

Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica

Armando Alcántara Santuario*

INTRODUCCIÓN

Este artículo corresponde a la primera etapa de una investigación más amplia, titulada “Educando al ciudadano global: globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en 14 países” (*Educating the global citizen: globalization, educational reform and the politics of equity and inclusion in 14 countries*), cuyo objetivo principal consiste en identificar los elementos que permitan comprender el impacto que ha tenido la globalización en las reformas realizadas a los sistemas educativos de los países seleccionados para la investigación (Argentina, Brasil, Canadá, Corea del Sur, China, Egipto, España, Estados Unidos, Italia, Japón, México, Portugal, Sudáfrica y Taiwán).

Este trabajo ofrece un panorama amplio —desde una perspectiva internacional y nacional— de algunos de los principales aspectos de la educación básica en México, que comprende tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La duración de cada uno es de tres, seis y tres años, respectivamente. Cabe señalar

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Agradezco la valiosa colaboración de Mansoor Kapasi, estudiante del Posgrado en Educación de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) y de Rebeca Caballero Álvarez, becaria del IISUE. aralsan@servidor.unam.mx y alcantara_armando@hotmail.com

que, en este caso, sólo se examinan los dos primeros niveles, en virtud de que son equivalentes a lo que en la mayoría de los países se considera como educación básica (K-12). Con el fin de cumplir con el propósito arriba mencionado, el texto está estructurado en cinco partes. La primera consiste en una revisión de algunos documentos elaborados por organismos internacionales acerca de la desigualdad social y educativa en América Latina y México. La segunda sección proporciona algunos de los principales aspectos de la educación básica en México, particularmente en lo relativo a sus carencias y logros. La tercera tiene que ver con las políticas y las reformas llevadas a cabo en la educación básica por la administración del presidente Fox. La cuarta corresponde a las consideraciones de cuatro grupos de profesores de educación básica acerca de la dinámica escolar, los cambios realizados al currículo en la última década, la evaluación del desempeño docente y estudiantil, y los efectos de la globalización sobre las reformas educativas de los últimos años. Esta sección también incluye un apartado metodológico que analiza y justifica la utilización de los grupos de enfoque (*focus group*). Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones a la luz de lo desarrollado en las diferentes secciones.

I. DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y MÉXICO

Con la finalidad de cumplir el compromiso de lograr las Metas de Desarrollo del Milenio (MDM) en 2015, que propuso la Organización de las Naciones Unidas (ONU), varios de sus organismos especializados se han unido para establecer objetivos precisos, políticas y mecanismos de financiamiento para reducir a la mitad la proporción de la población mundial que subsiste con menos de un dólar al día, así como ofrecer educación primaria completa para todos los niños y niñas del planeta. En el caso de América Latina, las organizaciones internacionales más activas han sido UNESCO, UNICEF y CEPAL, además del Banco Mundial. Cabe agregar que las MDM pretenden influir de manera significativa en la definición e implementación de las políticas por medio de la provisión de asistencia técnica, así como de la imposición de ciertos requerimientos para la obtención de recursos financieros externos.

Las relaciones entre los retos que hoy enfrentan las poblaciones que viven en estado de pobreza y los obstáculos que ésta plantea al desarrollo educativo son numerosas. Las familias que viven en niveles completos o cercanos a la pobreza dependen del ingreso que generan los niños que se incorporan al mercado laboral; la falta de empleo o de tierra provoca patrones de migración familiar que no favorecen la asistencia regular a la escuela, y la carencia de recursos y métodos educativos adecuados se traduce en menores beneficios para los estudiantes. Además, la capacidad financiera, aunque sea en niveles mínimos, está interrelacionada con el poder político y social. Las familias que viven en situación de pobreza carecen de medios para asegurar una base educativa fuerte para sus hijos, así como de redes sociales que apoyen y proporcionen los fondos necesarios para la innovación educativa o que pudieran ejercer presión para lograr una mayor igualdad de oportunidades educativas.

En América Latina los porcentajes de la población que vive en condiciones de pobreza han permanecido constantes durante las dos últimas décadas. Debido a que los niveles de crecimiento poblacional se han mantenido sin grandes cambios en dicho periodo, el número de habitantes pobres se ha incrementado durante este tiempo. Con base en lo anterior es interesante hacer notar que, ni durante la “década perdida” de los ochenta ni en el siguiente decenio, la influencia de las políticas neoliberales cambió de manera sustancial la proporción de pobres en la región. A lo largo de estas dos décadas, el porcentaje de personas que viven con menos de un dólar diario representa casi una décima parte de la población, mientras el porcentaje de habitantes cuyo ingreso diario es menor a dos dólares alcanza casi a una cuarta parte. En términos absolutos, el número de latinoamericanos que vive con menos de un dólar al día creció de 36 a 50 millones y el número de los que sobreviven con menos de dos dólares diarios se incrementó de 99 a 128 millones (Chen y Ravallion, 2004).

Posiblemente el aspecto más sobresaliente de la pobreza en el subcontinente es el grado de desigualdad en el ingreso. Tal como se menciona en el reporte elaborado por un equipo de investigadores del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la CEPAL y el Instituto de Investigación Económica



Aplicada (IPEA, por sus siglas en portugués), de Brasil, “América Latina y el Caribe registran de manera consistente el más alto porcentaje de desigualdad en cualquier región del mundo (UNDP, 2002: 29). De modo semejante, un estudio elaborado por investigadores del Banco Mundial para medir la distribución del ingreso disponible *per cápita* en los hogares entre toda la población concluyó que: “en todos los países de América Latina, la proporción del ingreso total del 10% más pobre de la población ha permanecido en dos por ciento, en tanto que la proporción del 10% más rico ha sido siempre superior al 30%” (Perry y Walton, 2003). La desigualdad en el ingreso se ha incrementado en los países del Cono Sur durante los últimos 15 años, mientras que en los países centroamericanos y en México los niveles de dicho indicador se han mantenido iguales durante mucho tiempo.

Al comparar el ingreso de los hogares de los pobres y los ricos en la región latinoamericana, el Banco Mundial ha encontrado que el 40% de los hogares más depauperados obtiene el 10% del ingreso, mientras que el 20% del estrato más rico se queda con el 59% del ingreso de la región. Como se mencionó anteriormente, en comparación con las otras regiones del mundo, la medición de la desigualdad en América Latina es mayor que en cualquier otra, con la excepción de África subsahariana que registra un nivel semejante. Resulta ilustrativo mencionar, en contraste, que en las naciones industrializadas el 40% más pobre de la población obtiene el 19% del ingreso total y el 20% más rico se queda con el 43% (World Bank, 2003a).

A. Estado actual de la pobreza en México

La situación del país respecto a la desigualdad en el ingreso es similar a la de toda la región latinoamericana. En forma semejante a la indicada por los datos apuntados en el párrafo anterior, el 40% de las familias mexicanas más pobres obtiene el 11% del ingreso familiar nacional, mientras que el 20% de los que obtienen los ingresos más altos se apropian del 58% (World Bank, 2003a). La situación de la pobreza extrema en México ha mejorado ligeramente en los últimos años, pues se ha reducido en 8% el número de habitantes que viven con un ingreso menor a un dólar diario.

La vecindad con los Estados Unidos ha tenido efectos significativos sobre las economías regionales y la nacional, así como en los patrones de migración debido, en gran parte, al creciente número de envíos de dinero (remesas) de los trabajadores mexicanos que laboran en la Unión Americana y por la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Así, por ejemplo, durante los primeros ocho meses de 2004, el dinero que aquéllos mandaron al país ascendió a 9 371 millones de dólares, algo más del 25% de incremento comparado con el mismo periodo del año anterior. Pese al sobresaliente crecimiento económico desde la dramática caída del peso y la contracción económica ocurrida entre 1994 y 1995, se estima que 24 millones de mexicanos, es decir el 23.5% de la población, vive en estado de pobreza extrema, y no disponen de alimentación adecuada, servicios básicos de salud, y vivienda digna (UNICEF, 2004).¹

Cabe mencionar que, hace algunos años, el gobierno mexicano informó que los niveles de pobreza extrema disminuyeron 16% entre 2000 y 2002. Sin embargo, el Banco de México indicó que si bien se redujo la pobreza extrema, esto se debió no tanto a la eficacia de la política social de los programas gubernamentales, sino al incremento de las remesas hechas por los migrantes mexicanos (*La Jornada*, 2004: 4). Por su parte, el Banco Mundial comenzó a concentrar un proyecto de largo plazo encaminado a reducir la pobreza en el país, el cual duraría hasta 2006. En su valoración de la pobreza en México, el organismo en cuestión ha hecho notar que el progreso efectuado durante los últimos 15 años es insatisfactorio, pues si bien ha mejorado la distribución y el acceso a servicios básicos como agua potable y electricidad, el



¹ Conviene señalar las diferencias entre pobreza moderada y extrema. Según Flores y Barre-ra (2003) en la primera “no está cubierto uno o más satisfactores sociales, aunque el grado de desarrollo de la sociedad brinde las condiciones para satisfacerlos, por lo cual están dadas las oportunidades para que una persona o familia puedan salir de la condición de pobreza mediante una combinación de esfuerzo personal, de las ventajas de un entorno con crecimiento económico sostenido y los beneficios sociales de las políticas sociales de corte universal” (*ibid.*: 1). La pobreza extrema, en cambio, “es una condición absoluta entretrejida a raíces ancestrales de carencias y aislamiento que no se han podido superar aun cuando se presentaron grandes progresos en el desarrollo social y económico del país, pues las condiciones de marginación y exclusión social que históricamente lo han caracterizado no han permitido que lleguen a esas áreas los frutos del desarrollo social... la pobreza extrema se transmite de generación en generación” (*ibid.*: 2).

crecimiento de los niveles de ingreso de los que viven en sustratos de pobreza de moderados a extremos ha sido muy bajo (World Bank, 2004).

