

Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas

Una reflexión apoyada en el caso de México*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXII, No. 2, pp. 11-58

Carlos Muñoz Izquierdo**
Manuel I. Ulloa***

RESUMEN

Se analiza el proceso a través del cual se han venido construyendo los conocimientos relacionados con la etiología de las desigualdades educativas. A través de los resultados de diversas investigaciones, se demuestra la aplicabilidad de varias explicaciones de este fenómeno, al sistema educativo de México. Posteriormente, se revisan varias estrategias de intervención educativa que han surgido de las explicaciones analizadas, y se identifican algunas investigaciones que siguen siendo necesarias para mejorar la eficacia y pertinencia de algunas de dichas estrategias.

ABSTRACT

The authors analyse the knowledge building process through which the available theories about the ethiology of educational inequalities. Research outcomes related to the Mexican educational system are summarized, in order to show that several of these theories can be applied to this particular case. A variety of strategies of educational intervention are then reviewed. This enables the authors to identify some research needs that remain to be met, in order to improve the efficacy and relevance of some of such strategies.

* Este artículo utiliza información contenida en el documento presentado por uno de sus autores, en la Reunión Regional sobre Estrategias para la Satisfacción de la Necesidades Básicas de Aprendizaje. La información es interpretada a partir de una perspectiva teórica distinta de la adoptada en el documento mencionado. Dicha reunión fue organizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina con el patrocinio del International Development Research Center, Santiago de Chile, Agrid 20-22, 1992.

** Coordinador del programa Institucional de Investigación de Problemas Educativos de la Universidad Iberoamericana (México, D.F.).

*** Investigador Titular del Centro de Estudios Educativos.

INTRODUCCIÓN

La sociología ha desarrollado diversas conceptualizaciones sobre el significado y la naturaleza de las relaciones existentes entre los sistemas educativos y los tejidos sociales en los que esos sistemas están inmersos. Cada una de estas conceptualizaciones —que aquí llamaremos paradigmas— se apoya en diversos fundamentos filosóficos y en distintas interpretaciones acerca de las relaciones existentes entre los sistemas educativos y las estructuras económicas, culturales y políticas que integran las formaciones sociales en las que dichos sistemas se ubican.

Esquemáticamente, es posible distinguir un paradigma funcional y otro dialéctico. En síntesis, el primero supone que las formaciones sociales se apoyan en el consenso y se reproducen a partir de relaciones armónicas entre los diversos sectores integrantes de la sociedad. El segundo supone, en cambio, que en cualquier formación social subyacen diversos conflictos entre las clases integrantes de la misma, y que de la resolución o acrecentamiento de tales conflictos depende la conservación del orden establecido, o la transformación de las bases en que este último se apoya.

Estos paradigmas han orientado, durante el último cuarto de siglo, numerosas investigaciones que se han realizado, en diversas partes del mundo, con el objeto de esclarecer los factores que determinan los rendimientos de los sistemas escolares y, por ende, la desigualdad con la que se distribuyen esos rendimientos. Tales esfuerzos han permitido desarrollar cuatro tesis explicativas del fenómeno. Dos de éstas parten del paradigma funcional, en tanto que las dos restantes se apoyan en el paradigma dialéctico.

En este artículo se mostrará, en primer lugar, que —independientemente de las diferencias existentes entre los planteamientos teóricos y metodológicos que las originaron— esas tesis aportan explicaciones complementarias al fenómeno estudiado (en los dos capítulos siguientes se proporcionan los argumentos —o, en su caso, las pruebas empíricas— en que se apoyan las tesis aludidas). En segundo lugar se presentarán, en forma sintética, diversas alternativas de solución que han sido propuestas para resolver las desigualdades mencionadas. En tercer lugar se identificarán algunas necesidades de investigación y experimen-

tación educativas que todavía es necesario satisfacer para mejorar la efectividad de las alternativas mencionadas.

I. EXPLICACIONES BASADAS EN EL PARADIGMA FUNCIONAL

A. Primera tesis

Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos; por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos.

Las primeras investigaciones realizadas en este campo se propusieron aislar los efectos que ejercen, sobre los rendimientos de los sistemas escolares, los factores exógenos a dichos sistemas, y los insumos aportados directamente por ellos mismos.¹ En la literatura respectiva fueron identificados tres grupos de variables explicativas, a saber: los recursos de las escuelas, el ambiente escolar y del aula, y las características del contexto cultural en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La interpretación de la influencia que cada uno de estos tipos de variables ejerce sobre el aprovechamiento, fue motivo de diversas controversias entre los investigadores, ya que los estudios realizados sobre el tema arrojaron resultados diferentes —y, en varias ocasiones, contradictorios— (cf. Castro *et al.*, 1984:139).

1. El Reporte Coleman

La tesis arriba enunciada surgió del primer estudio de largo alcance realizado con el propósito de analizar este tema, el cual fue publicado en 1966 y se conoce como “Reporte Coleman” (cf. Coleman *et al.*, 1966). Las conclusiones del mismo dieron lugar a diversas discusiones; en efecto, el autor de esa investigación dedujo de sus datos que el aprovechamiento escolar depende, fundamentalmente, de los antecedentes sociales y culturales de los estudiantes; los cuales,

¹ Véanse, por ejemplo, las revisiones de la literatura relativa a este tema que hacen Heyneman y Loxley, 1983; Glasman y Biniaminov, 1981; Theisen *et al.*, 1983; y Niles, 1981, así como la síntesis de varios estudios realizados en América Latina en torno al mismo asunto, realizada por Castro *et al.*, 1984.

como es sabido, no pueden ser fácilmente modificados por los administradores de los sistemas educativos.

Las críticas hechas a dicho Reporte fueron originadas, como era de esperarse, por la escasa importancia que el propio estudio atribuyó a los efectos que pueden generar las variables endógenas a esos sistemas. Esas críticas no sólo abarcaron la cuestión metodológica en sí misma —es decir, la forma en que fueron expresadas y medidas las características de los insumos escolares en la investigación—² sino, sobre todo, los procedimientos adoptados al analizar los datos —y, más concretamente, la forma elegida para llevar a cabo el análisis de regresión— (cf. Mosteller y Moynihan, 1972; Bowles y Levin, 1968). Quienes analizaron el Reporte advirtieron, en efecto, la existencia de colinearidad entre las variables exógenas y las de origen endógeno. Por tanto, una vez introducidas en el modelo de regresión por etapas las variables representativas de los antecedentes de los alumnos, era imposible apreciar el efecto generado por las variables representativas de los insumos escolares, pues éste quedaba subsumido en el de las variables anteriores.

2. Investigaciones subsecuentes

La controversia generada por las conclusiones del mencionado Reporte estimuló la realización de una serie de estudios posteriores sobre el mismo tema. Estos se llevaron a cabo, principalmente, en los Estados Unidos (donde Coleman desarrolló su estudio); aunque algunos fueron también hechos en países menos industrializados.

Al analizar varias de estas investigaciones Theisen y sus colaboradores (*op. cit.*) observaron que aun cuando, en conjunto, los insumos escolares (como la calidad de los maestros y los recursos de las escuelas) y los antecedentes de los estudiantes explican proporciones importantes de la varianza del aprovechamiento, el impacto de los componentes de cada una de esas variables varía de acuerdo con el nivel de desarrollo económico de los países en los que fueron realizados los estudios. En efecto, los autores advirtieron que los antecedentes de los estudiantes tienden a explicar una mayor pro-

² Entre otras cosas, el diseño del estudio no permitió relacionar a cada grupo de estudiantes con su respectivo maestro.

porción de la varianza en los países más industrializados, en tanto que los insumos escolares tienden a explicar mayores proporciones de ésta en los países de menor nivel de desarrollo económico.³

La conclusión mencionada se basa en la observación de que, desde tres puntos de vista (el lingüístico, el de las expectativas educativas de los padres de familia, y el de la madurez del proceso de formación de clases sociales), las sociedades de los países menos industrializados son más homogéneas que las de los países industrializados. Por tanto, según Heyneman, los antecedentes sociales de los estudiantes ejercen —en los países menos industrializados— una menor influencia en el aprovechamiento escolar.

Sin embargo, cabe hacer dos observaciones al respecto. Por un lado, la opinión acerca de la relativa homogeneidad social en los países menos industrializados sólo puede referirse a algunos estratos socio-culturales de esos países (como pueden ser los ubicados en zonas rurales y, más particularmente, en las habitadas por determinados grupos étnicos). Pero esa opinión no es aplicable a las regiones urbanas de los países menos desarrollados, cuya estratificación social se caracteriza por fuertes contrastes de diversos géneros.

Por otro lado, cabe advertir que la tesis de Heyneman se apoya en estudios basados en muestras de diversa cobertura geográfica. No todos ellos reflejaron, por tanto, las variaciones existentes en la calidad de los insumos escolares, que son características de los sistemas educativos de los países de menor desarrollo económico. Lo que ocurre, generalmente, es que esas variaciones se encuentran fuertemente correlacionadas con los antecedentes sociales de los alumnos, por lo que es difícil aislar el efecto independiente que los insumos escolares pueden tener sobre el aprovechamiento.⁴

³ Esta conclusión es congruente con la obtenida a partir de otra investigación, publicada pocos meses después, en la que se analizan los resultados de estudios realizados en 29 países (cf. Heyneman y Loxley, *op. cit.*).

⁴ Por ejemplo, un análisis de los determinantes del aprovechamiento escolar en Bolivia, condujo a la observación de que “el tipo de escuela que un niño frecuenta es más informativo de los antecedentes familiares que las *proxies* convencionalmente utilizadas (para representar y medir tales antecedentes)” (cf. Morales *et al.*, 1977). A esta relación entre la calidad de los insumos educativos y los antecedentes socioeconómicos de los alumnos se debe, también, el que en una investigación sobre los factores determinantes del aprovechamiento escolar (realizada en México hace varios años, cf. Muñoz y Guzmán, 1971), hayamos encontrado que, al mantener constantes los antecedentes sociales de los estudiantes (por medio de controles muestrales), la varianza de los insumos educativos y, por ende, la influencia que las características de los mismos ejercen sobre el aprovechamiento escolar se reducen significativamente.

En las condiciones señaladas, la proporción de la varianza del aprovechamiento que puede ser explicada por los modelos de regresión refleja, más bien, la magnitud de las diferencias socioculturales existentes entre los diferentes estratos integrantes de las sociedades estudiadas. Por tanto, es probable que la observación de Heyneman (en el sentido de que los insumos escolares explican mayores proporciones de la varianza del aprovechamiento en sociedades menos industrializadas) no sea atribuible a una mayor homogeneidad social al interior de esos países, sino a la situación contraria (en virtud, como decíamos, de las correlaciones existentes entre las desigualdades sociales y la calidad de los insumos escolares).

A su vez, Theisen y sus asociados también advirtieron que, en la mayor parte de los estudios revisados, la proporción de la varianza explicada era menor que la no explicada por los modelos utilizados por los respectivos investigadores. Además, se percataron de que la importancia relativa de las 30 o más variables —que mostraron estar relacionadas con el aprovechamiento— no era la misma para las diferentes variables utilizadas, en los diversos estudios, para medir el aprovechamiento. Esa importancia también variaba en los diferentes ambientes culturales, y en los distintos niveles educativos en que se encontraban los estudiantes investigados.

El análisis de esos autores mostró, también, que los resultados inconclusivos o inconsistentes (es decir, las relaciones que en algunos casos resultaban ser estadísticamente significativas y en otros no; o bien aquellas que aparecían con signos contrarios en diferentes estudios), se referían frecuentemente a las variables que reflejan las características de los maestros (como su escolaridad y experiencia) así como a las que representan el tiempo durante el cual los estudiantes están expuestos al aprendizaje.

Observaciones similares a éstas habían sido hechas anteriormente por otros autores. E. Hanushek, por ejemplo, al reexaminar los resultados del Reporte Coleman —y compararlos con datos procedentes del sistema escolar californiano— se quedó sorprendido por lo “poco que se conoce acerca de los medios a través de los cuales las escuelas y los profesores producen la educación” (Hanushek, 1970:82).

