



# LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO Y COREA DEL SUR: LECCIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

Director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**A**PROXIMACIÓN COMPARATIVA A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE MÉXICO Y COREA DEL Sur, en lo que se refiere a enseñanza primaria y secundaria obligatoria. En ambos países esos niveles comprenden los grados primero a noveno, destinados a niños y jóvenes de seis a 14 años de edad. Se exploran posibles explicaciones del sobresaliente desempeño de la educación coreana, que ponen de manifiesto los resultados de las evaluaciones PISA de la OCDE, así como del menor rendimiento del sistema educativo de México. Sin pretender llegar a una explicación completa, se apuntan elementos a partir de las condiciones del contexto demográfico y social de los dos países, así como de las políticas de expansión del sistema educativo seguidas en uno y otro caso. El trabajo se deriva de un texto más amplio, que se publicará próximamente como libro.

**L**ICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES. DESDE 1974 PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD Autónoma de Aguascalientes (UAA), México, donde ha sido Director General de Planeación y de Asuntos Académicos, Decano del Centro de Ciencias Sociales y Rector. Ha impartido un centenar de cursos y dirigido más de 15 tesis. Sus temas de investigación incluyen la educación superior y la básica, en temas de calidad, planeación, evaluación y desigualdad. Ha participado en conferencias en una docena de países y escrito 29 libros y más de 145 artículos. Investigador Nacional Nivel II, miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo de Especialistas para la Educación de la Secretaría de Educación Pública de México. Premio Aguascalientes 1991 al desarrollo de las humanidades; Premio UAA 1993 por su trayectoria como investigador; Premio 1995 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Director General fundador del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, desde septiembre de 2002.



# LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO Y COREA DEL SUR: LECCIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

Director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

## INTRODUCCIÓN

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ENFRENTA habitualmente un problema de difícil solución: el que consiste en la imposibilidad práctica de modificar muchas de las variables que inciden en los resultados educativos, en forma controlada, para detectar la manera en que actúa cada una. El ideal de hacer estudios estrictamente experimentales para sustentar las decisiones de política educativa suele estar fuera del alcance de los investigadores. El estudio comparativo de los sistemas educativos de diferentes países puede ser una alternativa interesante en este sentido, ya que permite contrastar circunstancias y políticas diferentes, en una forma que puede aproximarse a un estudio experimental.

## PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

Los trabajos de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ofrecen información, entre otros aspectos, sobre indicadores básicos de los sistemas educativos de muchos países. Por ello, es fácil hacer comparaciones internacionales, que aportan perspectivas dignas de tenerse en cuenta, pero que pueden resultar insuficientes si se consideran sólo unos aspectos, perdiendo de vista el conjunto.

Esto parece haber ocurrido con los resultados de las pruebas PISA (iniciales del proyecto de la OCDE denominado Programme for Internatio-

nal Student Assessment) que suelen difundirse sin tener en cuenta las diferencias de los países que participan en esas evaluaciones, comenzando por el tamaño de la población, que va desde casi 300 millones en Estados Unidos, hasta poco más de 30 mil en Liechtenstein y menos de 300 mil en Islandia. En lo que se refiere a la riqueza promedio de cada país, las cifras van desde más de 50 mil dólares al año de Producto Interno Bruto por persona (PIB per cápita) en Luxemburgo, y más de 30 mil en Estados Unidos e Irlanda, a menos de tres mil en Indonesia, y de seis a ocho mil en Turquía, Tailandia, Letonia, Rusia, Brasil, Uruguay y México. Relacionada con la riqueza de los países, la proporción de jóvenes de 15 años de edad que se encuentran todavía dentro del sistema escolar va desde 100% en los países más avanzados, hasta poco más de la mitad en los de menor desarrollo.

Desde que comenzaron a difundirse los resultados de PISA llamó la atención el desempeño de varios países asiáticos que, pese a tener un desarrollo económico inferior al de los países más ricos de Norteamérica, Europa y Oceanía, obtuvieron resultados educativos sobresalientes.

El caso de Corea del Sur llama la atención porque hace medio siglo el país se encontraba en una situación de atraso, que ha superado en un lapso relativamente corto. Hace 50 años México tenía un ingreso per cápita mayor al coreano, mientras hoy ocurre lo contrario. Corea ha escolarizado a toda su juventud hasta los 15 años de edad, con un nivel sobresaliente en las evaluaciones internacionales; en México a esa edad permanece en la escuela alrededor de 60% de la población, que obtiene resultados muy inferiores a los de sus coetáneos de Corea.

Desde la primera aplicación de las pruebas PISA, los resultados de los coreanos de 15 años de edad se situaron entre los más altos de los países participantes. En el PISA 2000, el promedio de Corea en lectura fue de 525 puntos, lo que le permitió situarse en el sexto lugar, junto a Hong Kong. La puntuación media de los alumnos mexicanos fue de 422. En esa misma aplicación, el resultado de los coreanos en matemáticas fue de 547 puntos (tercer lugar de todos los países, sólo detrás de Hong Kong y Japón), frente a 387 puntos de los mexicanos. En la escala de ciencias Corea ocupó el primer lugar de todos los países, con una puntuación promedio de 552. El promedio de México fue de 422 puntos. En 2003, los puntajes medios obtenidos y los lugares ocupados entre los países participantes, por los jóvenes

de Corea y México fueron, respectivamente: en lectura, 534 y 400 puntos, lugares 2° y 38°; en matemáticas, 542 (3°) y 385 (37°); y en ciencias 538 (4°) y 405 (37°) (Vidal y Díaz, 2004).

En las pruebas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 2003, Corea obtuvo también resultados sobresalientes, por encima de todos o casi todos los demás países participantes. Corea tuvo también uno de los avances más importantes entre las aplicaciones de las pruebas TIMSS de 1995 y las de 2003 (OCDE, 2005: 88).

Además de que sus alumnos se ubican en una posición favorable respecto de casi todos los países participantes en las pruebas del programa PISA, el sistema educativo de Corea del Sur se distingue por otro rasgo sobresaliente: la relación entre el nivel de riqueza del país y su gasto en educación, y los resultados de aprendizaje obtenidos por sus alumnos.

El gasto educativo de Corea es también superior, en términos absolutos, al de México y unos cuantos países más de la OCDE (Grecia, Hungría, la República Checa, Polonia y Eslovaquia), pero es inferior al de los demás países de la OCDE. El informe de indicadores educativos de la OCDE correspondiente a 2005 señala al respecto:

...los datos muestran claramente que un gasto unitario menor no puede simplemente relacionarse con un rendimiento inferior de los alumnos. El gasto por alumno hasta los 15 años en la República Checa es de alrededor de un tercio, y en Corea de alrededor de la mitad, de los niveles de gasto de Estados Unidos; pero, en tanto la República Checa y Corea se sitúan entre los 10 países de mejor rendimiento en PISA, el rendimiento de los alumnos estadounidenses se ubica debajo de la media de la OCDE... Los países con rendimiento significativamente superior al que haría esperar su gasto por alumno incluyen Austria, Bélgica, Corea, la República Checa, Finlandia, Japón, Nueva Zelanda y los Países Bajos; los países con rendimiento significativamente inferior al nivel esperable por su gasto por alumno son España, Estados Unidos, Grecia, Italia, México, Noruega y Portugal (OCDE, 2005: 165).