Con el fin de promover una mayor igualdad económica y social en la región, el Banco Mundial recomienda, en su más reciente reporte sobre la pobreza en México, incrementar progresivamente la recaudación de impuestos federales por concepto del uso de los servicios públicos. Sugiere, además, utilizar los fondos públicos de manera más efectiva. De acuerdo con el Banco, los esfuerzos por aumentar la recaudación fiscal por parte del gobierno mexicano son todavía débiles para un país de su tamaño, lo cual implica que aún es posible aumentar la base fiscal gravable (*ibid.*). Al término de su mandato, el presidente Vicente Fox no pudo conseguir que el Congreso aprobara una ley para incrementar la recaudación de impuestos, a pesar de que en una reunión del presidente y su gabinete con los gobernadores de todas las entidades federativas se firmó un acuerdo para elaborar leyes que permitieran aumentar la base impositiva en nivel local.

B. Educación primaria en México en el contexto latinoamericano

En todos los países de la región existen ordenamientos legales para proporcionar educación gratuita. No obstante, el nivel educativo que se garantiza proporcionar en tales ordenamientos varía de un país a otro, si bien la educación primaria es obligatoria en todas las naciones latinoamericanas. Las tasas de cobertura en dicho nivel educativo alcanzaron el 94% en 2002, luego de haber sido del 89% en 1990. Según estos datos, de manera gradual la región se acerca a la meta ampliamente consensuada de lograr la cobertura universal en la educación primaria (UNICEF, 2004). Conviene advertir que las cifras anteriores sólo reflejan el ingreso a la escuela y no muestran el grado en el que los estudiantes permanecen en los establecimientos escolares. Con base en datos de una encuesta realizada en 2001, se estima que el porcentaje de quienes alcanzan el quinto año de educación primaria es del 87%. En consecuencia, las altas tasas de repetición y deserción permanecen como áreas que requieren especial atención.

En fechas recientes, algunos países de la región han puesto en marcha reformas con el propósito de incrementar la matrícula y las tasas de terminación de la educación primaria y secundaria, así como la creación de un cuerpo de profesores más efectivos mediante mecanismos de desarrollo profesional. Otras medidas incluyen mejorar la colaboración entre los sectores públicos y privados para el financiamiento educativo, evaluar la eficiencia educativa mediante la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes y la descentralización de la administración y la burocracia administrativas (ECLAC, 2004). Aunque estas reformas no han logrado todavía alcanzar sus objetivos referidos a la eficiencia, equidad y calidad educativas, merecen ser tomadas en consideración pues se mantienen en la primera línea de la reforma educativa y del establecimiento de políticas en la materia.

Entre las naciones latinoamericanas, México junto con Argentina y Chile se mantienen al frente de los esfuerzos por mejorar el desarrollo educativo. En el nivel de primaria, las tasas de matriculación llegaron al 100% en 2002. Sin embargo, ese porcentaje puede ser impreciso, pues refleja la proporción de estudiantes que asisten a la escuela, independientemente de la edad. Por lo tanto, los alumnos que repitan algún grado y los que comienzan ese nivel educativo a una edad tardía inflan el porcentaje neto de matriculación. Una visión más sobria del rendimiento y el éxito escolar en las primarias de México se basa en datos recolectados por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, el cual incluye una evaluación de las metas derivadas de la reunión cumbre Educación para Todos en el Año 2000. En dicho estudio, sólo el 89% de los estudiantes mexicanos que cursaban la primaria alcanzó el quinto grado (UNICEF, 2004). Asimismo, Flores y Barrera (2003) reportan que, entre 1990 y 2000, el rezago educativo en Chiapas (uno de los estados con mayor rezago y marginación) se redujo significativamente al pasar del 29% de la población mayor de 15 años, que carecía de instrucción, al 23% en 2000.

El progreso que México ha realizado en comparación con el resto de los países latinoamericanos puede explicarse, en parte, por el hecho de que el nivel de oferta de los servicios educativos ha llegado a ser muy cercano al de los países con niveles de ingreso semejantes. Cuando se compara el nivel del gasto federal en edu-



cación con las demás naciones de América Latina, se observa que México invierte dos veces más que las otras, en un monto porcentual de 26 puntos (UNICEF, 2004). Como resultado de la importancia que tiene el gasto educativo, el nivel de matriculación en la educación primaria es muy alto, y el de la secundaria ha aumentado dramáticamente entre 1960 y 2001, desde poco más del 20% hasta casi el 80% (World Bank, 2004). No obstante, continúan las grandes disparidades en términos de la calidad educativa y la participación, fundamentalmente entre niveles de clase social y regiones geográficas (norte/sur, rurales/urbanas). Para atender esta problemática, se creó en 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Su propósito es el desarrollo de instrumentos y mecanismos para valorar la calidad de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) (INEE, 2006).

C. Trabajo infantil y sus efectos sobre la educación en Latinoamérica y México



Entre las razones para que los niños de la región no asistan a la escuela, la necesidad que tienen las familias para incorporar a sus integrantes al trabajo, aunque sean menores de edad, es una de las más importantes. El ingreso obtenido por los niños en diversas actividades, incluyendo su participación en el trabajo agrícola, es muy significativo para la gran cantidad de familias que viven en situación de pobreza extrema. De acuerdo con una encuesta realizada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 2002, se estima que en la región de América Latina y el Caribe se hallan aproximadamente 17 millones de niños entre las edades de cinco y 14 años que participan en algún tipo de trabajo remunerado. La mayoría de ellos lo hace en la agricultura y el mercado de trabajo informal, que incluye a los vendedores ambulantes y los servicios domésticos.

La relación inversamente proporcional entre asistencia a la escuela y el trabajo infantil es más pronunciada en Latinoamérica que en otras regiones del mundo (Matz, 2002). Los alumnos que asisten a ambientes escolares formales están menos inclinados a involucrarse en el trabajo asalariado por una serie de razones que incluye tener menos tiempo para trabajar, recibir ayuda social en

el medio escolar y las perspectivas de avanzar en los niveles escolares para, posteriormente, lograr un mayor éxito económico en la vida (Orazem y Gunnarsson, 2003). Al igual que todos los países de la región, la Constitución mexicana establece la ilegalidad del trabajo infantil. El artículo 123 reglamenta los términos en que se puede realizar el trabajo de los menores: no se permite trabajar a los menores de 14 años y para los niños de entre 14 y 16 años de edad sólo se autoriza que laboren un máximo de seis horas diarias. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) estima que, pese a la protección legal establecida en las leyes mexicanas, a mediados de la década de los noventa más de 800 mil niños menores de 14 años participaban en actividades laborales remuneradas. También se ha considerado que con los incentivos de libre mercado derivados del TLCAN —principalmente el trabajo de menor costo para las actividades agrícolas—, persista el trabajo infantil, puesto que un número considerable de unidades productivas de Estados Unidos se trasladarían a México (Sanders y Sommers, 1997).

Uno de los principales instrumentos de la política social desarrollada por el gobierno mexicano actual es el programa llamado Oportunidades, iniciado en 2001. Hasta hoy, dicho programa ha beneficiado a 25 millones de personas que viven en situación de pobreza. Oportunidades ofrece recursos económicos e instalaciones para satisfacer las necesidades de las familias en cuanto a alimentación, salud y educación. Se han proporcionado 4.5 millones de becas durante los últimos cuatro años, a fin de que los niños de estas familias permanezcan en la escuela. Como resultado de lo anterior, el índice de deserción ha disminuido en 17% (Poder Ejecutivo Federal, 2004).

D. Raza y etnicidad: poblaciones indígenas, pobreza y logro educativo

En general, los grupos indígenas de México han sufrido los efectos de la marginación económica y educativa en una proporción muchísimo mayor que los no indígenas. Respecto a los niveles de ingreso, el Censo de 2000 muestra que el 80% de los indígenas pertenece a la mitad más pobre de la población. A lo largo de la



historia del país, los pueblos indígenas han enfrentado la exclusión social, han dependido de la agricultura de subsistencia y han tenido un acceso mínimo a los bienes culturales y educativos. En otras palabras, no han recibido los mismos beneficios sociales, económicos y legales que el resto de la población. La apertura de los mercados a los productos agrícolas provenientes del exterior, combinada con la disminución sostenida de los subsidios gubernamentales a los productores del campo, han forzado a las poblaciones indígenas a emigrar a las ciudades o a los centros industriales en busca de otras formas de obtención de ingresos, así como a demandar una mayor representación política en la búsqueda de los derechos de propiedad (World Bank, 2003b).

