

UNA APRECIACIÓN GLOBAL DE LOS EFECTOS ATRIBUIBLES A LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS*

Carlos Muñoz Izquierdo

1. INTRODUCCIÓN

En 1992 se inició en México la implantación de los programas que reciben la denominación de “compensatorios”, porque se proponen contribuir a mejorar la calidad de la educación básica que reciben los sectores menos favorecidos de la sociedad, mediante la aplicación del criterio de discriminación positiva. Esto se traduce en la canalización de apoyos especiales a las escuelas ubicadas en localidades que se caracterizan por sus elevados niveles de pobreza; por tanto, se considera que esos programas están orientados hacia el fortalecimiento de la oferta escolar¹.

Cinco años más tarde, esos programas empezaron a ser reforzados por otros, encaminados a fortalecer la demanda educativa². Con tal propósito, el Estado distribuye, a través de esos programas, diferentes subsidios económicos y alimentarios entre las familias de escasos recursos. De ese modo, busca contribuir a que dichas familias puedan soportar el costo de oportunidad implícito en mandar a sus hijos a la escuela.

Debido a que las familias de escasos recursos son altamente mayoritarias en las localidades que se caracterizan por sus elevados niveles de pobreza, se ha estimado que, a pesar de que los programas que siguen cada una de las estrategias descritas son operados en forma independiente por

* Una primera versión de algunas secciones de este artículo apareció en el trabajo que, bajo el título “A Frame of Reference for Interpreting the Educational Effects of Compensatory Programs”, fue presentado por el autor con la colaboración de Guadalupe Villarreal Guevara, respondiendo a una solicitud hecha conjuntamente por The Kennedy School of Government (Harvard University) y la Escuela de Graduados en Administración Pública (del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey- en la Conferencia denominada “Poverty and Poverty Reduction Strategies: Mexican and International Experience”, que tuvo lugar en Monterrey, México, los días 20-21 de enero, 2005.

¹ El primero de esos programas recibió la denominación de PARE (acrónimo que significa “Programa para Abatir el Rezago Educativo”). Cabe mencionar que ese es el único programa de su tipo cuyo impacto educativo ha sido evaluado en forma sistemática y longitudinal. Esa evaluación fue realizada bajo la responsabilidad del autor de este artículo, y sus resultados fueron publicados en: Muñoz Izquierdo C., Ahuja, R. (2000). Function and Evaluation of a Compensatory Program Directed at the Poorest Mexican States: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca En: Reimers, F. (editor). *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University Press.

² El primero de éstos se conoció originalmente con el nombre de PROGRESA (acrónimo que significa “Programa de Educación, Salud y Alimentación”). En la actualidad, ese programa recibe la denominación de “Oportunidades” y su propósito consiste en apoyar a las familias de escasos recursos, con el fin de desarrollar las capacidades de sus miembros, ampliar sus oportunidades para alcanzar mejores niveles de bienestar y contrarrestar las causas que generan sus condiciones de vida. En el ámbito estrictamente educativo, este programa se propone apoyar a los niños y jóvenes para que asistan a la escuela y permanezcan en ella hasta que logren completar su educación básica.

sendas dependencias del Estado³, en el 85% de los casos, las familias beneficiadas por ambos tipos de programas son las mismas⁴.

Es importante señalar que ambos tipos de programas se proponen alcanzar los mismos objetivos, a saber: mejorar la eficiencia del sistema escolar y elevar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, debido a la convergencia que existe en los lugares en que ellos son operados, es prácticamente imposible aislar el impacto que los programas de cada tipo tienen en el comportamiento de esas variables.

Además, debemos hacer notar que la mayor parte de las evaluaciones que al iniciar este estudio estaban disponibles, se habían referido al impacto de los programas aludidos en la eficiencia del sistema escolar. Para lograr este propósito, los evaluadores habían generado información acerca del impacto que se puede atribuir a dichos programas en la asistencia escolar, la permanencia de los niños en las escuelas, y la eficiencia terminal del sistema educativo⁵.

En cambio, las evaluaciones del impacto que dichos programas pueden tener en el aprovechamiento escolar, han sido menos frecuentes. Además del estudio sobre el PARE (que mencionamos más arriba), hasta el momento en que se inició esta investigación sólo había sido evaluado uno de los programas que se proponen fortalecer la demanda educativa; y es pertinente señalar que esa evaluación sólo se refirió al primer año durante el cual estuvo vigente el programa respectivo⁶.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y FUENTES DE INFORMACIÓN UTILIZADA

Por lo anterior, este estudio se propone ampliar —y sobre todo actualizar— nuestros conocimientos acerca del impacto de estos programas en el aprovechamiento escolar. Además, persigue la finalidad de comparar ese impacto con el que se ha atribuido a dichos programas en relación con la eficiencia del sistema escolar. Lógicamente, para poder hacer esta comparación, era necesario realizar una actividad intermedia, consistente en reseñar y obtener un resumen de los resultados de dichos estudios.

Para analizar el impacto de estos programas en el aprovechamiento escolar, utilizamos estadísticas publicadas por el Instituto para la Evaluación Educativa (INEE), así como algunos microdatos procedentes de dos fuentes: El proyecto de medición de estándares educativos (que la Secretaría de Educación Pública ha implementado desde la década pasada), por un lado; y la evaluación de los resultados educativos del PARE, (Cf. supra) por el otro.

³ Los programas encaminados a fortalecer la oferta escolar son operados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), un organismo vinculado a la Secretaría de Educación Pública; en tanto que los que se proponen fortalecer la demanda educativa, están a cargo de una dependencia de la Secretaría de Desarrollo Social.

⁴ Esta estimación fue realizada por el CONAFE, y se encuentra en la *Memoria de Gestión* de ese organismo correspondiente al ejercicio 1995-2000.

⁵ En el capítulo III de este artículo se resumen algunos resultados de las evaluaciones mencionadas.

⁶ Cf. Behrman, J.R., Sengupta, P., Todd, P. (2000). *The impact of PROGRESA on achievement test scores in the first year. Final report*. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.

3. RESUMEN DE LOS HALLAZGOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS EN LA REPETICIÓN DE CURSOS Y LA EFICIENCIA TERMINAL

3.1. Estudios focalizados en los programas que se proponen fortalecer la oferta escolar

De acuerdo con datos proporcionados por el CONAFE⁷ (que aparecen en los cuadros 1 y 2) los índices de repetición de cursos y de eficiencia terminal correspondientes a la población que ha sido atendida por los programas compensatorios, han mejorado más rápidamente que los correspondientes al resto de la población escolar. En el cuadro 3 se puede observar el comportamiento de esos índices en cada uno de esos segmentos de la población escolar, así como en la población total.