Es interesante advertir que de esta incertidumbre se derivaron, por un lado, nuevos planteamientos teóricos acerca de los determinantes del aprovechamiento escolar; y, por otro, nuevas corrientes metodo-

lógicas que arrojaron, después de algunos años, conocimientos más sólidos acerca de la forma en que los insumos educativos intervienen en la determinación de dicho aprovechamiento.

Concretamente, las inconsistencias observadas en los resultados de las investigaciones aludidas, abrieron el paso a algunas corrientes explicativas de naturaleza estructural. De éstas han surgido las tesis a las que nos referiremos después de describir y analizar la que aparece a continuación.

B. Segunda tesis

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes.

Como es evidente, la tesis planteada en primer lugar —al atribuir las desigualdades educativas a la precariedad de las condiciones en que se encuentran los sectores sociales de menores recursos— descarga a los sistemas educativos de la responsabilidad que ellos pueden tener en la gestación y etiología de sus propios resultados. Por tanto, esa tesis no conduce a buscar medidas que contribuyan a mejorar la distribución de las oportunidades educativas.

Por esta razón, algunos investigadores consideraron que no era suficiente detectar correlaciones entre las condiciones sociales de los alumnos y los resultados que ellos obtienen en los sistemas escolares. Ellos se propusieron, en cambio (sobre todo a partir de los años setenta), “abrir la caja negra” de los mencionados sistemas, con el fin de descubrir los mecanismos a través de los cuales se gestaban los resultados hasta entonces observados. El efecto de estos esfuerzos quedó plasmado en esta tesis enunciada al principio de este inciso. A continuación se mencionan algunas evidencias recientes, en las que ella se apoya.

1. La educación está pauperizada

Las investigaciones realizadas muestran que durante la última década, la relación entre el gasto educativo nacional y el producto interno bruto descendió del 5.3 al 2.5%; lo que implicó una reduc-

ción a precios constantes de los subsidios gubernamentales destinados a la educación. Sin embargo, la matrícula del sistema escolar siguió creciendo (aunque a ritmos más lentos) durante el mismo periodo. El consecuente descenso en los gastos por alumno matriculado podría ser interpretado, a simple vista, como una indicación de que las instituciones educativas utilizaron sus recursos en una forma más eficiente; ya que se puede afirmar, con seguridad, que no se incrementaron en forma significativa, durante el lapso considerado, los recursos procedentes de otras fuentes de financiamiento. Sin embargo, es necesario considerar que las políticas instrumentadas provocaron una sensible reducción en las percepciones de los trabajadores de la educación —especialmente las de aquellos que, por desempeñar sus funciones en las zonas más pobres del país, no tienen oportunidades de obtener ingresos a través de otras vías.

Desafortunadamente, las instituciones educativas no están utilizando, en la escala requerida, didácticas que permitan mantener la calidad en condiciones de mayor intensidad en el aprovechamiento de los recursos. Por tanto, la ampliación de la matrícula —sin la correspondiente dotación adicional de recursos financieros— fue lograda a través de una sobreexplotación de los recursos disponibles.

2. La educación no es administrada de acuerdo con los intereses de los sectores de menores recursos

a) Asignación de recursos

También se ha demostrado que las decisiones relativas a la clientela que ha de ser atendida; las relacionadas con el momento y lugar en que se han de proporcionar las oportunidades educativas; así como con la elección de las características y modalidades de la educación ofrecida, han dependido de la capacidad de negociación que tienen los diversos grupos sociales frente al sistema político. Por esta razón, entre otras cosas:

- Fueron abandonados —durante el sexenio 1982-1988— los modelos educativos dirigidos a los sectores de menores ingresos, y se concentraron las oportunidades educativas en las zonas más desarrolladas.

- Las demandas de los adultos pertenecientes a esos sectores han sido confundidas con la necesidad de obtener certificados educativos (a través de sistemas totalmente inadecuados a las posibilidades de los sectores mencionados), en lugar de ser atendidas mediante modalidades educativas relevantes a las características de esas clientelas (y diseñadas, por tanto, con la finalidad de contribuir a resolver los problemas específicos de las poblaciones a las que están dirigidos).
- Los recursos —maestros, escuelas, apoyos administrativos, etc.— asignados a los sectores más pobres han sido de menor calidad que los de los grupos socioeconómicamente más favorecidos, en lugar de reunir las características necesarias para enfrentar la problemática educativa de los primeros.

b) Administración del magisterio

Los estímulos otorgados a los maestros han sido utilizados con la finalidad de acceder a mejores posiciones en el escalafón correspondiente, y con la de poder obtener nombramientos en regiones económicamente desarrolladas. No se ha estimulado, por tanto, el ejercicio de la profesión magisterial en regiones económicamente atrasadas, ni la efectividad pedagógica de los maestros.

c) Supervisión escolar

A la falta de control comunitario de las escuelas —derivado de lo dispuesto en la Ley Federal de Educación (Art. 55)— es necesario agregar las prácticas de supervisión escolar centradas en aspectos administrativos; por lo que no han repercutido favorablemente en la efectividad de la docencia. Una adecuada supervisión podría ser el vehículo para proporcionar a los docentes los diversos apoyos técnicos, didácticos y de otros géneros que les son indispensables para el adecuado desempeño de sus funciones.

d) Estrategias de reforma educativa

Las estrategias seguidas para instrumentar las reformas educativas efectuadas durante los últimos años, han sido notablemente deficientes; por tanto, han producido efectos distintos de los espera-

dos. No hay hasta ahora experiencias en las que dichas reformas hayan sido conceptualizadas en forma sistémica (es decir, alterando los diversos elementos necesarios para asegurar su eficacia). Tampoco se han registrado —al menos durante los últimos años— transformaciones que, habiéndose iniciado en las instituciones formadoras de maestros, se hayan extendido gradualmente; o bien, reformas que hayan sido instrumentadas a través de mecanismos capaces de transformar eficazmente las prácticas de los maestros en ejercicio. Los resultados de las experiencias recientes muestran, más bien, la yuxtaposición acrítica de algunas prácticas anteriores a las propuestas a través de las reformas, con otras prácticas —que forman parte de las reformas deseadas.

3. La educación que reciben los sectores de menores recursos refuerza las desigualdades preexistentes entre los niveles de vida de la población

Desde una perspectiva teórica, las políticas de desarrollo educativo pueden contribuir a reducir o a ampliar las desigualdades que, tradicionalmente, han existido entre los niveles promedio de vida de los habitantes de las diferentes entidades de la República; aunque los efectos de dichas políticas también pueden ser independientes del comportamiento de las desigualdades mencionadas.

En efecto, si el desarrollo educativo es condicionado por las desigualdades interregionales —de tal manera que la distribución y la eficiencia del sistema educativo se ajusten a las pautas establecidas por aquéllas—, dicho desarrollo contribuye positivamente a la conservación — y, eventualmente, a la ampliación— de las disparidades regionales. Si, en cambio, el desarrollo de la educación tiene un comportamiento contrario al de las mencionadas desigualdades, las políticas educativas pueden contribuir a reducir las brechas existentes entre los niveles de vida de las diferentes entidades federativas del país. Por último, si no hay ninguna relación entre el desarrollo educativo y los niveles promedio de vida registrados en las diferentes entidades, las políticas educativas tienen un comportamiento independiente del de las desigualdades regionales.

Para conocer la forma en que se relacionó el desarrollo experimentado por la educación primaria (durante los últimos 20 años) con las disparidades existentes entre los niveles promedio de vida

de las entidades federativas, éstas pueden ser divididas en ocho grupos (a partir del porcentaje de la población de cada entidad que en 1970 —es decir, en el punto de partida de estas observaciones— percibía ingresos inferiores al salario mínimo entonces vigente). Los grupos resultantes son los siguientes (mencionados en orden creciente, de acuerdo con el indicador señalado):

Grupo I: Distrito Federal, Nuevo León, Baja California y Coahuila.

Grupo II: Sonora, Baja California Sur, Tamaulipas y Chihuahua.

Grupo III: Aguascalientes, Campeche, Jalisco y Morelos.

Grupo IV: Colima, México, Sinaloa y Durango.

Grupo V: Tlaxcala, Puebla, Veracruz y Nayarit.

Grupo VI: Yucatán, Quintana Roo, San Luis Potosí y Querétaro.

Grupo VII: Guanajuato, Tabasco, Hidalgo y Zacatecas.

Grupo VIII: Michoacán, Guerrero, Chiapas y Oaxaca.

A partir de esta clasificación es posible examinar los cambios experimentados, a través de los últimos veinte años, en los siguientes indicadores (véanse los cuadros 1, 2 y 3 que aparecen en el anexo estadístico): índice de aprobación; índice combinado de retención y aprobación; e índice de repetición.

Índice de aprobación

En primer término, se observa que el estado de Oaxaca (integrante del grupo VIII —al que corresponden las mayores proporciones de población con ingresos inferiores al mínimo—), retrocedió del penúltimo al último sitio (aunque su coeficiente de aprobación avanzó 4 puntos porcentuales); en tanto que el estado de Nuevo León (ubicado en el otro extremo —grupo I— al que corresponden las menores proporciones de habitantes con ingresos inferiores al salario mínimo) avanzó del segundo al primer lugar.

En segundo término, se observa que los siete estados que lograron avanzar más en su posición relativa —en las series referidas a estos índices— son: Chihuahua (15 posiciones); Distrito Federal y Estado de México (12 posiciones cada uno); Tamaulipas (7); Hidalgo y Zacatecas (6 lugares cada uno) y Jalisco (5). Cabe señalar que uno de estos estados está en el grupo I, otros dos se encuentran en el grupo II, uno forma parte del grupo III, otro está

en el IV y, los dos restantes, en el VII (promedio simple de los grupos —clases y frecuencias—: 3.71).

En cambio, las entidades que más retrocedieron relativamente son: Michoacán: perdió 12 posiciones; Campeche (10); Colima (7); Durango (6), así como Aguascalientes, San Luis Potosí y Tabasco —cada uno de los cuales perdió 5 lugares. Obsérvese que dos de estos estados están en el grupo III, otros dos, en el IV, uno forma parte del VI, otro del VII y otro más pertenece al grupo VIII (el promedio de los grupos es 5.0, que como es fácil advertir es superior a 3.71, valor que corresponde al promedio de los grupos en que se encuentran los estados que mejoraron en mayor medida sus índices de aprobación durante el mismo periodo. Ello indica, pues, que los avances se concentraron en los estados relativamente más ricos y, los retrocesos, en los más pobres).

Índice combinado de aprobación y retención

Los estados que más avanzaron en este indicador son: Sinaloa (19 posiciones), Chihuahua y Estado de México (que ganaron 18 lugares cada uno), Nuevo León (11), Distrito Federal (10) y Sonora (6). Dos de estos estados están colocados en el grupo I, otros dos se encuentran en el grupo II y los dos restantes corresponden al grupo IV (el promedio de estos grupos es 2.33).

En cambio, los estados que menos progresaron son: Colima (que perdió 18 posiciones), Tabasco (14), Campeche (13), Michoacán (11), Aguascalientes y Tamaulipas (8 posiciones cada uno) y Coahuila (6). Al analizar estos estados se advierte que uno está en el grupo II, dos forman parte del III, uno está en el grupo IV y dos se encuentran en el grupo VII (el promedio grupal es 4.33, valor superior a 2.33 —el cual, como se recordará, corresponde al promedio de los grupos en que se encuentran los estados que mejoraron en mayor grado sus índices combinados de aprobación y deserción. Esto significa, como en el caso anterior, que los estados que más avanzaron son más ricos que los segundos, y viceversa).

