

*Sociológica*, año 19, número 56, septiembre-diciembre de 2004, pp. 111-137  
Fecha de recepción 22/01/04, fecha de aceptación 28/04/04

## Educación universal, compensación y diversificación: los temas del futuro de la educación pública en México

*Christopher J. Martín\** y *Cristián Solórzano\*\**

### RESUMEN

Este artículo pretende examinar la condición actual de la educación pública en México. Hace referencia a la continuidad del problema de cobertura con calidad e inequidad. Arguye que la solución a estos problemas no es la provisión de educación compensatoria a los grupos excluidos del sistema público sino una reforma más profunda que responda a la diversidad cultural del pueblo mexicano.

**PALABRAS CLAVE:** educación pública, educación compensatoria, política educativa, interculturalidad, inequidad/desigualdad, reforma educativa.

### ABSTRACT

This article looks at the current state of Mexico's public education. It refers to the continuing problem of quality, equal coverage. It argues that these problems will not be solved by providing compensatory education to groups excluded from the public system, but by a deeper reform that corresponds to the Mexican people's cultural diversity.

**KEY WORDS:** public education; compensatory education; educational policy; interculturalism; inequity/inequality; educational reform

\* Asesor del Programa de Educación de la Fundación Ford en México y América Central.  
Correo electrónico: c.martin@forfound.org

\*\* Investigador en educación. Ha trabajado en la Secretaría de Educación Pública y en la Fundación Ford.



## INTRODUCCIÓN

EL ESTADO MEXICANO ha jugado un papel crucial para garantizar la educación para todos sus ciudadanos. Este papel, protagonista del proyecto universalista (uno de los legados más preciados de la Revolución) fue fundamental para construir la moderna nación mexicana, a pesar de las condiciones heterogéneas y de estratificación económica de su población en los albores del siglo xx. Un siglo después estas condiciones de heterogeneidad y desafortunadamente también de desigualdad aún persisten, así como la necesidad de que el Estado intervenga para garantizar el derecho constitucional de todos los ciudadanos a la educación básica. Si incluimos la creciente importancia de la educación en nuestra sociedad informática, que demanda mayor desarrollo individual, la responsabilidad gubernamental es aún mayor. Nuestro argumento en este artículo es que la educación compensatoria con programas especiales no será suficiente, a pesar de la opinión de académicos progresistas y bien intencionados. Lo que se requiere es el compromiso total a la educación con cobertura universal y de calidad que incluya y respete la diversidad cultural y que no trate solamente de asimilar y homogeneizar esta diversidad.

Sin embargo, debemos tomar en consideración los cinco mayores obstáculos que enfrenta la educación. El primero son las condiciones en las que se encuentran las autoridades educativas, tanto en la Secretaría de Educación Pública federal como en muchas secretarías estatales. Estas dependencias son bastiones del antiguo estilo de corporativismo político, constreñido por el amiguismo que predomina en el sindicato magisterial. En estos nuevos tiempos de cambios políticos

y administrativos, que ponen mayor énfasis en la rendición de cuentas y transparencia administrativa, hay una menor tolerancia a este comportamiento. El segundo es que la educación pública ha perdido el respeto de la sociedad que una vez la tuvo como uno de los grandes logros de la revolución y la principal formadora de varias generaciones de dirigentes de la nación. La clase dirigente de hoy, junto con los otros sectores sociales más privilegiados y una proporción muy amplia de la clase media, elige escuelas y universidades privadas para sus hijos; dentro de estas personas se incluyen los propios funcionarios del sistema educativo público. Tercero, la falta de inversión adecuada en la educación en las últimas décadas ha dejado inservible el sistema educativo público para un buen número de sus usuarios y no parece existir la voluntad de revertir esta tendencia. Cuarto, la persistente marginalización educativa de grandes sectores pobres de la sociedad ha demandado medidas paliativas, “redes de seguridad educativas”, que son conocidas como programas educativos compensatorios. Sin embargo, se debe mencionar que la eficiencia de estos programas es baja. Finalmente, sectores organizados de grupos indígenas han exigido, como parte de su pliego político de demandas reivindicatorias, el control del sistema educativo local. Esto es por sí solo una crítica explícita al centralismo de la provisión educativa en México.

Para decirlo de otra manera, la preponderancia de la provisión educativa pública ha sido erosionada desde arriba por los ricos cuando deciden pagar por una educación privada, y en la base, por los pobres que desertan sin tener la posibilidad de pagar una educación privada. Mientras tanto, los que perseveran y continúan su educación en el sistema público, que todavía son la mayoría, sufren la reticencia de los maestros al cambio y a su obligación de rendir cuentas sobre su desempeño académico.

Esta situación lamentable explica por qué estamos tan preocupados por el futuro de la educación pública en México. Sus fallas han provocado un desencanto general que pone en peligro la existencia de un sistema educativo público y nacional. La pérdida de confianza en el sistema podría agudizar su carencia de recursos, al no poder asegurar la provisión de una educación masiva de calidad. Las tendencias aquí mencionadas no son exclusivas de México. Todo lo contrario: las soluciones a estos dilemas de la educación pública en México coinciden con las preocupaciones mundiales actuales por

resolver el rezago educativo en los países menos desarrollados (Ar-nove, 1998 y Coraggio, 1998).

En los últimos diez años se han publicado numerosos textos que nos han alertado sobre el fracaso inminente de los sistemas educativos para lograr la meta de una educación para todos en el 2000 y la imperante necesidad de hacer algo al respecto. El estudio de Reimers sobre “La educación en América Latina” (Reimers, 2000) es muy convincente sobre el reto de la desigualdad educativa en la región. Haber reinsertado el tema de la igualdad en la agenda es un muy apreciado cambio con respecto a la aceptación sumisa del hecho de que educativamente “los pobres estarán siempre con nosotros”, o por lo menos hasta que el mercado tenga tiempo para poder operar eficientemente. Sin embargo, esta meritoria preocupación por fomentar la igualdad se ve restringida por la propuesta para reducir la desigualdad. En síntesis, la propuesta compensatoria logra exactamente lo que la política gubernamental de desarrollo se propone, reducir la desigualdad, pero deja de lado el tipo de reformas capaces de propiciar igualdad de oportunidades para todos dentro de un sistema educativo público y universal. La concentración en focos de desigualdad bien acotados, sin que se altere la desigualdad predominante en el resto del sistema ofrece, en el mejor de los casos, sólo paliativos de corto plazo. En el peor de los casos, etiqueta a los usuarios como objetos de “programas especiales”, logrando que la condición de desigualdad entre los pobres sea oficialmente certificada. Si bien es cierto que hay algunas sombras sobre la provisión educativa pública, también nos gustaría señalar las fructíferas innovaciones, los puntos de acuerdo con el cambio creativo que apuntan hacia las propuestas pedagógicas para una reforma educativa integral.

