

Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa. Pasado, presente y futuro de las políticas compensatorias

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), Vol. XXIII, No. 2, pp. 55-70

Felipe Martínez Rizo*

RESUMEN

Este artículo pone el énfasis en el hecho de que los resultados de la educación dependen tanto de la demanda como de la oferta educativa. Afirma además que “la escuela cuenta” en las diferencias de los resultados. Examina varios puntos de vista sobre los elementos del lado de la oferta educativa, como vertiente privilegiada de los esfuerzos compensatorios, con especial referencia al sistema educativo mexicano.

ABSTRACT

This article stresses the fact that the results of schooling depend upon both the demand and the supply for education. It contends furthermore that “the school does count” in the differences of the outcome. The article surveys several points of view regarding the components of the supply side, being this the main receiver of compensatory efforts. Special references are made to the Mexican educational system.

* Sociólogo. Investigador desde 1974 en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde ha ocupado los puestos de Director de Planeación, Director General de Asuntos Académicos y Decano del Centro de Artes y Humanidades.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tuvo su origen en un trabajo presentado en un panel realizado en el marco del Seminario sobre la Calidad de la Educación, organizado por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO, la Dirección General de Evaluación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Centro de Estudios Educativos (CEE), en diciembre de 1992.

El tema particular de ese panel era el de las condiciones de la llamada "oferta educativa", entendiendo con esta expresión lo relativo a todos los elementos que el sistema escolar aporta para la realización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al hablar de elementos se piensa, por una parte, en los maestros y demás personal que labora en las escuelas y, por otra, en las instalaciones mismas, el mobiliario y el equipamiento de los planteles, el material educativo, y otros insumos de tipo material. Pero, además de su cantidad, los recursos con los que cuenta un sistema escolar tienen rasgos cualitativos —más difíciles de captar—, los cuales poseen un peso importante para la calidad de los resultados educativos.

Una de las observaciones más evidentes para cualquier persona interesada por la educación consiste en que diversos conjuntos de alumnos (agrupados según su clase social o nivel socioeconómico, raza o grupo étnico, lengua, etc.) alcanzan resultados educativos desiguales tanto en términos "cuantitativos" —como el número y proporción de alumnos que terminan un ciclo escolar determinado vs los que desertan— como cualitativos, como el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Probablemente la cuestión que más ha alimentado el interés de los sociólogos por los fenómenos educativos ha sido, precisamente, la de saber a qué se deben tales diferencias de resultados.

Las dos grandes respuestas a esa interrogante han atribuido la responsabilidad a las características del alumno mismo y de su entorno familiar y social (cociente intelectual, raza, sexo, nivel socioeconómico de los padres, códigos lingüísticos utilizados en el hogar, nivel de aspiraciones y motivación, etc.) o bien a los elementos aportados por la escuela (número y nivel de preparación de los maestros, tamaño de los grupos, insumos materiales

disponibles, técnicas didácticas, planes y programas, organización escolar, etcétera).

El primer tipo de “factores” puede designarse como pertenecientes a la *demanda educativa*, en tanto que los segundos, como ya dijimos, se ubican del lado de la *oferta educativa*.

El grado de interés por esta cuestión ha variado a lo largo de las décadas de nuestro siglo, pero la preocupación no ha dejado de estar presente, poniéndose el énfasis en una u otra vertiente de las respuestas en diversos momentos.

Así, uno de los trabajos estadounidenses de investigación educativa más importantes de los años sesenta, el Informe Coleman (1966), mostró que las diferencias significativas observadas entre los resultados de los niños de varios grupos étnicos (especialmente negros), inferiores en promedio a los de los blancos, no podían explicarse con base en diferencias de los insumos escolares. Contra lo que se había creído hasta entonces, el trabajo de Coleman mostró que las escuelas para negros contaban, también en promedio, con profesores y recursos materiales comparables en número a los de las escuelas de alumnado mayoritariamente blanco.

Son bien conocidas las enormes repercusiones de este trabajo: la gran polémica de la sociología de la educación de finales de los años sesenta a principios de los ochenta no fue otra cosa que la radicalización de dos puntos de vista que creyeron poder apoyarse en Coleman: por una parte, los partidarios de las explicaciones de tipo genetista, afirmaban que no se podía hacer nada ante las diferencias “naturales” de inteligencia y otras capacidades; por otra, los radicales de izquierda aseguraban que, en tanto subsistieran las diferencias de clase, con sus componentes de opresión, explotación, alienación, etc., sería imposible alcanzar la igualdad de resultados educativos.

