



## CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA ETIOLOGÍA DEL REZAGO EDUCATIVO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LA EXPERIENCIA DE MÉXICO\*

*Carlos Muñoz Izquierdo*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de junio de 2009  
Fecha de dictaminación: 17 de agosto de 2009  
Fecha de segunda versión: 19 de agosto de 2009  
Fecha de aceptación: 20 de agosto de 2009

\*Se presenta en este artículo una síntesis del capítulo IV de un libro del autor que se encuentra en prensa, el cual aparecerá bajo el título de "¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social!? Resultados de 4 décadas de investigación sobre la calidad y efectos socioeconómicos de la educación. (1968-2008) : Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

**P**or muchas razones (que tienen implicaciones éticas, políticas, jurídicas, sociales, culturales y económicas) es indispensable asegurar que todos los habitantes del país concluyan satisfactoriamente, antes de cumplir los 15 años de edad, al menos la educación definida como legalmente obligatoria.<sup>1</sup> Sin embargo, el conteo de población realizado en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) detectó que, en México, 31.1 millones de personas mayores de 14 años no habían cumplido este requisito.<sup>2</sup>

Este problema (al que aquí nos referiremos como “rezago educativo”) es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional<sup>3</sup>; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad<sup>4</sup>; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos (también conocido como “deserción escolar”).

Como se ha ampliamente demostrado, el aprovechamiento insuficiente genera la extraedad, a través de la repetición de cursos. Ésta (como lo han evidenciado diversas investigaciones) es un antecedente inmediato del abandono prematuro de los estudios<sup>5</sup>; misma que, obviamente, alimenta la exclusión..

Desde 1981, las escuelas primarias del país han dispuesto de la capacidad necesaria para absorber a la totalidad de su demanda. Sin embargo, no se ha asegurado la adecuada distribución territorial de la oferta, ni se ha logrado establecer la equivalencia entre las edades de los alumnos y las que, normativamente, correspondían a los grados escolares que están cursando. En consecuencia:

- La exclusión de la población en edad escolar afecta todavía a 1.8 millones de niños de 3 a 5 años de edad, a 387 mil niños de 6 a 11 años y a 635 mil adolescentes cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años; lo que arroja un total de 2.8 millones de niños y adolescentes que, debiendo estar inscritos en el sistema escolar se encuentran fuera del mismo;
- El 50% de los jóvenes mexicanos de 15 años de edad se encuentran debajo del “nivel 2” de rendimiento, el cual es considerado como mínimo indispensable para un adecuado desempeño en la vida productiva (por el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante, conocido como “PISA” por sus siglas en inglés).
- En situación de extraedad se encuentran el 7.5% de los adolescentes de 12 años, el 22.7% de los de 14 años; y el 41.7% de los jóvenes de 15 años.
- Por último, el 9.6% de los niños inscritos en la educación primaria y el 21.8% de los que cursan la secundaria, no logran terminar los ciclos mencionados

---

<sup>1</sup>En México, esa educación abarca 12 grados escolares, que deben ser cursados entre los 3 y los 14 años de edad.

<sup>2</sup>Esas personas se distribuyeron como sigue: 5.7 millones eran analfabetas; 9.8 millones habían iniciado pero no terminado la primaria; y 14.6 millones no habían concluido la secundaria.

<sup>3</sup>Ésta se presenta cuando se encuentran fuera del sistema escolar los niños y jóvenes que por sus edades deberían estar inscritos en el mismo.

<sup>4</sup> Ésta se refiere a los alumnos que cursan grados escolares inferiores a los que, en un sistema regularizado, corresponderían a sus edades.

<sup>5</sup> Ver, por ejemplo: Muñoz y cols (1979).

## 1. HACIA LA EXPLICACIÓN DEL REZAGO

Hace varios lustros, nosotros dedujimos cuatro tesis relativas al origen del rezago educativo y de los eventos que lo anteceden. (Muñoz, C. y M. Ulloa: 1992). Es evidente que desde entonces la investigación educativa ha aportado nuevos conocimientos al respecto.

En seguida exponemos los conocimientos que aún sostienen esas tesis, así como los que han conducido a replantearlas; y posteriormente, hacemos algunos comentarios acerca de las implicaciones que esos conocimientos pueden tener para el diseño de las políticas públicas dirigidas a promover la equidad en la distribución de las oportunidades que ofrece el sistema educacional del país.

### 1.1. Determinismo

El rezago educativo es atribuible a un conjunto de factores externos a los sistemas escolares; por lo que se deriva de las inequidades que existen en la sociedad en la cual dichos sistemas están inmersos.

Esta tesis se originó en el primer estudio de largo alcance que fue realizado con el propósito de identificar el peso que tienen los diferentes insumos de los sistemas educacionales en la determinación del aprovechamiento académico de los estudiantes. Ese estudio se conoce con el nombre de "Reporte Coleman" (Coleman J.S. et al: 1966)-; y dio lugar a la tesis arriba transcrita porque el autor del mismo dedujo de sus datos que las escuelas desempeñan un papel meramente pasivo en la determinación del rendimiento de sus alumnos. De esta interpretación se desprendía que el sistema escolar reproduce las desigualdades sociales, sin poder combatirlas.<sup>6</sup>

Tal interpretación despertó un intenso debate acerca de la metodología del reporte citado. Concretamente, se puso en entredicho el procedimiento que Coleman había utilizado al construir las variables representativas de los insumos escolares;<sup>7</sup> así como la forma en que ese investigador llevó a cabo el análisis de regresión. (Cf. Mosteller, F. y D.P. Moynihan, 1972; Bowles, S y H. Levin, 1968). Esos analistas advirtieron, en efecto, la existencia de colinealidad entre las variables exógenas a los sistemas escolares y las que se originan al interior de los mismos<sup>8</sup>. Por tanto, hicieron notar que una vez que Coleman había introducido en su modelo de regresión las variables representativas de los antecedentes de los alumnos, no le había sido posible apreciar los efectos que pudieron haber sido generados por aquéllas que representan los insumos escolares; pues estos insumos habían quedado subsumidos en el impacto atribuido a los antecedentes de los estudiantes. En consecuencia, los investigadores citados consideraron que era necesario realizar varios cambios importantes en la metodología que había sido utilizada en el reporte antes mencionado.