¿A qué podrá atribuirse el sobresaliente desempeño de la educación coreana? Ésta es la pregunta a cuya respuesta busca contribuir este trabajo.

Para comenzar a hacerlo, en el siguiente apartado se ofrece información sobre los dos sistemas educativos en cuestión.

## LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS EN MÉXICO Y COREA

En el Cuadro 1 se resume información sobre el número de alumnos, escuelas y maestros en Corea y México, en lo que se refiere a la enseñanza primaria, a lo largo de casi medio siglo.

En las primeras décadas del periodo considerado, la matrícula de la primaria en Corea creció hasta llegar a un máximo hacia 1980. A partir de esa fecha el total disminuyó a un ritmo irregular: 800 mil alumnos menos entre 1980 y 1985; situación estable entre 1985 y 1990; fuerte disminución en el lustro siguiente, con casi un millón menos para 1995; y estabilidad, alrededor de cuatro millones de alumnos de primaria, en la última década. El resultado es un sistema educativo de un tamaño no muy diferente del que había en la península asiática casi medio siglo antes: en 1960 la matrícula era de 3 622 682 alumnos, y en 2005, de 4 022 801.

En México la matrícula de primaria llegó a un máximo hacia mediados de la década de 1980, pero la disminución ha sido menor que la de Corea. El resultado es que en 2005 la matrícula en ese nivel educativo es casi tres veces mayor que la que había 45 años antes: casi 14 millones y medio de alumnos (14 498 302) frente a poco más de cinco millones y cuarto (5 342 092) en 1960.

En 1960 los sistemas educativos de primaria de Corea y México no eran muy diferentes en

CUADRO 1.  
DATOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE COREA DEL SUR Y MÉXICO, 1960-2005

AÑO	COREA DEL SUR			MÉXICO		
	ALUMNOS	ESCUELAS	MAESTROS	ALUMNOS	ESCUELAS	MAESTROS
1960	3 622 685	4 496	61 605	5 342 092	32 533	106 822
1965	4 941 345	5 125	79 164	7 182 956	37 288	149 986
1970	5 749 301	5 961	101 095	9 248 190	45 074	194 001
1975	5 599 074	6 367	108 126	11 461 415	55 618	255 939
1980	5 658 002	6 487	119 064	14 666 257	76 024	375 215
1985	4 856 752	6 519	126 785	15 124 160	76 690	449 760
1990	4 868 520	6 335	136 800	14 401 588	82 280	471 625
1995	3 905 163	5 772	138 369	14 623 438	94 844	516 051
2000	4 019 991	5 267	140 000	14 792 528	99 008	548 215
2005	4 022 801	5 646	160 143	14 498 302	97 135	557 001

Fuente: Corea, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21; México, UPEPE, 2002.

cuanto al número total de alumnos: 3.6 versus 5.3 millones. Casi medio siglo después la diferencia es enorme: 4.0 versus 14.5 millones. La diferencia de las pirámides de edades de los dos países se aprecia en el hecho de que, aunque la población coreana alcanza cerca de la mitad de la de México (48 millones frente a 105), la matrícula de las primarias del país asiático representa menos de un tercio de la mexicana.

El número de las primarias de Corea ha tenido una evolución similar, aunque no idéntica, a la de la matrícula del país, con un máximo de 6 519 escuelas en 1985, seguida por una disminución que llevó la cifra a 5 267 en 2000, y un ligero repunte en el último lustro, llegando en 2005 a un total de 5 646 planteles. En 1960 había 4 496 primarias para 3.6 millones de alumnos; en 2005 los alumnos llegaban a cuatro millones y las primarias a 5 646.

En México el número de primarias no dejó de crecer sino hasta muy recientemente, aunque el de alumnos comenzara a reducirse desde 1990: 32 533 primarias en 1960, a las que asistían 5.3 millones de alumnos; 97 135 escuelas para 14.5 millones de alumnos en 2005.

El número de maestros en Corea aumentó regularmente de 1960 a 2005, pese a la reducción del número de alumnos y de escuelas que se dio en ese país desde los años 1980. El total pasó de 61 605 a 160 143 en las cuatro décadas y media consideradas. En México el aumento ha sido también constante, aunque mucho mayor, en forma congruente con la evolución de la ma-

trícula: en 1960 había en el país 106 822 maestros de primaria, mientras que en 2005 la cifra llegó a 557 001 docentes.

A partir de los datos del Cuadro 1 se pueden construir dos indicadores simples, que nos ayudarán a comprender el funcionamiento de los sistemas educativos de los dos países que estamos comparando. Las cifras de estos dos indicadores se presentan en el Cuadro 2.

El primer indicador es el número promedio de alumnos por escuela en cada país. En Corea en 1960 ese promedio era de 806 alumnos, que llegó a un máximo de 964 en la década siguiente, para bajar luego hasta un mínimo de 677 en 1995, subiendo de nuevo para situarse en 713 en el año 2005. En México la evolución tiene un perfil similar, pero con cifras muy diferentes: de un promedio de 164.2 alumnos por escuela en 1960, se pasó a una cifra máxima de 206.1 en 1975, que ha ido reduciéndose hasta llegar a 149.3 alumnos por escuela en 2005.

El segundo indicador presenta el promedio de alumnos por maestro, que en Corea era de 58.8 en 1960, alcanzó un máximo de 62.4 cinco años más tarde, y comenzó a bajar a partir de esa fecha, llegando a 47.5 alumnos por maestro en 1980; a 38.3 en 1985; a 28.2 en 1995; y a 25.1 en 2005. En México, el promedio de alumnos por maestro era exactamente de 50 en 1960, y bajó paulatinamente hasta situarse en 26.0 en 2005.

Especialmente interesante resulta el primero de los dos indicadores, que presenta el tamaño medio de las primarias coreanas y mexicanas, lo que constituye un rasgo contrastante de los dos sistemas educativos. En México ha habido y sigue habiendo un número de primarias mucho mayor que en Corea, no sólo en términos absolutos, sino también proporcionalmente. Por eso el tamaño promedio de las primarias coreanas ha sido mucho mayor al de los planteles mexicanos en todo el periodo que se está considerando: cerca de mil alumnos por escuela en 1965 y 1970, y más de 700 hoy, en Corea, frente a un máximo de poco más de 200 alumnos en la década de 1970 y alrededor de 150 hoy en México.