Índice de repetición

Los seis estados que disminuyeron en mayor medida sus índices de repetición son: Estado de México (que avanzó 17 posiciones),

Baja California Sur (13), Chihuahua (12), Distrito Federal (9), Quintana Roo (8) y Tlaxcala (6). Al analizar la clasificación de los mismos se observa que uno está en el grupo I, dos forman parte del II, y los tres restantes se encuentran en los grupos IV, V y VI, respectivamente (el promedio de los grupos es 3.6)

A su vez, las seis entidades que más retrocedieron (en términos relativos) son Guerrero (que perdió 15 lugares), Campeche (14), Michoacán (12), Chiapas (11), así como Zacatecas y Guanajuato (cada uno de los cuales perdió seis posiciones). Una de estas entidades pertenece al grupo III, dos están en el grupo VII y las tres restantes en el grupo VIII. El grupo promedio es 6.83. Como se habrá observado, este valor supera a 3.6 —cifra que corresponde al promedio de los grupos en que se encuentran los estados que disminuyeron en mayor medida sus índices de repetición. Ello significa, una vez más, que los estados que mejoraron en mayor medida sus índices de repetición son más ricos que aquellos que lo hicieron en menor grado.

Así pues, de los datos presentados se desprende que, en términos generales, los estados que disfrutaron de mejores niveles de vida evolucionaron —y se mantuvieron— por encima del promedio nacional. Lo contrario ocurrió a los estados en los que son mayores las proporciones de habitantes que perciben ingresos inferiores a sus respectivos salarios mínimos. Estos evolucionaron y se mantuvieron por debajo del promedio del país.

II. EXPLICACIONES BASADAS EN EL PARADIGMA DIALÉCTICO

A. Tercera tesis

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que los currículos (habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes) no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos.

Esta tesis —que como se puede observar es de naturaleza estructural— se ha dividido en dos vertientes. Por un lado, se encuentra la que parte de un enfoque sistémico, pues analiza los efectos que las relaciones de dominio/subordinación, existentes

entre los países centrales y los periféricos,⁵ generan en los sistemas educativos de los segundos (cf. entre otros, Saha, 1983). Esta corriente, como puede apreciarse en el enunciado de la tesis, pone el acento en el diseño de los currículos en que se basa la educación impartida en los países dependientes. Cabe advertir, al respecto, que las investigaciones realizadas en México no han estudiado con suficiente objetividad, las relaciones que existen entre este fenómeno y las desigualdades que se manifiestan en los rendimientos del sistema escolar.

Por otro lado, se encuentra la vertiente que parte de un enfoque microsocia, pues analiza los efectos que generan, al interior de los sistemas educativos, las relaciones de dominio/subordinación existentes —dentro de cada país— entre las clases integrantes de la formación social correspondiente (esta última vertiente, que constituye la cuarta tesis que aquí será presentada, es la que ha aglutinado un mayor número de aportaciones de investigadores latinoamericanos, durante las últimas décadas).

La interpretación de carácter estructural-sistémico ha sido desarrollada, entre otros autores, por L.J. Saha (*op.cit.*), quien la propone como argumento para explicar la observación —hecha a través de diversas investigaciones— de que las variables endógenas a los sistemas educativos ejercen, en los países menos industrializados, una mayor influencia sobre la distribución de las oportunidades educacionales.

Ese autor señala la necesidad de reconocer que en los países menos desarrollados, existen importantes factores que imponen restricciones a los procesos educativos que en ellos se llevan a cabo. Más específicamente, afirma que la diferencia que se observa —entre países de diferentes niveles de desarrollo económico— en el peso que tienen los insumos educativos (en cuanto determinantes del aprovechamiento escolar), son atribuibles a los efectos que ejercen —en los sistemas educativos de los países dependientes— los vínculos económicos, políticos y culturales que existen entre ellos y los países centrales.⁶ Así

⁵ Atribuimos a estos conceptos el significado que les asignó R. Prebish.

⁶ Por tanto, según el autor, las explicaciones para este fenómeno que se derivan de teorías como la del déficit cultural (y de otras que aluden a diversas características internas de los países menos desarrollados) pasan por alto el impacto que algunos factores estructurales de origen externo pueden tener sobre la influencia de los maestros sobre el aprovechamiento escolar.

pues, para poder explicar las variaciones observadas entre los efectos generados por los maestros en sociedades de diferentes niveles de desarrollo económico, no se debe restringir el análisis a las diferencias existentes entre las características agregadas de los estudiantes o de los maestros, sino que también es necesario estudiar los factores de nivel sistémico que explican las interacciones entre los procesos educativos y el contexto en el que éstos se llevan a cabo.

Después de referirse a las distorsiones económicas que los países centrales introducen en los periféricos —a través del dualismo que se expresa en la coexistencia de sectores productivos de características muy distintas—, Saga hace notar que la influencia ejercida por tales distorsiones sobre los sistemas educativos ya ha sido suficientemente comprobada.⁷ También recoge las aportaciones de algunos autores,⁸ que han hecho notar que los sistemas educativos de los países menos industrializados están diseñados para reproducir los valores de la cultura occidental. Considerando la discontinuidad existente entre esos valores y los de las culturas locales de los países menos desarrollados, la educación que en estos últimos se imparte —o al menos la que se ofrece a los estratos sociales de esos países que han permanecido al margen del desarrollo económico— resulta disfuncional o ajena a los mismos.⁹

La discontinuidad entre las culturas latinoamericanas y los modelos pedagógicos predominantes en la Región (así como la necesidad de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las condiciones culturales de sus respectivos entornos) han sido analizadas por Tedesco (1983). Esta adecuación, sin embargo, corre el peligro de confundirse con una política encaminada a impedir el desarrollo de los países —o regiones— que no han alcanzado los niveles de vida de las naciones industrializadas (como sería el caso si se adoptasen medidas encaminadas a

⁷ El autor se refiere, entre otros elementos, a los relativamente elevados niveles de aspiraciones educativas y ocupacionales, a la subvaloración de la educación vocacional, y a los niveles de desempleo (o subempleo) de la población escolarizada. Todos estos fenómenos han sido ampliamente estudiados en el caso de México.

⁸ El autor se refiere, específicamente, a los trabajos de Amin, 1977 y de Altbach, 1975.

⁹ M. Archer (1979), por ejemplo, ha demostrado la forma en la que los intereses de las distintas regionales y etnias reciben poca atención cuando los currículos son diseñados en forma centralizada.

“congelar” la situación en la que esos países y regiones se encuentran actualmente). De ahí la necesidad de examinar críticamente las relaciones existentes entre el modelo de desarrollo elegido en el país, por un lado, y la calidad de la educación —así como la distribución de las oportunidades disponibles para obtenerla—, por el otro.

B. Cuarta tesis

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados —y de agentes que fueron preparados— para responder a los requerimientos de otros sectores, también integrantes de las sociedades de las que aquéllos forman parte.

Esta cuarta tesis es la contraparte —a nivel microsocia— de la anterior. Ella, siendo también de carácter estructural, pone el acento en los medios y procedimientos conforme a los cuales se imparte la educación que reciben los sectores pauperizados de la sociedad.

Las investigaciones que adoptaron esta interpretación se iniciaron en la década de los setenta. Sin embargo, fueron diseñadas a partir de razonamientos similares al que, algunos años después, derivaron otros autores del análisis de varias investigaciones que habían tratado de esclarecer los determinantes del aprovechamiento escolar, a través del enfoque metodológico tradicional. En efecto, esos autores llegaron a la conclusión de que los resultados de las investigaciones por ellos analizadas “sugieren... que el desempeño académico es extremadamente susceptible a la influencia de factores situacionales e inherentes a cada sistema educativo, que no pueden ser detectados por medio de estudios basados en comparaciones a nivel macro”. (Theisen *et al.*: 1983).

Así pues, la eficacia de esta interpretación es atribuible a que ella exigió introducir cambios importantes (de naturaleza metodológica) en las investigaciones educativas. Gracias a estos cambios fue posible empezar a disipar las dudas derivadas de los resultados de varias investigaciones que habían tratado de identificar los factores determinantes de la distribución de oportunidades educativas; pues este paradigma exige observar con mayor detalle el

papel que desempeñan los principales insumos educativos en la determinación de los resultados de los sistemas escolares.

Así por ejemplo, tanto la influencia de los currículos (ocultos y manifiestos) como la de los libros de texto, fueron analizadas por M. Young (1971), B. Bernstein (1977), M. Apple (1979) y P. Willis (1977). Cabe recordar que M. Young y B. Bernstein proporcionaron las bases para una interpretación de la vida escolar y del uso del lenguaje, respectivamente, de la que se desprendieron nuevos marcos teóricos para las investigaciones en Educación. M. Apple, a su vez, desarrolló herramientas para el análisis del papel que desempeñan las escuelas con el fin de satisfacer determinadas exigencias del sistema ocupacional. P. Willis, a su vez, analizó la dialéctica existente entre la cultura de los estudiantes de clases trabajadoras y el control social implícito en el funcionamiento de las escuelas a las cuales esos estudiantes tienen acceso.

A partir de planteamientos teóricos relacionados con los de los autores citados, la investigación educativa en América Latina avanzó en forma significativa. De acuerdo con el objetivo de este artículo, seleccionaremos —entre las investigaciones que han abordado diversos tópicos— algunas que han estudiado el papel desempeñado por los maestros en la determinación de los resultados educativos —así como la influencia que ejercen, sobre esos mismos resultados, las condiciones en las que los mentores desempeñan sus funciones docentes.

1. *Desempeño profesional de los docentes*

En relación con la participación de los maestros en la determinación de los resultados académicos de sus estudiantes, se han realizado investigaciones basadas en enfoques sociológicos —como el interaccionismo simbólico— y varios estudios basados en métodos antropológicos. Ambos enfoques han conducido a conclusiones convergentes. Así por ejemplo, las conclusiones de un estudio de las interacciones entre los docentes y los alumnos —basado en categorías analíticas construidas con anterioridad a la obtención de los datos— (Muñoz *et al.*: 1979), y las de varias investigaciones basadas en el enfoque etnográfico (Ávalos, 1986), coinciden al identificar, entre otras cosas, los efectos de las creen-

cias y actitudes de los maestros en la autopercepción y el éxito o fracaso de los estudiantes.

En efecto, las investigaciones arriba citadas han confirmado que los maestros construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos; pues clasifican generalmente a tales alumnos entre los menos capaces de sus respectivos grupos —sin haber puesto a prueba, objetivamente, esa impresión. Ello impide que los docentes canalicen hacia los alumnos mencionados diversos apoyos que podrían, eventualmente, mejorar la situación académica de los mismos. Concretamente, las observaciones indican, por una parte, que las actitudes y comportamientos de los docentes ante los atrasos pedagógicos reflejan, en algunos casos, indiferencia ante los mismos; en tanto que los mismos maestros tienden a reforzar el aprendizaje de los alumnos más aventajados (quienes, como es sabido, proceden generalmente de familias mejor colocadas en la estratificación social). Sólo un 25% de los maestros investigados a través del estudio en cuestión muestran comportamientos orientados a compensar las deficiencias académicas de sus estudiantes (aunque, al hacerlo, esos maestros no utilizan metodologías validadas científicamente).

Por otra parte, el mismo estudio reveló que el modelo de docencia hacia el cual orientan los maestros su enseñanza —desde una perspectiva teórica— no establece distinciones entre las capacidades de los alumnos cuyo aprendizaje es igual, superior o inferior al promedio de los respectivos grupos. Por eso, algunos maestros son indiferentes, porque no tienden a interactuar con los alumnos que sufren rezagos educativos, o sólo les hacen “preguntas retóricas” —sin esperar realmente que los alumnos las puedan contestar. Otros maestros fueron clasificados en el estudio como “indiferentes-amenazantes”; pues sus comportamientos, además de revelar indiferencia, provocan sentimientos de minusvaloración en los alumnos que sufren algún problema de naturaleza académica. En casos extremos, los maestros —en lugar de tratar de disminuir los atrasos pedagógicos— asumen conductas que pueden contribuir a agravar esos mismos problemas.

