

Educación

Publicación educativa



Educación, pobreza y desigualdad

Número 60
Febrero - Abril 2012

Febrero - Abril 2012

Número 60

Publicación educativa



Gobierno del Estado de Jalisco

Emilio González Márquez

Gobernador Constitucional del Estado de Jalisco

José Antonio Gloria Morales

Secretario de Educación Jalisco

Víctor Manuel Martínez Acosta

Director de Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones

Nelly Landeros Parra

Editora

CONSEJO EDITORIAL

Martha Vergara Fregoso

Coordinación de Educación Básica

Ma. Lorena López Angulo

Coordinación de Formación y Actualización Docente

Víctor Manuel Ponce Grima

Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa
Escuela Normal Superior de Jalisco

ISSN 1405 - 4787

Página web:

<http://educacion.jalisco.gob.mx>

Educación es una publicación indexada en Ulrich's Periodicals Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas) y en Latindex.

Educación es una publicación trimestral de la Secretaría de Educación Jalisco.

Las opiniones vertidas en los artículos y el rigor teórico-metodológico, es responsabilidad única y estrictamente de sus autores.

Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente.

Oficina:

Secretaría de Educación Jalisco

Dirección de Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones

Av. Prolongación Alcalde 1351

Col. Miraflores

C.P. 44280

Edificio B, sótano

Torre de Educación

Tel. 3819 2703 ext. 25300

e-mail: rosa.landeross@jalisco.gob.mx

Mensaje del Secretario	5
Políticas de equidad educativa: balance y temas de agenda pública Francisco Miranda López	8
Educación y pobreza, una panorámica Rocío Calderón García	17
Un acercamiento a la relación entre la pobreza y la educación intercultural bilingüe del Estado de Guanajuato Rosa Evelia Carpio María Teresa Hernández Rodríguez	24
El derecho a la educación: el caso de las telesecundarias Luis Felipe Gómez López	34
La oportunidad en el acceso a la educación superior: elementos para su análisis Silvia Leticia Piñero Ramírez	43
Diferentes escuelas, diferentes prácticas: producción de inequidad educativa en escuelas urbanas Antonio Ray Bazán Rebeca Mejía-Arauz Leslie Reese	50
El maestro y la práctica docente y su influencia en las desigualdades	58

**socio-pedagógicas de los alumnos en
educación media superior**

Moisés Meza Díaz

**Una experiencia docente de frente a
la desigualdad educativa** 65

Jenny Carolina Ochoa Real

**El reto de la profesionalización docente
Una visión desde los actores** 72

Jesús Olivares Lepe

Juan Carlos Hurtado Rivas

**Hermanos con los hermanos Educación,
desigualdad y pobreza: Un desafío ético
para construir la sociedad-mundo** 81

Martín López Calva

**La desigualdad educativa como consecuencia
necesaria de la desigualdad social Argentina
y Latinoamérica en el nuevo milenio** 90

María Sol Torres Minoldo

Coordina este número:

Martha Vergara Fregoso

Coordinación de Educación Básica

Secretaría de Educación Jalisco

Educación y pobreza

El tema de la Educación en México plantea problemas primarios de filosofía política en torno a la concepción: del hombre, de la familia, de la sociedad, del Estado y al referente a la capacidad de las estructuras educativas para transformar la realidad socio-cultural de México hacia su más plena humanización. Dichas armazones sociales han de servir con eficacia y eficiencia al pueblo de México para la consecución de su desarrollo humano integral.

Desde esta perspectiva, la cuestión educativa es uno de los temas fundamentales en nuestra convivencia nacional. Nuestro sistema educativo está llamado a ofrecer iguales oportunidades de educación a los habitantes de todas las regiones, a los integrantes de los diversos estratos sociales y a los ciudadanos del medio rural como a los del medio urbano.

La mencionada igualdad, ha de manifestarse en las oportunidades de acceso, en los índices de rendimiento de los educandos, en los niveles de permanencia y conclusión de los grados de formación, y en las posibilidades de empleos igualmente remunerados para las personas con el mismo grado de estudios, sin distinción alguna.

En este sentido las políticas educativas han de contribuir a la disminución de las desigualdades existentes entre las regiones desarrolladas, las subdesarrolladas y las en situación de atraso. Conseguir el objetivo anterior resulta muy difícil, pues las dimensiones de nuestros retos educativos surgen de múltiples factores, tales como: el acelerado crecimiento de nuestra población, la aguda contraposición de nuestras grandes y medianas concentraciones urbanas con la marginalidad social, económica y cultural de nuestros centros de población rural, o semirural. El acelerado desarrollo de la ciencia y la técnica, paradójicamente, también contribuye en ese dimensionamiento.

En Jalisco el desarrollo económico-social de la zona metropolitana y de algunos centros urbanos de varias regiones ha traído como consecuencia el empleo de mayores cantidades de recursos públicos y privados en dichas zonas, mientras disminuye la aplicación de subsidios de todo tipo en las zonas marginadas. En ese contexto, la generalización y gratuidad de la educación, no han producido la movilidad y transformaciones sociales deseadas.

Las desigualdades sociales, económicas y culturales, al repercutir en las oportunidades y en la calidad de la educación, generan un círculo vicioso que dificulta mucho la justa ascensión social de quienes viven en situación de marginalidad.

La equidad de nuestros sistemas social y educativo así afectada, hace de la

transformación y desarrollo justo de nuestras comunidades cuestiones de: ética, justicia social, eficiencia económica y eficacia administrativa, tanto como exigencia inaplazable de: actualización y mejoramiento de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, revalorización de la ciencia, de la cultura y de los principios pedagógicos.

Para satisfacer esta múltiple exigencia no es suficiente el incremento de los recursos económicos dedicados a la educación, ni la construcción de más y mejores espacios educativos, ni una más intensa y numerosa capacitación de educadores. Necesitamos todos los actores y factores educativos impulsar una renovada educación desde la verdad del ser y la justicia, para la libertad, la solidaridad y la paz de nuestra convivencia social.

Una política educativa impulsada por la sola inercia de la inversión y el gasto educativo impediría a la educación cumplir una de sus funciones sociales, la de redistribuir más equitativamente las oportunidades de desarrollo humano, corrigiendo las tendencias de la desigualdad socio-histórica, mediante la disminución de la brecha entre quienes más y quienes menos tienen.

Toda auténtica educación para serlo ha de: hundir sus raíces en las exigencias de la verdadera humanidad, primar el ser sobre el tener, servir como itinerario de liberación humana y dinamizar la vida interior de los educandos: mujeres y varones, para ayudarlos a descubrir la esencia del hombre, el sentido de su existencia y el valor de su aspiración a la trascendencia.

Desde esta perspectiva la educación no puede equipararse sólo a medio de liberación económica, ni convertirse en sostén de sistema alguno de dominación humana, ni utilizarse como herramienta de masificación o manipulación humanas, ni usarse como instrumento de poder.