Los promedios, desde luego, pueden ocultar grandes diferencias. No contamos con datos sobre la distribución de las primarias coreanas según el número de alumnos que tienen; habrá, sin duda, escuelas más grandes

CUADRO 2.

INDICADORES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE COREA DEL SUR Y MÉXICO, 1960-2005

AÑO	COREA DEL SUR		MÉXICO	
	ALUMNOS / ESCUELA	ALUMNOS / MAESTRO	ALUMNOS / ESCUELA	ALUMNOS / MAESTRO
1960	806	58.8	164.2	50.0
1965	964	62.4	192.6	47.9
1970	964	56.9	205.2	47.7
1975	879	51.8	206.1	44.8
1980	872	47.5	192.9	39.1
1985	745	38.3	197.2	33.6
1990	769	35.6	175.0	30.5
1995	677	28.2	154.2	28.3
2000	763	28.7	149.4	27.0
2005	713	25.1	149.3	26.0

Fuente: Corea, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21; México, UPEPE, 2002.

CUADRO 3.  
ALUMNOS POR ESCUELA EN LAS PRIMARIAS DE MÉXICO, 2004.

PRIMARIAS	NÚMERO	ALUMNOS POR ESCUELA			
		MEDIA	MODA	MÍNIMO	MÁXIMO
GENERALES	76 067	180	20	1	2 874
INDÍGENAS	9 691	86	20	4	1 242
COMUNITARIAS	12 420	10	5	1	172
TOTAL	98 178	149 25	20	1	2 874

Fuente: INEE, 2005, Cuadro 1.17.

y más pequeñas. Sin embargo, combinando la información que ofrece el indicador sobre el promedio de alumnos por escuela con otros datos que conocemos, es posible concluir con seguridad que el número de escuelas con muy pocos alumnos no puede ser elevado en Corea. Un sistema de 5 646 primarias, en un país con la densidad de población de Corea del Sur, no puede tener muchas primarias pequeñas, de organización incompleta o multigrado, como hay en México.

En efecto: el promedio de alumnos de las primarias de México, cerca de cinco veces inferior al de Corea (713 versus 149), se debe a que una proporción considerable de las escuelas de nuestro país es de muy pequeñas dimensiones. Las 98 178 primarias que había en el país en 2004 se distribuían en tres grandes tipos de servicio: las primarias generales, que eran 76 067; las primarias indígenas, cuyo número ascendía a 9 691, y los cursos comunitarios, que eran 12 420.

Del total de primarias, cerca de la mitad eran multigrado, escuelas en las que no hay un docente para cada uno de los seis grados que comprende el nivel, sino uno para dos o más grados. En las primarias generales las escuelas multigrado eran 25 045; entre las primarias indígenas había 6 185; y los 12 420 cursos comunitarios eran multigrado, con raras excepciones. En total, 43 650 de todas las primarias del país tenían esa característica.

La razón de que haya escuelas multigrado es, obviamente, la existencia de un número de niños tan reducido que no hay suficientes de cada edad para justificar la presencia de un maestro para cada grupo. Se trata de escuelas muy pequeñas. En el Cuadro 3 se muestran varios datos sobre el

número de alumnos por escuela, en los tres tipos de servicio de las primarias mexicanas.

La media de 149 alumnos por grupo es el resultado de una de 180 en las primarias generales; una de 86 en las escuelas indígenas, y una bajísima de sólo 10 alumnos por grupo en los cursos comunitarios. El rango es muy grande: de 2 872 a uno para el conjunto, e incluso de 172 a uno en los cursos comunitarios. La moda revela que la media más frecuente de alumnos por escuela es de 20 niños en las primarias generales y las indígenas, y de sólo cinco en los cursos comunitarios.

Una gran diferencia distingue, pues, a los sistemas educativos de México y Corea. Casi todas las primarias del país oriental ofrecen, probablemente, los seis grados de dicho nivel educativo a un número considerable de alumnos, que en la mayoría de los casos hace necesaria la existencia de varios grupos de cada grado, con otros tantos maestros. Lo anterior permite, por una parte, el trabajo en equipo de los docentes y, por otra, facilita el equipamiento de las escuelas; ambas cosas contribuyen a la calidad.

El sistema educativo mexicano, por su parte, enfrenta una dificultad mucho mayor, en los dos sentidos a los que se ha hecho referencia: en lo relativo a dotar a un número tan grande de escuelas minúsculas de equipos básicos; y en lo más importante: asegurar en cada escuela la presencia de maestros profesionales, que atiendan a los alumnos de cada edad.

En forma similar, en el Cuadro 4 se presenta la evolución de la educación secundaria en Corea y México, tanto en lo que se refiere a matrícula como a escuelas y maestros.

CUADRO 4.  
DATOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE COREA DEL SUR Y MÉXICO, 1960-2005

AÑO	COREA DEL SUR			MÉXICO		
	ALUMNOS	ESCUELAS	MAESTROS	ALUNOS	ESCUELAS	MAESTROS
1960	528 593	1 053	13 053	234 980	1 140	19 984
1965	751 341	1 208	19 067	532 557	1 858	41 358
1970	1 318 808	1 608	31 207	1 102 217	4 249	67 738
1975	2 026 823	1 967	46 917	1 898 053	6 798	110 921
1980	2 471 997	2 121	54 858	3 033 856	8 873	168 588
1985	2 782 173	2 371	69 553	4 179 466	15 657	224 372
1990	2 275 751	2 474	89 719	4 190 190	19 228	234 293
1995	2 481 848	2 683	99 931	4 687 335	23 437	264 578
2000	1 860 539	2 731	92 589	5 349 659	28 353	309 123
2005	2 010 704	2 935	103 835	6 001 400	31 859	346 301

Fuente: Corea, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21; México, UPEPE, 2002.

En 1960, en Corea la matrícula de secundaria era de algo más de medio millón de alumnos; en México era menos de la mitad: sólo 234 980 jóvenes. Hasta 1975 la matrícula de Corea seguía siendo superior a la de México: 2 026 823 frente a 1 898 053 alumnos. A partir de 1980 las cifras mexicanas son más altas; en Corea llegan a un máximo de 2.78 millones de alumnos en 1985, para bajar luego, con ciertas variaciones, a 2.0 millones en 2005. En México, en cambio, el incremento ha seguido sin interrupción, alcanzando los tres millones en 1980; los cuatro millones se rebasaron sólo cinco años más tarde; los cinco se alcanzaron entre 1995 y 2000, y en 2005 se llegó a la cifra de seis millones.

En Corea el número de escuelas aumentó regularmente, pasando de poco más de mil en 1960, a casi dos mil en 1975, y a cerca de tres mil en 2005. La cifra de maestros, por su parte, pasó de 13 053 en 1960 a 54 858 en 1980, y llegó a poco más de cien mil en 2005.