CUADRO 1. COMPARACIÓN DE LAS TASAS DE REPETICIÓN OBSERVADAS EN LA POBLACIÓN ATENDIDA POR LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS CON LAS CORRESPONDIENTES A LA POBLACIÓN NO ATENDIDA POR LOS MISMOS

Ciclo	Total	Población atendida	Población no atendida	Diferencia	Variación de la población no atendida	Variación de la población atendida
1991-1992	9.1	13.8	7.3	6.5		
1992-1993	8.7	13.2	7.0	6.2	0.6	0.3
1993-1994	7.2	10.5	6.0	4.5	2.7	1.0
1994-1995	7.0	10.2	5.8	4.4	0.3	0.2
1995-1996	6.8	10.0	5.5	4.5	0.2	0.3
1996-1997	6.9	9.6	5.9	3.7	0.4	-0.4
1997-1998	6.7	9.4	5.7	3.7	0.2	0.2
1998-1999	6.6	9.2	5.6	3.6	0.2	0.1

CUADRO 2. COMPARACIÓN DE LAS TASAS DE EFICIENCIA TERMINAL OBSERVADAS EN LA POBLACIÓN ATENDIDA POR LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS CON LAS CORRESPONDIENTES A LA POBLACIÓN NO ATENDIDA POR LOS MISMOS

	Total	Población atendida	Población no atendida	Diferencia	Variación del indicador en la población atendida	Variación del indicador en la población no atendida
1991-1992	74.9	59.9	80.7	20.8		
1992-1993	75.8	60.8	81.7	20.9	0.9	1.0
1993-1994	78.5	64.9	83.9	19.0	4.1	2.2
1994-1995	79.3	69.0	83.2	14.2	4.1	-0.7
1995-1996	80.2	71.2	83.8	12.2	2.2	0.2
1996-1997	82.8	76.8	85.2	8.4	5.6	1.8
1997-1998	84.9	79.0	87.3	8.3	2.2	2.1
1998-1999	85.8	80.8	87.8	7.0	1.8	0.5

Desde luego, la diferencia detectada en los cambios que fueron observados entre los indicadores correspondientes a cada uno de los segmentos de la población escolar, pueden ser parcialmente explicados por el hecho de que esos indicadores no pueden evolucionar en forma lineal. Lo que se podía esperar era que ese fenómeno evolucionara en forma asintótica. Ahora bien, como a principios de la década anterior los indicadores correspondientes a la población que no fue

⁷ Cf. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2000). *Memoria de la Gestión 1995-2000*. México: CONAFE.

atendida por los programas compensatorios ya estaban en mejores condiciones que los correspondientes a la que sí fue beneficiada por dichos programas, el espacio que esos indicadores tenían para mejorar era menor que el que tenían los indicadores de la población que sí fue atendida por los citados programas.

CUADRO 3. COMPORTAMIENTO DE LOS ÍNDICES EN CADA UNO DE LOS SEGMENTOS DE LA POBLACIÓN ESCOLAR

Índices	Población atendida	Población no atendida	Población total
Mejoramiento en el índice de repetición	-4.6%	-1.7 %	-2.5 %
Mejoramiento en el índice de eficiencia terminal	20.9%	7.1%	10.9%

Sin embargo, no es posible descartar por completo la hipótesis de que la velocidad a la cual mejoraron los índices de repetición y de eficiencia terminal correspondientes a la población atendida por estos programas, pueda ser —al menos parcialmente— atribuidos a las estrategias que fueron instrumentadas a través de los programas compensatorios; (los cuales, como ya se dijo, han sido reforzados, a partir de 1997, por otros programas que se han propuesto estimular la demanda educativa que se genera en las familias).

3.2. Estudios focalizados en los programas que se proponen fortalecer la demanda educativa

El programa encaminado a fortalecer la demanda educativa que ha sido sometido más intensamente a rigurosas evaluaciones es, sin duda alguna, el que actualmente recibe el nombre de “Programa de Desarrollo Humano Oportunidades”. Gracias al interés que las autoridades han tenido en conocer los diversos resultados del mismo, actualmente están disponibles varios estudios que han sido realizados con este fin⁸. Cabe señalar que esos estudios se han basado en diferentes bases de datos, su cobertura geográfica no ha sido la misma, y sus autores han utilizado metodologías distintas. A continuación presentamos una breve reseña de los resultados obtenidos.

Al evaluar el programa PROGESA (el cual antecedió al programa llamado “Oportunidades” que actualmente está vigente), Shultz (2000a y 2000b) encontró que:

“En el nivel primario...[ese programa] logró incrementar las tasas de inscripción en una proporción que oscila entre 0.74 y 1.07 puntos porcentuales para los niños; y entre 0.96 y 1.45 puntos porcentuales para las niñas. En el nivel secundario, el mejoramiento en esas tasas osciló entre 3.5 y 5.8 puntos porcentuales para los niños, y entre 7.2 y 9.3 puntos porcentuales para las niñas. Esto representa un incremento que varía entre 5% y 8% para los niños, y entre 11% y 14% para las niñas. Si estos efectos se sostuvieran durante el periodo en el cual los niños se encuentran en edad escolar, el efecto acumulado del programa en la escolaridad para un niño promedio procedente de una familia pobre, sería equivalente a la suma de los cambios estimados para los diversos grados escolares. [De

⁸ Schultz, T.P. (2000a). *The impact of PROGRESA on school attendance rates in the sampled population*. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.

Schultz, T.P. (2000b). *The impact of PROGRESA on school attendance rates in the sampled population*. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.

Skoufias, E., McClafferty, B. (2001). *¿Is Progresa working? Summary of the results of an evaluation by IFPRI*. Washington, DC: International Food Policy Research Institute, Food Consumption and Nutrition Division.

Escobar, A., De la Rocha, M. (2003). *Evaluación cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*. Serie Documentos de Investigación 3. México: Secretaría de Desarrollo Social.

Parker, S. (2003). Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción, reprobación y abandono escolar. En (2004). *Resultados de la Evaluación Externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*. México: Instituto Nacional de Salud Pública y Ciesas.

las estimaciones efectuadas se desprende que] hasta los 9 grados, el programa puede incrementar la escolaridad de los niños pobres de ambos sexos en 0.66 años. Las niñas ganarían 0.72 años y los niños aumentarían su escolaridad en 0.64 años”.

A su vez, Skoufias y McClafferty reportaron que:

“Como en promedio un joven de 18 años había cursado aproximadamente 6.2 grados escolares antes de ingresar al programa, el incremento global en la escolaridad de los participantes en el mismo es, aproximadamente, de 10%.”

Por su parte, Shults también encontró que:

“el mayor impacto del programa PROGRESA en las tasas de matriculación se observa en los niños que han completado el sexto grado y, por tanto, están preparados para ingresar a la secundaria. En esos casos, el incremento en la escolaridad es de 11.1 puntos porcentuales para ambos sexos en promedio. El incremento para los varones es de 6.5 puntos porcentuales y para la mujeres, ese mejoramiento es de 14.8 puntos; lo que representa un incremento porcentual (en la escolaridad) de aproximadamente 10% para los primeros y de 20% para las segundas”.