Considerando una vez más la interrelación entre pobreza y educación, se debe dar una alta prioridad al mejoramiento de la calidad de la educación dirigida a los grupos indígenas. La superación de las barreras lingüísticas sigue siendo uno de los principales obstáculos para satisfacer el desafío anterior. En este sentido, la educación bilingüe constituiría una necesidad imperiosa para cerrar la brecha en lo relacionado al éxito educativo entre los habitantes indígenas y los no indígenas (Parker, Rubalcava y Teruel, 2002). Los estudiantes y sus familias se enfrentan a grandes desventajas cuando se espera que participen en sistemas escolares en los que el español es el idioma oficial de la instrucción y la administración educativa. Existen también otros factores: los pueblos indígenas viven, por lo general, en áreas pobres y rurales, donde los maestros están menos calificados y los materiales didácticos son escasos y, debido a la discriminación histórica, la escolaridad promedio de los padres es menor al promedio nacional (World Bank, 2003b). En un intento por atacar estas desigualdades, a principio de la administración del presidente Fox se creó una coordinación para la educación intercultural y bilingüe al más alto nivel dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con ella se pretende atender el problema que significan las desiguales oportunidades y los resultados que existen entre las poblaciones indígenas y no indígenas del país en todos los niveles del sistema educativo.



E. Género: los roles diferenciados de los niños y las niñas en la escuela y la economía

La difícil situación de las mujeres pobres requiere ser puesta en claro desde una perspectiva de género. Más que considerar el ingreso familiar como una unidad, el enfoque mencionado considera la existencia de una desigual distribución de la pobreza entre hombres y mujeres. El contraste es impactante: mientras que en 2002 los hombres latinoamericanos mayores de 15 años no obtenían ingresos propios, para las mujeres el porcentaje alcanzaba el 50% (Montano *et al.*, 2003). La dependencia económica enfrentada por las mujeres, combinada con la falta de habilidades para tomar decisiones en materia económica, colocan a las mujeres pobres en una situación en la que son más vulnerables a la creciente pobreza y tienen menos recursos para vencer los obstáculos que implica la búsqueda de mayores ingresos. Para las que viven en las áreas rurales la disparidad económica parece ser mayor debido, principalmente, a tres factores. En primer lugar, las áreas rurales mantienen patrones sociales más tradicionales que limitan el nivel de participación de las mujeres en la escuela y la fuerza laboral. En segundo término, las familias tienen un mayor promedio de hijos y tradicionalmente las mujeres cargan con la responsabilidad del cuidado infantil y las labores domésticas, lo cual implica la realización de un trabajo no remunerado. Por último, en aquellas áreas rurales en que la agricultura es la forma principal de generación de ingresos, las mujeres tienen muy poco acceso a la tierra (Abril, 2003). Con una proporción de sólo el 21% de mujeres con títulos de propiedad, México tiene la disparidad más grande en términos de propiedad de la tierra en toda Latinoamérica.

Respecto a la escolaridad, el documento de la UNICEF titulado *State of the World's Children* (Estado de la Infancia en el Mundo), subraya la importancia de fortalecer la educación de las niñas. Los autores del documento justifican dicha preeminencia, “debido a que las disparidades y desigualdades en el terreno educativo ponen en mayor desventaja a las niñas que a los niños, porque lo que beneficia a las niñas también beneficia a los niños (aunque lo contrario no siempre es así), y debido a que las niñas son más vulnerables al



abuso físico y sexual y a otras formas de explotación cuando no se les brinda la educación necesaria” (UNICEF, 2004: 3). No obstante, las disparidades no son tan grandes en América Latina como en las demás regiones del mundo. La proporción de la participación bruta para las mujeres en la región, como porcentaje de los hombres al nivel de la escuela primaria es de 98%. Este dato es similar para el caso de México, en donde la proporción anterior representa el 99% en dicho nivel de escolaridad.

F. Diferencias geográficas entre el norte y el sur de México

El contexto de la distribución de los recursos educativos y la pobreza no es homogéneo a lo largo del país. Cuando se toman en consideración los contextos geográficos se observa una mayor prevalencia de la pobreza y la marginación en los estados del sur, tanto de la costa del Pacífico como la del Golfo (Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Campeche y Veracruz), en comparación con las entidades del norte de México. Cabe destacar que los estados del sur tienen tres factores en contra, en términos del logro de mayores ingresos y de equidad educativa. Primero, la proporción de habitantes de origen indígena es mayor en el sur que en el norte y, como se ha visto en páginas anteriores, los pueblos indígenas de México enfrentan mayores niveles de marginación debido a factores históricos, sociales y lingüísticos. Segundo, los estados del norte tienen una mayor proximidad con los Estados Unidos y, por lo tanto, se han beneficiado más de las inversiones y el desarrollo de infraestructura que se consideran necesarias para el establecimiento de lazos económicos con la Unión Americana (World Bank, 2004). Por último, los estados del sur y del Golfo tienen menos centros urbanos, los cuales en México han servido históricamente como catalizadores del desarrollo y la inversión.

G. Participación internacional en la reducción de la pobreza y el mejoramiento de la educación

Para poder cumplir con los objetivos educativos planteados en las Metas de Desarrollo del Milenio —mencionadas al principio de



este trabajo—, en particular con las relativas a la cobertura universal de la educación primaria, los gobiernos y los organismos internacionales estuvieron completamente de acuerdo en que es necesaria la participación externa en forma de asistencia técnica y financiera.² El Banco Mundial, por ejemplo, tiene como misión principal la reducción de la pobreza y la inclusión de los grupos marginados, especialmente los pobres, las mujeres y las minorías. Como es sabido, detrás de las políticas que recomienda este organismo financiero a los líderes políticos para descentralizar la educación y otros servicios gubernamentales, se halla una perspectiva basada en la economía de libre mercado. Las medidas anteriores se combinan con el establecimiento de una creciente rendición de cuentas en la administración de los servicios dirigidos a la atención de los grupos más desfavorecidos de la sociedad (*ibid.*). En la práctica, el Banco Mundial enfatiza excesivamente la realización de una reforma fiscal y económica con miras a lograr la estabilidad macroeconómica. No sorprende lo anterior dados los intereses económicos de los países acreedores, que son los que, a su vez, contribuyen de manera fundamental a los fondos con los que cuenta el mencionado organismo para realizar sus préstamos (Klees, 2002). El Banco Mundial también reconoce la importancia de la reforma educativa dentro del contexto económico para el desarrollo del capital humano, y lleva a cabo recomendaciones que incluyen un cambio de la educación centrada en el maestro, al aprendizaje centrado en el alumno, así como la cooperación con los sindicatos magisteriales para el diseño y la puesta en marcha de dicha reforma (World Bank, 2001). A pesar de la imagen que el Banco promueve como defensor o promotor de los derechos y el bienestar de pobres, en vez de la del actor clave y abogado del libre mercado, en realidad “se produce un ambiente de política que puede ser destructivo tanto para los mercados globales como para la sobrevivencia a largo plazo de los pobres del mundo” (Ilon, 2002: 476).

Un grupo de agencias u organismos internacionales del sistema de las Naciones Unidas, entre las que se encuentran la

² De acuerdo con Flores y Barrera (2003) los programas compensatorios, administrados y ejecutados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), son financiados por el Banco Mundial.



UNESCO, la UNICEF y la CEPAL, continúan aportando recomendaciones de política; apoyo técnico; análisis de tipo económico, político y educativo, y recursos financieros para que los países latinoamericanos incrementen el acceso a la educación y mejoren la calidad de ésta. También contribuye a ello la ayuda bilateral que otorgan los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Pese a que la proporción de la ayuda internacional respecto al gasto federal en educación es baja, los recursos externos son cruciales para efectuar los cambios a los sistemas educativos. De acuerdo con la CEPAL,

[...] para la región en general, dicha cooperación representa entre el dos y el tres por ciento del gasto total en educación. Sin embargo, dado que los recursos nacionales se utilizan principalmente para el pago de salarios y el gasto corriente, la cooperación internacional ofrece prácticamente la única fuente de recursos para la innovación y las actividades dirigidas al mejoramiento de la educación (ECLAC, 2004: 17).

II. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

El propósito de esta sección es ofrecer una visión amplia del lugar que ocupa la educación básica dentro del sistema educativo mexicano. De acuerdo con la Ley General de Educación, el sistema educativo mexicano se conforma por siete tipos de educación: inicial, básica, especial, media superior, superior, básica para adultos y formación para el trabajo. Esta misma ley establece que en México cada uno de estos tipos se ofrece en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. En el caso de la educación básica, ésta se encuentra constituida por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, los cuales pueden ser impartidos en cualquiera de las modalidades mencionadas en el párrafo anterior. Es importante señalar que la población destinataria de este tipo de educación oscila entre los cinco y los 15 años, por lo cual su objetivo consiste en proporcionar a la sociedad mexicana una escolaridad mínima de 10 años. Dicho objetivo no ha sido alcanzado aún, pues de acuerdo con cifras oficiales, en el año 2001 la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años era de seis a ocho años; en ese periodo, sólo dos entidades (las más prósperas),

el Distrito Federal y Nuevo León, alcanzaban los nueve años de escolaridad, mientras que dos de los estados más pobres, Chiapas y Oaxaca, registraban 5.71 y 5.96 años de escolaridad, respectivamente. En este sentido, el panorama educativo mexicano resultaba más desalentador al saber que casi un millón de niños —en su mayoría indígenas, discapacitados o en pobreza extrema— no asistían a la escuela primaria y un 20.4% desertaba de la escuela secundaria (SEP, 2001).