Pero ambas posturas coincidían en un punto preciso y muy importante: en considerar que la escuela era impotente y/o irrelevante en lo relativo a alcanzar la igualdad educativa.

La pérdida de importancia de la educación en las políticas públicas de muchos países durante la década de los ochenta se debió en buena parte, sin duda, a las dificultades financieras del momento, pero seguramente algo tuvo que ver también ese difuso pero hondo sentimiento de irrelevancia que la sociología contribuyó a propagar entre educadores y políticos.

Los trabajos posteriores han mostrado que las cosas son más complejas. Una de las conclusiones de las investigaciones al final de los ochenta se plasmó en un eslogan opuesto a los de Iván Illych: "la escuela sí cuenta".

Los análisis secundarios, las réplicas y las investigaciones que se derivaron del Informe Coleman mostraron, además de diversos problemas técnicos, que si bien no había diferencias significativas en cuanto a la *cantidad* de los insumos de los que disponían las escuelas de blancos y negros, sí las había, y muy importantes, desde un punto de vista cualitativo (cfr. Martínez Rizo, 1983).

Ambos tipos de escuela podían tener proporciones análogas de alumnos por maestro, pero el grado de motivación de los docentes, su permanencia o rotación, el ambiente de trabajo y de seguridad en los planteles, la organización del trabajo en ellos, etc., mostraban importantes diferencias. Igualmente, los metros cuadrados de planta física, el número de libros en la biblioteca escolar, o el presupuesto del plantel en relación con el número de alumnos eran comparables, pero no lo eran la limpieza y el estado de conservación de los inmuebles y su mobiliario, o la organización y el uso de las bibliotecas.

En nuestro país, los recientes trabajos de Sylvia Schmelkes y colaboradores (1992), en el estado de Puebla, llegan a resultados semejantes: los mínimos que representa el tener un aula CAPFCE, libros de texto gratuito para los alumnos, pizarrón y un maestro, se cumplen en casi todas las escuelas, aún las ubicadas en las poblaciones más pobres. Pero hay muchas cosas que sí varían, comenzando por los días y horas que el maestro está presente, siguiendo con la oportunidad con que llegan los libros de texto, y terminando con la asistencia de los niños, su motivación, y el apoyo que reciben de sus padres.

La lección prácticamente unánime de las investigaciones es que los resultados escolares se deben a la compleja interacción de numerosos vectores causales, tanto de parte de la demanda como del lado de la oferta educativa. El hogar y el entorno socioeconómico sí cuentan, sin lugar a dudas, pero también cuenta la escuela.

Y la siguiente lección es que generalmente las deficiencias por el lado de la oferta se ven agravadas por las carencias del lado de la demanda: son precisamente las escuelas a las que asisten los niños más desfavorecidos las que tienen menos recursos y peores condiciones (*Idem.*)

De todo lo anterior se deriva con gran claridad la conclusión de que es necesario reforzar las medidas educativas de tipo compensatorio, como un componente que debería ser central en toda política educativa pública.

Hace ya más de 20 años que uno de los pioneros de la sociología de la educación británica, A. H. Halsey escribía que “el hecho fundamental de la historia educativa del siglo XX es que las políticas igualitarias han fracasado” (1972:6).

Hoy podemos decir que es verdad, pero que hay fundamento sólido para creer que, además de la dificultad intrínseca de la tarea de elevar el nivel educativo de poblaciones desfavorecidas, probablemente los esfuerzos hechos hasta ahora, con toda la buena voluntad del mundo, han sido superficiales y pobremente enfocados, pero que es posible obtener mejores resultados mediante esfuerzos más consistentes.

Por lo demás, el desinterés en el tema de la igualdad (aparentemente como contrapartida del énfasis en la calidad, *quality vs. equality*) que algunos creen percibir en países como Estados Unidos o el Reino Unido no parece prevalecer en el aún llamado Tercer Mundo. Un reciente análisis de Lynn Davies dice:

[...] este artículo sostiene que, por el contrario, la preocupación por la equidad sigue viva y en buena salud en la mayoría de los países del Tercer Mundo, en donde se le da, con frecuencia, más importancia que en los países llamados desarrollados. Es claro que en aquellos países los extremos de desigualdad educativa son generalmente mayores, y pueden ser fuente de disturbios políticos potenciales o reales; pero no deja de ser una saludable lección para el mundo “occidental” el examinar las políticas que otros están implementando para corregir los desequilibrios estructurales, particularmente en una época en la que ha podido sostenerse que los recortes en el gasto público están haciendo que Inglaterra esté volviendo a ser una nación polarizada en dos clases sociales (1986:191).

