

La educación en México y Corea del Sur

Felipe Martínez Rizo

CUADERNO No. 27



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

COLECCIÓN CUADERNOS
DE INVESTIGACIÓN

ISSN 1665-9457

La educación en México y Corea del Sur

Felipe Martínez Rizo

Los contenidos de los Cuadernos de Investigación son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente una posición institucional del INEE.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1. Corea del Sur, México y sus sistemas educativos

1. La República de Corea del Sur y su sistema educativo
2. El sistema educativo de México

Capítulo 2. Contrastes de los dos países

1. Crecimiento demográfico, densidad de población y desigualdad
2. Crecimiento de población, cobertura y aprendizaje en educación básica
3. El sistema educativo y las escuelas de primaria y secundaria
4. El desarrollo de la educación superior

Capítulo 3. En busca de explicaciones

1. Las diferencias en cobertura
2. Las diferencias en los niveles de rendimiento
3. El peso de los recursos económicos
4. El peso de los factores culturales

Conclusiones

INTRODUCCIÓN

Los trabajos de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ofrecen información sobre indicadores de los sistemas educativos de muchos países, con lo cual es fácil hacer comparaciones internacionales.

Esos trabajos aportan perspectivas interesantes, pero pueden resultar insuficientes si consideran sólo unos aspectos, perdiendo de vista el conjunto, como parece haber ocurrido con los resultados de las pruebas trianuales de rendimiento conocidas por las siglas PISA del proyecto *Programme for International Student Assessment*.

Un rápido vistazo a la tabla siguiente, sin embargo, basta para ver que no es posible comparar sin más los resultados de países muy distintos en cuanto a población y riqueza, como muchos de los que participan en PISA.

Tabla 1. Población total, de 15 años y en la escuela a esa edad, y PIB per cápita de algunos países participantes en PISA 2003

País	Población			PIB per cápita (dólares PPA)
	Total	De 15 años	En escuela	
Estados Unidos	285,926,000	3,979,116	3,979,116	34,320
Indonesia	214,840,000	4,281,895	3,113,548	2,940
Brasil	172,559,000	3,618,332	2,359,854	7,360
Rusia	144,664,000	2,496,216	2,366,285	7,100
Japón	127,335,000	1,365,471	1,328,498	25,130
México	100,368,000	2,192,452	1,273,163	8,430
Alemania	82,007,000	951,800	916,869	25,350
Turquía	67,632,000	1,351,492	725,030	5,890
Tailandia	63,584,000	927,070	778,267	6,400
Francia	59,453,000	809,053	808,276	23,990
Corea del Sur	47,069,000	606,722	606,370	15,090
España	39,921,000	454,064	418,005	20,180
Dinamarca	5,333,000	59,156	58,188	29,000
Finlandia	5,178,000	61,107	61,107	24,430
Noruega	4,488,000	56,060	55,648	29,260
Irlanda	3,841,000	61,535	58,997	32,410
Nueva Zelanda	3,808,000	55,440	53,293	19,160
Uruguay	3,361,000	53,948	40,023	8,400
Letonia	2,406,000	37,544	37,138	7,730
Luxemburgo	442,000	4,204	4,204	53,780
Islandia	281,000	4,168	4,112	29,990
Liechtenstein	33,000	402	348	---

Fuentes: Población total y PIB: *Anuario El País 2004*, pp. 164-172; datos de UNICEF: *Estado mundial de la infancia 2003* y PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2003*. Población de 15 años, total y en escuela, PISA, 2004. Tabla A3.1, pág. 321.

La última columna de la tabla permite apreciar fuertes diferencias en cuanto a la riqueza promedio de cada país: desde más de cincuenta mil dólares al año de Producto Interno Bruto por persona (PIB *per cápita*) en Luxemburgo, y más de treinta mil en Estados Unidos e Irlanda, a menos de tres mil en Indonesia, y de seis a ocho mil en Turquía, Tailandia, Letonia, Rusia, Brasil, Uruguay y México.

La primera columna numérica muestra el volumen global de la población de los países, y sirve como criterio para ordenarlos. Las diferencias son aún mayores, desde casi trescientos millones en Estados Unidos, hasta poco más de treinta mil en Liechtenstein y menos de 300 mil en Islandia.

La siguiente columna contiene los datos relativos a la población de 15 años, que es la evaluada con las pruebas de PISA. Hay, desde luego, una relación con el total de la población, pero no perfecta, debido a la forma de la pirámide de edades: en países con población más joven, que son también más pobres, hay más jóvenes que en países con población más numerosa pero más vieja. Es el caso de Indonesia y Brasil comparados con Estados Unidos, de México en relación con Japón y Rusia, o de Tailandia y Turquía en comparación con Alemania y Francia.

La otra gran diferencia que muestra la tabla 1, claramente relacionada con la riqueza de los países respectivos reflejada en el PIB *per cápita*, es la proporción de jóvenes de 15 años que se encuentran dentro del sistema escolar todavía.

Según las cifras reportadas en el informe de PISA 2003 (PISA 2004: 321), el 100 por ciento de los jóvenes de la edad referida asisten a la escuela en Estados Unidos, Luxemburgo y Finlandia, lo que es verosímil en los dos últimos países, que son pequeños, pero no en el primero de los tres.

La proporción de alumnos que van a la escuela a los 15 años, según la misma fuente, es cercana al total en otros países de alto nivel de desarrollo, entre los que sobresalen los casos de Corea del Sur, Francia, Islandia, e incluso Letonia, muy cercanos al cien por ciento. La proporción es baja en los países menos

avanzados, en especial México y Turquía, pero también Brasil e Indonesia y, en menor medida, Tailandia y Uruguay.

Por lo que se refiere al desempeño de los alumnos de los países participantes en PISA, cuando se difundieron los resultados de las pruebas de la OCDE, como había ocurrido antes con el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y otros resultados internacionales, llamó fuertemente la atención el desempeño de algunos países asiáticos que, pese a tener indicadores de desarrollo económico inferiores a los de los países más ricos de Norteamérica, Europa y Oceanía, obtuvieron resultados sobresalientes.

El caso de Corea del Sur ha atraído en especial la atención de los analistas, por tratarse de un país con una población considerable, que hace medio siglo se encontraba en una situación de rezago, lo cual ha dejado atrás en un lapso que parece corto. En México, en particular, se contrasta la situación de los dos países, ya que hace cincuenta años el nuestro tenía un ingreso *per cápita* superior al coreano, mientras que hoy ocurre lo contrario.

En lo educativo, mientras Corea del Sur ha conseguido escolarizar a toda su juventud al menos hasta los 15 años, obteniendo además el nivel sobresaliente ya mencionado en las evaluaciones internacionales, en nuestro país a los 15 años permanece en la escuela alrededor del sesenta por ciento de la población, con resultados muy inferiores a los de sus coetáneos de Corea del Sur.

En este trabajo se comparan Corea del Sur y México, centrando la atención en el desarrollo reciente de sus respectivos sistemas educativos, pero con elementos del contexto histórico y social de ambos países, para tratar de entender mejor sus semejanzas y diferencias, así como las diferencias en lo que se refiere a resultados educativos.

La comparación no se limita a los niveles básicos del sistema educativo ni menos aún a los resultados obtenidos por los alumnos de uno y otro país en pruebas de rendimiento como las del programa PISA de la OCDE, como podría pensarse por el hecho de haber comenzado esta introducción haciendo referencia a ellas.

Se pretende hacer, con limitaciones evidentes que todo lector podrá detectar, una comparación más general de la calidad de los sistemas educativos en conjunto. Por ello, por una parte, se incluyen aspectos tanto de la educación obligatoria, como de la post-básica, que en México comprende los niveles que denominamos de enseñanza media superior y superior; por otra parte, la comparación no se limita al aprendizaje alcanzado por los alumnos, que permiten comparar en el plano internacional pruebas de rendimiento como las de PISA.

Para justificar la inclusión en esta obra de aspectos como la cobertura de los diversos niveles de cada sistema, además de los niveles de aprendizaje, es conveniente una pequeña digresión, sobre lo que llamaremos las *dimensiones* de la noción de calidad, aplicada en concreto a nuestros objetos de estudio, que son dos sistemas educativos nacionales.

La noción de la calidad que subyace el análisis que se hace en este trabajo, en efecto, incluye desde luego la dimensión *nivel de aprendizaje*, pero no se reduce a ella, como se hace a veces. El aprendizaje que alcancen los alumnos de un sistema educativo es fundamental, sin duda, para valorar la *calidad* de ese sistema, pero también lo son otros aspectos.

Esta idea puede entenderse mejor si, en lugar de analizar el tema en términos abstractos, nos interrogamos sobre la calidad de un sistema educativo en términos de preguntas concretas, cómo estas: ¿Sería bueno un sistema educativo en el que los alumnos no aprenden? Desde luego que no. Pero... ¿sería bueno un sistema en el que unos alumnos aprendieran mucho y otros poco? ¿Y uno en el que los que asisten aprendieran, pero muchos no tuvieran acceso a las aulas? ¿O bien uno en el que muchos niños abandonaran la escuela antes de acabar? ¿U otro en el que los alumnos aprendieran muchas cosas inútiles?

La respuesta a esas preguntas debe ser, sin duda, un rotundo no, en todos los casos: un buen sistema educativo debe conseguir que todos los niños accedan a la escuela, que permanezcan en ella hasta el final, que alcancen el aprendizaje previsto en los objetivos; y, desde luego, que los contenidos curriculares correspondientes a esos objetivos sean relevantes, en función del entorno social, de manera que los buenos resultados educativos se traduzcan,

a mediano y largo plazos, en una vida adulta más productiva en términos económicos, pero también más rica en términos familiares, sociales, políticos y culturales.

Traduciendo lo anterior a un lenguaje abstracto, diremos que, para que pueda ser considerado *bueno*, el sistema educativo de un país deberá cumplir varias condiciones, que constituyen otras tantas *dimensiones* de su calidad. Así, un buen sistema educativo deberá:

- ◆ Dar *acceso* a las aulas a todos los destinatarios potenciales: en términos técnicos, la *cobertura* del sistema.
- ◆ Garantizar la *permanencia* de los alumnos en la escuela: eficiencia terminal.
- ◆ Lograr, desde luego, un buen *nivel de aprendizaje*, en cumplimiento de los objetivos: su *eficacia*.
- ◆ Conseguir que la inevitable *desigualdad* del rendimiento de los alumnos no sea excesiva, y que los estudiantes de menor nivel alcancen mínimos suficientes: su *equidad*.
- ◆ Asegurar que la educación tenga *efecto en la vida adulta*: el *impacto* de la educación en el largo plazo.
- ◆ Como prerrequisito básico, la educación habrá de diseñarse de tal manera que *corresponda a las necesidades* de la sociedad en que se sitúa y a las de los alumnos a los que atiende: su *relevancia* y su *pertinencia*.
- ◆ Para conseguir todo lo anterior, un buen sistema educativo deberá, además, contar con los recursos humanos y materiales necesarios (*suficiencia*) y emplearlos provechosamente, evitando dispendios (*eficiencia*).

Para fijar las ideas, analicemos algunos de los resultados de las pruebas de PISA 2000 y su reaplicación conocida como PISA Plus.

Los resultados obtenidos en promedio por los jóvenes mexicanos en esas pruebas resultaron muy por debajo de los países de la OCDE, pero ligeramente superiores a los que obtuvieron los alumnos de Argentina y Chile. Antes de hacer una interpretación triunfalista de esos resultados, sin embargo, es necesario considerar otros aspectos.

Las pruebas PISA se aplican a jóvenes de 15, que estén todavía en el sistema educativo, en cualquier grado.

La edad de 15 años se escogió porque constituye el límite inferior de la escolaridad obligatoria en los países de la OCDE; en algunos países de la organización la obligatoriedad llega hasta los 18, en otros hasta los 16, pero en todos llega al menos hasta los 15 años, como ocurre en México.

Podría pensarse por lo anterior que todos, o casi todos los jóvenes de 15 años de los países de la OCDE se encuentran en la escuela, y así ocurre en los países altamente industrializados, pero no en los de menor desarrollo. En 2000, cuando se aplicaron por primera vez las pruebas de PISA, en México sólo poco menos del 52 por ciento de los jóvenes de 15 años permanecían en la escuela; el 48 por ciento restante ya habían dejado las aulas.

En Argentina la proporción de jóvenes de 15 años en la escuela era de 76 por ciento, y en Chile de 87 por ciento. Por ello el que los puntajes de México sean ligeramente mejores que los de Argentina y Chile no sustenta una afirmación simple de superioridad del sistema educativo mexicano. Los jóvenes que dejan la escuela tempranamente, en efecto, suelen ser de bajo rendimiento, muchas veces asociado a un entorno desfavorable; si permanecieran en la escuela, el rendimiento promedio del conjunto del alumnado seguramente bajaría.

Por ello, un rendimiento superior en PISA no debe interpretarse como indicador inequívoco de mayor calidad: es necesario considerar otros aspectos del sistema educativo de que se trate, en concreto la cobertura a los 15 años. Esta es la razón de que esta obra no se limite al análisis de los resultados de PISA, sino que considere también otras dimensiones de la calidad de la educación en México y Corea, y todos los tipos y niveles de ambos sistemas educativos.

En el capítulo 1 se ofrecen datos de los dos países en general, y sobre sus sistemas educativos en particular, para contextualizar los elementos que aparecerán en el resto de la obra; la información general sobre Corea es más amplia, por ser menos conocida en nuestro medio.

Los cuatro apartados del capítulo 2 sistematizan la comparación de los dos países, contrastando el desarrollo de sus contextos nacionales y de sus respectivos sistemas educativos a lo largo de medio siglo, en aspectos

especialmente importantes para entender el por qué de las diferencias que se observan hoy.

El capítulo 3 se dedica a buscar explicaciones de las diferencias encontradas entre los dos sistemas educativos en los puntos anteriores. Se analizan por separado las diferencias de cobertura y de rendimiento académico, y se explora en particular el peso de los recursos económicos y de los factores culturales en una posible explicación.

En la conclusión se resumen las consideraciones sobre los diversos factores que contribuyen a explicar las diferencias y se enfatiza la importancia de las políticas que buscan intencionalmente la equidad. Se hace también una reflexión sobre la insuficiencia de las explicaciones que destacan la importancia de los elementos culturales, con una breve digresión a propósito del caso de Corea del Norte.

Hablar de la educación de un país tan diferente de México como Corea del Sur es, sin duda, un atrevimiento, para alguien que conoce sólo superficialmente ese país. Por ello agradezco especialmente al Dr. Kye Woo Lee, profesor de la Universidad de Seúl, quien se tomó el trabajo de leer el manuscrito de esta obra, y me ayudó sin duda a evitar errores graves de interpretación, además de aportar elementos que permitieron enriquecer el análisis. Sylvia Schmelkes y Annette Santos leyeron también el texto y me hicieron valiosas sugerencias. A ellas también mi agradecimiento.

Espero que el trabajo ayude a los lectores a tener una visión del sistema educativo coreano menos simplista que la que puede desprenderse de la poca información usualmente accesible al respecto en nuestro país. Espero también que ayude a entender mejor la complejidad del sistema educativo de México, de este sistema que los mexicanos creemos conocer bien, pero cuya complejidad también suele escapárenos.

Sólo así podremos admirar los logros de Corea del Sur sin dejar de valorar los que México ha podido alcanzar y aprovechar la experiencia del país oriental para mejorar también nuestra educación.

Felipe Martínez Rizo

Ciudad de México, junio de 2006

CAPÍTULO 1

COREA, MÉXICO Y SUS SISTEMAS EDUCATIVOS

- 1. La República de Corea del Sur y su sistema educativo**
- 2. El sistema educativo de México**

1. La República de Corea del Sur y su sistema educativo

La nación coreana, hoy dividida en la República Popular de Corea del Norte, y la República de Corea del Sur, tiene una historia milenaria, que es necesario tener presente si se quiere entender su sorprendente desarrollo a lo largo del último medio siglo.

Corea es una península de 219 mil 500 kilómetros cuadrados, lo que quiere decir algo más de un tercio de la península ibérica (España y Portugal, 598 mil 000 km²) y no mucho más que la de Baja California, cuyas partes norte y sur juntas suman 143 mil 096 km². El territorio de Corea del Sur, en particular, es de 99 mil 000 km², no mucho mayor que el de Baja California Sur (73 mil 475 km²) y similar al de Oaxaca, que es de 93 mil 952 km².

Situada al noreste de China, Corea se proyecta sobre el archipiélago japonés, ubicado a poca distancia del extremo sur de la península. Tanto Japón como Corea se ubican en una latitud media, similar a la del estado norteamericano de California, al norte y al sur del paralelo 38°.

Esta ubicación explica muchos puntos de la historia coreana. A lo largo de la vida del país, el realismo de sus gobernantes los hizo reconocer la superioridad del gigante chino, cuya lengua y cultura, incluyendo el Budismo y el Confucianismo, fueron la matriz de la lengua y la cultura coreanas.

En algunos momentos, sin embargo, el pueblo coreano logró desarrollos propios, que constituyeron avances respecto a las aportaciones chinas, como ocurrió con el florecimiento de la ciencia coreana del siglo XVI (cfr. Jeon, 1998), y antes con el desarrollo de la escritura alfabética *Hangeul*, del Rey Sejong el Grande (*circa* 1443) y la imprenta de tipos móviles.

Corea, a su vez, influyó de manera decisiva sobre Japón, ya que fue a través de la península por donde llegó a este último país la influencia de China, también incluyendo el Budismo y el Confucianismo, así como la escritura y múltiples elementos de la ciencia y la cultura.

La relación de Corea con Japón ha sido más conflictiva. Desde el siglo XVI, los poderosos gobernantes japoneses, los guerreros samurai o *shogunes*, que controlaban el poder por encima de los emperadores, emprendieron aventuras

imperialistas, entre las que sobresale el intento de conquistar la península coreana en 1595.

Durante los siglos XVII, XVIII y parte del XIX China, Japón y Corea continuaron su respectivo desarrollo en un aislamiento casi total respecto a occidente, y bastante grande incluso entre sí. Un elemento común a los tres países fue la persistencia de los rasgos socioculturales, políticos y económicos previos, en contraste con el avance occidental, marcado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la revolución industrial, el surgimiento de regímenes democráticos y de economías capitalistas. El desarrollo de los países occidentales hizo que, en la segunda mitad del siglo XIX, los países del lejano oriente no pudieran sustraerse al avance de las potencias europeas y de los Estados Unidos.

A partir de 1868, con la restauración del poder imperial, Japón emprendió un ambicioso proceso de modernización, que lo transformó en potencia industrial y militar. La restauración Meiji incluía, como parte importante, la modernización del sistema educativo, inspirada en los sistemas educativos de Prusia y Francia, que llevó, entre otras cosas, al establecimiento de varias universidades imperiales, que pronto alcanzaron altos niveles académicos.

Después de sus triunfos en las guerras con las otras dos potencias de la región, China (1895) y Rusia (1905), el expansionismo del poderoso imperio japonés lo llevó primero a establecer un protectorado en Corea (1905) y luego a anexarla (1910).