La educación al nutrir la vida interior de los formandos fortalece la personalidad, de los mismos, tanto en su singularidad como en su sociabilidad. Nutridos así adquieren la capacidad de asumir su identidad como seres en comunión, singulares, únicos, irrepetibles y llamados a desarrollarse desde la vida comunitaria construida en libertad, en responsabilidad, en justicia y en solidaridad.

La asunción de su ser y existir así considerados impulsará siempre a los adolescentes y jóvenes a prepararse para conocer y transformar las realidades constitutivas de su circunstancia. Todo proceso de concientización alimentado por una verdadera educación fructifica en el educando generando en él un vigoroso impulso hacia la transformación de sí mismo y de la realidad que lo circunscribe. Aún más, el fruto descrito y su maduración son un indicador objetivo de la calidad de nuestra educación.

La autenticidad de la misma, está íntimamente relacionada con la creencia en la capacidad de los seres humanos para perfeccionarse, corrigiendo errores, conociendo y

siguiendo la verdad. Los adultos jóvenes bien educados, sabrán reconocer: la naturaleza de su humanidad, la belleza, la bondad y la verdad del universo entero.

El encuentro verdadero con el cosmos y la vida humana, califica a las personas educadas bien, para no confundir sus trozos de verdad con la verdad misma. Además los habilita mejor para liberarse de las esclavitudes, que agobian a la humanidad: la ignorancia, los prejuicios, las ideologías, el fanatismo, el odio, el orgullo, el ansia de poder con ganas de dominar y triunfar aplastando al otro, los intereses materiales, el hedonismo, la pobreza, etc.

Quien no absolutiza su verdad, sabe reconocer los derechos de la verdad y la busca con diligencia, se abre al otro mediante el diálogo y el intercambio de experiencias, generando un intenso dinamismo de concientización humana, capaz de otorgar a quienes se inserten en él: creatividad y vigor fecundo, para transformar las estructuras sociales injustas, que agobian a nuestras comunidades, entre ellas la pobreza.

Los procesos educativos para surgir y desenvolverse con la energía vital necesaria en la forja de las generaciones futuras, según la medida, la trascendencia y los anhelos argumentados, necesitan de: educadores humanistas, coherentes, congruentes y dispuestos a rescatar los valores educativos enunciados en el artículo tercero constitucional.

El rescate mencionado es condición insustituible para transformar positivamente nuestro ámbito educativo. El desajuste entre las estructuras jurídicas ideales y las estructuras educativas reales ponen en entredicho los susodichos valores educativos propuestos por la Constitución, desprestigia el Derecho, quebranta la vida institucional de las comunidades y organismos educativos y genera consecuencias funestas contra la justicia y la promoción del bien común.

Nada puede fincarse solidamente desde la inobservancia del Derecho y la burla de las instituciones jurídicas. Por eso, hemos de esforzarnos en dar vigencia a los principios constitucionales sobre la educación, a fin de que no se conviertan en simple manifestación de buenos propósitos.

El educador humanista es auténticamente liberador si asume su servicio con identidad, compromiso y solidaridad, consciente de que su actividad profesional no puede estar a merced de los vaivenes ideológicos, ni inspirarse en mesianismos falaces.

Educadores signados con esas características podrán abrir desde la educación caminos de esperanza hacia un futuro mejor para nuestra sociedad. Ellos desde su viva y renovada experiencia magisterial sabrán contribuir a la edificación de una comunidad solidaria, educando a los adultos del mañana para ser hombres en comunión capaces de vivir en solidaridad primando su esencia.

Políticas de equidad educativa: balance y temas de agenda pública

Francisco Miranda López ¹

Resumen

El escenario contemporáneo de crecimiento y bienestar social reinstala como tema de primer orden el de la desigualdad. En ese contexto surge el papel de la educación para enfrentarla, sujetándose a dos ámbitos de restricciones: las condiciones sociales de educabilidad y los esfuerzos para garantizar una educación equitativa. A la luz de la evidencia empírica disponible y los aprendizajes de política en la materia, en este trabajo se postula la necesidad de actuar en tres ámbitos de intervención estratégica: el nivel social, el ámbito sectorial de la educación y nuevos esquemas de afirmación social en y desde la escuela pública. Se estima que con ello no sólo se sea posible lograr que los grupos menos favorecidos accedan a una cantidad similar de educación, sino también el acceso a resultados de aprendizaje equiparable a los del resto de la población.

Palabras clave: desigualdad social, pobreza, afirmación social, equidad educativa, política pública.

Introducción

La capacidad de la política pública para transitar hacia una educación equitativa requiere asegurar tres condiciones fundamentales: primera, la igualdad en el acceso –tramo que ya tiene un buen trecho de avance–; segunda, la garantía de permanencia, es decir, que los alumnos no abandonen o deserten de la escuela; y tercera, la igualdad en el logro académico, con independencia de factores de ingreso, etnia o lugar de residencia. Lograr estas tres condiciones es el imperativo de la agenda de equidad educativa en México, lo cual implica el desarrollo de diversos esfuerzos sociales e institucionales que permitan definir una ruta viable en el mediano y largo plazos. Este trabajo busca aportar elementos para la construcción de un camino posible frente a estos desafíos.

¹ Profesor-investigador de la FLACSO, sede México y Coordinador de la Especialidad en Política y Gestión Educativa. Doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de México. Miembro del SNI Nivel 2, y actualmente es representante de México en el Proyecto Europeo *Alfa-Tuning* para América Latina en el área de educación. De 2003 a 2006 se desempeñó como Director General Adjunto de Investigación de la SEP, Coordinador de Asesores de la Subsecretaría de Educación Básica y Director General de Desarrollo Curricular de la misma Subsecretaría. En los últimos cuatro meses del cierre de la administración pasada se desempeñó como Subsecretario de Educación Básica en la SEP. Correo: fmiranda@flacso.edu.mx, fmirandalop@hotmail.com

El trabajo se estructura en tres partes: en primer lugar, como marco de referencia se realiza una breve caracterización de las brechas actuales de exclusión social y educativa en México; en segundo lugar, aparece un balance sucinto sobre las lecciones aprendidas en el desarrollo de las políticas de equidad educativa en México; y, por último, se formulan algunos temas de agenda pública girando en torno a la transformación de la escuela pública mexicana y de un nuevo esquema afirmativo para los grupos en desventaja social.

1. Desigualdad social e inequidad educativa

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) han divulgado datos sobre las brechas que existen entre diferentes grupos poblacionales de México. En 2010, las incidencias de la pobreza fueron superiores en la Población Hablante de Lengua Indígena (HLI) en comparación con el promedio nacional; para el mismo año, la población menor de 18 años enfrentó más desventajas en comparación con la población total, padeciendo la pobreza en mayor proporción (Tabla 1).

Otro elemento que la medición multidimensional de la pobreza de CONEVAL ha aportado al análisis de la desigualdad entre distintos segmentos de la población, alude a la situación de la población en distintos indicadores asociados al cumplimiento de sus derechos sociales. Con excepción del acceso a los servicios de salud y el acceso a la alimentación, las diferencias entre la proporción de la población HLI y la proporción nacional con carencias, superaron los 20 puntos porcentuales, destacando las brechas más extremas registradas en los indicadores de carencia por acceso a los servicios básicos de la vivienda y rezago educativo. En lo que respecta a los niños, niñas y adolescentes, en cuatro de los seis indicadores mencionados existieron diferencias relevantes (Tabla 1).