Partiendo de las distinciones anteriores, a continuación haré algunas consideraciones sobre los aspectos cuantitativos y cualitativos de los elementos del lado de la “oferta” educativa, como vertiente privilegiada de los esfuerzos compensatorios, con especial referencia al sistema educativo mexicano.

I. ASPECTOS CUANTITATIVOS

Debemos partir de la afirmación que no contamos con información precisa y confiable sobre los aspectos más fundamentales de los "insumos" de las escuelas.

Los análisis recientemente publicados sobre la desigualdad educativa en México muestran grandes diferencias entre los estados avanzados y los atrasados, en cuanto a los indicadores de calidad educativa de que puede disponerse, como escolaridad promedio, analfabetismo, eficiencia terminal, etc. (cfr. Muñoz Izquierdo y Ulloa, 1992 y Martínez Rizo, 1992).

Sin contar con un estudio equivalente al de Coleman, la opinión de las personas que conocen el sistema educativo mexicano es que en nuestro país sigue habiendo diferencias muy fuertes de recursos entre escuelas de zonas relativamente favorecidas o desfavorecidas. Esta impresión se fundamenta claramente en los datos relativos a:

- proporción de niños sin acceso a educación preescolar;
- proporción de niños sin acceso a 1o. grado de primaria;
- proporción de niños de 6 a 14 años que no asiste a la escuela;
- proporción de escuelas incompletas, etcétera.

Sin negar que en lo anterior intervienen factores ajenos a la escuela, relacionados con la situación económica y cultural de los niños y sus familias, sabemos que las deficiencias que manifiestan estos indicadores se deben, en buena parte, a problemas de la oferta: no hay escuelas efectivamente accesibles para ciertos grupos de niños, especialmente aquellos que viven en pequeñas poblaciones rurales, lo que produce esa conocida "demanda marginal" no atendida, que logró reducirse mucho hacia 1982 y ha vuelto a aparecer en la década subsiguiente (cfr. Muñoz Izquierdo y Schmelkes, 1991).

También sabemos que hay escuelas bien dotadas o paupérrimas, unas con computadoras y otras sin pizarrones (cfr. CICC, 1989).

Sin precisar el diagnóstico, señalo otra idea que considero importante al respecto, de donde partiré para sugerir una medida de política educativa que también considero fundamental.

Como señalan autores que estudian situaciones tan distintas como el ya citado Coleman o el brasileño Darcy Ribeiro, las deficiencias de los insumos escolares afectan más a los niños que, por provenir de medios más humildes, cuentan con menores recursos para subsanar las fallas de la escuela con actividades extraescolares de carácter compensatorio (cfr. Coleman, 1968; Ribeiro, 1986a).

Refiriéndose a la situación brasileña, donde la presión demográfica obligó a que se establecieran tres turnos en cada plantel, con sólo 3 1/2 horas teóricas de asistencia diaria a la escuela por grupo, Ribeiro indica que los niños de familias acomodadas pueden ir por la tarde a clases particulares de las materias más difíciles o importantes, o llevar cursos adicionales de computación, inglés, artes plásticas o deportes, en tanto que los niños pobres no tienen otra alternativa que la calle y la pandilla. De aquí el severo diagnóstico de que la escuela brasileña está teniendo gran éxito en la preparación de los niños para la delincuencia, y la trascendental medida iniciada en Río de Janeiro en 1984, que ahora se extiende por todo Brasil, de ir creando escuelas elementales de jornada completa, comenzando por los barrios más pobres de las ciudades (Ribeiro, 1986a y 1986b).