La política imperial japonesa incluía un componente que buscaba la modernización del sistema educativo coreano, a la vez que su asimilación a la cultura japonesa. En 1911 el gobierno colonial expidió un primer *Ordenamiento de la Educación Coreana*, basado en el Edicto del Emperador Meiji. Un segundo *Ordenamiento* fue expedido en 1922, y en 1924 se estableció la Universidad Imperial de Keijo, primera universidad moderna de Corea, si bien su matrícula estaba formada mayoritariamente por estudiantes japoneses, con una minoría de coreanos, hijos de personas afines al régimen colonial. En 1946, la Universidad de Keijo se transformaría en la Universidad Nacional de Seúl. (Lee, 2000: 46-47 y 51)

La derrota de Japón trajo el fin de la Segunda Guerra Mundial y de su ocupación de Corea. El 7 de septiembre de 1945 el General Douglas MacArthur, Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos en el Pacífico, expidió la *Orden General N° 1*, anunciando a los coreanos que se establecía el gobierno militar norteamericano al sur del paralelo 38. Al día siguiente las tropas americanas desembarcaron en la península. La Unión Soviética hizo algo similar al norte de esa línea, con base en los acuerdos de Yalta. (Lee, 2000: 49-50 y 116)

El gobierno militar americano dio también mucha importancia a la reorganización del sistema educativo, expidiendo las primeras disposiciones al respecto desde el 29 de septiembre y el 21 de octubre de 1945. En noviembre del mismo año, el gobierno militar dio un paso muy importante al crear un *Comité Nacional para la Planeación de la Educación*, formado por ochenta educadores y dirigentes coreanos y diez oficiales norteamericanos, a los que se asignó la tarea de diseñar el sistema que debería sustituir a la educación colonial japonesa. (Lee, 2000: 50 y 120)

En marzo de 1946 el Comité adoptó el nuevo marco de referencia, que retomaba el espíritu nacionalista coreano combinado con los principios de la educación norteamericana. Se adoptó el esquema 6-3-3-4 como base de la estructura del sistema: seis grados de primaria, a partir de los seis años de edad; tres de secundaria básica, tres de secundaria superior y cuatro o más de educación universitaria. Se adoptó también el principio de coeducación de niños y niñas en las mismas escuelas, sin distinción de clase social. La filosofía educativa combinaba elementos del pragmatismo americano y del pensamiento del fundador legendario de la nación coreana, Dangun (dos mil años antes de la era cristiana) del que retomaba el principio básico *Hongik Ingan*, que se traduce como la búsqueda del máximo beneficio para todos los seres humanos. (Lee, 2000: 50)

El gobierno militar norteamericano dejó el lugar a la República de Corea en agosto de 1948, con lo que, entre otras muchas cosas, se creó un Ministerio de Educación, que preparó una Ley de Educación promulgada en diciembre de 1949. Esta Ley establecía en su primer párrafo:

El propósito de la educación es el desarrollo de una personalidad bien integrada, así como las habilidades necesarias para una vida independiente; cultivar las calificaciones de la ciudadanía para servir al desarrollo de una nación democrática, contribuyendo así a la realización del ideal de prosperidad común de la especie humana, en coincidencia con el espíritu de máximo beneficio para todos los seres humanos (Hongik Ingan). (En Lee, 2000: 52)

En lo que se refiere a educación superior, la Ley señalaba en el Artículo 108:

El objetivo de la educación en los colegios superiores y universidades será enseñar e investigar el vasto cuerpo del conocimiento, las teorías y las técnicas necesarias para el bienestar de la nación y de la humanidad, y cultivar en los estudiantes el carácter y la cualidad del liderazgo comunitario. (Lee, 2000: 52)

Los años 1950 a 1953 fueron muy duros para Corea, por la guerra que enfrentó con el norte, con el apoyo de Rusia y China, con el sur, apoyado por los Estados Unidos y las Naciones Unidas. Pese a ello, la matrícula de las instituciones de educación superior aumentó considerablemente en ese lapso, llegando a 38 mil alumnos, en parte por las disposiciones que eximían a los estudiantes universitarios del servicio militar. (Lee, 2000: 53)

Después de la guerra, el desarrollo del sistema educativo coreano, en especial en lo relativo a la educación superior, siguió beneficiándose del apoyo del gobierno y de varias instituciones de educación superior y organizaciones privadas de los Estados Unidos.

Hasta principios de la década de los sesenta la situación política y económica del país se caracterizó por la inestabilidad, que desembocó en el golpe de estado del 16 de mayo de 1961, con el que se implantó un régimen militar que gobernó dictatorialmente hasta el restablecimiento de la democracia, en 1987.

El régimen militar promovió la industrialización de Corea y, en consecuencia, dio importancia a la educación científica y técnica, así como, en general, al mejoramiento de la calidad educativa, que durante los años cincuenta se había descuidado. (Lee, 2000: 125)

La tabla 2 muestra la evolución de la matrícula del sistema educativo coreano, en relación con la población del país, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y hasta principios del XXI.

Tabla 2. Población y matrícula del sistema educativo de Corea del Sur, 1945-2005

Año	Población	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior	Total
1945	≈ 16,000,000	1,366,685	80,828	---	---	≈ 1,500,000
1960	24,665,000	3,622,685	528,593	273,434	101,041	4,525,753
1970	33,119,000	5,749,301	1,318,808	590,382	201,436	7,859,927
1980	38,455,000	5,658,002	2,471,997	1,696,792	601,494	10,428,285
1990	42,789,000	4,868,520	2,275,751	2,283,806	1,490,809	10,918,886
2000	47,069,000	4,019,991	1,860,539	2,071,468	3,363,549	11,315,547
2005	≈ 48,100,000	4,022,895	2,015,022	1,783,049	3,548,728	11,934,863

Fuentes: DAES, 1967: 136 y 148, cuadro 3.8; *Anuario El País*, 2004; MERHD, 2005 y 2006.

El incremento de la matrícula se dio primero en los niveles inferiores del sistema educativo, y progresivamente en los niveles superiores, como permiten apreciar las casillas sombreadas de la tabla 2, que muestran cómo las cifras más altas de la matrícula en los sucesivos niveles se fueron alcanzando a lo largo de las décadas de la segunda mitad del siglo XX.

La matrícula de la enseñanza primaria llegó a un máximo entre 1970 y 1980, para disminuir a partir de entonces y situarse alrededor de los cuatro millones en la actualidad. La secundaria llegó a las cifras más altas hasta ahora una década más tarde, entre 1980 y 1990, disminuyendo luego y situándose alrededor de los dos millones de alumnos.

Si se tiene en cuenta que la duración de la primaria es de seis años, y la de la secundaria de tres, las cifras reflejan que en ambos niveles se alcanzó una cobertura prácticamente total hace tres y dos décadas, respectivamente, como confirmarán los indicadores que se presentarán en seguida.

La matrícula de la enseñanza media superior parece haber llegado a un máximo hacia 1990, con una ligera disminución a partir de esa fecha. El orden de tamaño de la matrícula de 2005, inferior en poco más de doscientos mil sujetos a la matrícula de secundaria, es congruente con una cobertura inferior a la del nivel anterior, pero cercana también al cien por ciento.

La matrícula de la enseñanza superior, por su parte, muestra un incremento espectacular desde la década de 1980 y hasta hoy. Más adelante se analiza en particular este tipo educativo.

La tabla 3, con indicadores de la cobertura de primaria, y las tasas de transición a los siguientes niveles educativos, confirma y precisa la lectura de los datos anteriores.

Tabla 3. Tasas de cobertura y transición en Corea del Sur, 1965-2005

Año	Cobertura neta en primaria %	Transición de primaria a secundaria %	Transición a media superior %	Transición a educación superior %
1965	88.9	54.3	69.1	32.3
1970	---	66.1	70.1	---
1975	97.8	77.2	74.7	25.8
1980	---	95.8	84.5	---
1985	---	99.2	90.7	36.4
1990	100.5	99.8	95.7	33.2
1995	98.2	99.9	98.5	51.4
2000	97.2	99.9	99.5	68.0
2005	98.8	99.9	99.7	82.1

Fuentes: MERHD, 2005, pp. 26-29.

La cobertura de la primaria era ya elevada en 1965 y es casi total desde 1975. La transición de primaria a secundaria es cercana al total desde 1980, lo que permite que la cobertura en secundaria también lo sea, si la deserción es baja, como parece mostrar el hecho de que la matrícula de secundaria sea alrededor de la mitad de la de primaria, como se ha dicho antes. La transición de secundaria a media superior es también superior a 95 por ciento una década más tarde, en 1990.

Un dato sobre el que habrá que volver más adelante, para mostrar el contraste de la evolución de la escolarización en Corea y México, es el que se refiere a la transición de la media superior a la educación superior, corta o larga: la tasa es relativamente baja hasta 1990, y a partir de esa fecha aumenta a un ritmo sorprendentemente rápido, llegando a ser superior al ochenta por ciento en 2005.

La tabla 4 presenta de manera más detallada el rápido crecimiento de la educación superior coreana, sobre todo a partir de la década de 1980.

Sin duda, este crecimiento obedeció, en parte, a la necesidad de responder a la demanda de mano de obra calificada de parte de la industria y, en general, del mercado laboral. Debe señalarse, sin embargo, que un crecimiento de tal rapidez fue posible gracias a la cobertura alcanzada previamente en la educación obligatoria (primaria y secundaria básica) así como en la secundaria superior, como ha podido apreciarse en los párrafos anteriores.

Un dato importante que la tabla permite apreciar, es que el fuerte crecimiento de la matrícula de educación superior en Corea del Sur se ha dado en un número sumamente reducido de instituciones, en comparación con lo que ha ocurrido en México, como se verá más adelante.

Tabla 4. Crecimiento del sistema de educación superior en Corea del Sur, 1945-2000

Año	Instituciones	Alumnos	Profesores
1945	19	7,819	1,490
1947	29	20,000	---
1960	85	101,041	3,808
1965	162	141,626	---
1970	142	201,436	10,435
1975	205	238,719	13,981
1980	243	601,494	20,900
1985	262	1,277,825	33,895
1990	270	1,691,681	42,911
1991	278	1,762,154	45,366
1992	291	1,982,510	49,666
1993	305	2,099,735	52,933
1994	320	2,086,912	54,135
1995	333	2,343,894	58,977
1996	344	2,541,659	63,809
1997	358	2,792,410	69,157
1998	350	2,950,826	54,185
1999	354	3,154,245	55,718
2000	372	3,363,549	56,903
2005	385	3,548,728	66,862

Fuente: Lee, 2000, Apéndice I, pág. 191; MERHD, 2005:14.

La forma en que se distribuye la matrícula de la educación superior coreana, en el ciclo escolar más reciente, entre las instituciones de educación superior (IES) de diverso tipo que existen en ese país, se muestra en la tabla 5, distinguiendo también instituciones públicas y privadas.

Tabla 5. Instituciones y matrícula de educación superior por tipo y control en Corea, 2005

Tipo	Públicas		Privadas		TOTAL	
	IES	Alumnos	IES	Alumnos	IES	Alumnos
Universidades Generales	26	400,668	147	1,458,971	173	1,859,639
Universidades Industriales	8	90,324	11	98,531	19	188,855
Universidades de Educación	11	25,141	---	---	11	25,141
<i>Junior Colleges</i> (2 años)	14	36,153	147	820,411	161	856,564
Universidad a distancia y <i>Ciberuniversidades</i>	1	282,023	15	53,156	16	335,179
Otras IES	---	---	5	1,125	5	1,125
Subtotal en Pregrado	60	834,309	325	2,432,194	385	3,266,503
Posgrado (en Universidades Generales)	---	85,177	---	197,048	---	282,225
Gran total	60	919,486	325	2,629,242	385	3,548,728

Fuente: MERHD, 2005: 12-15.

2. El sistema educativo de México

No es necesario, en este trabajo, ofrecer al lector mexicano información básica sobre la historia nacional. Sí parece conveniente, en cambio, recordar algunos datos sobre la población del país y su sistema educativo, que la mayoría de los lectores no conoce o no tiene presentes, y que necesitaremos para compararlos con las cifras de Corea del Sur. En primer lugar, presentamos los siguientes datos sobre la población mexicana, de 1940 a la estimada por el Consejo Nacional de Población para el año 2005, junto con las cifras de la matrícula del sistema educativo en las mismas fechas.

Tabla 6. Población y matrícula del sistema educativo. México, 1940-2005

Año	Población	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior	Total
1940	19,654,000	1,960,755	40,000	---	---	≈ 2,050,000
1950	25,791,000	2,997,054	69,547	37,329	32,498	3,136,430
1960	34,923,000	5,342,092	234,980	106,200	75,788	5,759,060
1970	50,695,000	9,248,190	1,102,217	369,299	214,897	10,934,603
1980	67,944,100	14,666,257	3,033,856	1,388,132	756,649	19,844,894
1990	85,376,300	14,401,588	4,190,190	2,100,520	1,245,532	21,944,325
1995	93,603,500	14,623,438	4,687,335	2,438,676	1,532,846	23,282,295
2000	100,569,300	14,792,528	5,349,659	2,955,783	2,047,895	25,145,865

2005	≈106,451,700	14,498,302	6,001,426	3,711,171	2,445,628	26,656,499
------	--------------	------------	-----------	-----------	-----------	------------

Fuentes: Presidencia de la República, 2005: 6; UPEPE 2002; Solana et al., 1981; SEP, 004 y 2005; ANUIES, 2000.

El patrón de crecimiento de la matrícula del sistema educativo mexicano en sus diversos niveles a lo largo del tiempo es diferente al de Corea del Sur. En México el máximo de la matrícula de primaria se alcanza hacia 1980 (de hecho hacia 1985), pero el de la secundaria, al igual que el de la enseñanza media superior y el de la superior, llega a su máximo hasta hoy. En los tres niveles educativos que siguen a la primaria la cifra máxima de la matrícula se encuentra en nuestro país en 2005, a diferencia de los momentos escalonados en el tiempo en que se alcanza en Corea del Sur en los sucesivos niveles educativos.

En el sistema educativo de México la duración de la secundaria es también la mitad de la de primaria, como en Corea del Sur, ya que en ambos países esos niveles tienen la misma duración, de seis y tres años respectivamente.

Por ello, que la matrícula total de la secundaria no llegue en México a ser igual a la mitad de la matrícula de primaria implica que la cobertura de secundaria es inferior a la de primaria, lo cual se confirmará en seguida. Lo mismo ocurre, desde luego, en los siguientes niveles, por lo cual en todos la matrícula sigue creciendo y la cifra máxima en cada uno es la que se registra en el ciclo escolar más reciente.

La tabla 7 presenta las cifras de cobertura y transición del sistema educativo de México. Debe precisarse que la tasa de cobertura de primaria es la llamada *tasa neta*, que se calcula dividiendo los alumnos inscritos en primaria que tienen la edad normativa de ese nivel, o sea de seis a 11 años, entre el total de los niños de esas edades que hay en el país en un momento dado.

Esta precisión es importante porque las tasas de cobertura reportadas hasta hace poco en las estadísticas oficiales se calculaban con la tasa llamada *bruta*, en la que se divide el total de alumnos inscritos en cierto nivel educativo, sin importar la edad que tengan, entre el total de los niños en el rango de edad normativa.

Lo anterior implica que la tasa puede sobreestimarse, si hay niños inscritos en primaria que tengan más de 11 años.

**Tabla 7. Tasas de cobertura y transición
en el sistema educativo mexicano, 1965-2005**

Año	Cobertura neta en primaria	Transición de primaria a secundaria	Transición a media superior	Transición a educación superior
1960	≈ 50	---	---	---
1970	---	---	---	---
1980	---	82.0	77.9	---
1990	95.6	82.3	75.4	69.7
1995	95.8	87.0	89.6	80.5
2000	98.6	91.8	93.3	87.2
2005	99.7	95.8	98.2	78.9%

Fuentes: GDHS, 2005; SEP 2004 y 2005. La estimación de la cobertura neta de la primaria hacia 1960 se basa en las cifras del diagnóstico del Plan de once años de Torres Bodet.

La información de la tabla 7 precisa la anterior: México alcanzó una cobertura neta de la demanda de educación primaria mayor a 95 por ciento hasta 1990, y una de transición a secundaria de esa misma magnitud hasta 2005.

La tasa de transición de primaria a secundaria era ya de más de ochenta por ciento en 1980, pero en 2005 todavía no llega al total, ubicándose ligeramente arriba de 95 por ciento.

En el paso de secundaria a media superior se observan también cifras bastante altas desde la década de 1980, y la tasa en 2005 es superior a 98 por ciento.

El paso de media superior a superior muestra también tasas no pequeñas, aunque la tendencia parece incierta, pues pasa de casi setenta por ciento en 1990 a más de ochenta por ciento en 1990 y más de 87 por ciento en 2000, pero en 2005 baja a poco menos de ochenta por ciento.

La tabla 8 muestra en detalle el crecimiento de la matrícula, el profesorado y las instituciones de educación superior. A diferencia de la tabla 4, en la que se vieron datos similares relativos a Corea del Sur, en esta se presentan cifras de instituciones y escuelas de educación superior. La razón es que, desde 1970, las estadísticas oficiales dan la cifra de escuelas, pero no la de instituciones (IES). El número de las primeras es, desde luego, superior al de las segundas, ya que una institución grande tiene varias dependencias llamadas escuelas o facultades, entre otros nombres posibles.

El número de IES sólo se obtuvo para algunos años, a partir de datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

**Tabla 8. Crecimiento del sistema de educación superior
México 1945-2000**

Año	Instituciones	Escuelas	Alumnos	Profesores
1950-51	39	---	32,498	6,126
1960-61	60	---	75,788	3,843
1965-66	---	---	140,848	13,712
1970-71	109	366	214,897	25,056
1975-76	---	503	543,112	47,529
1980-81	307	834	756,649	73,874
1985-86	---	1,418	1,123,744	112,674
1990-91	776	1,699	1,245,532	129,092
1991-92	---	1,782	1,246,795	132,587
1992-93	---	1,749	1,306,600	138,785
1993-94	---	1,918	1,368,000	142,261
1994-95	---	2,035	1,420,500	152,630
1995-96	---	2,222	1,532,846	163,843
1996-97	---	2,322	1,612,300	170,350
1997-98	---	2,471	1,727,400	177,988
1998-99	---	2,630	1,837,900	192,406
1999-00	1,250	2,779	1,962,800	201,534
2000-01	---	2,995	2,047,895	208,692
2001-02	---	3,041	2,147,100	219,804
2002-03	---	3,203	2,236,800	231,558
2003-04	---	3,247	2,322,800	241,236
2004-05	---	3,311	2,384,900	251,750
2005-06	≈ 1,843	---	2,445,628	260,152

Fuentes: ANUIES, 2000; SEP, 2004 y 2005. UPEPE, 2002.

La cifra de escuelas de México no es comparable con la de IES de Corea ya que en ambos países una institución puede tener varias escuelas. En el caso mexicano, además, debe distinguirse el número de IES y el de sedes o *campus*. En efecto: una misma institución puede tener más de una sede, y esto ocurre cada vez con mayor frecuencia.

Entre las IES públicas, desde la década de los años setenta puede mencionarse el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana y sus tres unidades en Atzacapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, y el de la Universidad Nacional Autónoma de México, con sus Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) o Facultades de Estudios Superiores (FES) en Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza.

Entre las IES particulares, destaca el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que comenzó tempranamente a establecer *campus* en diversas ciudades de la República.

Más recientemente, otras IES han establecido también unidades en diversos lugares, dando lugar a sistemas institucionales de dimensiones considerables.

Por lo que respecta a las IES públicas, algunas universidades estatales se han descentralizado, estableciendo sedes en varias regiones de sus respectivas entidades; entre otros casos, destacan el de la Universidad de Guadalajara, el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Varias IES particulares han emprendido una ruta análoga, a veces concentrándose en una ciudad o región, y en otros casos extendiéndose por el territorio nacional. Pueden mencionarse los casos de la Universidad Iberoamericana, la Universidad La Salle, la Universidad del Valle de México y la Universidad Tecnológica de México, entre otras.

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, el aumento del número de IES correspondió sobre todo a instituciones particulares; en los años noventa el sector público comenzó a desarrollar la oferta de estudios superiores cortos, con las IES llamadas Universidades Tecnológicas (UT).

En los primeros años del siglo XXI el crecimiento de las IES particulares continuó, aunque con menos fuerza; la oferta del sector público, por su parte, creció más, tanto con nuevas UT, como con otras instituciones, como universidades politécnicas, institutos tecnológicos estatales y universidades interculturales.

Posiblemente por la rapidez con que se crean IES, y con la que desaparecen algunas de las particulares más débiles, es difícil tener datos precisos al respecto.

La tabla 9 presenta un desglose de las IES y sedes o *campus*, públicas y privadas, que había en el país en 1999, distinguiendo varios tipos de instituciones.

Tabla 9. Instituciones de Educación Superior en México, por control y tipo, 1999

	IES	SEDES
IES Públicas	515	660
Universidades	45	165
Institutos tecnológicos	147	160
Escuelas normales	220	220
Universidades tecnológicas	36	36
Otras instituciones	67	79
IES Privadas	735	873
Universidades	168	237
Institutos, centros, escuelas	382	449
Escuelas normales	137	137
Otras instituciones	48	50
Total	1,250	1,533

Fuentes: *La educación superior hacia el siglo XXI*. Gráfica 2.2, cuadro 2.4.

La tabla 10 presenta información similar para el año 2005. En este último caso las cifras pueden estar ligeramente sobreestimadas, ya que la fuente no presenta datos de matrícula, por lo que puede incluir IES que han desaparecido; también puede haber IES registradas más de una vez, con nombres ligeramente diferentes. La clasificación de IES también es distinta.

Tabla 10. Instituciones de Educación Superior de México, por control y tipo, 2005

	IES	SEDES
Instituciones públicas	740	996
Centros de investigación con estudios de posgrado	29	49
Universidades federales, estatales e interculturales	43	141
IPN, institutos tecnológicos y universidades politécnicas	215	243
Escuelas normales, unidades UPN, centros de maestros, etc.	285	385
Universidades tecnológicas	61	67
Otras (de artes, ciencias de la salud, militares, etc.)	107	111
Instituciones particulares	1,103	1,423
Universidades y similares multicampus	105	425
Instituciones con un solo campus	919	919
Escuelas normales y similares	79	79
Total General	1,843	2,419

Fuente: Cálculos propios, a partir de la información de la página Web de la SEP.