Tabla 1.- Pobreza en México. Población total, Población Hablante de Lengua Indígena (HLI) y población menor de 18 años, 2010.

Indicadores de incidencia	Población total		Población HLI		Población menor de 18 años	
	Porcentaje	Millones de personas	Porcentaje	Millones de personas	Porcentaje	Millones de personas
Pobreza						
Población en situación de pobreza	46.2	52.0	79.3	5.4	53.8	21.4
Indicadores de carencias sociales						
Rezago educativo	20.6	23.2	48.6	3.3	9.8	3.9
Carencia por acceso a los servicios de salud	31.8	35.8	37.2	2.5	29.8	11.9
Carencia por acceso a la seguridad social	60.7	68.3	83.5	5.7	64.0	25.4
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	15.2	17.1	42.0	2.8	20.1	8.0
Carencia por acceso a los servicios básicos de la vivienda	16.5	18.5	50.6	3.4	19.8	7.9
Carencia por acceso a la alimentación	24.9	28.0	40.5	2.7	29.5	11.7

Nota. Fuente: Adaptado de CONEVAL, (2010). *Medición de la pobreza*. Recuperado de <http://web.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>

La SEP (2011) también ha aportado insumos al análisis. Por ejemplo, si bien es cierto que la cobertura en educación básica se amplió, las brechas entre grupos poblacionales permanecen y la democratización del aprendizaje no se concreta, destacando los bajos resultados de los niños, niñas y adolescentes que asistieron a cursos comunitarios y primarias indígenas (Figura 1).

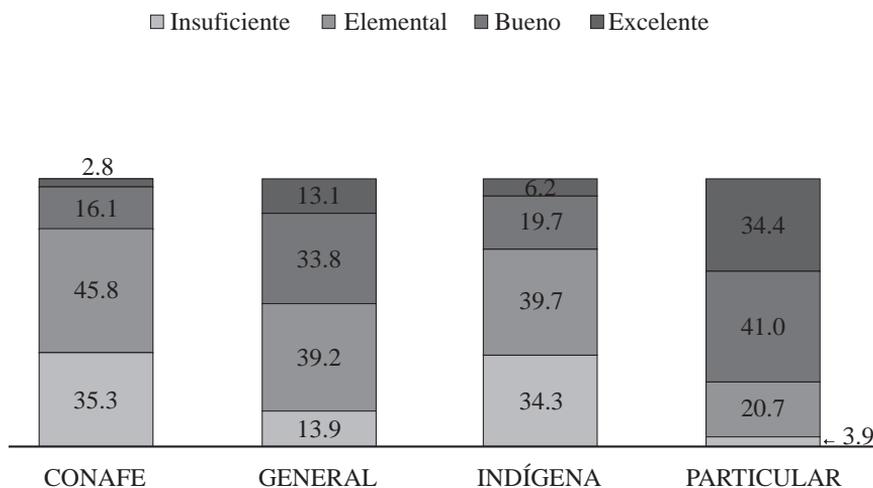


Figura 1. **Resultados ENLACE según modalidad educativa a nivel nacional, 2011.**

Fuente: SEP. (2011). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Resultados 2011. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>

Además en los niveles de aprendizaje, también se hacen evidentes los contrastes regionales y por grupos de ingreso. En el Distrito Federal y Nuevo León la escolaridad promedio de la población de 15 y más años es de 10.62 y 9.78 en sendos casos, mientras que en Chiapas y Oaxaca es de 6.58 y 6.88, respectivamente (Figura 2).

Por otro lado, las personas que residen en localidades rurales no cursan más de seis años, lo cual contrasta con los nueve años que alcanzan los sujetos que habitan en localidades urbanas (INEGI, 2010).

En efecto, la pobreza y las desigualdades sociales, culturales y económicas condicionan –sino es que privan– a los sectores más vulnerables y excluidos de toda posibilidad de sostener la educabilidad de sus hijos, no sólo por la carencia de recursos materiales, sino también porque opera como obstáculo el contexto, el clima comunitario, la escasa valoración de la educación y la degradación social asociada a la marginalidad y la exclusión.

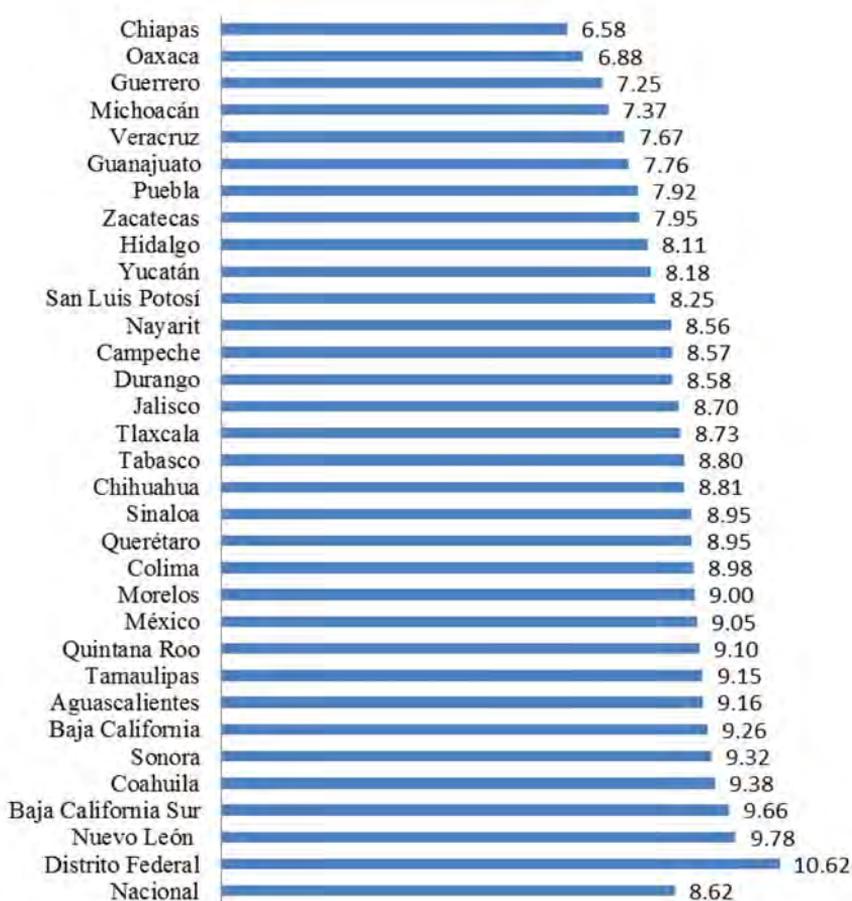


Figura 2. Años de escolaridad acumulada por entidad federativa, 2010.