Los estudios citados fueron actualizados —ampliando, además, su cobertura a nivel nacional— por S. Parker (2004). Esta autora, con el propósito de analizar el impacto de Oportunidades en la secundaria y en el nivel medio superior, utilizó información sobre la inscripción, abandono y reprobación escolar del ciclo 1995-96 al ciclo 2002-03. Ella reportó que:

“Oportunidades está teniendo un impacto importante en la matrícula de las secundarias rurales, el cual va creciendo con el tiempo y se ha concentrado en las telesecundarias y secundarias generales, con incrementos del 24.0% en el ciclo escolar 2002-2003. En zonas urbanas, los impactos de Oportunidades son más pequeños, e implican un aumento en la matrícula de alrededor del 4.0% para el ciclo 2002-2003, principalmente concentrado en mujeres”.

Así mismo, esa autora observó que:

“Los resultados a nivel medio superior son impresionantes... Los impactos estimados son sustanciales, indicando que sólo dos años después de la implementación del Programa de otorgamiento de becas a este nivel, la inscripción en el primer grado de educación media superior ha aumentado en un 84.7% en zonas rurales y 10.1% en zonas urbanas, usando la matrícula en el ciclo 2000-2001 como base”.

En relación con las escuelas primarias, la autora menciona que:

“en estudios anteriores se había mostrado que Oportunidades no ha tenido impactos importantes sobre la inscripción; [pero la autora atribuye esa observación a que] la inscripción en primaria era muy alta incluso antes de que empezara el Programa”.

Por tanto, ese dato no toma en cuenta el rezago representado por las diferencias existentes entre las edades de los estudiantes y los grados en los que están inscritos.

Sin embargo, Parker afirma que su análisis sobre los efectos de dicho programa en la reducción del abandono escolar y la reprobación en la primaria,

“muestra que Oportunidades parece tener un efecto positivo. Más del 17.4% de los niños (hombres) que abandonaban la primaria dejan de hacerlo como resultado de Oportunidades en zonas rurales (17,031 niños). En cuanto a reprobación en estas mismas zonas, los efectos son menores, pero significativos, ya que implican que alrededor del 4.3% de los niños y 8.9% de las niñas que reprobaban algún grado de primaria dejaron de hacerlo como resultado de Oportunidades (10,520 hombres y 14,265 mujeres). En zonas urbanas, también se observan efectos significativos en reducir la reprobación. Los efectos en la tasa de reprobación son un poco superiores a los de zonas rurales, mostrando reducciones del 7.9% en el porcentaje de niños reprobados y 12.9% en el de niñas (16,988 hombres y 18,673 mujeres). Para las primarias en zonas urbanas, Oportunidades reduce la tasa de abandono en alrededor de 5.7% para niñas y 3.5% para niños (6,001 niños y 8,378 niñas)”.

En el nivel medio superior, Parker observó que:

“mientras la brecha en zonas rurales no era muy grande antes de la entrada en vigor del programa (92 y 98 mujeres inscritas por cada cien hombres en primero y segundo grados, respectivamente), Oportunidades no ha contribuido a reducir la brecha, aunque es importante destacar que estas brechas en la práctica casi se han eliminado, debido a otros impactos en la inscripción de hombres y mujeres no asociados al Programa. En zonas urbanas, donde la inscripción de hombres y mujeres era muy similar antes de la entrada en vigor del Programa (98 y 109 mujeres por cada cien hombres inscritos en primer y segundo grado, respectivamente), Oportunidades tuvo un impacto mayor en la inscripción de las mujeres que se traduciría en cifras de 100 mujeres por cada cien hombres en el primer grado (la brecha se elimina) y 111 mujeres por cada cien hombres en el segundo grado, ampliando la brecha invertida (es decir, que favorece a las mujeres)”.

Por último, en las escuelas primarias la autora detectó que:

“los efectos sobre reprobación, donde las mujeres tenían tasas mucho menores que los hombres incluso antes de Oportunidades, el Programa aumentó esa brecha. Por otra parte, las tasas de abandono, que antes de Oportunidades eran mayores para niños que niñas, Oportunidades redujo esta brecha en zonas rurales, pero no en las urbanas”.

A su vez, Escobar y De la Rocha (2003) realizaron un estudio de tipo cualitativo con el propósito de generar información que permitiera conocer las dinámicas sociales de las que depende el éxito —o fracaso— del Programa. Al buscar las razones por las cuales los niños que reciben la beca asisten a la escuela, esos autores identificaron las siguientes:

“En primer lugar hay una clara conciencia de que, una vez obtenida la beca, el joven sólo puede mantenerla si permanece en la escuela. En segundo lugar, el dinero destinado a útiles, uniformes y zapatos se acrecentó cuando los hogares recibieron los dos primeros pagos del Programa. Por último, los muchachos desayunan en mucha mayor medida que antes... Este es un factor decisivo que en muchas familias favorece la asistencia a la escuela.”

Es importante mencionar que dichos investigadores reportan que:

“los cálculos que hacen las familias muestran que la beca de escolaridad y el monto destinado a útiles no alcanzan para cubrir las cuotas y los costos escolares directos e indirectos, pero la ayuda es muy significativa; el hecho es que el monto, sumado a la corresponsabilidad, está inclinando la balanza a favor de una mayor escolaridad”.

Por otra parte, ellos detectaron que:

“la mayor parte de los casos de jóvenes o de niños que ya habían abandonado la escuela, no ha regresado”; lo cual atribuyen a tres razones: la primera es que algunos jóvenes habían migrado, simplemente para buscar mejores empleos en otras ciudades (o en Estados Unidos), o porque tuvieron que satisfacer necesidades urgentes de sus familias. La segunda razón es el embarazo o el abandono de la casa paterna, en el caso de las mujeres. La tercera es que varios de estos jóvenes (de entre 13 y 16 años) ya eran proveedores económicos de sus hogares y no pudieron renunciar a ese rol”.

4. ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LOS PROGRAMAS EN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

4.1. Estudios focalizados en los programas que se proponen fortalecer la demanda educativa

Como se sabe, las escuelas primarias y secundarias del país están agrupadas en diferentes segmentos (llamados “modalidades”) en función del origen de su financiamiento, de los medios

sociogeográficos⁹ en que están ubicadas y del *currículum* en que se basa la enseñanza que en ellas se imparte.

Las modalidades de las escuelas primarias son las siguientes: escuelas privadas, escuelas urbanas públicas, escuelas rurales públicas, centros comunitarios (que funcionan en localidades pequeñas e imparten el currículo diseñado por el CONAFE) y escuelas para la población indígena (comúnmente llamadas “escuelas indígenas”). Las modalidades de las escuelas secundarias son, a su vez: secundarias privadas, secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias. Las generales y técnicas se distinguen por el *currículum* que ellas se sigue. Las telesecundarias (que mayoritariamente funcionan en zonas rurales y urbano-marginadas) también se distinguen por la tecnología que es utilizada al impartir la educación correspondiente.

