

Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México

Factors that Affect Educational Equity in Rural Schools in Mexico

Diego Juárez Bolaños y Carlos Rafael Rodríguez Solera

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

Resumen

Uno de los principales problemas de México es la falta de equidad educativa que afecta a la población rural. Durante la primera mitad del siglo XX, el principal obstáculo que enfrentaban los niños del medio rural era la falta de acceso a las escuelas. La expansión de la cobertura de la educación básica durante la segunda mitad del siglo XX permitió reducir la brecha en el acceso a la educación que existía entre localidades rurales y urbanas. Los principales problemas de equidad educativa que enfrenta la población rural en el siglo XXI son una menor permanencia en el sistema educativo de las niñas y los niños que asisten a escuelas rurales, lo cual les impide completar su educación básica, y el hecho de que la inequidad se expresa en los bajos niveles de logro educativo que tienen los alumnos rurales. La investigación educativa de las dos últimas décadas permite identificar los principales factores que provocan los problemas de permanencia y logro que impiden a niños y niñas rurales ejercer de manera plena su derecho a recibir una educación de calidad. Este artículo sistematiza dichos resultados, que pueden conducir a identificar alternativas para mejorar la equidad educativa en el medio rural.

Palabras clave: equidad educativa, educación rural, investigación educativa

Correspondencia a:

Diego Juárez Bolaños

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Prolongación Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, C.P. 01219, Ciudad de México, México

Correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx.

El presente artículo se basa en el «Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación educativa en el eje de equidad», financiado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México en 2014. Los autores agradecen a Azul Valdivieso Martínez y a Florencia Mercado Vivanco su colaboración en la recolección, sistematización y análisis de datos que nutren el presente documento, así mismo a Josefina Díaz Páez por su ayuda en la corrección del manuscrito.

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.2.2016.8

Abstract

Educational equity is one of the main problems in Mexico, with a major impact on the rural population. Throughout the first half of the twentieth century, the main obstacle faced by rural children was lack of access to schools. The expansion of basic education coverage in the second half of the twentieth century helped to reduce the gap between rural and urban areas in access to education. The main educational equity issues facing the rural population in the twenty-first century include lower retention rates for children attending rural schools, meaning that fewer of these students complete basic education, and the fact that inequality is expressed in lower levels of educational achievement among rural students. Education research over the past two decades has helped to elucidate the main factors behind why rural children have lower retention rates and display lower achievement, which prevent them from fully exercising their right to quality education. This paper organizes these results, aiming to identify alternatives to improve educational equity in rural areas.

Keywords: educational equity, rural education, education research

Cuando en México se creó la Secretaría de Educación Pública, en 1921, uno de los principales desafíos que enfrentaron las nuevas autoridades fue brindar educación a millones de habitantes del medio rural dispersos en miles de localidades en todo el país. Con la expansión de la oferta impulsada por la política educativa a lo largo del siglo XX, la falta de acceso a escuelas primarias y secundarias dejó de ser el principal problema educativo del medio rural y empezaron a cobrar importancia las dificultades que los niños rurales enfrentan para permanecer en la escuela hasta concluir su educación básica y los menores niveles de logro educativo que tienen con respecto a la población estudiantil del medio urbano.

A partir de los resultados de la investigación educativa que se ha realizado en México en los últimos veinte años, en el presente artículo se identifican elementos para explicar por qué los niños y jóvenes rurales permanecen menos tiempo en las aulas y, cuando acuden a ellas, aprenden menos que sus pares ciudadanos.

Este trabajo se desarrolla mediante la investigación documental, cuyo propósito es hacer un estudio analítico del conocimiento acumulado en documentos escritos. Los criterios de selección de los materiales consultados fueron el periodo y la calidad metodológica de los materiales. En el estudio se incluyen solo trabajos escritos en los dos últimos decenios (1994-2015). En lo relacionado con la calidad se escogieron textos que cumplieran con los siguientes criterios:

- Artículos publicados en revistas científicas arbitradas.
- Libros o capítulos de libros de editoriales reconocidas o publicados por instituciones gubernamentales y académicas.
- Trabajos publicados por los investigadores expertos en los temas incluidos en el estudio.

Para construir los datos que alimentan el estudio, se analizaron alrededor de 40 textos. En dichos documentos se buscó identificar tres temas específicos:

- a. Los diagnósticos que han hecho los investigadores sobre la educación básica rural.
- b. Discusiones sobre la naturaleza y causas que explican, de acuerdo con los diversos autores consultados, las carencias educativas que afectan a la población rural.
- c. Las propuestas que surgen de la investigación educativa para promover el ejercicio efectivo del derecho a la educación en el medio rural.

A partir de una revisión de los documentos se definió la propuesta de categorías de análisis, que se describirán en líneas posteriores. A continuación, se asignaron etiquetas a los materiales consultados a partir de las categorías de análisis y se elaboraron fichas bibliográficas donde se sistematizaron los diagnósticos y las recomendaciones que genera la investigación. A partir de estas fichas, se elaboró una base de datos bibliográfica en el programa Zotero. Como producto final, se analizaron y sistematizaron los resultados y recomendaciones de la investigación educativa para la equidad educativa que se presentan en este artículo. El artículo se estructura en tres grandes apartados. En el primero, se hace una discusión

conceptual sobre el tema de la equidad para establecer los criterios que se emplean para estudiar las desigualdades educativas que se presentan en los espacios rurales. En el segundo apartado se realiza un diagnóstico sobre los principales problemas de equidad educativa que enfrenta la población rural en México y, por último, se plantea una discusión sobre las causas de las desigualdades educativas en el medio rural, a partir de los resultados de la investigación educativa.

Discusión sobre el concepto de equidad educativa

Uno de los desafíos más importantes en la sociología de la educación es establecer si las desigualdades educativas que se observan en una sociedad son atribuibles a los esfuerzos y capacidades de los individuos o a circunstancias sociales de origen que están fuera de su control: «Los sistemas escolares suelen imponer criterios de discriminación basados en los esfuerzos y méritos individuales, de tal forma que una parte de la desigualdad podría ser atribuida a estos factores y no a las circunstancias sociales de origen» (Solís, 2010, p. 606). Esta distinción es fundamental porque se pueden considerar como justas las desigualdades educativas que surgen como resultado de esfuerzos o aptitudes individuales, pero suelen juzgarse como injustas las brechas que se derivan de circunstancias sociales como la etnia, la clase social o el género (Solís, 2010).

