

Hacia un sistema educativo 0-18 que promueva equidad

Towards an Educational System 0-18 that Promotes Equity

Felipe Martínez Rizo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO
felipemartinez.rizo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7519-4247>

RESUMEN

Los sistemas educativos se han distinguido por rasgos que propician la desigualdad, como un inicio tardío, la limitación del carácter universal a la primaria, la organización en grados con evaluación sumativa al final de cada uno, la oferta desigual que perjudica a los desfavorecidos, la selección de una minoría para que continúen con estudios medios y superiores, y la falta de atención al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, de pensamiento crítico y de competencias socioemocionales. Estos rasgos siguen marcando a muchos sistemas educativos e impiden que la educación contribuya a la equidad y democracia. Este artículo presenta ideas sobre los rasgos que el sistema educativo debería adoptar, en contraste con los que han prevalecido históricamente, para propiciar la equidad a mediano y largo plazo.

Palabras clave: sistemas educativos, políticas educativas, calidad, desigualdad, equidad

ABSTRACT

Educational systems have been characterized by features that promote inequality, such as a late start, limitation of universal character to primary school, organization in grades with summative evaluation at the end of each one, unequal offer that harms the disadvantaged, selection of a minority that would pursue secondary and higher education, not attention to complex cognitive skills, critical thinking and socio-emotional competencies. These traits continue to mark many systems and prevent education from contributing to equity and democracy. This article presents ideas about features opposite to those that have prevailed historically, that the educational system should have to promote equity in the medium and long term.

Keywords: education systems, educational policies, quality, inequality, equity



INTRODUCCIÓN

En este texto se entiende por sistema educativo, inserto siempre en un entorno, el conjunto de planteles donde docentes profesionales, con apoyo de asesores técnicos y encuadrados por directores y supervisores, atienden a niñas, niños y adolescentes en educación preescolar (de 3 a 5 años de edad), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 14 años), así como en educación media superior (15 a 17 años) y en educación inicial (0 a 2 años), para que desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes prescritas por el currículo aprobado por las instancias competentes. El artículo hace referencia a ciertas áreas curriculares, pero centra la atención en rasgos estructurales que se cree pueden favorecer la equidad, cuya noción se entiende como una dimensión más amplia del concepto “calidad educativa”, y consiste en que los recursos del sistema y los procesos que tienen lugar en él se distribuyan de manera que apoyen más a los estudiantes que más lo necesiten, para que los resultados de todos sean los mejores.

Hay países en donde se formaron sistemas de educación básica desde el siglo XIX, no obstante, los sistemas más contemporáneos, creados en el siglo XX, son muy similares a los que existen hoy en día. Los sistemas educativos nacieron marcados por rasgos de la sociedad tradicional, en particular la división de la población en una minoría letrada y una gran mayoría analfabeta. En monarquías constitucionales o regímenes republicanos prevalecía la aceptación, como inherente a la naturaleza humana, de la desigualdad de clase, raza y sexo. El resultado fue que el sistema educativo imperante se caracterizó por rasgos que propiciaban la desigualdad, en particular:

- Inicio tardío: estudiantes de seis años que comenzaban primaria cuando ya el hogar los había marcado con una impronta que se creía genética.
- Limitación del carácter universal del sistema al nivel de primaria: los estudiantes sólo tenían que aprender a leer, escribir y contar precariamente, y a respetar las normas sociales.
- Organización en grados a los que asisten estudiantes de la misma edad, dando por supuesto que todos pueden aprender lo mismo en el mismo tiempo, con evaluación al fin de cada grado para decidir quién aprueba y quién reprueba.

- Oferta desigual que perjudica a los desfavorecidos, atendidos en escuelas con menos recursos y en ocasiones con jornada reducida.
- Selección de una minoría que seguiría con estudios medios y superiores por mostrar capacidad para ello, lo cual, desde luego, coincidía con los hijos de las élites.
- En todos los niveles educativos, escasa atención al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, de pensamiento crítico y de competencias socioemocionales.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, y siempre con desfase cronológico entre países más y menos desarrollados, el sistema educativo evolucionó al ampliar la escolaridad obligatoria y masificando progresivamente sus niveles. Sin embargo, los rasgos antes mencionados siguen marcando a muchos sistemas, lo cual frustra las expectativas de que la educación se vuelva realmente una palanca que contribuya a la producción de cambios sociales en dirección de más equidad y democracia.

Mejorar y hacer equitativa la educación implica modificar todas las variables que inciden en la calidad de la escuela y del entorno; reconociendo esto, y sin pretender ofrecer una receta milagrosa, este artículo presenta ideas sobre los rasgos que el sistema educativo debería adoptar, en contraste con los que han prevalecido históricamente, para propiciar la equidad. La posibilidad de transformar un sistema educativo es tarea imaginable sólo a mediano y largo plazo, pero la investigación permite pensar que modificar esos rasgos seculares apoyará cambios que lleven a mejoras antes impensables.

CUÁNDO COMENZAR: LA EDUCACIÓN INICIAL, DE 0 A 2 AÑOS

Los resultados de pruebas como las de PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) suelen malinterpretarse. Los de PISA 2015 presentaron, por primera vez, tendencias del desempeño de los jóvenes evaluados a partir de 2000. En nuestro país se consideró muy negativo que los resultados de los mexicanos no mostraran avances en 15 años transcurridos desde la primera aplicación de las pruebas.

Tal decepción ignora que avanzar significativamente es una excepción y no la norma en la mayoría de los países. De los 72 que participaron en PISA 2015, sólo en cuatro (Israel, Macao, Portugal y Rumania) hay tendencia sólida de avance. En cambio, 13 retroceden entre 2000 y 2015; dos países parecen retroceder, aunque es dudoso; en 36 países más, incluido México, no hubo cambio significativo; ocho tienen avance dudoso; tres no cumplieron los requisitos de la muestra, y de seis no hay tendencia porque participaron por primera vez en 2015 (INEE, 2016, 47n1; Tablas 5.1 y 5.2).

Retroceder, en cambio, no es difícil si hay circunstancias tan adversas como las que trajo la pandemia de Covid-19. Los recientes resultados de PISA (Martínez Rizo, 2023a) muestran que, en 2022, unos países consiguieron mantener el nivel que tenían sus jóvenes en 2018 e incluso tener ligero avance. Sin embargo, otros países retrocedieron, algunos de manera significativa. Lo que dice PISA coincide con los datos del *National Assessment of Education Progress* para Estados Unidos, que muestran tendencias planas o mejoras muy paulatinas en las áreas y grados evaluados de 1971 hasta 2019, pero con una clara inflexión a la baja después de la pandemia (NAEP, 2023).

Mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de un sistema educativo, en especial si es grande, no es sencillo debido a la complejidad de factores involucrados, tanto en la escuela como en el entorno social y familiar de los propios estudiantes. En un texto reciente, Ravela (2023) reflexiona sobre la idea, ampliamente aceptada pero errónea, de que, si el sistema educativo funciona bien, los niveles de aprendizaje deberían mejorar rápidamente y se podría reducir la gran desigualdad que, una y otra vez, detecta la investigación en el nivel de aprendizaje de alumnos que vienen de entornos familiares y sociales diferentes. Ravela (2023) muestra que *el problema es un poco más complicado*, basándose en su reciente experiencia como abuelo, que le ha permitido observar detalladamente el maravilloso proceso de aprendizaje que transcurre durante los dos primeros años de vida de un bebé.

Desde las primeras semanas aprende a identificar objetos... Aprende a extender la mano para tocar y agarrar. Le fascina abrir y cerrar las puertas... abrir y cerrar... Se hace entender con gestos... De

a poco la acción se va complejizando: abrir el armario, tomar un frasco, cerrar el armario, volver a abrirlo, guardar el frasco, volver a cerrarlo... y vuelta a empezar... Lo mismo ocurre con el monocomando para abrir y cerrar el paso de agua en el baño... Le fascinan los botones que generan luz o sonido... Prender y apagar... Cada uno de estos aprendizajes involucra cientos de repeticiones... generan capacidad de anticipación y están en la base de la construcción de la conciencia... Todo aprendizaje es un proceso lento y trabajoso, con cambios que son imperceptibles en el corto plazo. Es una construcción paciente que se hace a lo largo de mucho tiempo y de muchas repeticiones... se trata de recursividades, más que repeticiones: acciones que se reiteran infinidad de veces, pero no siempre idénticas, sino que van mejorando y evolucionando lentamente.

Cualquier aprendizaje requiere enorme inversión de tiempo... La base de esta construcción laboriosa que es el aprendizaje está en la articulación entre nuestros sentidos, nuestras manos y el cerebro, a través de una nutrida red de conexiones neuronales que se va organizando muy lentamente y que nos permite sentir, percibir, movernos, actuar y, con el tiempo, escuchar, hablar, dibujar y escribir... Llegando a los dos años de edad, mi nieto está aprendiendo a hablar... A partir de un primer repertorio de monosílabos y sonidos onomatopéyicos, muy lentamente y a través de infinidad de repeticiones, se van construyendo palabras bisílabas y frases con dos o tres monosílabos. El proceso de construcción de sonidos, palabras y significados es gigantesco...

El aprendizaje durante los primeros dos años de vida... varía muchísimo, en función de las condiciones materiales de vida... y de la calidad afectiva de los vínculos en la familia... desde la estimulación al niño para que explore y para que verbalice sus sentimientos, hasta la corrección mediante gritos o rezongos, la represión de cierto tipo de acciones o sentimientos, o la simple aceptación de los berrinches... Cada niña y cada niño llega a la escuela con un punto de partida diferente... los que llegan en mejores condiciones para aprender lo que la escuela enseña, seguirán aprendiendo... la escuela no puede hacer magia. No puede reemplazar ni recrear en forma rápida lo que no ocurrió durante los primeros mil días (Ravela, 2023, s. p.).

Ravela (2023) concluye que lo más importante para reducir las brechas educativas son las políticas aplicadas en la primera infancia. La investigación educativa detectó, desde mediados del siglo pasado, la influencia de las diferencias derivadas del entorno social y familiar de los alumnos en los resultados escolares. Desde fines de la década de los cincuenta, las investigaciones hechas en Inglaterra por Basil Bernstein lo llevaron a sugerir que había diferencias considerables entre el lenguaje hablado por familias de clase alta y el utilizado por las de clase baja, tanto en términos de vocabulario como en cuanto a complejidad sintáctica, lo que explicaría, en parte, la diferencia de resultados escolares de los hijos de unas y otras (Bernstein, 1961). Otros estudiosos, como el sociolingüista Labov (1970), cuestionaron esas ideas, y plantearon que lo que ocurría en realidad era que la escuela daba un valor especial al lenguaje de la clase alta y menospreciaba el de las clases populares, no por menos complejo, sino sólo por diferente.

En los años noventa un minucioso trabajo confirmó y precisó la idea de Bernstein; sus resultados muestran cuán grande puede ser la diferencia de experiencias con que llegan a la escuela unos niños y otros, tanto en lo que se refiere a condiciones materiales, como a la calidad de los vínculos afectivos que vive cada uno en familia, “desde la estimulación para que explore y verbalice sus sentimientos, hasta la corrección mediante gritos o rezongos, la represión de cierto tipo de acciones o sentimientos, o la simple aceptación de los berrinches”, como dice Ravela (2023).

El trabajo de Betty Hart y Todd R. Risley comenzó con la detectivesca observación de 42 familias de diferentes niveles sociales con hijos de pocos meses de nacidos, para observar la forma en que aprendían a hablar y, en especial, la manera en que interactuaban verbalmente con ellos los adultos (Hart y Risley, 1995, 1999). Estos autores muestran que las diferencias que distinguen el proceso de aprender a hablar y la experiencia de unos niños y otros son realmente enormes. Cuando interactúan con sus hijos pequeños, los padres con nivel profesional les dirigen en promedio 2 000 palabras por hora; los padres de clase trabajadora 1 300 palabras, y los niños más pobres —personas de color, de hogares monoparentales y que dependían de la seguridad social— sólo escuchan en promedio 600 pa-

labras por hora. Los padres del primer grupo hacen seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los padres de clase trabajadora hacen sólo dos comentarios elogiosos por cada regaño, y los niños más pobres reciben dos regaños por cada comentario elogioso. Las diferencias se acumulan: a los tres años, en los extremos del espectro socioeconómico, unos niños han recibido 500 000 elogios y 80 000 regaños; otros 75 000 elogios y 200 000 regaños. Los primeros han oído unas 30 millones de palabras y los otros sólo 10 millones. El resultado, como destaca el análisis de Nisbett (2009) sobre los trabajos de Hart y Risley, es que el vocabulario activo de un niño de tres años de padres acomodados es más rico que el de la madre del niño pobre.

