INEE.

⁸No se pierda de vista que el desempeño de las secundarias generales y técnicas dista de ser ejemplar y de corresponder a los estándares de logro que en este país nos hemos propuesto para el último tramo de la educación básica; no obstante, la situación de esas otras modalidades puede ser un parámetro inicial de comparación.

FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS

Diversos estudios han reportado problemas en el funcionamiento regular de las telesecundarias. Los más comunes refieren a carencias de infraestructura y equipamiento, tales como la falta de energía eléctrica, de televisores, decodificadores o antenas; aulas habilitadas; insuficientes textos para la cantidad de estudiantes; y pupitres en mal estado, entre otras. Por ejemplo, la *Encuesta Nacional del Servicio de Telesecundaria*, aplicada en el ciclo escolar 2003-2004 por la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, reportaba que una de cada cinco escuelas carecía de libros de Conceptos Básicos en buen estado, el 50% no tenía suficientes Guías de Aprendizaje, en el 17% los televisores no funcionaban adecuadamente y en una de cada cuatro, la recepción de la señal satelital no era buena.

En relación con el equipo de cómputo —fundamental para el buen desarrollo del *modelo renovado* como se verá más adelante—, el Censo de Recursos Tecnológicos levantado por el ILCE en 2005-2006 indica que la mitad de las telesecundarias no tenía siquiera una computadora para uso educativo. El dato anterior no coincide del todo con la información reportada por el Conafe, según la cual para 2004-2005, se habrían distribuido a poco más de 10 mil 600 Telesecundarias (alrededor del 65% de las escuelas), un total de 21 mil 334 paquetes de cómputo, cada uno conformado por dos computadoras, dos mesas, dos reguladores y dos paquetes de software office XP estándar, así como una impresora. Independientemente de cuál sea el dato más veraz, lo cierto es que todavía hay un número importante de telesecundarias que no disponen de los recursos necesarios para funcionar como está previsto.

Durante la administración pasada se hizo un esfuerzo importante por subsanar este tipo de carencias materiales mediante la asignación de fondos especiales; en fechas más recientes, la SEP ha anunciado la entrega de nuevos paquetes didácticos para 3 mil 500 escuelas, así como de equipos que fortalezcan la infraestructura de transmisión digital en los planteles que más lo requieren. Se ha comprometido, también, la dotación de útiles escolares para el universo de estudiantes y la conectividad de todas las escuelas a la señal satelital.⁹

Hay otros problemas de operación de la Telesecundaria cuya solución es más compleja. Por ejemplo, la dificultad de algunos profesores —especialmente en las zonas de mayor marginación— para trasladarse hacia las comunidades donde se ubican las escuelas e impartir clases cinco días a la semana, o la alta movilidad de maestros que afecta la estabilidad de los (pequeños) equipos docentes y la consolidación de experiencias pedagógicas en las escuelas más apartadas. Los datos que presenta la tabla 4.9 son indicativos de esta movilidad pues, si bien los profesores de Telesecundaria son en promedio más jóvenes y tienen menos años de experiencia que sus colegas de secundarias generales y técnicas, el número de escuelas en las que han laborado es mayor. Además, una proporción nada desdenable (17%) ha cambiado de escuela cuando ya ha iniciado el ciclo escolar y poco más de la cuarta parte (27.4%) planea hacerlo en el mediano plazo.

TABLA 4.9. EDAD PROMEDIO, AÑOS DE EXPERIENCIA E INDICADORES DE ESTABILIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, POR MODALIDAD DE ESCUELA PÚBLICA

Promedio	Modalidad		
	General	Técnica	Telesecundaria
Edad	41.2	40.3	36.9
Años de experiencia	16.0	15.0	11.4
Escuelas en las que ha laborado	2.1	2.0	3.5
Cambió de escuela ya iniciado el ciclo escolar	4.6	5.5	17.0
Planea cambiar de escuela en el mediano plazo (dos años)	9.1	11.4	27.4

Fuente: INEE. Panorama educativo 2005, a partir de los datos de una encuesta nacional a profesores de secundaria realizada en 2003 por la SEB.

No hay respuesta fácil a la falta de estabilidad en los centros escolares pues no es razonable esperar que los docentes eviten moverse hacia escuelas

⁹Véase la nota aparecida en El Universal el 8 de agosto de 2007 *Presenta SEP plan para fortalecer Telesecundaria*.

ubicadas en zonas de mayor desarrollo para mejorar sus condiciones de trabajo y de vida. Quizá se avance reconociendo que la tradicional apuesta de la Telesecundaria al *arraigo* de los profesores en las comunidades no es siempre atinada. Quizá también ayudaría impulsar cierta flexibilización de calendarios y horarios —definida a nivel estatal e inclusive a menor escala—, asegurando que ésta no se perverta y traduzca en mayor descuido y abandono.

En los últimos años se ha llamado la atención sobre un problema creciente: la existencia de Te-

lesecundarias unitarias y bidocentes que, para el ciclo escolar 2006-2007 representaban respectivamente el nueve y el 12.5% del total de las escuelas de esta modalidad. En la tabla 4.10 se ha ordenado a las entidades federativas según la proporción de telesecundarias *multigrado*; como puede apreciarse, en cinco de ellas —Durango, Sonora, Zacatecas, Baja California Sur y Chihuahua—, estas escuelas representan cuando menos la mitad del total de telesecundarias en el estado.

TABLA 4.10. TELESECUNDARIAS UNITARIAS Y BIDOCENTES POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2006-2007

Entidad federativa	Unitarias		Bidocentes		Total multigrado	
	escuelas	%	escuelas	%	escuelas	%
Durango	298	53.7	90	16.2	388	69.9
Sonora	123	40.6	59	19.5	182	60.1
Zacatecas	311	35.0	195	22.0	506	57.0
Chihuahua	79	27.2	84	29.0	163	56.2
Baja California Sur	9	17.6	17	33.3	26	51.0
San Luis Potosí	297	25.1	238	20.1	535	45.2
Coahuila	11	11.8	31	33.3	42	45.2
Baja California	20	27.4	12	16.4	32	43.8
Nayarit	29	9.9	77	26.2	106	36.1
Guerrero	91	11.9	150	19.6	241	31.5
Campeche	4	2.7	40	27.2	44	29.9
Sinaloa	11	3.7	59	19.8	70	23.5
Tamaulipas	10	3.4	56	19.0	66	22.4
Nuevo León	2	2.5	15	18.5	17	21.0
Jalisco	10	1.6	111	17.6	121	19.2
Quintana Roo	6	3.7	24	14.7	30	18.4
Hidalgo	26	3.4	95	12.5	121	15.9
Veracruz	38	2.0	250	13.2	288	15.3
Michoacán	44	5.3	59	7.1	103	12.5
Yucatán	0	0.0	19	11.0	19	11.0
Aguascalientes	2	1.2	16	9.8	18	11.0
Guanajuato	9	0.9	99	9.5	108	10.3
Tabasco	5	1.1	41	9.2	46	10.3
Puebla	42	3.2	86	6.5	128	9.6
México	9	0.9	78	7.8	87	8.7
Colima	1	1.7	3	5.1	4	6.8
Oaxaca	21	1.6	56	4.3	77	5.9
Chiapas	9	0.7	40	3.2	49	3.9
Morelos	0	0.0	4	2.6	4	2.6
Tlaxcala	0	0.0	3	2.2	3	2.2
Querétaro	0	0.0	4	1.7	4	1.7
Distrito Federal	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Nacional	1517	9.0	2111	12.5	3628	21.4

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP.

En estas escuelas, el modelo de Telesecundaria sencillamente no puede operar como está previsto¹⁰ y, por tanto, sus profesores están obligados a innovar valiéndose de los recursos disponibles y sin preparación pedagógica alguna para atender simultáneamente a estudiantes de diversas edades y grados. Puesto que las telesecundarias multigrado tienden a prestar servicio en comunidades muy pequeñas y aisladas, la cantidad de estudiantes suele ser muy reducida. Tal como muestra la tabla 4.11, tres de cada cuatro escuelas unitarias tienen cuando más veinte estudiantes y el 60% de las bidocentes, no más de treinta. Para estas pequeñas telesecundarias, la solución más eficiente no es necesariamente la asignación de más profesores, sino el desarrollo de modelos pedagógicos acordes a la situación multigrado, por supuesto *cobijados* por un sistema que los reconozca y apoye su operación regular.

No sobra señalar que hay camino andando en el diseño e implementación de este tipo de modelos, sobre todo para la educación primaria; vale la pena aprovechar tanto la experiencia de la federación como las innovaciones estatales y de la sociedad civil que han dado ya buenos resultados,¹¹ en buena medida porque conciben la situación multigrado como una fortaleza pedagógica y no como obstáculo para la enseñanza.

EL MODELO PEDAGÓGICO

El modelo pedagógico de la Telesecundaria y los elementos que hacen posible su operación en las escuelas, fueron diseñados en un momento en que la preocupación fundamental del sistema era ampliar la cobertura de secundaria hacia las comunidades rurales pequeñas y aisladas, a un bajo costo.