Desde una perspectiva sociológica, se puede considerar que existe una situación de equidad educativa cuando las desigualdades observadas pueden atribuirse, de manera exclusiva, a los méritos individuales y no a la desigualdad de oportunidades educativas, que se produciría cuando los resultados están ligados a la clase social de origen o a cualquier otra circunstancia ajena al control individual.

La igualdad de oportunidades es, por tanto, una condición fundamental para que exista equidad educativa en una sociedad. De acuerdo con Rawls (2002), en el caso de la educación lo que se debe promover es la «igualdad equitativa de oportunidades», para lo cual deben establecerse políticas que permitan iguales oportunidades de educación para todos con independencia del ingreso de las familias, de su origen cultural o de cualquier otro factor ligado a la herencia social.

[...] suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de la clase social de origen (Rawls, 2002, p. 75).

El principio según el cual una educación equitativa es aquella donde exista una igualdad de oportunidades que permita desligar el desempeño escolar de la adscripción social de las personas es planteado, entre otros, por Walzer (1993), quien sostiene que en una sociedad justa se debe impedir que las desigualdades que existen en una esfera social «contaminen» a otras esferas. Por ello, las desigualdades educativas deben ser independientes de las desigualdades observadas en otros ámbitos como el económico o el relativo al origen cultural.

Aunque distintos autores aceptan que la igualdad de oportunidades es un principio básico para contar con una educación equitativa, existe un amplio debate sobre la forma en que se puede entender la igualdad de oportunidades en educación.

En este trabajo no podemos exponer la rica discusión que existe sobre el tema,¹ pero debemos puntualizar que el concepto de equidad que orienta el presente trabajo concuerda con la propuesta que hace Farrell (2007) según la cual se deben distinguir cuatro aspectos que permitirían establecer hasta qué punto los niños que provienen de grupos de diferente nivel socioeconómico o distinto origen social o cultural pueden acceder al sistema educativo, permanecer en él hasta culminar sus estudios, alcanzar un nivel de logro educativo adecuado y, por último, beneficiarse en su vida adulta de la educación recibida, con lo cual se podría conocer qué tan equitativo es un sistema escolar. De acuerdo con dicho autor, los aspectos clave a considerar son los siguientes:

1. Igualdad de acceso (*equality of access*): conocer cuál es la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales puedan entrar en el sistema escolar, o en algún nivel particular o segmento de este.

¹ Para un análisis amplio sobre este tema véase Bolívar (2005).

2. Igualdad de supervivencia escolar (*equality of survival*): conocer la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales permanezcan en el sistema escolar hasta llegar al final de un ciclo completo (p. ej., educación primaria, secundaria o media superior).
3. Igualdad en el logro (*equality of output*): conocer la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales aprendan las mismas cosas, a los mismos niveles, en un punto definido del sistema educativo.
4. La igualdad en los resultados (*equality of outcome*): conocer la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales vivan vidas relativamente similares como consecuencia de la educación que recibieron (Farrell, 2007, p. 136).

En el presente artículo, analizamos la equidad educativa en el medio rural considerando los tres primeros aspectos (igualdad de acceso, permanencia y logro) propuestos por Farrell. El cuarto punto, relativo a las consecuencias de haber recibido cierto tipo y nivel de educación, no se aborda en el artículo porque no se encontraron datos ni resultados de investigación que permitieran analizar ese aspecto.

Uno de los enfoques más empleados para establecer hasta qué punto se cumple con el derecho a la educación es el planteamiento de las cuatro A (4-A) propuesto por Tomaševski que, de acuerdo con la exposición que sobre los mismos hace Schmelkes (2014, p. 11), implica que los niños tengan *asequibilidad* (o disponibilidad) al servicio educativo, para lo cual debe haber escuelas ubicadas cerca de donde viven los niños y dichas escuelas deben contar con maestros bien preparados y con la infraestructura, el mobiliario y los equipo suficientes. Por otra parte, las escuelas existentes deben ser *accesibles*, lo cual implica que no debe haber barreras económicas, físicas, legales o administrativas y no debe discriminarse a ningún estudiante por razones de género, raza, lengua, condición socioeconómica, religión u origen. El otro criterio es que la educación debe *adaptarse* a las características específicas de los alumnos, debe ser significativa, pertinente y relevante y debe considerar las características culturales y socioeconómicas y las capacidades individuales de los estudiantes. Por último, este enfoque plantea que la educación debe ser *aceptable*, esto es, que los estudiantes deben sentirse a gusto en la escuela y deben percibir que están aprendiendo y que lo que aprenden coincide con sus intereses y les va a resultar útil en la vida.

A partir de la propuesta de Tomaševski se caracterizaron y clasificaron los hallazgos de la investigación educativa que se discuten más adelante con el propósito de identificar los factores que, de acuerdo con las investigaciones consultadas, estarían provocando los problemas de equidad educativa que presenta la población rural.

Diagnóstico sobre los problemas de equidad educativa de la población rural

La atención escolar a los estudiantes de primaria que habitan el medio rural mexicano se realiza a través de tres sistemas: primero, por medio de las primarias regulares, las cuales pueden depender de autoridades estatales o federales. En segundo lugar, las escuelas indígenas, de las cuales un 91% se encuentra en localidades rurales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015, p. 66). En ellas se atiende al 6,6% de la población mexicana hablante de alguna de las 60 lenguas que hay en el país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2009). Una tercera alternativa es a través de las primarias comunitarias, que dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), un organismo gubernamental que inició la prestación de los servicios educativos en las poblaciones rurales en 1973 y ha asumido la responsabilidad de llevar la educación básica a las pequeñas localidades, generalmente con menos de 100 habitantes, donde existan entre 5 y 29 niños en edad escolar y no se disponga de una escuela a 5 kilómetros a la redonda. Es el único sistema que se ha creado exclusivamente para atender a poblaciones rurales, y lo hace a través de una metodología pedagógica diseñada para la atención de grupos multigrado.²

Para tener una idea del tamaño de la población cubierta por estos tres sistemas, basta mencionar que en 2012 las escuelas rurales atendían a una tercera parte de los niños de 3 a 14 años, en edad de cursar preescolar, primaria y secundaria, y a la cuarta parte de los jóvenes de 15 a 17 años, en edad de cursar la educación media superior.