Los datos estadísticos que han sido publicados desde hace varios años por la Secretaría de Educación Pública han mostrado, invariablemente, que existe una clara asociación estadística entre las diferentes modalidades arriba descritas (las cuales, como se acaba de señalar, se caracterizan, entre otras cosas, por el lugar jerárquico que corresponde en la estratificación social a las capas sociales a las que pertenece la mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas correspondientes) y las calificaciones que obtienen en promedio dichos alumnos. En efecto, esas estadísticas han indicado que los promedios de las calificaciones obtenidas por los alumnos inscritos en las escuelas que corresponden a dichas modalidades se ubican, en orden decreciente, como sigue:

Escuelas Primarias: 1°) Escuelas privadas; 2°) Escuelas urbanas públicas; 3°) Escuelas rurales, 4°) Centros comunitarios; 5°) Escuelas indígenas.

Escuelas Secundarias: 1°) Escuelas privadas; 2°) Secundarias generales y técnicas; 3°) Telesecundarias.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dio a conocer los resultados que fueron obtenidos en las pruebas de aprovechamiento en español y matemáticas que fueron aplicadas, en 2004, a los alumnos inscritos en un conjunto de escuelas primarias y secundarias que fueron seleccionadas por muestreo.

Esos resultados aparecen en los cuadros 4a y 4b. Como se puede apreciar, las posiciones que ocupan las escuelas correspondientes a las categorías arriba descritas son, en 2004, las mismas que a través del tiempo han sido registradas en las estadísticas educativas del país. En otras palabras, las desigualdades en el aprovechamiento escolar que están asociadas con las características socioeconómicas de las escuelas (y, por ende, de los alumnos que a ellas asisten) no han desaparecido a través del tiempo, a pesar de que las escuelas ubicadas en las localidades de menor desarrollo socioeconómico han estado expuestas a los programas compensatorios a los que este artículo se refiere.

Sin embargo, es necesario advertir que los promedios de calificaciones de los alumnos inscritos en las escuelas rurales no son estadísticamente diferentes de los que corresponden a los de quienes asisten a los centros comunitarios; y que las calificaciones de los alumnos registrados en las

⁹ Utilizamos este concepto para señalar que las categorías descritas han sido definidas en primer término en función de los tipos de localidades en que están ubicadas las escuelas. Sin embargo, como es sabido, existe una clara correlación de rangos entre los tipos de localidades y los estratos sociales a los que pertenecen mayoritariamente los alumnos que radican en las mismas.

escuelas secundarias generales tampoco se distinguen, desde el punto de vista estadístico, de las de aquellos que están inscritos en las secundarias técnicas.

CUADRO 4A. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS CALIFICACIONES PROMEDIO DE ALUMNOS DE 6° DE PRIMARIA.
(COMPARACIONES MÚLTIPLES)

LECTURA							
Modalidad	Media	Error estándar	Privadas	Urbanas Públicas	Rurales Públicas	Centros Comunitarios	Educación Indígena
Privadas	567.99	3.67	NA	+	+	+	+
Urbanas públicas	497.33	1.57	-	NA	+	+	+
Rurales públicas	462.33	1.79	-	-	NA	Ns	+
Centros Comunitarios	450.59	3.61	-	-	Ns	NA	+
Educación Indígena	424.85	2.67	-	-	-	-	NA
MATEMÁTICAS							
Privadas	474.78	3.32	NA	+	+	+	+
Urbanas públicas	425.01	1.45	-	NA	+	+	+
Rurales públicas	399.6	1.73	-	-	NA	Ns	+
Centros Comunitarios	385.79	3.82	-	-	Ns	NA	+
Educación Indígena	360.07	2.67	-	-	-	-	NA

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *Calidad de la Educación Básica en México: Resultados de la Evaluación 2004*. México: INEE.

Nota: Los signos indican si la diferencia entre la calificación de la modalidad que aparece en cada renglón es mayor o menor que la correspondiente a la modalidad mencionada en la columna respectiva

NA = No aplicable

Ns = Diferencia no significativa

CUADRO 4B. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS CALIFICACIONES PROMEDIO DE ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA.
(COMPARACIONES MÚLTIPLES)

Modalidad	Media	Error estándar	Privadas	Generales	Técnicas	Telesecundarias
LECTURA						
Privadas	649.25	4.57	NA	+	+	+
Generales	565.06	2.31	-	NA	Ns	+
Técnicas	563.94	2.09	-	Ns	NA	+
Telesecundarias	523.88	5.39	-	-	-	NA
MATEMÁTICAS						
Privadas	504.08	3.42	NA	+	+	+
Generales	455.33	1.60	-	NA	Ns	+
Técnicas	454.76	1.40	-	Ns	NA	+
Telesecundarias	440.30	3.60	-	-	-	NA

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *Calidad de la Educación Básica en México: Resultados de la Evaluación 2004*. México: INEE.

NA = No aplicable

Ns = Diferencia no significativa

Se podría afirmar que la similitud que se advierte entre los promedios de calificaciones correspondientes a las escuelas rurales y las de los centros comunitarios es un indicador que favorece a los estudiantes que cursan su primaria en dichos centros; ya que ello significa que los alumnos mencionados no están obteniendo rendimientos inferiores a los de quienes asisten a las escuelas rurales convencionales. Esa afirmación es, en efecto, acertada. Sin embargo, no debe perderse de vista

que las calificaciones del conjunto de escuelas rurales son inferiores a las del conjunto de escuelas que están ubicadas en las ciudades.

Por otro lado, también cabe hacer notar la situación desfavorable en que se siguen encontrando las telesecundarias, ya que estas escuelas atienden mayoritariamente a estudiantes pertenecientes a las capas sociales que están ubicadas en los lugares inferiores de la estratificación respectiva. Ellos son, en efecto, estudiantes que habitan en localidades geográficamente dispersas y en las zonas urbano-marginadas.

4.2. Estudios focalizados en los programas que se proponen fortalecer la demanda educativa

Para analizar el comportamiento del aprovechamiento escolar en forma diacrónica se habría requerido que las pruebas de aprovechamiento que fueron aplicadas en diferentes fechas, hubiesen reunido las condiciones que los especialistas en psicometría han señalado que son indispensables para poder comparar los rendimientos académicos a través del tiempo. Existen, sin embargo, algunas dudas acerca de que esos requisitos hayan sido estrictamente satisfechos por la Dirección General de Evaluación de la SEP, al elaborar las pruebas en que se basan las mediciones realizadas por dicha dependencia al implementar su programa denominado “Medición de Estándares Educativos”.

Empero, después de haber comprobado que las mediciones mencionadas arrojaron resultados coherentes con diversas hipótesis, y tomando en cuenta que, de acuerdo con la SEP, los valores de las mediciones del aprovechamiento escolar (expresados en escala Rasch) “permitieron estimar medidas de habilidad comparables en un determinado periodo [ya que] los instrumentos aplicados a los estudiantes tuvieron semejantes niveles de dificultad”, nos pareció conveniente aproximarnos a la valoración del comportamiento inter-temporal de este fenómeno utilizando, en lugar del aprovechamiento escolar, las desviaciones estándar de las distribuciones de los rendimientos logrados en los mismos grados escolares, pero en dos fechas distintas.