## **POBREZA Y DESIGUALDAD EN MÉXICO**

### *MÉXICO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO<sup>1</sup>*

Las cifras de la educación básica en México indican una gran disparidad entre la mejoría de los índices medios generales y las cre-

<sup>1</sup> Para un estudio reciente sobre la desigualdad y la educación en América Latina, véase Muñoz Izquierdo, 2004.

cientes desigualdades de aprovechamiento en casos particulares. Los adelantos se reflejan claramente en el nivel de escolaridad en la población, el cual se ha incrementado de 3.7 años en 1970 a 7.8 en 2000. También el número de alumnos inscritos ha crecido de 11.23 millones a 29.7 millones en 2000 (SEP, 2001). Las cifras en retención escolar y eficiencia parecen indicar una mejoría en el aprovechamiento educativo en los últimos diez años, aunque ya hay evidencias de que ha empezado a declinar en los años más recientes. Los niveles de desempeño académico en la primaria y secundaria, que no son del conocimiento público, muestran algunas mejorías.

La pirámide educacional indica que la distribución de la inscripción escolar se concentra en la educación primaria, donde se encuentra más de la mitad de los estudiantes, 18% llega a la secundaria y solo 6% a la educación superior. La misma distribución se refleja en los niveles de retención. La OCDE señala en su reporte "La educación superior en México" que de 100 alumnos inscritos en educación primaria en los setenta, sólo 2.5% obtendría una licenciatura (OCDE, 1996). Estas cifras son aún más desalentadoras cuando se desglosan por región y grupo socioeconómico, como lo veremos más adelante.

La educación mexicana se ve en buen estado comparada con la de los países centroamericanos. Por ejemplo, en Honduras sólo 54.6% de los niños en las áreas rurales terminan su primaria antes de los 14 o 15 años, en contraste con un 67.5% en México (Reimers, 2000: 73). Mientras que la tasa de deserción en México es de 20%, en Guatemala es mayor a 60%. Sin embargo, cuando comparamos los resultados educativos en México con los de otros países latinoamericanos, nuestro país no queda bien situado. Los cálculos del coeficiente de Gini colocan a México en doceavo lugar entre los países latinoamericanos, sólo por arriba de El Salvador y por debajo de Bolivia, y por supuesto mucho más abajo que Argentina (1°) y Chile (2°) (Reimers, 2000: 61). El porcentaje del PIB *per capita* destinado a la educación en México se ha incrementado en los últimos diez años, pero continúa como uno de los países que invierte menos en educación (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001).

*DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS Y EDUCATIVAS*

Cuando se examinan las disparidades detrás de los promedios y sus alentadoras tendencias, saltan a la vista inmediatamente los problemas de la educación mexicana. Para empezar, si bien es cierto que la proporción de la población que aún es analfabeta ha decrecido de 13% en 1988 a 10% en la actualidad, los números absolutos de analfabetos han crecido junto con el crecimiento poblacional y la falta de provisión educativa para erradicar el analfabetismo. Las disparidades más notorias en el desempeño educativo se encuentran entre las regiones y los diferentes grupos sociales. Por ejemplo, aunque ya se encuentran inscritos 98% de los alumnos de entre 6 y 14 años, en parte por razones demográficas hay una sobreoferta de lugares en las zonas urbanas y escasez en las rurales. En las áreas indígenas las carencias son tan grandes que sólo en 8% de estas comunidades con menos de 100 habitantes se tiene acceso a los servicios de una escuela primaria (Solórzano, 1999). Si la inscripción varía a lo largo del país, la deserción cambia aún más. En Chiapas, Veracruz y Campeche los indicadores muestran una deserción dos veces mayor que a nivel nacional (Solórzano, 1999: 8). El fracaso escolar y las tasas de repetición indican tendencias similares. En la transición de la primaria a la secundaria los estados más pobres del sureste pierden una proporción mayor de sus estudiantes. Las grandes diferencias en las tasas de deserción escolar y desempeño se dan en los niveles secundarios, aunque se pierden en una ligera tendencia general de mejoría.

Curiosamente, los estados con el mejor y el peor desempeño educativo en el nivel secundario no son los mismos que en el nivel primario, dado que existen diferentes circunstancias que inciden en cada nivel. Chiapas, donde el desempeño en el nivel primario es muy bajo, mejora notablemente en el secundario. Este incremento se podría explicar por el hecho que los estudiantes más atrasados y pobres dejan la escuela para buscar empleo. Con menos alumnos, las escuelas chiapanecas cuentan relativamente con mejores recursos por alumno que otras regiones en México. De los estados con peores tasas de desempeño, inscripción y deserción en secundaria destacan los que tienen gran migración temporal a los Estados Unidos. Este fenómeno afecta más a los estudiantes de secundaria que a los de primaria. Existen mayores diferencias entre las escuelas de una misma región que entre regiones (Schmelkes, 1997). Si bien es cierto que algunos

casos se deben a variaciones reales en la eficiencia de las diferentes escuelas, muy frecuentemente el fenómeno refleja sobre todo las diferencias socioeconómicas de las comunidades.

Las variaciones del desempeño educativo por grupo socioeconómico son aún más pronunciadas y preocupantes que las desigualdades entre regiones. Un comentario breve sobre la distribución del ingreso es pertinente en este momento para asociar a los grupos socioeconómicos con la distribución de la educación. Desde mediados de los ochenta se ha agudizado la concentración del ingreso en el quintil superior de la población, particularmente en el 10% más alto. En el extremo opuesto, el 40% inferior ha perdido ingresos en el mismo periodo, lo que ha resultado en mayores niveles de pobreza. La brecha entre ricos y pobres se ha ahondado, con el 20% superior de la población ganando 12 veces más que el 20% inferior en 1984, pero 15% más en 1996 (Bracho, 2000). La pobreza se concentra en las áreas rurales y particularmente en las zonas indígenas, aunque también ha crecido el número de pobres en las grandes ciudades.<sup>2</sup>

En lo referente a la correlación de educación e ingreso, Bracho ha calculado el nivel de educación de los jefes de familia, usando las estadísticas nacionales de los últimos doce años y de acuerdo con los grupos socioeconómicos. Sus conclusiones generales son las siguientes: junto con un incremento general de los niveles educativos de la población hay una mayor concentración de jefes de familia con mayores niveles educativos entre los jefes proveedores de mayores ingresos. Treinta y dos por ciento del quintil superior tenía educación desde secundaria hasta universitaria en 1984; este porcentaje se incrementó a 54.5% doce años después. En niveles más bajos de ingreso, los jefes de familia con los salarios más bajos también mejoraron sus niveles educativos. En 1984 sólo 8% del quintil más bajo tenía educación primaria; el porcentaje para este quintil se incrementó a 19%. Desafortunadamente, la mejoría educativa se acompañó del empobrecimiento del mismo grupo y de la caída de su ingreso en los términos mencionados. Pareciera ser que los logros educativos no fueron suficientes para satisfacer las también crecientes demandas de estos jefes de familia (inflación de certificados académicos) y menos aún redujeron la brecha con los del grupo superior con mejor educación e ingresos (Bracho, 2000: 270; Dore, 1976, y Brunner, 2000: 8).