² Las escuelas multigrado son aquellas donde, por el número reducido de alumnos, el trabajo del docente se desarrolla al mismo tiempo y en el mismo espacio con niños y niñas de diversos grados académicos. Así se trabaja en alrededor de 44.000 escuelas rurales de México.

Tabla 1
México. Asistencia escolar en zonas rurales y urbanas por grupo de edad normativa (2012)

| Población | 3 a 5 años | 6 a 11 años | 12 a 14 años | 15 a 17 años |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Rural ^a | 1.224.514 31,3% | 3.545.722 31,9% | 1.640.128 30,8% | 1.006.579 24,6% |
| Urbana | 2.694.264 68,7% | 7.576.613 68,1% | 3.692.964 69,2% | 3.094.013 75,4% |
| Total | 3.918.778 | 11.122.335 | 5.333.092 | 4.100.592 |

Fuente: elaboración propia con datos del INEE (2014a, p. 97).

^aDe acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), una población se considera rural cuando tiene menos de 2.500 habitantes.

Para comprender esta distribución de la matrícula se deben considerar los cambios demográficos producidos en el país desde mediados del siglo XX. Mientras que en 1950 el 57,4% de la población era rural, en 2010 la distribución de la población por tamaño de localidad se revirtió totalmente y 7 de cada 10 habitantes del país residía en una localidad urbana (García y Colocia, 2010). Por ello, entre los 3 y los 14 años la proporción de niñas y niños que asisten a la escuela en el medio rural es casi idéntica a la forma en que la población total se distribuye en el país: 3 de cada 10 personas viven en el medio rural y también 3 de cada 10 alumnos del sistema educativo nacional asisten a los sistemas que atienden a la población rural. En el caso de la población en edad de asistir a la educación media superior, la proporción de estudiantes es menor debido a las dificultades de permanencia en el sistema educativo que enfrentan los jóvenes rurales, que se analizarán más adelante.

Un análisis de la situación de equidad educativa en el medio rural, a partir de la propuesta de Farrell, permite identificar que la población rural enfrenta tres problemas fundamentales que les impiden el pleno ejercicio del derecho a recibir educación de calidad que establece la legislación vigente.

Problemas de acceso a la educación

Durante la primera mitad del siglo XX el principal problema de equidad educativa que enfrentaba la población rural en México era su falta de acceso a la escuela, situación que se compartía con la mayor parte de países de América Latina, que concentraban sus esfuerzos en expandir la cobertura de la educación primaria y combatir el analfabetismo que afectaba a la población rural (Filgueira, 1978).

Las dificultades de acceso que afectaron a la población rural durante ese periodo tienen todavía repercusiones en el rezago educativo que presenta una parte de la población mexicana. Un análisis sobre el tema reveló que, en 2010, el 66,2% de las personas mayores de 50 años estaban en situación de rezago educativo. En el caso de la población rural, esta situación, que se denomina en el estudio «rezago educativo histórico», afectaba al 91,3 % de la población rural de ese grupo de edad (Narro, Martuscelli y Barraza, 2012).

Con la expansión de la oferta educativa que se da en México en la segunda mitad del siglo XX, los habitantes de las zonas rurales tuvieron un creciente acceso a la educación primaria, tal como se puede apreciar en la evolución de la tasa de asistencia escolar³ en el periodo 1970-2010.

³ La tasa de asistencia escolar, o tasa de escolarización, es el porcentaje de personas en edad escolar que asisten a algún establecimiento de la educación formal, independientemente del nivel de enseñanza que cursan. En términos operativos, es el cociente entre la población que asiste al sistema educativo formal de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, multiplicado por 100. Fuente: http://www.siteal.iipe-oei.org/glosario_indicadores_acceso

Tabla 2
Tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 11 años en México en el periodo 1970-2010

| Población | Año | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| | 1970 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 |
| Rural | 56,9 | 82,4 | 93,2 | 92,9 | 95,1 | 95,3 |
| Urbana | 70,6 | 92,9 | 97,3 | 96 | 96,9 | 96,1 |
| Brecha | 13,7 | 10,5 | 4,1 | 3,1 | 1,8 | 0,8 |

Fuente: cálculos propios a partir de microdatos de los censos de población de México que provienen de: Minnesota Population Center. Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 6.3 [Machine-readable database]. Minneapolis: University of Minnesota, 2014.

Sin embargo, como puede apreciarse, en 1970 el 43% de las niñas y los niños de 6 a 11 años (la edad normativa para asistir a la educación primaria) todavía no tenían acceso a la escuela en el medio rural. En ese momento, había una brecha de casi 14 puntos porcentuales con respecto a la población urbana, que se va reduciendo hasta llegar a menos de 1% en 2010. Aunque los datos permiten apreciar una fuerte expansión del acceso a la educación primaria de la población rural en el último año para el que existen datos, casi un 5% de los niños estaba fuera de la escuela, lo cual significa que 169.043 niños no estaban recibiendo educación primaria.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la cobertura continuó incrementándose y, en 2012, la tasa de asistencia a la primaria era de 99% en el medio urbano y de 98,1% en la zona rural, por lo que la diferencia en el acceso entre ambos tipos de población es mínima. En preescolar tampoco hay diferencias significativas entre ambas poblaciones: un 72,1% de los niños rurales entre 3 y 5 años asistía a un centro educativo en 2012 y un 73,5% de los infantes lo hacían en las zonas urbanas. Las diferencias sí son notorias en la población de 12 a 14 años, es decir, la que debe cursar secundaria: mientras el 90,7% de los adolescentes del medio rural asistía a ese nivel educativo, un 94,7 % lo hacía en poblaciones urbanas. En la educación media superior, obligatoria en México desde 2013, la brecha se amplía. Solo un 58,7% de los habitantes rurales de entre 15 y 17 años asistía a la escuela, en comparación con un 76,2% de los habitantes urbanos de ese mismo rango de edad (INEE, 2014a, p. 24).