Lo que concretamente queríamos saber al realizar este análisis era si la dispersión de los rendimientos académicos de los alumnos que se encuentran en municipios de diferentes niveles de marginalidad aumenta o disminuye a través del tiempo, asumiendo que una mayor dispersión implica mayor desigualdad y viceversa.

Para lograr este objetivo, generamos una sub-base de datos integrada por las mismas escuelas que fueron evaluadas durante los años comprendidos entre 1999 y 2002, y comparamos las desviaciones estándar de las calificaciones que obtuvieron los alumnos que cursaron el tercer grado en 1999 con las de quienes lo hicieron en el año 2001; así como las que obtuvieron los alumnos inscritos en el sexto grado en el año 2000 con las de quienes lo cursaron en 2002.

El cuadro 5 muestra los resultados de este ejercicio. Como ahí se puede observar, el análisis reveló una clara tendencia hacia la disminución de las desviaciones estándar; ya que en la mayoría de las 30 comparaciones realizadas, los signos de las diferencias entre dichas desviaciones son negativos. Sin embargo —y creemos que esto es particularmente importante— en las comparaciones que se refieren a municipios que tienen altos grados de marginalidad ocurrió lo contrario; lo que implica que sólo en ellos aumentó la desigualdad entre los rendimientos obtenidos en diferentes fechas, en lugar de haber disminuido.

Es, desde luego, muy difícil explicar este hallazgo a partir de la información disponible. Sin embargo, es plausible suponer que la expansión que está experimentando la matrícula escolar en municipios de alta marginalidad —como consecuencia de los incentivos económicos que se están

entregando a las familias de menores recursos que residen en municipios que tienen índices bajos de desarrollo humano— está generando una mayor desigualdad en los rendimientos académicos de los estudiantes (asociada con un crecimiento de la matrícula); toda vez que los niños que dichos programas están logrando incorporar a las escuelas pertenecen a familias que cuentan con menores recursos culturales. De esto se podría inferir que el sistema escolar no está preparado para lograr que los niños pertenecientes a las familias mencionadas tengan un desempeño académico adecuado; lo que obligaría a generar, evaluar y difundir un conjunto de innovaciones encaminadas a evitar que este problema se siguiera presentando.

CUADRO 5. COMPARACIÓN DE LAS DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LAS DISTRIBUCIONES DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS EN DIVERSAS FECHAS, EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES DE MARGINALIDAD DE LOS MUNICIPIOS EN QUE ESTÁN UBICADAS LAS ESCUELAS

Niveles de marginalidad y tipos de mediciones efectuadas	TERCER GRADO DE PRIMARIA			SEXTO GRADO DE PRIMARIA		
	Desviación estándar 1999	Desviación estándar 2001	Signos de las diferencias (2001 – 1999)	Desviación estándar 2000	Desviación estándar 2002	Signos de las diferencias (2000 – 2002)
MARGINALIDAD MUY ALTA						
Medición global	50.37	64.36	Positivo	48.99	53.21	Positivo
Pruebas de español	49.94	62.35	Positivo	65.04	65.59	Ns
Pruebas de matemáticas	68.06	80.37	Positivo	55.37	56.93	Positivo
MARGINALIDAD ALTA						
Medición global	82.93	69.42	Negativo	61.45	59.33	Negativo
Pruebas de español	75.33	64.61	Negativo	74.44	68.86	Negativo
Pruebas de matemáticas	103.11	92.30	Negativo	65.97	61.05	Negativo
MARGINALIDAD MEDIA						
Medición global	60.33	61.50	Ns	71.02	50.22	Negativo
Pruebas de español	62.47	63.86	Ns	82.06	60.62	Negativo
Pruebas de matemáticas	76.41	80.20	Positivo	77.47	54.67	Negativo
MARGINALIDAD BAJA						
Medición global	67.11	66.55	Ns	72.64	57.46	Negativo
Pruebas de español	65.31	62.68	Negativo	85.26	69.91	Negativo
Pruebas de matemáticas	85.55	86.44	Ns	76.75	58.05	Negativo
MARGINALIDAD MUY BAJA						
Medición global	70.38	67.35	Negativo	74.55	65.85	Negativo
Pruebas de español	71.02	68.71	Negativo	90.15	76.98	Negativo
Pruebas de matemáticas	87.93	84.71	Negativo	78.41	67.68	Negativo

4.3. Valoración de los efectos educativos de los programas, en los estados de menores niveles de desarrollo

Con el objeto de profundizar los análisis cuyos resultados fueron reportados en el inciso anterior, consideramos conveniente observar con mayor detalle la forma en que el aprovechamiento escolar ha evolucionado en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca; los cuales, como arriba se indicó, son aquellos que por haber sido los que fueron atendidos por el PARE, también son los que han estado expuestos durante un mayor periodo de tiempo a los programas compensatorios encaminados a fortalecer la oferta del sistema escolar.

4.3.1. Análisis basado en datos del Proyecto “Medición de los Estándares Educativos”

Para realizar este análisis se utilizó la sub-base de datos —arriba mencionada— es decir, la que contiene la información del conjunto de escuelas que permanecieron en el proyecto denominado “Medición de Estándares Educativos” de la DGE durante el periodo comprendido entre 1999 y 2002. Con esa información se compararon las calificaciones de español, matemáticas y globales que en 1999 obtuvieron los alumnos inscritos en el tercer grado de primaria, con las que los alumnos de esos mismos centros escolares obtuvieron en 2002, al cursar el sexto grado. Desde luego, no se puede afirmar que esa comparación se haya referido exactamente a los mismos alumnos, ya que es muy probable, por un lado, que durante los tres años que transcurrieron entre 1999 y 2002 hayan sido dados de baja algunos estudiantes por diversos motivos (como las deserción y el cambio de residencia); y que, por otro lado, se haya inscrito en esas escuelas un cierto número de alumnos procedentes de otras escuelas. Sin embargo, es plausible suponer que la mayoría de los estudiantes que fueron evaluados en el año 2002 estaban inscritos en las mismas escuelas en 1999 y viceversa. Los resultados obtenidos se encuentran en los cuadros 6, 7 y 8.