En 2002, el problema de cobertura educativa se agravó al pretender cumplir con el compromiso adquirido en el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Dakar en 2000. En dicho evento, México hizo la promesa de extender y mejorar los cuidados y la educación a la primera infancia. La decisión tomada para cumplir tal acuerdo fue el decreto aprobado en 2002, que convertía en obligatoria la educación preescolar. Con esta obligatoriedad, a su vez, aumentó la población en edad de recibir instrucción y con ella también creció la dificultad para satisfacer la cobertura. Las propias autoridades educativas mexicanas reconocían que, pese a sus esfuerzos por incrementar la eficiencia terminal, en pleno siglo XXI uno de cada tres mexicanos no alcanzaba a cumplir con la obligatoriedad de la educación básica.

De acuerdo con el primer informe de labores del INEE, la situación actual de la educación básica en México “es un mosaico grande y complejo, en el que luces y sombras se combinan con incontables matices” (2003: 13). Los siguientes aspectos dan idea de esa complejidad:

- Los esfuerzos por atender a los niños en edad de asistir a la primaria arrojan resultados satisfactorios, pues la cobertura es casi del 100%. También han disminuido la deserción y la repetición. Estas dimensiones de la calidad son importantes, ya que un buen sistema educativo debe tener una cobertura y eficiencia terminal altas, además de buenos niveles de aprendizaje.
- Los niveles de aprendizaje que alcanzan en promedio los estudiantes mexicanos de primaria y secundaria están lejos de lo deseable, considerando los retos que el país enfrenta. Las deficiencias son claras en relación con los objetivos curriculares nacionales. Lo son todavía más en relación con los niveles



necesarios para alcanzar un lugar destacado en el escenario internacional.

- Tanto la cobertura como el nivel de aprendizaje y otros indicadores educativos presentan enormes desigualdades, y éstas son mayores entre modalidades educativas y zonas de mayor o menor marginación, que entre los estados de la República.
- En promedio, las escuelas privadas presentan mejores resultados que las públicas, de cualquier modalidad, pero las diferencias desaparecen o se reducen mucho si se toma en consideración el nivel sociocultural más o menos favorable.
- Entre las escuelas públicas, en las urbanas hay resultados mejores que en las rurales, y en éstas mejores que en los cursos comunitarios y, sobre todo, que en las escuelas indígenas. Estas últimas obtienen los resultados más bajos del sistema. También entre escuelas públicas las diferencias se matizan al considerar el contexto.
- En el plano internacional, la educación mexicana presenta situaciones similares a las de países de desarrollo comparable y dista mucho de los niveles que se observan en los países más avanzados.
- La cobertura muestra diferencias entre las entidades del país similares a las que se observan en el aprendizaje. Ocurre lo mismo con indicadores de insumos, como la proporción de aulas habilitadas o la de niños que acceden a la primaria con preescolar. En cambio otros son homogéneos, como la edad promedio de los docentes.
- Por lo que se refiere al avance en aspectos educativos, hay una clara reducción en el analfabetismo y la mejora del promedio de escolaridad, así como en el tamaño promedio de grupos y escuelas. Es importante hacer notar que estos avances ocurrieron en contextos adversos por circunstancias demográficas, económicas y sociales.
- En lo concerniente al nivel de aprendizaje hay indicios de avances modestos, pero la información disponible no permite afirmarlo de manera contundente; tampoco es posible estimar si el avance es mayor o menor que el de otros países.
- La influencia de factores socioeconómicos sobre la calidad es clara y explica la mayor parte de las diferencias encontradas.



- La escuela puede contrarrestar parcialmente la influencia de un medio desfavorable. En todas las modalidades, incluso en las que presentan mayores desventajas (las ubicadas en zonas rurales e indígenas), hay escuelas que consiguen resultados sobresalientes.
- Las fuertes diferencias detectadas entre escuelas de diversas modalidades educativas, en diferentes entidades, llevan a pensar que ello puede deberse más a razones corregibles desde la gestión del sistema escolar, que a factores del contexto más difíciles de modificar.

Una de las alternativas que el gobierno mexicano ha propuesto para lograr una educación básica de calidad consiste en otorgar mayor autonomía a los planteles educativos, de tal forma que éstos puedan tomar sus propias decisiones respecto a las vías para alcanzar sus objetivos. Dar la posibilidad de autogestión resulta, en opinión de las autoridades educativas, una excelente oportunidad de propiciar un funcionamiento eficiente en las escuelas mexicanas, porque éstas se obligarían a sí mismas a desarrollar un trabajo colegiado, a adquirir mayor responsabilidad en su actuar, y a buscar nuevas formas de relacionarse con su entorno social. Por otra parte, las autoridades educativas centrales se comprometen a colaborar con las escuelas para desarrollar mecanismos de comunicación entre ambas que garanticen una ayuda oportuna, y una pronta y adecuada satisfacción de demandas y necesidades. Con esta propuesta se pretende no sólo crear escuelas de calidad sino equitativas, porque una escuela de calidad desigual no puede fomentar la equidad. Para las autoridades educativas, no basta con satisfacer la demanda de cobertura educativa, es indispensable proporcionar educación de calidad, porque la cantidad por sí misma puede fructificar poco (SEP, 2001).



III. POLÍTICAS Y REFORMAS A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ACTUALIDAD

Este apartado se basa, principalmente, en la entrevista realizada a la entonces coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Además de ser una alta funcionaria, es una

de las investigadoras en temas educativos más reconocidas del país. En su opinión, la calidad y la equidad constituyen los dos principales problemas que enfrenta la educación. Considera, por un lado, que existe una insatisfacción general con los logros educativos, pues no ha sido posible que los niños de educación básica dominen la lengua española en sus cuatro aspectos, y tampoco se ha logrado darles los elementos necesarios para que continúen aprendiendo en la vida, en la escuela o donde quiera que estén.

El segundo gran problema de la educación básica es la equidad, puesto que la población vive una realidad terriblemente desigual, y todavía la educación que se ofrece a los mexicanos es sumamente diferente, muy fragmentada para los diferentes grupos sociales de las zonas rurales y las urbanas —que son mayoritarias—. El sistema educativo está emitiendo certificados de educación primaria y secundaria que no contemplan estas diferencias ni avalan una real adquisición de conocimientos. Uno de los factores que llevaron a esta situación fue creer, en algún momento, que primero había que atender la cobertura, la cantidad y después ocuparse de la calidad. Durante la década de los sesenta empezó a crecer aceleradamente el sistema educativo en primaria, y luego en secundaria. Lo importante era asegurar que hubiera escuelas y maestros, pero no hubo la preocupación suficiente por el tipo de educación que se ofrecía ni por la calidad de la formación que tenían los docentes. Importaba hacer crecer las normales, pero no necesariamente importó mejorar la instrucción que se impartía en ellas.

Con el tiempo fue creciendo la conciencia de que calidad y equidad, calidad y cobertura, cantidad y calidad no son binomios distintos, son lo mismo: “Si tú no ofreces calidad tampoco la cobertura la vas a obtener, y desde luego vas a producir desigualdades”. Sin embargo, todavía se sigue ofreciendo una educación de muy baja calidad a las poblaciones más pobres. Fundamentalmente, señala, el problema es que la calidad sigue distribuyéndose de manera diferente y por eso también persisten los problemas de equidad.

Por otro lado, apunta que durante mucho tiempo se pensó que la homogeneidad era un objetivo importante de alcanzar. Esta concepción consistía en procurar que todas las escuelas fueran iguales o debían llegar a ser iguales, aunque se sabía que no lo

eran. Se montó así un sistema educativo que supuso que emitiendo “instrucciones informadas” desde el centro del país, y haciendo que toda la gente siguiera esas instrucciones, se podía lograr que el sistema educativo fuera equitativo y de calidad. Asimismo, también se creía que si todo mundo las seguía de la misma manera se iban a obtener resultados idénticos. Entonces, se estableció todo un sistema para controlar y supervisar que eso sucediera, que esa homogeneidad fuera alcanzada. Eso no fue posible, puesto que los sujetos son distintos, las culturas son diferentes, y haciendo lo mismo con los que son diferentes, sólo se consigue la desigualdad.

A. Políticas compensatorias en educación

Para la entrevistada, reconocer la diversidad plantea muchos retos pero, por otro lado, también permite vislumbrar las salidas. Por un lado, plantea la necesidad de otorgar mayor autonomía a los centros escolares y las distintas unidades de coordinación administrativa, al aumentarles la capacidad de tomar decisiones. Hasta hace algunos años, lo anterior era inconcebible. Se pensaba que la gente tenía que seguir instrucciones, y durante mucho tiempo el personal nunca fue profesional. Pero desde hace ya algunos años se ha profesionalizado cada vez más la toma de decisiones y se ha dado cuenta de la responsabilidad de las decisiones tomadas. Se tiene así, por un lado, una mayor autonomía y, por el otro, un mayor profesionalismo, una mayor confianza en el personal docente. Resulta indispensable hacer crecer a los maestros y administrativos en ese sentido, y también fortalecer la evaluación.