Por tanto, al problema planteado por Farrell sobre la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales puedan entrar en el sistema escolar, se puede responder que, aunque solo 7 de cada 10 niños reciben educación preescolar en el medio rural, la situación es casi idéntica a la que ocurre en el medio urbano. En primaria la cobertura escolar es prácticamente total⁴ y tampoco hay diferencias significativas entre poblaciones urbanas y rurales, pero a partir de la secundaria inician las desigualdades en el acceso a la educación entre la población rural y urbana.

Así, mientras «la normatividad vigente indica que todos los niños deben asistir a la escuela sin importar el contexto donde habiten» (INEE, 2014b, p. 95), el tipo de localidad determina la posibilidad de estudiar el nivel de secundaria o la educación media superior. Ello ocurre en una nación que ha plasmado en sus leyes la equidad educativa y que debería atender de mejor manera a las poblaciones más pobres y marginadas, muchas de las cuales habitan el medio rural.

Problemas de permanencia en la educación

Desde la segunda mitad del siglo XX se ha incrementado de forma sostenida el acceso de la población rural a la educación básica, pero un problema importante ha sido retener en las escuelas a los alumnos que provienen de localidades rurales.

⁴ La única excepción a lo anterior lo constituye el caso de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Schmelkes (2013) estima que en México hay una población aproximada de 350.000 niñas y niños migrantes, de los cuales solo el 10% asiste a la escuela. Este dato coincide con el publicado por un grupo de investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes, a partir de datos de la Unicef, afirman que menos del 10% de los hijos de jornaleros migrantes asiste a la escuela (Chehaibar et al., 2013, p. 24).

En zonas rurales se tienen más problemas de extraedad grave de los alumnos, es decir, los estudiantes que tienen más de dos años por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado. Un 12,6% de los estudiantes de primarias comunitarias rurales viven esa situación, en comparación con un 2,9% de los niños de primarias generales del medio urbano. En secundaria, mientras el 2,7% de los estudiantes de escuelas generales (urbanas) tienen extraedad, el 8,9% de los alumnos de telesecundarias y el 20,1% de las secundarias comunitarias (rurales) estudian en un grado que no corresponde a su edad (INEE, 2014b, p. 268). De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2014) en 2012 el 32,4% de la población rural presentaba problemas de rezago educativo,⁵ mientras que esta situación solo se presentaba en el 15,3% de la población urbana.

Los problemas de abandono escolar, extraedad y rezago educativo, que se presenta con mayor gravedad en el medio rural, provocan que, a pesar de las mejoras en el acceso, las personas que habitan en el medio rural continúen enfrentando problemas para alcanzar el pleno ejercicio de su derecho a la educación.

Tabla 3
Porcentaje de la población rural y urbana de 18 años que tenía 9 años o más de escolaridad acumulada en México en el periodo 1970-2010

| Población | Año | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| | 1970 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 |
| Rural | 3,9 | 25,8 | 29,9 | 38,7 | 59,7 | 68,6 |
| Urbana | 21,6 | 65,0 | 65,0 | 71,9 | 78,3 | 84,0 |
| Brecha | 17,7 | 39,2 | 35,1 | 33,2 | 18,6 | 15,4 |

Fuente: cálculos propios a partir de microdatos de los censos de población de México que provienen de: Minnesota Population Center. Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 6.3 [Machine-readable database]. Minneapolis: University of Minnesota, 2014.

Si tomamos como indicador la proporción de personas que llegan a la mayoría de edad legal (18 años) con educación básica concluida, se puede apreciar que, en términos de Farrell, la probabilidad de que los alumnos permanezcan en el sistema escolar hasta llegar al final del ciclo básico es menor para los habitantes de zonas rurales.

Problemas de logro educativo

De acuerdo con Farrell, un aspecto fundamental en el estudio de la equidad educativa es conocer cuál es la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales aprendan las mismas cosas, a los mismos niveles, en un punto definido del sistema educativo, a lo que llama de «igualdad de logro» (*equality of output*).

En el caso del medio rural, las evaluaciones hechas a partir de pruebas estandarizadas muestran bajos niveles de logro educativo de la población estudiantil. En las escuelas rurales mexicanas, tanto mestizas como indígenas, es donde los estudiantes obtienen los resultados más bajos en las pruebas estandarizadas de aprendizaje aplicadas por instituciones nacionales e internacionales (INEE, 2006, 2013b, 2013c; Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE], 2005, 2008, 2015).

Por ejemplo, de acuerdo con los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), en el año 2009 el 20 % de los alumnos de sexto grado de primaria que asistían a escuelas públicas rurales tenían un nivel «por debajo del básico» en español, el doble de lo que se observaba en

⁵ La Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM) establece que la población con carencia por rezago educativo es aquella que cumple alguno de los siguientes criterios: a) tiene de 3 a 15 años, no cuenta con la educación básica obligatoria y no asiste a un centro de educación formal; b) nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa); c) nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa). Fuente: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Avances-Rezago-educativo.aspx>

escuelas públicas urbanas (10%). En matemáticas 16% de los alumnos rurales estaba en ese nivel en comparación con 10% en las escuelas urbanas (INEE, 2014a, pp. 88-89).

Los resultados de estas pruebas, aplicadas desde hace más de 15 años, no han sido utilizados por las autoridades educativas mexicanas con una función pedagógica, sino sólo como un medio de control y clasificación. Un claro ejemplo de ello es que la última propuesta pedagógica para mejorar la educación primaria rural, llamada Propuesta Educativa Multigrado (SEP, 2005), no ha sido impulsada por las autoridades educativas desde mediados de la década anterior. Además, la última actualización del modelo educativo multigrado del Conafe se realizó a inicios de la década de los noventa. Se cuenta entonces con abundante información diagnóstica acerca de los problemas de la educación rural, pero no se han desarrollado suficientes acciones concretas para atender los problemas detectados durante los últimos años.