Con el margen de error al que ya se ha hecho alusión, las dos tablas anteriores muestran un aumento muy fuerte del número de IES y de sedes o *campus*. Las primeras aumentan en casi seiscientas, pasando de mil 250 a mil 843; los segundos en casi mil: de mil 533 a 2 mil 419.

CAPÍTULO 2

CONTRASTES DE LOS DOS PAÍSES

- 1. Crecimiento demográfico, densidad de población y desigualdad**
- 2. Crecimiento de población, cobertura y aprendizaje en educación básica**
- 3. El sistema educativo y las escuelas de primaria y secundaria**
- 4. El desarrollo de la educación superior**

1. Crecimiento demográfico, densidad de la población y desigualdad

La tabla 11 permite apreciar la diferencia del crecimiento de la población de Corea y México, así como de otros países, en la segunda mitad del siglo XX.

Tabla 11. Población de diferentes países, 1950-2000

País	Habitantes (miles)					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Alemania	68,374	72,664	76,100	77,785	77,309	82,000
Bélgica	8,639	9,153	9,580	9,833	10,016	10,200
Brasil	52,328	70,459	93,902	118,667	150,197	167,800
España	27,868	30,303	33,100	37,378	39,326	39,900
E. U. A.	152,271	180,676	207,552	227,323	250,942	278,000
Finlandia	4,009	4,430	4,830	4,863	4,979	5,100
Irlanda	2,969	2,834	2,840	3,308	3,504	3,700
Japón	82,900	93,210	101,465	116,551	123,503	127,300
Luxemburgo	297	314	333	358	378	432
Reino Unido	50,616	52,508	55,100	55,886	57,483	59,400
México	25,791	34,923	50,695	67,899	88,203	100,569
Corea del S.	20,167	24,665	33,119	38,455	42,789	47,069

Fuentes: D. A. E. S., 1967: 148-152. *Anuario El País*, 1983, 1993, 2002. Conapo, 2002.

A partir de las cifras de la tabla anterior, la siguiente presenta el crecimiento en el mismo lapso en términos relativos, considerando la población de cada país en 1950 como igual a 100; se da también información sobre la densidad de la población en cada país en el año 2000, así como la de su riqueza relativa, en términos de PIB *per cápita*, controlando por la paridad del poder adquisitivo.

Tabla 12. Población en 2000 vs. 1950, densidad de población y PIB en varios países

País	Aumento de la población en 2000 respecto a 1950 %	Habitantes por km ²	PIB <i>per cápita</i> PPA
Reino Unido	17.4	244	24,160
Bélgica	18.1	314	25,520
Alemania	19.9	231	25,350
Irlanda	24.6	56	32,410
Finlandia	27.2	17	24,430
España	43.2	82	20,180
Luxemburgo	45.5	170	53,780
Japón	53.6	349	25,130
E. U. A.	82.6	31	34,320
Brasil	220.7	21	7,360
México	289.9	53	8,430
Corea del S.	133.4	483	15,090

Fuentes: tabla 12 y *Anuario El País* 2004, pp. 46-50 y 172.

En los países de Europa incluidos en las tablas anteriores, cuya población gozaba de altos niveles de ingresos en el año 2000, según se refleja en los datos de su respectivo PIB *per cápita*, el crecimiento demográfico durante los últimos cincuenta años ha sido bajo, de poco más de 17 por ciento en el Reino Unido a 45 por ciento en Luxemburgo.

En Japón y Estados Unidos, otros dos países de altos ingresos, el crecimiento fue mayor, pero en ningún caso la población llegó a duplicarse; en términos relativos, la cifra del año 2000 representó un aumento de 53.6 por ciento en Japón y de 82.6 por ciento en Estados Unidos.

En Corea del Sur el crecimiento en el período considerado fue sensiblemente mayor al de cualquiera de los países anteriores, ya que representó el 133.4 por ciento, lo que quiere decir que la población en 2000 era más del doble en relación con la de 1950. Debe tenerse en cuenta que la Guerra de Corea, de 1950 a 1953, implicó una reducción de la población de Corea del Norte, pero un aumento de la de Corea del Sur, donde la migración de refugiados del norte compensó con creces la pérdida de vidas derivada del conflicto.

En los otros dos países de la tabla el incremento fue mucho mayor: en ambos casos superior a 200 por ciento. En Brasil la cifra es de 220.7 y en México llega a 290 por ciento.

Para valorar estas cifras debe tenerse en cuenta que los países de alto desarrollo de Europa y América del Norte tuvieron, durante la segunda mitad del siglo XX, una fuerte entrada de inmigrantes provenientes de países menos desarrollados, primero de la Europa mediterránea, y luego de Europa Oriental, África, Asia y América Latina. México, en cambio, en ese mismo lapso ha sido uno de los países que han enviado más emigrantes hacia otros, en especial los Estados Unidos y Canadá.

Lo anterior significa que el crecimiento natural de los países desarrollados ha sido aún menor del que muestran las cifras y el de México todavía mayor. Mientras que en medio siglo la población de muchos países ricos se ha mantenido casi estable, creciendo poco, y eso en buena medida debido a la migración, en México en el mismo lapso se ha multiplicado por cuatro, con un alivio parcial debido al saldo migratorio negativo.

Aunque el crecimiento demográfico de Corea del Sur en los pasados cincuenta años también fue importante, el de México lo fue bastante más. Hace medio siglo la población de ambos países no era muy diferente: poco más de veinte millones en Corea del Sur, y algo menos de 26 millones en México. Medio siglo más tarde, la población de Corea del Sur superaba los 47 millones, pero la de México rondaba ya a los cien, de nuevo sin contar a las personas nacidas en México que vivían en los Estados Unidos, que posiblemente eran diez millones más.

Debe tenerse en cuenta que el gobierno de Corea del Sur comenzó a promover el control de la natalidad desde 1962, con apoyo del Programa de Planificación Familiar de las Naciones Unidas (Cfr. D. A. E. S., 1967: 64), en tanto que en México la introducción de ese tipo de programas comenzó una década más tarde, a partir de 1972 (Cfr. Linck, 1985: 12). Es probable, además, que su aceptación haya sido menos rápida en nuestro país, dada la resistencia de los sectores conservadores de la sociedad.

Otro aspecto derivado del crecimiento demográfico es el relativo a la densidad de la población, que en Corea del Sur es una de las mayores del mundo, mucho mayor, desde luego, que la de México. Si nuestro país tuviera una densidad igual los mexicanos seríamos cerca de mil millones. Con la misma densidad, Baja California Sur y Oaxaca tendrían alrededor de 35 y 45 millones de habitantes, respectivamente, como puede verse en la tabla siguiente.

Tabla 13. Densidad de la población en Corea del Sur y México, 2000

País o entidad	Extensión Km²	Población	Densidad hab/km²	Población con la densidad de Corea del Sur
Corea del Sur	98,484	47,069,000	478	47,069,000
México	1,972,546	100,569,300	51	942,877,000
Baja California Sur	73,475	405,033	5.5	35,121,050
Oaxaca	93,952	3,586,260	38.2	44,909,056

Fuentes. Presidencia, 2005; Conapo, 2000, cuadro 6, p. 27; INEGI, 1984, cuadro 1.2.3, p. 17.

La densidad muy inferior de México, aún tras el fuerte crecimiento demográfico de la segunda mitad del siglo XX, se traduce en una consecuencia poco analizada, pero de gran importancia en términos sociales y educativos: la existencia de un gran número de localidades dispersas, de muy pocos

habitantes, alejadas de los centros de población, a las que es difícil hacer llegar los servicios públicos, educativos u otros.

Un rasgo claro del crecimiento de la población mexicana a lo largo del siglo XX, como en otros países en vías de desarrollo, fue la rapidez con que aumentó el número de habitantes de los centros urbanos, frente al decrecimiento, proporcional al menos, y muchas veces absoluto, de la población rural.

Entre los años 1900 y 2000 la población urbana de México, definida como aquella que vive en localidades de 15 mil habitantes y más, pasó de 10.5 a 75 por ciento, en un proceso que se aceleró a partir de la década de 1940, como muestra la tabla siguiente.

Tabla 14. Porcentaje de la población rural y la urbana (≥ 15 mil habitantes) en México

Población	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Rural	89.5	88.3	85.5	82.5	80.0	72.0	63.5	55.1	≈ 49	42.6	28.8
Urbana	10.5	11.7	14.7	17.5	20.0	28.0	36.5	44.9	≈ 51	57.4	71.2

Fuente: Alba, 1977, cuadro 5.2, pág. 80.

La visibilidad de la creciente urbanización de la población del país, sin embargo, ha hecho que se pierda de vista otra cara del crecimiento demográfico, particularmente relevante para el tema de este trabajo, que es la dispersión de la población en localidades de muy pocos habitantes, que se puede apreciar a partir de la tabla 15.

Tabla 15. Número de localidades de diferente tamaño en México

Localidades (N° de habitantes)	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Urbanas y semiurbanas (≥ 5,000)	250	337	465	969	984	1,222	1,461
Rurales grandes (1,000 a 4,999)	2,390	3,098	3,590	5,433	5,983	6,314	6,875
Rurales chicas (≤ 999)	102,868	94,890	84,950	91,178	118,333	149,066	191,033
De ellas, muy chicas (≤ 99)	---	---	---	55,650	78,806	108,307	148,557
TOTAL	105,508	98,325	89,005	97,580	125,300	156,602	199,369

Fuente: De 1940 a 1960, Alba, 1977, cuadro 5.2, pág. 80; de 1970 en adelante INEGI, Censos.

Dada la creciente urbanización, el número de localidades urbanas y semiurbanas (de cinco mil habitantes en adelante) aumentó en el lapso considerado, pasando de 250 en 1940 a mil 461 en el año 2000. Aumentaron también las localidades rurales grandes, definidas como aquellas que tienen de mil a 4 mil 999 habitantes: en 1940 eran 2 mil 390 y en el año 2000 eran ya 6 mil 875.

Lo anterior no significa necesariamente que el número de localidades pequeñas disminuya, pero eso sí ocurrió de 1940 a 1960, cuando las localidades con menos de mil habitantes pasaron de 102 mil 868 a 84 mil 950.

En las últimas décadas, sin embargo, la tendencia cambió y el número de localidades pequeñas volvió a aumentar regularmente, llegando a 91 mil 178 en 1970; a 118 mil 333 en 1980; a 149 mil 066 en 1990; y a 191 mil 033 en el año 2000.

El total de localidades, lógicamente, aumentó también, pero lo que más importa destacar es el incremento en el número de las localidades más pequeñas, las de menos de cien habitantes, de las que sólo tenemos cifras a partir de 1970. En ese momento había en el país 55 mil 650 de esas minúsculas poblaciones, pero a partir de entonces su número ha crecido en cantidades cada vez mayores. En la década de 1970 a 1980 se añadieron más de veinte mil a la cifra anterior, para llegar a 78 mil 806; durante los diez años siguientes casi treinta mil localidades nuevas de ese tamaño hicieron subir el total a 108 mil 307 en 1990; otras 40 mil llevaron la cifra al total de 148 mil 557 que se registró en el año 2000.

Según las cifras de los conteos de población de 1995 y 2005, el crecimiento de las localidades de menos de cien habitantes alcanzó su máximo en 1995, con un total de 151 mil 305. Esta cifra quiere decir que para el año 2000 la tendencia había comenzado a revertirse, al reducirse el total a 148 mil 557. Las cifras más recientes parecen confirmar la tendencia a una reducción del número de esas localidades minúsculas, que ahora es de 137 mil 487.

Como se ha señalado en otro lugar, la concentración de la población en las ciudades y su dispersión en un número creciente de pequeñas localidades son dos caras del mismo fenómeno:

...cuando la población de una localidad rural tradicional aumenta, llega un punto en el que los recursos del entorno resultan insuficientes para ofrecer posibilidades de ocupación productiva al creciente número de personas. Para enfrentar ese problema sin cambiar de residencia deberían generarse fuentes de empleo basadas en actividades diferentes a las tradicionales y más productivas, lo que implica una

capacidad empresarial y de inversión que suele estar fuera del alcance de los involucrados.

Las soluciones accesibles, entonces, se reducen a dos: emigrar a una ciudad más o menos lejana, incluso en otro país, o formar una nueva localidad, que será pequeña y se ubicará en un lugar aún no habitado, lo cual quiere decir más remoto. Se presenta entonces el problema de llevar servicios a esa nueva localidad de pocos habitantes y difícil acceso. (INEE, 2005: 33)

Aunque no se tienen datos sobre el número de localidades de Corea del Sur por número de habitantes, la elevada densidad de la población de ese país hace suponer que la dispersión de su población debe ser mucho menor que en México. Esto quiere decir que en Corea del Sur debe haber pocas localidades muy alejadas de un centro urbano, semiurbano o rural de tamaño suficiente para que en él se ofrezcan servicios públicos, educativos y otros.

En parte debido a lo anterior, y sin duda por otras razones, relacionadas con la historia y la cultura de cada país, el hecho es que la sociedad de Corea del Sur muestra niveles de desigualdad muy inferiores a los que caracterizan a México, tanto en lo que se refiere a la educación, como a la distribución de la riqueza en general.

El *Informe sobre el desarrollo mundial 2006* (Banco Mundial, 2005), que se dedica al tema de Equidad y Desarrollo, incluye información sobre varias medidas de desigualdad, de las que se resumen tres de las que hay datos de Corea del Sur y México:

Tabla 16. La desigualdad social en Corea del Sur y México

País	Población que recibe		Índice de Gini de desigualdad de la distribución del ingreso
	< 1 dólar al día %	< 2 dólares al día %	
Corea del Sur	< 2	< 2	0.32
México	9.9	26.3	0.49

Fuente: Banco Mundial, 2005, cuadros A1 y A2, págs. 222-225.

Independientemente de las razones a las que se deba, la desigualdad social en México, como en otros países de América Latina, es particularmente alta; se

sabe también, en cambio, que Corea del Sur y otros países asiáticos, juntos con los escandinavos, se cuentan entre los más igualitarios del mundo.

Conjuntamente con la dispersión de parte de la población rural, la desigualdad social que caracteriza a México es un factor estructural, el cual dificulta que el sistema educativo pueda llegar a todos los niños y jóvenes a quienes debería atender, y que lo haga con buenos niveles de calidad cuando consigue llegar a ellos.

2. Crecimiento de población, cobertura y aprendizaje en educación básica

En este apartado veremos cómo repercute la situación demográfica sobre los sistemas educativos de Corea del Sur y México, retomando datos del capítulo 1, para tener una visión comparativa más precisa del desarrollo de ambos sistemas.

Retomaremos primero la información relativa al crecimiento de la primaria y la secundaria, los niveles de la educación básica en que los sistemas educativos de los dos países coinciden tanto por su carácter obligatorio, como por su duración de seis y tres años y por la edad en que los alumnos deben cursarlos, de los seis a los 11 años, y de los 12 a los 14, respectivamente. La tabla 17 sintetiza la información correspondiente.

Tabla 17. Corea del Sur vs. México: población y matrícula de primaria y secundaria, 1960-2005

Año	Corea del Sur			México		
	Población	Primaria	Secundaria	Población	Primaria	Secundaria
1960	24,665,000	3,622,685	528,593	34,923,000	5,342,092	234,980
1970	33,119,000	5,749,301	1,318,808	50,695,000	9,248,190	1,102,217
1980	38,455,000	5,658,002	2,471,997	67,944,100	14,666,257	3,033,856
1990	42,789,000	4,868,520	2,275,751	85,376,300	14,401,588	4,190,190
2000	47,069,000	4,019,991	1,860,539	100,569,300	14,792,528	5,349,659
2005	≈48,000,000	4,022,895	2,015,022	≈106,451,679	14,498,302	6,001,426

Fuentes: Elaboración propia, a partir de los datos de las tablas 2 y 6.

Además de tener una población más numerosa, que en 1960 superaba en más de diez millones a la de Corea del Sur, en esa fecha México tenía también una mayor proporción de niños y jóvenes de seis a 14 años: una cuarta parte (25.0%) de la población total de México se ubicaba entonces en ese rango de

edad, que constituye la demanda potencial de la educación primaria y secundaria, frente a alrededor de una quinta parte (20.3%) en Corea del Sur.

Casi medio siglo después ambas afirmaciones siguen siendo válidas, aunque las cifras han cambiado. Ahora México tiene más del doble de la población de Corea del Sur, y la proporción que representan los niños y jóvenes de seis a 14 años ha bajado a un 23.1 por ciento, pero en Corea del Sur ha bajado también, situándose aproximadamente en 15.75 por ciento.

Un elemento más, no derivado del crecimiento demográfico, sino de las políticas educativas, incide de manera fundamental sobre el número de alumnos de primaria y secundaria: es el que se refiere a los criterios que se utilizan para decidir la forma en que los alumnos transitan a lo largo de los grados del sistema educativo. En este sentido pueden distinguirse dos grandes tipos de estrategias:

- ◆ En algunos países se considera que los chicos quienes al terminar un grado escolar, no alcancen determinados niveles de competencia, definidos en los planes de estudio y valorados por sus maestros, no deben ser promovidos al grado siguiente; esos niños deben cursar nuevamente el mismo grado, en principio hasta alcanzar el nivel mínimo que les permitirá pasar al siguiente.
- ◆ En otros lugares se opina que todos los alumnos quienes cursen un grado escolar deben pasar al siguiente al final del mismo, aún en el caso de no haber alcanzado el nivel de competencia previsto en los planes de estudio. En esos países se considera que debe privilegiarse la correspondencia de la edad de cada alumno y el grado escolar que corresponda, aunque el nivel de conocimientos y habilidades de los chicos sea desigual; se piensa que el papel del maestro incluye atender alumnos de diferente nivel de habilidad en un mismo grupo, haciendo avanzar a todos a su propio paso.

En los países del primero de estos dos grupos, la proporción de los alumnos que reprueba un grado y debe repetirlo es, desde luego, diversa. La proporción es diferente también en los diversos grados de la primaria y la secundaria y, además, se modifica a lo largo del tiempo.

En la medida en que reprobación y repetición están presentes, sin embargo, sus efectos sobre la matrícula son claros.

El efecto inmediato, si no se presenta el fenómeno de la deserción, consiste en que el número total de alumnos de un nivel aumenta: además de los alumnos que están en el grado que corresponde a su edad, hay cierto número de mayor edad en cada grado: los repetidores. Si la reprobación y la repetición son importantes, y la deserción no lo es, el total de los alumnos aumenta mucho.

El fenómeno anterior implica, desde luego, un incremento en el costo que representa ofrecer un nivel educativo completo a cada cohorte de alumnos, ya que una parte de ellos necesitará más años para completar el nivel que los prescritos. Pese a ello, la reprobación y la repetición son una práctica usual en algunos sistemas educativos como el de México.

Una consecuencia más es que si las tasas de cobertura se calculan dividiendo simplemente el total de alumnos sobre la población del grupo de edad correspondiente, el cociente resulta superior a uno. Por ello las *tasas brutas* de cobertura pueden ser superiores a cien por ciento, y lo son tanto más cuanto mayor es la repetición y la presencia de alumnos en situación de extraedad.

El efecto mediato consiste precisamente en la presencia de la deserción: los alumnos que se van quedando atrás en el trayecto escolar tienden a abandonar la escuela, con tanta mayor fuerza cuanto mayor es su retraso.

México es uno de los países que usa habitualmente reprobación y repetición de grado en la educación primaria y secundaria. Las cifras de primaria muestran que, aunque estas prácticas han disminuido considerablemente en las dos últimas décadas, todavía alrededor de cinco de cada cien niños que cursan alguno de los grados de primaria lo reprobó, al final del ciclo 2003-2004. La proporción es mayor en primero, y disminuye en los siguientes, para ser mínima en el último grado del nivel, el sexto. Por otra parte, la deserción ha disminuido también considerablemente en el nivel de primaria, con alrededor de 1.7 por ciento en total en el ciclo 2003-2004. (SEP-INEE 2006)

El efecto combinado de una considerable repetición y una baja deserción, es que en la actualidad la gran mayoría de los niños mexicanos termina la primaria, pero que una proporción considerable lo hace a una edad mayor a la que debería conseguirlo: en vez de terminar el sexto grado al llegar a los 12 años, para comenzar a esa edad la secundaria, alrededor de treinta de cada

cien niños lo consigue hasta los 13, los 14, o más años de edad. (Cfr. INEE, 2005)

El efecto mediato de la reprobación y la repetición en primaria es la deserción en secundaria: la gran mayoría de los jóvenes mexicanos que comienzan la secundaria a la edad normativa de 12 años consigue terminarla, incluso si vive en un medio desfavorable. En cambio, los muchachos que repitieron uno o más grados en primaria, y que por ello entran a primero de secundaria a una edad mayor a la normativa, se encuentran en situación de alto riesgo; muchos de ellos desertan antes de terminar ese nivel, y el detonador de su deserción es, nuevamente, la reprobación: en cuanto ésta se presenta en secundaria, los jóvenes se van.