Fuente: Cálculos propios con base en INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda, 2010. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/>

2. Aprendizajes de las políticas de equidad

Las reformas y políticas públicas en materia educativa han recorrido un buen tramo histórico. En México, desde principios de los años noventa, se inició una serie de reformas educativas para poner a la vanguardia a los sistemas educativos (Miranda, 2009). No obstante, la evidencia empírica refleja que estas reformas educativas tuvieron importantes limitaciones en su diseño, implementación y resultados (Gajardo, 2009). Entre ellos destacan los siguientes:

- Cobertura vs calidad. Se le ha dado más importancia a la cobertura, al ingreso de los niños a la escuela, ofreciéndoles las mismas oportunidades para su ingreso, lo cual aunque ha sido, sin duda, un avance importante, no resultó suficiente, porque la política necesita acompañarse también de intervenciones para proveer de igualdad de oportunidades de permanencia en las escuelas e igualdad de oportunidades para el logro educativo (López y Tedesco, 2002).
- Falta de integración institucional. Las políticas compensatorias pusieron énfasis en aspectos materiales, infraestructura y equipamiento. Si bien esto representó una iniciativa relevante de discriminación positiva, planteó retos adicionales que no fueron resueltos favorablemente con el nivel de calidad exigida. Problemas en la formación y capacitación docente, baja disponibilidad y uso de materiales de enseñanza acorde a las circunstancias, y la falta de integración de estas necesidades en los diversos programas federales y estatales fueron, entre otros, muestra de ellos. Del mismo modo, se requirió cierta flexibilidad organizativa en la gestión de las escuelas con el objetivo de facilitar la asistencia y la retención, así como disminuir la repetición, pero a costa de la calidad de los aprendizajes.
- Restricciones en apoyos e incentivos. Ni en el diseño ni en la implementación de las políticas de equidad se contempló la articulación con otras políticas que pudieran resolver los problemas económicos y sociales. Tampoco se establecieron “puertas de salida” para formar a las personas con una mejor educación, sino sólo para garantizar el acceso. Se dispone de una bolsa sólo para sostener, a través de becas, los estudios, pero no se previó en esta bolsa una puerta de salida que permitiera transferir, de manera gradual, los recursos de la compensación inicial a otro nivel de compensación que les permitiera un progreso escalonado en términos de calidad educativa.
- Necesidades de articulación entre universalismo y focalización. Al paso del tiempo, los aprendizajes en el diseño e implementación de políticas de equidad, han mostrado la necesidad de un nuevo esquema complementario entre universalismo y focalización. Dado que el universalismo en el enfoque de las políticas educativas viene mostrando la consolidación de circuitos educativos de diferente calidad, parece preciso adoptar además medidas focalizadas dirigidas a mejorar la equidad.

Es necesario distinguir cuáles serían los objetivos y focos de acción de unas y otras, partiendo de la diferenciación entre las medidas remediales, que se dirigen a reparar la falta o la debilidad de las oportunidades educativas que padecen algunos grupos sociales, y las medidas que se dirigen a prevenir el aumento de las desigualdades.

- Potenciar la diversidad cultural. La relación entre desigualdad social y diversidad cultural se concibe como uno de los mayores aprendizajes que puede hacerse desde los programas de discriminación positiva para el conjunto del sistema educativo. Habitualmente, los grupos que sufren de discriminación por motivos culturales también sufren injusticias sociales y viceversa, por tanto, los programas más integrales son aquellos que combinan tanto acciones redistributivas para

compensar la desigualdad social como acciones de reconocimiento de la diversidad cultural. No sólo se trata de dar más sino también de dar diverso, según las necesidades concretas y simbólicas de los grupos atendidos (Jacinto y Caillods, 2002).

3. Temas de agenda pública a favor de la equidad

En el marco de los principios filosóficos y políticos del Estado mexicano en el ámbito educativo, y en el contexto de los aprendizajes y enseñanzas que nos dejan diversos debates académicos e intelectuales de alcance internacional y nacional (Campbell, 2002; Reimers, 2002; Banco Mundial, 2004; Zúñiga, 2011; Miranda, Patrinos y Mota, 2007), parece necesario instalar una estrategia mucho más articulada de políticas nacionales que permita conjugar acciones fundamentales de transformación en tres ámbitos estratégicos de intervención: el sistema social en su conjunto, el sector educativo y los esquemas afirmativos o de “discriminación positiva”.

a) Acciones en el sistema social

1. Se requiere ver a la equidad como un fenómeno sistémico donde las modificaciones sustanciales y de fondo en la distribución del ingreso sea una condición vital sin la cual cualquier intento por avanzar en el desarrollo de algún programa resultaría inútil. Hoy más que nunca es indispensable desarrollar estrategias sólidas de generación de empleo para mejorar sustancialmente los ingresos de las familias de escasos recursos económicos.

2. Es necesario un trabajo más intenso de coordinación sectorial, institucional y social a favor de la educación pública, alineado a una estrategia conjunta de mejora de las condiciones de desarrollo social y distribución equitativa del bienestar, sin dejar de observar que los fenómenos de la desigualdad social y la inequidad educativa son retroactivos y que por lo tanto requiere de acciones multilaterales.

3. Establecimiento de un nuevo marco legal y de derechos que permita resolver las inequidades, postergar las lógicas discriminatorias y de exclusión, impulsar nuevas formas de solidaridad y convivencia social que respeten la diferencia y haga construir un orden que conviene a todos de la misma manera para hacer valer su dignidad.

b) Cambios en la arquitectura sectorial

4. Es necesario garantizar que en todas las escuelas públicas mexicanas quede instalado el principio de eficacia social, como el mayor reflejo de creación de valor público educativo, por el cual la comunidad escolar asume el compromiso educativo por los más necesitados, y evalúa sus tareas y resultados en función de las garantías que ofrece de mejorar el logro educativo de los niños y adolescentes en condiciones de desventaja. Hacia ello deberán estar orientados los procesos de construcción y consolidación de los nuevos modelos de gestión escolar e institucional en el contexto de una nueva cultura democrática en y para la escuela.

5. Las acciones en favor de la transformación de la escuela pública deberán incluir, efectivamente, el fortalecimiento de las instancias locales y estatales en la innovación, administración y gestión de las políticas y acciones para la equidad educativa. Las ideas y propuestas de subsidiariedad y solidaridad para y entre los estados de la federación deberán ser uno de los pilares fundamentales para garantizar eficacia y relevancia de las políticas a favor de la equidad.

6. Se requieren nuevos canales institucionales con actores académicos, políticos y de la sociedad civil para garantizar una renovación permanente de ideas y compromisos para atender la pobreza y la marginación en nuestro país, para que juntos establezcan las estrategias de innovación más eficaces y avanzar en la equidad educativa. Las necesidades de educabilidad de los niños y adolescentes mexicanos requieren de un nuevo pacto social que permita construir un modelo institucional de participación democrática y movilización social.