Como lo señala el INEE (2014b), las desigualdades en las condiciones de vida de la población y de sus contextos son concomitantes con las condiciones de la oferta educativa, en el sentido de que ahí donde el contexto es pobre la oferta educativa también lo es, por lo que es de esperarse que los resultados de aprendizaje también sean desiguales:

Según los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), los preescolares rurales y comunitarios (y seguramente también los indígenas, aunque no se dispone de información sobre su desempeño) reportan un menor porcentaje de niños que alcanzan el nivel básico. Esto mismo ocurre, y ahora incluyendo a las escuelas indígenas, en el caso de los aprendizajes de la primaria; es claro que la escuela primaria no está logrando egresar a todos sus alumnos como alfabetas funcionales, y que esta falla es más aguda entre los que habitan en zonas rurales (INEE, 2014a, p. 119).

En síntesis, con la expansión de la cobertura de la educación básica en el medio rural que se produce en México a partir de la segunda mitad del siglo XX, el problema de acceso de dicha población a la escuela va perdiendo importancia en los niveles de preescolar y primaria, donde las tasas de asistencia son muy similares a las que se presentan en el medio urbano. Las brechas de acceso se incrementan a partir de la secundaria y, en especial, en la educación media superior, en la que existen las mayores diferencias en el acceso a la educación entre habitantes de zonas urbanas y rurales. Sin embargo, los problemas de equidad educativa que padecen los habitantes de localidades rurales consisten principalmente en una menor permanencia en el sistema educativo y, por tanto, en menores probabilidades de concluir la educación obligatoria. Por otra parte, se expresan también en menores niveles de logro educativo. A continuación se busca identificar los análisis que permitirían comprender por qué se presentan estos problemas de equidad educativa en la población rural y cuáles serían las alternativas para resolverlos.

Discusión sobre las causas de la inequidad educativa en la población rural

La revisión de los resultados de las investigaciones disponibles sobre la desigualdad educativa en el medio rural permite identificar una serie de factores que provocan las condiciones de inequidad en el ejercicio del derecho a la educación que padece la población rural, los cuales se exponen a continuación.

Aspectos que explican los problemas de acceso y permanencia

Falta de oferta educativa. Para explicar por qué hay diferencias importantes entre los estudiantes de los medios rural y urbano en lo relativo al acceso y permanencia en la educación, principalmente en el nivel medio superior, un primer aspecto a considerar es si hay suficiente oferta educativa para atender a toda la población estudiantil del medio rural, pues, de acuerdo con el planteamiento de las cuatro A (4-A) de Tomaševski, la equidad educativa supone la presencia de escuelas de todos los niveles obligatorios en los lugares adecuados; ubicadas cerca de donde viven niños, niñas y jóvenes (*availability*).

De acuerdo con la información disponible, en el medio rural uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes del nivel medio superior es la falta de escuelas, debido a que solo el 3,3% de las localidades rurales cuenta con escuela de ese nivel (cálculos propios a partir de INEE, 2014a, p. 31). Debido a ello, buena parte de los jóvenes rurales que acceden a estudios de bachillerato debe viajar a las localidades urbanas donde se localizan las escuelas, y es posible que cuando estas no estén cerca de sus

domicilios, los jóvenes opten por abandonar la educación, ante la falta de establecimientos en las cercanías de los lugares donde residen.

Condiciones del contexto. A pesar de que solo el 30% de la población nacional vive en el medio rural, en 2012 el 69,5% de la población que estaba debajo de la línea de bienestar mínimo se localizaba en localidades rurales. En dicho año, el 62,8% de la población rural percibía ingresos debajo de la línea de bienestar, proporción que se incrementa a un 74,5% en el caso de la población indígena (Coneval, 2014).

Además de los bajos ingresos de las familias, los niños y niñas de zonas rurales son afectados por las precarias condiciones que prevalecen en los territorios. Buena parte de los alumnos que asisten a escuelas primarias rurales viven en condiciones socioeconómicas desventajosas: el 80% de las primarias comunitarias atendidas por el Conafe se localiza en poblaciones con grado de marginación alto o muy alto (INEE, 2013a, p. 76). Dado que los índices de marginación se refieren a las condiciones que prevalecen en áreas geográficas, las personas que viven en zonas marginadas son afectadas por las carencias colectivas, con independencia de su ingreso. Si en una comunidad no hay una escuela esto afecta por igual a todos, incluso a los que gozan de mejor posición económica.

En un esfuerzo por descomponer e identificar el peso que tienen distintos factores en la desigualdad de oportunidades educativas, Solís (2010) revela que el solo hecho de residir en un lugar rural o urbano explica un 10,6% de las diferencias en grados de escolaridad.

Esto sugiere que, incluso haciendo a un lado las diferencias de clase, ciertos factores del contexto asociados a la residencia en las áreas rurales, como la menor disponibilidad de servicios educativos y la mayor utilización de la fuerza de trabajo infantil y juvenil en actividades agrícolas, tienen efectos negativos significativos en la escolaridad (Solís, 2010, p. 613).

De acuerdo con el INEE (2014a), uno de los principales factores que influyen en la baja permanencia de los niños en el sistema escolar y en el menor acceso que los jóvenes rurales tienen a la educación media superior se relaciona con su participación en el trabajo, tanto en actividades domésticas como extradomésticas.

Los menores que trabajan jornadas extensas (20 horas o más por semana) forman una de las subpoblaciones que se encuentra en mayor riesgo de no completar su escolarización obligatoria. Por un lado, en términos relativos, su asistencia a la escuela es la menor de entre las subpoblaciones analizadas [...]. Por ejemplo, su tasa de asistencia es inferior a la de los niños más pobres o a la de quienes tienen un jefe del hogar sin instrucción. Por otro lado, los niños que realizan actividades laborales extensas y asisten a la escuela tienen menores oportunidades para asignar tiempo y dedicación a su escolarización, en comparación con sus pares que no trabajan o lo hacen por pocas horas (INEE, 2014a, p. 27).