Diversos estudios fueron realizados con el fin de corregir los errores metodológicos que fueron detectados en el reporte de Coleman. Ellos pueden ser agrupados en dos categorías. A la primera corresponden los

---

<sup>6</sup> Esta interpretación fue posteriormente reforzada por C. Jencks, quien atribuyó los resultados del estudio de Coleman al origen étnico de los estudiantes. Por otro lado, los sociólogos franceses P. Bourdieu y C. Passeron desarrollaron la llamada "teoría de la reproducción", cuyas predicciones coinciden con las conclusiones del reporte citado.

<sup>7</sup> Algunos analistas hicieron notar que Coleman no identificó las características de los insumos a partir de teorías sólidamente construidas. Se llegó a afirmar, por ejemplo, que ese investigador había "cosificado" (o tratado como "cosas") a dichos insumos

<sup>8</sup> Este fenómeno no sólo ha sido detectado en los Estados Unidos de América, sino que ha sido observado, prácticamente, en la totalidad de los países capitalistas.

que siguen utilizando métodos cuantitativos, pero aplican modelos analíticos distintos de aquél en que se basó el reporte mencionado. A la segunda categoría corresponden otros, que se basan en metodologías cualitativas.

Los autores adscritos a la vertiente cuantitativa han sustituido la regresión lineal múltiple por los llamados “modelos jerárquicos” (o de “análisis multi-nivel”) Esos modelos sí permiten aislar (estadísticamente) los efectos que pueden ser atribuidos a los diferentes actores y procesos que intervienen en la generación de los resultados de los sistemas educativos.

Al aplicar esos modelos los investigadores estiman, en primer lugar, los efectos que pueden ser atribuidos a las variables exógenas a los sistemas escolares (tales como las que representan las características sociales, económicas y culturales de los estudiantes, así como la educabilidad de sus familias)<sup>9</sup>. En seguida, estiman los efectos generados por las características y el funcionamiento de las escuelas; y, por último, los que pueden ser atribuidos a los procesos que se desarrollan al interior de las aulas<sup>10</sup>.

Más recientemente fue publicada una investigación de este tipo, que fue realizada por un equipo de investigadores encabezados por E. Backhoff. (Backhoff *et al.*: 2007) Ese estudio utilizó las pruebas estandarizadas (conocidas bajo la denominación de “Escale”) que fueron aplicadas en el año 2006 a los alumnos inscritos en el 6° grado de primaria y en 3° de secundaria.

Los principales resultados obtenidos por esos investigadores se resumen en la siguiente tabla 1.<sup>11</sup>

Como se puede apreciar, distanciándose del reporte del Coleman, Backhoff y sus colaboradores identificaron algunos factores internos a las escuelas que intervienen en forma significativa (aunque con menor intensidad de la correspondiente a los llamados factores externos) en la determinación de los resultados académicos de las propias escuelas.

Por otra parte, los estudios que han utilizado metodologías cualitativas se proponen, esencialmente, observar los procesos que intervienen en la generación de los resultados de los sistemas escolares. A esta vertiente corresponden, por ejemplo, los estudios inscritos en la corriente de pensamiento que se conoce con el nombre de “escuelas efectivas”. Los adherentes a la misma han demostrado que la relación existente entre los antecedentes socioeconómicos de los alumnos y el aprovechamiento escolar no es lineal, ya que existe un fenómeno denominado “resiliencia”, el cual se presenta cuando algunas escuelas que atienden a alumnos de bajo nivel socioeconómico, logran que esos estudiantes obtengan resultados académicos satisfactorios. Esas escuelas son, precisamente, las que son calificadas como “académicamente efectivas”.

---

<sup>9</sup>Una variante de ese procedimiento fue desarrollada por Willms, D (2006), quien sustituyó las variables exógenas -expresadas mediante las características socioeconómicas de los alumnos- por otras que expresan los niveles de desarrollo socioeconómico de las provincias –o entidades federativas- en las que se encuentran las escuelas.

<sup>10</sup> Entre los estudios de este tipo que han sido realizados en México se encuentran los que estuvieron a cargo de Treviño, E. y Treviño G (2005), y de Cervini, R (2006), respectivamente.

<sup>11</sup> Esta tabla se basa en las conclusiones que los autores del mismo reportan en las páginas 125-128 del libro citado

**TABLA 1. RESULTADOS ESCALE 2006 MÉXICO.  
 ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE PRIMARIA Y EN 3° DE SECUNDARIA**

Preguntas del Estudio	Respuestas correspondientes al 6° de primaria	Respuestas correspondientes al 3° de secundaria
1- ¿Cuál es la dimensión de las desigualdades en los aprendizajes?	La distancia entre las escuelas con mejores y peores resultados es equivalente a casi 3.4 grados escolares	La distancia entre las mejores y peores escuelas es equivalente a 3.4 grados en español y a 4 grados escolares en matemáticas
2- ¿Cuál es el poder explicativo de las variables representativas de los procesos escolares?	La modalidad educativa (escuela urbana, rural, etc.) más las características estructurales de las escuelas explican el 61% y el 48% de la varianza de los aprendizajes en español y matemáticas, respectivamente. Si además se toma en cuenta la composición social del alumnado, las explicaciones alcanzan el 78% y el 65% para el español y las matemáticas, respectivamente	El impacto de las variables individuales de los estudiantes (como realizar tareas o tener una actividad laboral) fluctúa entre 4.8 y 37.4 puntos; el de la modalidad educativa varía considerablemente (*) y el de la composición social del alumnado de las escuelas (como el hecho de que los estudiantes hagan tareas o tengan alguna actividad laboral) fluctúa entre 3.9 y 36.3 puntos. Finalmente, el impacto de las variables estructurales de las escuelas (como las inasistencias de los docentes y la motivación del so estudiantes) fluctúa entre 9.1 y 24.3 puntos (**)
3- ¿Cuáles son las variables que repercuten en los aprendizajes?	Los factores que mayor impacto son los relacionados con las características de los estudiantes y las de sus familias, seguidos por la modalidad educativa y los factores de composición de las escuelas y, con menor fuerza, las características estructurales de los centros escolares	Los mismos, y en el mismo orden, que fueron detectados en el 6° de primaria
(*) El impacto atribuible a que la escuela sea privada se reduce en un 85% respecto al registrado en las estadísticas, el impacto de la telesecundaria pasa a ser de negativo a positivo. La secundaria técnica no mostró diferencias con respecto a la secundaria general. (**) Las variables que no tuvieron ningún impacto fueron, en cambio: la infraestructura escolar, el equipamiento escolar, la escolaridad, experiencia y actualización del docente; las prácticas pedagógicas de gramática, la violencia fuera del plantel, la cobertura curricular (según las expectativas de los docentes) y la disciplina en el plantel.		