Lo anterior implica que el trabajo normal de la escuela no basta para compensar las diferencias tan grandes con las que llegan a ella los niños de diferente origen social. Como dice Ravela (2023, s. p.), “la escuela no puede hacer magia”. Las posturas ingenuas sobre las posibilidades de que la escuela compense las desigualdades del entorno familiar y social de los alumnos tienen como contraparte las posturas críticas que se pusieron de moda en medios académicos tras la difusión del Informe Coleman (1966, en Martínez Rizo, 2019).

Comenzaron por esas fechas programas educativos compensatorios, en particular el *Head Start*. Las posturas contra la posibilidad de que la escuela pueda eliminar la desigualdad en los resultados educativos se apoyaron en los estudios que mostraron que los efectos de *Head Start* eran escasos, y que desaparecían poco tiempo después de que terminaba la intervención, para apoyar la desaparición de tales programas compensatorios. El que tales posturas se hayan popularizado a principios de la década de los setenta puede apreciarse leyendo lo que decía un pionero de la sociología de la educación británica: “el hecho esencial de la historia educativa del siglo XX es que las políticas igualitarias han fracasado” (Halsey, 1972, p. 6).

Esas posturas coincidían con la opinión prevaleciente en esa época, en cuanto al peso de la herencia respecto a la inteligencia de las personas. Sin embargo, los avances de la psicología llevaron a un cambio de ideas, que seguían siendo fuertes en la década de 1990, como lo demuestra Nisbett (2009, pp. 1-2):

A fines del siglo XX, muchos de los expertos sobre el tema, si no la mayor parte de ellos, creían que la inteligencia y el talento académico estaban substancialmente bajo control genético... Esos expertos eran muy escépticos en cuanto al posible éxito de cualquier esfuerzo por mejorar la inteligencia, y no se sorprendían cuando intervenciones como las de la educación temprana no conseguían tener efectos duraderos. Dudaban mucho de que las personas pudieran volverse más inteligentes como resultado de mejoras en la educación o de cambios en la sociedad.

Sin embargo, los resultados de las recientes investigaciones en psicología, genética y neurociencia, junto con los actuales estudios sobre la eficacia de las intervenciones educativas han puesto de cabeza la fuerte postura hereditaria sobre la inteligencia. Ahora se considera claro que la inteligencia es altamente modificable por el medio. Sin educación formal una persona simplemente no será muy brillante, sea que la inteligencia se mida con test de Cociente Intelectual (IQ) o de cualquier otra forma. Y que el IQ de cualquier persona, así como sus resultados académicos y su éxito ocupacional sean altos o bajos depende en buena medida de factores ambientales que no tienen nada que ver con sus genes.

La obra de Nisbett sintetiza muchos estudios que sustentan su opinión, y muestra que lo que se suele llamar “inteligencia”, con toda la imprecisión del término, puede variar, y varía mucho precisamente gracias a la mayor o menor exposición de los sujetos a la educación formal. Muestra también que hay intervenciones que tienen impacto, y que las de resultados más notables y más duraderos se caracterizan por hacerse en los primeros años de vida, de forma intensiva y por lo general costosa, lo que permite incidir de manera profunda en el desarrollo de los sujetos.

Aunque no fáciles de eliminar, las enormes brechas que separan el rendimiento de estudiantes de distinto medio social pueden superarse, pero no basta un esfuerzo superficial; se necesita un trabajo prolongado y profundo con recursos bien distribuidos e invertidos, para que la escuela pueda revertir, en alguna medida, las desventajas del hogar. Esos esfuerzos serán tanto más productivos cuando más temprano comiencen, pero no deberán ser iguales, lo

que, además de ser más costoso, llevaría a abrir aún más las brechas, ya que los favorecidos por sus padres y su hogar se podrían beneficiar en mayor medida de los recursos adicionales, mientras que los más pobres recibirían apoyos insuficientes para compensar sus desventajas.

Una notable experiencia sustenta esta postura razonablemente optimista: la Zona de los Niños de Harlem (*Harlem Children's Zone*), de Nueva York, promovida por Geoffrey Canada. En este proyecto la atención a los niños más pobres, casi todos afroamericanos, comienza desde antes de su nacimiento, con chicas que suelen ser muy jóvenes y esperan un hijo de un padre de su misma edad, que muchas veces no tiene trabajo, es adicto a las drogas y en ocasiones está en la cárcel. Además de ofrecer apoyos materiales para la crianza del bebé, el proyecto incluye explicar a las futuras madres la importancia de actividades que desarrollen el vocabulario, como hablar con el bebé desde los primeros días de nacido o leerle historias, aunque no entienda. El trabajo continúa durante la primera infancia, de los 0 a los 3 años de edad; luego en la etapa de preescolar, después en el año de escuela previo a la primaria, a lo largo de ésta y durante la secundaria.

El esfuerzo es enorme y costoso, pero los niños de Harlem, beneficiados con esas intervenciones tempranas e intensivas, cuando llegaron a educación media superior (*high school*) obtuvieron resultados que no se distinguían de los alcanzados por los alumnos blancos de clase media y alta (Tough, 2009).

La lección que hay que sacar es que, de todos los niveles educativos, el que debería ser prioritario si se quiere propiciar la equidad, es el de la educación inicial, la que va del nacimiento a la edad de ingreso a preescolar, de los 0 a los 2 años de edad.

Hay que subrayar que este tipo de proyecto no implica crear nuevos planteles a los que se lleven a los bebés, sino un trabajo con las familias, aportar recursos (leche, pañales, etcétera), y capacitación y apoyo para que desarrollen las prácticas de crianza que propiciarán el desarrollo neurológico sobre el que después podrá construir la escuela.

Por otra parte, como muestra la experiencia de la Zona de los Niños de Harlem, y a diferencia de lo que ocurría con el programa

Head Start, para que al final de las etapas obligatorias los resultados de los niños y las niñas más vulnerables al nacer sean similares a los de los más favorecidos, los apoyos a familias de niños necesitados deben continuar a lo largo de los siguientes niveles del trayecto escolar.

El preescolar y la primera fase de la primaria: de 3 a 5 y de 6 a 8 años de edad

Una vez que el nivel de educación primaria, que típicamente atiende a estudiantes de 6 a 11 años, consigue atender a (casi) todos los niños y niñas de esas edades, y además de la paulatina generalización de la secundaria, comienza a extenderse la educación preescolar para alumnos de 3 a 5 años de edad.

La oferta de educación preescolar privada siguió en relación a la demanda de parejas en las que ambos cónyuges trabajan fuera del hogar y no cuentan con el apoyo de una familia extensa, por lo que necesitan opciones para cuidar a los hijos y pueden pagar por ello. El preescolar público dio esa posibilidad a familias de menos recursos, aunque en ocasiones con grupos con un número de estudiantes mayor que el deseable para una buena atención.