<sup>2</sup> Sobre la desigualdad de género véase Parker y Pederzini, 2002.

Dos factores demográficos más conspiran contra el progreso de los grupos más pobres. El primero es que la disminución de la tasa de crecimiento de la población es mayor en las zonas urbanas y en los segmentos de la población más adinerados. Lo anterior ha creado una sobreoferta de facilidades educativas en comparación con las áreas rurales, que siempre han carecido de suficientes servicios educacionales. Los hogares pobres, especialmente los rurales, aunque no únicamente, dependen de varios salarios, lo que explica por qué tienen una tasa más lenta de decrecimiento del tamaño de la unidad familiar que los sectores más ricos y urbanos. Todo esto incide en la interrupción o abandono de la educación de los hijos para incorporarse al trabajo. El segundo factor demográfico consiste en que en la medida en que la inasistencia escolar declina respondiendo a la creciente demanda de mayores niveles educativos de los trabajadores, las demandas inmediatas de los hogares más pobres retrasan su incorporación al sistema educativo. Las demandas laborales no afectan la asistencia en la escuela primaria pero sí interfieren en el nivel secundario. Las ausencias intermitentes culminan en el abandono permanente de la escuela (Bracho, 2000: 265). Por estos motivos la educación secundaria, requisito esencial para ingresar a los sectores económicos más dinámicos, está fuera del alcance de los hogares más pobres y es sólo accesible a los grupos más acomodados.

## DISCUSIÓN

### *DESCENTRALIZACIÓN Y COMPENSACIÓN: ¿EFICIENCIA E IGUALDAD?*

Nosotros iniciamos este artículo con una fuerte súplica a la erudición educativa que permita elaborar soluciones para eliminar la desigualdad educativa e intentar satisfacer las necesidades inmediatas en la materia. Después de haber examinado las tendencias más importantes de la desigualdad educativa, ahora examinaremos más detalladamente las prácticas para eliminarla.

La relación entre eficiencia e igualdad ha sido una preocupación constante de la discusión educativa. Sin embargo, en los últimos quince años de liberalización económica y ajuste estructural ha tomado un significado nuevo. En los años posteriores a la Segunda

Guerra Mundial, cuando el desarrollo era encabezado por el Estado, las medidas para incrementar la eficiencia del sistema educativo tenían que balancearse con las preocupaciones por la igualdad. En los años neoliberales, las agencias internacionales como el Banco Mundial han enfatizado la necesidad de recortar los gastos y volverse más eficientes en su uso a través de reformas administrativas. Esto demandó mayores controles administrativos que requirieron que los maestros incrementaran sus tasas de rendimiento y se redujeran los costos básicos. De nuevo, como en la reforma de los ochenta, era claro que los sectores reformados en términos de eficiencia administrativa no fueron sin duda los sectores más pobres. La respuesta del sistema fue crear programas compensatorios especiales para esos grupos. Estos intentos de igualdad compensatoria educativa se imparten fuera del sistema regular, a través de redes de protección especiales.

#### *LAS REFORMAS EDUCATIVAS*

En México, como en muchos países latinoamericanos, la reforma administrativa tomó la forma de descentralización o “federalización”, que ha sido la estructura dominante de la política educativa en la última década. En primer lugar, se justifica la descentralización con el argumento de que acerca la administración educativa a sus usuarios y sus necesidades, algo que es mencionado explícitamente en los documentos oficiales sobre federalización. En segundo término, el objetivo principal de la descentralización es lograr que los servicios educativos sean más eficientes, mejorando su calidad, quitando los obstáculos para un mayor ingreso de estudiantes y reduciendo la deserción. En este sentido, la descentralización educativa en México apoya la idea de que la desigualdad se puede combatir con medidas que mejoren la calidad de la educación; en Estados Unidos se asocia con la aplicación de exámenes nacionales y en Gran Bretaña con la rendición de cuentas. Tercero, y muy importante, la descentralización mexicana también incluye la integración de medidas especiales para reducir la desigualdad a través de programas compensatorios dirigidos de acuerdo con los lineamientos de la red de protección ya mencionada (Ornelas, 2000: 438). Los programas compensatorios más importantes en México en los últimos diez años son PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) y Progresá (Ezpeleta y Weiss, 1994;

Muñoz Izquierdo *et al.*, 1995). El primero se concentra en una enseñanza interactiva y en materiales más variados; el segundo trata de salvar los obstáculos para satisfacer las demandas de educación a través de algunas mejoras mínimas en las condiciones de los desencantados usuarios del sistema educativo.

Una de las críticas de la descentralización mexicana es precisamente su énfasis en resolver los problemas de la educación por medio de reformas administrativas en lugar de reformar los métodos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Schmelkes, 1997, especialmente el capítulo V). Las críticas coinciden en señalar los problemas con la forma en que se ha realizado la descentralización, así como su alcance, pero no critican sus principios. Al respecto, las conclusiones de Pardo (1999) estiman que la descentralización en México es un hecho positivo, en un sistema excesivamente centralista, pero necesita ir más lejos. Latapí ahonda su crítica y le ve un cierto cinismo en su realización; describe a la descentralización en México dentro de un caparazón centralista (Latapí y Ulloa, 1997: 53). Ornelas, entre otros autores, menciona la retención del control por el centro, habiendo sólo descargado las responsabilidades a los estados. Los investigadores coinciden en su apreciación de que el motivo principal para la descentralización fue puramente pragmatismo político. Mark Hanson (1997) enfatiza que la descentralización educativa es siempre más política que técnica. En el caso mexicano esto se manifiesta en: a) una respuesta a las demandas para mayor autonomía regional; b) un esfuerzo por reducir el poder de la burocracia central, y c) ser el medio para impulsar otras reformas, como ligar el incremento salarial al desempeño de los maestros y una mayor participación social en la educación.