Entre los estudios correspondientes a esta corriente se encuentra uno que fue realizado recientemente en Chile por Bellei, C. y cols (2003). Sus principales conclusiones se pueden resumir como sigue:

Las "escuelas efectivas" no son distintas de las demás en cuanto a los recursos materiales y didácticos a los que tienen acceso, ni con respecto a la edad, estudios y años de experiencia de sus maestros. Esas escuelas tampoco seleccionan a sus alumnos, dejando a un lado, hasta que deserten, a los de bajo rendimiento o a aquéllos cuyas capacidades son limitadas. Lo que ellas logran se debe a una buena gestión institucional centrada en lo pedagógico, donde el alumno y sus necesidades concretas, están en la base del proceso de aprendizaje en el aula.

En conclusión, los investigadores encontraron que esas escuelas organizan, gestionan sus recursos humanos y materiales con el fin de asegurar el aprendizaje de todos sus alumnos. Ninguna de ellas –ni sus profesores- realizan cosas extraordinarias; sólo hacen bien, con responsabilidad y rigor, lo que se

espera de ellos. No obstante, obtienen resultados extraordinarios con sus alumnos, logrando neutralizar las interferencias -de diversos tipos- que dificultan los resultados de aprendizaje.<sup>12</sup>

## 1.2. Asignación y administración de los recursos

Independientemente de la relación que pueda existir entre el aprovechamiento escolar y los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes, el rezago educativo se origina en que la educación formal a la que tienen acceso los alumnos pertenecientes a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada y no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores.

### 1.2.1. La educación está pauperizada

Este fenómeno –que ha sido ampliamente analizado- puede ser ilustrado, entre otros, por estudio que realizamos en México, cuando estaba por finalizar el sexenio del presidente Zedillo (Muñoz, C y A. Márquez: 1999). En esa investigación encontramos que durante dicho sexenio, las inversiones destinadas por el Estado al financiamiento de la educación pública, crecieron a un ritmo significativamente más lento del registrado en la matrícula de las escuelas de sostenimiento público.

El consecuente descenso en los gastos por alumno matriculado podría ser interpretado, a simple vista, como una indicación de que las instituciones educativas habían utilizado sus recursos en una forma más eficiente. Sin embargo, las escuelas no emplearon las didácticas que hubieran sido necesarias para mantener la calidad de la educación en condiciones de mayor intensidad en el aprovechamiento de los recursos. Por tanto, la ampliación de la matrícula -sin la correspondiente dotación proporcional de recursos financieros- fue lograda a través de una sobreexplotación de los recursos disponibles. Es plausible suponer que, en consecuencia, algunos maestros- hayan decidido dedicar una parte de sus esfuerzos a desarrollar otras actividades remuneradas; lo que, a su vez, pudo haber repercutido en forma negativa en la calidad de su docencia.

### 1.2.2. La educación no es administrada de acuerdo con los intereses de los sectores sociales de menores recursos

- Atención de la demanda y asignación de recursos

Se ha demostrado que las decisiones relativas a la clientela que es atendida por los sistemas escolares; al momento y lugar en que se ofrecen las oportunidades educativas; así como con la elección de las características y modalidades de la educación ofrecida, dependen de la capacidad de negociación que tienen los diversos grupos sociales frente al sistema político. –Por otro lado, los recursos asignados a los sectores más pobres han sido de menor calidad que los de los grupos socioeconómicamente más favorecidos, en lugar de reunir las características necesarias para enfrentar la problemática educativa de los primeros.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Algunas de esas interferencias son propias del profesor (creer que sus alumnos no son capaces de aprender), otras tienen su origen en los prejuicios sociales (pensar que la pobreza no permite la concentración en los aprendizajes), otras son de origen estructural (multiplicidad de demandas hacia la labor docente, debilidades de formación, bajo prestigio y reconocimiento social de la profesión), y otras, por último, dependen de los alumnos y sus familias (falta de concentración y disciplina, problemas del hogar, débil apoyo a la tarea educativa, etc).

<sup>13</sup> Esta afirmación ha sido comprobada mediante varios estudios. Los más recientes han sido realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Ver por ejemplo, INEE (2007b)

- Administración del magisterio

Los estímulos otorgados a los maestros han sido utilizados para que los docentes puedan acceder a mejores posiciones en los escalafones –horizontal o vertical- correspondientes. Sin embargo -como lo demostró una evaluación del programa más importante que ha sido instrumentado con este propósito (conocido bajo la denominación de “carrera magisterial”<sup>14</sup>), los incentivos otorgados a través del mismo *no han tenido un impacto significativo en el aprovechamiento escolar de los alumnos*<sup>15</sup>. (Santibáñez, L et al: 2006), a pesar de haber sido diseñado para recompensar a los maestros y estimularlos para mejorar su desempeño<sup>16</sup>.

- Estrategias de reforma educativa

No se han registrado en México experiencias en las que las reformas educativas hayan sido conceptuadas en forma sistémica (es decir, alterando los diversos elementos necesarios para asegurar su eficacia). Tampoco se han registrado transformaciones que, habiéndose iniciado en las instituciones formadoras de maestros, se hayan extendido gradualmente; o bien, reformas que hayan sido instrumentadas a través de mecanismos capaces de transformar eficazmente las prácticas de los maestros en ejercicio. Los resultados de las experiencias recientes muestran, más bien, la yuxtaposición acrítica de algunas prácticas anteriores a las propuestas a través de las reformas con otras prácticas, relacionadas con las reformas deseadas.