Se reconoce por lo general la importancia de que los niños no lleguen a la primaria sin más elementos que los que puede darles su familia; es importante que desde los 5, 4 o 3 años se preparen para aprender a leer y adquieran las primeras nociones de cantidad y número; además, se reconoce la importancia de que el contacto con sus compañeros y docentes enriquezca el proceso de socialización primaria, que en el hogar puede ser limitado, sobre todo en familias vulnerables.

Al llegar a los 6 años de edad (casi) todos los niños y niñas comienzan el primer grado de la enseñanza primaria. La investigación muestra que quienes fueron antes a preescolar se desempeñan mejor que los que no pudieron hacerlo. Es usual, sin embargo, que el currículo y las prácticas de enseñanza en primaria sean distintas de las que había en preescolar. En primaria la atención se centra en las asignaturas, lengua y matemáticas, ciencias naturales y sociales, pero el ambiente no es relajado como en preescolar, y se presta

poca atención a desarrollar competencias afectivas y psicomotrices, así como a la formación de actitudes ciudadanas, aunque esos aspectos estén presentes en educación física y artística, y en formación cívica y ética.

El subtítulo de este apartado alude a dos etapas de tres años en los que se puede organizar la primera parte del trayecto escolar: los tres de preescolar y los primeros tres de la primaria. Lo que sostengo es que el inicio de la primaria debería parecerse más al preescolar, con respecto al énfasis en el desarrollo psicomotor y afectivo. Esto implicaría eliminar la estructura rígida de grados y permitir la convivencia de niños y niñas de distinta edad y nivel de madurez.

Lo anterior incluye, desde luego, descartar por completo la posibilidad de hacer que un estudiante se vea obligado a repetir un grado por no haber alcanzado al final del mismo el nivel de aprendizaje que establece el currículo. Por sus características personales y sus circunstancias familiares, cada estudiante tiene cierto nivel y ritmo de desarrollo, y a todos se puede ayudar para que avancen más. La investigación ha mostrado con claridad el impacto destructivo de la reprobación y la repetición, lo que no quiere decir que los docentes deban dejar de evaluar los aprendizajes de sus alumnos; quiere decir que deben hacerlo con un enfoque formativo, para saber cómo va cada uno y poder ayudarlo a que avance más (Martínez Rizo, 2004).

Un rasgo más que debería ser común al preescolar y a la primera etapa de primaria es una atención especial al aprendizaje de lectura. Otras investigaciones muestran la importancia de que ese aprendizaje se logre tempranamente. Se reconoce que los niños deben aprender a leer en los primeros años de primaria; en Francia se decía que “todo niño debe aprender a leer a los seis años de edad y en seis meses”. Tal vez así podía ser cuando a la primaria llegaba sólo una minoría, pero al expandirse la enseñanza elemental eso dejó de ocurrir. Con más realismo, hoy se acepta que para el final de tercero de primaria todos los alumnos deberían haber conseguido ese propósito. A partir de ese momento la lectura no debería ser un problema ni un objetivo a alcanzar, sino una herramienta clave para aprender otras cosas. Este paso crucial se denomina la transición de “*aprender a leer*” a “*leer para aprender*”.

La investigación soporta la importancia de esa etapa. Según estudios canadienses, al comenzar cuarto de primaria alrededor de 40% de alumnos tienen dificultades para leer: son los que no han conseguido hacer a tiempo la transición mencionada; tres de cada cuatro siguieron teniendo problemas en secundaria y presentaron problemas de conducta, falta de interés por la escuela y deseos de abandonarla en forma prematura. Además, la mayor parte de esos alumnos a los 15 años mostraron nivel de lectura similar al que tenían a los 8 o 9 (Beswick y Douglas, 2008).

El que muchos alumnos no lean bien al terminar tercero de primaria se entiende si reflexionamos sobre el tiempo que se dedica en la escuela a leer. La lectura es una habilidad psicomotriz; sólo se desarrolla practicándola. Aunque parezca verdad de Perogrullo, sólo llegará a ser un buen lector el estudiante que haya dedicado muchas horas a leer. Esto sucederá si encuentra gusto en la lectura, lo cual ocurrirá si está en contacto con material apropiado para su edad, y si sus padres y maestros lo acompañan haciendo que la tarea sea fácil y, a la vez, placentera.

Sin embargo, en muchas aulas se lee poco. Parte del limitado tiempo disponible para clases de lengua se dedica a explicaciones del docente sobre temas teóricos de gramática, y en esa y otras asignaturas pocas veces los alumnos dedican tiempo a leer. La última edición del estudio *What Kids Are Reading*, que involucró a 5.4 millones de estudiantes de 22 185 escuelas de Estados Unidos, reporta que 49% de los alumnos dedican menos de 15 minutos al día a la lectura independiente (*Renaissance Learning*, 2023). El Informe 2020 de la *International Literacy Association*, con opiniones de 1 443 maestros y expertos en lectura de 65 países, señala que aunque 82% de los docentes considera que los alumnos deberían dedicar al menos 20 minutos diarios a la lectura independiente, sólo 33% dicen que sus alumnos lo hacen; 27% dicen que lo hacen todos los días, pero menos de 20 minutos; 24% informan que sus alumnos leen en forma independiente varias veces a la semana; 12% una vez a la semana o menos; y 4% dicen que sus alumnos no dedican tiempo alguno a la lectura independiente. Además, 70% señaló que en las escuelas no hay suficiente tiempo para ello (ILA, 2020).

Algunos docentes argumentan que la tarea corresponde a los padres de familia, pero muchos no tienen capacidad para ello, ni dinero para comprar libros, ni tiempo para leer con sus hijos. Otros que tienen dinero y podrían disponer de tiempo, no tienen, ellos mismos, el gusto por la lectura. Por eso en muchos casos la escuela es el único lugar en el que los niños pueden desarrollar la habilidad y el gusto por la lectura, y dedicar tiempo a propiciarlo es, sin duda, más importante que pasar algunas horas en los primeros grados de primaria en clases de ciencias o historia.

En preescolar, fomentar la lectura debería incluir poner a los niños en contacto con textos apropiados a su edad, leerlos en voz alta y comentarlos con ellos, para despertar el interés por una habilidad tan notable que les permitirá entrar por sí solos a mundos a los que da acceso la lectura. En los primeros grados de primaria dominar la lectura debe concentrar la atención; las materias de ciencias naturales y sociales podrían no estar presentes como tales, sino sólo como temas de lectura. Continuaría el estudio de matemáticas, sin restar prioridad a la lectura. Se debe dar más atención a la educación física y a la artística, por su potencial para el desarrollo psicomotor y socioafectivo. Y, finalmente, se debería comenzar trabajar la segunda lengua.