CUADRO 6. POSICIONES QUE OCUPAN LAS DIVERSAS MODALIDADES EDUCATIVAS UBICADAS EN LOS ESTADOS ANALIZADOS, EN FUNCIÓN DE LOS PROMEDIOS DE SUS CALIFICACIONES EN ESPAÑOL

Estado/Tipo de escuelas	3er. grado (1999)	Posición en el estado	ESPAÑOL		
			6° grado (2002)	Posición en el estado	% Incremento o decremento
CHIAPAS					
Esc. Indígenas	364.5	4	402.8	4	10.5
Esc. Rurales	407.3	3	448.9	3	10.2
Esc. urbanas públicas	440.7	2	500.5	2	13.6
Esc. urbanas privadas	497.4	1	572.5	1	15.1
GUERRERO					
Esc. Indígenas	416.1	4	393.1	4	-5.5
Esc. Rurales	427.6	2	463.6	2	8.4
Esc. urbanas públicas	421.3	3	465.8	1	10.6
Esc. urbanas privadas	494.1	1	409.9	3	-17.0
HIDALGO					
Esc. Indígenas	398.8	4	399.5	4	0.2
Esc. Rurales	427.7	3	496.6	3	16.1
Esc. urbanas públicas	434.8	2	523.3	2	20.4
Esc. urbanas privadas	522.4	1	569.5	1	9.0
OAXACA					
Esc. Indígenas	373.5	4	430.6	4	15.3
Esc. Rurales	428.5	3	484.7	3	13.1
Esc. urbanas públicas	454.0	2	514.7	2	13.4
Esc. urbanas privadas					
Promedio Esc. Indígenas	388.2	4	406.5	4	4.7
Promedio Esc. Rurales	422.8	3	473.5	3	12
Promedio Esc. Urbanas públicas	437.7	2	501.1	2	14.5
Promedio Esc. Urbanas privadas	504.6	1	517.3	1	2.5

CUADRO 7. POSICIONES QUE OCUPAN LAS DIVERSAS MODALIDADES EDUCATIVAS UBICADAS EN LOS ESTADOS ANALIZADOS, EN FUNCIÓN DE LOS PROMEDIOS DE SUS CALIFICACIONES EN MATEMÁTICAS

Estado/Tipo de escuelas	MATEMÁTICAS				
	3er. grado (1999)	Posición en el estado	6° grado (2002)	Posición en el estado	% Incremento o decremento
CHIAPAS					
Esc. Indígenas	312.3	4	436.1	4	39.6
Esc. Rurales	404.2	3	463.5	3	14.7
Esc. Urbanas públicas	448.7	2	494.4	2	10.2
Esc. Urbanas privadas	497.1	1	542.4	1	9.1
GUERRERO					
Esc. Indígenas	419.1	3	423.1	4	1.0
Esc. Rurales	405.7	4	475.0	2	17.1
Esc. Urbanas públicas	428.7	2	478.4	1	11.6
Esc. Urbanas privadas	480.2	1	424.4	3	-11.6
HIDALGO					
Esc. Indígenas	380.0	4	408.6	4	7.5
Esc. Rurales	427.2	3	490.1	3	14.7
Esc. Urbanas públicas	431.7	2	508.3	2	17.7
Esc. Urbanas privadas	516.3	1	546.0	1	5.8
OAXACA					
Esc. Indígenas	316.6	4	451.1	4	42.5
Esc. Rurales	419.0	3	493.9	3	17.9
Esc. Urbanas públicas	461.6	2	512.0	2	10.9
Esc. Urbanas privadas					
Promedio Esc. Indígenas	357	4	429.7	4	20.4
Promedio Esc. Rurales	414.0	3	480.6	3	16.1
Promedio Esc. Urbanas públicas	442.7	2	498.3	2	12.6
Promedio Esc. Urbanas privadas	497.9	1	504.3	1	1.3

En los cuadros mencionados se observa que en los cuatro estados considerados en el análisis (y en el promedio de los mismos), los puntajes en español, matemáticas y globales que obtuvieron —tanto en el tercero como en el sexto grado— los alumnos de las escuelas correspondientes a las cuatro modalidades que fueron analizadas en otro inciso de este capítulo (es decir, las escuelas indígenas, rurales, urbanas públicas y privadas) se correlacionan (con muy pocas excepciones) con los estratos sociales a los que pertenecen mayoritariamente los alumnos inscritos en las mismas. Así pues, a pesar de que las escuelas ubicadas en localidades socioeconómicamente desfavorecidas al interior de los estados considerados en el análisis han recibido durante más de una década los apoyos proporcionados a través de los programas compensatorios (ya que fueron las primeras beneficiadas por esos programas) las desigualdades en la distribución de oportunidades educativas, que fueron detectadas a nivel nacional, se siguen manifestando en dichos estados. En efecto, en casi todas las comparaciones realizadas, corresponde a las escuelas privadas el primer lugar, a las urbanas públicas el segundo, a las rurales el tercero y a las indígenas el cuarto.

CUADRO 8. POSICIONES QUE OCUPAN LAS DIVERSAS MODALIDADES EDUCATIVAS UBICADAS EN LOS ESTADOS ANALIZADOS, EN FUNCIÓN DE LOS PROMEDIOS DE SUS CALIFICACIONES GLOBALES

Estado/Tipo de escuelas	PUNTAJE GLOBAL				
	3er. grado (1999)	Posición en el estado	6° grado (2002)	Posición en el estado	% Incremento o decremento
CHIAPAS					
Esc. Indígenas	338.3	4	416.0	4	23.0
Esc. Rurales	404.9	3	454.8	3	12.3
Esc. urbanas públicas	445.0	2	497.8	2	11.9
Esc. urbanas privadas	496.8	1	558.4	1	12.4
GUERRERO					
Esc. Indígenas	419.6	3	405.3	4	-3.4
Esc. Rurales	416.7	4	468.3	2	12.4
Esc. urbanas públicas	426.7	2	479.9	1	12.5
Esc. urbanas privadas	486.2	1	415.8	3	-14.5
HIDALGO					
Esc. Indígenas	390.6	4	404.2	4	3.5
Esc. Rurales	427.7	3	493.3	3	15.3
Esc. urbanas públicas	434.0	2	516.3	2	19.0
Esc. urbanas privadas	517.8	1	558.2	1	7.8
OAXACA					
Esc. Indígenas	347.2	4	438.8	4	26.4
Esc. Rurales	424.4	3	488.2	3	15.0
Esc. urbanas públicas	457.8	2	513.3	2	12.1
Esc. urbanas privadas					
Promedio Esc. Indígenas	373.9	4	416.1	4	11.3
Promedio Esc. Rurales	418.4	3	476.2	3	13.8
Promedio Esc. Urbanas públicas	440.9	2	501.8	2	13.8
Promedio Esc. Urbanas privadas	500.3	1	510.8	1	2.1

Por otra parte, en el cuadro 9 aparecen las diferencias entre las calificaciones que obtuvieron entre el sexto y el tercer grado los alumnos inscritos en las escuelas analizadas. Al observar la magnitud de las registradas entre las calificaciones globales correspondientes a las escuelas públicas se detecta lo siguiente:

- Las diferencias más importantes corresponden a las escuelas indígenas de Oaxaca, así como a las rurales y urbanas de Hidalgo.
- El segundo lugar corresponde a las escuelas indígenas de Chiapas, así como a las rurales y urbanas de Oaxaca.
- En el tercer lugar se encuentran las escuelas indígenas de Hidalgo, así como las rurales y urbanas de Guerrero.
- En el último sitio se encuentran las escuelas indígenas de Guerrero, así como las rurales y urbanas de Chiapas.