#### EDUCACIÓN PRIVADA

Mientras que en el sector de las poblaciones más pobres (y menos atendidas por los servicios educativos) hay programas educativos de emergencia para los desertores, las elites también están desertando de la educación pública, optando por la educación privada. La educación privada ha crecido en América Latina (Reimers, 2000: 85). En México, la matrícula en las escuelas privadas representaba el 4% en 1981 (Torres y Puiggrós 1998; Torres Septién,

1998). En 1990 alcanzó el 6% y para el 2000 ya era casi el 8%. Su participación en secundaria fue mayor que en la primaria antes de los ochenta, pues representaba 30% de la matrícula en los sesenta. Este porcentaje decayó a 15% en los ochenta. Es indudable que las escuelas privadas satisfacían la demanda que la provisión de educación pública no llenaba. En 1990 la provisión privada de educación secundaria se redujo a 8% y continuó decayendo hasta 7% en 1996, muy probablemente debido a la entonces reciente crisis del peso. La tendencia también se puede explicar por el rápido crecimiento de las escuelas telesecundarias de bajo costo en las remotas regiones del país, que cubrían la creciente demanda de educación secundaria. Sin embargo, en los últimos cinco años la matrícula en las escuelas privadas se ha acelerado y educa ya al 8% de los estudiantes de educación básica. El crecimiento más rápido en el sector privado corresponde al nivel universitario, el cual ha logrado subir su participación de 15% en 1980 a 28% en 1990 y a 38% en los últimos diez años (Torres Septién, 1998 y la sección estadística de la Secretaría de Educación Pública (SEF, 2001).

La participación del sector privado, incluyendo la de organizaciones independientes y sin fines de lucro en la educación, no es en sí misma problemática en la perspectiva del bien público. América Central es un ejemplo claro de las notables contribuciones a la educación de diversas fundaciones, organizaciones independientes y, en menor grado, del sector de los negocios. Tampoco quisiéramos menoscabar la libertad individual para comprar la educación de su elección. El problema es que la expansión de la educación privada se ha dado en México, y en otros países, a costa de reducir los recursos públicos fiscales destinados a sostener la educación pública. Lo anterior ha resultado en un empobrecimiento de la provisión educativa pública de la que depende la mayoría de la población. Esta transferencia de recursos ha resultado en una mayor desigualdad educativa en nombre de la libertad individual y en detrimento de la responsabilidad pública. O como lo expresó Margaret Thatcher en la víspera de la privatización educativa en el Reino Unido: “No existe la sociedad, sólo los individuos”.

El gasto privado en educación es doblemente desigual, por lo menos en México. En primer lugar, los padres de bajos ingresos gastan una mayor proporción de sus entradas y hacen más sacrificio en el pago de escuelas que los que perciben mayores ingresos

(Padua, 1998). En segundo lugar, lo que pagan los pobres es parte fundamental de los gastos de las escuelas de áreas pobres y con escasos recursos, mientras que los ricos pagan para complementar sus relativamente bien acondicionadas escuelas o para comprar una educación privada. La excepción son las escuelas independientes, en su mayoría religiosas, cuya misión es hacer lo mejor posible para ayudar a los pobres. Regresaremos a este tema más adelante.

#### *LOS FUNDAMENTOS DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS*

Si la tendencia privatizadora está asociada con la liberalización económica, así también los programas educativos compensatorios están dirigidos a poblaciones vulnerables. A pesar de su estrecho vínculo con la política neoliberal, los programas compensatorios se han convertido en un artículo de fe entre maestros e investigadores, tal vez por su relación con la política de “acción afirmativa”, que es una forma de restitución social de gran significado para los socialmente comprometidos en Estados Unidos (Ford Foundation, 1999). Otra razón para apoyar los programas compensatorios podría ser que parecen ser la única alternativa al alcance para resarcir las necesidades de los grupos sociales más marginados. Esta debe ser la motivación atrás del estudio reciente de Reimers.

El otro hilo conductor de este estudio es que los sistemas educativos latinoamericanos son incapaces de satisfacer las necesidades de los pobres y marginalizados. Algunos de los autores proponen que se incrementen los recursos materiales en las escuelas pobres, otros insisten en que son los métodos de enseñanza, la organización y la falta de autoestima y liderazgo en la escuela lo que pone en desventaja a los niños pobres (Arnove *et al*, 1999, y Hoppers, 2001). Esta es la justificación de los programas compensatorios con sus pedagogías y materiales especiales, acompañados de una mayor inversión de recursos. Es crucial conocer el nivel de eficiencia de estos programas para reducir la desigualdad educativa y compararlo con los de otros programas alternativos.

*¿QUÉ TAN EFICIENTES SON  
LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS?*

Aun con el apoyo otorgado, los programas compensatorios no han sido un éxito incuestionable. En México, las evaluaciones educativas de PARE y Progresá nos muestran que el poco progreso que han logrado se basa en haber inscrito y retenido un mayor número de alumnos y no en su mejor aprovechamiento. Es pertinente mencionar que el investigador australiano Williamson llegó a la misma conclusión sobre los programas compensatorios para los afroamericanos en los setenta y recomendaba mucha cautela en su aplicación en América Latina. Los principios de PARE, fundamentados en métodos de aprendizaje flexibles e interactivos, son ampliamente reconocidos como positivos. Sin embargo, su aplicación como un agregado al sistema no ha merecido todo el compromiso institucional ni el de las autoridades, mucho menos el reconocimiento de su importante papel. Como en algunos casos donde el PARE sólo ha significado el pago por una o dos horas extra para que los maestros entretengan a una tercera parte de los alumnos y pasen el tiempo. Progresá también tiene sus puntos buenos, especialmente su énfasis tanto en la demanda como en la oferta educativas. Sin embargo, sus logros son estadísticamente insignificantes (véase Observatorio, 2000) y su alcance es muy limitado. Esto se debe a que su criterio para seleccionar a los beneficiarios excluye a los más pobres (sólo pueden ser candidatos para recibir este apoyo quienes tienen una clínica y escuela cerca de su casa, lo cual no es el caso para una gran mayoría de mexicanos, Skoufias *et al.*, 2000).