Es necesario subrayar que los alumnos deben leer materiales que les interesen. Los grandes textos de la literatura no serán los que despierten interés entre niños de 6 a 8 años. La lectura del Quijote o de Octavio Paz llegará más tarde, si se logra despertar tempranamente el gusto por la lectura, posiblemente con textos de menor calidad, pero al alcance de los chicos, como cuentos ilustrados (*comics*) y periódicos.

De la manera antes desarrollada, el preescolar y los primeros años de primaria promoverán la equidad, junto con otros elementos que se detallarán a continuación.

El fin de la primaria y la secundaria: de 9 a 11 y de 12 a 14 años de edad

Organizados de manera tradicional, los tres últimos grados de primaria y los tres de secundaria no ayudan a que el sistema educa-

tivo sea equitativo. La enseñanza suele enfatizar la memorización sin fomentar habilidades cognitivas complejas ni el desarrollo socioafectivo. Los alumnos de familias de condiciones favorables que comienzan el tramo final de primaria habiendo terminado con éxito la etapa de *aprender a leer*, logran usar la lectura como herramienta y avanzan con regularidad, mientras que los de familias de condiciones precarias, que no consiguieron dominar la lectura, se van rezagando cada vez más.

Por otra parte, la forma en que se organiza a los docentes en secundaria contrasta negativamente con la primaria. En la primaria, un sólo docente se hace cargo de la mayoría de las materias, contando con maestros especializados únicamente, en el mejor de los casos, para inglés y educación física. En cambio, en secundaria un mismo grupo puede tener hasta 11 maestros, uno para cada asignatura. La consecuencia es que, incluso si una escuela tiene varios grupos, cada maestro tiene baja carga docente, por lo que, para obtener un ingreso aceptable, los maestros se ven obligados a trabajar en varias escuelas, atendiendo a varios cientos de estudiantes, a quienes obviamente no pueden prestar atención personal, situación que provoca un detrimento del aprendizaje y una gran fatiga personal.

Ni siquiera en la Nueva Escuela Mexicana de 2018-2024, con sus pretensiones de integración, el currículo de secundaria ha logrado reducir el número de materias. Esto se debe a la resistencia de docentes y sindicatos a modificar los antiguos contratos por asignatura, que incluyen plazas para profesores de física, química, biología, matemáticas, lengua, historia, entre otros. Además, desde el preescolar, a lo largo de toda la primaria y en la secundaria, suele estar presente la inequidad de la oferta educativa. Los alumnos de contextos más desfavorables, los más pobres, son atendidos en escuelas con instalaciones precarias, mobiliario y equipamiento deficientes, materiales didácticos escasos y docentes de menor experiencia y calificación. Esto contrasta con las condiciones de las escuelas a las que asisten los estudiantes de contextos familiares y sociales más favorables.

El INEE (2007) mostró una fuerte correlación entre el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y las condiciones de las primarias a las que asisten. En las escuelas privadas más de dos tercios de los alumnos tienen madres universitarias y prácticamente ningun-

no es hijo de una que no fue a la escuela; en el otro extremo, más de dos tercios de quienes van a primarias comunitarias e indígenas son hijos de mujeres que no fueron a la escuela, o sólo a primaria, y poquísimas llegaron a bachillerato o universidad. Paralelamente, casi 90% de las primarias privadas tienen infraestructura muy adecuada y sólo 3% deficiente o muy deficiente, mientras en cursos comunitarios más de 90% tienen infraestructura muy deficiente y deficiente, y menos de 10% suficiente o muy adecuada (INEE, 2007).

El extremo de desigualdad de la oferta educativa se da cuando unos alumnos, los más pobres, son atendidos por un tiempo mucho menor al que se dedica a los más favorecidos, debido a la diferencia entre escuelas que funcionan con más de un turno y las de jornada completa.

En 1959, el diagnóstico del *Plan de Once Años* mostró que las primarias mexicanas sólo atendían a 55 de cada 100 niños en edad escolar, por lo que Jaime Torres Bodet introdujo el *doble turno*, que consiste en que en un mismo edificio escolar se atiende a unos grupos por la mañana y otros por la tarde, para poder dar cabida a todos los que llegan a la edad de seis años, que en aquella fecha eran cada año cientos de miles más que el anterior (Martínez Rizo, 2023b).

En Brasil el mismo fenómeno obligó a establecer hasta tres turnos por plantel, con tres y media horas teóricas de asistencia diaria por grupo. En 1984, cuando volvió la democracia al país, fue nombrado secretario de educación del Estado de Río de Janeiro el destacado antropólogo Darcy Ribeiro, quien observó que los niños de familias acomodadas podían ir por la tarde a clases particulares de las materias más importantes, o llevar cursos extra de inglés, artes o deportes, mientras los niños pobres no tenían alternativa. El severo y profético diagnóstico del educador brasileño advertía entonces sobre las consecuencias de que la escuela brindara una atención tan limitada a los niños de las *favelas* de Río, y dejara que fueran educados por la calle y la pandilla:

Nuestros niños están siendo preparados, con todo vigor, para la delincuencia. Se multiplican cada día las pandillas de niños abandonados... los que ya suman millares. ¿Qué sucederá mañana? No es imposible pensar que estas bandas deban ser combatidas por las

fuerzas armadas cuando la policía confiese, finalmente, su fracaso para contenerlas (Ribeiro, 1986a, pp. 22-23).

Para hacer frente a tan serio problema, Ribeiro impulsó un programa para ofrecer primarias de jornada completa y buena calidad a los niños más pobres, con escuelas de grandes dimensiones, cada una de las cuales debía atender a 1 000 niños. Por su asociación con la administración estatal de Leonel Brizola, esas escuelas fueron bautizadas popularmente como *brizoloes*. Diseñados por el gran arquitecto Oscar Niemeyer, los planteles contaban con aulas, biblioteca, espacio para cultura y deporte, cocina, comedor, sanitarios, duchas y enfermería, así como un dormitorio para 50 niños de la calle. El horario era de 8:00 a 17:00 horas comenzando con un desayuno; por la mañana tenían lugar clases ordinarias; después de la comida caliente había refuerzo en portugués y matemáticas y actividades culturales; en seguida deporte, tras lo cual los alumnos se duchaban, cenaban y se iban a casa llevando algo para leer de la biblioteca, que tenía una sección de cuentos de monitos (*quadrinhos*) donados por los alumnos. Ribeiro (1986b) concretó así su idea de ofrecer “escuela de primera a los niños de tercera”.