De los estudios arriba citados se desprende que las situaciones observadas no sólo afectan a los sistemas educativos de determinados países; sistemáticamente se ha observado que las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos carecen de los

mecanismos necesarios para amortiguar los desniveles en su desarrollo y preparación académica, que ya se observan cuando ellos inician su educación básica. En efecto, otra de las investigaciones realizadas durante los últimos años, reveló que los maestros adscritos a las escuelas mencionadas creen que la responsabilidad del fracaso escolar recae sobre las familias de los alumnos. A su vez, los padres de familia tienden a culpar a los maestros y a otros miembros del personal de la escuela por el fracaso de sus hijos, o se sienten incapaces de tomar medidas correctivas por propia iniciativa. En cambio, “en casi todos los casos, los niños atribuyen su fracaso a su propio quehacer...; lo que se acentúa por las imágenes desfavorables que los compañeros de clase construyen acerca de la capacidad de los alumnos rezagados para el aprendizaje”. (Ávalos, *op. cit.*:123).

Es pertinente señalar que el enfoque teórico-metodológico que ha permitido avanzar con mayor seguridad hacia la construcción de estos conocimientos, no exige analizar solamente la calidad de la enseñanza (reflejada en las prácticas docentes), sino también el marco interpretativo (“ideologías prácticas”) que utilizan los maestros al ocuparse de los niños considerados en peligro de reprobación el curso. Los investigadores se han percatado de que existen fuentes para el desarrollo de estas ideologías, así como condiciones bajo las cuales aquéllas son incorporadas a las condiciones de trabajo de los docentes. Por esta razón, “las prácticas docentes no [siempre] conducen al aprendizaje y solamente se añaden a las otras condiciones que favorecen los fracasos escolares”. (*Ibíd*: 152).

El principal problema que está implícito en estas observaciones, consiste en que los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen en la determinación de los rezagos educativos; lo que arroja dudas acerca de la pertinencia de la preparación pedagógica que generalmente reciben los trabajadores de la educación. Otras observaciones —recogidas en forma independiente por varios investigadores— también hacen dudar de la calidad de la preparación obtenida por los mentores en otras disciplinas.

Por otra parte, ha sido documentada la observación —muy relacionada con la interpretación estructural que reseñamos anteriormente— de que las actividades docentes, normalmente desarrolladas en escuelas ubicadas en zonas de escasos recursos,

carecen de la relevancia necesaria para atraer el interés de los estudiantes y para ofrecer a éstos una formación verdaderamente útil para su vida diaria. Estos datos —analizados en conjunto— permiten inferir que la formación tradicionalmente adquirida por los maestros de educación básica, no ha sido conceptuada a partir de un análisis adecuado de las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas frecuentadas por alumnos pertenecientes a las clases sociales que —por encontrarse en condiciones precarias— requieren una atención prioritaria en la planeación educativa de la Región.

2. Condiciones de trabajo de los docentes

Las condiciones en las cuales los docentes latinoamericanos desempeñan sus actividades profesionales, también han sido objeto de varias investigaciones realizadas durante los últimos años. (Cf. Muñoz y Schmelkes, 1983; Avalos, *op. cit.*; Ezpeleta, 1989). Ello ha permitido lograr algunos acercamientos al conocimiento de las consecuencias que, no sólo para los mismos maestros sino también para los alumnos y, en general, para los sistemas educativos, tienen innumerables factores —por los cuales las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos (cuyos capitales culturales son distintos de los adquiridos por quienes pertenecen a las clases sociales intermedias y superiores) suelen tener dificultades para atraer, y conservar, a los maestros mejor preparados y a los que han adquirido mayor experiencia a través del ejercicio de su profesión.

Es bien sabido que la demanda laboral para los maestros no está circunscrita a un mercado homogéneo. Esquemáticamente, es posible distinguir el mercado al que corresponden las escuelas urbanas frecuentadas por alumnos procedentes de las clases sociales intermedia y superior; el mercado correspondiente a las escuelas urbanas ubicadas en barrios socialmente marginados; y el correspondiente a las escuelas rurales (diferenciado, a su vez, según las distancias existentes entre dichas escuelas y los centros urbanos).

A la luz de esta diferenciación, Muñoz y Schmelkes (*op. cit.*) llevaron a cabo una investigación encaminada a detectar la influencia que —sobre el desempeño profesional de los docentes ubicados en escuelas rurales— ejerce la ausencia de los incentivos no

salariales que tienen a su alcance los maestros de las escuelas urbanas, por el hecho de vivir en localidades de mayores niveles de desarrollo económico.

Esa investigación permitió agrupar a los maestros rurales alrededor de dos categorías. A la primera correspondieron quienes —como es bastante común— están en esas escuelas en forma transitoria, por estar tratando de hacerse “acreedores” a ser transferidos hacia alguna escuela urbana.¹⁰ Por otro lado, entre los maestros que no deseaban abandonar sus empleos rurales, no sólo se encontraban los que no otorgan mucho valor a las condiciones de vida prevalentes en zonas urbanas. También fueron clasificados en ese grupo algunos docentes que podían disfrutar, en zonas rurales, de algunos incentivos económicos (por ejemplo, empleo de doble jornada) que otros maestros sólo pueden obtener en las urbanas.¹¹

Ahora bien, los maestros que corresponden a este segundo grupo son —en términos estadísticos— de sexo masculino, tienen edades superiores a los 30 años, sostienen por sí mismos a una familia numerosa, están casados con mujeres de escasa escolaridad (las cuales, en general, no desempeñan ocupaciones remuneradas), residen en la comunidad en la que trabajan (o cerca de ella), son originarios de alguna localidad rural y cursaron su educación normal en instituciones públicas. También se encuentran en esta categoría los maestros que cursaron la educación normal superior y tienen, por tanto, la oportunidad de ejercer la docencia, en turnos vespertinos, en alguna escuela secundaria.

Como es fácil apreciar, estas características no corresponden a la mayor parte de los maestros rurales; lo que explica que el 49% de los docentes entrevistados ya hubieran comunicado a las autoridades su deseo de ser transferidos a escuelas urbanas.

Es interesante advertir que en los maestros esta situación no sólo produce insatisfacción con su trabajo, sino que también repercute negativamente en el desempeño profesional de los mismos. En efecto, el estudio citado permitió detectar que a los docentes que ya

¹⁰ Cabe mencionar que, a diferencia de lo observado en otros países, en México todavía no se generaliza la política de ofrecer incentivos salariales a los maestros que ejercen su profesión en zonas inhóspitas.

¹¹ Estas observaciones se basan en cuestionarios que, a través de la aplicación de la técnica del diferencial semántico, permitieron distinguir a los maestros que ejercen su profesión satisfactoriamente en las zonas rurales, de aquéllos otros que están esperando la oportunidad de ser transferidos a alguna zona de mayor desarrollo económico.

habían solicitado su cambio de adscripción correspondía —además de una mayor escolaridad (incluyendo la que algunos de ellos todavía estaban adquiriendo a través de sistemas de capacitación de maestros en servicio)— un estilo docente más acorde con los requerimientos de la pedagogía moderna.¹² A los maestros mencionados también correspondieron menores “niveles de actividad” orientados hacia el trabajo docente y hacia la comunidad en que se encuentra la escuela en que ellos trabajan.¹³ (Cabe hacer notar, incidentalmente, que estas observaciones arrojan alguna luz sobre las razones por las cuales diversas investigaciones han encontrado que la efectividad de los docentes no está relacionada en forma estable con la escolaridad de los mismos).

IV. ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

A. Planteamiento general

De las interpretaciones de las desigualdades educativas que fueron descritas en los capítulos anteriores, se ha deducido que es necesario instrumentar un conjunto complejo de estrategias, con objetivos muy diversos. En términos específicos, estas estrategias deben orientarse a desarrollar y validar —a través de la investigación y la experimentación controlada— diversas alternativas de solución para los problemas educativos de los sectores sociales de menores recursos; y, por otra parte, deben contribuir a la conceptualización e instrumentación de las acciones que, de acuerdo con los resultados de las investigaciones, se juzguen pertinentes.

En síntesis, estas estrategias pueden subdividirse en dos categorías:

1. Las de carácter transitorio y emergente, encaminadas a resolver problemas de corto plazo, por lo que, una vez cumplidos sus propósitos, dejarían de ser necesarias. La principal particularidad de estas estrategias consiste en que ellas se proponen adecuar las características de los distintos sectores sociales que

¹² El “estilo docente” fue estudiado a través de los conocimientos teóricos y metodológicos de esos maestros.

¹³ Esos niveles de actividad fueron medidos a través de la técnica del diferencial semántico.

integran la demanda educativa, a las exigencias implícitas en la operación de los sistemas educativos convencionales.

2. Las de carácter permanente, orientadas a resolver en forma definitiva los problemas que han impedido ofrecer a los sectores sociales más pobres la educación que merecen. Estas estrategias se caracterizan por adecuar la operación de los sistemas educativos —y, por ende, las propiedades de los insumos y la naturaleza de los procesos educativos— a las características culturales, aspiraciones, y posibilidades de los distintos sectores sociales que integran la demanda educativa.

Las estrategias transitorias incluyen un conjunto de programas orientados a contrarrestar —a través de un conjunto de “programas preventivos—” los efectos atribuibles a diversos problemas originados en el exterior de los sistemas educativos, que impiden una distribución más equitativa de las oportunidades educacionales (éstos se refieren, principalmente, a la educación inicial, preescolar y familiar). También deben orientarse a generar acciones encaminadas a proporcionar soluciones de carácter remedial a los problemas mencionados.

Las estrategias definitivas, en cambio, son las que se proponen aprovechar los conocimientos acumulados acerca de la génesis y etiología de las desigualdades educativas. A partir de esta premisa se han desarrollado diversos proyectos de investigación e innovación educativas.

B. Alternativas transitorias

Las investigaciones desarrolladas durante las últimas décadas han demostrado que, para mejorar la distribución de las oportunidades educativas, es indispensable elevar sustancialmente la calidad de los procesos educativos en las escuelas a las que asisten los campesinos y los pobladores de las zonas urbanas marginadas (es decir, las investigaciones han permitido advertir que la satisfacción de la demanda educativa no es independiente de la calidad de la educación ofrecida). Asimismo, como lo señalan las tesis arriba descritas, esta calidad no depende solamente de factores externos al sistema escolar, ya que paulatinamente ha

sido posible identificar una larga cadena de factores que intervienen en la generación de estas desigualdades.

Así por ejemplo, se ha demostrado que, entre los factores determinantes de este fenómeno, se encuentran los atrasos que sufren los estudiantes de *status* social bajo, en relación con los niveles de aprendizaje de los demás integrantes de los grupos escolares a los que aquéllos pertenecen. Esos atrasos no sólo influyen en los índices de reprobación, sino también en la deserción escolar.

Por esta razón, se han desarrollado —como medidas de emergencia— un conjunto de programas dirigidos a los niños que se encuentran en edades anteriores a aquélla en la que se inicia la educación primaria.¹⁴ También se han desarrollado otros programas, orientados a recuperar o a contrarrestar los atrasos arriba mencionados.¹⁵ (Cabe mencionar que, en el transcurso de siete años —1979-1986— fue posible atender, a través de estos programas, a cerca de un millón de alumnos. Aproximadamente el 70% de los mismos pudieron avanzar dos grados durante un mismo ciclo, o evitar la repetición del grado en que se encontraban. Cf. Álvarez, M., 1986).

C. Estrategias orientadas a combatir en forma definitiva las desigualdades educativas

Abordaremos ahora las estrategias encaminadas a generar cambios profundos en los sistemas educativos —a través de las cuales, como decíamos, se debe ir eliminando la necesidad de instrumentar programas compensatorios o remediales.