De acuerdo con la citada fuente, «la tasa de inasistencia de los niños que trabajan extensamente es mayor en las zonas rurales que en las urbanas» (INEE, 2014a, p. 29), y una de las causas que explicarían por qué los jóvenes rurales asistan con menor frecuencia a la educación media superior se relaciona con su posible incorporación a actividades laborales, pues los datos disponibles muestran que «la proporción de niños que trabaja extensamente y no asiste a la escuela aumenta con la edad» (INEE, 2014a, p. 29); por ejemplo, la tasa de inasistencia de los jóvenes de 15 a 17 años que trabajan 20 o más horas duplica la de los de 12 a 14 años (INEE, 2014a, p. 29):

[...] la necesidad de contribuir a la autorreproducción propia y de la familia campesina ocasiona el ingreso de los adolescentes a las actividades agrícolas y rurales a temprana edad. Este hecho es ignorado por el sistema educativo, para quien el trabajo se convierte en un distractor y una causa de abandono de la escuela [...], las condiciones en las que transcurre la adolescencia rural son distintas a las ocurridas en el ámbito urbano (Pacheco, 2006, p.281).

De acuerdo con Pacheco (2006), otro factor que contribuye al abandono escolar, en el caso de las mujeres, es que dejan de estudiar cuando se unen en pareja o tienen hijos; esta autora destaca que las adolescentes que viven en el medio rural mexicano entran a la vida reproductiva a más temprana edad que las adolescentes urbanas.

Aspectos que explican los problemas de logro educativo

Desigualdad de insumos. Un problema que revelan las investigaciones consultadas es que las escuelas rurales no cuentan con suficiente infraestructura, mobiliario y equipamiento para enseñar. Un ejemplo es la disponibilidad de recursos tecnológicos. El INEE (2014b, p. 190) muestra que el 83,6% de las escuelas secundarias generales (urbanas) cuentan con al menos una computadora y que el porcentaje disminuye a un 67% en las telesecundarias y a un 14,7% en las secundarias comunitarias, dos modalidades que atienden a la población rural. En primaria estas diferencias también son significativas: mientras un 52,2% de las escuelas primarias generales del medio urbano disponen al menos de una computadora, únicamente un 1,3% de las escuelas comunitarias atendidas por el Conafe tiene una. Asimismo, el acceso a Internet en los planteles escolares muestra desigualdades entre zonas urbanas y rurales: un 59% de las primarias generales disponen de acceso a la web, y solo el 1,4% de las primarias comunitarias tienen ese servicio. La literatura muestra que la obtención de ciertos recursos materiales que llegan a las escuelas dependen de la capacidad de negociación que tienen los diversos grupos sociales frente al sistema político y, por lo general, dicha capacidad de negociar es menor en los grupos vulnerables. Muñoz Izquierdo (1996) y Latapí (2009) coinciden en que los recursos asignados a los sectores más pobres han sido de menor calidad que los recibidos por los grupos más favorecidos: una educación pobre para los pobres.

Características y condiciones de trabajo de los docentes

Otro problema que se señala es la dificultad de las escuelas rurales para contar con maestros preparados para enseñar. En este sentido, Rosas (2003), Ezpeleta y Weiss (2000), Fuenlabrada y Weiss (2006) y SEP (2006) muestran que la formación docente es deficiente e insuficiente para enfrentar las características particulares que deben encarar los maestros en las aulas rurales.

Desde el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad las condiciones de trabajo de los docentes rurales se han deteriorado. Rosas (2003, p. 273) destaca que los maestros rurales «son los que trabajan en las peores condiciones comparadas con las del resto del magisterio del país».

En relación con las condiciones de trabajo de los docentes, los estudios señalan que es difícil que «las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos [...] puedan atraer y conservar a los maestros mejor preparados y a los que han adquirido mayor experiencia a través del ejercicio de su profesión» (Muñoz Izquierdo, 2009, p. 37). De esta manera, los profesores rehúyen trabajar en las difíciles condiciones sociales y de infraestructura que ofrecen las zonas rurales.

Un estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006, p. 45) reveló que hay una movilidad continua de los docentes. Entre los motivos de ello se identifican los siguientes: la necesidad de los maestros para acercarse a su lugar de origen, por lo general en áreas urbanas; el deseo que tienen para mejorar su nivel de vida personal y familiar; la ausencia de apoyos o incentivos para permanecer por más de un ciclo escolar en las escuelas; el deseo de desenvolverse en otros ámbitos laborales; y la visión generalizada de que las escuelas rurales o multigrado son un espacio de trabajo para los maestros recién egresados de la normal, sitios de «tránsito» o de «castigo».

Las asignaciones de los maestros a las comunidades dependen más de criterios políticos, de relaciones personales y de la participación en organizaciones gremiales que de la capacidad o vocación de los docentes (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006, SEP, 2006). Por ello, los docentes con mayor experiencia y mejores relaciones logran que los trasladen a escuelas ubicadas en centros urbanos.

Ausencia de una normalidad mínima. En el caso de México, varios investigadores señalaron, desde principios de la década de los noventa del siglo anterior, la importancia de que las escuelas operen con una «normalidad mínima» (Latapí, 2009, p. 280). Sin embargo, en buena parte de las escuelas rurales no se cumple con dicha normalidad mínima de funcionamiento,⁶ por lo que la propia Secretaría de Educación

⁶ La normalidad mínima se caracteriza por los siguientes rasgos: que todas las escuelas cumplan los días establecidos en el calendario escolar, que los grupos dispongan de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar, que el personal docente inicie puntualmente sus actividades, que los materiales para el estudio estén a disposición de cada uno de los alumnos y se usen sistemáticamente y que el tiempo escolar se ocupe fundamentalmente en actividades de aprendizaje, entre otros aspectos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013).

Pública plantea que es difícil mejorar los resultados en el contexto rural multigrado si solo se cubre poco más de la mitad del calendario escolar y hay una continua rotación de maestros, que se cambian de escuela incluso durante el mismo ciclo escolar (SEP, 2006:35).

Ezpeleta y Weiss (2000) calcularon que las inasistencias de los docentes rurales oscilan entre 30 y 100 días de un ciclo escolar (de 200 días). Ello se debe a varias razones. Por un lado, las escuelas rurales alejadas «constituyen los destinos obligados para los maestros ingresantes, con poca antigüedad o “castigados”» (Ezpeleta, 1997). Por otra parte, los profesores que laboran en escuelas rurales, especialmente las multigrado, además de atender a algún grupo de estudiantes deben desarrollar las labores de directores del plantel, lo cual origina que deban asistir a reuniones con supervisores y para la entrega de documentación escolar (SEP, 2006, p. 37). También asisten al sindicato durante días hábiles para buscar su cambio de adscripción, intentando laborar en escuelas cada vez menos alejadas. Asimismo, acuden a talleres de actualización, participan en movilizaciones y en asambleas sindicales, preparan concursos escolares y se presentan a diversas competencias académicas, artísticas y deportivas con sus alumnos. Las suspensiones por días feriados se extienden más allá de lo marcado en el calendario escolar, y es común que los maestros rurales lleguen a sus escuelas los martes y se retiren los jueves: «El funcionamiento regular del servicio educativo se complica cuando se trata de escuelas unitarias, ya que al faltar el maestro todos los niños se quedan sin clases» (SEP, 2006, pp. 37-38).