Respecto de las políticas que se han puesto en marcha para mejorar tanto la calidad como la equidad de la educación, la coordinadora de Educación Intercultural y Bilingüe señaló que una de las principales había sido la compensación. Ésta tiene que ver con “la necesidad de la acción afirmativa, de la discriminación positiva, de darle más a los que menos tienen”. Las prácticas compensatorias han pretendido acercar a los pobres a los que no son tan pobres, aliviar un poco los desequilibrios; y por otro lado, dar mayor calidad, o sea, ofrecer recursos que permitan no sólo mejorar físicamente las instalaciones educativas, sino también



la calidad de la educación que se ofrece.³ No obstante, para la funcionaria existe un error de origen en los programas compensatorios, que tiene que ver con la visión de déficit cultural. Se piensa “pobrecitos están mal, no se parecen a los que están bien, entonces hay que darles un poquito más para que se parezcan un poquito más a los que están bien”. Pero todavía es un modelo de homogeneidad, que no propone diferentes caminos para lograr metas. Un modelo adecuado implicaría tomar mucho más en cuenta la diversidad; “porque si buscas la igualdad con desiguales no lo logras”. Por otro lado, los programas compensatorios siempre han consistido en darle un poquito más a los que menos tienen, nunca en igualar la cantidad de recursos que reciben unos y otros. Esto ha sido una adaptación equivocada de la Teoría de la Compensación, pues señala que hay que darle más a los que más lo necesitan, pero la realidad de nuestro país no tiene nada que ver con la aplicación cabal de este principio.⁴



B. La calidad de las escuelas públicas

Por otra parte, la funcionaria entrevistada mencionó que, recientemente, han aparecido diversos proyectos de competencia por recursos como el Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Éste y otros programas han generado una nueva situación de parte de las escuelas para pensar su propia realidad, para planear, para valorar sus potencialidades y realizar su propio diagnóstico. También han permitido darse cuenta que trabajar en equipo vale más la pena que hacerlo aislado, y que trabajar con la comunidad resulta más productivo. Sin embargo, independientemente de las bondades del programa, también resulta cuestionable condicionar recursos —que de otro modo debieran ser obligatorios— a la capacidad de cada escuela para organizarse, sobre todo cuando los recursos son escasos. Hay alrededor de 12 000 escuelas de las 100 000 que

³ Según datos del último informe de gobierno, la población atendida a través del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PARAIB), ascendió a 5 826 800 alumnos (Poder Ejecutivo Federal, 2006).

⁴ Entre algunos de los trabajos más recientes sobre los programas compensatorios, puede verse, además del de Flores y Barrera (2003) para el caso de Chiapas, el de Ruth Mercado (2005), en el cual analiza, además, los mecanismos de evaluación de los maestros.

existen en el país que han ingresado al PEC, y es justificable preguntarse qué pasa con las que no logran entrar al programa.⁵

C. Programas de incentivos a la práctica docente

Otra de las acciones de política puestas en marcha por el gobierno actual, descritas por la entrevistada, es el programa de incentivos a los docentes que demuestren buenos resultados con sus alumnos denominado Carrera Magisterial. Este programa ha sido ampliamente cuestionado por haber generado grandes diferencias al interior de los equipos docentes y provocar rupturas en muchos de ellos, debido a la fuerte competencia que se da entre los mismos. Incluso hubo una época en que se tenían que evaluar entre ellos, lo cual provocó una gran cantidad de problemas personales hasta que fue corregido. Pero de cualquier forma, considera la coordinadora de Educación Intercultural y Bilingüe, es un mecanismo que no ha mostrado efectividad para mejorar el desempeño de los niños, que era el objetivo final del programa. Hay evidencias de que en varios casos sucedió lo contrario, porque los maestros que no tenían tiempo de estudiar en su casa para presentar los exámenes que exigía su permanencia en el programa de incentivos, lo hacían en lugar de dar clases.⁶



D. Evaluación de las políticas educativas

La coordinadora de Educación Intercultural señaló que la cuarta política desarrollada en los últimos cuatro años ha sido, de manera muy importante, la evaluación. Al respecto hizo notar que, “Nos hemos dado cuenta de lo importante que es tener a la mano y de manera oportuna la información acerca de lo que estamos haciendo; de que la evaluación se utilice para fundamentar y retroalimentar la toma de decisiones; que también sea pública a fin

⁵ Según se puede observar en la página electrónica del PEC, dicho programa había incorporado, hasta 2006, a 35 mil escuelas de los tres niveles de la educación básica. También conviene señalar que, mientras el PEC atiende preferentemente a las escuelas urbano-marginadas, el CONAFE se ocupa de las del área rural (PEC, 2006).

⁶ El trabajo de Ruth Mercado (2005) centra su atención en diversos aspectos del programa de Carrera Magisterial.

de que la sociedad presione de manera efectiva para que los resultados de la evaluación se tomen en cuenta. Y creo que estamos empezando a ver resultados positivos en todo eso”. En resumen, los programas compensatorios, el PEC, el programa de incentivos a los docentes (Carrera Magisterial) y la evaluación fueron, a su juicio, las principales políticas para mejorar la calidad educativa en México.

Además de lo anterior, la entrevistada apuntó que las políticas y acciones llevadas a cabo hasta ahora en el ámbito de la educación básica todavía dejan mucho que desear, pues gran parte de ellas no se han llevado a fondo. Un ejemplo de ello es lo que sucede en las acciones encaminadas a fortalecer la equidad del sistema educativo: “Todavía estamos destinando mucho más los recursos a las zonas no indígenas que a las indígenas, a zonas urbanas que a zonas rurales, a regiones desarrolladas que a regiones no desarrolladas”. Por otro lado, en cuanto a la atención a la diversidad, la funcionaria e investigadora subrayó que se trata de un proceso que tardará muchísimo tiempo en resolverse de manera satisfactoria, pues aún persiste en muchos lugares del país una cultura de la homogeneidad.

E. Formación cívica y ética en la educación básica

Sobre los cambios curriculares realizados para fortalecer la formación cívica y ética, Sylvia Schmelkes opinó que, aunque ese tema estuvo durante mucho tiempo casi vedado en el sistema educativo nacional —porque se confundía la formación en valores, lo ético y lo moral con lo religioso—, con el paso del tiempo la propia sociedad fue exigiendo que la escuela se encargara de la formación socioafectiva y ética de los alumnos. Agregó que fue necesario reconocer que, de un modo u otro, la escuela lo ha hecho desde hace mucho, “lo que pasa es que si no acepta que lo hace lo puede hacer muy mal, y lo puede hacer de una manera inductora, simulando una falsa visión de la realidad y, obviamente, manipulando a los alumnos, cosa que en ocasiones efectivamente ocurría”. También es necesario reconocer, apuntó, que la escuela es la única que puede dar una formación valoral de manera intencional, sistemática y abierta. Otras agencias sociales,



como los medios de comunicación, por ejemplo, también forman en valores pero no lo hacen de manera sistemática y abierta. Considera que ha sido muy importante que la escuela reconociera esta realidad y asumiera su responsabilidad de manera abierta y transparente. En este mismo sentido, hizo hincapié en la necesidad de asegurar que el proceso de formación valoral respete la autonomía individual, la cual tiene relación con la identidad y el esquema de valores de cada persona. La escuela presenta las condiciones para que el sujeto vaya avanzando en esa dirección.

También señaló la importancia de reconocer qué valores toca favorecer a la escuela y cuáles que no. Así, los valores religiosos y morales le corresponden a otras agencias sociales; en cambio, los sociales y los de convivencia sí le tocan a la escuela, porque es ésta justamente la encargada por la sociedad para realizar su adquisición. También le corresponden aquellos valores que tienen que ver con el quehacer democrático, como la tolerancia y el respeto a las diferencias.

F. Acciones para favorecer la interculturalidad

No podía faltar en la entrevista el tema de las políticas y acciones que se van a realizar en el terreno de la educación intercultural y bilingüe. Mencionó que una de las novedades en ese sentido era el reconocimiento de la necesidad de brindar educación a los indígenas en todos los niveles y tipos del sistema escolar. La otra era que la educación intercultural no es exclusiva de los pueblos indígenas, sino para toda la población del país. Puso como ejemplo de esto último que las lenguas y las culturas indígenas, en ciertos núcleos poblacionales, no tienen que ser sólo para los grupos étnicos que las poseen, sino para todos los habitantes de esas comunidades, puesto que están viviendo en ambientes interculturales y tienen que acercarse al conocimiento cultural y lingüístico del “otro”. Informó que se está echando a andar un programa de formación de maestros y elaboración de material didáctico para las escuelas secundarias de comunidades indígenas de ocho grupos lingüísticos. Las ocho lenguas (náhuatl, maya, otomí, mixteco, zapoteco, tzetzal, tzotzil y chol) fueron elegidas por su relevancia en términos de población y del número de escuelas. También se



están desarrollando proyectos de este tipo en el nivel bachillerato y en el nivel superior, donde a principios de septiembre se inauguró la primera universidad intercultural. Se espera contar con ocho establecimientos de este tipo en 2006. Todas estas acciones, subrayó la entrevistada, están encaminadas a reducir la exclusión y la inequidad, y tienen la particularidad de que no es simplemente abrir la puerta a los grupos no atendidos, sino propiciar que sea el propio sistema educativo el que se incorpore a las culturas indígenas.

G. Globalización y políticas educativas

El último tema tratado en la conversación se refirió a la influencia de la globalización sobre las acciones y políticas educativas del gobierno actual. Al respecto, la funcionaria consideró que la influencia había sido tanto en la perspectiva intercultural como en la heterogeneidad, por tres vías. La primera de ellas ha ocurrido,

[...] por los medios de comunicación y por esta posibilidad de tener contacto con otras maneras de hacer las cosas y con otras culturas... casi en tiempo real. Y eso necesariamente te lleva, yo creo, a lo mejor a nivel inconsciente... a relativizar tu propia cultura. Como que empiezas a ver que hay culturas distintas, empiezas a ver que “la mía no es la única; no solamente no es la única, a lo mejor tampoco es la más buena”: la relativización te hace sensible a la interculturalidad.