Las estadísticas de la secundaria correspondientes al ciclo escolar 2003-2004 señalan, para el conjunto del país, una tasa de deserción de 7.6 por ciento y una eficiencia terminal de 78.2 por ciento. Las tasas de escolaridad específicas para las edades que corresponden al nivel se muestran en la tabla 18.

**Tabla 18. Tasas específicas de escolaridad, 13 a 15 años
México, 2004-2005**

Edad	Asisten a algún nivel educativo				Fuera de la escuela %
	Primaria %	Secundaria %	Media superior %	Total %	
13	10.3	82.1	0.0	92.4	7.6
14	3.9	70.9	6.2	81.1	18.9
15	2.0	19.8	39.3	61.0	39.0

Fuente: SEP-INEE, 2006, tabla P08/1.

A los 13 años, más de 92 de cada cien jóvenes todavía asiste a la escuela, la mayoría en el nivel correspondiente, que es la secundaria; diez por ciento más sigue en la escuela, pero todavía está en primaria; el 7.6 por ciento restante ha dejado ya la escuela. De los chicos de 14 años, la proporción de los que ya no están en la escuela es ya cercana al veinte por ciento (18.9); a los 15 años, la proporción de los desertores llega a 39 por ciento.

La existencia de más de diez materias en cada grado de secundaria favorece la reprobación de una o más de ellas. Al final de cada año escolar, cerca de veinte por ciento de los alumnos de secundaria ha reprobado alguna materia;

después de la oportunidad de regularización que se ofrece al inicio del año siguiente todavía cerca de diez por ciento adeuda alguna materia.

Más temprano que tarde la reprobación lleva a la deserción, y el resultado mediano es la todavía elevada proporción de jóvenes mexicanos que abandona la escuela antes de terminar secundaria. Algunos lo consiguen tardíamente, a los 16, 17 o más años. Otros nunca lo harán.

Debe añadirse que las profundas desigualdades en la sociedad mexicana marcan claramente los fenómenos de reprobación, repetición y deserción en primaria y secundaria. Son los niños y las niñas de los hogares más pobres quienes entran cada año en la pendiente que los llevará a dejar la escuela sin terminar la enseñanza obligatoria.

Aunque los datos del sistema educativo que se recogen cada año en México incluyen, desde hace tiempo, información sobre la edad de los alumnos, los indicadores tradicionales no tenían en cuenta ese aspecto, como se hace recientemente. Gracias a ello es posible tener datos sobre tasas específicas de escolaridad por edad, como los de la tabla anterior. Otra posibilidad es la de superar las limitaciones de las *tasas de cobertura brutas* a las cuales se ha hecho referencia. Las diferencias de esas tasas y las *tasas netas*, que tienen en cuenta las edades de los alumnos, pueden verse en la tabla 19.

Tabla 19. Cobertura bruta y neta en primaria y secundaria en México, 2004

	Cobertura bruta %	Cobertura neta %
Primaria, 6-11 años	108.6	99.7
Secundaria, 12-14 años	87.2	74.4

Fuente: SEP-INEE 2006.

Si se calcula la cobertura incluyendo a todos los alumnos inscritos en primaria o secundaria sin distinguir su edad, obtenemos en primaria una tasa de más de 108 por ciento, y en secundaria de más de 87 por ciento. Si calculamos las tasas considerando sólo a los alumnos en la edad que corresponde a cada nivel, las tasas bajan cerca de diez puntos en primaria y más en secundaria. El resultado de no emplear la reprobación y la repetición es claro: no hay que enfrentar el problema de las tasas brutas y netas en las estadísticas educativas, puesto que no hay alumnos fuera de la edad normativa en cada

grado y en cada nivel, o su número es muy reducido, pues se reduce a los pocos que ingresaron a la escuela en forma tardía.

La cobertura de la educación primaria de Corea del Sur en 2005 fue de 98.8 por ciento. Las estadísticas del país no incluyen datos sobre la cobertura de la secundaria, pero sí sobre la transición de primaria a secundaria, prácticamente universal, de 99.9 por ciento desde hace más de una década. (Cfr. tabla 3)

Recordemos que en Corea del Sur, como en México, la primaria tiene una duración de seis años, y la secundaria de tres. Recordemos también que la matrícula de la primaria es alrededor del doble de la de secundaria: cuatro y dos millones de alumnos, aproximadamente.

Estas cifras reflejan, como se ha apuntado ya, que en ambos niveles se ha alcanzado una cobertura similar, prácticamente total.

Lo anterior implica que la deserción es inexistente o muy baja, lo cual se confirma con las cifras oficiales, las cuales no reportan deserción en primaria y la sitúan entre 0.5 y 0.7 por ciento en secundaria, en los cinco últimos ciclos escolares. (MERHD, 2005: 34)

La ausencia de reprobación y repetición permite reducir considerablemente la deserción, con lo cual puede cumplirse el propósito de que todos los ciudadanos de un país cuenten con una base mínima de conocimientos y habilidades para que puedan desenvolverse en la sociedad de hoy como adultos. No es otro el sentido de la educación básica obligatoria.

A partir de lo anterior, deberían plantearse lógicamente otras preguntas, que pueden hacerse en formas diversas, pero con el mismo sentido central:

- ◆ Además de permitir que todos o casi todos los jóvenes lleguen al final de la educación básica, ¿qué nivel de conocimientos y habilidades alcanzan los alumnos en los países que no utilizan la reprobación y la repetición de grado?
- ◆ ¿No se consiguen esas tasas de cobertura a costa del detrimento de los niveles de rendimiento promedio de los alumnos?

- ◆ ¿Permite el uso de la reprobación y la repetición que los alumnos que terminen la secundaria tengan niveles de rendimiento altos, aunque no sean la totalidad de los jóvenes de cada cohorte?

Los resultados de evaluaciones internacionales muestran de manera contundente que, además de altas tasas de cobertura, la educación básica coreana se distingue por elevados niveles de rendimiento de sus alumnos de 15 años, edad que corresponde a la conclusión de la secundaria.

Desde la primera aplicación de las pruebas PISA, los resultados de los coreanos de 15 años se situaron entre los más altos de los países participantes. En PISA, el promedio de Corea del Sur en lectura fue de 525 puntos, lo cual le permitió situarse en el sexto lugar, junto a Hong Kong. La puntuación media de los alumnos mexicanos fue de 422. En esa misma aplicación, el resultado de los coreanos en matemáticas fue de 547 puntos (tercer lugar de todos los países, sólo detrás de Hong Kong y Japón), frente a 387 puntos de los mexicanos.

En la escala de ciencias Corea del Sur ocupó el primer lugar de todos los países, con una puntuación de 552. El promedio de México fue de 422 puntos. En 2003, los puntajes medios obtenidos y los lugares ocupados entre los países participantes, por los jóvenes de Corea del Sur y México, fueron respectivamente: en lectura, 534 y 400 puntos, lugares 2° y 38°; en matemáticas, 542 (3°) y 385 (37°); y en ciencias 538 (4°) y 405 (37°). (Vidal y Díaz, 2004)

En las pruebas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 2003, Corea del Sur obtuvo también resultados sobresalientes, los cuales se situaron por encima de todos o casi todos los demás países participantes. Corea del Sur tuvo también uno de los avances más importantes entre las aplicaciones de las pruebas TIMSS de 1995 y las de 2003. (OCDE, 2005: 88)

Además de que sus alumnos se ubican en una posición favorable respecto de casi todos los países participantes en las pruebas del programa PISA, el sistema educativo de Corea del Sur se distingue por otro rasgo sobresaliente:

la relación entre el nivel de riqueza del país y su gasto en educación, y los resultados de aprendizaje obtenidos por sus alumnos.

Como se señaló en la introducción, aunque el PIB *per cápita* de los habitantes de Corea del Sur es ya dos veces mayor que el de los mexicanos, sigue siendo inferior al de los países más ricos de Europa, América del Norte y Oceanía. Pese a ello, los resultados del país oriental son al menos iguales a los de esos otros países y, de hecho, superiores a los de la mayor parte de ellos. El gasto educativo de Corea del Sur es también superior, en términos absolutos, al de México y unos cuantos países más de la OCDE (Grecia, Hungría, República Checa, Polonia y Eslovaquia), pero es inferior al de los demás países de la OCDE.

El informe de indicadores educativos de la OCDE correspondiente a 2005 señala al respecto:

...los datos muestran claramente que un gasto unitario menor no puede simplemente relacionarse con un rendimiento inferior de los alumnos. El gasto por alumno hasta los quince años en la República Checa es alrededor de un tercio, y en Corea del Sur alrededor de la mitad, de los niveles de gasto de los Estados Unidos; pero, mientras tanto la República Checa como Corea del Sur se sitúan entre los diez países de mejor rendimiento en PISA, el rendimiento de los alumnos estadounidenses se ubica debajo de la media de la OCDE... Los países con rendimiento significativamente superior al que haría esperar su gasto por alumno incluyen a Austria, Bélgica, Corea del Sur, República Checa, Finlandia, Japón, Nueva Zelanda y los Países Bajos; los países con rendimiento significativamente inferior al nivel esperable por su gasto por alumno son España, Estados Unidos, Grecia, Italia, México, Noruega y Portugal. (OCDE, 2005: 165)

Ante estos elementos, parece necesario estudiar la estrategia utilizada en el sistema educativo coreano, en el sentido de evitar la reprobación y propiciar que todos los alumnos avancen un grado escolar cada año. Además de reducir e, incluso, de eliminar la deserción, con el incremento correspondiente de la cobertura educativa, la estrategia no parece tener efectos negativos en los niveles de aprendizaje, sino todo lo contrario.

El caso de Corea del Sur no es excepcional en este sentido; la experiencia de otros países va en el mismo sentido, y la tendencia parece indicar con claridad que las mejores prácticas internacionales aconsejan avanzar en esa dirección.

En el apéndice de esta obra se incluye un texto en el que se analiza el tema de la reprobación como estrategia pedagógica. Allí encontrará el lector abundante información sobre el particular.

3. El sistema educativo y las escuelas de primaria y secundaria

En este apartado se complementa la información sobre el conjunto del sistema educativo con datos sobre el tamaño de las escuelas que lo integran, iluminando desde otro ángulo el panorama de los sistemas de los dos países.

3.1. La enseñanza primaria

Además de datos sobre alumnos, las tablas 20 y 21 contienen también información sobre el número de escuelas y maestros en los sistemas educativos de Corea del Sur y México, en lo que se refiere a la enseñanza primaria, a lo largo de casi medio siglo.

Tabla 20. Datos básicos de la educación primaria de Corea del Sur y México, 1960-2005

Año	Corea del Sur			México		
	Alumnos	Escuelas	Maestros	Alumnos	Escuelas	Maestros
1960	3,622,685	4,496	61,605	5,342,092	32,533	106,822
1965	4,941,345	5,125	79,164	7,182,956	37,288	149,986
1970	5,749,301	5,961	101,095	9,248,190	45,074	194,001
1975	5,599,074	6,367	108,126	11,461,415	55,618	255,939
1980	5,658,002	6,487	119,064	14,666,257	76,024	375,215
1985	4,856,752	6,519	126,785	15,124,160	76,690	449,760
1990	4,868,520	6,335	136,800	14,401,588	82,280	471,625
1995	3,905,163	5,772	138,369	14,623,438	94,844	516,051
2000	4,019,991	5,267	140,000	14,792,528	99,008	548,215
2005	4,022,801	5,646	160,143	14,498,302	97,135	557,001

Fuente: Corea del Sur, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21. México, UPEPE, 2002.

En las primeras décadas del período considerado, la matrícula de la primaria en Corea del Sur creció hasta llegar a un máximo hacia 1980. A partir de esa fecha el total disminuyó a un ritmo irregular: ochocientos mil alumnos menos entre 1980 y 1985; situación estable entre 1985 y 1990; fuerte disminución en

el lustro siguiente, con casi un millón menos para 1995; y estabilidad, alrededor de cuatro millones de alumnos de primaria, en la última década.

El resultado es un sistema educativo de un tamaño no muy diferente al que había en la península asiática casi medio siglo antes: en 1960 la matrícula era de 3 millones 622 mil 682 alumnos, y en 2005 de 4 millones 022 mil 801.

En México la matrícula de primaria llegó a un punto máximo hacia mediados de la década de 1980, pero la disminución ha sido menor a la de Corea del Sur.

El resultado es que en 2005 la matrícula en ese nivel educativo es casi tres veces mayor a la que había 45 años antes: casi 14 millones y medio de alumnos (exactamente 14 millones 498 mil 302) frente a poco más de cinco millones y cuarto (5 millones 342 mil 092) en 1960.

En 1960 los sistemas educativos de primaria de Corea del Sur y México no eran muy diferentes en cuanto al número total de alumnos: 3.6 vs. 5.3 millones. Casi medio siglo después la diferencia es enorme: 4.0 vs. 14.5 millones.

La diferencia de las pirámides de edades de los dos países se aprecia en el hecho de que, aunque la población coreana alcanza cerca de la mitad de la de México (48 millones frente a 105) la matrícula de las primarias del país asiático representa menos de un tercio de la mexicana.

El número de las primarias de Corea del Sur ha tenido una evolución similar, aunque no idéntica, a la de la matrícula del país, con un máximo de 6 mil 519 escuelas en 1985, seguida por una disminución que llevó la cifra a 5 mil 267 en 2000, y un ligero repunte en el último lustro, llegando en 2005 a un total de 5 mil 646 planteles. En 1960 había 4 mil 496 primarias para 3.6 millones de alumnos; en 2005 los alumnos llegaban a 4 millones y las primarias a 5 mil 646.

En México el número de primarias no dejó de crecer hasta muy recientemente, aunque el de alumnos comenzara a reducirse desde 1990: 32 mil 533 primarias en 1960, a las que asistían 5.3 millones de alumnos; 97 mil 135 escuelas para 14.5 millones de alumnos en 2005.

El número de maestros en Corea del Sur aumentó regularmente de 1960 a 2005, pese a la reducción del número de alumnos y de escuelas que se dio en ese país desde los años ochenta. El total pasó de 61 mil 605 a 160 mil 143 en

las cuatro décadas y media consideradas. En México el aumento ha sido también constante, aunque mucho mayor, en forma congruente con la evolución de la matrícula: en 1960 había en el país 106 mil 822 maestros de primaria, mientras que en 2005 la cifra llegó a 557 mil 001 docentes.

A partir de los datos de la tabla 20, comentados en los párrafos anteriores, se pueden construir dos indicadores simples, los cuales nos ayudarán a comprender el funcionamiento de los sistemas educativos de los dos países que estamos comparando. Las cifras de estos dos indicadores se presentan en la tabla 21.

Tabla 21. Indicadores de la educación primaria de Corea del Sur y México, 1960-2005

Año	Corea del Sur		México	
	Alumnos /escuela	Alumnos /maestro	Alumnos /escuela	Alumnos /maestro
1960	806	58.8	164.2	50.0
1965	964	62.4	192.6	47.9
1970	964	56.9	205.2	47.7
1975	879	51.8	206.1	44.8
1980	872	47.5	192.9	39.1
1985	745	38.3	197.2	33.6
1990	769	35.6	175.0	30.5
1995	677	28.2	154.2	28.3
2000	763	28.7	149.4	27.0
2005	713	25.1	149.3	26.0

Fuente: Corea del Sur, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21. México, UPEPE, 2002.

El primer indicador es el número promedio de alumnos por escuela en cada país. En Corea del Sur en 1960 ese promedio era de 806 alumnos, que llegó a un máximo de 964 en la década siguiente, para bajar luego hasta un mínimo de 677 en 1995, subiendo de nuevo para situarse en 713 en el año 2005.

En México la evolución tiene un perfil similar, pero con cifras muy diferentes: de un promedio de 164.2 alumnos por escuela en 1960, se pasó a una cifra máxima de 206.1 en 1975, que ha ido reduciéndose hasta llegar a 149.3 alumnos por escuela en 2005.

El segundo indicador presenta el promedio de alumnos por maestro, que en Corea del Sur era de 58.8 en 1960, alcanzó un máximo de 62.4 cinco años más tarde, y comenzó a bajar a partir de esa fecha, llegando a 47.5 alumnos por maestro en 1980; a 38.3 en 1985; a 28.2 en 1995; y a 25.1 en 2005. En

México, el promedio de alumnos por maestro era exactamente de cincuenta en 1960, y bajó paulatinamente hasta situarse en 26.0 en 2005.

Especialmente interesante resulta el primero de los dos indicadores, que presenta el tamaño medio de las primarias coreanas y mexicanas, lo que constituye un rasgo contrastante de los dos sistemas educativos.

En México ha habido y sigue habiendo un número de primarias mucho mayor que en Corea del Sur, no sólo en términos absolutos, sino también proporcionalmente.

Por eso el tamaño promedio de las primarias coreanas ha sido mucho mayor al de los planteles mexicanos en todo el período que se está considerando: cerca de mil alumnos por escuela en 1965 y 1970, y más de 700 hoy, en Corea del Sur, frente a un máximo de poco más de doscientos alumnos en la década de 1970 y alrededor de 150 hoy en México.

Los promedios, desde luego, pueden ocultar grandes diferencias. No contamos con datos sobre la distribución de las primarias Corea del Sur según el número de alumnos que tienen; habrá, sin duda, escuelas más grandes y más pequeñas.

Sin embargo, combinando la información que ofrece el indicador sobre el promedio de alumnos por escuela con otros datos que conocemos, es posible concluir con seguridad que el número de escuelas con muy pocos alumnos no puede ser elevado en Corea del Sur. Un sistema de 5 mil 646 primarias, en un país con la densidad de población de Corea del Sur, no puede tener muchas primarias pequeñas, de organización incompleta o multigrado, como hay en México.

El promedio de alumnos de las primarias de México, cerca de cinco veces inferior al de Corea del Sur (713 vs. 149), se debe a que una proporción considerable de las escuelas de nuestro país es de muy pequeñas dimensiones.

Las 98 mil 178 primarias que había en el país en 2004 se distribuían en tres grandes tipos de servicio: las primarias Generales, que eran 76 mil 067; las primarias Indígenas, cuyo número ascendía a 9 mil 691; y los Cursos Comunitarios, que eran 12 mil 420.

Del total de primarias, cerca de la mitad eran *multigrado*, escuelas en las que no hay un docente para cada uno de los seis grados que comprende el nivel, sino uno para dos o más grados. En las primarias generales las escuelas multigrado eran 25 mil 045; entre las primarias indígenas había 6 mil 185; y los 12 mil 420 Cursos Comunitarios eran multigrado, con raras excepciones. En total, 43 mil 650 de todas las primarias del país tenían esa característica.

La razón de que haya escuelas multigrado es, obviamente, la existencia de un número de niños tan reducido que, no hay suficientes de cada edad para justificar la presencia de un maestro para cada grupo. Se trata de escuelas muy pequeñas. La tabla siguiente muestra varios datos sobre el número de alumnos por escuela en los tres tipos de servicio de las primarias mexicanas.

Tabla 22. Alumnos por escuela en las primarias de México, 2004

Primarias	Número	Alumnos por escuela			
		Media	Moda	Mínimo	Máximo
Generales	76,067	180	20	1	2,874
Indígenas	9,691	86	20	4	1,242
Comunitarias	12,420	10	5	1	172
Total	98,178	149.25	20	1	2,874

Fuente: INEE, 2005: Tabla 1.17.

La media general de 149 alumnos por grupo es el resultado de una de 180 en las primarias Generales; una de 86 en las escuelas Indígenas; y una bajísima de sólo diez alumnos por grupo en los Cursos Comunitarios. El rango es muy grande: de 2 mil 874 a 1 para el conjunto, e incluso de 172 a 1 en los Cursos Comunitarios. La moda revela que la media más frecuente de alumnos por escuela es de veinte niños en las primarias Generales y las Indígenas, y de sólo cinco en los Cursos Comunitarios.

Una gran diferencia distingue, pues, a los sistemas educativos de México y Corea del Sur. Casi todas las primarias del país oriental ofrecen, probablemente, los seis grados de dicho nivel educativo a un número considerable de alumnos, que en la mayoría de los casos hace necesaria la existencia de varios grupos de cada grado, con otros tantos maestros.

Un buen tamaño de las escuelas permite, por una parte, el trabajo en equipo de los docentes y, por otra, facilita el equipamiento de las escuelas; ambas cosas contribuyen a la calidad.