Ezpeleta y Weiss (2000, p. 305) establecen:

La tendencia al escapismo no solo remite a las difíciles condiciones de vida en los poblados y a las situaciones personales de los maestros, sino al contenido de una tarea extremadamente exigente, para la cual no han sido preparados y que, en consecuencia, proporciona escasas satisfacciones [...]. Los maestros aprenden que [...] la enseñanza en los salones no es objeto de rendición de cuentas.

En buena parte de las escuelas multigrado del país no se cumplen las cinco horas de trabajo diario, sino que por diversas razones (trabajo infantil, ausencia de docentes, dificultades de transporte en las localidades) se imparten entre dos horas y media y tres horas diarias de clases en promedio (SEP, 2006, p. 44). Ezpeleta y Weiss (2000, p. 287) calculan que se trabajan 250 horas de clases al año en las escuelas rurales en lugar de las 800 oficialmente estipuladas.

Aspectos pedagógicos. Desde hace más de treinta años varios investigadores (García, 1979, p. 60; Latapí, 1995, p. 115; Muñoz Izquierdo, 1979, p. 93) han llamado la atención sobre la pobre calidad de los servicios educativos que reciben los habitantes del medio rural mexicano en comparación con los que se otorgan a los residentes de las zonas urbanas.

Con respecto a aspectos pedagógicos, las investigaciones demuestran que los docentes normalistas han trabajado sin una metodología específica para el multigrado en las escuelas primarias (Ezpeleta, 1997; Ezpeleta y Weiss, 2000; Fuenlabrada y Weiss, 2006; SEP, 2006). Los planes y programas de estudio, libros de texto, materiales didácticos y estrategias docentes planteados para las escuelas regulares han tenido que ser aplicados y contextualizados por los maestros y alumnos del multigrado de acuerdo con sus propias características.

En la evaluación que realizaron sobre el Programa para Abatir el Rezago Educativo desarrollado en comunidades rurales marginadas, Ezpeleta y Weiss (2000) mencionan que:

[...] en las escuelas observadas los maestros se centran en lo que consideran básico: leer, escribir, contar, hacer operaciones; donde leer es sobre todo descifrar y escribir es sobre todo copiar y responder cuestionarios [...]. En Matemática se enseña a memorizar el orden de los números y su grafía [...]. Para sumar, restar, multiplicar y dividir importan los pasos a seguir y cuando los niños no los comprenden, la repetición de procedimientos y ejercicios parecen ser la forma de apoyarlos (p. 278).

En cuanto al uso del tiempo en el aula, Ezpeleta y Weiss (2000, p. 287) destacan que «la atención simultánea de seis o tres grados se expresa para los alumnos en tiempos de espera para tener trabajo (hasta media hora o más) y para obtener ayuda (hasta media hora), o en la realización de tareas rutinarias más allá de lo necesario (en ocasiones por una hora y más)».

Con respecto al diseño curricular, Muñoz Izquierdo (2009) menciona que «los currículos no han sido diseñados a partir de las necesidades de los sectores desfavorecidos de la sociedad», y los grupos

marginados de la sociedad «reciben poca atención cuando los currículos son diseñados centralmente por autoridades nacionales» (p. 34).

Problemas relacionados con la gestión. En relación con la gestión escolar, Martínez (2006, p. 274), en su estudio sobre escuelas de preescolar, identifica que uno de los problemas detectados es la falta de acompañamiento por parte del sistema educativo. En zonas rurales es común que las educadoras comenten que no hay una persona que las ayude a mejorar su trabajo. La lejanía de las comunidades y la falta de acceso o de recursos para realizar visitas dificultan el seguimiento y el acompañamiento a estos jardines de niños por parte de los jefes de sector y supervisores, que solicitan que sean las educadoras las que se acerquen a ellos.

Ezpeleta y Weiss (2000) documentan que los supervisores escolares desarrollan sobre todo funciones administrativas y no de apoyo pedagógico a los docentes, y señalan que «la carga de trabajo y, en muchos casos, el tamaño de las zonas a su cargo ponen límites concretos a la presencia del supervisor en las escuelas». Además, indican que «la constitución sindical del cargo pone límites a su papel de vigilancia del servicio» (p. 310).

En este sentido, Martínez (2006, p. 224) señala que las educadoras de los preescolares rurales deben «realizar las actividades docentes y, al mismo tiempo, cubrir las de gestión del jardín de niños sin que necesariamente exista algún tipo de capacitación o formación para llevar a cabo estas actividades con eficiencia [...]. Ello propicia situaciones frecuentes que generan un servicio educativo deficiente».

Discusión

Diversos autores (Blanco, 2006; López, 2005; Reimers, 2002; Tedesco, 2004) han abordado la equidad educativa en América Latina. López detalla cómo este concepto «desafió» el término de igualdad, que se había insertado en el discurso y las políticas educativas en varias naciones: «Una oferta educativa homogénea estuvo presente en la dinámica de conformación de los Estados nación de la región, como práctica cohesionante que tuvo un alto impacto en los procesos de integración social» (López, 2005, p. 65). Sin embargo, esta visión entra en crisis cuando se pone énfasis en el reconocimiento de la diversidad social y de la desigualdad de ingresos y oportunidades de las poblaciones.

Durante la década de los noventa, irrumpe en las ciencias sociales el término de equidad con mayor fuerza, a fin de «ensanchar» el término de igualdad. Así, López (2005, p. 75) destaca que la equidad educativa debe basarse en la «igualdad en el acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades para profundizar en la formación».