En la literatura generada durante los últimos años sobre este tema, es posible distinguir, además de las corrientes de pensamiento pedagógico que podemos considerar como “dominantes” (porque tradicionalmente han presidido los programas de formación de docentes), una corriente que podemos considerar como “alterna-

¹⁴ Entre otras experiencias exitosas, cabe mencionar la del “Proyecto Nezahualpilli”, desarrollado por el CEE (cf. Pérez *et al.*, 1986).

¹⁵ Los programas citados fueron desarrollados experimentalmente durante el sexenio 1976-1982. A partir de 1983 ellos fueron implantados en 26 entidades federativas, a través de la Dirección General de Educación Primaria. En 1984, fueron operados por la Dirección General de Planeación de la SEP y, a partir de 1985, por la Dirección General de Programación de la misma Secretaría.

tiva” (pues ha sido generada con el propósito de subsanar algunos de los problemas que han quedado pendientes después de varias décadas de recurrir a las ya mencionadas), y otra como “emergente”, pues está surgiendo entre las aportaciones de diversos educadores —especialmente latinoamericanos— como respuesta a inquietudes fundamentales acerca de la situación específica de los procesos educativos en la Región.

1. La corriente alternativa: sistemas instruccionales

a) Rationale

De las observaciones hechas en el capítulo anterior se desprende la urgente necesidad de revisar, en primer término, las condiciones en las cuales ejercen su profesión tanto los docentes adscritos a las escuelas ubicadas en el campo, como los que trabajan en zonas urbanas marginadas. Entre los aspectos que exigen ser revisados con mayor urgencia, se encuentran indudablemente los incentivos que en la actualidad se ofrecen a los profesores que atienden a los sectores socialmente desfavorecidos. Es muy probable, sin embargo, que en las condiciones estructurales actualmente prevalecientes en nuestros países, aumenten las dificultades para que las escuelas destinadas a dichos sectores sociales puedan contratar —y conservar— a maestros adecuadamente preparados.

A este problema obedece, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de una importante corriente de innovaciones que se proponen elevar la calidad de la enseñanza por medio de una utilización menos intensiva de los docentes, y/o de la sustitución de los maestros profesionalmente preparados, por personal “para-profesional” (capacitado a nivel subprofesional).

En la medida en que estas innovaciones educacionales permitan conciliar los mencionados objetivos, pueden favorecer el desarrollo de las condiciones necesarias para mejorar los salarios de los maestros que desempeñan sus funciones en escuelas frecuentadas por alumnos de escasos recursos; toda vez que, a través de esas modalidades, los procesos educativos son menos intensivos de mano de obra, o incrementan la calidad de la educación sin elevar sustancialmente los costos de operación. En este último caso, es plausible suponer que la educación —en virtud de su

mayor relevancia social— puede adquirir una mayor capacidad para atraer apoyos financieros procedentes de diversas fuentes.

b) Indicadores de eficacia

Las principales características que permiten distinguir, al interior de esta corriente, a los maestros más eficaces, son las siguientes (cf. Rough *et al.*, *passim*).

- utilización de secuencias lógicas y sistemáticas en la docencia;
- empleo de prácticas sinérgicas;
- empleo de actividades diversificadas;
- contextualización del aprendizaje;
- conciencia de las implicaciones de las prácticas docentes;
- organización eficaz del tiempo disponible para la enseñanza;
- retroalimentación y seguimiento del aprendizaje;
- creación de un ambiente ordenado;
- impulso del aprendizaje independiente.

Nos referiremos, en seguida, a algunas experiencias que —según la información disponible— han funcionado satisfactoriamente en diversas circunstancias culturales. Por tanto, consideramos oportuno llamar la atención sobre la conveniencia de analizar esas alternativas con mayor detalle, a la luz de las condiciones concretas de otros países. Sólo así será posible determinar la viabilidad y pertinencia de aprovecharlas en mayor escala.

c) Innovaciones en la organización del trabajo docente

Modelo de “Tiempo Instruccional Reducido” (TIR)¹⁶

Este modelo consiste en un sistema instruccional integral, que fue diseñado con el objetivo de proporcionar educación primaria —en forma eficaz y eficiente— a poblaciones numerosas, a través de una reducción del tiempo dedicado a la instrucción directa y a la interacción entre el docente y el alumno; incrementando, en cam-

¹⁶ La información sobre este modelo está tomada de Wheeler *et al.*, 1989; Montero-Sieburth, 1989; y Cummings, 1986.

bio, la participación del estudiante en la dirección del proceso de aprendizaje.¹⁷ Así pues, en este modelo, el maestro deja de ser una fuente de información para el alumno, y se convierte en un administrador de materiales y de las actividades de los estudiantes. El tiempo de instrucción se reduce del 20 al 30% en el primer grado; del 30 al 40% en el segundo, y del 50 al 90% del tercero al sexto grados.

El modelo fue desarrollado en 1977, como proyecto conjunto de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (a cuyo título en inglés corresponden las siglas SEAMEO), a través de su Centro Regional para Innovaciones y Tecnología (conocido en inglés por el acrónimo INNOTECH) y del Departamento de Educación General del Ministerio de Educación de Tailandia.

Los datos recogidos a través de experimentos desarrollados entre 1977 y 1982, mostraron que los estudiantes expuestos al modelo obtienen mayores niveles de aprovechamiento que los de los alumnos de la enseñanza tradicional; que se obtiene una mayor igualdad en la distribución de oportunidades de recibir educación de calidad (ya que los niveles de aprovechamiento obtenidos en escuelas pequeñas fueron iguales a los de las grandes); y que también se logra una relación positiva de efectividad de costos, como resultado de la reducción del tiempo dedicado a la interacción entre los profesores y los alumnos. Ello redujo el número de maestros necesarios, lo que permitió absorber, con creces, los costos de producción de los materiales así como los dedicados al entrenamiento de los maestros.¹⁸

A partir de estas observaciones, el gobierno tailandés, que en 1982 sólo estaba instrumentando este modelo en 7 provincias, decidió extenderlo a 65 más en 1988. En esa fecha, el TIR se estaba aplicando en 6 800 escuelas de tamaño comparativamente reducido (pues la matrícula de cada una no rebasa los 120 alumnos y funcionan por medio del sistema de "multigrado". Es interesante

¹⁷ El modelo está integrado por materiales instruccionales, un sistema administrativo diseñado para asegurar el eficiente uso de los mismos, procedimientos de evaluación, y una teoría educativa que integra los componentes mencionados.

¹⁸ Este dato confirma nuestra apreciación anterior, ya que un modelo como éste permitiría pagar mayores salarios al menor número de maestros que se requieren para operarlo, si los gobiernos eligen esta opción, en lugar de la de disminuir el monto global de las partidas presupuestales dedicadas a las remuneraciones de los docentes (más allá de lo necesario para absorber los costos de producción de materiales).

mencionar que ellas sólo requieren un maestro para cada 70 estudiantes).

Modelos que adaptan el tiempo de instrucción a las condiciones de los estudiantes

Estos modelos utilizan el tiempo de instrucción en forma distinta de como se hace en la educación convencional. Entre ellos se encuentran los que se conocen con las denominaciones de “Destreza en el Aprendizaje” (o *Mastery Learning*)¹⁹ y de “Adaptación del Ambiente”. En el primero, cada estudiante dispone del tiempo necesario para alcanzar determinados objetivos. El segundo está diseñado para proporcionar —en aulas convencionales— oportunidades de aprendizaje basadas en estrategias de individualización del mismo. Los maestros son capacitados para registrar los avances de los alumnos, y éstos asumen la responsabilidad de alcanzar objetivos establecidos de común acuerdo entre ellos y sus profesores (cf. Montero-Sieburth, *op.cit.* y Thiagarajan y Pasigna, 1988).

En América Latina se han desarrollado experiencias educativas basadas en ambos modelos. Las evaluaciones de las mismas han arrojado resultados positivos. La experiencia más conocida se apoya en el modelo de *Mastery Learning*, y ha sido desarrollada, exitosamente, en Colombia (con el título de “Escuela Nueva” —EN—).²⁰ Otro experimento, cuyo diseño se aproxima más al modelo del “Ambiente de Aprendizaje Adaptado”, fue desarrollado en la ciudad de Chihuahua (México) (cf. Álvarez, B., 1981).

Una evaluación de las EN realizada en 1987 (Schiefelbein, 1991) —fecha en la que el modelo funcionaba en unas 8 000 escuelas de grados múltiples— mostró que las EN tienen menores porcentajes de repetidores que los observados en escuelas que cuentan con un maestro para cada grado. La deserción en el primer grado (en el cual se siguen metodologías didácticas semejantes a las de las escuelas convencionales, dado que las actividades están centradas en la lectoescritura) es mayor en las EN que en las escuelas convencionales. En grados subsecuentes, sin embargo, este pro-

¹⁹ Los lectores interesados en el tema pueden encontrar información abundante sobre el mismo en Latapí, 1991b: 9-123.

²⁰ También se sabe que este modelo ha sido instrumentado en Bolivia. Cf Guerra, 1986, en Montero-Sieburth (*op.cit.*).

blema incide con menor intensidad en las EN. Estas, incluso, son capaces de recuperar a algunos alumnos en el quinto grado.

Los resultados de las EN también han sido evaluados por medio de pruebas estandarizadas que miden comportamientos socioeconómicos, autoestima, matemáticas en el tercer grado y español en tercero y quinto (*ibíd*). Se observó que ellas obtienen mayores rendimientos que los de las escuelas rurales convencionales; conclusiones semejantes arrojaron las mediciones de la autoestima de los alumnos. Por estas razones, Schiefelbein concluye que “después de su expansión masiva, la EN ha podido ser más eficiente y, además, ha logrado elevar los niveles de aprovechamiento... Aunque la repetición sigue constituyendo un problema importante, esta medida es más racional en un modelo basado en la destreza en el aprendizaje de lo que puede serlo en escuelas tradicionales” (*ibíd*: 39). Con todo, es importante hacer notar, como lo señala Montero-Sieburth (*op. cit.*) y lo confirma la síntesis metaanalítica de los hallazgos de 51 estudios realizados en los Estados Unidos sobre el tema (cf. Bangert *et al.*, 1983), que no se ha podido demostrar que el modelo *Mastery Learning* sea capaz de incrementar los aprendizajes de todas las clases de estudiantes, ni ha sido eficaz en todos los niveles educativos.

A su vez, el experimento basado en estrategias de individualización de la enseñanza fue realizado en escuelas públicas urbanas (de nivel socioeconómico bajo), y su evaluación se basó en pruebas psicométricas diseñadas para medir el aprovechamiento en lectura, así como el desarrollo del lenguaje y de conceptos básicos. Los resultados mostraron que el grupo experimental obtuvo incrementos significativos en el aprovechamiento escolar, en comparación con los del grupo control. También se obtuvieron avances importantes en algunos aspectos actitudinales que intervienen en la determinación del rendimiento escolar: “El hallazgo más dramático se relaciona con las actitudes del niño hacia la escuela y su desarrollo de destrezas en el trato interpersonal manifestado en el salón de clase” (cf. Álvarez, B., *op. cit.*: 139).

Programas de capacitación de profesores a distancia

Varios países de América Latina han recurrido a los sistemas de educación a distancia (ED), para elevar la calidad de los docentes

en servicio. No localizamos, sin embargo, información publicada en la Región acerca de la efectividad de tales programas. Por esta razón nos parece pertinente mencionar un trabajo realizado por H.D. Nielsen y sus colaboradores, en el continente asiático (cf. Nielsen *et al.*, 1991). Esos autores se propusieron analizar la efectividad de dos programas de este tipo, realizados en sendos países (Indonesia y Sri Lanka). En ambos casos, los resultados de los programas de ED fueron comparados con los obtenidos a través de otros, desarrollados en los mismos países, por medio del enfoque convencional (educación directa).