El sistema educativo mexicano, por su parte, enfrenta una dificultad mucho mayor, en los dos sentidos a los que se ha hecho referencia: en lo relativo a dotar a un número tan grande de escuelas minúsculas de equipos básicos; y en lo más importante: asegurar en cada escuela la presencia de maestros profesionales, quienes atiendan a los alumnos de cada edad.

No es difícil ver, además, la relación directa que hay entre la existencia en México de un gran número de poblaciones con menos de cien habitantes, –lo cual se mostró en el primer apartado de este capítulo, *cfr. supra*, tabla 15–, y la cifra igualmente elevada de escuelas muy pequeñas, en especial de tipo multigrado. La tabla 23 pone en evidencia esa relación.

Tabla 23. Distribución de las primarias en localidades de diverso número de habitantes en México, 2004

Primarias	Proporción de escuelas ubicadas en localidades, por número de habitantes						Total %
	1-99 %	100-249 %	250-499 %	500-2,499 %	2,500-14,999 %	≥ 15,000 %	
Generales	8.3	14.2	12.6	18.0	10.5	36.4	100
Indígenas	20.7	30.6	22.3	19.5	5.3	1.6	100
Comunitarias	74.7	13.0	3.3	4.6	2.4	2.0	100

Fuente: INEE, 2005: Tabla 1.16.

Las primarias Comunitarias, todas las cuales son multigrado, se concentran en las localidades de menos de cien habitantes (casi 75%), con un 13 por ciento más en poblaciones de cien a 249 habitantes.

Proporciones considerables de las primarias Indígenas, entre las que hay una gran cantidad de escuelas multigrado, se sitúan también en poblaciones chicas, hasta quinientos habitantes. Incluso entre las primarias Generales hay cantidades considerables de escuelas en localidades muy pequeñas.

La dinámica poblacional de México explica, en buena parte, la forma en que se ha desarrollado el sistema educativo del país: aunque las tasas de crecimiento han disminuido, la dispersión en localidades minúsculas se acentuó al menos hasta mediados de la década de 1990.

La dispersión trajo consigo una pulverización similar de las escuelas primarias, con la consecuente dificultad de ofrecer condiciones para que se alcancen niveles satisfactorios de aprendizaje en todas ellas.

3.2. La enseñanza secundaria

La tabla 24 presenta la evolución de la educación secundaria en Corea del Sur y México, tanto en lo que se refiere a matrícula como a escuelas y maestros.

Tabla 24. Datos básicos de la educación secundaria de Corea del Sur y México, 1960-2005

Año	Corea del Sur			México		
	Alumnos	Escuelas	Maestros	Alumnos	Escuelas	Maestros
1960	528,593	1,053	13,053	234,980	1,140	19,984
1965	751,341	1,208	19,067	532,557	1,858	41,358
1970	1,318,808	1,608	31,207	1,102,217	4,249	67,738
1975	2,026,823	1,967	46,917	1,898,053	6,798	110,921
1980	2,471,997	2,121	54,858	3,033,856	8,873	168,588
1985	2,782,173	2,371	69,553	4,179,466	15,657	224,372
1990	2,275,751	2,474	89,719	4,190,190	19,228	234,293
1995	2,481,848	2,683	99,931	4,687,335	23,437	264,578
2000	1,860,539	2,731	92,589	5,349,659	28,353	309,123
2005	2,010,704	2,935	103,835	6,001,400	31,859	346,301

Fuente: Corea del Sur, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21. México, UPEPE 2002.

En 1960, en Corea del Sur la matrícula de secundaria era de algo más de medio millón de alumnos; en México era menos de la mitad: sólo 234 mil 980 jóvenes. Hasta 1975 la matrícula de Corea del Sur seguía siendo superior a la de México: 2 millones 026 mil 823 frente a un millón 898 mil 053 alumnos.

A partir de 1980 las cifras mexicanas son más altas; en Corea del Sur llegan a un máximo de 2.78 millones de alumnos en 1985, para bajar luego, con ciertas variaciones, a 2.0 millones en 2005. En México, en cambio, el incremento ha seguido sin interrupción, alcanzando los tres millones en 1980; los cuatro millones se rebasaron sólo cinco años más tarde; los cinco se alcanzaron entre 1995 y 2000; y en 2005 se llegó a la cifra de seis millones.

En Corea del Sur el número de escuelas aumentó regularmente, pasando de poco más de mil en 1960, a casi dos mil en 1975, y a cerca de tres mil en 2005. La cifra de maestros, por su parte, pasó de 13 mil 053 en 1960 a 54 mil 858 en 1980, y llegó a poco más de cien mil en 2005.

En México el desarrollo de la educación secundaria fue también creciente, con cifras más altas: aunque tuvieran menos alumnos, las escuelas del nivel en 1960 era ya más que en Corea del Sur: mil 140. En 1970 eran más de cuatro mil; en 1980 casi nueve mil. En el lustro siguiente el proceso se aceleró, con la

expansión de las Telesecundarias, con lo que el total de planteles del nivel llegó a 15 mil 657 en 1985. En 1990 eran ya cerca de veinte mil; en el año 2000 la cifra se acercaba a treinta mil, y en 2005 eran 31 mil 859.

El número de maestros era también superior al de Corea del Sur en 1960: 19 mil 984. En 1975 eran ya más de 110 mil; en 1985 eran 224 mil; en 2005 la cifra fue de 346 mil 301.

La tabla 25 muestra la evolución de dos indicadores básicos de secundaria.

Tabla 25. Indicadores de la educación secundaria de Corea del Sur y México, 1960-2005

Año	Corea del Sur		México	
	Alumnos /escuela	Alumnos /maestro	Alumnos /escuela	Alumnos /maestro
1960	502	40.5	206.1	11.8
1965	622	39.4	286.6	12.9
1970	820	42.3	259.4	16.3
1975	1,030	43.2	279.2	17.1
1980	1,165	45.1	341.9	18.0
1985	1,173	40.0	266.9	18.6
1990	920	25.4	217.9	17.9
1995	925	24.8	200.0	17.7
2000	681	20.1	188.7	17.3
2005	685	19.4	188.4	17.3

Fuente: Corea del Sur, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21. México, UPEPE 2002.

Los indicadores permiten destacar algunas diferencias entre Corea del Sur y México, cuyo contraste es, nuevamente, revelador.

También en secundaria las escuelas de México tienen un promedio de alumnos muy inferior al de Corea del Sur. En este último país la media pasó de quinientos alumnos en 1960 a más de mil entre 1975 y 1985, para bajar luego, llegando a 685 en 2005. En México en 1960 la media era de 206 alumnos por escuela; llegó a un máximo de 342 en 1980, para bajar hasta 188 en 2005.

En cuanto a la razón de alumnos por maestro, en Corea del Sur el promedio rondó la cifra de cuarenta entre 1960 y 1985; en el lustro siguiente se registró un descenso espectacular, que llevó la cifra a 25.4 alumnos por maestro en 1990. Después la media ha seguido bajando, más lentamente, para llegar en 2005 a 19.4 alumnos por docente.

Las cifras de este indicador en México, en cambio, son consistentemente inferiores a las de Corea del Sur, y muestran una tendencia distinta: 11.8 alumnos por maestro en 1960; un máximo de 18.6 en 1985; y un ligero descenso que lleva la cifra a 17.3 en 2005.

Es importante hacer una consideración sobre esta relación de alumnos por maestro. En las secundarias de México hay cierta proporción de docentes que no son de tiempo completo, sino que dedican sólo algunas horas a su tarea. Como los datos no distinguen uno y otro caso, tanto los maestros de tiempo completo como los contratados por horas entran en el cálculo del indicador de alumnos por maestro, y el cociente resulta sensiblemente menor que si se calculara dividiendo el número de alumnos entre el de los *docentes equivalentes de tiempo completo*.

Los datos disponibles sobre el particular indican que en las Telesecundarias casi todos los maestros son de tiempo completo (96.8 por ciento) y trabajan en una sola escuela (99 por ciento); pero las proporciones son sensiblemente menores en las secundarias Generales y en las técnicas.

En las secundarias Generales un 16.6 por ciento de los maestros trabajan en dos o más escuelas, y 23.2 por ciento de ellos tienen contratos por 16 horas a la semana o menos. En las secundarias Técnicas la proporción de quienes trabajan en dos o más escuelas es de 9.4 por ciento; y la de los que tienen contratos por 16 horas a la semana o menos es de 18.8 por ciento. (INEE, 2006: 182)

Aunque no se cuenta con datos precisos al respecto, al parecer la gran mayoría de los maestros de secundaria en Corea del Sur trabaja en una sola escuela, en condiciones de tiempo completo. La diferencia del indicador de alumnos por maestro de las tablas anteriores debe, pues, matizarse.

La menor cifra mexicana no es necesariamente positiva, ya que se debe, en parte, a la presencia de maestros contratados por horas, que no pueden trabajar en equipo y concentrar su atención en un número reducido de alumnos, sino que deben dispersar su atención entre los grupos que deben atender para completar su carga de trabajo, en muchos casos en varias escuelas. Este fenómeno se agudiza a consecuencia de la excesiva carga

horaria de los planes de estudio de las secundarias mexicanas, que hace necesario un mayor número de docentes, en contraste con el currículo más compacto de otros países de la OCDE, incluida Corea del Sur. (Cfr. OCDE, 2005)

Por otra parte, el elevado número y el menor tamaño promedio de las secundarias mexicanas se explica, en buena parte, por la presencia de un gran número de escuelas Telesecundarias, que son un tipo de servicio análogo a las primarias multigrado.

A diferencia de las secundarias Generales y Técnicas, en las que en cada grado hay un maestro especializado para cada una de las materias, en las Telesecundarias un solo docente se hace cargo de todas las asignaturas de un grado, con apoyo de lecciones grabadas que se transmiten por televisión.

Hay, incluso, un número no despreciable de Telesecundarias multigrado. Recientemente se han creado también servicios comunitarios de secundaria. La tabla 26 ofrece datos sobre el número de alumnos por escuela, para los distintos tipos de servicio.

Tabla 26. Alumnos por escuela en las secundarias de México, 2004

Primarias	Número	Alumnos por escuela			
		Media	Moda	Mínimo	Máximo
Generales	9,817	297	72	2	1,820
Técnicas	4,235	392	133	2	2,650
Telesecundarias	16,424	74	30	2	918
S. Comunitarias	376	12	5	2	56
Total	30,852	191.1	30	2	2,650

Fuente: INEE, 2005: Tabla 1.17.

De las 30 mil 852 secundarias de las que hay datos de 2004, más de la mitad eran Telesecundarias: 16 mil 424. La media de alumnos por escuela en ellas era de 74 jóvenes; en secundarias Generales la cifra era cercana a los trescientos alumnos por escuela, y en secundarias Técnicas llegaba casi a cuatrocientos.

La media en las secundarias comunitarias era de sólo 12 alumnos en cada una. El número más frecuente de alumnos en Telesecundaria era de treinta y en las secundarias Comunitarias de cinco.

Como en el caso de las primarias Comunitarias, los servicios de Telesecundaria y de secundaria Comunitaria surgieron para atender la demanda de poblaciones con pocos habitantes, como muestra con claridad la tabla 27.

Tabla 27. Distribución de las secundarias en localidades de diverso número de habitantes, en México, 2004

Primarias	Proporción de escuelas ubicadas en localidades, por número de habitantes						Total %
	1-99	100-249	250-499	500-2,499	2,500-14,999	≥ 15,000	
Generales	2.2	0.6	1.2	9.2	15.5	71.3	100
Técnicas	1.9	0.6	1.6	20.9	24.4	50.6	100
Telesecundarias	4.0	11.3	25.7	49.0	5.3	4.7	100
S. Comunitarias	37.2	43.7	13.3	4.5	0.5	0.8	100

Fuente: INEE, 2005: Tabla 1.16.

En forma análoga a lo que ocurre en primaria, la dispersión de la población rural de México en un gran número de localidades pequeñas explica, en buena medida, el tipo de desarrollo que ha conocido el sistema educativo en el nivel de secundaria, y da cuenta de la dificultad de alcanzar niveles óptimos de calidad.

Sin desconocer el mérito de las políticas aplicadas en Corea del Sur para mejorar indicadores, como la razón de alumnos por docente, debe advertirse también el hecho de que la presencia mayoritaria de escuelas medianas o grandes, tanto en primaria como en secundaria, representó un factor favorable al éxito de tales esfuerzos.

4. El desarrollo de la educación superior

El desarrollo de los sistemas de educación superior en México y Corea del Sur ha sido también diferente. Retomando datos de las tablas 4 y 8 de este trabajo, la tabla 28 permite apreciar la forma en que ambos sistemas crecieron desde mediados del siglo pasado, tanto en lo relativo a su matrícula, como en lo que se refiere al número de instituciones que comprenden.

Tabla 28. Crecimiento del sistema de educación superior en Corea del Sur y México, 1945-2000

Corea del Sur			México		
Año	Instituciones	Alumnos	Año	IES	Alumnos
1945	19	7,819	1950	39	32,498
1960	85	101,041	1960	60	75,788
1965	162	141,626	1965	---	140,848
1970	142	201,436	1970	109	214,897
1975	205	238,719	1975	---	543,112
1980	243	601,494	1980	307	756,649
1985	262	1,277,825	1985	---	1,123,744
1990	270	1,691,681	1990	776	1,245,532
1995	333	2,343,894	1995	---	1,532,846
2000	372	3,363,549	2000	≈ 1,300	2,047,895
2005	385	3,548,728	2005	≈ 1,843	2,445,628

Fuente: tablas 4 y 8.

A falta de datos de la misma fecha, la información disponible para 1945 y 1950 muestra que por esas fechas los dos países tenían un sistema de educación superior muy pequeño; posiblemente el de México era bastante mayor.

En 1965 el número de alumnos era casi igual en los dos países, y hasta 1980 el crecimiento de la población estudiantil mexicana fue un poco más rápido, si bien puede temerse que las cifras estén un poco sobreestimadas, dado el fenómeno de inflación de la matrícula que se dio en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en la década de los setenta.

Desde los años ochenta la tendencia cambia, y es la matrícula de educación superior de Corea del Sur la que crece a un ritmo mayor, especialmente entre 1980 y 1985, lustro en el que se duplica, y entre 1995 y 2000, en que aumenta en más de un millón de alumnos. En México, en cambio, de 1985 a 1990 el aumento fue de sólo 122 mil alumnos; entre 1990 y 1995 fue de 287 mil; y en los dos lustros siguientes llegó a alrededor de medio millón de alumnos en cada uno.

De esa manera, en 2005 el total de la matrícula de educación superior en Corea del Sur llegó a la cifra de 3 millones 548 mil 728 alumnos, frente a 2 millones 445 mil 628 en México.

La evolución del número de instituciones, en cambio, ha sido diferente: hasta 1970 había más en Corea del Sur, pero a partir de entonces el número de IES coreanas ha aumentado moderadamente. De 142 en 1970 llegó a 270, poco menos del doble, en 1990, y en 2005 alcanzó la cifra de 385.

En México, de 1970 a 1990 la cifra de instituciones se multiplicó por más de siete, pasando de 109 a 776, y en los últimos 15 años siguió creciendo fuertemente, llegando a mil 843 IES en 2005. Si en vez del número de IES se considera el de sedes o *campus*, más comparable con el de las IES de Corea del Sur, la cifra en 2005 se eleva a 2 mil 419.

La tabla 29 permite hacer una comparación sugerente entre los sistemas de educación superior de México y Corea del Sur del Sur, a partir de una asimilación de las categorías que se utilizan en cada país para clasificar a las Instituciones de Educación Superior. Tres de las categorías que se utilizan en esa tabla son claramente asimilables, y parece razonable hacerlo con la cuarta, como se explica a continuación.

- ◆ Las Universidades Industriales de Corea del Sur y los Institutos Tecnológicos de México coinciden en ser instituciones que imparten estudios del nivel que en nuestro país designamos como licenciatura, en la forma de carreras que tienen, por lo general, cuatro años de duración, y se orientan principalmente a preparar personal para la industria. Todas las IES mexicanas que se identifican como de este tipo en la tabla siguiente son públicas, porque no hay IES privadas expresamente orientadas en este sentido, aunque algunas de ellas ofrezcan carreras en el campo de las ingenierías.
- ◆ Las universidades de educación coreanas y las normales mexicanas tienen como propósito la preparación de docentes de la educación obligatoria, primaria y secundaria básica. En el caso de México, el número de sedes de IES públicas de este tipo se eleva porque se incluyen en él las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, que son 86, así como 57 centros de

formación de maestros, que ofrecen estudios de licenciatura o de posgrado. Algunas IES estatales tienen varias sedes, como en Veracruz.

- ◆ Los *junior college* de Corea del Sur y las Universidades Tecnológicas de México tienen en común buscar la formación de técnicos y mandos de nivel medio para empresas industriales y de servicios, mediante carreras que requieren como antecedente haber cursado la educación media superior, como los demás programas de educación superior, pero lo hacen con programas de duración menor a la licenciatura, en general de dos o tres años.
- ◆ La categoría de *universidades generales* comprende, en Corea del Sur, a instituciones públicas y privadas relativamente grandes, que ofrecen licenciaturas y posgrados. En México, la categoría es clara en el caso de las IES públicas, en el que incluye a las universidades autónomas federales y estatales, que suelen ser grandes y relativamente consolidadas.

Las universidades interculturales, que han comenzado a crearse recientemente, se incluyen también en esta categoría. Menos claro es el caso de las IES privadas, por lo que en la tabla 29 se optó por incluir en este apartado a todas las que tienen más de una sede o *campus*.

En cuanto a las categorías en que la comparación es más difícil, en Corea del Sur el rubro de *otras IES* es marginal, pues comprende sólo cinco IES privadas muy pequeñas, con un total de poco más de mil alumnos.

En México, en cambio, la categoría de *otras instituciones* es muy heterogénea. Por lo que se refiere a las IES públicas, en la tabla 29 podrá verse que comprende 111 instituciones muy especializadas y, en muchos casos, de buena calidad, como suele ocurrir en las escuelas superiores de las fuerzas armadas o en algunas de las que se dedican a la formación de profesionales de las artes.

En el renglón que corresponde al sector privado, en cambio, la categoría de *otras IES* incluye a todas las instituciones privadas de un solo *campus* que no son escuelas normales; la cifra llega a 919 instituciones que, en la gran mayoría de los casos, son muy pequeñas, y de calidad por lo menos dudosa.

La Universidad a Distancia de Corea del Sur, de control público, no tiene equivalente institucional en México. En el país oriental, además, recientemente han comenzado a establecerse instituciones privadas que ofrecen educación vía Internet y se conocen con el nombre de *cyberuniversidades*.

En cambio, ninguna institución mexicana se clasifica en esta última categoría, si bien varias instituciones públicas y privadas ofrecen programas a distancia, sea en la forma más tradicional, con base en materiales impresos y tutorías ocasionales, sea con apoyo en medios de comunicación electrónicos.

En la tabla 29 no se dan cifras de IES de posgrado para Corea del Sur, porque esos estudios se ofrecen en instituciones de las otras categorías, que tienen también estudios de pregrado.

En México pasa lo mismo en el sector privado, por lo cual no se dan datos de instituciones privadas de posgrado; en el sector público sí hay centros de investigación que tienen programas de enseñanza de posgrado.

Con las precisiones anteriores, se presenta la composición de los sistemas de educación superior de Corea del Sur y México, en 2005.

Tabla 29. Instituciones y alumnos en educación superior en Corea del Sur y México, por tipo de IES y control, 2005

COREA DEL SUR, 2005				MÉXICO, 2005 (SEDES)			
Tipo	Control	IES	Alumnos	Alumnos	IES	Control	Tipo
Universidades Generales	Público	26	400,668	619,534	141	Público	Universidades Generales
	Privado	147	1,458,971	677,100	425	Privado	
	Subtotal	173	1,859,639	1,296,634	566	Subtotal	
Otras IES	Público	--	--	*	111	Público	Otras IES
	Privado	5	1,125	*	919	Privado	
	Subtotal	5	1,125	*	1,030	Subtotal	
Universidades Industriales	Público	8	90,324	769,050	243	Público	Institutos Tecnológicos
	Privado	11	98,531	---	---	Privado	
	Subtotal	19	188,855	769,050	243	Subtotal	
Universidades de Educación	Público	11	25,141	92,044	385	Público	Escuelas Normales
	Privado	--	--	49,800	79	Privado	
	Subtotal	11	25,141	141,844	464	Subtotal	
Junior Colleges (2 años)	Público	14	36,153	81,300	67	Público	Universidades Tecnológicas
	Privado	147	820,411	---	---	Privado	
	Subtotal	161	856,564	81,300	67	Subtotal	
Universidad a distancia y Cyberuniversidades	Público	1	282,023	---	---	Público	Universidad a distancia
	Privado	15	53,156	---	---	Privado	
	Subtotal	16	335,179	---	---	Subtotal	
Posgrado	Público	---	85,177	89,400	49	Público	Posgrado
	Privado	---	197,048	67,400	---	Privado	

	Subtotal	---	282,225	156,800	---	Subtotal	
Total	Público	60	919,486	1,651,328	996	Público	Total
	Privado	325	2,629,242	794,300	1,423	Privado	
	Total	385	3,548,728	2,445,628	2,419	Total	

Notas: * Las cifras de las otras IES están incluidas en las de universidades generales.
Fuentes: tablas 5 y 9. MERHD, 2005; SEP, 2005.