TABLA 4.11. TAMAÑO DE LAS TELESECUNDARIAS POR TIPO DE ORGANIZACIÓN

Número de alumnos	Telesecundarias por tipo de organización								Total	
	Completa		Bidocente		Unitaria		Otras *			
	escuelas	%	escuelas	%	escuelas	%	escuelas	%	escuelas	%
1 - 5	2	0.01			30	2.1			32	0.2
6 - 10	49	0.4	18	0.9	278	19.6	1	6.7	346	2.1
11 - 15	102	0.8	122	6.2	448	31.6	1	6.7	673	4.0
16 - 20	231	1.7	317	16.1	322	22.7	2	13.3	872	5.2
21 - 29	788	5.9	733	37.2	243	17.1			1 764	10.5
30 - 39	1 675	12.5	480	24.4	59	4.2	2	13.3	2 216	13.2
40 ó más	10 571	78.8	300	15.2	38	2.7	9	60.0	10 918	64.9
Total	13 418	100.0	1 970	100.0	1 418	100.0	15	100.0	16 821	100.0

Fuente: INEE. Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP.

¹⁰Los componentes centrales del modelo son: un maestro que trabaja todas las asignaturas del currículo, programas de televisión y textos para el alumno (guías de aprendizaje y libros de conceptos básicos). Al igual que el currículo nacional, los insumos televisivos e impresos están diferenciados por grado escolar. El modelo vigente todavía en tercero prevé que cada grado inicie sus sesiones de aprendizaje con un programa de televisión que dura aproximadamente 15 minutos y trabaje durante 35 minutos más con el profesor, las guías de aprendizaje y los libros de conceptos básicos.

¹¹Por ejemplo, las Comunidades de Aprendizaje que ha impulsado Convivencia Educativa, A.C en algunas Telesecundarias unitarias y bidocentes de Zacatecas y Chihuahua.

Es razonable pensar que, en aquel entonces (1968), sí se pretendía ofrecer una educación de calidad comparable a la de las secundarias generales y técnicas, pues se otorgó reconocimiento de validez oficial a los estudios de Telesecundaria y se adoptó el mismo currículo. Sin embargo, no se tuvo en cuenta que para alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje, eran necesarios medios diferentes. En la definición de los rasgos distintivos de la modalidad no se cuestionó qué habría de ocurrir en las aulas —y cómo es que el sistema haría que ocurriera— para *amortiguar* los efectos de la pobreza de sus estudiantes sobre sus oportunidades de aprendizaje, a fin de que éstos lograsen resultados equiparables a los de jóvenes que asistían a otro tipo de servicios. Tampoco se previó cómo haría la Telesecundaria para trabajar con la diversidad lingüística y cultural de sus destinatarios potenciales, pues esto no constituía un imperativo de la política educativa.

Como parte del proceso de reforma a la educación secundaria, en el ciclo escolar 2006-2007 comenzó la generalización de una nueva propuesta pedagógica al universo de telesecundarias. El llamado *Modelo Renovado*¹² apuesta a movilizar y enriquecer la interacción didáctica en las aulas a través de la flexibilidad en el manejo de diversos materiales educativos y del impulso a nuevas formas de organizar el trabajo en aula. Contempla que el alumno encuentre múltiples oportunidades y maneras para expresar lo que sabe y acercarse a lo que no sabe; situaciones en las que pueda desplegar sus ideas y conocer las ideas de los demás. Para lograr esto, las actividades propuestas requieren de la colaboración entre los participantes, el despliegue de situaciones de aprendizaje variadas y la consulta de diferentes recursos, impresos, audiovisuales e informáticos.

El Modelo Renovado busca transformar gradualmente cierto tipo de prácticas pedagógicas arraigadas entre los docentes (transmitir información, delimitar contenidos, supervisar ejercicios y calificar aprendizajes) y reemplazarlas con la discusión de

argumentos y el cuestionamiento de ideas. La contextualización de temas, conceptos y actividades tiene la finalidad de fomentar el desarrollo de prácticas académicas, el sentido crítico y un uso amplio del conocimiento de los estudiantes.

Además de algunos problemas relacionados con la dotación suficiente y oportuna de los recursos materiales que ya se han comentado brevemente en el apartado anterior, la puesta en marcha del Modelo Renovado se ha visto seriamente obstaculizada por la ausencia de procesos sistemáticos de capacitación a los profesores. A la fecha, los maestros sólo han tenido oportunidad de conocer parcialmente los materiales impresos pero no se les ha ofrecido formación alguna sobre los usos potenciales de la (nueva) tecnología disponible en sus aulas; sin procesos de capacitación de este tipo, es prácticamente imposible que los docentes logren apropiarse de la nueva propuesta y usen eficientemente los recursos que ésta requiere para su adecuada operación. Quizá sean el motivo y el momento adecuados para diseñar e impulsar estrategias alternativas de formación continua para el desarrollo profesional de los docentes de Telesecundaria, tales como la integración de equipos de asesores que brinden tutoría *in situ* y la conformación de redes de intercambio para lograr que los maestros alcancen un dominio suficiente de lo que ha de enseñarse y de cómo es posible hacerlo.

REFLEXIÓN FINAL

De acuerdo con lo que se ha planteado a lo largo de este capítulo, se puede afirmar que gracias a la Telesecundaria ha sido posible ampliar, en buena medida, las oportunidades de escolarización de los sectores menos favorecidos. Esos tres años adicionales de escuela deben haber tenido un impacto importante en la vida de esas poblaciones (mayores oportunidades en ámbitos como la salud y el empleo), pero no les han garantizado que al terminar su educación obligatoria tengan, cuando menos, resultados de aprendizaje equiparables a los de sectores menos marginados que estudian en secundarias de otro tipo y en contextos más urbanos. Asimismo, se ha mostrado que los resultados que está logrando la Telesecundaria corresponden a los que se esperaría que alcanzara si se toma en cuenta la pobreza

¹²El modelo renovado comenzó a diseñarse desde 2004 sobre la base de un diagnóstico de lo que estaba ocurriendo en las aulas. Véase Carvajal, Enna y otros. *Un retrato de las aulas de Telesecundaria en México. Hacia la renovación de su modelo pedagógico y los materiales didácticos*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa y Subsecretaría de Educación Básica (mimeo).

de sus destinatarios pero, también, que es posible esperar mejorías importantes en su aprendizaje si se modifican las condiciones de la oferta que les da servicio.

El próximo año la Telesecundaria cumplirá cuarenta años de existencia. Ciertamente será ocasión propicia para celebrar la valiosa contribución que esta modalidad ha hecho al incremento de la escolaridad de los mexicanos; quizá sea también momento de otorgarle la atención prioritaria que merece, de manera que deje de ser una opción de pobre calidad para las pobres. Tal atención implica, en el cortísimo plazo, evitar la tentación de hacer mo-

dificaciones al Modelo Renovado antes de que éste tenga posibilidad de implementarse plenamente en las escuelas; lo anterior significa, sin duda, garantizar que todas y cada una de ellas cuenten con las condiciones materiales y pedagógicas que la nueva propuesta presupone para que los profesores enseñen y los estudiantes aprendan. Quizá, en un plazo más largo, las evaluaciones muestren que en este país sabemos inconformarnos con el estado que guarda actualmente la Telesecundaria y actuar en consecuencia; que sí se puede hacer valer el derecho a recibir una educación de calidad para quienes viven en contextos de vulnerabilidad social.

La relación entre calidad y equidad



INEE

En los capítulos 2, 3 y 4 de esta obra hemos visto información importante sobre algunos sectores del Sistema Educativo Mexicano, que atienden a alumnos que provienen de medios particularmente desfavorecidos: las escuelas indígenas y los Cursos comunitarios en primaria, y las Telesecundarias en el tercer nivel de la educación básica.

Hemos podido apreciar que los niños indígenas que asisten a las escuelas primarias organizadas especialmente para ellos, no parecen tener mejores niveles de aprendizaje que los que estudian en primarias generales. No hay elementos para pensar que los modelos de educación intercultural no sean adecuados, pero sí para preguntarse si tiene sentido la gestión de las escuelas indígenas como un subsistema separado del resto de las primarias.

Los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas Excale del año 2006 por los alumnos de 3° de primaria de Cursos comunitarios, a la luz de los resultados de otros años y otros grados, llevan a preguntarse si el modelo multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) podrá ser más eficiente en los primeros grados que en los últimos, en cuyo caso su experiencia debería ser objeto de la mayor atención por parte de las autoridades.

Los resultados obtenidos por los alumnos de Telesecundaria, tanto en las pruebas nacionales como en las de PISA, por su parte, ponen en evidencia la necesidad de corregir las limitaciones actuales de ese subsistema, cuya importancia para la atención de los jóvenes del medio rural es clara.

Los tres servicios educativos a los que se refieren los capítulos mencionados, además de tener en común atender sectores de la población particularmente desprotegidos, coinciden también, como permite apreciar la información recogida en el Capítulo 1, en que cuentan con recursos inferiores a los de las escuelas que operan en las condiciones que

se consideran regulares y, en general, están situadas en localidades urbanas.