Aceptamos, con N. McGinn la premisa de que “aunque los principios de la educación son universales, pueden ser aplicados en distintas formas; por lo cual las prácticas educativas son diversas y la aplicación más apropiada depende de las circunstancias locales”.²¹ Con todo, creemos que las conclusiones del estudio arriba citado pueden arrojar alguna luz para diseñar nuevos experimentos controlados de educación a distancia en la Región, y para plantear hipótesis —sujetas a verificación— sobre la efectividad de diversos programas que estén siendo desarrollados en la actualidad.

Los autores encontraron que, en general, los programas de capacitación de maestros en servicio, a través de la ED, son eficientes en términos financieros, particularmente cuando sólo se consideran las aportaciones de los gobiernos (en otras palabras, la afirmación no tiene el mismo grado de validez si se incluyen —en los costos de la ED— las aportaciones privadas, es decir las que hacen los maestros matriculados en los programas, entre las cuales ocupan un lugar importante los gastos de transportación y alojamiento). Las economías obtenidas fueron, sin embargo, de mayor alcance en el programa desarrollado en Sri Lanka. En el otro caso, fueron más débiles; sólo se encontraron en una de las áreas curriculares del programa (el lenguaje).

La principal característica que permite distinguir a un programa de otro se localiza en el apoyo otorgado a los estudiantes a través de grupos de estudio y de tutorías. En el caso más exitoso, se desarrollaron varias actividades grupales (círculos de estudio, sesiones de prácticas y sesiones durante los períodos vacacionales), además de la orientación, la retroalimentación y las visitas a las

²¹ McGinn, N. Prólogo del trabajo de H.D. Nielsen *et al.*

escuelas por los tutores. En cambio, en el caso menos exitoso, sólo había —como máximo— dos tutorías opcionales al semestre, las cuales se desarrollaban a través de grandes grupos. Los maestros inscritos tenían que reunirse en auditorios para recibir respuestas a sus respectivas preguntas.

Por esta razón, los autores señalan que el estilo tutorial utilizado en el primer caso, así como las actividades grupales desarrolladas en el mismo, son los factores que explican la diferencia observada entre la efectividad de ambas experiencias; esencialmente porque el programa más exitoso incluyó sesiones de pequeños grupos destinadas a resolver problemas, y vinculó lo que se estaba aprendiendo en el curso con las actividades que los maestros desarrollaban en sus aulas. Esta forma de ED —basada en las escuelas— también indujo algunos cambios afectivos en los maestros, pues éstos asumieron actitudes más positivas hacia la docencia. En cambio, los maestros inscritos en el programa menos exitoso (quienes trabajaron en forma más aislada), experimentaron cambios actitudinales en sentido negativo.

Es interesante mencionar que, a pesar de que el programa indonesio (es decir, el menos exitoso) proporcionó más elementos de los que tradicionalmente se han asociado con la ED (radio, televisión y audiocassettes), estos componentes no fueron utilizados ampliamente. Así pues, los hallazgos de estos autores coinciden con la conclusión de otro estudio, que examinó la relación existente entre la ED y el aprendizaje de los adultos: “Esta educación no debe ser demasiado distante, ya que debe combinar la enseñanza a distancia con la interacción en pequeños grupos”.²²

Otra conclusión importante del estudio comparativo que estamos reseñando se refiere a que, de los dos casos analizados, se dedujo que la formación recibida por los maestros antes de incorporarse al servicio, resultó más eficaz que la ED —en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos matemáticos y al desarrollo de habilidades didácticas. De esta observación, los autores deducen que la ED tampoco parece ser eficaz para formar profesores de ciencias naturales,²³ aunque tal vez lo sea para formar docentes en ciencias sociales. Tampoco parece ser eficaz para la

²² Cf. Doods, 1988 en Nielsen *et al.*, *op. cit.*: 26.

²³ Esta hipótesis fue confirmada en Tanzania por Mahlick y Temu, 1989 (cf. Nielsen *et al.*, *op. cit.*: 27).

enseñanza de segundas lenguas, ya que esto implica el desarrollo de habilidades. En síntesis se puede afirmar, con cierta confianza —a partir de estos hallazgos—, que la ED puede ser eficaz para formar profesores en áreas que requieren comprender y recordar datos e información; en tanto que es menos adecuada para formar docentes en disciplinas que exigen el desarrollo de habilidades específicas.

2. La corriente emergente: humanismo pedagógico

a) Algunas características distintivas

Los fundamentos y principales propiedades de esta corriente serán descritos, aquí, a través de las características de algunos programas de capacitación de maestros en servicio, que recientemente han sido desarrollados en diversos contextos culturales. El que describiremos aquí ha sido ensayado en México por el Centro de Estudios Educativos (CEE); en él se aplican metodologías de investigación participativa, con el objeto de promover la reflexión sobre la práctica docente.²⁴

Ese modelo de capacitación aplica un método de análisis de la práctica docente basado en un esquema que distingue seis dimensiones en la misma: la personal, la interpersonal, la institucional, la pedagógica, la social y la valoral.

Las que resultan fundamentales son las dimensiones personal y valoral, pues la primera permite recuperar el significado de ser maestro, y la segunda permite profundizar en la razón de serlo. El análisis de las dimensiones interpersonal e institucional ocupa un segundo lugar en importancia, ya que se refiere a factores que pueden facilitar u oponerse al éxito de la docencia. La reflexión sobre la dimensión social acerca a los maestros a una visión más objetiva de las relaciones existentes entre la escuela y la sociedad y hacia una actitud de colaboración entre los diferentes actores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito escolar. A su vez, la dimensión pedagógica del

²⁴ Esta metodología combina la investigación con la acción y la participación. Mediante la observación de la práctica educativa, el proceso implica ir y venir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. La participación se refiere a que son los mismos docentes quienes realizan la investigación (Fierro *et al.*, 1989:24 ss).

modelo es una consecuencia de todas las demás, ya que la reflexión sobre los problemas cotidianos del aula así como sobre los métodos empleados en la enseñanza, ya no se sitúa en el cumplimiento de meros deberes institucionales, sino en el eficaz cumplimiento de un compromiso ante la sociedad.

Consideramos que estos modelos de formación son relevantes porque parten de la necesidad de mejorar la enseñanza a partir de una profunda revisión de las implicaciones axiológicas de las prácticas docentes. Además, son interesantes por otras dos razones, que ya han sido detectadas a través de este mismo estudio. Por un lado, conviene recordar que, a través de la evaluación de distintos programas de capacitación de maestros en servicio, se llegó a la conclusión de que las actividades grupales son los principales factores que explican la diferencia observada entre la efectividad de esos programas; ya que los programas exitosos incluyen sesiones de pequeños grupos destinadas a resolver problemas, y porque vinculan lo que se aprende en los cursos de capacitación con las actividades que los maestros desarrollan en sus aulas (cf. los programas de capacitación de profesores a distancia en este mismo capítulo).

Por otro lado, se recordará que el enfoque teórico-metodológico que ha permitido avanzar con mayor seguridad hacia la construcción de los conocimientos que explican la relación existente entre la docencia y los fracasos escolares, no se ha limitado a estudiar la calidad de las prácticas docentes, sino que también ha sometido a escrutinio el marco interpretativo (“ideologías prácticas”) que utilizan los maestros al ocuparse de los niños considerados en peligro de reprobar el curso. Así pues, los procedimientos de capacitación a que estamos aludiendo —al confrontar a los docentes con sus propias “ideologías”— pueden sentar las bases para la generación de los cambios necesarios en las interacciones entre estos sujetos y sus respectivos alumnos.

b) Indicadores de eficacia

En virtud de que el enfoque humanista procura una adecuada comprensión de las diversas relaciones involucradas en la docencia —como medio para promover cambios que coadyuven a realizar un conjunto de objetivos personales y transpersonales—

la evaluación de la eficacia de los programas que en él se basan está centrada en indicadores de la calidad de vida del maestro —tanto en lo personal como en el ambiente escolar.

c) Resultados de algunas experiencias

En términos generales, puede afirmarse que al evaluar los resultados obtenidos a través de varios programas-piloto de perfeccionamiento de docentes en servicio basados en el enfoque descrito (cf. Rosas *et al.*, 1991), se ha encontrado que los principales logros se concentran en los indicadores de la calidad de vida personal de los maestros (los avances al interior de este ámbito se refieren, principalmente, a la apropiación del conocimiento acumulado y al desarrollo de una conciencia crítica). Los programas experimentales no registraron progresos, en cambio, en lo relativo a la creación de conocimientos, a la formulación de una nueva pedagogía, ni a la adecuación de objetivos y contenidos educativos.

Por otra parte, en relación con la calidad de la vida en el ambiente escolar, los investigadores registraron cambios que apuntan hacia la gradual sustitución de métodos individualistas de trabajo, por aquellos que utilizan la colaboración de otras personas. Fue difícil, en cambio, que los maestros adquirieran la capacidad de relacionar la teoría con la práctica.

d) Algunas implicaciones de las experiencias

Las observaciones anteriores confirman que las experiencias descritas contienen una serie de elementos que pueden ser de mucha utilidad para elevar la eficacia y relevancia de los programas de perfeccionamiento de docentes en servicio.

Por tanto, sería conveniente analizar la posibilidad de enriquecer los programas basados en el desarrollo de sistemas instruccionales, por medio de la incorporación de estos insumos (puesto que se ha demostrado que la eficacia de los programas basados en otros paradigmas, depende de la adopción de prácticas similares a las que son inherentes al enfoque humanista).

Por otra parte, podemos inferir la posibilidad de aumentar, recíprocamente, la eficacia de los programas reseñados en este segundo paradigma, mediante la incorporación de algunos insu-

mos técnicos —procedentes de los sistemas instruccionales. Es plausible suponer que, de ese modo, las experiencias basadas en enfoques humanistas podrán ir resolviendo algunos de los problemas que permanecen en la agenda de los investigadores que los diseñaron —como los que se refieren a la necesidad de que los maestros sean capaces de relacionar la teoría con sus prácticas cotidianas. Este comentario se basa en la apreciación de que los sistemas instruccionales —al contribuir a liberar el tiempo que los docentes dedican tradicionalmente a algunas actividades de naturaleza rutinaria— permiten que aquéllos asuman roles más complejos —y, por tanto, más acordes con una visión menos mecanicista de la docencia—; lo que sin duda puede contribuir a dignificar —no a degradar— la profesión de quienes desempeñen tales roles.

Ahora bien, independientemente del camino que se siga al caracterizar las prácticas docentes que se consideren eficaces, no puede esperarse que los cambios propuestos sean asumidos por los maestros espontáneamente. Ni siquiera lo serán si sólo se intenta difundir los cambios a través de sistemas convencionales de entrenamiento y de perfeccionamiento docente. Es indudable que las prácticas de los docentes sólo se acercarán a las pautas deseables si se instrumenta un conjunto de políticas sistemáticamente articuladas entre sí, y si éstas son implantadas a partir de enfoques estratégicos. Un ejemplo que puede ilustrar estos enfoques es proporcionado por el proyecto que desarrolló el CEE con el nombre de “Educación Rural Comunitaria” (cf. Lavín, 1991).

V. ALGUNAS TAREAS PENDIENTES PARA EL FUTURO

De los planteamientos hechos en los capítulos anteriores, es posible inferir —aún en forma preliminar— algunas líneas de investigación que es necesario impulsar durante los próximos años. También es posible deducir algunos problemas que requieren, para ser solucionados, el desarrollo o validación de prototipos de intervención educativa, y/o el diseño de estrategias adecuadas para difundir las innovaciones que resulten exitosas.

Estas apreciaciones pueden dividirse en dos categorías:

En la primera se encuentran las investigaciones que son necesarias para avanzar, por un lado, hacia una mejor comprensión de las causas y consecuencias de los problemas que aquí fueron

expuestos; y, por otro, hacia la obtención de más información acerca de la eficiencia y eficacia de las alternativas de intervención, que han sido desarrolladas para resolver dichos problemas.

En la segunda categoría están ubicados los problemas para cuya solución es necesario desarrollar y validar nuevos prototipos de intervención educativa, y/o estrategias para una adecuada difusión de los mismos.