Lo primero que llama la atención es la diferencia en cuanto al número total de instituciones o sedes, en relación con el número de alumnos, en los dos países.

Corea del Sur tiene muchos más alumnos que México, pero los atiende en un número mucho menor de instituciones, lo que quiere decir que se trata de IES relativamente grandes. La matrícula promedio de una IES coreana es de 9 mil 217 alumnos; la media de las IES públicas es más alta: 15 mil 324 alumnos; la de las IES privadas es de 8 mil 090.

Los promedios de las IES mexicanas, en cambio, son mucho menores: mil 011 alumnos por institución para el total de las IES; mil 658 para las públicas y sólo 558 para las privadas.

Las IES mexicanas de las categorías de universidades generales e institutos tecnológicos tienen un tamaño mayor. El promedio de alumnos de universidades públicas, incluyendo a las universidades interculturales, que son pequeñas, llega a 4 mil 394 por sede; el de los tecnológicos es de 3 mil 165 estudiantes; y el de universidades privadas de mil 593. Las universidades tecnológicas, por su parte, tienen en promedio mil 213 estudiantes cada una.

En sentido opuesto, destacan por su reducido número de alumnos promedio los casos de las escuelas normales e instituciones similares públicas, que tienen una media de 239 alumnos. Aunque no tenemos datos de las IES privadas de la categoría de *otras*, es probable que el promedio de estudiantes en ese grupo sea similar o incluso menor.

A diferencia de lo que ocurre en primaria y secundaria, la existencia en México de un gran número de instituciones de educación superior muy pequeñas no puede atribuirse a la dispersión de la población, ya que las IES se ubican siempre en poblaciones medianas o grandes. El fenómeno se debe, sin duda, a una política que facilita el establecimiento de ese tipo de instituciones, lo cual quiere decir que los requisitos para establecerlas son fáciles de cumplir.

En contraste con lo anterior, el panorama de las IES Corea del Sur refleja con toda probabilidad una política de mucha mayor exigencia para el establecimiento de una institución, tanto pública como privada.

CAPÍTULO 3

EN BUSCA DE EXPLICACIONES

- 1. Las diferencias en cobertura**
- 2. Las diferencias en los niveles de rendimiento**
- 3. El peso de los recursos económicos**
- 4. El peso de los factores culturales**

La comparación de Corea del Sur y México que se hace en este texto se refiere principalmente al período de casi medio siglo que va de 1960 a 2005. Además de la disponibilidad de datos estadísticos, la elección de este período de tiempo se entiende si se considera que, en los dos países que se comparan, la fecha de 1960 representa un momento significativo en cuanto al desarrollo de sus respectivos sistemas educativos.

En Corea del Sur, la década de los años sesenta vio el inicio de una etapa particularmente dinámica en el desarrollo del sistema educativo. Tras la dura etapa de la ocupación japonesa, y los traumáticos años de la guerra de 1950 a 1953, el gobierno militar surgido del golpe de Estado de mayo de 1961, enfrentó el reto del desarrollo del país dando especial importancia a la industrialización, así como a la expansión del sistema educativo.

La historia de México en la primera mitad del siglo XX fue diferente, con el fin del porfiriato y la Revolución en las primeras décadas, seguidas por la etapa postrevolucionaria que comprende el resto del siglo XX.

En lo que se refiere al sistema educativo, sin embargo, los años sesenta representan también el inicio del desarrollo que llega al presente. De esa época es, en efecto, el importante giro en las políticas educativas mexicanas que representó el *Plan de Once Años* de Jaime Torres Bodet, preparado entre diciembre de 1958 y noviembre de 1959, y que se puso en práctica a partir de 1960.

A finales de la década de 1950, América Latina y México vivían una etapa marcada por un crecimiento demográfico particularmente rápido, el más fuerte que se había dado hasta entonces en la historia del mundo. Los países de la región se caracterizaban, además, por una fuerte desigualdad, con regiones de gran pobreza, de población mayoritariamente indígena, y zonas con niveles de vida similares a los de los países más desarrollados. Para el sistema educativo, esas circunstancias se traducían en un número sin precedentes de niños que debían ser atendidos por las escuelas, que sólo acogían a la mitad de ellos.

Al llegar a la titularidad del ejecutivo el Presidente López Mateos, en 1958, invitó a Jaime Torres Bodet a hacerse cargo de la Secretaría de Educación Pública, con la tarea de enfrentar esa abrumadora demanda. El *Plan de Once*

Años definió un conjunto de nuevas políticas públicas para hacer frente a ese reto.

Dentro de este marco temporal de las últimas décadas del siglo XX y el primer lustro del XXI, en este último apartado se resumen los resultados de la comparación de la forma en que Corea del Sur y México han desarrollado sus respectivos sistemas educativos, a partir de la información resumida en los apartados anteriores de este trabajo.

Teniendo en cuenta la distinción de las diversas dimensiones de la calidad educativa a que se hizo referencia en la introducción, las conclusiones se dividirán en dos puntos: por una parte, las relativas a la cobertura de los sistemas educativos de Corea del Sur y México; por otra, las que se refieren a los niveles de rendimiento que alcanzan los alumnos de los dos países.

Para explicar las diferencias que muestra la comparación, en la cobertura y en los niveles de rendimiento, acudimos tanto a factores socioeconómicos, explicables por las condiciones de cada país, como a factores de la escuela, atribuibles en parte a las políticas educativas y en parte, seguramente, a rasgos culturales no fáciles de comprender.

1. Las diferencias en cobertura

Por lo que se refiere a la cobertura, las diferencias entre México y Corea del Sur se explican, sin duda, por las condiciones geográficas y demográficas de cada país. En este trabajo se ha destacado un factor al que suele prestarse poca atención: la dispersión de la población rural en un número muy grande y, hasta hace poco, rápidamente creciente, de localidades de menos de cien habitantes, con la dificultad que ello implica para llevar servicios educativos a los niños en edad escolar de esas minúsculas poblaciones.

Pero el trabajo muestra también que, la diferente cobertura de México y Corea del Sur en los niveles superiores del sistema educativo deben atribuirse también al modelo de expansión de los servicios adoptados en cada país.

Como ha podido apreciarse, la forma en que el sistema educativo coreano se desarrolló a lo largo de las cinco últimas décadas muestra un énfasis que fue

pasando, sucesivamente, de la primaria a la secundaria, de ésta a la educación media superior y, por fin, a la enseñanza superior.

Durante la década de los años sesenta, el crecimiento se dio principalmente en la enseñanza primaria. La densidad de la población del país llevó a que ese crecimiento se diera en un número relativamente pequeño de escuelas grandes, probablemente en su gran mayoría de organización completa, que en muchos casos atendían alumnos en dos turnos –uno por la mañana y otro por la tarde– con grupos numerosos, con un promedio de 65 alumnos. La enseñanza secundaria no recibió el mismo grado de atención en esos años, y se ofrecía principalmente en las ciudades. (MEHRD, 2006: 44)

La etapa anterior se extendió a los años setenta, pero al inicio de la década siguiente la política educativa dio un giro, para fortalecer cualitativamente la primaria y atender el desarrollo de la secundaria. Se eliminaron los dobles turnos en las primarias y el tamaño promedio de los grupos se redujo a unos 35 alumnos. Para contar con los recursos que estas políticas implicaban, en 1982 se estableció un impuesto especial para educación. En 1985 esas políticas se concretaron en la Reforma Educativa Nacional. (MEHRD, 2006: 42, 45)

Hacia 1990 la secundaria obligatoria gratuita se había extendido a todo el país; resuelto el asunto de la atención universal de la demanda en los dos primeros niveles del sistema educativo, la atención pudo dirigirse a la elevación de la calidad y a la expansión de la media superior, y luego de la educación superior.

La forma en que se expandió el sistema educativo mexicano fue diferente. La tabla 30 retoma datos anteriores, facilitando la comparación de la forma en que se desarrollaron los sistemas educativos de los dos países.

Tabla 30. Tasas de cobertura y transición en Corea del Sur y México, 1965-2005

Año	Cobertura neta en primaria		Transición de primaria a secundaria		Transición a media superior		Transición a educación superior	
	Corea del Sur	México	Corea del Sur	México	Corea del Sur	México	Corea del Sur	México
1965	88.9	≈ 60.0	54.3	---	69.1	---	32.3	---
1970	≈ 95.0	≈ 70.0	66.1	---	70.1	---	---	---
1980	---	≈ 80.0	95.8	82.0	84.5	77.9	---	---
1990	100.5	95.6	99.8	82.3	95.7	75.4	33.2	69.7

1995	98.2	95.8	99.9	87.0	98.5	89.6	51.4	80.5
2000	97.2	98.6	99.9	91.8	99.5	93.3	68.0	87.2
2005	98.8	99.7	99.9	95.8	99.7	98.2	82.1	78.9

Fuentes: tablas 3 y 7. Las cifras en cursiva son estimaciones a partir de los datos disponibles.

Hace cuatro décadas la cobertura de primaria era bastante más alta en Corea del Sur que en México: cerca de noventa por ciento, frente a una cifra que puede estimarse alrededor del sesenta por ciento; las cifras superiores a 95 por ciento se alcanzaron en Corea del Sur desde la década de 1970, y en México hasta la de 1990.

Lo anterior no es sorprendente, dado el mayor crecimiento demográfico de México, pero al analizar los siguientes niveles se aprecian otros aspectos. La transición de primaria a secundaria aumentó de manera excepcional en Corea del Sur entre 1970 y 1980, pasando de 66 a 96 por ciento. Las cifras reflejan un esfuerzo especial por incrementar la cobertura de la secundaria, una vez que se alcanzó prácticamente la cobertura total en primaria.

Aunque no tenemos datos de los años sesenta y setenta, las cifras disponibles muestran que en México la proporción de muchachos que pasa a secundaria después de terminar la primaria se ha incrementado en una forma mucho más gradual; casi no cambió entre 1980 y 1990, y luego aumenta en cuatro o cinco puntos porcentuales cada cinco años, de 1990 a 2005.

En Corea del Sur la tasa de transición de secundaria a media superior aumentó también mucho entre 1970 y 1980, aunque no tanto como la de primaria a secundaria: casi 15 puntos, y 10 más en la década siguiente. En cambio la tasa de transición de media superior a superior se mantuvo baja hasta 1990, y a partir de entonces tuvo un incremento extraordinario, de casi 18 puntos entre 1990 y 1995; casi 17 puntos más en el lustro siguiente; y 14 más en los últimos cinco años.

En México, en cambio, las tasas de transición de secundaria a media superior y, especialmente, las de media superior a superior, eran altas hace varias décadas, y han aumentado en forma muy lenta: cerca de ochenta por ciento desde 1980 en el primer caso, y casi setenta por ciento en el segundo, muy por

encima del 33.2 por ciento que se observaba en la misma fecha en Corea del Sur.

La sorprendente expansión de la educación superior coreana a partir de los años noventa del siglo XX fue posible gracias a que previamente se había alcanzado la cobertura casi total en los niveles anteriores, hasta la media superior; la forma en que se extendió la superior confirma además, que fue la culminación de un modelo de expansión que cuidaba expresamente la equidad.

El testimonio del profesor Lee es claro al respecto:

La fuerte expansión de la matrícula de educación superior en la década de 1990 fue posible porque se hizo principalmente a través del sector privado. Lo anterior permitió al gobierno mantener los grandes sistemas de educación primaria y secundaria sin sacrificar su calidad. Como las universidades privadas son prácticamente autofinanciables, el gasto educativo del gobierno dedicado a la educación superior representa sólo alrededor del diez por ciento del total. Esto contrasta fuertemente con la proporción de la educación superior en el gasto educativo público en la mayoría de los países de América Latina, incluyendo a México, donde suele situarse entre veinte y treinta por ciento. El gobierno de Corea del Sur ha concentrado su gasto principalmente en los niveles educativos inferiores, asegurando la equidad de oportunidades de educación básica desde un momento temprano de su desarrollo.

El gobierno coreano buscó una fuerte expansión de las oportunidades de educación superior, principalmente a través del sector privado, en un momento posterior de su desarrollo, cuando el ingreso per cápita de la población llegaba a los diez mil dólares y muchos hogares podían asumir los costos de las universidades privadas. Esta estrategia contribuyó a asegurar la equidad, y representa una marcada diferencia con respecto a las políticas seguidas por muchos países latinoamericanos, incluyendo a México, donde las oportunidades de educación superior pública gratuita se han mantenido en beneficio de los grupos privilegiados de la población, a expensas del desarrollo de los niveles educativos inferiores, con lo que la falta de equidad en el acceso y la calidad ha sido un rasgo

característico del sistema. (Profesor Kye Woo Lee, comunicación personal)

El desarrollo del sistema educativo de Corea del Sur puede caracterizarse, pues, como un modelo intencionalmente igualitario, que busca expresamente llevar al mayor número posible de sus jóvenes hasta determinado nivel educativo en ciertos momentos. En México, en cambio, los datos llevan a caracterizar su desarrollo educativo como un modelo de expansión basado en la demanda, la cual acepta la desigualdad existente y no toma medidas expresas para contrarrestarla.

En este modelo, la educación se ofrece tempranamente en todos los niveles, desde la primaria hasta la superior, a una minoría que está en condiciones especialmente favorables y, además, tiene el peso suficiente para conseguir la extensión de los servicios en su beneficio. Cuando sólo pocos niños y jóvenes, en general de medio favorable, accedían a los niveles inferiores del sistema educativo, quienes pertenecían a esa minoría privilegiada buscaban seguir adelante en los niveles siguientes, y una proporción considerable lo conseguía.

Los servicios se extienden luego paulatinamente a sectores de la población que están en condiciones menos favorables y, a la vez, tienen menos capacidad de presión. Este modelo de *derrame paulatino de beneficios*, con la dispersión de la población rural, propicia el mantenimiento de las desigualdades: cuando los niveles educativos básicos alcanzan a los sectores menos favorecidos, los privilegiados ya han tenido acceso a los niveles más altos.

2. Las diferencias en los niveles de rendimiento

Además de una cobertura sustancialmente mayor en los niveles superiores del sistema educativo, los niveles de rendimiento que alcanzan los alumnos de Corea del Sur según muestran evaluaciones como las de los proyectos PISA y TIMSS, son notables no sólo en relación con México, sino también con los países más desarrollados del mundo.

Los factores del entorno social de Corea del Sur y México, en especial la dispersión de la población a la que nos hemos referido reiteradamente, tienen sin duda cierto peso, también en la explicación de los niveles de rendimiento. A ello debe añadirse un factor más del entorno: la homogeneidad cultural y

lingüística de Corea del Sur, frente a la heterogeneidad de México, que tiene una proporción de alrededor del diez por ciento de habitantes cuya lengua materna no es el español, sino una de las sesenta o más lenguas indígenas que se hablan en el país.

La multiculturalidad se asocia con la desigualdad social, que en México, como en otros países de América Latina, es particularmente grande, en contraste con la situación de Corea del Sur, en donde es mucho menor. Todos los estudios muestran que en México la pobreza y la dispersión de la población están fuertemente asociadas con la presencia de poblaciones indígenas, como también lo está el menor acceso a la escuela, y resultados educativos inferiores.

La historia de cada país permite entender, al menos en parte, esas diferencias. Las desigualdades actuales de México reflejan todavía el impacto de la conquista española y la subsecuente colonización, a lo largo de los tres siglos transcurridos que siguieron a la llegada de los españoles, a principios del siglo XVI. Después de la independencia la desigualdad no desapareció, y su impacto se sigue apreciando dos siglos después, al comenzar el XXI.

La relativa subordinación de Corea del Sur respecto a China no parece haber tenido un impacto similar, como tampoco lo tuvo la ocupación japonesa, que duró menos de medio siglo. Sea por esa razón o por otras, lo que parece indudable es la mayor homogeneidad cultural y la menor desigualdad social que prevalece en Corea del Sur en comparación con México.

Además de factores del entorno como los anteriores, el desarrollo contrastante de Corea del Sur y México, en general y en lo educativo en particular, se debe, seguramente, a las políticas adoptadas por cada país.

Hemos caracterizado el modelo de desarrollo educativo coreano, como uno *intencionalmente igualitario*, frente al modelo mexicano, *basado en la demanda y que acepta la desigualdad*. Debe añadirse que la preocupación de Corea del Sur por la equidad no se limita al acceso a los niveles básicos de la educación, a la cobertura, sino que se extiende a lo que suele designarse como calidad, y que en este trabajo se prefiere denominar el rendimiento de los alumnos o su nivel de aprendizaje. El modelo coreano de expansión cuida la equidad sin

limitarse a ofrecer acceso a servicios de diferente calidad a todos los alumnos, sino que implica que tanto el acceso, como un mínimo de rendimiento, sean generales.

Muchos elementos muestran la existencia en Corea del Sur de políticas educativas que buscan expresamente elevar los niveles de rendimiento de los alumnos.

Como se ha apuntado ya, la expansión de la educación primaria en aquel país se hizo primero utilizando el sistema de doble turno, con dos grupos de alumnos que asisten a un mismo plantel, unos por la mañana y otros por la tarde, ante la escasez de instalaciones. Cuando la presión demográfica fue menor, los segundos turnos se suprimieron, para dar lugar a escuelas de jornada completa, que atienden a los alumnos durante un horario extendido.

En México también, en 1960, como parte del *Plan de Once Años*, Jaime Torres Bodet introdujo el sistema de doble turno en las primarias, para poder dar acceso a ese nivel educativo, que entonces era el único obligatorio, a la mitad de los niños mexicanos que no tenían acceso a él. Aunque en años recientes algunas escuelas han comenzado a adoptar el modelo de jornada completa, se trata de una pequeña minoría, y el grueso de las escuelas sigue manejando una jornada escolar de cuatro horas y media.

Precisemos que la diferencia no radica en las horas de clase a la semana, pero sí en el tiempo que pasan los alumnos en la escuela. En las escuelas de doble turno los alumnos están en el plantel solamente durante el tiempo en que tienen clases; en las de jornada completa los chicos permanecen varias horas más, durante las cuales realizan actividades deportivas y culturales, además de recibir apoyo de los maestros para la realización de tareas o para remediar deficiencias. Para hacer posible lo anterior, que se hace necesario también en la medida en que el trabajo femenino se generaliza, se requiere que los alumnos puedan tomar sus alimentos en la escuela. En Corea del Sur los servicios de comida escolar se extendieron masivamente, reflejando una vez más una clara preocupación por la equidad: en 1992 tales servicios llegaban ya al 95 por ciento de los alumnos de primaria y secundaria del país, permitiendo de manera efectiva la jornada completa. (MEHRD, 2006: 15, 44 y 59; MEHRD, 2005: 35-36)

Las horas de clase que contempla el currículo no son la diferencia principal entre la educación básica coreana y la mexicana. Contra lo que suele pensarse, el año escolar en México es más largo que en Corea del Sur: oficialmente cuarenta semanas y doscientos días entre nosotros, frente a 34 semanas el país oriental.

Las horas de clase a la semana en México son 22 horas en primaria y 35 en secundaria. En Corea del Sur la cantidad va aumentando con los grados: 24 horas a la semana en el primer grado de primaria; 25 horas en segundo; 29 horas en 3° y 4° grados; y 32 horas en 5° y 6°. En los tres grados de secundaria (7° a 9°) las horas a la semana en Corea del Sur son 34.

Tanto y más que el número de horas de clase, el nivel de rendimiento de los alumnos depende de la manera en que se utilice el tiempo en el aula, de lo que realicen los alumnos, bajo la dirección de los maestros. En otras palabras, de los enfoques pedagógicos que se utilicen.

Los enfoques más sólidos coinciden, de diversas maneras, en subrayar la importancia de que el trabajo de los maestros oriente a los alumnos para que desarrollen las habilidades cognitivas superiores, de análisis y síntesis, de razonamiento e inferencia, de localización y procesamiento de información, y no simplemente en tareas memorísticas; se coincide en que los esfuerzos de revisión de planes y programas de estudio deberían avanzar en esa dirección.