El Informe reúne así información de diversos trabajos del INEE que sustentan la afirmación de que la desigualdad de los resultados escolares se debe a la combinación del efecto de los factores de las escuelas con el que tienen los elementos del contexto en el que están ubicadas. A diferencia de lo que debería ocurrir, las escuelas no compensan las desventajas que representa el contexto de los hogares más pobres para los alumnos que provienen de ellos, sino que más bien las refuerzan ya que, como se adelantó en la Introducción, *los alumnos que tienen circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias.*

La información del Capítulo 1 es particularmente relevante para colocar en una perspectiva adecuada la problemática que ponen en evidencia los tres capítulos siguientes; juntos, los cuatro aportan elementos valiosos para el propósito de definir políticas educativas que traten de enfrentar la problemática de desigualdad, como parte del tema más amplio de la calidad educativa.

Al abordar el tema de la desigualdad, en efecto, es fácil caer en una postura de resignación, por considerar que la escuela no puede hacer gran cosa al respecto, ya que las causas de la situación serían todas externas a ella, pertenecientes al contexto social más amplio.

Esa postura se extendió en los medios educativos desde fines de la década de los años sesenta del siglo pasado, cuando se difundieron los resultados de un importante estudio, el Informe Coleman, que llegaba a la conclusión de que menos del 5% de la varianza de los resultados alcanzados por los alumnos podía atribuirse a las diferencias de las escuelas a las que asistían.

Desde entonces diversas investigaciones han tratado de responder la pregunta de qué tan gran-

de puede ser la influencia de la escuela sobre los resultados de sus alumnos, más allá de la que sin duda tienen los factores del entorno familiar y social. Los trabajos más recientes sobre el particular, utilizando metodologías más apropiadas que las empleadas en su momento por Coleman, llegan a la conclusión de que el peso de la escuela es mayor al que aquel estudio estimó.

Los trabajos que utilizan metodologías más avanzadas, con modelos lineales jerárquicos, o multinivel, encuentran proporciones de la varianza atribuible a la escuela que van de alrededor del 10%, en los países más igualitarios, hasta alrededor de 50% en los que se caracterizan por mayor desigualdad. En México las cifras basadas en los resultados de PISA atribuyen a la escuela alrededor de un tercio de la varianza total (35%), y hay razones sólidas para pensar que en realidad debe ser más alta, probablemente en el orden de 50%.

Más allá de las discusiones de los especialistas al respecto, la información que recoge el Capítulo 1 muestra sin lugar a dudas que en nuestro país la forma en que las escuelas están organizadas y funcionan no es la necesaria para contrarrestar el peso que tienen las desigualdades de los hogares, sino que contribuye a aumentarlas porque, como se ha dicho, los alumnos que provienen de medios más pobres suelen asistir también a escuelas de condiciones más precarias.

La información anterior es fundamental para orientar las políticas públicas que busquen reducir la desigualdad educativa: si bien son necesarias políticas orientadas a los elementos del entorno, que intenten aminorar el impacto de las desventajas que tienen los niños que provienen de los hogares más pobres, son necesarias también políticas que centren la atención en los factores propios de la escuela misma, cuya influencia no es despreciable y pueden ser un contrapeso significativo para reducir el impacto de los factores del entorno.

Para ello será necesario, desde luego, que las desigualdades de la escuela no reproduzcan las de los hogares, como está ocurriendo.

¿Qué dice pues, en conjunto, la información recogida en los capítulos de este Informe, respecto a la situación del Sistema Educativo Mexicano en lo relativo a equidad y acerca de las políticas respectivas?

En la Introducción del Informe se indicó que el tema de la desigualdad y la equidad educativa ha

sido discutido en muchos otros trabajos, de manera que es posible preguntarse sobre el por qué de uno más. La decisión de hacerlo se fundamentó, primero, en que la persistencia de la desigualdad explica la recurrencia de estudios sobre ella, pero también una creciente conciencia de la gravedad de sus implicaciones; y segundo, en la opinión de que muchos de los trabajos previos no atienden suficientemente algunos aspectos del tema. A partir de lo anterior, se anunció que el Informe integraría elementos de varios trabajos del INEE, buscando llegar en la conclusión a una reflexión más completa sobre el mismo. Esto es lo que trataremos de lograr en las páginas siguientes.

Se ofrecen reflexiones sobre la persistencia de la desigualdad y sobre sus nuevas manifestaciones, ahora no tanto en cuanto al acceso a la escuela y la permanencia en ella, sino cada vez más respecto a los niveles de aprendizaje que consiguen alcanzar los diversos grupos de alumnos.

Se dan luego argumentos sobre la importancia de que las políticas educativas persigan al mismo tiempo calidad y equidad, y sobre la viabilidad de hacerlo. Conceptualmente, se entiende que la relación entre calidad y equidad no puede ser de tensión, ya que la segunda es una dimensión de la primera. Un elemento esencial de un buen sistema educativo, en efecto, es que no tenga desigualdades injustas; en otras palabras que sea equitativo.

A partir de consideraciones sobre las limitaciones de las políticas educativas prevalecientes en cuanto a equidad, se sugieren elementos para su redefinición sosteniendo que, para llegar a la raíz de la desigualdad, es necesario cuestionar los modelos relativos a la extensión de los servicios, el financiamiento de la educación, la evaluación educativa y, finalmente, el currículo mismo y los modelos de enseñanza, sobre todo los más apropiados para los alumnos desfavorecidos.

LA DESIGUALDAD Y SU PERSISTENCIA

Las problemáticas de la desigualdad en general, y de la educativa en particular, son extremadamente complejas. Así lo muestra la recurrencia de los diagnósticos al respecto, pese a la existencia de esfuerzos importantes desarrollados durante muchos años, para eliminar esas desigualdades o, al menos, para reducirlas de manera significativa.

La antigüedad de esta problemática en México es bien conocida, como muestra la frecuencia con que se han expresado opiniones sobre el tema a lo largo de varios siglos. La más acreditada de estas opiniones es, probablemente, la del Barón Alejandro de Humboldt, que al visitar nuestro país en 1803 dijo: *México es el país de la desigualdad*. Tres siglos antes, ya en el XVI, Fray Antonio de San Miguel decía: *en América no hay un estadio intermedio; es uno rico o miserable, noble o infame de derecho y de hecho* (Cfr. Martínez Rizo, 2003).

Revisando el tema en una obra relativamente reciente, Cordera y Tello escribieron:

México es un país marcado históricamente por la desigualdad... Desde el principio la mayoría indígena constituye una nación aparte, una república de indios, que coexiste subordinada, abasteciendo de mano de obra a la otra república, la de los españoles peninsulares y criollos... Sobre estas repúblicas se desarrolla la economía colonial...

Con la independencia poco fue lo que cambió... subsisten las dos repúblicas durante el siglo XIX. En 1857, en el Congreso Constituyente, Ponciano Arriaga declara: "con algunas honorables excepciones, los ricos terratenientes de México se parecen a los señores feudales de la Edad Media..."

Sesenta años después, en el Constituyente de Querétaro, afirmaciones y comentarios similares se escuchan... Sesenta años después los testimonios de Coplamar... dan cuenta de la subsistencia de los dos Méxicos, de las dos repúblicas que la Revolución no pudo, no ha podido cancelar (Cordera y Tello, 1984).

La educación no es la excepción en el panorama mexicano de la desigualdad. En su forma más aguda, la desigualdad educativa se manifiesta en las diferencias de acceso a la escuela entre grupos diferentes de la población.

A principios del siglo XX, en México sólo accedía a la educación primaria alrededor de un tercio de los niños que, en una gran mayoría, provenían de hogares urbanos y de estratos sociales medios y altos. Las masas populares de las ciudades y, sobre todo, las del medio rural, quedaban excluidas de la educación, lo que se reflejaba en índices de analfabetismo superiores al 80%.

Todavía a fines de la década de 1950 cerca de la mitad de los niños mexicanos no tenían acceso a la es-

cuela, como puso en evidencia el diagnóstico del Plan para el Desarrollo y Perfeccionamiento de la Educación Primaria, el Plan de Once Años, preparado en 1959, al comenzar la segunda gestión de Don Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública.

La situación del Sistema Educativo Mexicano era similar a la de otros países de bajo nivel de desarrollo, incluyendo a los de América Latina, el sur de Asia y África. En los países más pobres de estos continentes el objetivo de generalizar la enseñanza primaria sigue todavía en el horizonte.

Los países más desarrollados, por su parte, alcanzaron la educación primaria universal desde fines del siglo XIX o principios del XX, pero la de la educación media se ha alcanzado sólo recientemente en los más avanzados; el acceso a la educación superior, aunque cada vez más extendido, sigue siendo privilegio de los sectores más favorecidos en la mayor parte del mundo. En nuestro país sólo llega a la educación superior alrededor de una cuarta parte de cada generación.

LA CRECIENTE ATENCIÓN A OTRA DIMENSIÓN DE LA DESIGUALDAD: LOS NIVELES DE APRENDIZAJE

En el ámbito educativo, las tendencias del desarrollo económico y social en el mundo del siglo XXI, con la globalización y la llamada *economía del conocimiento* han dado lugar, entre otras cosas, a una creciente importancia de las evaluaciones del aprendizaje alcanzado por los alumnos, en la mayor parte de los países y en el plano internacional.