A. Requerimientos de investigación

a) Se ha demostrado que ciertos programas destinados a combatir los rezagos escolares (mediante actividades de compensación educativa) han logrado sus propósitos dentro de márgenes aceptables de eficiencia (o efectividad de costos). Empero, todavía son insuficientes nuestros conocimientos acerca de las características que deben reunir los programas educativos, para impulsar un desarrollo intelectual y afectivo que rebase los estrechos límites que basta alcanzar, en la actualidad, para evitar que los alumnos reprueben los exámenes de los que depende su eventual promoción a los grados subsecuentes.

b) Cabe hacer un comentario semejante, en relación con algunos programas que han permitido ofrecer alternativas educativas (por ejemplo a través de medios de comunicación electrónicos) a ciertos sectores sociales que tradicionalmente habían permanecido al margen del sistema escolar. Las evaluaciones de tales programas se han basado en comparaciones hechas entre los aprovechamientos escolares logrados a través de esos modelos y los obtenidos en escuelas convencionales, a las que asisten estudiantes de niveles socioeconómicos semejantes. Por tanto, tales resultados no nos permiten afirmar que las alternativas en cuestión estén generando una educación que alcance la calidad requerida; de ellos sólo se puede desprender que la calidad de la educación ofrecida a través de las alternativas mencionadas, no es "inferior" a la que se imparte, a los mismos sectores sociales, a través de la enseñanza directa.

c) Es indudable que los factores que han impedido retener en zonas rurales y urbano/marginadas a profesores jóvenes y/o mejor preparados, exigen revisar las políticas de las que depende la administración de las remuneraciones y de los demás incentivos que se ofrecen a los maestros. Sin embargo, la investigación tiene

todavía que contribuir a aclarar si todos los maestros jóvenes tienen las mismas expectativas intelectuales, profesionales y sociales. Si no fuese así, sería posible diseñar diversos estímulos para los maestros que estén dispuestos a desempeñar eficazmente su profesión en las zonas mencionadas.

d) Es posible derivar, de los análisis efectuados en relación con las alternativas que están siendo ensayadas para el perfeccionamiento de docentes en servicio, dos hipótesis concatenadas entre sí. Por un lado, existe la posibilidad teórica de establecer la compatibilidad entre los modelos que evitan la transmisión oral de conocimientos (debido a la administración de sistemas instruccionales), y aquellos otros que se basan en el uso más intensivo de los recursos humanos. Por otro lado, conviene ensayar la hipótesis de que tal compatibilidad pueda contribuir a mejorar, recíprocamente, la eficacia de ambas alternativas de perfeccionamiento docente.

B. Necesidades de adecuar y validar prototipos

a) Los altos niveles de reprobación (observados, principalmente, en los primeros grados de primaria), exigen estudiar urgentemente la posibilidad de trasladar a otros contextos culturales, algunos modelos basados en sistemas instruccionales, que han sido eficaces en algunos países. Las inversiones hechas hasta ahora podrían ser aprovechadas en mayor escala.

Sin embargo, cabe advertir que —como aquí fue señalado a propósito de otras alternativas educativas— las evaluaciones de varios de los programas mencionados han tomado como parámetros de comparación los resultados académicos de escuelas a las que asisten estudiantes de bajos ingresos. Por tanto, todavía no es posible asegurar que tales modelos sean realmente capaces de satisfacer eficazmente las necesidades que los han originado. Cabe, también, recordar que varios de los modelos ensayados no han probado su eficacia en todos los grados escolares, ni en la totalidad de las áreas integrantes de los respectivos currículos.

b) También parece conveniente estudiar la posibilidad de difundir algunos programas de intervención educativa dirigidos a comunidades de bajos ingresos, en los cuales se combina la educación de los adultos, la promoción del desarrollo comunitario y la atención a los niños desde las edades más tempranas.

c) Se señaló, asimismo, la necesidad de asegurar la relevancia de la educación ofrecida a sectores procedentes de distintas culturas, así como la de combatir las contradicciones existentes —al interior de los sistemas educativos— entre culturas internacional o nacionalmente hegemónicas, y las culturas —subordinadas— a las que pertenecen las diversas clientelas de dichos sistemas. La satisfacción de este requerimiento exige, desde luego, no sólo el desarrollo de currículos relevantes, sino de un conjunto de elementos necesarios para integrar sistemas eficaces de enseñanza-aprendizaje (tales como la formación y el perfeccionamiento de docentes y el diseño de materiales didácticos pertinentes).

d) Por otra parte, se detectó la necesidad de evitar que los maestros (especialmente los que atienden a sectores sociales de bajos ingresos) asuman —sin recibir un conjunto de apoyos adecuadamente diversificados— todas las responsabilidades inherentes al desempeño de sus funciones profesionales. De ahí la urgencia de desarrollar —y validar— programas como los mencionados en el capítulo I de este artículo.

e) Los rezagos educativos acumulados entre los adultos también exigen realizar varios esfuerzos encaminados a diversificar los modelos educativos (y, por ende, los objetivos, contenidos y métodos) que actualmente están siendo utilizados. La investigación ha demostrado que los modelos orientados a la certificación de estudios sólo son de interés (y se adecuan a las posibilidades) de los adultos más jóvenes. Por tanto, es necesario desarrollar otras alternativas, que otorguen una mayor importancia a la relevancia de la educación que se ofrezca a quienes ya se han incorporado, desde varios años atrás, a la vida socialmente productiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P.G. "Literary colonialism: Books in the third world", en *Harvard Educational Review*, Vol. 45, mayo, 1975.

ÁLVAREZ, B. M. de. "Innovación educativa. Técnicas de enseñanza individualizada y métodos didácticos tradicionales. (Estudio experimental)", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XI, No. 4, 1981.

ÁLVAREZ, M. J. "Recuperación de niños con atraso escolar", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, Nos. 3 y 4, 1986.

ALVEZ, N. (coord). *Educação and Supervisão: O trabalho coletivo na escola*, São Paulo, Cortez Editora-Autores Associados, 4a. ed., 1988.

AMIN, S. *Imperialism and Unequal Development*, Sussex, Harvester, 1977.

ANZALONE, S. *Using instructional hardware for primary education in developing countries*, a review of the literature, Boston, Bridges Education Development Discussion Papers, marzo, 1988.

APPLE, M. *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.

_____. "The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labour process", en *Journal of Education*, Vol. 162, No. 1, 1980.

ARCHER, M. *Social Origins of Educational Systems*, Londres and Beverly Hills, CA, Sage, 1979.

ÁVALOS, B. *Enseñando a los hijos de los pobres: Un estudio etnográfico en América Latina*, Ottawa, IDRC, 1986.

_____. y W. Haddad. *Reseña de la investigación sobre efectividad de los maestros en Africa, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: Síntesis de resultados*, Ottawa, IDRC, 1981.

BALZAN, N.C. "Supervisão e didática", en Alvez, N., 1988.

BANGERT, R.L.; J.A. Kulik y C.L.C. Kulik. "Individualized systems of instruction in secondary schools", en *Review of Educational Research*, Vol. 53, No. 2, 1983.

BASTÍAS, U.M. "Programa padres e hijos: Educación comunitaria para la familia popular", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XI, No. 3, 1981.

BERNSTEIN, B. *Class. Codes and Control*, Vol. I, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

_____. *Class. Codes and Control*, Vol. II, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973.

_____. *Class, Codes and Control*, Vol. III, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

BOWLES, S. y H. Levin. "The determinants of scholastic achievement. An Appraisal of some recent evidence", en *Journal of Human Resources*, invierno, 1968.

CALVO, G. *Las innovaciones en la educación básica*, Santiago, CIDE-REDUC, 1990.

CASTRO, C.M. y J.A. Sanguinety, "Costs and Financing of Education in Latin America", en *Ensayos ECIE*, No. 6, 1980.

_____. E. A. Marques; E.R. Laerda; M.A.C. Franco y M.A. Silva. *Determinantes de la educación en América Latina: Acceso, Desempeño y Equidad*, Río de Janeiro, Editora da Fundação Getulio Vargas, 1984.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. "Editorial", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. xx, No. 3, 1990.

CÉSPEDES, R. E. (coord). "Investigación y evaluación de experiencias innovadoras en educación de adultos en México, Centroamérica y el Caribe", México, Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, mimeo, 1981.

COLEMAN, J.S. *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S., Government Printing Office, 1966.

CUMMINGS, W.K. *Low Cost Primary Education: Implementing an innovation in six nations*, Ottawa, IDRC, 1986.

EZPELETA, J. *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago, UNESCO-OREALC, 1989.

FARRELL, J.P. y S.P. Heyneman. *Textbooks in the developing world*, Washington, The World Bank, Economic Development Institute, 1989.

FIERRO, C.; L. Rosas y B. Fortoul. *Más allá del salón de clases*, México, Centro de Estudios Educativos, 1989.

FILP, J.; S. Donoso; C. Cardemil; E. Dieguez; J. Torres y E. Schiefelbein. "Relationship between preprimary and grade one primary education in state schools in Chile", en IDRC, 1983.

FULLER, B. *Raising School Quality in Developing Countries: What investments boost learning?*, Washington, The World Bank, Report EDT 7, 1985.

GLASMAN, N.S. e I. Biniaminov. "Input-output analyses of schools", en *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 4, 1981.

GUTHRIE, J.W. "A survey of school effectiveness studies", en *Do Teachers Make a Difference?*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1970.

HANUSEK, E. "The production of education, teacher quality and efficiency", en *Do Teachers Make a Difference?*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1970.

HEYNEMAN, S.P. y W.A. Loxley. "The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low-income countries", en *American Journal of Sociology*, Vol. 88, No. 6, 1983a.

_____. "The distribution of primary school quality within high and low-income countries", en *Comparative Education Review*, Vol. 27, No. 1, 1983b.

HEYNEMAN, S. P. y D.S. White. *The Quality of Education and Economic Development*, Washington, The World Bank, 1986.

IDRC. *Preventing school failure: The relationship between preschool and primary education*, Ottawa, IDRC, 1983.

JAMISON, D. y E. McAnany. *Radio for Education and development*, Beverly Hills, Sage Publications, 1978.

LATAPÍ, P. (Ed). *Educación y escuela: Lecturas básicas para investigadores de la educación*, Vol I, La educación formal, México, Nueva Imagen, 1991a.

_____. Vol II. Aprendizaje y rendimiento, México, Nueva Imagen, 1991b.

LATORRE, C.L. y S. Magendzo. "Experiencias en la evaluación de la efectividad y costos de programas preescolares no formales en comunidades marginales. (Elementos para el diseño de alternativas)", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XI, No. 4, 1981.

LAVÍN, S. "Centros de educación básica intensiva: Una alternativa al rezago escolar" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, Nos. 3-4, 1986.

_____. "Rezago escolar y calidad de la educación: Propuesta (1991) estratégica para incidir en la calidad de la educación básica en zonas rurales de México", Tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación), México, Universidad Iberoamericana, mimeo, 1991.

LAVÍN, Sonia y G. Maciel. "Evaluación del programa educación básica intensiva: reporte de resultados, conclusiones y propuesta", Vol II, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, mimeo, 1983.

MARTÍNEZ S.J.; R. González; A. Rico y E. Grinbank. "Políticas para mejorar la eficiencia del sistema educativo a nivel primaria", México: Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, mimeo, 1982.

MATUS, C. "Planeación normativa y planeación situacional", en *El Trimestre Económico*, Vol. 3, No. 199, julio-septiembre, 1983.

_____. *Planificación de situaciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

MAYO, J.; E.G. McAnany y S. Klees. *The Mexican Telesecundaria: A cost-effectiveness approach*, Washington, Academy for Educational Development, 1973.

MONTERO-SIEBURTH, M. *Classroom management: Instructional strategies and the allocation of learning resources*, Boston, Bridges research report series, No. 4, abril, 1989.