Además de estas limitaciones hay otras razones fundamentales para explicar sus pobres resultados. Ni el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) ni el Progresá tienen claro a quién y por qué hay que compensar y en qué consiste tal compensación. Por un lado, la dirigen a los pobres con su apoyo económico (Progresá), y con atención educativa especial (en ambos programas), lo que sugiere que se les compensa tanto por desventajas económicas como por su fracaso educativo. Por el otro lado el PARE, tomando en cuenta su interés en los constructivistas (Tatto, 1999), se esfuerza por aplicar técnicas recomendadas por la Secretaría de Educación Pública, y que ya se han estado usando en las escuelas privadas más avanzadas en México. Además, los recursos adicionales que estos programas agregan sólo

contemplan lo que debería de ser la parte básica de la provisión educativa. En pocas palabras, la única razón educativa (no la económica) para estos programas es el fracaso del sistema educativo y no el de sus alumnos. Esto debería alertarnos sobre el problema del sistema completo, y no sólo sobre una de sus partes, enfocándonos en la atención a los alumnos designados como necesitados de educación especial para atender sus deficiencias de aprendizaje.

*LA EDUCACIÓN PARA LOS INDÍGENAS,  
¿UN CASO ESPECIAL?*

Se podría pensar que existen razones de peso para proponer programas compensatorios para las minorías étnicas. En este caso, el bajo aprovechamiento se atribuye a la diferencia cultural. Esto parece justificar los programas compensatorios del tipo 4, donde los métodos de enseñanza y la currícula son ajustados a los distintos grupos culturales, arguyéndose que la escuela es incapaz de responder a sus necesidades por sus sesgos occidental y urbano. Esto explica el bajo nivel de desempeño educativo de las minorías (véase, por ejemplo, Schiefelbein y Schiefelbein, 2000; Zegarra, 1998). ¿Cómo sabemos que esta es la razón?, ¿por qué no podría ser que la provisión es deficiente en las áreas pobres, por la falta de escuelas y maestros competentes? En tanto estas medidas no se tomen en cuenta no podemos descartarlas como el origen del problema.

Podría ser que todos los niños tuvieran la posibilidad de aprender y beneficiarse del sistema educativo si se les ofrecieran las mismas oportunidades y apoyos. Ciertamente, es el caso que exponen los voceros indígenas en México, quienes insisten en sus demandas de recursos económicos y educativos al mismo nivel que otros grupos en el país (véanse los “Acuerdos de San Andrés”, en Zegarra, 1998: 9). Las cifras ya mencionadas demuestran claramente sus precarias condiciones. ¿Por qué no empezamos por esto y cambiamos el currículo después? La supuesta irrelevancia educativa del conocimiento escolar es el fundamento para justificar que las minorías necesitan programas propios. Esto reproduce el radicalismo de los setenta ya mencionado, recomienda pedagogías diferentes, especialmente los métodos dialogal y constructivista, combinados con la inclusión de elementos culturales de las personas involucradas (Schiefelbein y Schiefelbein, 2000:

183). Sin embargo, no nos queda claro por que el constructivismo es relevante sólo para las minorías. En lo que se refiere a la incorporación de un contenido de la cultura local no sólo se debe aplicar a los grupos indígenas. ¿Por qué sólo deben aprender maya o náhuatl y apreciar sus culturas los que pertenecen a ellas? Si tomamos en cuenta el entusiasmo nacional e internacional que produjo la exhibición de los mayas en el Museo de San Ildefonso en la ciudad de México y su nutrido público cualquier día de la semana, no creo que tendríamos ningún problema para convencer a cualquier mestizo del interés e importancia de estos temas.

La noción de diversidad cultural como objeto de política social se puede rastrear a través de la política del desarrollo que se deriva del evolucionismo propuesto por Whitehead (Cowen y Shenton, 1996: 467). Éste propone la necesidad de promover la diversidad cultural para comparar y contrastar civilizaciones y así poder seleccionar las mejores rutas para el progreso humano universal. Este “progresismo” oficial podría parecernos un extraño ancestro de los descontentos actuales con el progreso y su promoción de la diversidad cultural; curiosamente, ellos comparten con sus ancestros un supuesto básico: “Es en nuestro propio interés, así como en el interés universal, promover la diversidad cultural [...] La diversidad cultural es la llave para la supervivencia humana”, afirma Marglin (Cowen y Shenton, 1996: 469).

Savater voltea de cabeza esta visión con insinuaciones ecologistas. El filósofo analiza el uso del concepto de raíces que se refiere al mundo vegetal y en menor grado al mundo animal porque es inapropiado para los humanos (Savater, 1997). Los seres humanos tenemos pies como nuestra base, lo que nos permite movernos, y así trascender culturas particulares. Las culturas son, sin lugar a dudas, los medios a través de los cuales vive la humanidad, la cual se reproduce debido al proceso primario de socialización. Sin embargo, por lo menos una parte del propósito de la escuela es preparar al individuo para participar en el gran mundo más allá de nuestro entorno familiar. Es el fracaso del sistema educativo para lograr esta meta, junto con el desinterés por y la discriminación hacia los indígenas, lo que los repele del sistema educativo a su alcance. Desafortunadamente, los programas compensatorios no atacan este problema, que sólo podrá ser resuelto a través de reformas que garanticen una educación de calidad para todos y libre de discriminación.

Curiosamente, en los campos de educación especial y salones multiculturales, las tendencias se han movido en la dirección contraria a los principios de diferencia que apuntalan la diversidad en los programas compensatorios. Es decir, desde principios de los ochenta, la educación de los discapacitados ha enfatizado la importancia de su integración al sistema educativo normal. Si para quienes sus diferencias se basan en sus dificultades físicas para aprender, pueden y aprenden mejor con estudiantes “normales”, esta situación es aún más imperativa para aquellos cuyas diferencias son de origen social. Estos estudiantes no sólo se benefician de su interacción con la sociedad más amplia, sino que la enriquecen. Estudios sobre la segregación escolar en Estados Unidos muestran claramente las ventajas mutuas tanto para los alumnos más privilegiados como para los menos afortunados que conviven en las aulas no segregadas (Willie V, 2000). En el momento histórico que vive México, cuando los indígenas han empezado a emerger de la segregación impuesta por la mayoría de la población, lo menos recomendable es segregarlos de nuevo a través de programas sociales compensatorios, especialmente si éstos son una excusa pobre ante el reto de una verdadera reforma integral del sistema educativo.

*UNA ALTERNATIVA: EDUCACIÓN PÚBLICA  
FORMATIVA Y UNIVERSAL*

Ante el fracaso del sistema educativo para llegar a la población marginada, en el caso de México cualquier funcionario se enfrenta ante dos opciones básicas: mejorar la eficiencia del sistema y reducir el fracaso escolar, o atender a los alumnos de bajo aprovechamiento en los diferentes niveles y crear programas especiales para ellos. La “escuela común” en Estados Unidos y la “escuela comprensiva” en el Reino Unido son un ejemplo claro de esta visión. Los argumentos pedagógicos a favor de enfatizar los aspectos comunes del proceso de aprendizaje en diferentes culturas se pueden rastrear en autores como Bain, Vigotsky, Luria, Leontiev y, más recientemente, en Stones, la mayoría de los cuales pertenecen a la escuela de pensamiento de la educación formativa y constructivista que se discute en Brian Simon (1985). Simon argu-

menta que una lectura cuidadosa de estos autores nos señala el poder formativo de la educación para acrecentar la capacidad individual, lo que contradice la noción conservadora de que la inteligencia individual es un don innato (Simon, 1985: 35 y 97).