En México el desarrollo de la educación secundaria fue también creciente, con cifras más altas: aunque tuvieran menos alumnos, las escuelas del nivel en 1960 eran ya más que en Corea: 1 140. En 1970 eran más de cuatro mil; en 1980 casi nueve mil. En el lustro siguiente el proceso se aceleró, con la expansión de las telesecundarias, con lo que el total de planteles del nivel llegó a 15 657 en 1985. En 1990 eran ya cerca de 20 mil; en el año 2000 la cifra se acercaba a 30 mil, y en 2005 eran 31 859. El número de maestros era también superior al de Corea en 1960: 19 984. En 1975 eran ya más de 110 mil; en 1985, 224 mil; en 2005 la cifra fue de 346 301.

En el Cuadro 5 se muestra la evolución de dos indicadores básicos de secundaria.

Los indicadores permiten destacar algunas diferencias entre Corea y México, cuyo contraste es, nuevamente, revelador. También en secundaria las escuelas de México tienen un promedio de alumnos muy inferior al de Corea. En este último país la media pasó de 500 alumnos en 1960 a más de mil entre 1975 y 1985, para llegar a 685 en 2005. En México en 1960 la media era de 206 alumnos por escuela; llegó a un máximo de 342 en 1980, para bajar hasta 188 en 2005.

En cuanto a la razón de alumnos por maestro, en Corea el promedio rondó la cifra de 40 entre 1960 y 1985; en el lustro siguiente se registró un descenso espectacular, que llevó la cifra a 25.4 alumnos por maestro en 1990. Después la media ha seguido bajando, más lentamente, para llegar en 2005 a 19.4 alumnos por docente.

Las cifras de este indicador en México, en cambio, son consistentemente inferiores a las de Corea, y muestran una tendencia distinta: 11.8 alumnos por maestro en 1960; un máximo de 18.6 en 1985; y un ligero descenso que lleva la cifra a 17.3 en 2005.

Es importante hacer una consideración sobre esta relación de alumnos por maestro. En las secundarias de México hay cierta proporción de docentes que no son de tiempo completo, sino que dedican sólo algunas horas a su tarea. Como los datos no distinguen entre uno y otro caso, tanto los maestros de tiempo completo como los contratados por horas entran en el cálculo del indicador de alumnos por maestro, y el cociente resulta sensiblemente menor que si se calculara dividiendo el número de alumnos entre el de los docentes equivalentes de tiempo completo.

En las secundarias generales 16.6% de los maestros trabaja en dos o más escuelas y 23.2% de ellos tiene contratos por 16 horas a la semana o menos. En las secundarias técnicas la proporción de quienes trabajan en dos o más escuelas es de 9.4% y la de los que tienen contratos por 16 horas a la semana o menos es de 18.8% (INEE, 2006: 182).

Aunque no hay datos al respecto, al parecer la gran mayoría de los maestros de secundaria en Corea del Sur trabaja en una sola escuela, en condiciones de tiempo completo. La diferencia del indicador de alumnos por maestro de los cuadros anteriores debe, pues, matizarse. La menor ci-

CUADRO 5.  
INDICADORES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE COREA DEL SUR Y MÉXICO, 1960-2005

AÑO	COREA DEL SUR		MÉXICO	
	D	E	D	E
	ALUMNOS / ESCUELA	ALUMNOS / MAESTRO	ALUMNOS / ESCUELA	ALUMNOS / MAESTRO
1960	502	40.5	206.1	11.8
1965	622	39.4	286.6	12.9
1970	820	42.3	259.4	16.3
1975	1 030	43.2	279.2	17.1
1980	1 165	45.1	341.9	18.0
1985	1 173	40.0	266.9	18.6
1990	920	25.4	217.9	17.9
1995	925	24.8	200.0	17.7
2000	681	20.1	188.7	17.3
2005	685	19.4	188.4	17.3

Fuente: Corea, MERHD, 2005, pp. 8-11; 18; 20-21; México, UPEPE, 2002.

CUADRO 6.

## ALUMNOS POR ESCUELA EN LAS SECUNDARIAS DE MÉXICO, 2004

PRIMARIAS	NÚMERO	ALUMNOS POR ESCUELA			
		MEDIA	MODA	MÍNIMO	MÁXIMO
GENERALES	9 817	297	72	2	1 820
TÉCNICAS	4 235	392	133	2	2 650
TELESECUNDARIAS	16 424	74	30	2	918
COMUNITARIAS	376	12	5	2	56
TOTAL	30 852	191.1	30	2	2 650

Fuente: INEE, 2005, Cuadro 1.17.

fra mexicana no es necesariamente positiva, ya que se debe, en parte, a la presencia de maestros contratados por horas, que no pueden trabajar en equipo y concentrar su atención en un número reducido de alumnos, sino que deben dispersar su atención entre los grupos que deben atender para completar su carga de trabajo, en muchos casos en varias escuelas. Este fenómeno se agudiza a consecuencia de la excesiva carga horaria de los planes de estudio de las secundarias mexicanas, que hace necesario un mayor número de docentes, en contraste con el currículum más compacto de otros países de la OCDE, incluida Corea (cfr. OCDE, 2005).

El elevado número y el menor tamaño promedio de las secundarias mexicanas se explica, en buena parte, por la presencia de un gran número de telesecundarias, que son un tipo de servicio análogo a las primarias multigrado. A diferencia de las secundarias generales y técnicas, en las que hay un maestro especializado para cada materia, en las telesecundarias un solo docente se hace cargo de todas las asignaturas de un grado, con apoyo de lecciones que se transmiten por televisión. Hay, incluso, telesecundarias multigrado, así como secundarias comunitarias. En el Cuadro 6 se ofrecen datos sobre el número de alumnos por escuela, por tipo de servicio.

De las 30 852 secundarias de las que hay datos de 2004, más de la mitad eran telesecundarias: 16 424. La media de alumnos por escuela en ellas era de 74 jóvenes; en secundarias generales la cifra era cercana a los 300 alumnos por escuela, y en secundarias técnicas llegaba casi a 400. La media en las secundarias comunitarias era de sólo 12 alumnos en cada una. El número más

frecuente de alumnos en telesecundaria era de 30 y en las secundarias comunitarias de cinco.

### CRECIMIENTO DEMOGRÁFICO, DENSIDAD DE LA POBLACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL

Después de ver las diferencias que distinguen, en aspectos elementales, los sistemas educativos de Corea y México, veamos ahora diferencias del contexto de uno y otro país que se relacionan con esos rasgos educativos.

Para efectos comparativos, se ofrecen datos de tres países más.

A partir del Cuadro 6, el 7 presenta el crecimiento relativo, considerando la población de cada país en 1950 como igual a 100; se presenta, además, la información sobre la densidad de la población en cada país en el año 2000, así como la de su riqueza relativa, en términos de PIB per cápita, controlando por la paridad del poder adquisitivo.

En los países de alto nivel de ingreso, el crecimiento demográfico durante los últimos 50 años ha sido bajo: poco más de 17% en el Reino Unido y de 27% en Finlandia; en Estados Unidos el crecimiento fue mayor, pero la población no llegó a duplicarse: la cifra del año 2000 representó un aumento de 82.6% con respecto a la de 1950.