Como muestran los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas, hoy no basta ya con que los países ofrezcan educación elemental a todos sus niños; es necesario, por una parte, que la escolaridad se extienda a la enseñanza media. Ahora es claro también, por otra parte, que la extensión de la cobertura debe ir acompañada por una mejora de los niveles promedio de rendimiento.

En forma simplificada, suele decirse que no basta aumentar la educación en *cantidad*, sino que es indispensable mejorar también en *calidad*.

Los países más pobres enfrentan hoy el reto que debieron superar hace décadas los más desarrollados: después de conseguir que todos los niños accedan a la escuela, evitar que la abandonen al poco tiempo, tras lo cual surge el tema de los niveles de

aprendizaje o, en forma simplificada, de la calidad: no basta que los alumnos terminen cierto grado o nivel escolar, si lo hacen sin haber alcanzado los objetivos que establecen los planes y programas de estudio.

Debemos tener en cuenta, en efecto, que la masificación de los sistemas educativos va lógicamente acompañada por una mayor heterogeneidad del alumnado, al llegar a la escuela niños de hogares menos favorecidos. Los estándares de evaluación de los docentes, por otra parte, tienden normalmente a ajustarse en función del contexto de cada grupo.

Por todo ello, en ausencia de mecanismos que aseguren la uniformidad de criterios, la terminación de cierto grado o nivel escolar ya no puede verse sin más como garantía de que se adquirieron ciertos conocimientos o habilidades.

Esos dos factores explican el desarrollo de las evaluaciones estandarizadas en gran escala del rendimiento escolar: por una parte, el cambio de foco de atención de las políticas educativas, que pasa de la cobertura a los niveles de aprendizaje; por otra, la imposibilidad de comparar estrictamente las evaluaciones que hacen los maestros, y la consecuente dificultad de estimar el nivel de conocimientos y habilidades esperable al final de ciertos niveles escolares.

La cobertura y la eficiencia terminal pueden medirse en forma razonablemente comparable con estadísticas bastante simples. La medición de los niveles de aprendizaje, por el contrario, requiere de instrumentos sofisticados, para que los resultados tengan niveles de precisión y comparabilidad aceptables; para ello se han desarrollado las pruebas de rendimiento estandarizadas, con base en los avances metodológicos de la psicometría.

Se explica así el surgimiento de las evaluaciones internacionales del rendimiento, a partir de finales de la década de los cincuenta, con la creación de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), responsable, medio siglo después, de las pruebas conocidas con las siglas TIMSS, PIRLS y otras. En la década de 1970 se desarrolló el *International Assessment of Educational Progress* (IAEP), derivado del proyecto americano *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), iniciado en 1969.

En la década de los noventa se desarrollaron otras evaluaciones internacionales, como las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE); las del *Southern African Consortium for the Measurement of Educational Quality* (SACMEQ); y las más conocidas de todas, las del *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En la última década, el interés por las evaluaciones en gran escala se ha manifestado también en el desarrollo de proyectos para su desarrollo en un gran número de países. Lo que hasta los años ochenta del siglo pasado era una peculiaridad en los Estados Unidos y otros países de habla inglesa, hoy es común tanto en los países más desarrollados de Europa y Asia, como en los de menor desarrollo de Asia, África y América Latina.

En nuestro subcontinente casi sin excepción, aunque con distinta fortuna, los países han puesto en marcha algún tipo de evaluación estandarizada en gran escala, y en varios de ellos existen ahora incluso evaluaciones de naturaleza censal.

Todas las evaluaciones nacionales e internacionales apuntan en igual dirección: la de la abismal diferencia que hay entre los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos provenientes de medios más o menos acomodados, que asisten también a escuelas diferentemente dotadas.

Las evaluaciones de alcance nacional de la década de 1990 así lo muestran, incluyendo las pruebas del Factor Aprovechamiento Escolar del programa de estímulos de Carrera Magisterial, desde 1995; las Pruebas de Estándares Nacionales, desde 1998, y las evaluaciones de los programas compensatorios, a lo largo de la década de referencia.

Ya en el siglo XXI, coinciden en el mismo sentido los resultados de las pruebas *Excale* (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos), que aplica desde 2005 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con los de las pruebas ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de 2006.

En cuanto a evaluaciones internacionales, arrojaron resultados similares tanto el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio

Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), de 1997, como las pruebas del programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su aplicación del año 2000 y en la de 2003 (Cfr. PISA 2003).

Aunque en muchos lugares, en forma menos aguda que en nuestro país, la desigualdad social y la educativa son fenómenos omnipresentes, y su persistencia parece tan marcada como en México. Indicio de ello es la continuada presencia de esfuerzos compensatorios de largo aliento en diversos países, como los programas del Título I en Estados Unidos, las Zonas Educativas de Atención Prioritaria en el Reino Unido, o la transformación de los sistemas de educación básica para adoptar un enfoque *comprensivo* en los países escandinavos, en todos los casos desde la década de los sesenta.

La profundidad de las desigualdades puede apreciarse en los poco satisfactorios resultados de los esfuerzos por suprimirlas, de la que da cuenta la cita siguiente, de uno de los pioneros de la sociología de la educación: *El hecho esencial de la historia educativa del siglo XX es que las políticas igualitarias han fracasado* (Halsey, 1972).

Otros indicios de la persistencia de la desigualdad pueden encontrarse en las interminables polémicas sobre la importancia respectiva de los factores hereditarios y los ambientales (*Nature vs. Nurture*) en la explicación de las diferencias de resultados educativos, que una y otra vez muestran las evaluaciones educativas en los Estados Unidos.

Aunque hay indicios de que las brechas que separan los resultados de los alumnos de diferentes grupos étnicos disminuyen poco a poco, el lento avance y los resultados no evidentes de los esfuerzos por reducirlas explican la continuación, al parecer sin fin, de las polémicas.

LECCIONES DE LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES SOBRE CALIDAD Y EQUIDAD

Las evaluaciones muestran una relación entre calidad y equidad en una forma que tiene que ver simplemente con las implicaciones que tienen los puntajes más bajos obtenidos por los alumnos de menor rendimiento sobre el promedio de los resultados. En concreto: si sectores importantes de la po-

blación de un país tienen bajos niveles educativos, el nivel promedio de sus alumnos no podrá ser muy alto, aunque los estudiantes de los segmentos privilegiados tengan resultados sobresalientes.

Esta fue la lección de las pruebas de la IEA para los Estados Unidos. Los resultados difundidos a fines de los años sesenta y mediados de los ochenta ubicaban al país a media tabla en el ordenamiento de los países participantes. Ante esta situación, en 1989 el presidente y los gobernadores estadounidenses establecieron, entre otras metas, una que planteaba que, en 2000, los alumnos de ese país deberían ocupar los primeros lugares del mundo en Matemáticas y Ciencias. Los resultados de las pruebas TIMSS difundidos en 1999 mostraron que esa meta no se cumplió, ya que los Estados Unidos seguían ocupando un lugar intermedio entre los países participantes.

Pero los resultados del TIMSS-1999 permitieron hacer un análisis más fino de la situación de los Estados Unidos, ya que el país utilizó una muestra ampliada, la cual permitió analizar los resultados no sólo del país en conjunto, sino también de algunos de los estados federales e, incluso, de algunos distritos escolares grandes. Los resultados permitieron apreciar las diferencias entre los niveles de desempeño de los alumnos de distintas regiones y subsistemas educativos dentro del mismo país. Las diferencias eran grandes: distritos con un alumnao de contexto social favorable tuvieron resultados similares o mejores a los de los países que ocuparon los primeros lugares en el TIMSS-1999. Estados completos, de contexto favorable también, presentaron resultados que los situarían entre los lugares 5 y 10 de la tabla. Al mismo tiempo, algunos distritos norteamericanos presentaron resultados similares a los de países que se ubicaron en lugares bajos de la tabla (Cfr. IEA, 2001).

En sentido positivo, los resultados de las pruebas PISA muestran de manera más clara que es posible conseguir al mismo tiempo altos promedios de calidad y altos niveles de equidad: algunos países que se sitúan de manera consistente en los puestos más altos de la lista de participantes, son también de los que presentan una distribución más igualitaria; es el caso de Finlandia y Corea del Sur y, en general, de los países escandinavos y los del Asia Oriental.

La experiencia de las evaluaciones internacionales muestra, pues, que tener altos niveles de calidad no sólo no se opone a la equidad, sino que alcanzar altos promedios implica reducir el número de alumnos de bajo rendimiento. El informe de los resultados más recientes de las pruebas PISA señala expresamente que los países deben atender simultáneamente dos retos:

- ◆ Reducir la proporción de los jóvenes de 15 años que se ubican en los niveles inferiores de desempeño, ya que eso significa no estar preparados para una vida adulta satisfactoria en las modernas sociedades del conocimiento.
- ◆ Y tener una proporción razonable de jóvenes en los niveles más altos de competencia, ya que lo contrario implicaría que un país no podrá contar con élites académicas, científicas y directivas las cuales puedan desarrollar tareas de alta complejidad cognitiva, lo que también sería negativo en el mundo global del siglo XXI (Cfr. PISA 2007).