### 1.3. Diseño curricular

Los currículos no han sido diseñados a partir de las necesidades de los sectores desfavorecidos de la sociedad; por lo que no reúnen, en general, las condiciones de relevancia y pertinencia que son necesarias para impulsar los aprendizajes de quienes pertenecen a esos sectores.

Esta tesis, cuya vertiente internacional se conoce con el nombre de “imperialismo cultural”, se refiere a los efectos que las relaciones de dominio/subordinación (existentes entre los países centrales y los periféricos)<sup>17</sup> generan en los sistemas educativos de los segundos.

Otra vertiente de esta tesis (que es conocida con la denominación de “colonialismo interno”) se refiere a los efectos que las relaciones de dominio/subordinación existentes al interior de los países, generan en la educación que se imparte en los mismos. M. Archer (1979), entre otros autores, demostró que los intereses de los habitantes de las distintas regiones de un país (como las urbanas y las rurales), así como los de los integrantes de las diferentes etnias, reciben poca atención cuando los currículos son diseñados centralmente, por autoridades nacionales<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Ese programa fue desarrollado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, a partir del Acuerdo Nacional para el Mejoramiento de la Educación Básica que fue suscrito en 1992, y entró en vigor el año siguiente.

<sup>15</sup> Cursivas añadidas.

<sup>16</sup> Cabe señalar que los evaluadores citados encontraron que los puntajes de los alumnos mejoraron modestamente cuando los maestros habían participado por primera vez en el programa, pero esas mejoras duraron poco tiempo y no siempre fueron el resultado de un mayor esfuerzo docente.

<sup>17</sup> Utilizamos estos términos en el sentido que tienen en las obras de Raúl Prebish

<sup>18</sup> En México, la Ley General de Educación otorga exclusivamente a la Secretaría de Educación Pública la facultad de diseñar los planes y programas de estudio, así como la de aprobar los libros de texto que pueden ser utilizados en las escuelas públicas del país, y en las escuelas particulares cuyos estudios cuenten con reconocimiento oficial.

La influencia de los currículos (ocultos y manifiestos) y la de los libros de texto han sido objeto de investigaciones realizadas por M. Young (1971), B. Bernstein (1977), M. Apple (1979) y P. Willis (1977). Cabe recordar que los dos primeros proporcionaron las bases para una interpretación de la vida escolar y del uso del lenguaje, respectivamente, de la que se desprendieron nuevos marcos teóricos para las investigaciones en educación. M. Apple, a su vez, desarrolló herramientas para el análisis del papel que desempeñan las escuelas con el fin de satisfacer determinadas exigencias del sistema ocupacional<sup>19</sup>. P. Willis, a su vez, analizó la dialéctica existente entre la cultura de los estudiantes pertenecientes a las clases trabajadoras y el control social implícito en el funcionamiento de las escuelas a las cuales esos estudiantes tienen acceso.

En América Latina, la discontinuidad entre la diversidad de las culturas locales y los modelos pedagógicos predominantes en la Región, así como la necesidad de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las condiciones culturales de sus respectivos entornos, han sido analizadas por Tedesco, J.C: (1983). En México, por otra parte, se han tomado diversas medidas para solucionar este problema. Entre otras cosas se ha generado, con esta finalidad, una importante cantidad de libros de texto escritos en diversas lenguas indígenas; sin embargo, esa decisión no ha sido acompañada del conjunto de políticas que hubieran sido necesarias para obtener resultados satisfactorios.<sup>20</sup>

Algunos pedagogos pensaron que al adecuar los currículos a las circunstancias de diversos sectores de la sociedad, se podía incurrir en el riesgo de “congelar” la situación de atraso socioeconómico en que se encuentran algunas regiones de los países como el nuestro. Sin embargo, en la actualidad existe un consenso alrededor de que la adecuación de los modelos pedagógicos a diferentes necesidades no significa necesariamente mantener el *statu quo*, ya que eso se puede evitar si se establecen “estándares de aprendizaje” que deben ser alcanzados en todos los integrantes de la nación. Lo que es necesario es otorgar es -en todos los casos- la libertad que es indispensable para que esos estándares puedan ser alcanzados por diversas vías, partiendo siempre de los intereses y necesidades de los distintos alumnos que asisten a las escuelas.

#### 1.4. Procesos y agentes inadecuados

El rezago educativo se origina en que la educación destinada a los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que no fueron diseñados —y de agentes que no fueron preparados— para responder a los requerimientos de esos sectores..

Como se puede apreciar, esta tesis es complementaria de la anterior; ya que se refiere a los efectos que genera, en la desigual distribución de oportunidades escolares —y, por ende, en el rezago educativo- el hecho de que la preparación y los comportamientos de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no respondan a los requerimientos de los sectores sociales de menores ingresos. A continuación nos referiremos a los efectos que tienen, en la determinación del rezago, tanto el desempeño profesional de los docentes como las condiciones de trabajo de los mismos.

---

<sup>19</sup> En forma paralela, algunos economistas norteamericanos (como S Bowles y H. Gintis) propusieron teorías que subrayan el papel que desempeña el sistema escolar en la transmisión e internalización de los valores de subordinación que el sistema productivo exige a los trabajadores que desempeñan funciones rutinarias en dicho sistema.

<sup>20</sup> Esta afirmación ha sido contundentemente comprobada por el Observatorio Ciudadano de la Educación. (Cf. Observatorio Ciudadano de la Educación: 2008)

#### 1.4.1. *Desempeño profesional de los docentes*

La participación de los maestros en la determinación de la desigual distribución de los resultados académicos de sus estudiantes ha sido analizada en diversas investigaciones; las cuales se han basado en enfoques sociológicos —como el interaccionismo simbólico- o en métodos etnográficos. Ambos tipos de estudios han conducido a conclusiones convergentes. Ellas han confirmado que los maestros construyen conceptos negativos acerca de las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos; pues clasifican generalmente a tales alumnos entre los menos capaces de sus respectivos grupos—sin haber puesto a prueba, objetivamente, esa impresión. Ello impide que los docentes canalicen hacia los alumnos mencionados diversos apoyos que podrían, eventualmente, mejorar la situación académica de los mismos.