En Corea del Sur el crecimiento en el periodo considerado fue sensiblemente mayor al de los tres países anteriores, ya que representó 133.4%, lo que quiere decir que la población en 2000 era más del doble en relación con la de 1950. En México el incremento llegó a 290%, lo que quiere decir que la población se multiplicó casi por cuatro en medio siglo.

CUADRO 7.

## POBLACIÓN DE DIFERENTES PAÍSES, 1950-2000

PAÍS	HABITANTES (MILES)					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000
REINO UNIDO	50 616	52 508	55 100	55 886	57 483	59 400
FINLANDIA	4 009	4 430	4 830	4 863	4 979	5 100
ESTADOS UNIDOS	152 271	180 676	207 552	227 323	250 942	278 000
COREA DEL SUR	20 167	24 665	33 119	38 455	42 789	47 069
MÉXICO	25 791	34 923	50 695	67 899	88 203	100 569

Fuentes: D. A. E. S., 1967: pp. 148-152; Anuario El País, 1983, 1993, 2002; CONAPO, 2002.

CUADRO 8.

POBLACIÓN EN 2000 VERSUS 1950, DENSIDAD DE POBLACIÓN Y PIB EN VARIOS PAÍSES

PAÍS	AUMENTO DE LA POBLACIÓN EN 2000 RESPECTO DE 1950	HABITANTES POR KM <sup>2</sup>	PIB PER CÁPITA PPA
REINO UNIDO	17.4%	244	24 160
FINLANDIA	27.2%	17	24 430
ESTADOS UNIDOS	82.6%	31	34 320
COREA DEL SUR	133.4%	483	15 090
MÉXICO	289.9%	53	8 430

Fuentes: Cuadro 12 y *Anuario El País 2004*, pp. 46-50 y 172.

Otro aspecto derivado del crecimiento demográfico es el relativo a la densidad de la población, que en Corea es una de las mayores del mundo, con 478 habitantes por kilómetro cuadrado, mucho mayor que la de México, que alcanza los 51 habitantes por kilómetro cuadrado.

La densidad muy inferior de México, aun tras el fuerte crecimiento demográfico de la segunda mitad del siglo XX, se traduce en una consecuencia poco analizada, pero de gran importancia en términos sociales y educativos: la existencia de un gran número de localidades dispersas, de muy pocos habitantes, alejadas de los centros de población, a las que es difícil hacer llegar los servicios públicos, educativos u otros.

Un rasgo claro del crecimiento de la población mexicana a lo largo del siglo XX, como en

otros países en vías de desarrollo, ha sido la rapidez con que aumentó el número de habitantes de los centros urbanos, frente al decrecimiento, proporcional al menos, y muchas veces absoluto, de la población rural. Entre los años 1900 y 2000 la población urbana de México, definida como aquella que vive en localidades de 15 000 habitantes y más pasó de 10.5 a 75%, en un proceso que se aceleró a partir de la década de 1940, como se muestra en el Cuadro 9.

La visibilidad de la creciente urbanización de la población del país, sin embargo, ha hecho que se pierda de vista otra cara del crecimiento demográfico, particularmente relevante para el tema de este trabajo, que es la dispersión de la población en localidades de muy pocos habitantes, misma que se puede apreciar a partir del Cuadro 5.

Dada la creciente urbanización, el número de localidades urbanas y semiurbanas (de 5 000 habitantes en adelante) aumentó en el lapso considerado, pasando de 250 en 1940 a 1 461 en el año 2000. Aumentaron también las localidades rurales grandes, definidas como aquellas que tienen de mil a 4 999 habitantes: en 1940 eran 2 390 y en 2000 eran ya 6 875.

CUADRO 9.

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN RURAL Y LA URBANA (≥ 15,000 HABITANTES) EN MÉXICO

POBLACIÓN	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
RURAL	89.5	88.3	85.5	82.5	80.0	72.0	63.5	55.1	≈ 49	42.6	28.8
URBANA	10.5	11.7	14.7	17.5	20.0	28.0	36.5	44.9	≈ 51	57.4	71.2

Fuente: Alba, 1977, Cuadro 5.2, p. 80.

CUADRO 10.

NÚMERO DE LOCALIDADES DE DIFERENTE TAMAÑO EN MÉXICO

LOCALIDADES (NÚMERO DE HABITANTES)	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
URBANAS Y SEMIURBANAS (≥ 5,000)	250	337	465	969	984	1 222	1 461
RURALES GRANDES (1,000 A 4,999)	2 390	3 098	3 590	5 433	5 983	6 314	6 875
RURALES CHICAS (≤ 999)	102 868	94 890	84 950	91 178	118 333	149 066	191 033
DE ELLAS, MUY CHICAS (≤ 99)	---	---	---	55 650	78 806	108 307	148 557
TOTAL	105 508	98 325	89 005	97 580	125 300	156 602	199 369

Fuente: De 1940 a 1960, Alba, 1977, Cuadro 5.2, p. 80; de 1970 en adelante, INEGI, Censos.

Lo anterior no significa necesariamente que el número de localidades pequeñas disminuya, pero eso sí ocurrió de 1940 a 1960, cuando las localidades con menos de mil habitantes pasaron de 102 868 a 84 950. En las últimas décadas, sin embargo, la tendencia cambió y el número de localidades pequeñas volvió a aumentar regularmente, llegando a 91 178 en 1970; a 118 333 en 1980; a 149 066 en 1990, y a 191 033 en el año 2000.

El total de localidades aumentó también, pero lo que más importa destacar es el incremento del número de localidades muy pequeñas —menos de 100 habitantes—, de las que sólo tenemos cifras a partir de 1970. En ese momento había en el país 55 650 de esas poblaciones, pero a partir de entonces su número ha crecido en cantidades cada vez mayores. En la década de 1970 a 1980 se añadieron más de 20 000 a la cifra anterior, para llegar a 78 806; durante los 10 años siguientes casi 30 000 localidades nuevas de ese tamaño hicieron subir el total a 108 307 en 1990; otras 40 000 llevaron la cifra al total de 148 557 que se registró en el año 2000.

Los datos más recientes, difundidos en mayo de 2006, muestran que la tendencia ha comenzado a revertirse. El punto máximo de la dispersión de la población se alcanzó hacia 1995, cuando el número de localidades de menos de 100 habitantes llegó a 151 305. La cifra de 2000 (148 557) representaba ya una ligera reducción y la tendencia se reafirma en el último lustro. En 2005 la cifra llega a 137 487, lo que representa una reducción de 11 070 con respecto al dato de 2000.