CUADRO 9. DIFERENCIAS ENTRE LAS CALIFICACIONES PROMEDIO DEL 6° Y EL TERCER GRADO, CORRESPONDIENTES A LAS DIVERSAS MODALIDADES EDUCATIVAS

	INDÍGENAS			RURALES			URBANAS PÚBLICAS			URBANAS PRIVADAS			POSICIÓN ESCUELAS		
	3°	6°	Dif.	3°	6°	Dif.	3°	6°	Dif.	3°	6°	Dif.	Indígenas	Rurales	Urbana - Pública
CHIAPAS															
Español	365	403	38.3	407	449	41.6	441	501	59.8	497	573	75.1	2	3	3
Matemáticas	312	436	124.0	404	464	59.3	449	494	45.7	497	542	45.3	2	3	4
Global	338	416	77.7	405	455	49.9	445	498	52.8	497	558	61.6	2	4	4
GUERRERO															
Español	416	393	-23	428	464	36.0	421	466	44.5	494	410	-84.2	4	4	4
Matemáticas	419	423	4.0	406	475	69.3	429	478	49.7	480	424	-55.8	4	2	3
Global	420	405	-14.3	417	468	51.6	427	480	53.2	486	416	-70.4	4	3	3
HIDALGO															
Español	399	400	0.7	428	497	68.9	435	523	88.5	522	570	47.1	3	1	1
Matemáticas	380	409	28.6	472	490	17.9	432	508	76.6	516	546	29.7	3	4	1
Global	391	404	13.6	428	493	65.6	434	516	82.3	518	558	40.4	3	1	1
OAXACA															
Español	374	431	57.1	429	485	56.2	454	515	60.7	n.d	n.d	n.d	1	2	2
Matemáticas	317	451	135.0	419	494	74.9	462	512	50.4	n.d	n.d	n.d	1	1	2
Global	347	439	91.6	424	488	63.8	458	513	55.5	n.d	n.d	n.d	1	2	2

Es, pues, evidente que los avances en el aprovechamiento que fueron identificados mediante este método no se concentraron en ninguna de las modalidades educativas consideradas en el análisis. Es probable que esto pueda ser atribuido a que la implementación de los programas compensatorios no haya sido uniforme en las cuatro entidades federativas a las cuales se han dirigido durante un mayor periodo de tiempo los apoyos proporcionados por dichos programas.

4.3.2. Análisis basado en los resultados de la evaluación del PARE

El PARE —como todos los programas de su tipo— se apoyó en el supuesto de que mejorarían los logros educativos si se redujesen las desigualdades que históricamente han existido en las inversiones escolares realizadas en diferentes ambientes sociogeográficos. Para aminorar tales desigualdades, el PARE proporcionó a las escuelas diversos recursos encaminados a mejorar los rendimientos académicos de las mismas, a través de una estrategia de discriminación positiva. La evaluación permitió observar que, en efecto, los apoyos canalizados por dicho programa a las escuelas fueron distribuidos de acuerdo con la estrategia mencionada, ya que durante el periodo al que se refiere el estudio citado (1992-1995) las escuelas ubicadas en las localidades de menores niveles de desarrollo recibieron más recursos que las demás.

Sin embargo, a pesar de las mejoras observadas en los insumos escolares a los que tuvieron acceso las escuelas arriba mencionadas, los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento escolar no fueron satisfactorios; ya que el aprovechamiento no ascendió lo que era necesario para que los alumnos aprobasen sus cursos. En general, los rendimientos en matemáticas fueron inferiores a los obtenidos en español. Incluso los de aquellos alumnos que habían obtenido resultados superiores al comienzo de la investigación permanecieron estables -o aún disminuyeron, en lugar de ascender- a través del tiempo.

Cabe advertir que al realizar el programa, sus administradores no cumplieron muchos de los requisitos que estaban implícitos en el modelo que lo originó, ya que la selección de los componentes del mismo no estuvo basada en una investigación de las necesidades insatisfechas en las distintas escuelas. En términos generales, esos componentes fueron administrados de un modo inconexo y algunos no fueron entregados oportunamente. Además, la evaluación detectó la existencia de una brecha entre las teorías pedagógicas en las que se basaron los cursos de formación de los docentes (constructivismo) y aquellas que dirigieron el diseño de los materiales didácticos. Esos cursos se difundieron en forma de “cascada”; por lo que no siempre fueron impartidos por personal adecuadamente calificado; y con frecuencia, los supervisores no contribuyeron como debían a la formación de los docentes.

Con todo, es necesario hacer notar que las distintas combinaciones de insumos que recibieron las escuelas no produjeron los efectos educativos de la magnitud esperada por los diseñadores del programa mencionado. Esta afirmación se basa en los resultados que fueron obtenidos al realizar la evaluación, mediante el diseño y el sometimiento a prueba de diversos modelos de regresión que estuvieron encaminados a analizar la eficacia de varias combinaciones de apoyos proporcionados por el PARE. Esos modelos mostraron, en efecto, que los rendimientos académicos no fueron suficientemente sensibles a las diferentes combinaciones de insumos que fueron consideradas en los modelos mencionados (ya que los respectivos coeficientes de regresión no fueron de las magnitudes que podrían haberse esperado). Por tanto, desde nuestro punto de vista, los hallazgos del estudio citado pueden indicar que para disminuir significativamente las disparidades observadas en México en la distribución de las oportunidades educativas, no basta mejorar en distintos grados el modelo educativo que está siendo implementado en nuestras escuelas. No sería difícil, en efecto, que dicho modelo haya alcanzado su límite de eficacia, o que se estuviera acercando al mismo.

4.3.3. Una aproximación al análisis de los efectos generados a través del tiempo

Otra forma a la que también se puede recurrir para obtener algún indicador de los efectos educativos de dichos programas, consiste en analizar si a través del tiempo, los promedios de las calificaciones de los alumnos inscritos en las escuelas rurales y en las indígenas que han recibido los apoyos proporcionados por los programas compensatorios se han aproximado o alejado de los correspondientes a los estudiantes que asisten a las escuelas urbanas ubicadas en las mismas entidades federativas.

Para realizar este análisis utilizamos la información sobre el rendimiento escolar que se encuentra en la sub-base de datos que mencionamos más arriba.

Como ambas mediciones utilizaron diferentes unidades de medida, tuvimos que homologarlas para poder establecer las comparaciones que intentábamos realizar. Para lograrlo, expresamos las calificaciones de las escuelas rurales e indígenas como porcentajes de las correspondientes a las escuelas urbanas, en cada una de las mediciones mencionadas. Los resultados obtenidos aparecen en el cuadro 10.

Como se puede observar, en 2002 se redujo la distancia que en 1995 existía entre las calificaciones de los alumnos inscritos en las escuelas rurales e indígenas, por un lado, y los de las escuelas urbanas, por el otro.