Concretamente, un estudio realizado hacia el final de la década de los setenta (Muñoz, C. y cols, 1979) recogió observaciones que indican, por una parte, que las actitudes y comportamientos de los docentes ante los atrasos pedagógicos reflejan, en algunos casos, indiferencia ante los mismos; en tanto que los maestros tienden a reforzar el aprendizaje de los alumnos más aventajados (quienes, como es sabido, proceden generalmente de familias mejor colocadas en la estratificación social). Sólo un 25% de los maestros investigados en ese estudio mostraron comportamientos orientados a compensar las deficiencias académicas de sus estudiantes; aunque, al hacerlo, no utilizaron metodologías validadas científicamente.

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

De los estudios de este tipo se desprende que las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos carecen de los mecanismos necesarios para amortiguar los desniveles en el desarrollo y preparación académica de sus maestros.

Otra investigación reveló que los maestros adscritos a las escuelas mencionadas creen que la responsabilidad del fracaso escolar recae sobre las familias de sus alumnos. A su vez, los padres de familia tienden a culpar a los maestros y a otros miembros del personal de la escuela por el fracaso de sus hijos, o se sienten incapaces de tomar medidas correctivas por propia iniciativa. En cambio, "en casi todos los casos, los niños atribuyen su fracaso a su propio quehacer; lo que se acentúa por las imágenes desfavorables que los compañeros de clase construyen acerca de la capacidad de los alumnos rezagados para el aprendizaje". (Ávalos, B. op. cit.:123).

Es pertinente señalar que el enfoque teórico-metodológico que ha permitido avanzar con mayor seguridad hacia la construcción de estos conocimientos, no sólo exige analizar las prácticas docentes, sino también el marco interpretativo ("ideologías prácticas") al que recurren los maestros al ocuparse de los niños considerados en peligro de reprobación del curso. Los investigadores nos hemos percatado de que existen varias fuentes para el desarrollo de estas ideologías, así como condiciones bajo las cuales

aquellas son incorporadas a las condiciones de trabajo de los docentes. Por esta razón, "las prácticas docentes no [siempre] conducen al aprendizaje y solamente se añaden a las otras condiciones que favorecen los fracasos escolares". (Ibid.: 52).

El principal problema que está implícito en estas observaciones, consiste en que los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen en la determinación de los retrasos pedagógicos; lo que arroja dudas acerca de la pertinencia de la preparación pedagógica que generalmente reciben.

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

#### *1.4.2. Condiciones de trabajo de los docentes*

Las condiciones en las que los docentes latinoamericanos desempeñan sus actividades profesionales, también han sido analizadas en varias investigaciones (Muñoz, C. y S. Schmelkes; 1983; Ávalos, B. op. cit.; Ezpeleta, J: 1989). Ello ha permitido conocer las consecuencias que tienen, para los sistemas educativos en general, innumerables factores que se interponen a que las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos (cuyos capitales culturales son distintos de los adquiridos por quienes pertenecen a las clases sociales intermedias y superiores) puedan atraer, y conservar, a los maestros mejor preparados y a los que han adquirido mayor experiencia a través del ejercicio de su profesión.

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

A la luz de esta diferenciación, se ha detectado la influencia que ejerce —sobre el desempeño profesional de los docentes ubicados en escuelas rurales— la ausencia de los incentivos no salariales que tienen a su alcance los maestros adscritos a las escuelas urbanas, por el hecho de que en las ciudades es más fácil tener acceso a diversos servicios —tales como el agua entubada, el drenaje, la educación, el transporte y el comercio— (Ibid)

## **2. IMPLICACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

El hecho de que —según los estudios de orientación cuantitativa que aquí fueron revisados— la relación entre los factores internos y el aprovechamiento escolar sea de menor intensidad que la que existe entre el propio aprovechamiento y los factores socioeconómicos y culturales, no es exclusivamente el efecto de un conjunto de fenómenos cuyo control se encuentre totalmente fuera del alcance del personal docente y

directivo que labora en las escuelas. Es altamente probable, en cambio, como se desprende de diversas tesis que fueron analizadas en este artículo que esa relación sea atribuible a que la enseñanza que se imparte a los alumnos pertenecientes a los sectores mayoritarios de la sociedad no haya sido diseñada en función de los intereses, características y necesidades de los mismos.<sup>21</sup>

El hecho de que los estudios más recientes hayan desechado la conclusión radical de Coleman (que originó la primera de las tesis que aquí fueron analizadas) no significa, evidentemente, que el rezago escolar pueda ser evitado y abatido sólo mediante la instrumentación de políticas administradas por diferentes dependencias del sector educativo, ya que éstas no pueden contrarrestar totalmente los efectos de la pobreza, ni los de la precariedad de las condiciones de salud y nutrición en que generalmente se encuentran los estudiantes pertenecientes a las familias de escasos recursos. Por tanto, para evitar dicho rezago es necesario implementar diversos programas en los que pongan en juego prácticamente todos los recursos que el Estado tiene a su alcance.

## 2.1. Clasificación de los programas

En términos generales, estos programas pueden ser clasificados en dos categorías. A la primera corresponden los que deben ser implementados con la finalidad de asegurar la oportuna generación y conservación de la demanda escolar. A la segunda corresponden los programas orientados a asegurar que la educación impartida a los estudiantes ubicados en todos los estratos sociales, alcance – constantemente- al menos los estándares mínimos de calidad establecidos en los planes de estudios correspondientes a los grados escolares que en cada caso estén siendo cursados.

### 2.1.1. Programas necesarios para asegurar la creación y conservación de la demanda escolar

Para asegurar la oportuna generación de la demanda escolar y la necesaria conservación de la misma (lo que se refiere a establecer las condiciones necesarias para que los niños, adolescentes y jóvenes ingresen oportunamente al sistema escolar y permanezcan en el mismo al menos hasta concluir al menos el tipo educativo que hayan iniciado) es necesario implementar políticas muy complejas, en las que deben intervenir, tanto las dependencias gubernamentales que tienen a su cargo la política social, como otras, que sí corresponden al sector educativo.