Un segundo rasgo de la globalización es que, ante la sensación de imposición de un modelo de producción, de consumo y de entretenimiento, hay una reacción natural de autoafirmación cultural. Esta reacción es tan fuerte como la incorporación de una cultura ajena. Expresó, en ese sentido, lo que a su juicio pueden pensar las personas que se enfrentan a dicha situación, “aunque me puedo beneficiar de esto que me trae la globalización, también rescato y valoro lo mío”.

Para finalizar, mencionó que el tercer aspecto del proceso en cuestión es la emergencia del neoliberalismo, el cual “genera espacios de enriquecimiento y espacios de empobrecimiento, en el mundo y en los países. Dicho proceso, a su vez, genera migracio-

nes, y éstas multiplican los espacios de convivencia multicultural que exigen formas de convivencia armónica entre realidades diversas”. Si bien este intercambio con otras culturas puede ser una realidad muy conflictiva, bien manejado lleva justamente a la necesidad de la interculturalidad.

IV. LAS VOCES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA

A. Consideraciones metodológicas

Las preguntas elaboradas para esta parte de la investigación se han agrupado alrededor de cinco temas: dinámica en el aula, currículo, evaluación, descentralización escolar y globalización. Cabe señalar que tanto los temas como las preguntas fueron discutidos en reuniones con los equipos participantes de los diversos países. En dichas reuniones se acordó también que el enfoque sería el de los grupos de enfoque o *focus group*. Se trata de una técnica cualitativa de recolección de datos, originalmente propuesta por el sociólogo Robert K. Merton, con la finalidad de obtener respuestas a grupos de textos, películas y diversos tipos de cuestiones. La propuesta inicial era averiguar, por medio de la introspección de diferentes sujetos, información sobre la vida diaria y de qué manera cada individuo es influido por otros en situación de grupo y de qué forma él mismo influye al grupo, utilizando una “entrevista focalizada”, con indicaciones de preguntas y respuestas de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores, teniendo en perspectiva un tópico de investigación. La finalidad principal de este tipo de aproximación metodológica es extraer de las actitudes y respuestas de los participantes del grupo, sentimientos, opiniones y reacciones que pueden resultar en nuevo conocimiento (Gomes, 2005; Galego y Gomes, 2005).

Respecto a los tres primeros temas, la entrevista pretende conocer las transformaciones ocurridas en los últimos 15 años y, en cuanto a los dos últimos, lo que se busca es saber la opinión de los entrevistados sobre el impacto de tales procesos (descentralización y globalización) en su quehacer educativo. Se realizaron “entrevistas focalizadas” con cuatro grupos de profesores pertenecientes a tres escuelas urbanas ubicadas en puntos diferentes de la zona metro-



politana de la ciudad de México (norte, oriente y centro). La población estudiantil de estas escuelas —localizadas en el municipio de Coacalco, México, la delegación Iztapalapa y la colonia Buenos Aires, respectivamente— proviene, en su mayoría, de la clase media baja. Puesto que la condición socioeconómica de los alumnos de estos establecimientos escolares es relativamente homogénea, suponemos que la problemática educativa es similar a todos ellos. Los profesores entrevistados, en su gran mayoría mujeres, contaban con una experiencia docente considerable que iba desde los 10 hasta los 35 años de labor magisterial. Asimismo, algunos de los participantes habían ocupado u ocupaban puestos directivos.

B. Cambios en la dinámica escolar

La primera cuestión tratada en las entrevistas fue la referente a las transformaciones observadas en la dinámica escolar generada al interior del salón de clases. En opinión de las profesoras sí existen diferencias en la dinámica escolar, pues antes era totalmente conductista, en la cual el profesor poseía una autoridad absoluta y en él recaía la dirección del proceso educativo. En cambio, actualmente el alumno tiene mayor participación tanto en la toma de decisiones sobre el trabajo que se va a realizar, como en la dirección de la dinámica. Ahora se otorga mayor importancia a los intereses, deseos y necesidades del niño: su opinión es importante para el desarrollo de su aprendizaje. Gracias a estos cambios, según los entrevistados, dicho proceso se ha beneficiado al permitir a los alumnos adquirir y desarrollar con mayor facilidad sus conocimientos y habilidades.

Desde el punto de vista de los maestros entrevistados, los cambios anteriores se deben a la creciente importancia que han adquirido las necesidades del alumnado dentro de la dinámica escolar, y a una mayor y más seria consideración de las exigencias hechas por los padres de familia a la escuela. Para los profesores, el cambio en la dinámica escolar también obedece a un deseo de superación personal que los impulsa a mejorar su desempeño docente. Manifestaron que se sienten comprometidos a no repetir los viejos patrones educativos con las nuevas generaciones.

Cabe destacar la idea expresada por algunos entrevistados en el sentido de que la difusión de la Carta de los Derechos de los



Niños, si bien ha contribuido a incrementar la tolerancia docente y a disminuir su autoritarismo, también ha propiciado una mayor dificultad de control frente al grupo. Así, en ocasiones, los alumnos generan situaciones donde se pone en tela de juicio la autoridad de los docentes. Según los entrevistados, siempre se han enfrentado a grupos donde hay uno o varios alumnos rebeldes, agresivos e incluso autoritarios, pero consideran que estas conductas negativas en el alumnado se han intensificado por un inadecuado manejo de lo que debe ser la disciplina dentro del salón de clases. A veces, los maestros han tenido dificultades para establecer los límites de la libertad que ahora se otorga formalmente a los alumnos.

Otro problema enfrentado por los docentes en esta nueva dinámica escolar es la poca disposición de los alumnos para trabajar en el aula. Parece, comentaron los entrevistados, “que la única forma en la cual los alumnos están dispuestos no sólo a trabajar sino a aprender es por medio del juego, y la flexibilidad actual de la dinámica escolar en ocasiones dificulta la realización de un trabajo más sistemático, disciplinado y serio por parte de los estudiantes, además de atrasar el aprendizaje de conocimientos complejos”.

Como beneficios de los cambios generados en la dinámica escolar, los profesores señalaron una interacción más directa y cercana con los alumnos, así como una comunicación más frecuente con los padres de familia. Además, se promueve una educación integral que incluye la educación física y artística como parte fundamental del desarrollo de los alumnos. Con estas transformaciones el docente se vuelve un coordinador y los estudiantes adquieren mayor libertad para participar directamente en su aprendizaje.

En otras palabras, para los educadores entrevistados, la dinámica escolar actual muestra reconocidas ventajas, pero también propicia situaciones difíciles de manejar como es el caso de la disciplina y el orden dentro del aula. Un grupo de profesoras expresó que resultaba más sencillo disciplinar a los estudiantes a su cargo en años anteriores que en la actualidad, porque hoy en día los niños “ya no son tímidos, ya no son sumisos ni obedientes” sino que, por el contrario, son agresivos y groseros. Al respecto, las profesoras consideraron que la causa de esto se debe al ambiente social y familiar en que se desarrollan muchos de sus alumnos.



Son frecuentes los casos de desintegración familiar y los conflictos que ésta genera, lo que muchas veces deriva en descuido de los niños por parte de los padres. Uno de los efectos de esta situación, además de la anotada anteriormente, es una baja autoestima y una falta de confianza en sí mismos.

Las maestras tratan de subsanar las carencias mencionadas anteriormente por medio de la atención a los aspectos afectivos de sus alumnos. En este sentido, algunas señalaron que dentro de su labor docente era muy importante hablar con los niños acerca de los valores humanos y de convivencia. También comentaron que algunos niños trataban de “desahogarse” con ellas contándoles los problemas que padecían en su ambiente familiar y social (cabe señalar que una de las escuelas visitadas se localiza en una colonia que presenta altos índices de delincuencia, entre otros problemas; si bien una de las profesoras hizo notar que se trataba de una colonia “estigmatizada”). Aunque las entrevistadas advirtieron que las carencias culturales y afectivas de sus alumnos afectaban su rendimiento escolar, también reconocían que habían podido desarrollar en algunos de ellos aspiraciones de superación personal.

C. Modificaciones en el currículo

El segundo punto a tratar en las entrevistas con los grupos de maestros fue el referente a los cambios curriculares llevados a cabo durante los últimos 15 años. El currículo en preescolar ha sufrido, por lo menos, tres modificaciones básicas durante dicho periodo, pues en sus inicios los contenidos se revisaban a partir de unidades. Posteriormente, éstas fueron sustituidas por situaciones, y actualmente los preescolares emplean el método de proyectos. Éste resulta muy benéfico para el aprendizaje de los infantes, porque los ayuda a iniciar la indagación y la reflexión sobre los contenidos planeados para ese nivel educativo, lo cual es un primer paso para estimular una actitud crítica en su futura formación académica.

Anteriormente, en la escuela primaria el currículo para cada área señalaba objetivos generales, unidades en las cuales se agrupaban los contenidos a impartir y sus respectivos objetivos específicos, así como determinadas actividades para reforzar el aprendizaje. En este tipo de



programa la función del profesor se limitaba a seguir lo establecido al pie de la letra. En la actualidad, el programa de primaria presenta enfoques con situaciones temáticas, otorgando al profesor mayor libertad para desarrollar dinámicas y actitudes que permitan hacer de los contenidos verdaderos aprendizajes significativos. De esta manera, el profesor puede considerar la opinión y el interés de sus alumnos para desarrollar las actividades de aprendizaje, con el fin de que éstos participen activamente en la construcción y la adquisición de su propio conocimiento.