CUADRO 10. CALIFICACIONES EN LAS PRUEBAS DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS DE 6° GRADO OBTENIDAS EN LAS ESCUELAS RURALES E INDÍGENAS, RESPECTIVAMENTE, EXPRESADAS COMO PORCENTAJES DE LAS CORRESPONDIENTES A LAS ESCUELAS URBANAS

Escuelas Comparadas	ESPAÑOL (6° grado)	MATEMÁTICAS (6° grado)
Rurales / Urbanas		
Mediciones PARE (1995)	81.30%	89.50%
Mediciones 2002	94.50%	97.60%
Diferencias	13.20%	8.10%
Indígenas/ Urbanas		
Mediciones PARE (1995)	73.70%	81.00%
Mediciones 2002	81.10%	86.20%
Diferencias	7.40%	5.30%

En efecto, las rurales avanzaron 13.2 puntos porcentuales en las calificaciones de español y 8.1 puntos en las de matemáticas, pero las indígenas avanzaron más lentamente. Por tanto, la brecha que separa sus calificaciones de las correspondientes a las escuelas urbanas sólo se redujo en 7.4 puntos en las pruebas de español y en 5.3 puntos en las pruebas de matemáticas. Este resultado llama la atención, sobre todo si se toma en cuenta que el “techo” que en 1995 tenían esas calificaciones para mejorar su posición en comparación con las de las escuelas urbanas, era mayor que el que tenían las escuelas rurales. Esto es consistente con la hipótesis de que las políticas educativas que están siendo implementadas están contribuyendo a satisfacer en menor grado las necesidades de la población indígena que las del resto de la población rural.

Ahora bien, si no hubiera otras interferencias en estas observaciones (como las que pudieran ser atribuidas a los diseños muestrales en que se basan las mediciones de la DGE, toda vez que las mediciones del PARE se apoyaron en un diseño aleatorio polietápico), sería plausible afirmar que debido a la magnitud de los cambios detectados mediante este análisis (especialmente los referidos a las pruebas de español), el rendimiento de los alumnos de las escuelas rurales e indígenas (ubicadas en las cuatro entidades federativas incluidas en el análisis) se ha venido aproximando al del que obtienen los estudiantes inscritos en las escuelas urbanas públicas.

Es muy probable que lo que se está afirmando pueda ser atribuido, de alguna manera, a la interacción del fortalecimiento de la oferta y la demanda educativas resultante de la implantación en forma simultánea (en el 85% de los casos, aproximadamente) de los programas compensatorios y de los que otorgan apoyos económicos a las familias rurales e indígenas que viven en condiciones de pobreza. En efecto, lo que se puede deducir del hallazgo descrito es que el mejoramiento de la asistencia escolar y de la permanencia en el sistema educativo de los niños que reciben los incentivos económicos que se canalizan mediante el programa “Oportunidades”, se está manifestando en menor grado en las escuelas indígenas que en las urbanas y que en las demás que funcionan en zonas rurales. Esto podría significar que el modelo educativo que está siendo instrumentado es menos eficaz —por ser menos pertinente— en las escuelas indígenas que en las demás.

Así pues, es probable que este análisis esté señalando que los incentivos mencionados están beneficiando en mayor grado a los estudiantes que no se encuentran en las condiciones socioculturales más desfavorables; lo cual, como también lo hicimos notar más arriba, podría ser atribuido a que el sistema escolar no está preparado para asegurar el éxito educativo de los estudiantes mencionados (y, de manera más señalada, el de aquellos que asisten a las escuelas indígenas).

5. UNAS IDEAS CONCLUSIVAS

- En este artículo detectamos que —a pesar de los programas que han sido implementados en México para fortalecer la oferta escolar y la demanda educativa— la relación que ancestralmente ha existido entre los rendimientos de las escuelas y los antecedentes socioeconómicos y culturales de sus alumnos no ha desaparecido.
- También encontramos indicios (que obviamente son de carácter tentativo, porque no proceden de observaciones longitudinales correspondientes a los mismos conjuntos de escuelas) de que el aprovechamiento de los alumnos que asisten a escuelas rurales parece estarse aproximando al de los alumnos que asisten a las escuelas públicas urbanas. Sin embargo, esta tendencia no se reflejó con la misma intensidad en las escuelas que principalmente atienden a alumnos indígenas; lo que arroja dudas acerca de la pertinencia del modelo educativo que está siendo instrumentado en esos establecimientos escolares.
- Al analizar los cambios que se han registrado durante los últimos años en la varianza del aprovechamiento escolar que se obtiene en las escuelas ubicadas en municipios de diferentes índices de marginalidad o de pobreza, observamos que en aquellas que funcionan en los municipios que tienen los mayores índices de marginalidad, el tamaño de dicha varianza ha aumentado. Como se sabe, en esos municipios se están implementando algunos programas que, mediante la distribución de diversos subsidios, están atrayendo a las escuelas (y reteniendo en las mismas) a estudiantes procedentes de familias que se encuentran en las condiciones socioeconómicas y culturales más desfavorables. La observación de que en esos lugares estén aumentando las disparidades pre-existentes en la distribución del rendimiento escolar, sugiere fuertes cuestionamientos acerca de la eficacia que pueda tener el modelo educativo que está siendo implementado en el país, para mejorar la distribución de oportunidades educativas —especialmente en las localidades que se encuentran en las condiciones más precarias—.
- Múltiples investigaciones que en diversos países se han realizado sobre las escuelas efectivas han demostrado, en forma absolutamente consistente, que el aprovechamiento escolar no sólo depende del costo de oportunidad que puede ser parcialmente compensado mediante los subsidios que se entregan a las familias de escasos recursos; sino que también depende de la calidad y uso de los diferentes recursos (humanos, materiales y pedagógicos) de las escuelas, así como de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas. Por esta razón en México se han implementado diversos programas encaminados a mejorar la calidad de los recursos que están disponibles en escuelas que funcionan en condiciones precarias (con la confianza en que ese mejoramiento se refleje en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje).
- Como los responsables de estos programas se han propuesto favorecer a las comunidades más pobres del país, se ha logrado, según datos oficiales, que en el 85% de los casos, los programas encaminados a fortalecer la oferta y la demanda educativas sean implementados en los mismos espacios geográficos.
- Ahora bien, el hecho de que —a pesar de esta alta convergencia entre ambos tipos de programas- no se hayan generado los efectos esperados en el rendimiento escolar— sugiere que los programas mencionados no están cumpliendo adecuadamente su función. De esta observación surge, obviamente, la siguiente pregunta: ¿Qué sentido tiene (más

allá de fomentar el credencialismo) el seguir invirtiendo recursos en mantener a los niños y jóvenes en escuelas cuyos rendimientos académicos son deficientes, y en dedicar recursos adicionales a las propias escuelas, sin haber diseñado estrategias que aseguren el adecuado aprovechamiento de los mismos?

- De lo anterior se desprende la necesidad de conducir experimentos controlados —y adecuadamente evaluados— encaminados a detectar las innovaciones y las políticas educativas que sean factibles, pertinentes y eficaces en las diferentes regiones y localidades del país, para mejorar los rendimientos académicos en general y, en particular, el de los alumnos que se encuentran en condiciones de pobreza.