En México los trabajos de desarrollo curricular desde la década de los sesenta no han sido ajenos a esas tendencias, pero no parecen haberlo conseguido en una medida suficiente. La reciente polémica en relación con la Reforma de la Educación Secundaria es un reflejo de ello, y ha puesto en evidencia la dificultad de una reforma integral. En la educación media superior no se ha logrado una integración curricular de los subsistemas existentes, mucho menos su adecuada articulación con la educación básica.

En Corea del Sur, en el último medio siglo ha habido varias reformas curriculares muy amplias, que abarcaron primaria, secundaria y media superior, en 1954-55; 1963; 1973-74; 1981; 1987-88; 1992; 1997-98. (Cfr. MEHRD 2006: 37)

El currículo coreano de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado estaba más cargado de contenidos, y los desarrollos recientes han avanzado en la dirección antes mencionada de aligerarlo:

...en Corea del Sur hay preocupación con respecto al énfasis en el aprendizaje memorístico que se da en el sistema educativo, y la forma en que eso limita el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico de los alumnos... En un esfuerzo por asegurar que haya tiempo para alcanzar resultados educativos de alta calidad, tanto Japón como Corea del Sur han reducido el contenido de sus currículos en un treinta por ciento... (Baker y Begg, 2003: 546)

Una buena reforma curricular, desde luego, no es simplemente cuestión de reducir contenidos, sino que debe incluir otros elementos. Entre ellos puede mencionarse lo relativo a los criterios para decidir la promoción de los alumnos de un grado a otro y, en general, el uso que se hace de la evaluación y el sentido que tiene ésta en el conjunto de las prácticas educativas.

La literatura especializada abunda en argumentos a favor de un enfoque pedagógico en la educación básica, en el que la evaluación se concibe con sentido eminentemente formativo, como herramienta de retroalimentación que permite al maestro apoyar a cada alumno en función de su avance, buscando que todos lleguen hasta el final del trayecto obligatorio, alcanzando cada uno el máximo nivel posible, según su propia capacidad y circunstancias.

Uno de los modelos pedagógicos que mejor incorpora los principios anteriores es el proyecto llamado *Aprendizaje de Alta Competencia (Mastery Learning)*, desarrollado en la década de los sesenta por un grupo de investigadores encabezado por Benjamín Bloom. Es interesante saber que el modelo fue introducido en forma masiva en Corea del Sur a principios de la década de los setenta, en lo que se considera una de las innovaciones más trascendentes en el desarrollo educativo de ese país:

En Corea del Sur se implementó el proyecto Aprendizaje de Alta Competencia (Mastery Learning Project), que incluía estándares de desempeño. El proyecto fue evaluado utilizando un marco de referencia basado en las teorías de Tyler y en el modelo de aprendizaje escolar de

Bloom, para examinar la efectividad de las estrategias de Mastery Learning. Ese estudio de evaluación en gran escala estaba asociado con una de las innovaciones más sistemáticas y exitosas de la educación Corea del Sur en la segunda mitad del siglo XX. La introducción de las estrategias de Mastery Learning, que tuvieron un gran impacto sobre los niveles de aprendizaje de las escuelas coreanas, se basó en un estudio de evaluación cuidadosamente realizado. (Cfr. Kim, 1975: 13-22)

En los medios educativos hay consenso en el sentido de que los maestros son un elemento clave de cualquier esfuerzo de mejora. Por ello la elevación de su nivel profesional debe formar parte de toda buena estrategia de mejora.

Se ha mencionado ya que, en buena medida por la dificultad que representa la dispersión de la población, en México hay un número elevado de primarias en las que un solo docente debe atender a alumnos de varios grados, y que en un número considerable de ellas no se cuenta con un maestro profesional, sino con un instructor habilitado como docente.

Se ha señalado también que en secundaria hay una proporción elevada de maestros de asignatura, que deben atender varios grupos en más de una institución, para tener una carga de trabajo completa. En Corea del Sur la gran mayoría de los docentes de primaria y secundaria son de tiempo completo:

...los maestros por horas representan sólo cuatro por ciento del magisterio de Corea del Sur, en comparación con 16 por ciento en Estados Unidos y 21 por ciento en Japón. Ese bajo porcentaje indica que la gran mayoría de los maestros de Corea del Sur tiene contrato permanente de tiempo completo. (Kim, 2003, 962)

Y frente al gran número de escuelas normales, en su mayoría con muy pocos alumnos y condiciones que no propician una formación de buena calidad, en Corea del Sur las instituciones en las que se forman los maestros son muy pocas pero muy sólidas:

Las necesidades de formación de maestros se plantearon con fuerza a principios de la década de 1980... y llevaron al establecimiento del Instituto Nacional de Formación e Investigación Educativa y de 11

escuelas nacionales para la formación de maestros de educación primaria (teachers' colleges). (Chen, Lim y Gopinathan, 2003: 904)

En 2005 siguen existiendo las mismas 11 escuelas nacionales, como se ha mostrado en el punto 4 del capítulo 2.

Las políticas coreanas orientadas a elevar el nivel promedio de rendimiento de los alumnos han comprendido también esfuerzos para mejorar el equipamiento de las escuelas, pero esta línea de acción sólo cobró fuerza después de que se habían atendido otras cuestiones, como el modelo pedagógico y la formación de los maestros.

En el año 2000 comenzó una inversión masiva en computadoras para las escuelas de todos los niveles, que en 2005 llegaba a cifras muy altas: 7.2 alumnos por computadora en primaria, todas con procesador Pentium; 6.1 alumnos por computadora en secundaria; 3.8 alumnos en media superior; y solamente dos alumnos por máquina en educación superior.

En síntesis, las políticas de Corea del Sur respecto a la educación básica parecen configurar un conjunto de gran consistencia, alrededor del propósito de mejorar el rendimiento de los alumnos. Además de las circunstancias desfavorables del entorno mexicano, no parece injusto señalar que no se encuentra una consistencia similar en las políticas educativas de nuestro país.

En lo que toca a la educación superior, encontramos también importantes diferencias entre las políticas educativas de los dos países que estamos comparando, que muestran también una preocupación sistemática por la calidad en el caso de Corea del Sur, sin una contraparte similar en México.

La gran diferencia que hay en cuanto al número y la distribución de las Instituciones de Educación Superior en los dos países refleja, por sí misma, dos políticas muy diferentes.

En el caso de Corea del Sur, y pese a la presencia mayoritaria de IES privadas, parece haber habido directrices claras y mecanismos suficientes para hacerlas cumplir, en el sentido de que la oferta de estudios creciera en la forma que se consideraba necesaria para apoyar el desarrollo del país, en especial en lo industrial, pero también en lo educativo. Así parece indicarlo la elevada

proporción de IES y matrícula en los *junior colleges*, y las reducidas cifras de las universidades de educación.

En 2005, los alumnos de programas de educación superior cortos eran más de 850 mil, de un total de 3.5 millones; en México, en la misma fecha, había sólo 81 mil 300 estudiantes en ese tipo de programas, de un total de 2.4 millones de alumnos.

Por otra parte, y como se ha señalado ya, en 2005 había en Corea del Sur 11 Universidades de Educación, con poco más de 25 mil alumnos, frente a cerca de 142 mil estudiantes en 464 escuelas normales o similares en México. Obviamente es más factible asegurar una educación de buena calidad en sólo 11 instituciones de dos mil alumnos cada una, que en un enorme conjunto de instituciones que tienen un promedio de trescientos estudiantes cada una.

El número de Universidades de Educación coreanas, además, no ha cambiado treinta años, lo que parece congruente con la estabilidad de la matrícula de educación básica, en contraste con la situación mexicana, donde el número de alumnos de las escuelas normales se define por presiones de carácter político.

En general, que en todas las categorías institucionales, incluidas las universidades generales públicas y privadas, el número de IES en Corea del Sur sea relativamente pequeño en relación con la matrícula, sugiere la existencia de políticas que buscan evitar la proliferación de instituciones de tamaño pequeño y calidad insuficiente. La existencia de una institución de educación a distancia, con un número muy grande de alumnos, implica también la búsqueda de opciones para las personas que no pueden cursar estudios superiores en la forma convencional.

En sentido casi diametralmente opuesto, las características del sistema de educación superior de México muestran la ausencia de políticas públicas efectivas, y que se deja a la iniciativa privada y al mercado la orientación del desarrollo del sistema.

Conviene subrayar que la diferencia no radica en la presencia del sector privado, sino en la forma en que este se ha desarrollado en uno y otro país. De hecho la proporción de la matrícula de educación superior en instituciones

privadas es mucho mayor en Corea del Sur (74 por ciento) que en México (32 por ciento).

Que la alta proporción de alumnos del sector privado de la educación superior coreana haga sus estudios en un número reducido de instituciones se ve favorecido, sin duda, por la alta densidad de la población del país, pero es también un claro indicio de la existencia de políticas claras y mecanismos de control al respecto, los cuales seguramente favorecen también una mayor calidad, en contraste con lo que ocurre en México. En nuestro país, la proliferación de IES privadas con muy pocos alumnos refleja la debilidad de las políticas al respecto, así como de los mecanismos de control de calidad.

En el mismo sentido apuntan otros datos: según el anuario de indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Education at a Glance de 2004*, entre todos los países de la OCDE, Corea del Sur era el que tenía una menor proporción de graduados en carreras de ciencias sociales, administración y derecho, en carreras universitarias de nivel licenciatura, con 22.3 por ciento del total, mientras que México ocupaba el primer lugar de los países de la Organización en el mismo aspecto, con 43.6 por ciento.

En contraste con lo anterior, Corea del Sur presentaba la proporción más alta de graduados de carreras de ingeniería, manufactura y construcción, con 27.4 por ciento, frente a 13.9 por ciento en México. Por lo que se refiere a carreras de matemáticas, estadística, ciencias físicas y ciencias biológicas, en Corea del Sur un 7.5 por ciento de los graduados universitarios egresó de ellas, en tanto que en México la proporción alcanzó únicamente el 2.8 por ciento. (OCDE, 2004, tabla A4.1, pág. 83)

3. El peso de los recursos económicos

La comparación del sistema educativo mexicano con los de otros países, en especial de mayor nivel de desarrollo, frecuentemente lleva a afirmaciones en el sentido de que las diferencias deberían atribuirse principalmente a la desigual cantidad de los recursos que cada país destina a su educación.

Desde la introducción se señalaron ya las diferencias de población y riqueza que distinguen a México de Corea del Sur y otros países, y en el segundo apartado del capítulo 2, al presentar los resultados de las pruebas PISA, se

retomó un pasaje del anuario de indicadores de la OCDE, *Education at a Glance*, correspondiente a 2005, que subraya cómo no hay una relación lineal entre el volumen del gasto educativo de un país y el nivel promedio de rendimiento de sus jóvenes de 15 años en las pruebas PISA. El anuario menciona en especial a Corea del Sur como un país que gasta la mitad que los Estados Unidos en la educación de sus jóvenes, pero éstos obtienen resultados claramente superiores a los de los americanos. (OCDE, 2005)

En este punto revisaremos la relación entre calidad educativa y gasto en el sector; en el siguiente buscaremos elementos que ayuden a entender el desempeño excepcional de países como Corea del Sur, así como el de México.

Los datos sobre gasto educativo de los países de la OCDE, según el anuario de indicadores 2005 de la organización, tienen elementos interesantes.

En dólares controlados por el poder adquisitivo (PPA), y sin contar el nivel de educación preescolar, Corea del Sur gastó en 2002, en cada alumno de su sistema educativo 5 mil 053 dls., un poco menos que el promedio de la OCDE (6 mil 687 dls.), mientras que México gastó mucho menos, como corresponde a su nivel de PIB: sólo mil 950 dls. (OCDE, 2005, tabla B1.1)

Las cifras absolutas anteriores tienen que ver, obviamente, con el nivel de riqueza de cada país; por ello un indicador mucho mejor del esfuerzo que hace una nación para apoyar su educación es la proporción que representa el gasto por alumno de cada una, en relación con su propio PIB *per cápita*.

En la OCDE, y para el conjunto de los niveles del sistema educativo, esta relación era de 26 por ciento en 2002: cada país gastaba al año, en promedio, en la educación de cada uno de sus niños y jóvenes, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, el 26 por ciento de su PIB *per cápita*. Corea del Sur gastaba poco más: el 27 por ciento, y México poco menos, el 21 por ciento de sus respectivos PIB *per cápita*. (OCDE 2005, tabla B1.2)

Si se analizan los datos por nivel educativo, la imagen cambia de manera no despreciable: en promedio, los países de la OCDE gastaron, en 2000, el veinte por ciento de su PIB *per cápita* en cada alumno de primaria; el 23 por ciento en cada joven de secundaria, y el 34 por ciento en uno de educación superior, sin

contar el gasto de investigación. En el mismo año Corea del Sur gastó el 19 por ciento de su PIB *per cápita* en cada alumno de primaria, el 27 por ciento en uno de secundaria, y el 33 por ciento en uno de educación superior. En México, en relación con nuestro propio PIB *per cápita*, las proporciones de primaria y secundaria eran iguales y más bajas, 16 por ciento, pero la de educación superior era mucho mayor: 57 por ciento. (OCDE, 2005: tabla B1.2)

Estas cifras apuntan en la dirección de la opinión citada antes por el profesor Kye Woo Lee, en el sentido de que México gasta más en educación superior que otros países, en especial que Corea del Sur, lo que refleja prioridades y modelos de desarrollo educativo diferentes, sobre todo en lo que se refiere a equidad.

Otros datos del anuario de la OCDE confirman y precisan lo anterior. Como se ha mostrado en otro lugar, *México es el país de la OCDE en el que el gasto por alumno en educación superior es más alto en relación con el gasto por alumno en primaria. En el promedio de la OCDE, esa proporción es sólo de 2.2 a 1, mientras que en México es de 4.2 a 1.* En Corea del Sur la relación es de sólo 1.6 a 1. (Martínez Rizo, 2005, a partir de OCDE, 2005, gráfica B1.3)

Otros datos muestran que, aunque menor en términos absolutos, el gasto educativo de México representa un esfuerzo comparable o superior al de otros países de la OCDE, en relación con el PIB del país o con su gasto público.

México dedica a la educación una proporción del total de su gasto público muy superior a todos los demás países de la OCDE. Al mismo tiempo, el gasto público total de nuestro país es muy inferior al de todos los demás países de la OCDE en relación con el PIB, debido a una recaudación fiscal muy baja. La combinación de estas dos posiciones extremas de México (muy alta en cuanto a proporción del gasto educativo en el gasto público y muy baja en cuanto a proporción del gasto público total en el PIB) da como resultado que la proporción del gasto educativo en el PIB de México sea cercana al promedio de la OCDE. (Martínez Rizo, 2005)

Otros indicadores de la OCDE iluminan nuestro tema desde otro ángulo: los que se refieren a la forma en que se distribuye el total de los recursos que cada país destina a su educación, según los diversos conceptos de gasto.

En 2002 México utilizó el 97.3 por ciento del total de los recursos destinados a educación básica y media en gasto corriente y sólo 2.7 por ciento en gasto de inversión; 94.4 por ciento del gasto corriente se dedicó a salarios. En educación superior las proporciones fueron de 97.3 por ciento para gasto corriente y 2.7 por ciento para inversión; 77.3 por ciento del gasto corriente se dedicó a salarios.

El promedio de la OCDE fue de 91.8 por ciento de gasto corriente y 8.2 por ciento de inversión en educación básica y media, con 81 por ciento del gasto corriente para salarios. En educación superior se tuvo 88.4 por ciento para gasto corriente y 11.6 por ciento para inversión, con 66.1 por ciento para salarios.

En Corea del Sur las cifras fueron 82.7 por ciento de gasto corriente y 17.3 por ciento de inversión en educación básica y media y 72.2 por ciento del gasto corriente para salarios. En educación superior se tuvo 78.8 por ciento para gasto corriente y 21.2 por ciento para inversión, con 51.2 por ciento para salarios. (OCDE, 2005: tabla B6.3)

En todos los niveles, México gasta en salarios una proporción de los recursos dedicados a educación considerablemente mayor que otros países, por lo cual queda muy poco para otros renglones de gasto corriente y para inversión. La proporción que destina Corea del Sur a salarios, en cambio, es bastante inferior al promedio de la OCDE.

Estos datos deben complementarse con los que se refieren a los salarios de los maestros. El anuario 2005 de la OCDE incluye información interesante en este sentido: como es previsible por el nivel económico del país, los salarios de los docentes mexicanos, en términos absolutos, son sensiblemente inferiores a los de la mayoría de los demás países de los que se ofrecen datos.

En términos relativos, en cambio, el salario de un maestro de secundaria de México, con 15 años de experiencia, resulta de los segundos más altos de la OCDE, pues representan 2.23 el PIB *per cápita* del país. El país que ocupa el

primer lugar de la OCDE según este indicador es, precisamente, Corea del Sur, donde el salario de un docente similar equivale a 2.42 veces el PIB *per cápita*. (OCDE, 2005: tabla D3.1)

Resulta interesante que sean justamente los dos países que comparamos en este trabajo los que ofrecen a los docentes un salario más elevado, en relación con su respectivo nivel de riqueza. Si juntamos estos datos con los anteriores, la diferencia es que, además de recursos para pagar relativamente bien a sus maestros, Corea del Sur tiene recursos para otros renglones de gasto corriente y para inversión. México, en cambio, prácticamente agota sus recursos en el renglón de salarios.

El anuario de la OCDE ofrece, por último, otros datos importantes para nuestro análisis: los relativos a la distribución del gasto educativo en público y privado, entre lo que gasta el Estado en educación y lo que gastan los particulares.

En 2002, en el conjunto de los países de la OCDE el gasto público representó el 88.4 por ciento del total del gasto educativo, y el gasto privado el 11.6 por ciento restante. En Corea del Sur las cifras fueron, respectivamente, de 58.3 por ciento de gasto público y 41.7 de gasto privado. En México el gasto público representó 81 por ciento del total, y el privado el 19 por ciento restante. (OCDE, 2005: tabla B3.1)

En términos del PIB de cada país, en el promedio de la OCDE el gasto público representó en 2002 el 4.9 por ciento, y el privado el 1.2 por ciento. En México el gasto público en educación en ese año fue el 5.1 por ciento del PIB, y el gasto privado el 1.1 por ciento. En Corea del Sur la proporción del gasto público en el PIB fue de 4.2 por ciento, y el gasto privado el 2.9 por ciento.

El desglose del gasto público y privado por nivel educativo es, una vez más, muy interesante: en el conjunto de la OCDE, 92.8 por ciento del gasto en primaria, secundaria y media superior es público, y 7.2 por ciento es privado. En Corea del Sur la proporción es de 77.4 por ciento público y 22.6 por ciento privado; en México las cifras son 83.1 y 16.9 por ciento, respectivamente. En educación superior la media de la OCDE es de 78.1 por ciento de gasto público y 21.9 por ciento de gasto privado. En Corea del Sur el gasto público en el nivel superior es de sólo 14.9 por ciento, frente a 85.1 por ciento de gasto privado;

en México el gasto público representa el 71 por ciento del total, y el gasto privado el 29 por ciento restante. (OCDE, 2005: tablas B3.2a y 2b)

Los datos anteriores ponen en evidencia la prioridad que atribuye Corea del Sur a la educación básica y media en el gasto público, lo cual permite el hecho de que el grueso del gasto en educación superior sea privado. La proporción de gasto privado en la educación superior mexicana, no muestra una prioridad similar.

La comparación del gasto educativo de Corea del Sur y México que se deriva de los indicadores de la OCDE, sin embargo, puede resultar engañosa. En Corea del Sur, en efecto, se presenta un fenómeno que no tiene equivalente en México, ni en la mayoría de los países del mundo, sino únicamente en otros países asiáticos: el que consiste en el gasto que hacen las familias para que sus hijos reciban apoyo de maestros y escuelas privadas no oficiales. En Corea del Sur este tipo de gastos es muy considerable, y no es recogido de manera precisa por las estadísticas oficiales; si se incluyera este gasto, las cifras totales deberían modificarse mucho. Un estudioso del tema escribió recientemente al respecto:

La naturaleza del gasto educativo de Corea del Sur merece una especial atención, porque hace destacar el peligro de citar el gasto gubernamental como si fuera el único. Tal tendencia es evidente en muchos documentos, pero puede llevar a una imagen muy sesgada.
(Bray, 2003: 1049)

Confirmemos esta opinión contrastando las cifras del anuario de la OCDE que hemos citado antes, con las que ofrecen otras fuentes. Según *Education at a Glance*, un poco menos de la mitad del gasto educativo de Corea del Sur es privado (41.7 por ciento) y un poco más de la mitad es público (58.3 por ciento *cfr. supra*).