Como se ha señalado, la concentración de la población en las ciudades y su dispersión en un número creciente de pequeñas localidades son dos caras del mismo fenómeno:

...cuando la población de una localidad rural tradicional aumenta, llega un punto en el que los recursos del entorno resultan insuficientes para ofrecer posibilidades de ocupación productiva al creciente número de personas. Para enfrentar ese problema sin cambiar de residencia deberían generarse fuentes de empleo basadas en actividades diferentes a las tradicionales y más productivas, lo que implica una capacidad empresarial y de inversión que suele estar fuera del alcance de los involucrados. Las soluciones accesibles, entonces, se reducen a dos: emigrar a una ciudad más o menos lejana, incluso en otro país, o formar una nueva localidad, que será pequeña y se ubicará en un lugar aún no habitado, lo que quiere decir más remoto. Se presenta entonces el problema de llevar servicios a esa nueva localidad, de pocos habitantes y difícil acceso (INEE, 2005: 33).

Aunque no se tienen datos sobre el número de localidades de Corea del Sur por número de habitantes, la elevada densidad de la población de ese país hace suponer que la dispersión de su población debe ser mucho menor que la de México.

Esto quiere decir que en Corea debe haber pocas localidades muy alejadas de un centro urbano, semiurbano o rural de tamaño suficiente para que en él se ofrezcan servicios públicos, educativos y otros.

No es difícil ver la relación que hay entre la existencia de un gran número de poblaciones con menos de 100 habitantes y la cifra igualmente elevada de primarias muy pequeñas, de tipo multigrado, a las que ya nos hemos referido. En el Cuadro 11 se pone en evidencia esa relación.

Las primarias comunitarias, todas multigrado, se concentran en las localidades de menos de 100 habitantes (casi 75%), con 13% más en poblaciones de 100 a 249 habitantes. Proporciones considerables de las primarias indígenas, entre las que hay una gran cantidad de escuelas multigrado, se sitúan en poblaciones chicas, de hasta 500 habitantes. Incluso entre las primarias generales hay cantidades considerables de escuelas en localidades muy pequeñas.

La dinámica poblacional de México explica en buena parte la forma en que se ha desarrollado el sistema educativo del país: aunque las tasas de crecimiento han disminuido, la dispersión en localidades minúsculas se acentuó al menos hasta mediados de la década de 1990, lo que trajo consigo una pulverización similar de las escuelas primarias, con la consecuente dificultad de ofrecer condiciones para que se alcancen niveles satisfactorios de aprendizaje en todas ellas.

CUADRO 11.  
PRIMARIAS EN LOCALIDADES DE DIVERSO NÚMERO DE HABITANTES, EN MÉXICO, 2004

PRIMARIAS	PROPORCIÓN DE ESCUELAS UBICADAS EN LOCALIDADES, POR NÚMERO DE HABITANTES						
	1-99	100-249	250-499	500-2,499	2,500-14,999	≥ 15,000	TOTAL
GENERALES	8.3%	14.2%	12.6%	18.0%	10.5%	36.4%	100%
INDÍGENAS	20.7%	30.6%	22.3%	19.5%	5.3%	1.6%	100%
COMUNITARIAS	74.7%	13.0%	3.3%	4.6%	2.4%	2.0%	100%

Fuente: INEE, 2005, Cuadro 1.16.

CUADRO 12.

SECUNDARIAS EN LOCALIDADES DE DIVERSO NÚMERO DE HABITANTES, EN MÉXICO, 2004

PRIMARIAS	PROPORCIÓN DE ESCUELAS UBICADAS EN LOCALIDADES, POR NÚMERO DE HABITANTES						TOTAL
	1-99	100-249	250-499	500-2,499	2,500-14,999	≥ 15,000	
GENERALES	2.2	0.6	1.2	9.2	15.5	71.3	100%
TÉCNICAS	1.9	0.6	1.6	20.9	24.4	50.6	100%
TELESECUNDARIAS	4.0	11.3	25.7	49.0	5.3	4.7	100%
COMUNITARIAS	37.2	43.7	13.3	4.5	0.5	0.8	100%

Fuente: INEE, 2005, Cuadro 1.16.

Como en el caso de las primarias comunitarias, las telesecundarias y secundarias comunitarias surgieron para atender la demanda de poblaciones con pocos habitantes.

La dispersión de la población rural en gran número de localidades pequeñas explica, en buena medida, el tipo de desarrollo que ha conocido el sistema educativo en el nivel de secundaria, y la dificultad de alcanzar niveles óptimos de calidad.

En parte por lo anterior y, sin duda, por otras razones relacionadas con la historia y la cultura de cada país, el hecho es que la sociedad coreana muestra niveles de desigualdad muy inferiores a los que caracterizan a México, tanto en lo que se refiere a la educación, como a la distribución de la riqueza en general. El Informe sobre el desarrollo mundial 2006 (Banco Mundial, 2005), que se dedica al tema de Equidad y Desarrollo, incluye información sobre varias medidas de desigualdad, de las que se resumen tres de las que hay datos de Corea y México (ver el cuadro 13).

Independientemente de las razones a las que se deba, es sabido que la desigualdad social en México, como en otros países de América Latina, es particularmente alta; se sabe también, en cambio, que Corea y otros países asiáticos, con los escandinavos, se cuentan entre los más igualitarios del mundo. Junto con la dispersión de parte de la

población rural, la desigualdad social que caracteriza a México es un factor estructural que dificulta que el sistema educativo pueda llegar a todos los niños y jóvenes a los que debería atender, y que lo haga con buenos niveles de calidad cuando consigue llegar a ellos.

### CONCLUSIÓN: EN BUSCA DE RESPUESTAS

La cuestión que quisiéramos aclarar es la de las razones del notable desempeño de la educación coreana, frente al avance menor del sistema educativo mexicano y el de otros países.

En este artículo hemos presentado algunos factores del contexto demográfico y social de los sistemas educativos de Corea del Sur y México, que ayudan a entender lo que ha pasado en ambos países en el último medio siglo. No se pretende, desde luego, reducir la solución de una cuestión tan compleja a esos factores. Indudablemente muchos otros elementos influyen en la distinta evolución de la educación mexicana y la coreana, incluyendo algunos que tienen que ver con diferencias culturales, y otros con las políticas educativas adoptadas. Sin pretender agotar el tema, en el trabajo del que se deriva este artículo se desarrollan otros puntos. En esta conclusión aludiremos brevemente a dos aspectos contrastantes de las políticas educativas de México y Corea, que posiblemente comprenden una parte de la respuesta que buscamos.

El primero de estos aspectos se refiere a la estrategia seguida en cada país para la expansión del sistema educativo. La forma en que el sistema educativo coreano se fue desarrollando a lo largo de las cinco últimas décadas muestra un énfasis que fue pasando, sucesivamente, de la primaria a la secundaria, de ésta a la educación media superior y, por fin, a la enseñanza superior.

CUADRO 13.