Fue también el crecimiento demográfico de fines de los años cincuenta lo que llevó al establecimiento del doble turno en las escuelas primarias mexicanas. Y aunque teóricamente la jornada escolar no disminuyó mucho con este cambio, en la práctica sí lo hizo. Me parece que, con el cambio en el ritmo de crecimiento demográfico que experimentamos desde principios de los ochenta, y si se quiere realmente mejorar significativamente la calidad de la educación básica en el país, ha llegado el momento de ir volviendo a la escuela de jornada completa. El que un país de un grado de desarrollo semejante al nuestro esté haciéndolo ya en gran escala muestra que es posible.

Si se regresa a la situación de un solo turno en cada plantel escolar y se piensa en formas imaginativas de participación de los padres de familia en la tarea educativa, el extender el horario y ofrecer la gama ya esbozada de actividades complementarias a los niños no debería suponer necesariamente un incremento desproporcionado del gasto público en educación.

Además, parecería razonable pensar en que los incrementos

salariales diferenciados a los que se orientan las políticas de deshomologación salarial, carrera magisterial, etc., tuvieran relación con el hecho de que se pagara mejor a aquellos maestros que aceptaran dedicar horas adicionales a la escuela: maestros de jornada completa, con salarios profesionales remuneradores.

En la escuela pública, en mi opinión, habría que comenzar también, como en Brasil, por los lugares más necesitados, con una óptica compensatoria.

Por lo demás, está claro que no bastará el incremento cuantitativo de los recursos que implica el volver a un solo turno, sino que debe lograrse también un mejoramiento cualitativo del funcionamiento de los planteles. Pero esto nos lleva al siguiente apartado de este trabajo.

II. ASPECTOS CUALITATIVOS

Parece que algunos de los avances más significativos de la investigación educativa de los últimos 20 años han consistido, precisamente, en el acercamiento fino a los procesos educativos, superando los estudios del tipo llamado "de caja negra", o de "insumo-producto", característicos de épocas anteriores.

Así, sabemos desde hace tiempo que el aprendizaje de los niños está condicionado, ciertamente, por diversos aspectos ("variables") de sus antecedentes sociales y familiares, así como por determinadas características de los maestros y las escuelas. Pero hoy sabemos también que esas variables inciden en el desempeño escolar *a través* de determinados procesos.

Muy concretamente, el aprendizaje depende, en buena medida, de las actividades que *hacen* efectivamente los niños, de *cuánto tiempo* las hacen, y de *cómo* las hacen.

Si sólo se dedican pocas horas *al año* a la práctica efectiva de la lectura o de la escritura, como sucede en muchas de nuestras escuelas, no debe sorprender que tantos niños salgan de ellas sin dominar tales habilidades. Otro tanto puede decirse de las matemáticas elementales, o de la adquisición de hábitos de estudio, de valores para la convivencia civilizada, etcétera.

Y lo que los niños *hacen* efectivamente depende, en buena medida, de lo que sus maestros los *hacen hacer*.

Junto con cuestiones relacionadas con la gestión escolar que

no tocaré, por ser objeto de otro panel (como todo lo relativo a la fortísima tendencia de introducción en las escuelas y sistemas educativos regionales de los enfoques llamados de *calidad total*), surgen de la investigación educativa reciente tres conceptos clave para explicar el nivel de aprendizaje de los alumnos: el uso efectivo del tiempo, la administración del trabajo en el aula, y los modelos y formas de enseñanza, *time on task*, *classroom management* y *models of teaching* (cfr. *Educational Leadership*, 1992 y Martínez Rizo, 1983).

Creo que se puede afirmar que el éxito de reformas educativas tan distintas como la sudcoreana o la de la Escuela Nueva en Colombia, así como el alto nivel que se encuentra consistentemente desde hace tiempo en las instituciones educativas de mayor calidad de diversos países puede atribuirse, en buena medida, a escuelas en las que los niños pasan bastantes horas al día, aprovechándolas en forma muy productiva, realizando actividades diversas ordenada y creativamente bajo la conducción de maestros eficientes.

Creo que una de las fallas más graves de nuestros sistemas de formación de maestros radica en el hecho de que no preparan a los futuros docentes para que puedan organizar el trabajo de grupos heterogéneos de niños, *haciéndolos hacer* cosas provechosas para el aprendizaje de manera —repito— que sea a la vez ordenada y creativa.

El concebir a los docentes como ejecutores mecánicos de programas meticulosos y rígidos no es el buen camino. Para lograr la calidad académica es indispensable contar con maestros realmente profesionales, que desarrollen programas muy generales, con grandes objetivos importantes, adaptándolos a las circunstancias concretas de cada grupo real.