En seguida veamos otras dos opiniones. La primera es una referencia de un medio de comunicación asiático:

Finalmente, el ejemplo más extremo del creciente costo que representan las clases adicionales a cargo de maestros particulares (coaching) es el de Corea del Sur, donde se estima que los padres de familia gastan en

ellas una cantidad equivalente al 150 por ciento del presupuesto educativo gubernamental. En otras palabras, los padres gastan, en promedio, una vez y media de lo que gasta en las escuelas el gobierno de Corea del Sur. (Asiaweek, 1997, citado por Smith, 2003: 761)

Ashton y otros investigadores ofrecen cifras porcentuales de una fecha anterior a las de la OCDE, pero que pueden complementarlas; según estos autores:

En conjunto, las aportaciones de las familias representan tres cuartas partes de los recursos destinados a educación, en todos sus niveles: el gasto público representa 3.7 por ciento del PIB; las cuotas pagadas por las familias a las instituciones educativas representan 2.1 por ciento del PIB; y las cuotas que pagan por cursos privados adicionales representan otro seis por ciento del PIB. (Ashton et al., 1999, citados por Wagner y Kwok-Fai Hui, 2003: 1039)

Las cifras anteriores, de alrededor de 1997 (3.7 y 2.1 por ciento del PIB para el gasto público y el privado), no son demasiado distintas de las que ofrece la OCDE para 2002: 4.2 y 2.9 por ciento, respectivamente. La que resulta sorprendente es la cifra de un seis por ciento adicional del PIB que, según Ashton y colaboradores, gastarían las familias en cursos privados.

Aunque la cifra no sea exacta, sí debe hacer pensar en que el gasto educativo total de Corea del Sur es muy superior al que reflejan las estadísticas oficiales. Si bien en todos los países debe haber gastos no contabilizados en las cifras oficiales, es muy probable que sean de un orden de tamaño inferior al del país oriental.

4. El peso de los factores culturales

Si no es sencillo explorar en detalle el gasto educativo de diferentes países, valorar la posible influencia de la cultura tradicional de Corea del Sur o México en el desarrollo general y educativo de cada nación resulta mucho más difícil.

Profundas diferencias distinguen, sin duda, las culturas de ambos países, como pasa en general con la cultura oriental y la occidental. Diversos estudios intentan entender esas diferencias, así como sus consecuencias para el desarrollo científico, educativo y general. (Cfr. por ejemplo Nisbett, 2005)

No es fácil, sin embargo, llegar a conclusiones sólidas sobre la medida en que esas diferencias repercuten en otros aspectos de la vida de una sociedad. Un estudioso mexicano, como el autor de estas líneas, no puede pretender que comprende cabalmente una cultura tan distinta de la propia como la coreana

El notable avance educativo y científico de Corea del Sur y otros países orientales en épocas recientes puede atribuirse a las peculiaridades de su cultura, pero no hace mucho tiempo se imputaba a esa misma cultura el retraso de esos países frente a las naciones occidentales. Como escribe otro destacado estudioso:

A principios del siglo XX el Confucianismo se veía, con razón, como un obstáculo frente a la modernización; más recientemente se atribuye a rasgos propios de la mentalidad confuciana, como la ética del trabajo y su valoración del aprendizaje, el haber dado a los pueblos del Asia Oriental la motivación, la disciplina y las habilidades necesarias para emprender muchos procesos fundamentales de la modernización. Las nuevas percepciones políticas han tenido también su influencia.

Los movimientos revolucionarios se enfocaban antes a suprimir de la educación la influencia conservadora del Confucianismo. Hoy esas mismas fuerzas, bien asentadas en el poder e inclinadas a subrayar la estabilidad como la clave del progreso económico, esperan que un renacer de los valores tradicionales confucianos contribuirá a la autodisciplina y el orden social. (de Bary, 1996: 21; apud Lee, 2000: 8)

Los datos de estas conclusiones sobre el gasto de las familias coreanas en cursos privados con los cuales sus hijos complementan lo que aprenden en las escuelas oficiales son significativos también desde el punto de vista cultural.

En efecto: el que las familias estén dispuestas a hacer gastos tan importantes refleja una valoración particularmente alta de la educación, pero el fenómeno de los cursos privados extraoficiales dice también mucho sobre el grado en que los propios alumnos han interiorizado el valor de la educación.

Se sabe que esas escuelas extraoficiales funcionan en horarios muy largos, de las nueve de la mañana a la media noche, y que a lo largo de esa jornada la afluencia de alumnos que buscan apoyo es constante.

En términos prácticos lo anterior quiere decir que, además del tiempo dedicado al aprendizaje en la escuela misma, según el calendario y el horario oficial, el alumno coreano promedio estudia largas horas extras, en forma más o menos sistemática, pero indudablemente intensa, con apoyo de tutores privados.

Otro indicador de esa valoración extraordinaria de la educación por parte de la sociedad coreana, es la frecuencia con la que los alumnos acuden a centros religiosos, para elevar plegarias pidiendo a los seres superiores su auxilio para tener éxito en exámenes, en especial los de ingreso a la educación superior.

En el mismo sentido apunta la frecuencia, menor a la de Japón, pero al parecer también significativa, de intentos de suicidio entre los estudiantes de nivel medio y superior. Al menos en Japón, este fenómeno se asocia con las tradiciones de autosacrificio por parte de los guerreros que consideraban haber perdido el honor. Reprobar un examen es visto por muchos jóvenes como una pérdida del honor, que justifica quitarse la vida.

El contraste con los valores relativos a la educación prevaletentes en la cultura de muchos otros países, incluido México, es claro: en nuestra patria tener éxito en los estudios es ciertamente algo valorado, pero seguramente en una medida mucho menor que en Corea del Sur o Japón; la idea de quitarse la vida por haber reprobado un examen puede darse sólo en el contexto de un cuadro depresivo grave, y no como una cuestión de honor.

En sentido contrario, es posible sostener la idea de que, en muchos casos, el éxito escolar es visto en la subcultura juvenil como algo negativo, y se prefieren valores relacionados con la hombría, el éxito en los deportes o en las relaciones con el sexo opuesto, entre otros.

Los factores culturales, pues, se relacionan directamente con los recursos materiales y, en parte, los explican: los adultos coreanos están dispuestos a pagar mucho por la educación de sus hijos, tanto por la vía de los impuestos y el gasto público, como en forma directa, mediante el pago de cuotas a las instituciones de enseñanza superior privadas, o las de los cursos privados extraoficiales que apoyan a la educación básica y media.

Los niños y jóvenes coreanos, por su parte, interiorizan tempranamente tales valores, lo que se traduce en su disposición para hacer esfuerzos intensos y de larga duración para tener éxito en los estudios.

CONCLUSIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX, Corea del Sur consiguió logros notables en varios aspectos de su desarrollo económico y social, en relación con la mayoría de los países del mundo. Esos logros, en particular los del campo educativo y en relación con México, incluyen tanto lo que se refiere a la cobertura del sistema escolar, como a los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos.

Para entender las diferencias en el desarrollo educativo de Corea del Sur y México, debemos referirnos a una combinación de factores de varios tipos.

Por una parte, están los factores que tienen que ver con el contexto geográfico y demográfico de cada país, lo cual es una dificultad considerablemente mayor en México para ofrecer educación de buena calidad a todos sus niños y jóvenes.

En segundo lugar, debemos referirnos a la historia de cada país, en particular a la herencia prehispánica, colonial e independiente de México, que incluye un nivel de desigualdad profundamente arraigado en la sociedad de nuestro país.

En seguida debemos de considerar la cultura de cada uno de nuestros dos países. Con esta expresión se designa una gama de elementos de muy difícil aprehensión, pero de indudable influencia, en particular los que se refieren a la valoración social de la educación y a la interiorización temprana de esa valoración por parte de las nuevas generaciones.

Por último tenemos que considerar el peso de las políticas que cada país ha desarrollado e implementa en el campo educativo, no sin relación con otros sectores de la vida colectiva. En este renglón se incluye lo relativo a los recursos que una sociedad está dispuesta a dedicar a la educación y los modelos y estrategias que los gobiernos adoptan para el desarrollo de este sector.

Es claro, por lo demás, que las categorías anteriores de factores no actúan en forma aislada unas de otras, sino que interactúan entre sí.

El que se destinen más o menos recursos a la educación depende obviamente, como se ha apuntado ya, del valor que se atribuye a tal actividad.

En otro sentido, que se adopte una u otra estrategia de desarrollo educativo tiene que ver con el nivel de desigualdad existente en cada sociedad, y con la importancia que cada una concede a la solidaridad y la cohesión.

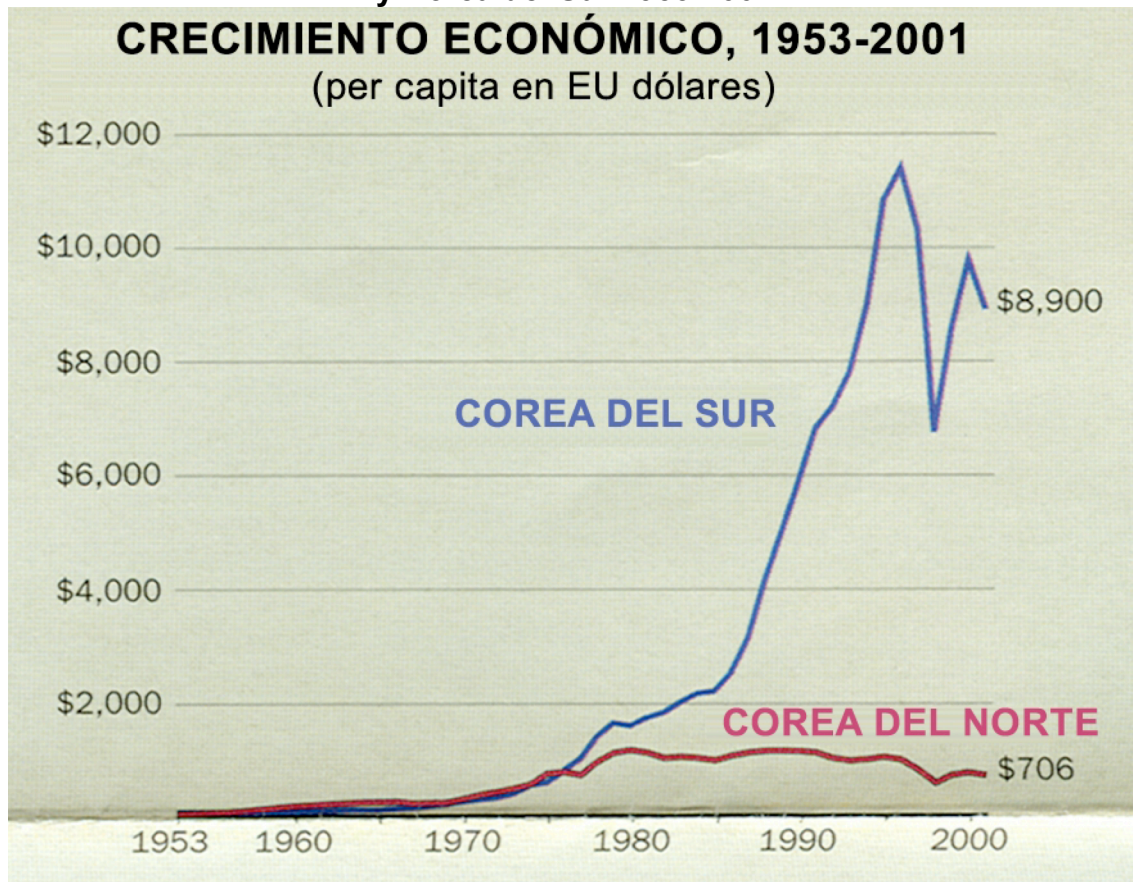
Para terminar este trabajo, haremos una última consideración, la cual servirá para mostrar cómo la argumentación basada en aspectos culturales es también insuficiente para explicar el desarrollo educativo de Corea del Sur, para lo cual conviene contrastar el desarrollo de esa nación, con el de su hermana y vecina, la República Democrática de Corea del Norte.

Hasta antes de la guerra de 1950-1953, la parte norte de la península, que contaba con más recursos mineros de hierro y carbón, estaba también más industrializada que el sur, que era predominantemente agrícola.

Durante las dos décadas que siguieron al armisticio del 27 de julio de 1953, que puso fin a las hostilidades, el desarrollo económico de la República Popular de Corea del Norte fue similar al de la República de Corea del Sur, y bastante lento en ambos casos, de manera que el PIB *per cápita* de los dos países se mantuvo en cifras muy similares, por debajo de los mil dólares en ambos, hasta mediados de la década de los años setenta.

Hasta 1975, de hecho, el PIB *per cápita* de Corea del Norte era, al parecer, ligeramente superior al de Corea del Sur. Fue a partir de esos años cuando el crecimiento del PIB global y el PIB *per cápita* de Corea del Sur comenzó a crecer en forma muy rápida, mientras el de Corea del Norte se estancaba, como puede verse en la gráfica 1.

Gráfica 1. Crecimiento económico en Corea del Norte y Corea del Sur 1953-2001



Fuente: National Geographic, 2003.

Dado que Corea del Norte y Corea del Sur comparten lengua, cultura y una historia milenaria, la similitud de su desarrollo de 1953 a mediados de los años setenta parece lógica.

Lo que resulta sorprendente es la enorme diferencia que se presenta en los últimos treinta años que, obviamente, no es atribuible a factores culturales ancestrales, sino que debe explicarse por elementos derivados de las políticas públicas adoptadas por uno y otro país en las últimas décadas. Lo anterior incluye, desde luego, el campo de la educación y las políticas respectivas.

Análogamente, además de factores geográficos, demográficos, culturales e históricos, que explican en parte las diferencias del desarrollo general y educativo de México y Corea del Sur, una parte de tales diferencias debe atribuirse también a las políticas públicas adoptadas en uno y otro país. Más allá de los factores que no dependen de la escuela, cuyo peso no debe

ignorarse, es posible impulsar políticas que lleven a un avance más rápido que el dado en el pasado.

En especial quiero resaltar la necesidad de adoptar políticas que enfrenten la desigualdad social de nuestro país llegando hasta sus raíces, y no sólo corrigiendo sus consecuencias cuando es demasiado tarde, para modificar en profundidad esa enfermedad que marca a nuestro país desde hace siglos.

Me parece que la principal lección que podemos sacar de la experiencia de Corea del Sur es que una política que busca expresamente un desarrollo educativo igualitario, además de ser congruente con los valores de la cohesión social y la solidaridad, es más efectiva en el mediano y largo plazo para apoyar el desarrollo económico de un país.

Cierro este trabajo con una referencia reciente al caso coreano, en un texto del responsable del programa de indicadores de la OCDE, que llega a una conclusión similar, en cuanto a la lección que puede representar Corea del Sur para el desarrollo educativo de los países europeos:

Muchos factores han ayudado a Corea del Sur a desempeñarse mejor que otros países que comenzaron a desarrollarse desde un punto de partida desfavorable. Pero tal vez lo más importante de todo ha sido que la sociedad y los educadores de Corea del Sur nunca han tolerado el tipo de barreras sistémicas y estructurales que han obstaculizado el avance del aprendizaje y reforzado las inequidades en otros países. Cuando la demanda de educación comenzó a rebasar a la oferta, los alumnos no fueron enviados a casa; en lugar de ello se ampliaron el tamaño de los grupos y las horas de funcionamiento de las escuelas. Los padres de familia, por su parte, estuvieron dispuestos a complementar los servicios educativos públicos con elevados niveles de inversión privada en aprendizaje más allá de la escuela. (Schleicher, 2006: 12)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, Francisco (1977). *La población de México: evolución y dilemas*. México, D.F. El Colegio de México.
- ANUIES (2000a). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México, D.F. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (2000b). *La ANUIES en la línea del tiempo. Cincuenta años de historia*. México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ashton, D. et al. (1999). *Education and Training for Development in East Asia*. New York. Routledge.
- Baker, Robyn y Andy Begg (2003). Change in the School Curriculum: Looking to the Future. En Keeves y Watanabe, 2003: 541-554.
- Banco Mundial (2005). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006*. Bogotá. Banco Mundial, Mundi-Prensa y Mayol Ediciones.
- Bray, Mark (2003). Financing Education in Asian and Pacific Countries. En Keeves y Watanabe, 2003: 1047-1062.
- Chang, Gwang-Chol (1994). Korea, Democratic People's Republic of: System of Education. En Husén y Postlethwaithe, 1994: 3155-3160.
- Chen, Ai Yen, Ch. P. Lim y S. Gopinathan (2003). The Recruitment and Preparation of Teachers. En Keeves y Watanabe, 2003: 899- 911.
- Conapo (2002). *Proyecciones de la Población de México, Estados, Municipios y Localidades 2000-2050*. México. Consejo Nacional de Población.
- Conapo (2000). *La situación demográfica de México, 2000*. México, Consejo Nacional de Población.
- De Bary, William Theodore (1996). Confucian Education in Premodern East Asia. En TU WEI-MING (Ed.) *Confucian Traditions in East Asian Modernity*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (1967). *Perspectivas de la población mundial evaluadas en 1963. Estudios Demográficos. 41.* Nueva York. ONU.
- (1959). *The population of Asia and the Far East, 1950-1980. ST/SOA/Series A/31.*
- El País (2004). *Anuario El País, 2004.* Madrid, España. El País.
- El País (2005). *Anuario El País, 2005.* Madrid, España. El País.
- Gabinete de desarrollo humano y social (2005). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México: Informe de Avance 2005.* México, D.F. Gobierno de la República-Organización de las Naciones Unidas.
- Husen, Torsten y T. N. S. Postlethwaithe Eds. (1994). *International Encyclopedia of Education.* 2d. Ed. New York. Pergamon Press.
- INEE (2006). *Panorama Educativo de México 2005. Indicadores del Sistema Educativo Nacional.* México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2005). *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual 2005.* México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jeon Sang-Woon (1998). *A history of science in Korea. Korean Studies Series N° 11.* Seúl-Somerset. Jimoondang Publishing Company.
- Keeves, John P. y R. Watanabe (2003). *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region.* Dordrecht-Boston-London. Kluwer Academic Publishers.
- Kim, Young-Hwa (2003). *Staffing in School Education.* En Keeves y Watanabe, 2003: 959-971.
- Kim, H. (1975). *Evaluation of the Mastery Learning Project in Korea. Studies in Educational Evaluation. 1 (1), 13-22.*
- Lee, Jeong-Kyu (2000). *Historic Factors Influencing Korean Higher Education. Korean Studies Series N° 17.* Seúl-Somerset. Jimoondang Publishing Company.

- Linck, Thierry et al. (1985). *Población y poblamiento. La dinámica demográfica*. Zamora. El Colegio de Michoacán.
- Martínez Rizo, Felipe (2005). La Educación Mexicana. En *Education at a Glance. Cuadernos de Investigación*, N° 18. México, INEE.
- Mehrd (2006) *Education in Korea, 2005-2006*. Seúl. Ministry of Education and Human Resources Development.
- Mehrd (2005) *Basic Statistics on Korean Education*. Seúl. Ministry of Education and Human Resources Development. Korean Educational Development Institute.
- Mohandas, Ramon, M. H. Wei y J. P. Keeves (2003). Evaluation and Accountability in Asian and Pacific Countries. En Keeves y Watanabe, 2003: 107-121.
- National Geographic (2003). The Two Koreas. *National Geographic*. Suplemento del número de julio.
- Nisbett, Richard E. (2005). *The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. London-Yarmouth. Nicholas Brealey Publishing.
- OCDE (2005). *Education at a Glance. OECD Indicators 2005*. París, Francia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- PISA (2004). *Learning for tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. París. OCDE.
- Presidencia de la República (2005). *Informe de Gobierno 5. Anexo*. México. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Schleicher, Andreas (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. The Lisbon Council Policy Brief.
- SEP (2004). *Informe de labores 4*. México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2005). *Informe de labores 5*. México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP-INEE (2006). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. México. Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Shin, Se-Ho (1994). Korea, Republic of: System of Education. En Husén y Postlethwaithe, 1994: 3161-3170.
- Smith, Ian David (2003). Homework and Coaching. En Keeves y Watanabe, 2003: 755-766.
- Solana, Fernando; R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (1981). *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE.
- Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2002). Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional. Extraído de la página Web de la SEP. <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional>
- Vidal, Rafael Y María Antonieta Díaz (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. México. INEE.
- Wagner, Alan Y Ph. Kwok-Fai Hui (2003). Policy-Making, Planning and Change in Tertiary Education. En Keeves y Watanabe, 2003: 1031-1046.