El proyecto influyó en las políticas educativas brasileñas más allá de las fronteras de Río de Janeiro, aunque su elevado costo hizo que gobiernos posteriores no le dieran continuidad. En una forma más modesta, la disminución de la presión demográfica que se observó en México desde principios del siglo XXI hizo posible cerrar turnos vespertinos de no pocas primarias, y ampliar el horario en que se atendía al turno matutino, ya el único. La eliminación de las escuelas de jornada extendida, o completa, por el gobierno federal en el sexenio 2018-2024 es un grave atentado contra los modestos avances que se habían conseguido, y una regresión a la inaceptable inequidad de escuelas de tercera para los niños de tercera.

Un sistema educativo que busque la equidad deberá volver a impulsar las escuelas de tiempo completo, comenzando con las que atienden a los niños y las niñas más necesitados. Ese sistema debe ofrecer un horario más amplio de clases que incluya refuerzo en las principales materias para quienes lo requieran, y cursos que fortalezcan la educación socioemocional y ciudadana, aprovechando el

potencial de la educación física y la artística. Aunque no sea posible algo tan ambicioso como los *brizoloes* de Río de Janeiro, la escuela de jornada completa deberá ofrecer desayuno y comida caliente a sus estudiantes.

En un sistema equitativo, además, las secundarias deberán organizarse en forma parecida a las primarias, con docentes de tiempo completo que acepten encargarse de más de una materia, para hacer posible un currículo más compacto e integrador, y poder brindar una atención personalizada de mejor calidad a un número mayor de estudiantes.

Algunos rasgos de la sociedad mexicana dificultan la organización de un sistema educativo de gran calidad. La dispersión de la población rural en un gran número de localidades con menos de 500, o incluso menos de 100 habitantes impide que haya una escuela con un grupo por grado; ocasiona que cierto número de trabajadores del campo se vean en la necesidad de desplazarse estacionalmente para ocuparse en labores agrícolas temporales en diferentes regiones del país, como los jornaleros de Oaxaca que cada temporada van a trabajar a los campos de Sinaloa. Otra dificultad es que en México se hablen 68 lenguas de los pueblos originarios, una gran riqueza cultural, pero también un gran problema educativo.

La educación multigrado ha mostrado su potencial para hacer frente a algunos de estos problemas y perseguir la equidad implicará apoyarla. En cuanto al reto de la variedad de lenguas indígenas, desde fines del siglo pasado, y sobre todo a partir del sexenio 2000-2006 con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se editan libros de texto y otros materiales didácticos en más de 20 lenguas de los pueblos originarios, lo que no es suficiente para enfrentar el reto de la educación bilingüe, dada la escasez de maestros que hablen la lengua de los indígenas a los que deben atender y dominen metodologías didácticas adecuadas.

La dificultad de ofrecer educación bilingüe de buena calidad es grande, pero una experiencia como la que ha encabezado Joan Marie Feltes en la región amuzga de Guerrero es un ejemplo de lo que puede conseguirse. El trabajo de Feltes y de decenas de docentes indígenas tiene lugar en un contexto notablemente complicado, donde coexisten no dos, sino tres lenguas indígenas: nahua y mixteco

(*Na'asaavi*), además de amuzgo (*Nan'cue Nómndaa*), y una herencia de conflicto y menosprecio mutuo entre sus hablantes (Maestros y maestras y Feltes, 2021).

Los últimos grados de primaria y los de secundaria son etapas donde es fundamental potenciar la formación de actitudes ciudadanas y pensamiento crítico, no como oposición a lo establecido en forma dogmática, sino como permanente búsqueda de un sustento racional de las convicciones. Esto cobra importancia cuando el debate público, en especial en redes sociales, parece caracterizarse:

por la incapacidad de discrepar civilizada, educada y democráticamente... y parece estar llevando a la desaparición de posturas moderadas... las de quienes tienen dudas, ven valor en las razones a favor y en contra y están abiertos a dejarse convencer por datos y buenos análisis... deja a las personas sin herramientas para distinguir entre hechos y opiniones... entre hechos y sentimientos. ¿Cuánto puede aguantar en buen estado una democracia si la mayor parte de sus ciudadanos no son capaces de hacer esas higiénicas distinciones? (Moreno, 2023, s. p.).

Retomando otras ideas del autor del párrafo anterior:

La democracia se aprende... Se aprende a dejarse convencer y a cambiar de opinión, igual que se aprende la intransigencia y la noción de que rectificar es síntoma de debilidad... En cuanto a la escuela, aunque no exista la asignatura de aprender a discrepar... parece cada vez más urgente tomarse en serio ese aprendizaje o, si se prefiere, esa competencia. Es una cuestión de alfabetización democrática que nuestro sistema educativo no puede eludir (Moreno, 2023, s. p.).

En relación con asignaturas que se manejan al final de la primaria y en secundaria, se sugieren algunas ideas para reforzar la búsqueda de la equidad:

- Lectura: ya no será foco de la atención, pero se mantendrá la práctica de leer 30 minutos al día, para mejorar fluidez y fomentar el gusto por textos literarios de mayor complejidad.

dad, o por contenido relacionado con otras asignaturas; se apoyará a quien aún no ha logrado aprender a leer bien para que lo consiga.

- Matemáticas: objeto de atención prioritaria, se debe evitar la enseñanza basada en memorización, la aplicación mecánica de algoritmos y la resolución de problemas simples y estereotipados, y buscar la comprensión de ideas importantes y su aplicación a problemas realistas. En secundaria, además de nociones básicas de álgebra, se incluirán ideas de estadística para que los futuros ciudadanos puedan entender lo fundamental de resultados de encuestas y datos sobre población y economía que dan cotidianamente las noticias.
- Ciencias naturales: iniciar su estudio sin querer formar investigadores, sino *alfabetizar científicamente*; entender que *aplicar* el conocimiento científico importa, pero supone *comprender* fenómenos, ya que para entender las ventajas del plato del buen comer o del agua simple hay que saber que las enfermedades no se deben a mal de ojo (o suposiciones de sentido común) sino a infecciones por microbios, carencia de vitaminas o minerales, etcétera. Buscar que los alumnos desarrollen una visión del mundo acorde con la ciencia, no mítica ni mágica; que comprendan cómo procede la investigación sin aceptar ideas dogmáticas ni al método científico como receta; que cultiven actitudes favorables hacia la ciencia sin verla como amenaza, ni tan compleja que sólo esté al alcance de seres excepcionales; que tengan idea crítica del potencial transformador, a veces destructivo, de la ciencia y tecnología; y que puedan comprender sus implicaciones éticas y políticas, y descartar que en decisiones en que esté implicada la ciencia sólo participen especialistas, o se tomen mediante consultas plebiscitarias (cfr. Martínez Rizo, en prensa).
- Historia y ciencias sociales: reconocer que el sentimiento de identidad con la patria y la comunidad es importante, que tener en cuenta la diversidad de una sociedad pluricultural no es sencillo, y que comprender la complejidad de los procesos históricos requiere niveles de madurez que no tiene un niño de primaria, por lo que estas materias se atenderán a partir de secundaria. Se evitarán versiones simplistas y maniqueas, y

se buscará que los alumnos entiendan el pasado y el presente de nuestra sociedad, para que tengan elementos para captar que de las decisiones y acciones de los ciudadanos depende en parte el futuro, que no está dado de manera inexorable.