Si la educación tiene el poder de desarrollar la capacidad individual, independientemente de las condiciones sociales particulares, el punto de partida para esta formación debiera ser un marco pedagógico que sistematice las estructuras del aprendizaje. Dentro de este marco el potencial individual, aún desconocido, tiene el incentivo y apoyo para desarrollarse libremente. La propuesta compensatoria empieza desde el otro lado, con el alumno. Esta perspectiva argumenta que la pobreza y las diferencias culturales obstaculizan el aprendizaje en la escuela común y corriente y que se requieren “programas especiales” o “compensatorios” para allanar las diferencias del individuo con la mayoría en la escuela. Muchos de estos programas se han diseñado respondiendo a las características atribuidas a los grupos detectados y catalogados como necesitados de programas especiales en aras de lograr que el aprendizaje sea relevante. La mejor enseñanza es la que se nutre en la experiencia del alumno y que debe ser incorporada en los programas de estudio. Sin olvidar que el maestro y el marco general del aprendizaje deben guiar al estudiante a explorar y expandir sus horizontes, y de esta manera a descubrir capacidades insospechadas. Estos fueron los fundamentos de los movimientos populares educativos que establecieron a la educación como uno de los pilares de la sociedad democrática moderna.

Los defensores de los programas educativos compensatorios consideran que la escuela tal cual es insuficiente para los pobres, por lo que se necesitan programas especiales para ellos. Nosotros preferimos invertir la premisa y decir que sólo si la escuela tal cual es parte de la solución de la desigualdad, las medidas compensatorias no serán suficientes para ayudar a los pobres. En otras palabras, de lo que la gente carece es de un sistema de educación público de calidad, y los programas compensatorios que tratan de apoyar a un sistema que carece de calidad están destinados al fracaso. A pesar de todas sus buenas intenciones, estos programas no pueden lograr su objetivo fundamental: reducir la desigualdad educativa.

## CONCLUSIONES

Empezamos este ensayo con un llamado a los académicos críticos y a los responsables de diseñar las políticas públicas para enfrentarse directamente con la desigualdad, el problema fundamental de la educación universal. Hoy, cuando reconocemos que la educación es tal vez el motor más importante del desarrollo, no debemos soslayar la desigualdad educativa con la compensación parcial, mientras ignoramos sus causas fundamentales. Éstas son el abatimiento de la educación pública por la escasa inversión en ella, el excesivo centralismo, sus políticas internas corporativistas y la rigidez de la administración educativa. Estos factores han paralizado la educación pública en el momento preciso en que era más vulnerable a las críticas internacionales y nacionales.

El resultado salta a la vista, la pérdida de su prestigio y de lo que Lasch llama en Estados Unidos “la rebelión de las elites”, que se manifiesta cuando éstas dejan de utilizar los servicios públicos y compran privados (Lasch, 1995: cap. 2). Otro resultado fue que las autoridades educativas optaron por medidas para mejorar la eficiencia educativa a través de la reforma administrativa del sistema educativo (federalización) sin haber tocado la enseñanza y la pedagogía, que son considerados los elementos más importantes de una escuela efectiva. Mientras tanto, la solución de la desigualdad ha sido relegada a varios programas compensatorios, hechos a la carrera y con resultados mediocres.

Tal vez lo más preocupante sea el apoyo de la opinión académica a la educación compensatoria. Dado que la educación pública ha fracasado en su obligación constitucional de proveer educación de calidad equiparable para todos, en lugar de insistir en que lo cumpla se nos pide que la declaremos incapaz de lograrlo. Al tomar esta posición, aquéllos a quienes les hemos denegado sus derechos educativos hasta el día de hoy quedan a la deriva y sin esperanza de recuperarlos en el futuro, a través de la provisión educativa pública de calidad. Los programas compensatorios no tienen sentido si no responden a los mismos niveles que el resto de la población. El peligro es que si los ricos optan por abandonar el sistema público y las autoridades educativas evaden las reformas sustantivas necesarias, la educación pública podría convertirse en un sistema educativo de baja calidad para los pobres. De esta manera, en lugar de que las redes de seguridad com-

pensatoria se reincorporen a la educación pública de calidad sucede lo inverso: la educación pública en su totalidad se convierte en una gran red de seguridad para los pobres.

Hasta qué punto la educación pública necesita responder a las diferencias culturales locales es un tema aún más difícil. Es claro que la rigidez del sistema nacional ha desalentado y marginado a los pobres y a las minorías étnicas. Por esta sola razón su desencanto es justificado. El mismo desencanto se ha sentido en la arena política, un sentimiento que ha alentado la demanda de la autonomía. Uno no puede dejar de pensar que si hubiera prevalecido un buen gobierno que respetara los derechos indígenas de sus ciudadanos esta demanda sería menos estridente. Pero un mal gobierno no es un buen argumento para su desaparición; como una democracia deficiente no es razón para su supresión. En el campo educativo, la insensibilidad y rigidez del sistema público educativo, así como su fracaso para cumplir con las obligaciones educativas declaradas por el gobierno para con los marginalizados, no es razón para claudicar y no exigir su cumplimiento. Renunciar al sistema público educativo en el nombre de la “autonomía” y de la “relevancia” es quitar el trigo de los recursos educativos constitucionales junto con la paja del dominante centralismo educativo.

¿Por qué nos preocupamos de un sistema que está fracasando? Por dos razones, una pragmática y económica y la otra pedagógica. Desde los inicios de la educación popular los pobres han luchado para que el gobierno los provea con educación pública porque, a pesar de sus fallas, suministra los medios de acceso al mundo moderno con fondos públicos. No hay otra agencia que tenga los recursos y legitimidad para proveer con un sistema general de aprendizaje y certificación para el trabajo, pues ni las fundaciones religiosas y mucho menos el sector de negocios podrían hacerlo de manera generalizada. Esto lo entendieron Marx, Gramsci, algunos pensadores modernos como Lasch (1995: capítulos 2 y 8, y Davis, 1997: 247), e incluso los que encabezan movimientos autónomos, como quienes apoyan los Tratados de San Andrés.