La formación de tal tipo de maestros tendrá que ser muy diferente de la actual. Y, obviamente, para reclutar candidatos idóneos, y retener en el ejercicio magisterial a profesionales creativos, las condiciones de trabajo (incluyendo la remuneración, pero sin limitarse a ella) tendrán que ser mucho más atractivas que en la actualidad.

Como un ejemplo más de los aspectos cualitativos, que a la vez pretende mostrar cómo buenas ideas no necesariamente implican recursos desproporcionados, me referiré, por último, a un insumo

muy importante, casi totalmente ausente de las escuelas públicas mexicanas. Me refiero a las bibliotecas escolares.

Parece claro que, para desarrollar el hábito esencial de la lectura, la jornada escolar y el libro de texto son insuficientes. Es indispensable que los escolares lean más en la escuela (ya que lo hacen muy poco, según hemos dicho), pero también lo es que lean *fuera* de la escuela. Si esto no se logra, se estará fracasando en el logro del objetivo más fundamental de todo sistema escolar: la alfabetización funcional de los futuros ciudadanos.

Pero dado que la mayoría de los alumnos de la escuela pública no cuentan en sus casas con libros y revistas de buena calidad, es necesario que haya lugares donde puedan encontrarlos, y que existan los mecanismos para inducir efectivamente su utilización.

Nuevamente me refiero a las escuelas brasileñas de jornada completa ya mencionadas, como un ejemplo de lo que puede hacerse en este sentido.

Cada escuela cuenta con una pequeña biblioteca —que además da servicio a la comunidad del barrio en el que se encuentra— para ofrecer a los niños el apoyo de obras de consulta y de lectura, que no tienen en casa.

Al visitar estas bibliotecas llama la atención el movimiento de un área muy peculiar: una sección perfectamente organizada de cuentos de monitos (*quadrinhos*, dicen los brasileños). Cada día, antes de irse a casa, los niños pasan a sacar algún cuento en calidad de “préstamo a domicilio”, devolviéndolo a la mañana siguiente. El fichero correspondiente, así como el trámite respectivo, es el mismo que para cualquier otra obra.

Los directores de los establecimientos explican que el “fondo” de cuentos (*gibiteca*, ya que a los cuentos también se les dice *gibís*) se forma con los que los mismos niños compran y donan.

Leyendo la obra ya citada del inspirador de la reforma educativa carioca, Darcy Ribeiro, puede apreciar que no se trata de iniciativas aisladas de directores creativos, sino de una parte integral del proyecto mismo. Darcy escribe:

Como los alumnos no son obligados a frecuentar la biblioteca, los educadores tienen que procurar hacerla suficientemente atractiva para que los niños busquen los libros por iniciativa propia... Para motivar a los alumnos, entre otros atractivos, existe en las bibliotecas una iniciativa

poco común en los establecimientos de enseñanza, una *gibiteca*. Su instalación refleja el reconocimiento de la importancia de los cuentos de monitos (*historias em quadrinhos*) como instrumentos capaces de introducir a los niños al universo de la comunicación escrita... (1986:124)

Los adultos bibliófilos solemos olvidar que, de niños, comenzamos a leer a partir de los cuentos de monitos que a veces pretendemos prohibir a nuestros hijos.

Resulta evidente que las bibliotecas escolares no deberán tener sólo cuentos de monitos, sino también muchas otras obras, incluyendo historietas ilustradas “cultas”, como las excelentes editadas por la SEP en el sexenio 1976-1982, obras clásicas de la literatura adaptadas para niños, obras de buena divulgación científica y, por supuesto, obras de consulta convencionales, diccionarios, enciclopedias escolares, mapas, globos terráqueos, láminas, etc. Pero seguramente los cuentos de monitos pueden ser un buen gancho para inducir a los niños a utilizar la biblioteca, pasando poco a poco a lecturas más complejas y mejores.

Los esfuerzos iniciados por la SEP para dotar de acervos básicos a las escuelas para los rincones de lectura deben continuar y reforzarse. Pero será fundamental que se complementen con iniciativas de los padres de familia y de los propios niños, como la mencionada, impulsadas por maestros creativos. Si no se logra esto, las pequeñas dotaciones de libros se aprovecharán poco, se apilarán en un rincón, y se irán perdiendo poco a poco.