7. En un nuevo escenario de descentralización y fortalecimiento de capacidades locales, podrán impulsarse nuevas propuestas de desarrollo curricular, gestión escolar, formación inicial y continua de los docentes, y la generación y distribución de materiales educativos y nuevos recursos tecnológicos, con una mirada transversal sobre los temas de equidad, estrechamente vinculadas con el funcionamiento regular de los servicios educativos.

8. Será indispensable institucionalizar una “contraloría de equidad” en el corazón mismo de las decisiones y operaciones regulares del sistema y de las políticas para garantizar, por una parte, la instalación, innovación y supervisión permanente de las acciones en materia de equidad y, por otra, la definición oportuna y articulada de las acciones focalizadas complementarias que se requieran. Es indispensable estrechar la relación entre calidad y los resultados académicos en las diferentes acciones de discriminación positiva y compensación educativa y social.

c) Nuevos Esquemas Afirmativos

9. Se deberá sostener una amplia y vigorosa acción que contemple una distribución de estímulos económicos de carácter compensatorio, con una cobertura amplia en los niveles de educación básica ubicados en las áreas de mayor marginación económica y sociocultural.

10. La focalización compensatoria buscará que los apoyos se otorguen a las escuelas sobre la base de una estrategia que forme parte integral de la política nacional de educación básica, y no como esfuerzo paralelo y desarticulado. Los apoyos deberían ser diferenciados con un claro esquema de “afirmación social” y responder a las necesidades identificadas en las escuelas más desfavorecidas. Los índices de desempeño, reprobación y deserción más elevados se pueden utilizar como criterios tanto del ámbito rural como del urbano.

11. Además de los típicos esquemas compensatorios, tales como las becas a estudiantes y los subsidios a las familias, se requiere incluir y articular otras vertientes de acciones afirmativas más vinculadas con la atención educativa y el desempeño de los alumnos. Como ejemplos relevantes, pueden mencionarse las siguientes:

Admisiones especiales o procedimientos particulares de admisión para grupos sociales específicos; exámenes diseñados para dar cuenta de la diversidad social y cultural de los aspirantes, en contraposición con exámenes estandarizados y socialmente ciegos; diversos esquemas de subsidios al mantenimiento y la matrícula -servicio médico y odontológico, residencias estudiantiles, compra de materiales-; programas de tutorías y acompañamiento académico a estudiantes, incluyendo programas remediales en diversas áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias básicas, etc.); programas de articulación y colaboración entre niveles superiores e inferiores a efecto de elevar el nivel académico de los futuros aspirantes al nivel superior subsecuente; y flexibilidad curricular, como medio para facilitarle al estudiante su avance en el programa según su disponibilidad de tiempo o ritmo de aprendizaje.

12. Lo anterior tendría que ser acompañado de diversas estrategias de implementación en, al menos, tres dimensiones: a) provisión de recursos a las escuelas o a las familias (becas, planes de salud, o alimentación escolar, envío de equipamiento didáctico, bibliotecas y computadoras, o mejoramiento de la infraestructura); b) acciones curriculares, pedagógicas o didácticas (ampliación de oportunidades de acceso a educación preescolar y secundaria, materiales didácticos, formación docente, metodologías para el trabajo multigrado o con sobreedad); y c) acciones que involucran la gestión institucional.

13. El gasto compensatorio y focalizado, especialmente el que se destina a estímulos económicos directos a las personas y a las familias, como las becas, deben acompañarse de sistemas de progreso escalonado, es decir, se debe garantizar que la compensación vaya ajustándose a los logros educativos y al mejoramiento de las trayectorias educativas y sociales de las personas en situación de desventaja.

El esquema de política educativa anteriormente descrito debe permitir aprender de la experiencia de las estrategias y acciones de equidad en México. La apuesta por una nueva política integral orientada hacia la transformación de la escuela pública mexicana, puede delinear los nuevos derroteros para un escenario educativo del siglo XXI mucho más equitativo para todos los mexicanos que, sin lugar a dudas, será el centro de un desarrollo humano, sustentable y democrático para todo el país.

Referencias

Banco Mundial. (2004). La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno. Recuperado de <http://web.worldbank.org/>

Campbell, T. (2002). La justicia. Los principales debates contemporáneos. Barcelona, España: Gedisa.

CONEVAL, (2010). Medición de la pobreza. Recuperado de <http://web.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>

Gajardo, M. (2009). Los blancos móviles de la reforma educativa en México. Una mirada

desde el exterior. En F. Miranda (Ed.), *La educación básica entre siglos. Agenda para el futuro* (pp.25-54). México: PREAL/UAEH.

INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda, 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/>

Jacinto, C., y Caillods, F. (2002). *Los Programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes*. París: IIPE/UNESCO.

López, N., y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Miranda, F. (2009). *Elementos de agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina*. En M. Gajardo y E. Jiménez (Ed.), *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina* (pp. 593-620). México: PREAL/SEP/SEB.

Miranda, L., Patrinos, H.A., y López y Mota, A. (2007). *Mejora de la Calidad Educativa: posiciones y propuestas*. México: COMIE/BANCO MUNDIAL/FLACSO.

Reimers, F. (2002). *Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar oportunidades educativas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, (pp.131-155).Madrid: OEI

SEP. (2011). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Resultados 2011*. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>

Zúñiga, V. (2011). *La escuela incluyente y justa*. México: Fondo Editorial de Nuevo León/ UDEM.

Educación y pobreza, una panorámica

Rocío Calderón García¹

Resumen

Dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), se menciona como una de sus metas principales reducir a la mitad la extrema pobreza y las tasas de mortalidad infantil y materna, así como el contrarrestar la degradación ambiental, metas a lograrse en un horizonte a 2015. La educación forma parte del marco de los ODM; existen vínculos claros entre la educación, la reducción de la pobreza y la sostenibilidad. Esta reflexión parte debido a que la pobreza está vinculada al conjunto de problemas desde la degradación de los ecosistemas o el agotamiento de los recursos a la explosión demográfica y se traduce en enfermedades, hambre literal y, en definitiva, en baja esperanza de vida. Y esa terrible pobreza se produce mientras parte del planeta asiste a un espectacular crecimiento del consumo.

Introducción

Se puede definir a la pobreza como “la privación de capacidades básicas para funcionar dentro de la sociedad: una persona que carece de la oportunidad para conseguir ciertos niveles mínimos aceptables en dichas realizaciones o funcionamientos. Las realizaciones relevantes pueden comprender desde las físicas elementales, como estar bien alimentado, adecuadamente vestido, contar con un lugar donde vivir, evitar la morbilidad prevenible –entre otros muchos aspectos –hasta logros sociales más complejos como el nivel de participación que permita la sociedad”. Amartya Sen-Premio Nobel de Economía. (1984).

Estamos ante una pobreza que coexiste con una riqueza en aumento, de forma que en los últimos 40 años –señalan los informes del Banco Mundial – se han duplicado las diferencias entre los 20 países más ricos y los 20 más pobres del planeta. Si no actuamos ahora las desigualdades serán gigantescas en los próximos años, existiendo el peligro de que la pobreza acabe estallando como una bomba de relojería. Y no se trata únicamente de desequilibrios entre países: es preciso salir también al paso de las fuertes discriminaciones y segregación social que se dan en el seno de una misma sociedad y, muy en particular, de las que afectan a las mujeres en la mayor parte del planeta. (OEI, 2011). Los pobres y marginados se ven desproporcionalmente afectados

Palabras clave: Pobreza, desarrollo, población, desigualdad, educación.