Sobre los cambios curriculares ocurridos en años recientes, las profesoras de una de las escuelas visitadas expresaron, en primer lugar, su preocupación por las dificultades que han tenido para apropiarse de los contenidos propuestos en el currículo implementado desde 1993. En este mismo sentido, las profesoras sienten que hay una falta de capacitación debido a que los cursos de actualización no han tenido la suficiente duración para brindarles los conocimientos requeridos. Asimismo, las maestras comentaron que habían sido formadas con un enfoque educativo totalmente diferente del currículo actual, por eso se les hacía más difícil el dominio de los contenidos a enseñar. No obstante, las entrevistadas reconocieron que el currículo en cuestión pretende adaptar los conocimientos adquiridos en el salón de clases a la vida cotidiana de los alumnos. También dijeron que existe un propósito importante para desarrollar habilidades que estimulen la reflexión y eviten el aprendizaje memorístico. Otro aspecto relevante que destacaron fue el fomento a la lectura, aunque hicieron hincapié en que, para que ello sea posible, el maestro es el primero que debe tener el gusto por la lectura, para poder transmitirlo a sus alumnos.



D. Evaluación del desempeño académico

Acerca del tema de la evaluación, tanto del desempeño docente como del aprovechamiento escolar de los alumnos, los educadores entrevistados opinaron que en este último punto es donde se han realizado modificaciones. Actualmente, señalaron algunos de los entrevistados, la evaluación de los alumnos se realiza considerando varios criterios y de manera continua. Esto no ocurría

antes, cuando la evaluación del aprovechamiento escolar dependía totalmente de la calificación obtenida por cada alumno en un examen elaborado por el docente. Por ejemplo, antes, se empleaba la prueba llamada MALI para evaluar a los infantes en preescolar; constaba de seis hojas en las cuales se proponían diversas actividades para que realizaran los niños y se otorgaba un puntaje a cada una de ellas. De acuerdo con el puntaje obtenido, se determinaba el avance del infante. La prueba MALI se aplicaba en los tres grados de preescolar y en todos los establecimientos educativos de este nivel. En cambio, hoy en día, en educación preescolar, la evaluación se realiza, básicamente, por medio de la observación continua, cuya finalidad consiste en conocer el progreso diario de los infantes en cuanto a la adquisición de habilidades y destrezas.

La evaluación del aprovechamiento escolar en primaria ha sufrido casi las mismas modificaciones que en preescolar. Algunos entrevistados comentaron que antes se realizaba únicamente por medio del examen. Este instrumento se aplicaba cada dos meses y al final del ciclo escolar, con todos los resultados, se sacaba un promedio y era asignada una calificación final. Ahora, dijeron los maestros, el examen no es el único ni el principal instrumento de evaluación del aprendizaje, porque actualmente no interesa evaluar sólo el conocimiento aprendido, sino todas las habilidades, destrezas y actitudes adquiridas por los alumnos.

Por otra parte, la evaluación ha dejado de estar limitada a ciertos periodos, y se ha convertido en un proceso constante y continuo que sigue de cerca el avance diario de los educandos; por eso ya no se evalúa sólo el resultado final del aprendizaje sino las etapas del mismo. Esta nueva forma de evaluar el desempeño escolar de los estudiantes, en opinión de los entrevistados, proporciona datos más fidedignos de un aprendizaje significativo. Al evaluar continuamente el avance de los alumnos se evita que éstos estudien sólo para pasar el examen y, por lo tanto, que el aprendizaje sea efímero. En opinión de los entrevistados, la forma actual de evaluar a los alumnos ha resultado muy benéfica, porque les ha permitido conocer las deficiencias y las dificultades del aprendizaje individual y grupal de sus educandos. Puesto que los profesores ahora contemplan varios elementos para realizar la evaluación de sus alumnos, reconocen que en ocasiones les resulta

difícil establecer parámetros claramente delineados que orienten a la misma, situación que ha generado, varias veces, conflictos con los compañeros docentes, los directivos, los padres de familia y los propios alumnos, porque cada uno de ellos se genera expectativas distintas sobre la evaluación. Además, las exigencias institucionales también afectan la evaluación del alumnado, pues al tiempo que se pide evaluar de una manera más global y continua, al profesor se le exige que realice una serie de trámites administrativos que terminan por dificultar el logro de una evaluación formativa; en su opinión, estas exigencias deberían disminuir o, en su defecto, las autoridades educativas tendrían la obligación de facilitar el proceso de evaluación.

Ahora bien, los entrevistados comentaron que sí existen pruebas estandarizadas para aplicarse a los alumnos, pero señalaron que éstas no evalúan el aprendizaje. Las pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos de primaria son de conocimientos, y sólo se llevan a cabo para evaluar a los docentes (Carrera Magisterial) o para situar a los alumnos de sexto grado en alguna de las secundarias que ellos previamente eligieron; en este último caso la prueba aplicada es el Instrumento de Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS). Sobre dicha prueba, los entrevistados comentaron que antes los resultados de esta prueba se mandaban a cada una de las escuelas primarias, pero han dejado de enviarse, quizá, porque frecuentemente los profesores de sexto grado invertían demasiado tiempo en preparar a los alumnos para presentar esta prueba y, en ocasiones, no completaban el programa escolar.

Sobre el programa de Carrera Magisterial, los profesores opinan que fue un intento institucional por realizar una evaluación más objetiva del desempeño docente, pero creen que sus resultados y aplicación no han cumplido totalmente con esta finalidad, incluso consideran que puede ser un instrumento de evaluación manipulable. Sin embargo, reconocen que la implantación de la Carrera Magisterial representó la posibilidad de mejorar la actividad docente y de gratificar dicha mejoría, pues gracias a las actualizaciones los docentes pueden aspirar a mejores salarios.

Para los entrevistados, los medios y las formas de evaluación docente no siempre vierten resultados fidedignos, confiables y,

mucho menos, favorables, debido a que fácilmente pueden manipularse los resultados o los criterios o, en ocasiones, no dan importancia a otros aspectos que influyen en la actividad docente, dejándolos fuera de la evaluación. Por estos motivos consideran que —tal como se ha venido realizando— la evaluación docente no es del todo benéfica ni para el profesor ni para su labor como educador. Según estos maestros, la evaluación —cualquiera que ésta sea— adquiere significado cuando se emplean los resultados de manera positiva, es decir, cuando sirven para mejorar y solucionar las deficiencias o carencias encontradas.

E. La descentralización educativa

El cuarto punto sobre el cual giraron las entrevistas está relacionado con la influencia de la descentralización escolar —consecuencia de la reforma de 1992 para la modernización de la educación— en cada uno de los establecimientos educativos donde laboran los entrevistados. En opinión de los maestros, la descentralización educativa —cuyo objetivo central pretendía iniciar una simplificación administrativa en la educación— no ha tenido el impacto esperado; únicamente se han creado nuevos departamentos de mandos medios, pero la labor administrativa de las escuelas no ha disminuido. En realidad, la descentralización no ha afectado las cuestiones de carácter administrativo, debido a que sus escuelas continúan dependiendo, de manera directa, de la Federación; sin embargo, mencionaron que a raíz de esta reforma educativa, el trabajo interno de cada plantel educativo ha mejorado, porque resulta más fácil coordinar, controlar y organizar el trabajo entre directivos y docentes ahora que las secciones escolares son más pequeñas; la integración e interrelación del personal de cada establecimiento escolar es mucho mejor que antes y favorece la labor diaria de cada uno de los integrantes.

En cuanto a los recursos financieros adicionales y la manera de obtenerlos, los entrevistados señalaron que las formas de generarlos sólo pueden ser por medio del PEC, convirtiendo al plantel en una escuela de tiempo completo, y a través de los padres de familia. En el primer caso, o sea el PEC, los planteles deben ingresar a una especie de concurso, siempre y cuando cumplan con ciertos

criterios establecidos; si son aceptados como parte del PEC, la SEP les proporciona una cantidad extra al monto normal; cabe aclarar que el presupuesto otorgado por el PEC no debe emplearse para subsanar carencias en la infraestructura de los centros educativos, sino exclusivamente en elementos que favorezcan el aprendizaje del alumnado. Cuando un plantel educativo es de tiempo completo, reciben aportaciones en especie de la iniciativa privada.

F. Globalización, políticas y reformas educativas

El último tema de la entrevista versó en torno a los impactos de la globalización sobre las reformas y políticas educativas más recientes. Al respecto, los educadores entrevistados definieron la globalización como un fenómeno económico del que resulta la interdependencia de las naciones; sin embargo, las economías débiles han terminado por depender y someterse a las economías fuertes. Por otra parte, expresaron los entrevistados, la globalización plantea un intercambio cultural y también una serie de características para no quedarse rezagados, tales como la competitividad y la calidad.