Los programas cuya implementación corresponde a las dependencias relacionadas con la política social deben lograr que todos los niños y adolescentes que deben cursar la educación básica, estén en condiciones de asistir a las escuelas y de permanecer en ellas, al menos hasta la conclusión de los ciclos escolares que estén cursando. Esto exige combatir eficazmente los efectos de un conjunto de factores de índole socioeconómica y familiar -como el costo de oportunidad implícito en la asistencia a las escuelas, las enfermedades, la desnutrición y otros semejantes- que se interponen al logro de dicho objetivo.

Como se sabe, el Estado Mexicano se ha propuesto alcanzar este objetivo mediante la implementación del programa actualmente conocido bajo la denominación de "Oportunidades", el cual persigue la finalidad de distribuir –entre las familias de escasos recursos- algunos subsidios en efectivo (conocidos como *cash transfers* en lengua inglesa), asociados con algunos apoyos alimenticios y de otros géneros.

---

<sup>21</sup> Cabe recordar, al respecto, el apotegma acuñado por el psicólogo Jerome Bruner, según el cual "cualquier persona puede aprender cualquier cosa, en cualquier momento de su vida, si se le sabe enseñar y se cuenta con los recursos necesarios" (condición que sólo se cumple, evidentemente, cuando la enseñanza impartida es pertinente para los distintos tipos de educandos). A su vez, Bloom, B (1976) demostró empíricamente que las habilidades para el aprendizaje pueden ser desarrolladas por los educadores, mediante la utilización de métodos adecuados.

Los resultados obtenidos por ese programa han sido relativamente positivos (como lo han demostrado diversas investigaciones)<sup>22</sup>, ya que gracias al mismo se ha logrado disminuir en diversos grados la deserción escolar, especialmente en las localidades rurales. Sin embargo -aunque no es posible analizar ampliamente este tema en el espacio que aquí está disponible- es importante señalar que, prácticamente, ese programa no ha incidido en el aprovechamiento de los alumnos.

Por otro lado, el sector educativo debe combatir los efectos de otros factores –también generados fuera de las escuelas- que, como los anteriormente mencionados, también inciden en la generación y conservación de la demanda escolar. Para lograr ese propósito los programas administrados por las dependencias adscritas al sector educativo deben asegurar, entre otras cosas, la educabilidad de las familias<sup>23</sup>, promover que las condiciones académicas y culturales en las que los niños inician su educación formal sean adecuadas, y evitar que las distancias entre los hogares y las escuelas sean mayores de lo aceptable.

Cabe recordar que en México también se han hecho diversos esfuerzos (en los campos de la educación inicial y de la educación de los adultos) con la finalidad de combatir los efectos de esos factores que, a pesar de ser externos al sistema escolar, pueden ser combatidos mediante la implementación de programas de índole educativa. Sin embargo, los resultados que hasta ahora han sido obtenidos señalan, claramente, que es necesario revisar el diseño, implementación, y estrategias de los programas mencionados.

### *2.1.2. Programas necesarios para asegurar la calidad de la educación*

Para asegurar que la educación impartida alcance –en todos los casos y bajo cualquier circunstancia- al menos los estándares de calidad establecidos en los respectivos planes de estudios, es necesario implementar programas referidos a temas muy diversos. Sin embargo, por razones de espacio nos referiremos aquí a la implementación de las reformas educativas; a la formación/actualización del magisterio; y a la administración del propio personal docente; ya que ellas son, sin duda, las de mayor importancia. (Es obvio que las políticas relacionadas con los planes de estudios, los libros de texto, otros materiales didácticos y la infraestructura escolar, deben estar alineadas con las antes mencionadas).

### *2.1.3. Reformas educativas*

Por las razones que aquí fueron mencionadas, es necesario incubar las reformas educativas en las instituciones formadoras de maestros, y éstas deben abarcar la totalidad de los componentes del sistema escolar, en lugar de dirigirse a modificar solamente cualquiera de ellos. Como aquí se hizo notar, las transformaciones que hasta la fecha se han intentado, se han propuesto alterar algunos componentes del sistema en forma aislada, por lo que han dejado intactos los demás. En consecuencia, sus efectos han sido distintos de los esperados.

---

<sup>22</sup> Una síntesis de los resultados de esos estudios puede encontrarse en: Muñoz, C. (2005)

<sup>23</sup> Ésta depende fundamentalmente de la escolaridad y ocupación de los padres. Sin embargo, puede ser promovida mediante la implementación de programas educativos dirigidos a los adultos, así como de otros -de naturaleza paraescolar- que proporcionen diversos apoyos a los estudiantes que, por diversas razones, no puedan recibir en sus hogares las ayudas que necesitan para llevar a cabo satisfactoriamente sus estudios.

#### *2.1.4. Formación inicial y actualización del magisterio*

Los procesos de formación inicial de los docentes –y de actualización de los que están en servicio- no sólo deben fortalecer el aprendizaje de las didácticas tradicionales (que están dirigidas a todos los alumnos inscritos en un grupo escolar) y el dominio de de las distintas disciplinas que manejan los maestros en el desempeño de sus funciones. Es necesario, además, que esos procesos alcancen dos objetivos que -desde nuestro punto de vista- tienen una enorme importancia estratégica.

El primero se refiere a la necesidad de que los maestros desarrollen las competencias que necesitan para poder adaptar los contenidos curriculares (y, por supuesto, los lenguajes) a las características de cada educando, -asegurando, sin embargo, que en el transcurso del año lectivo el aprovechamiento de ningún alumno sea inferior a los estándares mínimos que hayan sido establecidos para los grados escolares correspondientes. Esto requerirá sustituir –a nivel nacional- las evaluaciones que están centradas en la medición de conocimientos, por otras que valoren el desarrollo de determinadas competencias de los estudiantes (como lo hace, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OECD por sus siglas en inglés-) a través del Programa “PISA” que fue mencionado más arriba.

El segundo objetivo adicional que debe ser alcanzado a través de la formación y actualización de los docentes consiste en lograr que ellos desarrollen las competencias que les permitan detectar oportunamente los atrasos académicos en que puedan incurrir algunos de sus alumnos, e implementar las medidas correctivas que sean necesarias para combatirlos. Sólo de este modo se podrá lograr que la educación impartida sea eficaz, y que los resultados académicos de la misma se distribuyan en forma equitativa.