LA DESIGUALDAD SOCIAL EN COREA DEL SUR Y MÉXICO

PAÍS	POBLACIÓN QUE RECIBE		ÍNDICE DE GINI DE DESIGUALDAD DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO
	< 1 DÓLAR AL DÍA	< 2 DÓLARES AL DÍA	
COREA DEL SUR	< 2 %	< 2 %	0.32
MÉXICO	9.9 %	26.3 %	0.49

Fuente: Banco Mundial, 2005, cuadros A1 y A2, pp. 222-225.

Durante la década de 1960, el crecimiento se dio principalmente en la enseñanza primaria. La densidad de la población del país llevó a que ese crecimiento se diera en un número relativamente pequeño de escuelas grandes, probablemente en su gran mayoría de organización completa, que en muchos casos atendían alumnos en dos turnos —uno por la mañana y otro por la tarde—, con grupos numerosos, con un promedio de 65 alumnos. La enseñanza secundaria no recibió el mismo grado de atención en esos años, y se ofrecía principalmente en las ciudades.

La etapa anterior se extendió a los años 1970, pero al inicio de la década siguiente la política educativa dio un giro, para fortalecer cualitativamente la primaria y atender el desarrollo de la secundaria. Se eliminaron los dobles turnos en las primarias y el tamaño promedio de los grupos se redujo a unos 35 alumnos. Hacia 1990 la secundaria obligatoria gratuita se había extendido a todo el país. Resuelto el asunto de la atención universal de la demanda en los dos primeros niveles del sistema educativo, la atención pudo dirigirse a la elevación de la calidad y a la expansión de la media superior, y luego de la educación superior (MEHRD, 2006: 42-45).

La forma en que se ha expandido el sistema educativo mexicano ha sido diferente. El Cuadro 14 permite comparar la forma en que se desarrollaron los sistemas educativos de los dos países.

Hace cuatro décadas la cobertura de primaria era bastante más alta en Corea que en México: cerca de 90%, frente a una cifra que puede estimarse alrededor de 60%; las cifras superiores a 95% se alcanzaron en Corea desde la década de 1970, y en México hasta la de 1990. Lo anterior no es sorprendente, dado el mayor crecimiento demográfico de México, pero al analizar los siguientes niveles se aprecian otros aspectos.

La transición de primaria a secundaria aumentó de manera excepcional en Corea entre 1970 y 1980, pasando de 66 a 96%. Esas cifras reflejan un esfuerzo especial por incrementar la cobertura de la secundaria, una vez que se alcanzó prácticamente la cobertura total en primaria. Aunque no tenemos datos de los años 1960 y 1970, las cifras disponibles muestran que en México la proporción de jóvenes que pasa a secundaria después de terminar la primaria se ha incrementado en una forma mucho más gradual; casi no cambió entre 1980 y 1990, y luego aumenta en cuatro o cinco puntos porcentuales cada cinco años, de 1990 a 2005.

En Corea la tasa de transición de secundaria a media superior aumentó también mucho entre 1970 y 1980, aunque no tanto como la de primaria

a secundaria: casi 15 puntos, y 10 más en la década siguiente.

En cambio, la tasa de transición de media superior a superior se mantuvo baja hasta 1990, y a partir de entonces tuvo un incremento extraordinario, de casi 18 puntos entre 1990 y 1995, casi 17 puntos más en el lustro siguiente y 14 más en los últimos cinco años.

En México, en cambio, las tasas de transición de secundaria a media superior y, especialmente, las de media superior a superior, eran altas hace varias décadas, y han aumentado en forma muy lenta: cerca de 80% desde 1980 en el primer caso, y casi 70% en el segundo, muy por encima del 33.2% que se observaba en la misma fecha en Corea.

El desarrollo del sistema de Corea puede caracterizarse como un modelo intencionalmente igualitario, que busca expresamente llevar al mayor número posible de sus jóvenes hasta determinado nivel educativo en ciertos momentos. En el caso de México, en cambio, los datos llevan a caracterizar su desarrollo educativo como un modelo de expansión basado en la demanda, que acepta la desigualdad existente y no toma medidas expresas para contrarrestarla. Cuando el acceso a los niveles inferiores del sistema educativo estaba reservado a pocos niños y jóvenes de medios sociales favorecidos, quienes pertenecían a esa minoría privilegiada buscaban seguir adelante en los niveles siguientes, y una proporción considerable lo conseguía.

El segundo rasgo de las políticas educativas de México y Corea que puede ayudar a entender el diferente desempeño de los respectivos sistemas educativos se refiere a la estrategia utilizada en el sistema educativo coreano, en el sentido

CUADRO 14.

TASAS DE COBERTURA Y TRANSICIÓN EN COREA Y MÉXICO, 1965-2005

AÑO	COBERTURA NETA EN PRIMARIA		TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA		TRANSICIÓN A MEDIA SUPERIOR		TRANSICIÓN A EDUCACIÓN SUPERIOR	
	COREA	MÉXICO	COREA	MÉXICO	COREA	MÉXICO	COREA	MÉXICO
1965	88.9	≈ 60.0	54.3	---	69.1	---	32.3	---
1970	≈ 95.0	≈ 70.0	66.1	---	70.1	---	---	---
1980	---	≈ 80.0	95.8	82.0	84.5	77.9	---	---
1990	100.5	95.6	99.8	82.3	95.7	75.4	33.2	69.7
1995	98.2	95.8	99.9	87.0	98.5	89.6	51.4	80.5
2000	97.2	98.6	99.9	91.8	99.5	93.3	68.0	87.2
2005	98.8	99.7	99.9	95.8	99.7	98.2	82.1	78.9

Fuentes: Cuadros previos. Las cifras en cursivas son estimaciones a partir de los datos anteriores.

de evitar la reprobación y propiciar que todos los alumnos avancen un grado escolar cada año. Además de reducir e, incluso, de eliminar la deserción, con el incremento correspondiente de la cobertura educativa, la estrategia no parece tener efectos negativos en los niveles de aprendizaje, sino todo lo contrario.

El caso de Corea no es excepcional en este sentido; la experiencia de otros países va en la misma dirección, y la tendencia parece indicar con claridad que las mejores prácticas internacionales aconsejan avanzar en ella. En otro lugar se ha analizado el tema de la reprobación como estrategia pedagógica, resumiendo la evidencia que soporta la opinión de que las estrategias de no reprobación no llevan a una disminución de los niveles promedio de rendimiento (Martínez Rizo, 2004).

México es uno de los países que utiliza normalmente la reprobación y la repetición de grado en la educación primaria y secundaria. El efecto inmediato de una considerable repetición y baja deserción es que la mayoría de los niños termina la primaria, pero una proporción considerable lo hace a una edad mayor que aquella en la que debería conseguirlo: en vez de terminar el sexto grado al llegar a los 12 años, para comenzar a esa edad la secundaria, alrededor de 30 de cada cien niños lo consigue hasta los 13, los 14, o más años de edad (cfr. INEE, 2005).