Sin embargo, a pesar de su alianza pragmática con las autoridades educativas, algunos investigadores y protagonistas de la autonomía educativa insisten en que los contenidos de los programas deben ser generados por la experiencia y el conocimiento indígenas. Esta reacción contra el centralismo gubernamental es entendible aunque erra-

da. El hecho de que el gobierno y sus empleados, los maestros, son paternalistas o desobligados, no justifica que claudiquemos y abandonemos al sistema educativo nacional, que debe ser reformado sustancialmente. Darle la espalda al sistema nacional para construir un sistema de aprendizaje basado en el conocimiento indígena no sólo tergiversa lo que son las culturas locales –una parte dinámica de la sociedad– sino que además comete una injusticia más con los estudiantes en estas precarias condiciones.

Por supuesto que la cultura local debe ser respetada, y no sólo a nivel local. La virtud del concepto de “diálogo” de Bertely, entre las culturas indígenas y la Secretaría de Educación Pública (Bertely, 1998: 98-100), y la política más amplia de la educación intercultural consiste en que logra ver a la interacción cultural incorporada en la escuela a nivel nacional. En nuestras entrevistas con jóvenes estudiantes de la sierra de Puebla y los Altos de Chiapas se refleja que tienen expectativas de movilidad nacional e internacional, lo que contradice el disparate de que sólo tienen una visión local de su identidad cultural. En algunos casos esta visión contradice a los defensores de la educación “relevante” y a sus divergencias entre lo local y lo nacional, como lo ejemplifica el comentario de un funcionario importante de asuntos indígenas que opinaba que el apoyo a estudiantes indígenas debería de ser condicionado a que se comprometieran a regresar a sus comunidades. Esta opinión, muy común entre los defensores de los derechos indígenas, no sólo es poco realista, sino que es injusta y tiene reminiscencias de regímenes paternalistas y colonialistas. Es un grave error, contra el que Gramsci nos advertía en su defensa de la “escuela común” en Italia.

Afortunadamente, muchas de las iniciativas educativas autónomas e independientes se han percatado de esto y buscan acomodar a la cultura tradicional y el aprendizaje de su lengua dentro del marco más general del aprendizaje formativo. De esta manera, un niño de cualquier cultura desarrolla las capacidades comunes a todos los seres humanos. Esta perspectiva educativa no reprime las particularidades culturales, sino que las saca a la luz, como los difusores de las escuelas no segregadas y multiculturales lo han demostrado claramente, después de años de segregación denigrante. A esto habría que agregar la perspectiva intercultural con bases educativas amplias e incluyentes que se da en un país en proceso de asumir y respetar su pluralidad y deseo de ser más democrático.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Armstrong, Felicity, Derrick Armstrong y Len Barton  
2000 *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton, Londres.
- Arnaut, Alberto  
1998 "La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa," en *Federalización e innovación educativa en México*, M. Pardo (ed.), El Colegio de México, México D. F. pp. 63-100.
- Arnove, Robert, Franz Stephen, Marcela Mollis y Carlos Alberto Torres  
1999 "Education in Latin America at the End of the 1990's", en *Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local*, Robert Arnove y Carlos Alberto Torres (eds.), Lanham, Rowman & Littlefield, Oxford, pp. 305-328.
- Arnove, Robert  
1998 "Neoliberal Education Policies in Latin America: Arguments in Favor and Against," en *Latin American Education: Comparative Perspectives*, Carlos Alberto Torres (ed.), Westview, Boulder, Colorado, pp. 79-100.
- Banco Mundial  
1998 "Mexico: Advancing Educational Equity in the Context of Decentralization, Phase I Report", Banco Mundial, Washington.
- Barba, Bonifacio  
1998 "La formación de valores y la participación social", en *Un siglo de educación en México*, vol. 1, Pablo Latapí (ed.), Fondo de Cultura Económica, México D. F., pp. 240-281.
- Bernstein, Basil  
1971 *Class, codes and control*, Routledge & Paul Kegan, Londres.
- Bertely, María  
1998 "Educación indígena del siglo xx en México", en *Un siglo de educación en México*, vol. 2, Pablo Latapí (ed.), Fondo de Cultura Económica, México D. F., pp. 74-110.
- Bracho, Teresa  
1995 "Distribución y desigualdad educativa en Mexico", en *Estudios Sociológicos*, 13 (37), pp. 288-297.  
2000 "Poverty and Education in Mexico 1984-1996", en *Unequal Schools, Unequal Chances*, Fernando Reimers (ed.), Harvard University Press, Cambridge, pp. 248-288.

Brunner, J.J.

- 2000 "Educación. Escenarios de futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información", en PREAL, *Ponencias de trabajo*, núm. 16.

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Asociación Civil

- 2001 "Promoción y Desarrollo Social", en <http://www.laneta.apc.org/cesder>.

Coraggio, José Luis

- 1998 "Educational Policy and Human Development in the Latin American City", en *Latin American Education: Comparative Perspectives*, Carlos Alberto Torres (ed.), Westview, Boulder, Colorado, pp. 65-77.

Cortés, Angélica

- 1999 "Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes", tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social, Occidente, Guadalajara, Jalisco.

Cowen, Mike P. y Robert W. Shenton

- 1996 *Doctrines of Development*, Routledge, Londres.

Davis, P.A.

- 1997 "From Market Magic to Calipso Science Policy: A Review of Terence Kealy's *The Economic Laws of Scientific Research*", en *Research Policy*, núm. 26, pp. 229-255.

Dore, Ronald

- 1976 *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*, George Allen & Unwin, Londres.

Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss

- 1994 "Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto", Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México D. F., documento inédito

Ford Foundation

- 1999 *Annual Report*, Ford Foundation, Nueva York.

Gramsci, Antonio

- 1971 *Selection from the Prison Notebooks*, Lawrence and Wishart, Londres.

Guevara Niebla, Gilberto

- 1992 "La catástrofe silenciosa", Fondo de Cultura Económica, México D. F.