En forma similar a los resultados sobre los Cursos comunitarios comentados en el Capítulo 4, que plantean la necesidad de nuevos estudios que los expliquen, los de PISA, desde 2000 hasta 2006, aportan otros elementos menos claros también, e igualmente sugestivos, que deberán dar lugar a trabajos que profundicen al respecto, pero que también deben ser objeto de atención por parte de las autoridades, sin esperar esos estudios adicionales.

En relación con la baja proporción de jóvenes mexicanos que alcanzan los niveles superiores de las pruebas de la OCDE, otros análisis muestran que los resultados de jóvenes de nivel socioeconómico y cultural alto, medido por el índice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) de PISA, distan mucho de ser iguales en diversos países; en algunos, incluidos México y otros de América Latina, los resultados de esos estudiantes de medios favorecidos son inferiores a los de alumnos de ESCS similar a los de países europeos o asiáticos.

De acuerdo con este punto son pertinentes consideraciones sobre algunos rasgos culturales que parecen extendidos en nuestro país, y en particular entre los jóvenes, rasgos que contrastan con los que se detectan en otros países. Los estudiantes mexicanos, como los de otros países de América Latina, manifiestan niveles de satisfacción con su propio nivel de rendimiento, en las áreas que evalúan las

pruebas PISA, muy por encima de los resultados reales que alcanzan. Se observa, de hecho, una correlación inversa entre los niveles reales de desempeño y las opiniones al respecto.

Estos niveles de autocomplacencia contrastan con los mayores niveles de exigencia que manifiestan las respuestas de jóvenes de países en los que se obtienen resultados reales muy superiores. Podría relacionarse esto con rasgos de la subcultura estudiantil en las escuelas mexicanas, en las que sacar buenas calificaciones es mal visto y puede llevar a ser objeto de burlas por parte de los compañeros; estos rasgos contrastan fuertemente con la elevada valoración social, y entre el grupo de coetáneos, que tiene en otras culturas el hecho de tener buenos resultados en la escuela.

Otro hallazgo que ofrece elementos para reflexionar es el que se refiere a la diferencia de resultados de alumnos de escuelas públicas y privadas en PISA. Si se consideran conjuntamente los resultados de los alumnos de 15 años que están en secundaria, y los de aquellos que están en educación media superior, los puntajes promedio de quienes asisten a escuelas privadas son muy superiores a los de quienes estudian en escuelas públicas. La diferencia desaparece, sin embargo, si se consideran únicamente los resultados de los estudiantes de media superior. Este inesperado resultado puede explicarse, en parte, por la pérdida de alumnos de bajo rendimiento en el paso de secundaria a educación media superior; este filtro probablemente hace que el nivel promedio de los alumnos que consiguen llegar a bachillerato sea superior.

Por otra parte, la proporción de alumnos de escuelas privadas en media superior es mucho mayor que en secundaria: 20% contra sólo 7%. Es probable que este aumento de la proporción de alumnos en la educación superior de sostenimiento privado constituya una presión a la baja de su desempeño promedio, ya que los alumnos de esas escuelas que hicieron la secundaria en escuelas públicas probablemente son de un nivel socioeconómico inferior al de los que asisten a escuelas privadas desde la primaria y la secundaria, y obtienen también resultados más bajos.

Pero pueden también formularse otras explicaciones hipotéticas, en el sentido de que las posibles ventajas de las escuelas privadas de primaria y se-

cundaria, respecto a las públicas de esos mismos niveles, en cuanto a modelos pedagógicos, disciplina y otros aspectos que inciden en la calidad de los resultados, puedan tal vez desaparecer, o incluso revertirse en algunos casos, en beneficio de las escuelas públicas, en la educación media superior.

Apuntarían en este sentido informaciones no verificadas, pero reiteradas, sobre la proliferación en educación media superior y superior de planteles privados que carecen de los elementos mínimos necesarios para ofrecer calidad. En el sector público, por otra parte, las evaluaciones que se refieren a la educación media superior identifican regularmente buenos resultados en planteles de bachillerato que dependen de algunas universidades, así como en bachilleratos técnicos y planteles de educación profesional técnica, cuyos alumnos obtienen resultados superiores a los esperables con base en su índice de Estatus Socioeconómico y Cultural en las pruebas PISA.

CONSIDERACIONES PARA EL REDISEÑO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El resto de este último capítulo se dedicará a reflexionar sobre algunas limitaciones de las políticas educativas usuales y a sugerir algunas alternativas al respecto, destacando lo relativo a la búsqueda de la equidad, como dimensión fundamental de la calidad educativa.

El punto de partida de estas reflexiones es la convicción de que sólo una educación que consiga combinar calidad y equidad estará a la altura de la concepción humanista y solidaria que propone el máximo ordenamiento legal de México: como se afirma en la Introducción de esta obra, *sólo una educación que distribuya equitativamente una educación de buena calidad es congruente con los principios del Artículo 3° de la Constitución.*

Se precisa que el INEE no pretende ser la instancia calificada para definir políticas educativas. De manera más general: la evaluación, aún la de mejor calidad técnica, no es suficiente para sustentar por sí sola la toma de decisiones. Para decidir lo que debe hacerse para modificar una realidad no es suficiente con saber que no es adecuada, ni siquiera si puede precisarse con detalle en qué aspectos y en qué medida no lo es. Son necesarios, además, otros saberes de muy diversa índole:

- ◆ Sobre los factores que inciden en la situación, así como sobre las características de las medidas alternativas que pretendan implantarse.
- ◆ Sobre la factibilidad técnica de estas últimas, teniendo en cuenta los tiempos necesarios para su implantación y los procesos que implican, necesariamente largos, en especial teniendo en cuenta la capacitación de quienes deberán poner en práctica las nuevas medidas.
- ◆ Y, desde luego, sobre los costos que implicarán y la capacidad real de cubrirlos, así como sobre su viabilidad política, teniendo en cuenta las resistencias previsibles.

Las autoridades educativas deberán integrar esa variada gama de saberes, para llegar a las mejores decisiones posibles. Las reflexiones siguientes pretenden solamente, pues, llamar la atención sobre algunos aspectos de las políticas pasadas y sobre las posibles, a partir de algunos resultados de las evaluaciones, del Instituto y otras, que parecen especialmente sugestivos.

SOBRE EL MODELO DE EXTENSIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

Reducir las diferencias entre grupos extremos y, en particular, mejorar los niveles educativos de los sectores de resultados inferiores, en una perspectiva de equidad, no es fácil: el peso del entorno familiar y social de los alumnos es muy grande y, como se ha visto, a él se añaden las diferencias que hay en cuanto a la dotación de recursos de las escuelas. Por ello, la búsqueda de la equidad no puede consistir simplemente en asegurar que todos los niños tengan un lugar en una escuela, aunque sus carencias sean tales que no permitan esperar niveles mínimos de aprendizaje.

Dadas las desigualdades familiares, la equidad no se conseguirá tampoco igualando las condiciones de la educación a la que tienen acceso todos los niños; para compensar las desigualdades del entorno serán necesarios esfuerzos de discriminación positiva, los cuales ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesiten.

Estos esfuerzos no deben limitarse a los *programas compensatorios* tradicionales; aunque este tipo de programas tienen virtudes, no consiguen modificar la situación fundamental de inequidad

ya mencionada, la cual consiste en que los servicios educativos a los cuales pueden acceder los alumnos de medios más pobres tienen, a su vez, las mayores carencias.

Esta situación se explica en parte por la dificultad objetiva de ofrecer servicios de buena calidad a los habitantes de localidades minúsculas y dispersas, pero también se debe a un modelo de extensión de la oferta educativa que describe apropiadamente la expresión *derrama paulatina de beneficios (spill over)*.

Según este modelo, la oferta sigue a la demanda efectiva; los servicios educativos y otros se ofrecen a quienes tienen la capacidad de exigirlos. Y como la capacidad misma de demanda depende también del nivel socioeconómico y cultural de un grupo, son los colectivos más pobres quienes menos la tienen, y los últimos en ser atendidos.

SOBRE EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Estrechamente relacionado con el modelo de extensión de los servicios educativos, se sitúa el tema de su financiamiento. En este sentido, conviene reflexionar sobre el monto total de los recursos que se asignan a la educación, sobre su distribución entre los niveles y tipos de servicio, así como entre los renglones del gasto, y también sobre el origen de dichos recursos.

Los anuarios de indicadores de la OCDE (Cfr. Martínez Rizo, 2005) muestran que la proporción de los recursos que México destina a la educación, como proporción de su Producto Interno Bruto (PIB), han superado la media de los países de la Organización, como resultado de un crecimiento notable durante varios años. Muestran también otros aspectos menos positivos:

- ◆ La proporción que se destina en México al pago de servicios personales es muy alto, dejando muy poco para otros rubros del gasto, en particular casi nada para inversión.
- ◆ México es también uno de los países en donde se destinan proporcionalmente más recursos a la educación superior, y menos a la básica, lo

cual resulta contrario a la equidad, si se tiene en cuenta que todavía no se consigue que todos los jóvenes mexicanos terminen la secundaria, mientras el acceso a la educación superior sigue siendo minoritario.