El efecto mediato de la reprobación y la repetición en primaria es la deserción en secundaria. La gran mayoría de los jóvenes mexicanos que comienzan la secundaria a la edad normativa de los 12 años consigue terminarla, incluso si viven en un medio desfavorable.

Los muchachos que repitieron uno o más grados en primaria, y que por ello entran a primero de secundaria a una edad mayor que la normativa, se encuentran en situación de alto riesgo. Muchos de ellos desertan antes de terminar ese nivel y el detonador de su deserción es nuevamente la reprobación: en cuanto ésta se presenta en secundaria, los jóvenes se van.

A los 13 años de edad, más de 92 de cada 100 jóvenes todavía asiste a la escuela, la mayoría en el nivel que le corresponde, que es ya la secundaria; 10% más sigue en la escuela, pero todavía está en primaria; el 7.6% restante ha dejado ya la escuela. De los chicos de 14 años, la proporción de los que ya no están en la escuela es ya cercana a 20% (18.9); a los 15 años, la proporción de los que han desertado llega a 39%.

La existencia de más de 10 materias en cada grado de secundaria favorece la reprobación de

una o más de ellas. Al final de cada año escolar, cerca de 20% de los alumnos de secundaria ha reprobado alguna materia; después de la oportunidad de regularización que se ofrece al inicio del año siguiente, todavía cerca de 10% adeuda alguna materia. Más temprano que tarde la reprobación lleva a la deserción, y el resultado mediato es la todavía elevada proporción de jóvenes mexicanos que abandona la escuela antes de terminar secundaria. Algunos lo consiguen tardíamente, a los 16 ó 17 años o más. Otros nunca lo harán.

Debe añadirse que las profundas desigualdades de la sociedad mexicana marcan claramente los fenómenos de la reprobación, la repetición y la deserción en primaria y en secundaria. Son los niños y las niñas de los hogares más pobres los que entran cada año en la pendiente que los llevará a dejar la escuela sin terminar la enseñanza obligatoria.

Nadie propondría, desde luego, suprimir la reprobación dejando simplemente que los alumnos transiten de un grado a otro, sea cual sea su nivel de aprendizaje, sin hacer nada por los alumnos de bajo rendimiento. Una buena política al respecto implica necesariamente la sustitución de las prácticas de reprobación por las de una evaluación formativa permanente, que sustente prácticas de apoyo personalizado a los alumnos con carácter remedial, para llevar a cada uno al nivel más alto al que pueda llegar, al ritmo que le sea más apropiado. En esto consisten precisamente los enfoques de Aprendizaje de Alta Competencia (Mastery Learning), desarrollados en Estados Unidos a fines de la década de 1960, que fueron introducidos masivamente en el sistema educativo de Corea del Sur a principios de los años 1970, en el marco de las políticas de desarrollo del sistema educativo revisadas en este artículo. Un estudio de la época señala:

En Corea se implementó un Proyecto de Aprendizaje de Alta Competencia (Mastery Learning Project), que incluía estándares de desempeño. El proyecto fue evaluado utilizando un marco de referencia basado en las teorías de Tyler y en el modelo de aprendizaje escolar de Bloom, para examinar la efectividad de las estrategias de Mastery Learning. Ese estudio de evaluación en gran escala estaba asociado con una de las innovaciones más sistemáticas y exitosas de la educación coreana en la segunda mitad del siglo XX. La introducción de las estrategias de Mastery Learning, que tuvieron un gran impacto sobre los niveles de aprendizaje de las escuelas coreanas, se basó en un estudio de evaluación cuidadosamente realizado (cfr. Kim, 1975: 13-22).

Los resultados de las pruebas PISA de la OCDE muestran que, lejos de lo que suele pensarse, la calidad de los resultados educativos no se opone necesariamente a la equidad. Los países de más alto rendimiento, como Finlandia, muestran también niveles de desigualdad particularmente reducidos. Corea es otro caso de alto rendimiento y desigualdad bastante baja.

Para México lo anterior parece encerrar una lección importante: para el propósito de elevar el rendimiento promedio de los alumnos del sistema educativo, las políticas más prometedoras son, precisamente, al parecer, las que contribuyan a reducir las fuertes desigualdades prevalecientes.

Ante problemas tan serios como el de la dispersión de la población rural, reducir la desigualdad no es un propósito sencillo de alcanzar, pero parece imprescindible intentarlo. La lección de Corea es rica en este sentido. Como apunta un reciente trabajo del titular del área de indicadores educativos de la OCDE:

Muchos factores han ayudado a Corea a desempeñarse mejor que otros países que comenzaron a desarrollarse desde un punto de partida desfa-

vorable. Pero tal vez lo más importante de todo ha sido que la sociedad y los educadores de Corea nunca han tolerado el tipo de barreras sistémicas y estructurales que han obstaculizado el avance del aprendizaje y reforzado las inequidades en otros países. Cuando la demanda de educación comenzó a rebasar a la oferta, los alumnos no fueron enviados a casa; en lugar de ello se ampliaron el tamaño de los grupos y las horas de funcionamiento de las escuelas. Los padres de familia, por su parte, estuvieron dispuestos a complementar los servicios educativos públicos con elevados niveles de inversión privada en aprendizaje más allá de la escuela. (Schleicher, 2006: 12)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, Francisco. *La población de México: evolución y dilemas*. México, El Colegio de México, 1977.

Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial 2006*, Bogotá, Banco Mundial, Mundi-Prensa y Mayol Ediciones, 2005.

CONAPO. *Proyecciones de la Población de México, Estados, Municipios y Localidades 2000-2050*, México, Consejo Nacional de Población, 2002.

DAES. "Perspectivas de la población mundial en 1963", *Estudios Demográficos* núm. 41, Nueva York, ONU, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, 1967.

El País (Varios). *Anuario El País*, 1983; 1993; 2002; 2004, Madrid, El País.

INEE. *Panorama Educativo de México 2005. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx).

INEE. *La calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual 2005*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005, [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx).

Kim, Young-Hwa. "Staffing in School Education", en John P. Keeves y R. Watanabe, *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 959-971.

Martínez Rizo, Felipe. "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 23, octubre-diciembre 2004, 4, pp. 817-839, [www.comie.org.mx/rmie/](http://www.comie.org.mx/rmie/).

MEHRD. *Education in Korea, 2005-2006*, Seúl, Ministry of Education and Human Resources Development, 2006.

MEHRD. *Basic Statistics on Korean Education*, Seúl, Ministry of Education and Human Resources Development, Korean Educational Development Institute, 2005.

OCDE. *Education at a Glance. OECD Indicators 2005*, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005.

Schleicher, Andreas. *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*, The Lisbon Council Policy Brief, 2006.

SEP-INEE. Sistema Nacional de Indicadores Educativos, México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006.

UPEPE. *Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional*, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2002, <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional>.

Vida, Rafael y María Antonieta Díaz. *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*, México, INEE, 2004, [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx).