#### *2.1.5. Administración del magisterio*

Los egresados de las escuelas normales inician generalmente el ejercicio de su profesión en localidades alejadas de los centros urbanos; y en la medida en que van superando su formación académica y adquiriendo experiencia, solicitan –y generalmente consiguen- ser transferidos a algunas escuelas ubicadas en localidades que cuentan con mejores servicios; lo que evidentemente refleja que a esos docentes no les satisface el ejercicio de su profesión en las localidades a las que originalmente son enviados.

Es, desde luego, muy explicable que en la medida en que los docentes avanzan en su ciclo de vida soliciten ser enviados a las escuelas ubicadas en localidades más adecuadas para el cuidado y educación de sus hijos. Sin embargo, es evidente que esta práctica tiene efectos indeseables, porque impide que los maestros mejor preparados y más experimentados apoyen los aprendizajes de los estudiantes que –por sus características socioeconómicas y culturales- los requieren mayor urgencia -sobre todo si se reconoce la necesidad de que los docentes adapten los procesos pedagógicos a circunstancias diversas. Por tanto, es indispensable utilizar otros recursos con la finalidad de apoyar pedagógicamente a los maestros más jóvenes.

Por último, es necesario recordar que la incorporación de los docentes a sus centros de trabajo, la permanencia en los mismos y la evaluación de su desempeño, están a cargo de organismos externos a las comunidades escolares. Es probable que la comprobación de que los incentivos otorgados a los docentes no hayan generado en las prácticas pedagógicas de los efectos esperados, pueda ser atribuible a esas políticas. Conviene analizar, por tanto, si es pertinente transferir a los directores de las escuelas (actuando en forma colegiada, para asegurar la racionalidad de las decisiones) las facultades necesarias para que puedan intervenir en las decisiones que determinan la permanencia de los docentes en las

escuelas a las que han sido asignadas. Sólo de este modo sería posible exigirles que respondan por los resultados académicos de los establecimientos que estén a su cargo.

### 3. SÍNTESIS Y ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN

Es indudable que la investigación educativa ha aportado conocimientos firmes acerca de la etiología del rezago escolar. Ello ha permitido superar el pesimismo que externaron varios investigadores durante varias décadas, por haber creído que los sistemas escolares tienen pocas -o nulas- posibilidades de contribuir a eliminar dicho rezago (así como los diversos eventos que lo determinan).

Ahora sabemos que los únicos factores (determinantes de este problema) que no pueden ser solucionados por las dependencias del sector educativo, son los de origen socioeconómico –pero no cultural- que interfieren en la generación y conservación de la demanda escolar. (Éstos, como es evidente, sólo pueden ser combatidos mediante la implementación de diversos programas relacionados con la política social del Estado). En consecuencia, la neutralización de los efectos de la totalidad de los factores -no dependientes del esfuerzo de los alumnos- que interfieren en el aprovechamiento escolar (y, por ende, en la probabilidad de que los alumnos concluyan el ciclo escolar que hayan iniciado)- sí se encuentra –teóricamente, desde luego- al alcance de dichas dependencias.

Esta afirmación nos obliga a reinterpretar las conclusiones de los estudios de orientación cuantitativa que siguen atribuyendo a un conjunto de factores de origen extraescolar, una importante influencia en el aprovechamiento de los estudiantes<sup>24</sup>.

Como lo hicimos notar en este artículo, el deficiente aprovechamiento escolar es el evento interviniente en la determinación del rezago educativo que debe ser combatido en primer término; ya que los demás eventos se desprenden del mismo. Por esa razón, propondremos en seguida una estrategia encaminada a combatirlo; la cual tiene aspectos relacionados con cuatro vertientes, a saber: la pedagógica, la administrativa, la política y la financiera.<sup>25</sup>

#### 3.1. Vertiente pedagógica

Desde el punto de vista pedagógico, el aprovechamiento académico sólo puede ser combatido si se imparte una educación socialmente relevante y culturalmente pertinente. Ello significa asegurar, por un lado, que los *currícula* satisfagan realmente las necesidades de los diferentes sectores a los que están dirigidos (lo cual es indispensable para promover el ingreso al sistema escolar y la permanencia en el mismo de los integrantes de todos los sectores de la sociedad). Por otro lado, lo dicho también exige lograr que los contenidos y métodos didácticos se adecuen a las posibilidades y condiciones específicas de los diferentes alumnos a los que están dirigidos; (lo cual es indispensable para asegurar la eficacia de los aprendizajes, la distribución equitativa de los mismos y el eficiente aprovechamiento de los recursos – de diferentes tipos- que son dedicados al sistema escolar). Más concretamente, esa propuesta exige:

---

<sup>24</sup> Como se sabe, esos factores son expresados operacionalmente mediante la observación de la escolaridad y la ocupación de los padres o tutores de los estudiantes.

<sup>25</sup> Una versión anterior de algunos contenidos pedagógicos de esta estrategia se encuentra en: Muñoz Izquierdo C. y Marisol Silva (2006).

- Establecer modelos educativos diferenciados de acuerdo con las condiciones regionales y las características particulares de la población atendida (zonas rurales, zonas urbanas, zonas urbano-marginales, zonas con mayor porcentaje de población indígena, zonas fronterizas, etc)
- Desarrollar estrategias metodológicas que permitan atender las diferentes necesidades y distintos niveles de rendimiento de los alumnos al interior del salón de clases.
- Promover la innovación educativa, con miras a atender las necesidades particulares que presentan en los diferentes ámbitos de la educación básica (*curriculum*, didáctica, formación de maestros, gestión escolar)
- Implementar programas que además de contemplar los recursos, atiendan a los procesos necesarios para obtener mejores resultados, tanto en el aprovechamiento de los alumnos como en su formación integral.
- Implementar programas de innovación educativa que incidan directamente en los procesos educativos y tomen cuenta las necesidades de la población heterogénea atendida en la educación básica.
- Impulsar programas de actualización de maestros que respondan a las necesidades reales del magisterio y que repercutan eficazmente en los resultados académicos de la docencia .
- Asignar los maestros más experimentados en los grados inferiores de la educación básica.