Los datos nacionales complementan el panorama anterior, mostrando que el gasto por alumno en los servicios de educación básica que atienden a los sectores menos favorecidos de la población (Cursos comunitarios y, en general, escuelas multigrado en primaria, y Telesecundarias) es inferior al que se maneja en los demás servicios. A esto conviene añadir una consideración sobre el origen del gasto educativo, en concreto sobre la distribución del mismo entre gasto público y privado.

La información sobre gasto educativo privado es imprecisa, pero las Encuestas de Ingreso y Gasto de los Hogares muestran que el gasto público beneficia más a los hogares ubicados en los deciles superiores de la distribución del ingreso, en comparación con los deciles inferiores. Se sabe también que los sectores más pobres de la población, de zonas rurales e indígenas, aportan más, no sólo en términos relativos, sino incluso en términos absolutos, al asumir frecuentemente importantes gastos en especie, contribuyendo al sostenimiento del maestro o instructor comunitario que trabaja en la localidad, e incluso, asumiendo, al menos en parte, el costo de la construcción de la escuela.

Debe considerarse, en este sentido, que el hecho de definir como obligatorio cierto nivel educativo implica su gratuidad, y que esto, junto con el modelo de extensión de los servicios al que se ha referido el inciso anterior, contribuye a mantener la situación de desigualdad. No se desconoce la dificultad de ofrecer servicios de calidad a todos los niños, en especial a los que viven en localidades minúsculas y aisladas. El INEE (2006:67) ha mostrado la impresionante evolución del número de las localidades con menos de cien habitantes, así como la gran proporción de ellas que se sitúan en condición de aislamiento, como muestran las cifras siguientes:

LOCALIDADES	1970	1980	1990	1995	2000	2005
≤ 100 habitantes	55 650	78 806	108 307	151 305	148 579	140 253

De 196 mil 160 localidades clasificadas como rurales en el Censo del año 2000 (2 mil 500 habitantes o menos), 45 mil 366 se encontraban cerca de una ciudad grande o mediana, pero las 150 mil 794 restantes no. De estas últimas, 86 mil 999 al menos estaban cerca (a tres kilómetros o menos) de una carretera pavimentada o una terracería; 63 mil 795 se encontraban completamente aisladas (INEE, 2006: 74).

Reconociendo que el reto que enfrenta el Sistema Educativo Mexicano en un contexto demográfico y geográfico tan difícil es enorme, debe subrayarse que no se pueden esperar resultados similares de niños quienes cuentan con un contexto favorable, de quienes viven en situación de pobreza, si además se les atiende mediante servicios educativos de menor costo, con recursos humanos y materiales cuantitativa y cualitativamente menos adecuados.

SOBRE LA EVALUACIÓN Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD Y LA EQUIDAD

El INEE ha expresado reiteradamente que la evaluación es una herramienta potencialmente poderosa, la cual puede ser muy positiva para la toma de decisiones, pero también puede tener un impacto negativo sobre ellas, si no se hace bien, o si sus resultados no se interpretan y utilizan correctamente. Un aspecto de las políticas educativas sobre que la evaluación puede tener un impacto considerable, positivo o negativo, es justamente el que tiene que ver con la equidad.

Para precisar el impacto que puede tener la evaluación educativa sobre las políticas relacionadas con equidad, especialmente la evaluación que utiliza pruebas en gran escala para medir los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos, conviene precisar algunas nociones que no siempre se comprenden adecuadamente.

- ◆ Las características técnicas de un instrumento dependen del propósito que se busque alcanzar mediante su uso; ningún instrumento puede servir para todos los usos; y pese a ello es frecuente que se utilicen instrumentos para propósitos distintos a aquellos para los que fueron diseñados (Cfr. Popham, 2006).
- ◆ No puede suponerse, sin más, que los resultados obtenidos por ciertos alumnos en algunas prue-

bas, incluso si son de muy buena calidad, sean indicadores adecuados de la calidad de la enseñanza que ofrecen los maestros y las escuelas, ya que el aprendizaje es el resultado de una amplia gama de factores del entorno y la escuela, por lo que atribuir a ésta los resultados, sin controlar los demás elementos, es incorrecto.

- ◆ Ni las mejores pruebas pueden pretender medir adecuadamente el logro de todos los objetivos curriculares, y que la mayoría sólo mide, en forma aproximada, algunos de ellos, dejando fuera muchos otros, incluyendo varios de los más importantes.
- ◆ La precisión que alcanzan las mejores pruebas en gran escala no es suficiente para distinguir con certeza niveles de rendimiento cercanos, debido tanto a los errores de muestreo, como a los de medición y otros no derivados del muestreo.
- ◆ No debe confundirse medición con evaluación. La segunda noción supone la primera, pero no se reduce a ella, sino que implica además definir un referente normativo con el cual contrastar el resultado de las mediciones, para poder llegar al juicio de valor sobre la situación, en el cual consiste propiamente la evaluación.

Después de estas precisiones se entenderá mejor la postura del INEE sobre la relación entre evaluación educativa y políticas de equidad.

Una de las formas más atractivas para muchas personas de presentar los resultados de las evaluaciones educativas, y en especial, los de las pruebas de aprovechamiento en gran escala, es la que consiste en listados de escuelas en ordenamientos simples que, supuestamente, las clasifican en forma inequívoca de la mejor a la peor: los famosos ordenamientos, o *rankings*.

De las cuatro primeras precisiones formuladas arriba se desprende con claridad que la elaboración de listas de escuelas, supuestamente en un orden inequívoco de calidad, con base en los resultados obtenidos por los alumnos en ciertas pruebas, es una práctica que carece de sustento sólido.

Las pruebas en gran escala, en especial las que se aplican masivamente, tienen niveles de precisión gruesos, y sólo consideran el rendimiento en algunas áreas y temas del currículo que se pueden medir con preguntas de respuesta estructurada. Or-

denamios basados sólo en tales resultados son inevitablemente imprecisos, y dan lugar a cambios inexplicables de lugar de un año a otro de las escuelas, especialmente las que tienen pocos alumnos.

Al reducir la valoración de la calidad a una sola dimensión, esas evaluaciones llevan a conclusiones carentes de validez; y al ignorar los factores contextuales pueden dar lugar a decisiones injustas.

Los *rankings* transforman unas evaluaciones concebidas con propósitos de diagnóstico en otras de alto impacto (*high stakes*), lo que lleva, más temprano que tarde, a la aparición de prácticas que deterioran la calidad de la enseñanza, como limitar ésta al contenido de las pruebas, o formas más o menos sutiles de hacer trampa.

La legítima demanda de la sociedad de tener información confiable sobre la calidad de las escuelas debe atenderse, sin duda, pero implica obtener y dar información más amplia, que cubra otros aspectos de la escuela, como los recursos de que dispone y los procesos que tienen lugar en ella.

Los resultados de la aplicación de pruebas en gran escala deben ser vistos como un indicador entre otros, y utilizarse en forma cuidadosa. Una forma aceptable podría ser ordenar escuelas de contexto comparable (rurales o urbanas, públicas o privadas, de organización completa o multigrado), en grupos de rendimiento alto, medio o bajo, según el grado de precisión que permitan los resultados, y ofreciendo información de aspectos como su tamaño, el nivel socioeconómico de sus alumnos, etcétera.

Las advertencias anteriores sobre las limitaciones de las pruebas estandarizadas no implican un rechazo absoluto de ellas, como sostienen en algunas ocasiones quienes se oponen a los *rankings*, que no sólo desconfían de ellos, sino de cualquier tipo de evaluación. Estas posturas, en especial, suelen cuestionar la validez del uso de instrumentos idénticos con alumnos diferentes.

La quinta precisión anteriormente expresada sobre la evaluación (no confundir con ella a la simple medición) sustenta otra distinción que deberán tener en cuenta esas personas que consideran inadmisibles que se evalúe con los mismos instrumentos a alumnos de contextos muy diferentes, como los de escuelas privadas de clase alta y los de escuelas indígenas.

Sin entrar en el difícil tema de la elaboración y aplicación de pruebas en lenguas indígenas, se sos-

tiene que una evaluación nacional de los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos del sistema educativo debe necesariamente utilizar los mismos instrumentos de medición, pero que podrá emplear referentes distintos, para llegar al juicio de valor sobre la situación de determinados grupos de alumnos.

Para precisar las ideas utilicemos otro ejemplo: la diferente presencia de desnutrición, y otras circunstancias, en los hogares de los niños de las diversas regiones de México se traduce, entre otras cosas, en diferencias de su estatura promedio. No por ello deberán emplearse escalas de medición diferentes para registrar la estatura de unos niños y otros, en una evaluación de esa variable. Para tener mediciones comparables de la estatura es fundamental, desde luego, utilizar metros iguales.

Para llegar a juicios de valor sobre la situación de ciertos niños puede ser razonable, en cambio, utilizar referentes distintos. El juicio de valor depende en parte del propósito de la evaluación; tener cierta estatura –digamos 1.60– puede dar lugar al juicio de que se trata de un sujeto normal, de uno excepcionalmente alto, o uno de estatura insuficiente, si en el primer caso se trata de una valoración general del estado de salud de chicos de 3° de secundaria; en el segundo de uno de niñas de 6° de primaria; y en el tercero de seleccionar a los integrantes del equipo de baloncesto de un bachillerato.