MORALES, J.A. y A.P. Siles. *Determinantes y costos de la escolaridad en Bolivia*, La Paz, Instituto de Investigaciones Socio-económicas de la Universidad Católica Boliviana, 1977.

MORGAN, R.M. "La destreza en el aprendizaje y la enseñanza programada en países en desarrollo", en Latapí, P. (1991 a), 1991.

MOSTELLER F. y D.P. Moynihan. *On Equality of Educational Opportunity*, New York, Random House, 1972.

MUÑOZ I., C. *Presente y futuro de la educación secundaria*, México, Centro de Estudios Educativos, 1983.

MUÑOZ I., C. (Ed.). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México, Centro de Estudios Educativos-REDUC, 1988a.

MUÑOZ I., C. y S. Lavín. "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en Muñoz I. C. (1988a), 1988b.

MUÑOZ I., C.; P.G. Rodríguez; M.P. Restrepo y C. Borrani. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

MUÑOZ I., C. y E. González, "Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, 1984.

MUÑOZ I., C. y S. Schmelkes. *Los maestros de educación básica: Estudios de su mercado de trabajo*, México, Centro de Estudios Educativos, 1983.

MUSGROVE, P. "La contribución familiar al financiamiento de la educación", en Brodersohn, M. y M.E. Sanjurjo, eds. *Financiamien-*

to de la Educación en América Latina, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

NIELSEN, H.D. y M.T. Tatto, con A. Djalil y N. Kularatne. *The cost effectiveness of distance education for teacher training*, Boston, Bridges research report series, No. 9, abril, 1991.

NILES, F.S. "Social class and academic achievement: a third world reinterpretation", en *Comparative Education Review*, Vol. 25, No. 3, 1981.

PÉREZ A., J.; L. Abiega; M. Zarco y D. Schugurensky. *Nezahualpilli: Educación preescolar comunitaria*, México, Centro de Estudios Educativos., 1986.

POLLIT, E. "Pobreza y desnutrición en América Latina", en Latapí, P. (1991a), 1991.

POZNER, P. "Relationship between preschool education and first grade in Argentina", en IDRC, 1983.

RICHARDS, H. *La evaluación de la acción cultural*, Santiago, CIDE, 1983.

ROSAS, L.; B. Fortoul; M. Mondragón y M.E. Escalera. "La investigación participativa como método para la formación de maestros de educación básica en servicio", México, Centro de Estudios Educativos, mimeo, 1991.

RUGH, A.B.; A.N. Malik y R.A. Farooq. *Teaching practices to (1991)increase student achievement: Evidence from Pakistan*, Boston, Bridges research report series, No. 8, marzo, 1991.

SAHA, L.J. "Social structure and teacher effects on academic achievement: A comparative analysis", en *Comparative Education Review*, Vol. 27, No. 1, 1983.

SCHIEFELBEIN, E. *In search of the school of the XXI century: Is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder?*, Santiago, UNESCO-UNICEF, 1991.

SILVA, T.R.N. da. "Formação do educador: Aspectos teóricos", en Alvez, N. (coord), 1988.

SMILANSKY, M. "Prioridades en educación preescolar", en Latapí, P. (1991 b), 1991.

SOLER R., M. "La alfabetización en América Latina: Progresos, problemas y perspectivas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. xx, No. 3, 1990.

TEDESCO, J.C. "Modelo pedagógico y fracaso escolar", en *Revista de la CEPAL*, No. 21, diciembre, 1983.

THEISEN, G.L.; P.P.W. Achola y F.M. Boakari. "The (1983) underachievement of cross-national studies of achievement", en *Comparative Education Review*, Vol 27, No. 1, 1983.

THIAGARAJAN, S. y A.L. Paigna, *Literature review on the soft technologies of learning*, Boston, Bridges research report series, No. 2, julio, 1988.

WHEELER, C.W.; S. Raudenbush y A. Paigna. *Policy initiatives to improve school quality in Thailand: An essay on implementation, constraints, and opportunities for educational improvement*, Boston, Bridges research report series. No. 5, Junio, 1989.

WILLIS, P. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, West-mead, Saxon House, 1977.

YOUNG, M. *Knowledge and Control*, Londres, Collier McMillan, 1971.

ANEXO ESTADÍSTICO

CUADRO 1

Evolución del índice de aprobación en la educación primaria, por entidad federativa (1970 y 1990) y relación observada entre esta evolución y los índices de pobreza de las respectivas entidades

	<i>Ind. de pobreza (1970)</i>	<i>Grupos</i>	<i>Ind. de aprob. 1970</i>	<i>Ind. de aprob. 1990</i>	<i>Rango 1970</i>	<i>Rango 1990</i>	<i>Dif. entre rangos</i>
Total nacional	70.47		85.44	89.85			
Oaxaca	89.73	8	78.10	82.41	31	32	-1
Chiapas	88.85	8	81.82	84.89	27	31	-4
Yucatán	79.77	6	78.08	85.55	32	30	2
Campeche	70.73	3	84.98	86.26	19	29	-10
Quintana Roo	80.16	6	78.14	86.52	30	28	2
Michoacán	84.59	8	86.10	86.65	15	27	-12
San Luis Potosí	80.59	6	83.76	86.94	21	26	-5
Guerrero	86.12	8	83.48	87.14	24	25	-1
Veracruz	78.56	5	83.62	87.37	22	24	-2
Hidalgo	83.23	7	80.50	87.62	29	23	6
Puebla	77.81	5	83.53	87.90	23	22	1
Tabasco	82.47	7	85.49	88.03	17	21	-4
Querétaro	82.16	6	84.02	88.54	20	20	0
Zacatecas	84.26	7	83.12	88.59	25	19	6
Durango	74.93	4	86.63	89.97	12	18	-6
Guanajuato	82.22	7	85.20	90.04	18	17	1
México	72.65	4	81.77	91.21	28	16	12
Sinaloa	74.31	4	85.70	91.78	16	15	1
Tamaulipas	65.21	2	88.97	91.84	9	14	-5
Sonora	63.49	2	87.76	91.88	11	13	-2
Colima	72.53	4	90.58	92.03	5	12	-7
Chihuahua	65.26	2	83.06	92.19	26	11	15
Baja California S.	65.15	2	88.44	92.23	10	10	0
Aguascalientes	70.21	3	90.82	92.27	4	9	-5
Baja California N.	56.88	1	90.20	92.63	6	8	-2
Nayarit	78.74	5	91.14	92.78	3	7	-4
Tlaxcala	75.42	5	86.54	93.05	13	6	7
Morelos	72.09	3	89.67	93.10	7	5	2
Coahuila	61.55	1	96.51	93.53	1	4	-3
Jalisco	72.08	3	89.44	93.55	8	3	5
Distrito Federal	41.48	1	86.20	94.08	14	2	12
Nuevo León	54.15	1	91.68	94.62	2	1	1

CUADRO 2
Evolución de los índices de aprobación y retención combinados en la educación primaria, por entidades federativas (1970 y 1990) y relación observada entre esta evolución y los índices de pobreza de las respectivas entidades

	<i>Ind. de pobreza 1970</i>	<i>Grupos</i>	<i>Ind. de aprob. 1970</i>	<i>Ind. de aprob. 1990</i>	<i>Rango 1970</i>	<i>Rango 1990</i>	<i>Dif. entre rangos</i>
Total nacional	70.47		79.77	85.65			
Oaxaca	89.73	8	73.67	77.55	30	32	-2
Quintana R.	80.16	6	2.95	78.83	32	31	1
Michoacán	84.59	8	79.39	81.61	19	30	-11
Chiapas	88.85	8	78.02	82.10	24	29	-5
Yucatán	79.77	6	73.32	82.20	31	28	3
Colima	72.53	4	82.23	82.42	9	27	-18
Durango	74.93	4	78.29	82.53	23	26	-3
San Luis Potosí	80.59	6	77.30	82.55	27	25	2
Zacatecas	84.26	7	77.69	82.56	25	24	1
Campeche	70.73	3	81.76	82.74	10	23	-13
Tabasco	82.47	7	82.79	83.70	8	22	-14
Guerrero	86.12	8	78.71	83.93	22	21	1
Hidalgo	83.23	7	79.19	84.21	20	20	0
Querétaro	82.16	6	79.59	84.57	18	19	-1
Baja California S.	65.15	2	80.33	84.60	14	18	-4
Veracruz	78.56	5	79.94	84.79	16	17	-1
Baja California N.	56.88	1	81.26	85.11	11	16	-5
Sonora	63.49	2	78.77	85.19	21	15	6
Puebla	77.81	5	79.94	85.59	17	14	3
Tamaulipas	65.21	2	83.93	85.90	5	13	-8
Aguascalientes	70.21	3	85.02	86.54	4	12	-8
Chihuahua	65.26	2	74.84	87.12	29	11	18
Guanajuato	82.22	7	81.21	87.16	13	10	3
Sinaloa	74.31	4	76.81	87.27	28	9	19
México	72.65	4	77.54	87.41	26	8	18
Coahuila	61.55	1	88.35	88.19	1	7	-6
Morelos	72.09	3	87.08	88.40	2	6	-4
Distrito Federal	41.48	1	80.26	88.66	15	5	10
Jalisco	72.08	3	82.84	89.59	7	4	3
Nayarit	78.74	5	86.55	89.74	3	3	0
Tlaxcala	75.42	5	82.98	90.78	6	2	4
Nuevo León	54.15	1	81.24	90.88	12	1	11

CUADRO 3
Evolución del índice de repetición en la educación primaria, por
entidades federativas, entre 1970 y 1990

	<i>Ind. de pobreza 1970</i>	<i>Grupos</i>	<i>Ind. de aprob. 1970</i>	<i>Ind. de aprob. 1990</i>	<i>Rango 1970</i>	<i>Rango 1970</i>	<i>Dif. entre rangos</i>
Total nacional	70.47		15.55	10.36			
Distrito Federal	41.48	1	13.87	5.10	10	1	9
Nuevo León	54.15	1	9.84	6.04	3	2	1
Tlaxcala	75.42	5	13.32	6.86	9	3	6
Morelos	72.09	3	11.68	6.95	6	4	2
Coahuila	61.55	1	9.47	7.02	2	5	-3
Jalisco	72.08	3	12.26	7.57	7	6	1
Tamaulipas	65.21	2	12.86	7.90	8	7	1
Aguascalientes	70.21	3	8.51	7.93	1	8	-7
Nayarit	78.74	5	11.33	8.10	4	9	-5
México	72.65	4	19.46	8.44	27	10	17
Baja California N.	56.88	1	14.05	8.53	12	11	1
Baja California S.	65.15	2	17.69	8.56	25	12	13
Colima	72.53	4	11.52	8.64	5	13	-8
Chihuahua	65.26	2	19.27	9.29	26	14	12
Sonora	63.49	2	15.51	9.52	18	15	3
Sinaloa	74.31	4	16.38	9.63	21	16	5
Guanajuato	82.22	7	13.99	10.28	11	17	-6
Durango	74.93	4	17.46	10.75	22	18	4
Puebla	77.81	5	14.52	11.03	14	19	-5
Querétaro	82.16	6	16.38	11.86	20	20	0
Zacatecas	84.26	7	14.77	12.31	15	21	-6
Veracruz	78.56	5	17.68	12.53	24	22	2
Tabasco	82.47	7	19.97	13.06	28	23	5
Quintana R.	80.16	6	25.14	13.17	32	24	8
Hidalgo	83.23	7	21.39	13.24	29	25	4
San Luis Potosí	80.59	6	17.54	13.31	23	26	-3
Campeche	70.73	3	14.22	13.69	13	27	-14
Yucatán	79.77	6	22.28	13.81	30	28	2
Michoacán	84.59	8	15.30	14.18	17	29	-12
Chiapas	88.85	8	16.24	15.61	19	30	-11
Guerrero	86.12	8	14.94	15.75	16	31	-15
Oaxaca	89.73	8	24.99	16.86	31	32	-1