La Educación Media Superior (EMS): de 15 a 17 años de edad

Originalmente la educación básica se limitaba a la primaria; el siguiente nivel, la educación media, comprendía lo que hoy se llama secundaria y bachillerato. En México la secundaria se separó en 1925 del bachillerato y se integró a la primaria, aunque hasta la fecha mantiene rasgos que recuerdan su origen, como materias y docentes especializados en función de la lógica de las disciplinas, frente al currículo más integrado de la primaria.

En 1993 la secundaria pasó a ser obligatoria, con lo que se completó su inclusión en la educación básica. En 2012 se decretó la obligatoriedad de la media superior, sin incluirla en la educación básica, y sin advertir lo poco realista de la meta de llegar en una década a 100% de cobertura de la población de 15 a 17 años. Lo difícil que es mantener en la escuela contra su voluntad a chicos de esa edad hace que, de hecho, hasta ahora ni siquiera los sistemas educativos más avanzados hayan alcanzado la cobertura total en ese tipo educativo (Martínez Rizo, 2012).

Pese a todo, el esfuerzo por mantener en la escuela hasta el final de la Educación Media Superior (EMS) a la mayor proporción posible de jóvenes debe continuar. Es necesario reconocer lo difícil que es llegar a 100% evitando la solución engañosa de la oferta de bajo costo. También es indispensable aceptar que en este nivel es necesario diversificar la oferta con opciones orientadas a preparar para la educación superior o para el mercado laboral, pero manteniendo el principio de que todas las opciones deben dar a los alumnos una formación que los prepare para enfrentar responsabilidades como ciudadanos pensantes, cultos, participativos y críticos.

Para sustentar esta idea, es útil repasar el desarrollo en Estados Unidos de la oferta de educación vocacional o técnica siguiendo a Mike Rose (2005), quien rastrea sus inicios desde fines del siglo XIX, cuando la primaria era casi universal pero al nivel medio superior

llegaba sólo el 6.7% de chicos de 14 a 17 años. En las primeras décadas del siglo XX la situación cambió mucho, cuando comenzaron a llegar numerosos jóvenes con *preparación, intereses y aspiraciones* diferentes. Los planteles de *high school* reaccionaron ofreciendo opciones (*tracks*) curriculares alternativas, unas más académicas y otras más prácticas, marcando los inicios del *tracking*.

La dupla “propedéutico-vocacional” se asocia a otros pares de ideas, como teórico-práctico, básico-aplicado, abstracto-concreto, intelectual-manual. La psicometría y las pruebas de inteligencia reforzaron la idea de que sólo algunos jóvenes estarían capacitados para estudios de orientación académica, mientras muchos, en general de clase trabajadora, afroamericanos y migrantes, serían menos inteligentes y sólo serían capaces de hacer estudios de enfoque práctico (Rose, 2005).

Ofrecer alternativas en el mismo plantel no fue suficiente, y comenzó el desarrollo de escuelas vocacionales o técnicas, relegadas a una segunda categoría frente a las de primera: las *high school* tradicionales, que preparaban a los jóvenes más capaces para seguir estudios superiores en instituciones universitarias. Rose añade que esta diferenciación contribuyó a hacer más accesible el acceso a la escuela media, pero “hizo sumamente desigual la calidad de la participación” (Rose, 2005, p. 168).

La enseñanza en escuelas de orientación vocacional se enfoca al desarrollo de habilidades orientadas a trabajos concretos y no a contenidos teóricos. Si hay cursos de lengua, se dedican a repasar nociones de gramática, y no a hacer que los alumnos lean a buenos autores y escriban ensayos sobre ellos. Se supone que la escuela debe promover el desarrollo cognitivo, pero *el currículo vocacional mismo limita el crecimiento intelectual*, reforzando la distinción entre los alumnos canalizados a planteles propedéuticos y los enviados a vocacionales, supuestamente porque los primeros tendrían mente intelectual y los segundos mente práctica, según la oposición “cerebro-mano” (Rose, 2005, p. 170).

Cuestionando esa distinción, Rose analiza la forma de actuar de personas ocupadas en trabajos manuales, como fontaneros, carpinteros, electricistas o soldadores, y también meseras o peluqueras, y encuentra que sus acciones pueden suponer procesos mentales de

alta complejidad, similares a los que se suelen creer exclusivos de profesiones que requieren formación universitaria. A esto alude el subtítulo del libro: Valorando la inteligencia del trabajador americano. Asimismo, al revisar ejemplos de buena enseñanza vocacional, el autor concluye que, como ocurre cuando se observa el trabajo bien hecho, “el contenido intelectual de esas prácticas es claro, aunque no se exprese en los términos académicos típicos” (Rose, 2005, p. 177).

El análisis de Rose termina señalando que a fines del siglo XX comenzaron a surgir ideas nuevas sobre la educación vocacional, las cuales cuestionaron el lugar secundario al que ha sido relegada. Contribuyen a esta tendencia los avances de la tecnología, que hacen que pierdan peso en los mercados los trabajos manuales y repetitivos, y en cambio cobren importancia, por ser cada vez más demandados, los que requieren que el trabajador tenga buen dominio del inglés, competencias cognitivas complejas y habilidades para usar las nuevas tecnologías. El autor advierte que transformar la educación vocacional no puede reducirse a ajustes menores o a arreglos cosméticos, como añadir un par de cursos de contenido presuntamente académico, sin tocar el fondo de la estructura curricular (Rose, 2005).