III. CONCLUSIÓN

Como se dijo en la Introducción, las políticas compensatorias por el lado de la “oferta educativa” siguen estando presentes en muchos países del Tercer Mundo —aunque con muy diversos grados de consistencia—, pero cada vez más se escuchan opiniones en el sentido de que los países más desarrollados están abandonando ese tipo de medidas, en el marco del neoliberalismo triunfante.

Para terminar este artículo, se hará referencia a un texto muy reciente que muestra, a la vez, la importancia que han tenido las políticas compensatorias en el sistema educativo más rico del mundo, y la continuación y profundización del interés por tales cuestiones.

En 1965, en el contexto de la política de "Guerra contra la Pobreza" del Presidente Lyndon Johnson, el Congreso de Estados Unidos aprobó una importante legislación designada con el nombre de *Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*.

El Capítulo 1º de esa ley (el famoso Chapter 1) es el fundamento de los principales esfuerzos del gobierno federal norteamericano por mejorar los resultados educativos y, en general, las oportunidades para la vida, de los niños de las minorías étnicas y de los "educativamente en desventaja" en general.

A lo largo de más de 25 años, los fondos asignados a acciones del Capítulo 1º han representado más de 70 000 millones de dólares. La cantidad anual que se maneja últimamente llega a 6 500 millones, y las acciones apoyadas alcanzan a uno de cada nueve niños estadounidenses, y a más de la mitad de las escuelas del país. Y, contra lo que se suele pensar, lejos de terminar este programa prevé incrementar sus recursos anuales en unos 2 000 millones de dólares adicionales a partir del próximo ejercicio presupuestal.

La evaluación más reciente de este enorme conjunto de programas, publicada el 10 de diciembre de 1992 con el título *Making Schools Work for Children in Poverty*, al tiempo que apoya la necesidad de incrementar los recursos del Capítulo 1º, subraya la importancia de reorientar los esfuerzos, a la luz de los hallazgos de la investigación educativa reciente (cfr. Haycock, 1993).

Concretamente, se señala que los esfuerzos por atender a grandes números de niños en desventaja con profesores especiales, que trabajan en horarios diferentes a los normales, y con los niños "en problemas" por separado, no son efectivos; para lograr buenos resultados se requiere que cambien *las escuelas como un todo*, involucrando a los maestros regulares, y transformando *currículos* y *prácticas* instruccionales anquilosadas.

El documento señala que, en los años sesenta, la educación compensatoria se concebía limitándola a una recuperación del rezago en lo relativo a los aprendizajes elementales por parte de los alumnos más atrasados, en lo cual se alcanzó un éxito considerable. Pero muestra que ahora, con los esfuerzos por elevar la calidad en lo que se refiere a las habilidades intelectuales superiores, a los procesos de análisis y síntesis, a las habilidades de comunicación, de toma de decisiones etc., todo ello de creciente importancia en el contexto de una economía internacional compe-

titiva y basada en el desarrollo científico y tecnológico, los esfuerzos compensatorios tienen que dar también un salto cualitativo, para lograr que los alumnos más desfavorecidos logren también esos niveles educativos más complejos de una manera adecuada.

Después de señalar que hay un sólido soporte de investigación para fundamentar los planteamientos centrales del documento, en el sentido de que hoy podemos asegurar que con el currículo, los maestros y los apoyos adecuados, *prácticamente todos los niños pueden alcanzar altos niveles de aprendizaje*, el texto insiste en la idea de que “en vez de simplemente construir buenos programas tenemos que construir buenas escuelas”, y propone ocho estrategias para que todas las escuelas de todos los estados del país logren hacerlo (cfr. Commission on Chapter 1, 1993: 9-10).

Dado que se trata todavía de una propuesta, en el marco de un importante debate que deberá darse al respecto en el Congreso durante 1993 y 1994, los integrantes de la Comisión autora del documento concluyen diciendo que:

El impulso reformador puede fracasar completamente por falta de voluntad por parte de políticos, educadores y ciudadanos para hacer los cambios estructurales y proporcionar los recursos necesarios para hacer un cambio real en la educación norteamericana. *Si esto ocurre todos saldremos perdiendo.*