De manera análoga, un valor de 500 puntos, igual a la media nacional de una prueba estandarizada de Comprensión lectora o Matemáticas podrá ser interpretado como normal, sobresaliente o demasiado bajo, dependiendo de que se trate de un alumno de condiciones familiares y escolares cercanas también al promedio nacional, de uno de condiciones particularmente desfavorables, o de uno de medio claramente privilegiado.

Lo que hace cambiar el juicio es el punto de referencia, pero la vara de medir tiene que ser la misma, pues de lo contrario toda comparación pierde sentido.

SOBRE EL CURRÍCULO NACIONAL Y LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

Las consideraciones anteriores sobre el posible impacto de la evaluación sobre calidad y equidad llevan finalmente a reflexionar sobre las concepciones edu-

cativas más fundamentales, las cuales tienen que ver con el sentido mismo de la educación, y se concretan en el currículo y en los modelos pedagógicos que sustentan las prácticas docentes de los maestros.

Partimos de la siguiente premisa: si unas pruebas de rendimiento buscan evaluar el grado en que los alumnos de un sistema educativo alcanzan los objetivos de aprendizaje definidos por las instancias responsables del currículo, la reflexión sobre los contenidos de las pruebas mismas debe llegar a la discusión sobre los objetivos curriculares. La pregunta fundamental a la que lleva la reflexión sobre las evaluaciones es la que indaga si será adecuado que todas las escuelas de un país grande y desigual como el nuestro tengan los mismos objetivos educativos, como ocurre en todos los niveles de la educación básica de México, por la existencia de un solo currículo a nivel nacional.

A favor de una respuesta afirmativa se aducen argumentos basados en las nociones jurídicas y éticas relativas a la igualdad de derechos de todas las personas; a partir de ello, se plantea la importancia de que todos los niños y niñas de México aprendan en la educación básica los conocimientos y habilidades que necesitarán para una vida adulta plena.

En apoyo de la respuesta negativa se subrayan las diferencias de los contextos en que viven los alumnos, las cuales pueden implicar necesidades diferenciadas de preparación para la vida adulta; estas posturas apelan también al realismo, al reconocer la imposibilidad práctica, al menos en el corto plazo y en gran escala, de que los niños y niñas de contextos muy distintos, favorables y desfavorables, consigan alcanzar efectivamente desarrollos similares de las competencias necesarias en la sociedad global del conocimiento.

Reconociendo que la idea de igualdad absoluta pertenece al campo de lo utópico, se sugiere que la respuesta adecuada a la pregunta sobre la igualdad del currículo requiere distinguir los elementos básicos de un núcleo curricular que debería ser igual para todos los alumnos del Sistema Educativo Nacional, y otros elementos que pueden ser opcionales y variables. Se plantea así, coincidiendo con reflexiones anteriores derivadas de las evaluaciones y los indicadores de la OCDE (Cfr. Martínez Rizo, 2005) que los planes de estudio de la primaria y, sobre todo, de la secundaria mexicana, son ex-

cesivamente ambiciosos y están sobrecargados de contenidos.

Las reflexiones sobre el currículo deben ir acompañadas por otras sobre los modelos de enseñanza, los cuales tampoco pueden ser uniformes, en una perspectiva tanto de calidad como de equidad.

En efecto, no cualquier modelo es igualmente apropiado para cualquier grupo de alumnos. Si se quieren optimizar los esfuerzos de maestros y alumnos, debemos tener en cuenta las circunstancias de estos últimos: las condiciones de su hogar, la distancia de éste respecto a la escuela y la eventual necesidad de trabajar en ciertas épocas, pero también su nivel previo de conocimientos –adquiridos en los niveles escolares previos o como resultado de las experiencias cotidianas en un entorno específico– y sus características culturales y lingüísticas, entre otros elementos.

La discusión del Capítulo 3 respecto a los resultados de los alumnos de 3° de primaria de los Cursos comunitarios en Excale es interesante: el modelo pedagógico del Conafe, diseñado expresamente para situaciones multigrado, tiene rasgos interesantes, los cuales tal vez obtengan mejores resultados que el modelo usado en las primarias convencionales; convendría revisar éste, sobre todo si se tiene en cuenta que una alta proporción de esas escuelas tiene situaciones multigrado. El modelo del Conafe deberá revisarse también, y tendrá sin duda que adecuarse a las nuevas circunstancias, pero las lecciones que deja su utilización durante varias décadas no pueden despreciarse. Junto con la Telesecundaria, han sido esfuerzos meritorios para ofrecer educación a los niños y jóvenes más necesitados, que siguen siendo necesarios en muchos lugares, y que pueden mejorar, aprovechando la experiencia y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

Hay que reiterar que para mejorar estos modelos habrá que destinarles más recursos, de una u otra forma; de lo contrario, mientras permanezca la situación de menores recursos que los servicios convencionales, no se podrán esperar avances importantes en la calidad y la equidad.

Hay que añadir que proponer una diferenciación del currículo no quiere decir resignarse a que las desigualdades presentes se mantengan sin modificación indefinidamente.

El planteamiento comparte la aspiración a la igualdad, pero a la vez acepta que se trata de una meta a alcanzar en el largo plazo, y considera que la estrategia conducente a tan ambicioso fin es una que, reconociendo las diferencias del punto de partida, define un punto de llegada común exigente pero no ilusorio. De otra manera, aceptando sin discusión que todos los mexicanos deberían contar con un piso común básico de conocimientos y habilidades, la pregunta es ¿qué debe incluir ese piso?

Otro argumento en el mismo sentido se refiere a la sobrecarga de contenidos de los programas de algunas materias. Los resultados de las pruebas Excale de 3° de primaria, difundidos por el INEE en agosto de 2007, mostraron situaciones de este tipo, por ejemplo en Educación Cívica.

Hace pocas décadas, cuando muchos jóvenes mexicanos abandonaban la escuela sin terminar la primaria, y ni el preescolar ni la secundaria eran obligatorios, podría entenderse que se tratara de que en tercero de primaria los alumnos aprendieran nociones como la función de los partidos y de las elecciones, la fecha de éstas, la distinción entre los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, o la existente entre los órdenes de gobierno federal, estatal y municipal.

Ahora que cuatro de cada cinco niños asisten a dos grados de preescolar, que casi todos los alumnos terminan la primaria y la secundaria, es posible escalar mejor los objetivos y contenidos de los programas de estudio a lo largo de los 12 grados de escolaridad obligatoria.

En una vena similar, la comparación de los planes de estudio de secundaria de los países que participan en las pruebas PISA de la OCDE ha mostrado que los de México, antes de la reforma en marcha, eran los más cargados de todos ellos. Esos y otros estudios muestran que una mayor concentración de los currículos en un menor número de objetivos importantes va asociado a mejores niveles de desempeño de los alumnos, contra lo que podría pensarse.

Repitamos que la definición del núcleo básico al que se refieren los párrafos anteriores se concibe como un mínimo, como un piso, no como un techo. Es deseable, desde luego, que todas las escuelas lleven a sus alumnos más lejos, y deberá haber plena libertad y todos los apoyos posibles para que así

ocurra; lo que no se considera adecuado es proponer como mínimo para todos: objetivos y contenidos inalcanzables para muchos.

Además, y tal vez lo más importante, el propósito central común debe definirse en términos de competencias y no de contenidos; en términos de lo que los jóvenes deberán ser capaces de hacer con las herramientas que les da la escuela (de Lectura, Matemáticas y Ciencias, pero sin olvidar otras, en particular las no cognitivas), y no de las piezas de información que deberán haber acumulado.

SOBRE ALGUNAS ALTERNATIVAS DE POLÍTICA

El análisis de la forma en que distribuyen los resultados de los alumnos en las evaluaciones, y de la manera en que se relacionan con el nivel socioeconómico, aportan elementos importantes para el diseño de políticas, especialmente en relación con la equidad.

En lo que explicaremos a continuación se utiliza la metodología propuesta al respecto por Douglas Willms (2007), que se ha aplicado para analizar resultados de las pruebas Excale (Cfr. Backhoff et al., 2007).

La pendiente de la recta de regresión o gradiente que asocia los puntajes de los alumnos mexicanos en las pruebas PISA con su índice ESCS es menor que en la mayor parte de los países participantes, lo cual podría llevar a pensar que no podría esperarse mucho de políticas que focalizaran la atención en los alumnos de menor rendimiento.

Sin embargo, como señala el Informe Internacional de PISA 2006, aunque nuestro país *tiene un gradiente relativamente plano, tiene también una población estudiantil muy diversa, con una mayoría en los niveles bajos del espectro socioeconómico, lo cual hace que la varianza del rendimiento asociada con las diferencias en el ESCS sea mayor que en el promedio de la OCDE, lo que abona a favor de la relevancia de las políticas compensatorias, focalizadas en los estudiantes de contexto más desfavorable* (OCDE, 2007).

A lo anterior hay que añadir el dato esencial de que en México alrededor de 37% de los jóvenes de 15 años ya han abandonado la escuela a esa edad, y que 1% más está todavía en primaria. Esta altísima proporción de jóvenes de la población objetivo de PISA que no es evaluada en esas pruebas hace que

los análisis de sus resultados deban complementarse con otras consideraciones.