- Guzmán, Elsa y Christopher J. Martín  
1997 "Back to Basic Mexican Style: Radical Catholicism and Survival on the Margins", en *Bulletin of Latin American Research*, 16 (3), pp. 351-366.
- Guzmán, Teódoilo  
1978 *Alternativas para la educación en México*, Guernica, México D. F.
- Hanson, Mark  
1997 "La descentralización educacional: Problemas y desafíos", *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.
- Hoppers, Catherine A. Odora  
2001 "Poverty Power and Partnerships in Educational Development: a Post-Victimology Perspective", en *Compare*, núm. 31, pp. 21-38.
- Lasch, Christopher  
1995 *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*, W.W. Norton & Company, Nueva York.
- Latapí, Pablo y Manuel Ulloa  
1997 "El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo", trabajo presentado en el Instituto de Educación de Aguascalientes, 9-11 de octubre.
- Latapí, Pablo  
1998 *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- Lopez-Acevedo, Gladys  
1999 "Professional Development and Incentives for Teacher Performance in Schools in Mexico", [www.econ.worldbank.org/files/38255/wps3394.pdf](http://www.econ.worldbank.org/files/38255/wps3394.pdf), Banco Mundial, México D. F.
- Martin, Christopher J.  
1998 *La educación primaria en tiempos de austeridad*, Universidad de Guadalajara-Consejo Británico, México D. F.
- Martínez Rizo, Felipe  
1998 "La planeación y la evaluación de la educación", en *Un siglo de educación en México*, vol. 1, Pablo Latapí (ed.), Fondo de Cultura Económica, México D. F., pp. 285-318.

Merino, Gustavo A.

- 1998 "Las transferencias federales para la educación en México: una evaluación de sus criterios de equidad y eficiencia", en *Gestión y política pública*, núm. vii, pp. 395-399.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Manuel I. Ulloa

- 1992 "Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas: una reflexión apoyada en el caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. xxii, pp. 11-58.

Muñoz Izquierdo, Carlos, Raquel Aguja, Carmen Noriega, Patricia Schumann y Magda Campillo

- 1995 "Valorización del impacto educativo de un programa compensatorio orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 24, pp. 11-58.

Muñoz Izquierdo, Carlos

- 2004 *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*, Universidad Iberoamericana, México D. F.

Observatorio Ciudadano de la Educación

- 2001 <http://www.observatorio.org/comunicados/comun62.html>, vol. 2001.

OCDE, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

- 1996 "Review of Mexican Higher Education Policy: Examiner's Report", OCDE, París.

Orfield, Gary

- 2000 "Policy and Equity: Lessons of a Third of a Century of Educational Reforms in the United States", en *Unequal Schools, Unequal Chances*, Fernando Reimers, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 400-426

Ornelas, Carlos

- 1998 "La cobertura de la educación básica", en *Un siglo de educación en México*, vol. II, Pablo Latapí (ed.), Fondo de Cultura Económica, México D. F., pp. 111-138.
- 2000 "The Politics of the Educational Decentralization in Mexico", en *Journal of Educational Administration*, núm. 38, pp. 426-441.

Padua, Jorge

- 1998 "La educación en las transformaciones sociales", en *Un siglo de educación en México*, vol. 1, Pablo Latapí (ed.), Fondo de

- Cultura Económica, México D. F., pp. 84-149.
- Pardo, María del Carmen (editora)
- 1999 *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México D. F.
- Parker, Susan W. y Carla Federzini
- 2002 “Diferencias de género en la educación en México”, en *La economía de género en México: trabajo, familia, Estado y mercado*, Elizabeth Katz y María Correa (eds.), Banco Mundial, México D. F.
- Pieck, Enrique y Eduardo Aguado López
- 1995 *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, Unicef-El Colegio Mexiquense, México.
- Poder Ejecutivo Federal
- 2001 *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, Gobierno de México, México D. F.
- Reimers, Fernando
- 2000 *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunities in the Americas*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Ribero, José
- 2000 “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, pp. 103-133.
- Rutter, Michael *et al*
- 1979 *15,000 Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Open University Books, Londres.
- Sammons, Pam, Jos Hillman y Peter Mortimore
- 1998 *Características clave de las escuelas efectivas*, Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional del Libro de Texto Gratuito, México D. F.
- Sánchez Moñohierro, Marisela
- 1995 “Experiencias educativas alternativas en comunidades”, en *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, Enrique Pieck Gochicoa (ed.), Unicef-El Colegio Mexiquense, México D. F.
- Savater, Fernando
- 1997 *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México D. F.
- Schiefelbein, Ernesto y Paulina Schiefelbein
- 2000 “Education and Poverty in Chile: Affirmative Action in the

1990s.”, en *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunities in the Americas*, Fernando Reimers (ed.), Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Schmelkes, Sylvia

1988 “El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm 61, p. XXVIII.

1997 *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, México D. F.

SEP, Secretaría de Educación Pública

1990 “Propuesta para el Aprendizaje de la Lecto-Escritura y las Matemáticas (PALEM). Programa Emergente de Actualización del Magisterio 1991, prueba operativa, 1990. Ajustes a los programas vigentes (1990)”, México D. F.

1992 *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México D. F.

1996 *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*, México D. F.

2001 *Estadísticas educativas 1990-2001*, www.sep.gob.mx, México D.F.

Simon, Brian

1985 *Does Education Matter?*, Lawrence and Wishart, Londres.

Skoufias, Emanuel, Benjamin David y Jere Behrman

2000 “Evaluación de la selección de hogares beneficiados en el Progreso”, documento de la Presidencia de la República, México D. F.

Solórzano, Cristián

1999 “An Overview of the Educational System in Mexico”, mimeo, Fundación Ford, México D. F.

Stewart, Frances

1995 *Adjustment and Poverty: Options and Choices*, Routledge, Londres.

Sturm, Johan, Bernard Leendert Groenendijk y Juliälet Rens Kruithof

1998 “Educational Pluralism: a Historical Study of So-called ‘Pillarization’ in the Netherlands, Including a Comparison with Some Developments in South African Education”, *Comparative Education*, núm. 34, pp. 281-297.

Tatto, María Teresa

- 1999 "Improving Teacher Education in Rural Mexico: The Challenges and Tensions of Constructivist Reform", documento no publicado, Universidad del Estado de Michigan, Michigan.

Tatto, María Teresa y Eduardo Vélez

- 1999 "Iniciativas para el cambio en la formación de los maestros: el caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxix, pp. 9-62.

Torres, Carlos Alberto y Adriana Puiggrós

- 1998 *Latin American Education: Comparative Perspectives*, Westview, Boulder, Colorado.

Torres Septién, Valentina

- 1998 *La educación privada en México 1903-1976*, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, México D. F.

Williamson, Bill

- 1991 "Just Holding the Line? Education Policies to Combat Poverty", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. xii, pp. 397-401.

Willie V., Charles

- 2000 "Excellence, Equity, and Diversity in Education", en *Unequal Schools, Unequal Chances*, Fernando Reimers (ed.), Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 41-53.

Zegarra, Hugo

- 1998 "Decentralization and Autonomy in Chiapas, Mexico: 1994-1998. A Case Study of Cultural-Educational Change", tesis de doctorado, Universidad de Pittsburgh, Pittsburgh.