¹ Rocío Calderón García, Profesora e Investigadora del Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Miembro Regular y primer vocal de la Academia Jalisciense de Ciencia y del Sistema Nacional de Investigadores de México, líneas de investigación: percepción de la ciencia, vocaciones científicas en los jóvenes y desarrollo humano y calidad de vida, doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo España.

Artículos y Libros Publicados:

Libro (2010). La calidad de vida en Jalisco, Secretaría de Desarrollo Humano, Universidad de Guadalajara.

Libro. (2010) Percepción de la ciencia y la tecnología en el municipio de Guadalajara.

Correo: Rocio.calderon@redudg.udg.mx

por las malas condiciones ambientales y socioeconómicas. La educación puede contribuir a la gestión ambiental sostenible para mejorar el nivel de vida y aumentar la seguridad económica y las posibilidades de generar ingresos para los pobres. Las respuestas educativas a la pobreza deben tener en cuenta el hecho de que una gran parte de la población pobre del mundo no participa en la economía de mercado formal, sino en economías no formales y que muchos trabajan por cuenta propia.

Una educación adecuada y útil tiene el poder de cambiar la vida de las personas. Tiene el potencial de equipar a las personas con las competencias que necesitan para mejorar sus medios de vida, posibilitar la participación en la toma de decisiones y la democracia y proporcionar más alternativas de empleo dentro de la fuerza laboral en la vida diaria. La educación de las mujeres y niñas es una medida especialmente efectiva para reducir la pobreza y alcanzar otros objetivos de sostenibilidad, ya que fortalece a las familias, las comunidades, las sociedades, las economías y los gobiernos.

Mejorar la calidad y la cantidad de educación que reciben las niñas y las mujeres beneficia su salud y la de sus familias. Las mujeres educadas tienden a tener familias más pequeñas y en mejores condiciones de salud, y tienen mayores expectativas respecto de los niveles de instrucción de sus hijos.

La pobreza en México

A pesar de los logros obtenidos en el crecimiento económico durante las últimas décadas, el problema de la pobreza como se ha mencionado en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, seguirá siendo la cuestión más preocupante del siglo XXI. La pobreza crece mundialmente, América Latina, continente con un crecimiento urbano de más de 100 millones de personas, de acuerdo con cifras de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2008), manifiesta las llagas de la pobreza quizás de manera más visible. Pero la pobreza no es de exclusividad latinoamericana; crece en Asia, se expande en África, y está aumentando de modo explosivo en Europa del Este (Menjívar, 1997).

Históricamente, la enorme desigualdad social, económica y cultural es una de las características más llamativas de México. En los últimos años percibimos una mayor sensibilización de la sociedad y el gobierno sobre la necesidad de revertir esta situación mediante la creación de mecanismos para la participación y control social de los programas, proyectos y acciones que indican un movimiento de cambios positivos. A pesar de tener un gran número de personas pobres, México no es un país pobre, pero tiene que superar un marco de injusticia y desigualdad social.

Las desigualdades sociales están presentes en todo el país, que se refleja en una posición intermedia que ocupa México en el ranking de países en el Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2011).

Esto significa que todavía hay muchas dificultades que superar en las áreas de educación, el bienestar, la salud, la distribución del ingreso y el empleo.

Reducción de la pobreza y la lucha contra las desigualdades sociales son las principales prioridades del Programa de Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO. La cual nos señala como una urgencia el apoyar la formulación de políticas públicas y fortalecer la creación de capacidades y la formación de habilidades de recursos humanos. (UNESCO, 2012).

Es importante mencionar que la pobreza no sólo se relaciona con la falta de recursos, sino que incluye varios elementos, como la desigualdad en la distribución del ingreso, la vulnerabilidad, la exclusión social, violencia, discriminación y falta de dignidad.

La pobreza, en su acepción más amplia, está asociada a condiciones de vida que vulneran la dignidad de las personas, limitan sus derechos y libertades fundamentales, impiden la satisfacción de sus necesidades básicas e imposibilitan su plena integración social. Aun cuando existe una gran variedad de aproximaciones teóricas para identificar qué hace pobre a un individuo, hay un consenso cada vez más amplio sobre la naturaleza multidimensional de este concepto, el cual reconoce que los elementos que toda persona necesita para decidir de manera libre, informada y con igualdad de oportunidades sobre sus opciones vitales, no pueden ser reducidos a una sola de las características o dimensiones de su existencia (Alkire y Foster, 2007; CDESC, 2001; Kakwani y Silber, 2008).

Por lo anterior y desde una perspectiva multidimensional, de acuerdo a Mora Minor (2010), puede entenderse la pobreza como una serie de carencias definidas en múltiples dominios, como las oportunidades de participación en las decisiones colectivas, los mecanismos de apropiación de recursos o las titularidades de derechos que permiten el acceso al capital físico, humano o social, entre otros. Su naturaleza multidimensional; sin embargo, no requiere tomar en cuenta las situaciones de privación en todos los ámbitos en los que se puede desarrollar la vida de un individuo.

El número y el tipo de dimensiones a considerar están directamente asociados a la forma en que se conciben las condiciones de vida mínima o aceptable para garantizar un nivel de vida digno para todos y cada uno de los miembros de una sociedad. México es el onceavo país más poblado de la tierra (con una población de 112 millones 322 mil habitantes) y aproximadamente un 47% de la gente tiene algún grado de pobreza de acuerdo al Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social, (CONEVAL, 2011). Según los datos que este organismo proporciona, el Estado con mayor porcentaje de personas con pobreza alimentaria (que ni siquiera tienen para comer) es Chiapas, seguido de Guerrero.

Sobre las causas que mantienen a tanta gente en el umbral de la pobreza (es decir, con menos de un dólar como ingreso diario) son varias; entre estas podemos