Como ha sucedido en el pasado, el impulso reformador puede dar resultados únicamente en los distritos escolares mejor dotados de todo el país, aquellos que ya cuentan con recursos abundantes y atienden principalmente a niños favorecidos. *Si esto ocurre habrá unos cuantos ganadores, pero la sociedad en conjunto y la mayoría de los ciudadanos saldrá perdiendo.*

El impulso reformador puede llegar a ser suficientemente fuerte para producir cambios en todas las escuelas públicas del país. Los cambios pueden llegar a atraer a las personas más capaces y dedicadas para que enseñen en las escuelas públicas, y pueden llegar a involucrar a los padres de familia y las comunidades para que apoyen a sus jóvenes y eduquen a todos sus hijos. Si esto ocurre todos saldremos ganando (1993:10)

Los educadores de los países en desarrollo podemos sacar importantes lecciones de un documento como éste.

Por una parte, la que muestra que en los países más avanzados sigue habiendo necesidad de políticas educativas compensatorias, y se les sigue concediendo gran importancia.

En segundo lugar, y en la misma dirección en la que apuntan tanto la Declaración de Jomtien (1990) como el documento de la CEPAL y la UNESCO sobre el papel de la educación en un proceso de "transformación productiva con equidad" (1992), la lección de que la capacidad competitiva de una país en relación con otros se verá reforzada en la medida en que logre un desarrollo educativo más equitativo en su interior.

En tercer lugar, la de que hay bases sólidas para sostener que es posible llevar a la gran mayoría de los alumnos a niveles altos de aprendizaje utilizando los medios adecuados para ello.

Y por último, la de que tales medios implican, más que la introducción de "programas especiales", la transformación de las escuelas en conjunto, para volverlas más eficientes.

Ahora bien: todos los esfuerzos para mejorar la calidad de las escuelas requieren una actitud dinámica en la base, o sea por parte de los directores, los maestros y los padres de familia.

Ninguna iniciativa central podrá lograr la calidad sin esa participación activa de cada comunidad escolar. La federalización, al acercar la toma de decisiones educativas a las escuelas, constituye una posibilidad importante, pero insuficiente. Si no se logra dinamizar a cada escuela, cualquier esfuerzo de arriba será poco productivo.

Y si se logra esa dinamización, los insumos que se destinen a la escuela se aprovecharán mejor, e inclusive se generarán recursos locales, por parte de la comunidad en la que se sitúa cada plantel.

Creo que el camino hacia la calidad pasa obligadamente por esa estación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CICC. “Seminario sobre la modernización de la educación primaria”, México, Centro en Investigaciones Cultural y Científica, A. C., mecanograma, diciembre de 1989.

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

_____. “The concept of equality of educational opportunity”, en *Harvard Educational Review*, 1968.

COMMISSION ON CHAPTER 1. *Making Schools Work for Children in Poverty: A New Framework*, Summary Report, Washington D.C., 1992, reproducido en *AAHE Bulletin*, No. 8, marzo de 1993, pp. 8-10.

DAVIES, L. “Policies on Inequality in the Third World: dependency or autonomy”, en *British Journal of Sociology of Education*, Special Number: Whatever Happened to Inequality?, Vol. 7, No. 2, 1986, pp. 191-204.

“Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico” (Jomtien, marzo de 1990), en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, No. 1, 1990, pp. 141-174.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

EDUCATIONAL LEADERSHIP. *Improving School Quality*, número especial, Vol. 50, No. 3, noviembre, 1992.

HALSEY, A. H. “Educational Priority: EPA Problems and Policies”, London, HMSO, 1972, en Karabel J. y Halsey A. H. *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, 1977.

HAYCOCK, K. “Why we care about Chapter 1”, en *AAHE Bulletin*, marzo de 1993, p. 7.

MARTÍNEZ Rizo, F. “Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 4, 1983, pp. 55-86.

_____. “La desigualdad educativa en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, No. 2, 1992, pp. 59-120.

MUÑOZ Izquierdo, C. y Manuel I. Ulloa. “Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, No. 2, 1992, pp. 11-58.

MUÑOZ Izquierdo, C. y S. Schmelkes. “Problemas y retos de la educación básica en México”, México, CEE, mecanograma, 1991.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro, Bloch Editores, 1986a.

_____. “Revolución en la educación. El sistema escolar brasileño”, en *Nueva Sociedad*, No. 86, 1986b.

SCHMELKES Sylvia et al. “Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en 5 zonas del Estado de Puebla”, México, 1992, mimeografiado.