Ahora bien, aunque la mayoría de los entrevistados no estaba convencida de cómo ha influido la globalización en el sistema educativo mexicano, varios señalaron como posible consecuencia el hecho de otorgar obligatoriedad al preescolar y a la educación secundaria. Además, identificaron la existencia de acuerdos internacionales instrumentados mediante el acuerdo entre diversos países. Destacaron la difusión de la idea de precisar y desarrollar necesidades básicas de aprendizaje en los distintos niveles educativos, y también señalaron la tendencia a la toma de decisiones por parte de los propios establecimientos escolares en aspectos administrativos y académicos. En su opinión, las reformas hechas a los planes y programas de educación básica en 1992 y 1993 son resultado de los convenios internacionales en los cuales ha participado México, por eso piensan que programas como Carrera Magisterial o Escuelas de Calidad son ejemplos palpables del impacto de la globalización en el ámbito de la educación básica. No obstante, los entrevistados reconocen que el término globalización resulta lejano y ajeno a la dinámica diaria que se da en los



salones de clases de una escuela primaria, a pesar de ser un terreno fértil para proyectar intereses políticos, económicos, sociales y culturales.

V. CONCLUSIONES

Durante los últimos 20 años los niveles de pobreza expresados en forma de porcentajes han permanecido constantes en América Latina y en México, en cuanto que, en términos absolutos, el número de personas que vive en estado de pobreza extrema se ha incrementado. A pesar de esta tendencia, el acceso a la educación ha logrado avances impresionantes, tal como se observa en la matrícula de la escuela primaria y en la igualdad de acceso en términos de género. Sin embargo, la necesidad de mejorar la retención en los niveles de primaria y secundaria, así como la calidad educativa siguen siendo problemas muy serios. Además, a diferencia de los países desarrollados, las naciones latinoamericanas continúan enfrentando el drama social de tener grandes segmentos de su población que viven en la pobreza extrema. Este desafío, combinado con niveles de desigualdad que se sitúan entre los más agudos del mundo y un sistema educativo que, mientras presenta tasas muy altas de matrícula en la escuela primaria, padece de bajos niveles de continuación en el siguiente nivel escolar y recibe constantes críticas sobre su calidad, debe ser enfrentado adecuadamente para lograr una mayor igualdad socioeconómica y una mejor participación política y democrática.

Precisamente, la calidad de la educación básica, pese a los esfuerzos y las políticas implementadas hasta ahora por las autoridades educativas, sigue siendo insatisfactoria. Los programas compensatorios no han logrado revertir los grandes desequilibrios e inequidades que existen entre las zonas rurales y urbanas, así como los que subsisten entre los diversos estados de la República y al interior de las regiones geográficas. El PEC sólo ha beneficiado a una proporción baja de los establecimientos escolares del sistema educativo. Los programas de incentivos al desempeño docente han arrojado, a juicio de las autoridades y los propios maestros, resultados que no son satisfactorios. Si bien propiciaron la superación académica y profesional de muchos docentes, tam-

bién exacerbaron la competencia y el individualismo, rompiendo muchas veces la formación de grupos académicos consolidados. Asimismo, la introducción de procesos evaluativos en las actividades educativas ha traído más transparencia a las acciones de política y al manejo de los recursos financieros, estimulando con ello un mejor rendimiento de cuentas.

Entre lo más novedoso y efectivo de las políticas encaminadas a favorecer la inclusión y disminuir la inequidad, destaca el impulso dado a la interculturalidad en los diferentes tipos y niveles de la escolaridad. Un ejemplo destacado en este sentido es el programa de formación de maestros para las escuelas secundarias localizadas en las comunidades indígenas, de los ocho principales grupos lingüísticos del país. También resultan alentadoras las acciones que en esta misma dirección se están llevando a cabo en el nivel de bachillerato y la creación de las ocho universidades interculturales.

Por último, aunque no menos importante, las consideraciones hechas por los maestros entrevistados acerca de los cambios en la dinámica escolar enfatizaron el hecho de que, en la actualidad, las nuevas condiciones tienen reconocidas ventajas, pero también propician situaciones difíciles de manejar en los aspectos disciplinarios y de orden en el aula. En cuanto a los cambios curriculares, si bien éstos han sido benéficos, los maestros han enfrentado dificultades para adaptarse a los nuevos enfoques teórico-conceptuales del currículo, debido a que la formación académica y profesional que tuvieron muchos de ellos se hizo desde una perspectiva diferente.

Las formas de evaluar las actividades educativas han sido insuficientes para los maestros, pues manifestaron la necesidad de contar con mejores instrumentos para valorar adecuadamente los conocimientos aprendidos, así como las habilidades y destrezas adquiridas por los alumnos a su cargo. En lo referente a los programas de incentivos a la función docente, éstos han adolecido de imperfecciones ya que, como se mencionó más arriba, si bien han permitido evaluar de manera más objetiva el desempeño docente y mejorado las percepciones académicas de los maestros, los criterios continúan estando sujetos a la discrecionalidad —y a veces hasta a la manipulación— de autoridades de distinto ni-



vel jerárquico. Además, en opinión de los maestros entrevistados, la descentralización administrativa iniciada hace ya más de una década ha mejorado notablemente la coordinación y la comunicación entre las escuelas y las autoridades educativas. También se han visto favorecidos por este proceso tanto la integración de los docentes como el trabajo en equipo. Finalmente, aunque los maestros no sienten tan cercana la influencia de la globalización en las políticas educativas, reconocen que en el mundo de hoy la interdependencia y el intercambio económico y cultural entre individuos y naciones, en diferentes niveles y escalas, es cada vez más intenso.

Parafraseando el documento acerca de la evaluación de la calidad de la educación básica puede concluirse que el panorama de este nivel educativo está lleno de pocas luces y muchas sombras. La oscuridad que a veces parece tomar forma en los grandes obstáculos que impiden superar los enormes rezagos e insuficiencias del sistema, desaparece por momentos o se hace menos intensa con el brillo de los esfuerzos y las acciones que los actores del sistema —particularmente los maestros y algunos lúcidos e inteligentes tomadores de decisiones— logran llevar a buen término.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril**, María Elena. *Challenges and opportunities for gender equality in Latin America and the Caribbean*, Washington, D. C., World Bank, 2003.
- Chen**, Shaohua y Martin Ravallion. *How have the world's poorest fared since the early 1980's?*, Policy Research Working Paper 3341, Washington, D. C., World Bank, 2004.
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC)**. *Financing and management of education in Latin America and the Caribbean*, San Juan, Puerto Rico, ECLAC, 2004.
- Flores**, María de Lourdes y Edith Barrera. “Los programas compensatorios del sector educativo: el caso de Chiapas”, en *Boletín del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, núm. 3, Cámara de Diputados, México, marzo de 2003, pp. 1-14.

- Galego, Carla y Alberto A. Gomes.** “Emancipação, ruptura e inovação: o ‘focus group’ como instrumento de investigação”, en *Revista Lusófona de Educação*, núm. 5, 2005, pp. 173-184.
- Gómes, Alberto.** “Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal”, en *EccoS-Revista Científica*, São Paulo, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro de 2005, pp. 275-290.
- Ilon, Lynn.** “Agent of global markets or agent of the poor? The World Bank’s Education Sector Strategy Paper”, en *International Journal of Education Development*, núm. 22, 2002, pp. 474-482.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).** Disponible en <http://www.inee.edu.mx>, acceso del 4 de noviembre de 2006.
- . *La Calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003*, México, INEE, 2003.
- Klees, Steven.** “World Bank education policy: New rhetoric, old ideology”, en *International Journal of Educational Development*, núm. 22, 2002, pp. 451-474.
- La Jornada*, 5 de septiembre de 2004.
- Matz, Peter.** *Costs and benefits of education to replace child labor*, Ginebra, International Labor Organization (ILO), 2003.
- Mercado, Ruth.** “La evaluación de profesores de educación básica en México: la Carrera Magisterial”, en *Avance y Perspectiva*, México, CINVESTAV-IPN, núm. 24, enero-marzo de 2005, pp. 57-68.
- Montano, S., D. Almeras, V. Milosavljevic y N. Rico.** “Poverty and inequality from a gendered perspective”, en *Social Panorama of Latin America 2002-2003*, cap. 3, Ginebra, ECLAC/CEPAL, 2003.
- Orazem, Peter y Victoria Gunnarsson.** *Child Labor, School Attendance and Performance: A Review*, Ginebra, ILO, 2003.
- Parker, Susan W., Luis Rubalcava y Graciela Teruel.** *Schooling inequality and language barriers*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), 2002.



- Perry, Guillermo y Michael Walton. *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking With History?*, Washington, D. C., World Bank, 2003.
- Poder Ejecutivo Federal. *IV Informe de gobierno*, México, Poder Ejecutivo Federal, 2004.
- _____. *Anexo Estadístico del VI Informe de Gobierno*, México, Poder Ejecutivo Federal, 2006.
- Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad>, acceso del 4 de noviembre de 2006.
- Sanders, A y M. Sommers. *Child labor is not cheap*, Minneapolis, Resource Center of the Americas, 1997.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). *The state of the world's children*, 2004. Disponible en http://www.unicef.org/publications/2004_OfficialSumm_ENG.pdf, acceso de noviembre de 2006.
- United Nations Development Program (UNDP). *Meeting the millennium poverty reduction targets in Latin America and the Caribbean*, Santiago, Chile, United Nations Development Program, 2002.
- World Bank. *Mexico –A comprehensive development agenda for the new era*, Washington, D. C., World Bank, 2001.
- _____. *World development report 2003*, Washington, D. C., World Bank, 2003a.
- _____. *Mexico: Southern states development strategy*, Washington, D. C., World Bank, 2003b.
- _____. *Poverty in Mexico: An assessment of trends, conditions, and government strategy*, Washington, D. C., World Bank, 2004.