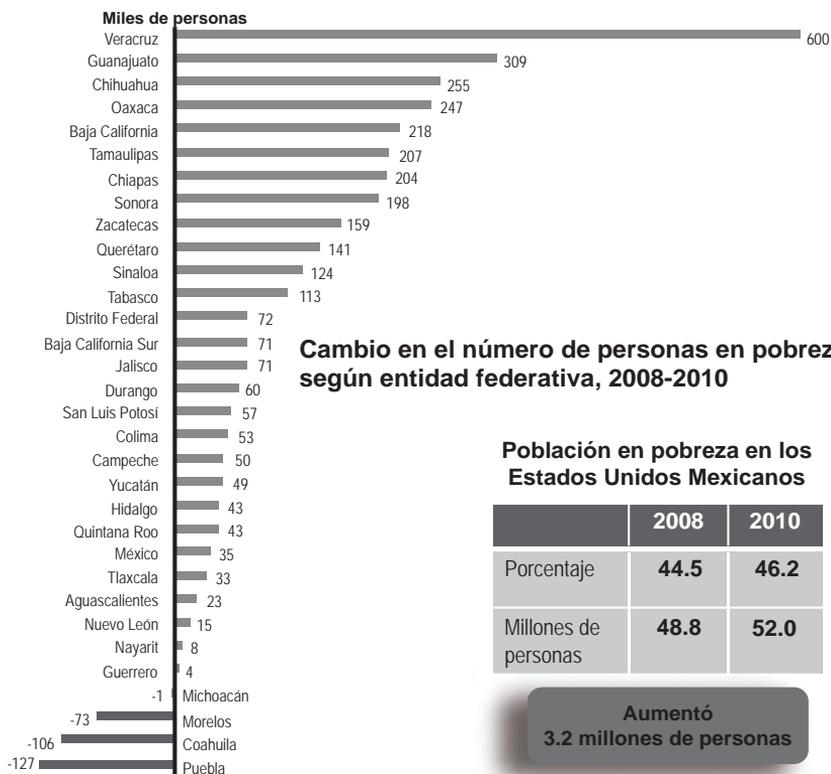
citar: el desempleo, la falta de educación y de oportunidades; además de las limitantes de su localidad. No cabe duda que las crisis económicas influyen para el constante aumento en el número de personas pobres; esto se ve reflejado cuando al venir la crisis económica del 2009 el número de gente pobre aumentó en más de dos por ciento.

Actualmente de acuerdo al estudio la pobreza en México y sus cifras, (Explorando México, 2011), sólo 94.3% de la población económicamente activa tiene una fuente de ingresos (aunque el dato puede ser engañoso ya que este porcentaje abarca los empleos temporales). De igual forma, no podemos dejar de mencionar la gran relación que existe entre la pobreza y el analfabetismo en nuestro país. Se estima que 8.3% de la gente no sabe leer ni escribir (un aproximado de nueve millones 300 mil personas). Otro de los factores importantes para mantener a las personas en situación de pobreza es la ausencia de derecho a servicios de salud. Este porcentaje es enorme, pues es de 49% de la población. (Explorando México, 2011).

La pobreza en Jalisco

De acuerdo a la medición de la pobreza que realiza bianualmente el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). En Jalisco, 71 mil nuevos habitantes ocuparon un lugar dentro de los parámetros de pobreza. De esta manera, la Entidad se ubica a la mitad de la clasificación entre estados de la República, al mismo nivel que Baja California Sur y superado por mil personas más en pobreza por el Distrito Federal.

Las entidades más golpeadas en este aspecto son Veracruz, con 600 mil personas que entran a los niveles de pobreza; Guanajuato, con un poco más de 300 mil, y Chihuahua, con 255 mil. En el otro lado de la moneda, aunque no hay entidades que lograron reducir la pobreza, en términos absolutos, en los últimos dos años Guerrero, Nayarit y Nuevo León mantuvieron prácticamente los mismos niveles que en 2008. Entre las tres entidades, solamente 27 personas cayeron en condición de pobreza, tomando en cuenta que los tres estados cuentan con una población de 10 millones de habitantes en conjunto. (CONEVAL, 2011).



Cuadro 1.

Fuente: CONEVAL (2011). Medición de la pobreza en México.

Conclusiones

Para evitar la pobreza se requiere dotar a los habitantes de una herramienta fundamental: la educación. Como es señalado por la UNESCO, los países deben promover acciones para reducir los niveles de pobreza y para incentivar el aumento del desarrollo humano. Se deberá considerar que el desarrollo del capital social significa fortalecer la sociedad civil a través de políticas que promuevan cambios reales en la calidad de vida de las poblaciones.

Por tanto el desarrollo no puede medirse sólo por los bienes o los recursos de que dispone una comunidad sino fundamentalmente por la calidad de las personas que los producen o los usan.

Siendo la educación el principal medio para desarrollar y potenciar las habilidades, conocimientos y valores éticos de las personas. Además, representa un mecanismo

básico de transmisión y reproducción de conocimientos, actitudes y valores, fundamental en los procesos de integración social, económica y cultural. Ser incapaz de leer, escribir, o realizar las operaciones matemáticas básicas, e incluso no tener un nivel de escolaridad que la sociedad considera básico, limita las perspectivas culturales y económicas de todo ser humano, lo que restringe su capacidad para interactuar, tomar decisiones y funcionar activamente en su entorno social.

Focalizar la atención en los grupos pobres, mediante los estudios, planes y proyectos que permitan asegurar educación básica de calidad para todos, otorgando elevada prioridad a los sectores excluidos o rezagados de las oportunidades educativas.

Atender con prioridad el problema del analfabetismo de los grupos más pobres, principalmente en las áreas indígenas y elevar el nivel educativo de la mujer en esos contextos.

Referencias Bibliográficas

Alkire, Sabina y James Foster (2007), "Counting and Multidimensional Poverty Measurement", OPHI Working Paper Series, Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI), Oxford, (OPHI Working Paper, 7), recuperado de http://www.ophi.org.uk/pubs/Alkire_Foster_CountingMultidimensionalPoverty.pdf(2008, 18 de junio).

CONEVAL, (2011). Medición de la pobreza en México. Recuperado en: http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/informespublicaciones/public_med_pob.es.do

CEPAL (2008). Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, Chile.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) (2001), Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: la Pobreza y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Ginebra, ONU. Recuperado de [http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/c12563e7005d936d4125611e00445_ea9/e2a09b7dd45155d3c1256a53004078d1/\\$FILE/G0142014.pdf](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/c12563e7005d936d4125611e00445_ea9/e2a09b7dd45155d3c1256a53004078d1/$FILE/G0142014.pdf) (2007, 18 de junio).

Explorando México (2011). La pobreza en México y sus cifras. Recuperado de: <http://www.explorandomexico.com.mx/about-mexico/6/374/>

Kakwani, Nanak y Jacques Silber (eds.) (2008), *The Many Dimensions of Poverty*, New York, Palgrave Macmillan.

Menjívar, R. Kruijt, D y Vucht, L. (eds) (1997). *Pobreza, exclusión y política Social*. Costa Rica, UNESCO.

Mora Minor (Coordinación) (2010), "Medición multidimensional de la pobreza en México", México, El Colegio de México/CONEVAL.

Nussbaum, Martha y Amartya Sen (comps.) (1996), La calidad de vida, México, Fondo de Cultura Económica.

Orozco, M. (2009). Pobreza, transferencia monetaria y gasto social. Ed. PNUD, ONU, Nueva York.

Organización de Estados Iberoamericanos (2011). Década para una educación para la sostenibilidad. Recuperado en: <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=01>

PNUD, (2011). Informes sobre desarrollo humano. Ed. PNUD, ONU, Nueva York.

Parker, S. (2009). Pobreza y Educación en México. Ed. PNUD, ONU, Nueva York.