En concreto, el mayor reto que México debe enfrentar en relación con sus jóvenes de 15 años es, sin duda, conseguir que todos sigan en la escuela a esa edad, y cursen el grado que corresponde a su edad. Si se logra lo anterior, la presión a la baja de los puntajes será muy fuerte, y la pertinencia de políticas que focalicen la atención en los estudiantes más desfavorecidos será mayor.

El análisis de los gradientes de los alumnos mexicanos en PISA, que coincide con resultados de las pruebas Excale, muestra que en nuestro país la pendiente no disminuye en los niveles más altos del ESCS, con lo cual se rechaza la hipótesis de rendimientos decrecientes.

Willms señala que se ha encontrado lo mismo en varios países de América Latina, lo cual interpreta en el sentido de que aún en niveles socioeconómicos altos no todos los adultos tienen al menos estudios de media superior, y que el tenerlo influye de manera importante en los resultados de sus hijos (2006: 45).

Estas ideas coinciden con lo señalado antes, en el sentido de que deben preocupar también los bajos resultados obtenidos en PISA por los estudiantes de ESCS más alto, así como la baja proporción que alcanza los niveles más altos de desempeño en las pruebas.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde hace menos de una década, la sociedad mexicana accede anualmente a nuevos resultados de evaluaciones educativas; en lo que se refiere a la educación básica, cada año se presentan los resultados de las evaluaciones más recientes del INEE y la SEP. La difusión de este tipo de resultados ha dejado de ser una sorpresa y ha comenzado a ser una costumbre.

En este contexto, algunas personas manifiestan cierta impaciencia ante el reiterado señalamiento de la importancia de las brechas que separan los resultados de algunos de los subsistemas que conforman el Sistema Educativo Nacional.

Los resultados relativos a desigualdad educativa son similares año con año. Ese carácter reiterativo, sin embargo, no debe hacer que se pierdan de vista dos cosas: por una parte, la gravedad del fenó-

meno; por otra, su recurrencia se debe a que no se modifican las causas que lo producen. En efecto: las desigualdades del contexto familiar y social de los alumnos no cambian en el corto plazo, pero tampoco lo hacen las de los factores escolares: los servicios educativos a los que asisten los alumnos de medios menos favorecidos siguen siendo también los que tienen más carencias.

La expansión de los servicios de primaria y secundaria del último tercio del siglo XX se basó sobre todo en opciones de menor costo, como los Cursos comunitarios del Conafe y otras primarias multigrado, así como las Telesecundarias. Es claro también que los servicios llegaron primero a los sectores más favorecidos, en particular urbanos, y sólo después a los más necesitados.

Lo anterior es explicable por la escasez de recursos, en un contexto de crecimiento de la demanda y dispersión de la población rural en localidades pequeñas y diseminadas, pero los resultados no deberían sorprender a nadie. No se puede esperar que los resultados cambien, si no lo hacen los insumos y los procesos que los generan; abrigar tal tipo de esperanzas infundadas es una forma de locura, según la definición de Einstein: *hacer lo mismo una y otra vez, y esperar un resultado distinto*.

Aún si se implementan estrategias más adecuadas, la experiencia de varias décadas de esfuerzos en pro de la equidad en diversos países ha mostrado que no se deben esperar resultados notables en el corto plazo. Además, como se ha visto, los países desiguales no podrán tener resultados educativos promedio similares a los de países más homogéneos si no consiguen que el nivel de las regiones y escuelas en peores condiciones se eleve sustancialmente.

Cuando el punto de partida es uno de considerable desigualdad, la elevación y la nivelación de los niveles educativos implica necesariamente políticas diferenciadas. Para que la educación mexicana mejore como un todo, es necesario que se apoye de manera especial a las poblaciones vulnerables, a los niños indígenas y a los de localidades rurales dispersas; a las primarias de organización incompleta y a las Telesecundarias; a Chiapas, Oaxaca, Guerrero y, en general, a las zonas más pobres del país.

Conviene añadir que, si bien los grupos vulnerables se encuentran mayoritariamente en algunas

entidades, en todas hay algunos. La proporción de analfabetas, de niños sin escuela o de escuelas con bajos resultados son elevadas en Chiapas, Oaxaca o Guerrero. En el Distrito Federal o Nuevo León esas proporciones son más bajas, pero pueden representar números absolutos considerables.

Retomando una idea de un trabajo anterior, las manchas de la pobreza se parecen más a las de un perro dálmata que a las de un San Bernardo: se encuentran por todo el cuerpo y no sólo en algunas partes del mismo. (Cfr. Martínez Rizo, 2003) Las políticas compensatorias deben de tener en cuenta esa configuración de la piel de la desigualdad.

La conclusión a la que deberían llevar los análisis de esta obra no es, por supuesto, la de que es inútil esforzarse por reducir la desigualdad. Sí es que, para que la educación mexicana mejore como un todo, deberán hacerlo Chiapas, Oaxaca y, en general, todas las zonas pobres de México. La conclusión también debería ser que reducir la desigualdad es fundamental, pero no fácil, y que implica esfuerzos complejos y prolongados.

Esos esfuerzos deberán tener en cuenta, al menos los siguientes elementos:

- ◆ Las políticas educativas deberán articularse con otras, intersectorialmente, para tratar de atender, en la medida de lo posible, los factores del contexto y no sólo de la escuela.
- ◆ Los esfuerzos deberán incluir un replanteamiento profundo del currículo de la educación básica, para tener en cuenta la diversidad del país, estableciendo objetivos básicos comunes, en términos de competencias y no de contenidos, y aceptando la mayor diversidad de formas de alcanzarlos.
- ◆ Se deberán considerar los recursos y los procesos de las escuelas, con especial atención a los maestros y teniendo en cuenta la necesidad de dar mayor autonomía a cada plantel.
- ◆ Deberá revertirse la forma tradicional de extender los servicios, a partir de la demanda, para adoptar una estrategia mejor, la cual distribuya equitativamente insumos de calidad y asegure un nivel homogéneo de los procesos, para poder esperar equidad en los resultados.
- ◆ Debemos reconocer la necesidad de destinar recursos adicionales a la educación, pero cuidando su distribución entre niveles, entidades,

subsistemas y renglones del gasto, para atender la equidad y evitar un uso ineficiente de los recursos.

- ◆ Deberán evitarse las estrategias simples que, más allá de sus intenciones, puedan tener efectos contraproducentes para la calidad y la equidad, como pueden ser normas sobre la obligatoriedad de ciertos niveles educativos, sin considerar todas sus implicaciones.
- ◆ Además de evaluaciones de resultados, la toma de decisiones necesita que haya investigaciones que exploren las causas que los explican, y experiencias de innovación en pequeña escala que exploren caminos nuevos.

La última viñeta debe llevarnos a una pregunta esencial: ante la dificultad real de ofrecer educación de buena calidad a las niñas y niños que viven en las condiciones más difíciles, en especial los de localidades rurales dispersas y los indígenas, ¿no debería pensarse en alternativas profundamente innovadoras, realmente audaces, que exploren nuevas formas de enfrentar retos tan grandes?

Suele mencionarse a Corea del Sur como ejemplo para nuestro país. Más allá de importantes diferencias tanto culturales como de condiciones geográficas y demográficas entre ambos países, una comparación de la manera en que sus respectivos sistemas educativos se han desarrollado a lo largo del medio siglo pasado es ilustrativa de los efectos en el largo plazo de políticas alternativas, en especial de las que prioricen realmente la equidad (Cfr. Martínez Rizo, 2007).

No es fácil imaginar con precisión cuáles serían esos nuevos caminos, pero seguir recorriendo los ya transitados implicará, seguramente, aceptar la situación prevaleciente y su desigualdad; significará también resignarnos a no salir de la locura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff E., Eduardo et al. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Cordera, Rolando y Carlos Tello Coord. (1984). *La desigualdad en México*. México, Siglo XXI.
- Halsey, A. H. (1972). Educational priority: EPA pro-

- blems and policies. London, HMSO, p. 6 Citado en Karabel, J. y A. H. Halsey, Eds. (1977). *Power and Ideology in Education*. Oxford, Oxford Univ. Press, p. 45.
- IEA (2001). *Science Benchmarking Report. TIMSS 1999. Eighth Grade. Achievement for U. S. States and Districts in an International Context*. Chestnut Hill. The International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- INEE (2006). *La calidad de la educación básica, 2006*. México, INEE.
- Martinez Rizo, Felipe (2007). *La educación en México y Corea*. Cuadernos de Investigación, N° 28. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2005). *La Educación Mexicana en Education at a Glance*. Cuadernos de Investigación, N° 18. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2003). *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones*. México, Santillana.
- OECD (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 1. Analysis*. París. OECD.
- (2007). *Education at a Glance*. París. OCDE
- (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris. OECD.
- Popham, W. James (2006). *Evaluar mejor para enseñar mejor*. México. Santillana. Edición original en inglés, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- Willms, Douglas (2006). *Las brechas de aprendizaje. Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Original en inglés del Instituto de Estadística de la UNESCO. México, INEE.