Con el conocimiento actual sobre la inteligencia y la influencia de factores no hereditarios en su manifestación, hay base para imaginar un sistema de Educación Media Superior (EMS) que propicie más la equidad. Este sistema podría incluir planteles propedéuticos y vocacionales, pero los segundos, además de destacar la riqueza de los procesos intelectuales involucrados en los trabajos para los que se prepara a los estudiantes, deberían ofrecer cursos que desarrollen el gusto por la lectura, la comprensión del potencial y los límites de las ciencias, y la complejidad de los procesos históricos. De esta manera, se lograría una visión amplia y equilibrada de la sociedad, su pasado y su presente, para que los estudiantes puedan participar como adultos en la construcción democrática del futuro que consideren mejor.

CONCLUSIÓN

La investigación educativa ha mostrado hace mucho que los resultados educativos se deben a la influencia de un complejo entramado de factores, tanto de las escuelas mismas como del entorno familiar y social de los estudiantes. Es sabido, además, que, siguiendo la lógica de la demanda (derrame paulatino de beneficios, *spill over effect*), la expansión de los distintos niveles educativos ha beneficiado a quienes más tempranamente demandan ciertos servicios, y han tenido más capacidad de presión para ver satisfechas sus demandas. Los primeros beneficiados de la expansión han sido siempre los sectores que ya eran socialmente privilegiados, en tanto que los desfavorecidos deben esperar siempre a recibir las sobras del pastel. En una perspectiva regida por la equidad se esperaría una discriminación positiva, dar más y primero a los que menos tienen y más necesitan; pero lo que ocurre es lo contrario: los niños en cuyos hogares hay más carencias asisten a escuelas que son también las más pobres en recursos materiales y que son atendidas por los docentes de menor experiencia (Martínez Rizo, 2009 y 2018).

La historia de todas las sociedades ha estado caracterizada por ancestrales y omnipresentes desigualdades de clase, raza y sexo, y la escuela no ha podido sustraerse a su influencia; incluso en cierta medida, ha contribuido a perpetuarlas. Para que cambien las cosas, retomando una idea de la introducción, hay que incidir en todos los factores relevantes de la escuela y el entorno, pero además hay que modificar los rasgos estructurales de los sistemas educativos, a los que se ha referido este texto, que dificultan la búsqueda de la equidad:

- Educación inicial: comenzar temprano, de 0 a 2 años e incluso antes del nacimiento del bebé, pues hacerlo después es demasiado tarde.
- Preescolar y primeros grados de primaria: aprovechar la baja natalidad para organizar a los alumnos en grupos de tamaño reducido; privilegiar aprender a leer y el desarrollo socioemocional y de valores cívicos; flexibilizar la organización

en grados reconociendo distintos niveles de madurez y sin reprobación.

- Toda la educación básica: políticas compensatorias fuertes para ofrecer las mejores condiciones en la escuela a los alumnos más necesitados.
- Secundaria: currículo compacto, con menos materias integradas y docentes de tiempo completo; grupos de menor tamaño y tránsito a un sólo turno haciendo realidad paulatinamente la jornada completa.
- Media superior: evitar oferta de bajo costo para atender mayor demanda, procurando que todos los alumnos sigan en escuela; minimizar distinción entre planteles propedéuticos y vocacionales y reconocer la dimensión intelectual del trabajo manual; y ofrecer a todos los jóvenes una formación integral como futuros ciudadanos.

Buenas políticas compensatorias, con rasgos como éstos y en plazos de tiempo razonables, que se medirán en décadas, podrían hacer que el sistema educativo avance en dirección de mayor equidad.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. En A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (eds.), *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education* (pp. 288-314). The Free Press.
- Beswick, J. F., y Douglas, J. (2008). *The Critical Transition from "Learning-to-Read" to "Reading-to-Learn"*. *Series Successful Transitions: Findings from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Human Resources and Social Development Canada Publications Center.
- Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office.
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority: EPA Problems & Policies*. His Majesty's Stationery Office.
- Hart, B., y Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Hart, B., y Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in Everyday Experience of Young American Children*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- International Literacy Association (2020). *What's Hot in Literacy. 2020 Report*. ILA. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/whats-hot-report>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *México en PISA 2015*. INEE.
- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. INEE.
- Labov, W. (1970). The Logic of Nonstandard English. En F. Williams (ed.), *Language and Poverty* (pp. 153-189). Academic Press.
- Maestros y maestras del sector 16 y del sector 04 de Educación Primaria Indígena de Xochistlahuaca y Ometepepec, Guerrero; Feltes, J. M. (Coord. Ed.) (2021). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: una metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de bilingüedad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de primarias indígenas de México*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Martínez Rizo, F. (En prensa). *Ciencias para chicos y grandes*. B. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, F. (2023a, 6 de diciembre). ¿Qué dice PISA 2022 sobre México? *Distancia por Tiempos, Blog de Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/>
- Martínez Rizo, F. (2023b). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*. Universidad Iberoamericana.
- Martínez Rizo, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(2), 253-284.
- Martínez Rizo, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. *Perfiles Educativos*, XL(159), 162-176.
- Martínez Rizo, F. (2012). El futuro de la educación media superior. En M. A. Martínez Espinoza (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas* (pp. 220-287). Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.
- Martínez Rizo, F. (2009). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades de rendimiento? *Páginas por la Educación*, 2(2), 7-27.

- Martínez Rizo, F. (2004). Aprobar o reprobado. El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(23), 817-839.
- Moreno, J. M. (2023, 16 de noviembre). Aprender a discrepar: la polarización del debate educativo. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-11-16/aprender-a-discrepar-la-polarizacion-del-debate-educativo.html>
- NAEP (2023). *Scores decline again for 13-year-old-students in reading and math. NAEP Long-Term Trend Assessment Results: Reading & Mathematics*. <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/ltt/2023/>
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count*. W. W. Norton & Company.
- Ravela, P. (2023). *¿Puede la escuela reducir las desigualdades? El aprendizaje durante los primeros dos años de vida*. <https://www.pedroravela.com/post/el-aprendizaje-durante-los-primeros-dos-a%C3%B1os-de-vida-y-la-desigualdad-educativa>
- Renaissance Learning (2023). *What kids are reading: 2023 edition*. <https://www.renaissance.com/wkar>
- Ribeiro, D. (1986a). *O livro dos CIEPs*. Bloch Editores.
- Ribeiro, D. (1986b). Revolución en la educación. El sistema escolar brasileño. *Nueva Sociedad*, (86), 22-32.
- Rose, M. (2005). *The Mind at Work. Valuing the Intelligence of the American Worker*. Viking Penguin.
- Tough, P. (2009). *Whatever it Takes. Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America*. Mariner Books, Houghton Mifflin Harcourt.