### 3.2. Vertiente administrativa

Para lograr lo anterior, es necesario cumplir las siguientes condiciones:

- Considerar los diversos factores que pueden determinar el éxito de las políticas que sean implementadas. Como se sabe, los resultados educativos están determinados por un conjunto muy amplio de factores; por tanto, es necesario asegurar el acceso a los conocimientos existentes, mediante una adecuada comunicación entre los tomadores de decisiones y los investigadores de la educación.
- Considerar las condiciones de los actores que se encargarán de la implementación de los programas, en particular los maestros. Cuando no se consideran debidamente las circunstancias de estos actores, el grado en que se logran resultados es muy desigual.
- Asegurar que la introducción de innovaciones sea precedida de un cuidadoso proceso de desarrollo experimental y, en su caso, de una eficaz valoración de los efectos de los programas que se intente sustituir; y por último, pero no de menor importancia,
- Concebir las políticas educativas como elementos que forman parte de sistemas complejos, por lo que el éxito de las mismas depende del grado en que se articulen armónicamente con otros programas, que incidan en diversas esferas de la administración pública.

### 3.3. Vertiente política

La estrategia que proponemos exige un cambio profundo en la ponderación de las demandas que son procesadas en el sistema político; ya que para implementarla será necesario asignar la prioridad más alta a la satisfacción de las necesidades de los sectores sociales que tienen un menor peso en el conjunto de dicho sistema.

Es importante señalar, sin embargo, que si bien es cierto que -como consecuencia de lo anterior- ese reordenamiento de las demandas sociales puede carecer, en principio, de incentivos perceptibles en el corto plazo, también es muy probable que a mediano y largo plazos ocurra lo contrario. Cabe recordar, al respecto, que dicha estrategia contribuirá a construir una sociedad realmente democrática; y ese objetivo no sólo es intrínsecamente valioso, sino también es estratégicamente importante; porque un sistema político que ordene sus prioridades en la forma propuesta contará con el decidido apoyo de los sectores mayoritarios de la sociedad.

### 3.4. Vertiente financiera

Se podría pensar que -debido a que la estrategia propuesta en este capítulo se apoya en una diferenciación de los procesos educacionales, la cual es, por definición, contraria a la estandarización<sup>26</sup>- ella sólo podría ser implementada mediante un importante incremento en los presupuestos gubernamentales destinados a este ramo.

Sin embargo esa deducción no sería necesariamente correcta, por dos razones. La primera consiste en que si se utilizan diversas tecnologías que han sido desarrolladas para favorecer la individualización de los aprendizajes, se podría evitar un incremento acelerado en los costos unitarios. La segunda consiste en que si se apoya pedagógicamente a los educandos que están obteniendo rendimientos académicos deficientes, los aprendizajes de esos educandos se elevarían más rápidamente que los de quienes se encuentran en la situación contraria, porque sus rendimientos están todavía lejos del lugar en el que la curva de los aprendizajes se convierte en asíntota.

Esta elevación en los rendimientos incrementaría, obviamente, la efectividad de costos de la educación, es decir, la razón existente entre los rendimientos y los recursos que hayan sido destinados a obtenerlos; por lo que esta estrategia no sólo es éticamente y socialmente deseable, sino también promete ser económicamente eficiente.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- Avalos, B. (1986). *Enseñando a los Hijos de los Pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. Ottawa, IDRC
- Bachhoff, E C. Contreras, E. Hernández y M. García (2007). *Factores Escolares y Aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE
- Bellei, C., G. Muñoz, L.M. Pérez y D. Raczynski (2003). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. ¿Quién Dijo que No se Puede?* Santiago: UNICEF.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol III*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill

---

<sup>26</sup> Recuérdese que ese procedimiento ha sido utilizado en la sociedad industrial para reducir los costos unitarios de los bienes y servicios

- Bowles, S. y H. Levin (1968). The determinants of scholastic achievement. An appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, invierno.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. *Perfiles Educativos*, 28(112), pp. 68-97.
- Coleman, J.S., E Campbell, C Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld, y R. Cork, (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros: Condiciones del Trabajo Docente en Argentina*. Santiago: UNESCO-OREALC
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007a). *Panorama Educativo de México 2006*. México: INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007b). *Infraestructura Escolar en las Primarias y Secundarias de México*. México: INEE
- Mosteller, F y D.P. Moynihan (1972). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House.
- Muñoz, C. (2005). Una apreciación global de los efectos atribuibles a los programas compensatorios. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (REICE)*, 3(2), pp. 15-32 <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art2.pdf>
- Muñoz, C., Rodríguez, P.G, Restrepo M.P., y C. Borrani (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX(3).
- Muñoz, C. y Schmelkes. S (1983) .*Los Maestros de Educación Básica: Estudios de su mercado de trabajo*. México: Centro de Estudios Educativos
- Muñoz, C. y Ulloa, M. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXI(2).
- Muñoz, C. y Márquez, A. (1999). El sistema educativo nacional en el quinquenio 1995-1999. Un análisis preliminar de su desarrollo. *Revista Umbral XXI*(30), pp. 27-39
- Muñoz, C. y Silva, M. (2006). Análisis y resultados de las políticas públicas referidas a la educación básica: el caso de México. En *Transatlántica de Educación*. México: Editorial Santillana, Año 1, Vol 1, (2006) pp. 99-119
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2008). La Educación a Debate: Educación Intercultural. México: *Revista Este País* (Agosto)
- Santibáñez. L. J.F. Martínez, A. Datar. P. McEwan. C.M. Setodji y R. Basurto (2006). *Haciendo Camino: Análisis del Sistema de Evaluación y del Impacto del Programa de Estímulos Carrera Magisterial*. Los Angeles: Rand Corporation
- Tedesco, J.C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL*, 21.
- Treviño, E. y Treviño, G. (2005). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México. La incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. Reportes técnicos. México: INEE.

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

Willms, D. (2006). *Las Brechas de Aprendizaje: Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Avance de investigación del UIS N° 5. (Traducido por el INEE)

Young, M. (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier McMillan.