Los textos revisados en el presente artículo coinciden en los planteamientos señalados por otros autores latinoamericanos: la inequidad educativa se ve reflejada por los problemas de acceso, permanencia, logro y resultados. Sin embargo, a través de este documento se han incluido también las causas que originan tales inequidades, como el hecho de que la educación rural recibe menos recursos e insumos de menor calidad. A las escuelas rurales se asignan los maestros, directores y supervisores con menor nivel de preparación, docentes «castigados» o con poca experiencia. Además, no existe un sistema de incentivos para atraer y retener en las escuelas rurales a los docentes mejor formados y más experimentados. Proporcionar infraestructura educativa adecuada también es una tarea pendiente del Estado. Así, en el caso de los niños y niñas del medio rural, no se está cumpliendo con el principio de igualdad de trato, y menos aún con el mandato de discriminación positiva previsto en la legislación vigente.

Para contrarrestar la inequidad educativa descrita, los investigadores reseñados coinciden en que se deben asignar más y mejores recursos a las escuelas rurales y que las acciones educativas deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimentarias, laborales y económicas que procuren la búsqueda de una mayor equidad e igualdad social en cuestiones de ingresos y bienestar social. Mientras el Estado mexicano centre sus esfuerzos sólo en lo que ocurre dentro de las aulas, dejará de lado aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no necesariamente tienen como escenario las escuelas, sino que tienen que ver con los contextos sociales, donde la equidad social debe ser la meta a seguir por parte de las acciones de gobierno.

La literatura consultada muestra que la educación que se imparte a niñas y niños del medio rural enfrenta problemas de acceso, permanencia y logro que impiden un ejercicio pleno de su derecho a la educación. Una asignación desigual de oportunidades educativas que privilegie a los que menos tienen permitiría compensar su condición de rezago, elevaría el nivel educativo de la sociedad en general y sería una situación preferible a una distribución igualitaria en la que se destinen los mismos recursos a todos sin considerar sus condiciones socioeconómicas.

Dentro de la revisión de la literatura no localizamos textos que abordaran dos aspectos relacionados con temas de equidad educativa. Nos referimos a la igualdad en los resultados, es decir, la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales vivan vidas relativamente similares como consecuencia de la educación que recibieron (Farrell, 2007), y al término de aceptabilidad propuesto por Tomaševski (2001), según el cual los estudiantes deben sentirse a gusto en la escuela y deben percibir que están aprendiendo y que lo que aprenden coincide con sus intereses y les va a resultar útil en la vida.

De esta manera, inferimos que los estudios sobre equidad se han centrado en aspectos de la oferta educativa, además de mostrar la necesidad de elaborar estudios y producir datos referentes a las ideas, intereses, percepciones y trayectorias de los alumnos, así como del impacto de la educación en la generación de mayores oportunidades de desarrollo personal en los estudiantes.

Como limitaciones del presente estudio, reconocemos la dificultad que tuvimos para revisar de forma extensa documentos que no fuesen digitales. Por otra parte, la posibilidad de acceder a tesis doctorales fueron reducidas, lo cual muestra un aspecto que podrían trabajar las instituciones formadoras de estudiantes de posgrado: la necesidad de crear canales más eficientes para la difusión de las investigaciones doctorales que en ellas se desarrollan.

El artículo original fue recibido el 22 de octubre de 2016

El artículo revisado fue recibido el 8 de enero de 2016

El artículo fue aceptado el 26 de enero de 2016

Referencias

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>
- Chehaibar, L. M., Alcántara, A., Athié, M. J., Canales, A., Díaz, A., Ducoing, P., Inclán, C., Márquez, A., Pontón, C., Valle, A., Ruiz, E. y Zorrilla, J. F. (2013). Diagnóstico de la educación. En J. Narro, J. Martuscelli y E. Barzana (Coords.), *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional* (pp. 21-58). México, D.F.: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2014). *Consideraciones para el Proceso Presupuestario 2015*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (28 de diciembre de 2013). *Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica*. México: Secretaría de Gobernación.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120.
- Ezpeleta J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: Departamento de Investigaciones Educativas/CIVESTAV/Instituto Politécnico Nacional.
- Farrell, J. (2007). Changing conceptions of equality of education: Forty years of comparative evidence. En R. F. Arnove, & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers.
- Filgueira, C. (1978). Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación de la UNESCO*, 8(3), 370-383.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Eds.). (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- García, R. (1979). La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina. *Revista de Educación e Investigación CIIDET*, 3, 58-63.
- García, M. y Colocia, G. (2010). *Situación Demográfica de México 1910-2010*. México: UNFPA/ Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Aguascalientes: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013a). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009. Español, matemáticas, ciencias naturales y educación cívica*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013b). *México en PISA 2012*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013c). *Panorama Educativo de México 2012. Educación Básica y Media superior*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014a). *El Derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014b). *Panorama Educativo de México 2013. Educación Básica y Media superior*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Educación Básica y Media superior*. México: Autor.
- Latapí, P. (1995). El claroscuro de la política educativa neoliberal. Entrevista de Lourdes de Quevedo. *Revista Pedagógica*, 10(5), 112-119.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Unesco.

- Martínez, J. (2006). La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales. En L. Rosas (Coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 203-251). México: Centro de Estudios Educativos/Crefal/Fundación Ayuda en Acción.
- Muñoz Izquierdo, C. (1979). *El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida?* México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-45.
- Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coords.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) (2005). *Education at a glance*. Estados Unidos: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. España: Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) (2015). *Database - PISA 2012. Interactive Data Selection. Results*. Recuperado de <http://pisa2012.acer.edu.au/>
- Pacheco, L. (2006). Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México. En L. Rosas (Ed.), *La educación rural en México* (pp. 279-306). México: Centro de Estudios Educativos/Crefal/Fundación Ayuda en Acción.
- Rawls, J. (2002). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (Coord.). (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 1, 5-13.
- Schmelkes, S. (2014). El derecho a la educación. En *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México, D.F.: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Retos y necesidades en las escuelas multigrado*. México: SEP/Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica/ Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 599-621). México, D. F.: Colmex.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En J. García-Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional* (pp. 21-31). Santiago, Chile: Fundación Ford/ Universidad Alberto Hurtado/ UNICEF/ UNESCO.
- Tomaševski, K. (2001). *Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: una defensa al pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.