Sen, Amartya (1974). "Poverty, Inequality and Unemployment: Some Conceptual Issues in Measurement". *Economic and Political Weekly (Bombay)*, vol.8

----- (1981). "Public Action and the Quality of Life in Developing Countries". *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol.43, n.4, pp.287-319

----- (1984). *Resources, values and development*. Harvard University Press, Cambridge.

UNESCO. (2012). *Luchar contra la pobreza*. Ed. Oficina de Información Pública. Paris.

Un acercamiento a la relación entre la pobreza y la educación intercultural bilingüe del Estado de Guanajuato

Rosa Evelia Carpio¹

María Teresa Hernández Rodríguez²

Resumen

En el siguiente artículo se pretende desarrollar la relación entre la pobreza y la educación en un sector de las escuelas que ofrecen atención a los grupos indígenas en el estado de Guanajuato.

En un primer momento se da cuenta de las condiciones de pobreza en la entidad, la cual ha incrementado sus porcentajes de pobreza, se describen a partir de los datos del CONEVAL, definiendo sus indicadores y conceptos y en un segundo apartado, se describen las condiciones de las escuelas del nivel básico donde se ofrece la educación indígena, se analizan los resultados obtenidos en la prueba ENLACE como referentes de la calidad educativa, y se identifica la relación entre pobreza y una deficiente calidad educativa en un grupo o sector específico de la población en condiciones de pobreza extrema, los indígenas.

Palabras Claves: Pobreza y escuelas indígenas.

Pobreza en México

El Banco Mundial indicó que la crisis del año de 1997 interrumpió el crecimiento económico en Latinoamérica y el Caribe, provocando un aumento de 8.3 millones de pobres en la región, del cual la mitad de esas personas que caerán en pobreza están en México (4.15 millones), una quinta parte (1.66 millones) en Brasil y el resto están distribuidos en Argentina, Colombia, Ecuador, Guatemala y Venezuela (González 2009). En México el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) es un organismo con autonomía técnica y de gestión que tiene la responsabilidad de definir, identificar y medir la pobreza a nivel nacional, estatal y municipal. La medición de la pobreza se encuentra establecida en la Ley General de Desarrollo Social, se efectúa cada dos años (Diario Oficial 2010), para lo cual utiliza los siguientes indicadores:

- Ingreso corriente per cápita
- Rezago educativo promedio en el hogar

¹Profesora de tiempo completo de la Unidad UPN 111 Guanajuato, Maestra en Pedagogía y actualmente Estudiante del Doctorado en Educación. Correo : reve-cad@hotmail.com

²Profesora de medio tiempo en la Unidad UPN 111 Guanajuato y Directora en Primaria. Maestra en Pedagogía. Correo: terher03@yahoo.com.mx

- Acceso a los servicios de salud,
- Acceso de seguridad social,
- Calidad y espacios de la vivienda,
- Acceso a los servicios básicos en la vivienda,
- Acceso a la alimentación y grado de cohesión social.
- Acceso a infraestructura social

CONEVAL define la pobreza “como la población cuyos ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades y presenta carencias en al menos uno de los indicadores mencionados” (Diario oficial 2010; 23), clasifica a la población en cuatro categorías: I.- Pobres (es la población con ingreso inferior al valor de la línea de bienestar y que padece de al menos una carencia social), II Vulnerables y carencias sociales (es la población que presenta una o más carencias sociales, pero cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar), III.- Vulnerables por ingreso (es la población que no presenta carencias sociales y cuyo ingreso es inferior o igual a la línea de bienestar) y los IV.- No pobres, no vulnerables (es la población cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar y no tiene carencia social alguna).

De acuerdo a los resultados del 2010, el CONEVAL plantea que entre el 2008 y el 2010, el número de personas en pobreza aumentó de 48.8 millones a 52 millones de personas.

Esta población se divide en: vulnerables por carencia social, siendo 32.3 millones de personas que representan el 28.7% de la población; los pobres moderados, asciende a 40.3 millones de personas representando el 35.8% de la población en pobreza; y los pobres extremos son 11.7 millones de personas, constituyendo el 10.4 % de la población en pobreza. Por lo que los 52 millones de pobres representan el 46. 2% de la población mexicana (CONEVAL; 2011).

El CONEVAL (2011) considera que aun cuando los avances y los logros de los programas sociales han permitido ampliar los servicios de salud, de educación, de alimentación y de vivienda, particularmente entre quienes más lo necesitan, la pobreza por ingresos sigue siendo elevada en México y aumentó debido al entorno económico adverso a nivel internacional y nacional. Los estados donde más aumentó las personas en situación de pobreza entre 2008 y 2010 fueron Veracruz de 3.9 a 4.5 millones, Guanajuato de 2.4 a 2.7 millones, Chihuahua de 1.1 a 1.3 millones, Oaxaca de 2.3 a 2.6 millones, Baja California aumento de 800 mil a un millón el número de personas pobres.

La pobreza en Guanajuato

Con respecto al Estado de Guanajuato, la población en pobreza en el 2008 fue de 2.365 millones, y en el 2010 aumenta a 2.674 millones de personas.

El aumento de la población en pobreza es resultado del libre mercado y de las políticas del gobierno, ya que las empresas mexicanas y extranjeras se hacen cada vez más ricas, al monopolizar productos y poner los precios que consideran, un ejemplo está en el medicamento captopril que se vende a diversos precios dependiendo de las farmacias,

va de \$150.00, \$ 75.00, \$25.00 y \$11.50³, obteniendo grandes ganancias a costa del bienestar de las familias pobres y vulnerables, concentrándose casi la mitad de lo que produce en el país en los dueños de las empresas más ricas, por lo que mientras no haya cambio en las políticas, los programas compensatorios no resolverán la pobreza de la población.

Los datos anteriores demuestran que aunque el Gobierno de la República ha implementado programas de apoyo para la población en pobreza en extremo como el de 70 y Más, Empleo Temporal, Programa Hábitat, Becas para Estudiar, Seguro Popular, etc. por mencionar algunos no ha logrado disminuir la pobreza en la población, situación que hubiera empeorado si no existieran estos programas, pero lo que se requiere es que cuenten con un trabajo que les proporcione un ingreso que les permita adquirir bienes y servicios, que el mercado esté controlado y que la distribución de la riqueza sea más justa.

Pobreza en los grupos indígenas de Guanajuato

Rupert Knox (2012) investigador de la Amnistía Internacional de las Naciones Unidas, especializado en México, elaboró un documento contra la discriminación racial en Ginebra, Suiza, en el que señaló que los pueblos indígenas viven en la pobreza y la marginación extremas, prácticamente sin acceso a servicios básicos y a la justicia, prueba de ello son los siguientes datos: en México hay 15.7 millones de personas que se consideran indígenas, de las cuales, 6.6 millones son hablantes de una lengua autóctona; 66.8% de sus viviendas no tienen drenaje entubado a la red pública; en 58.8% de sus hogares se cocina con leña o carbón; en 50.7% de sus casas no hay refrigerador; de sus casas, 11.8% carecen de sanitarios; y ocho por ciento de sus viviendas no tiene luz eléctrica.

Lo anterior demuestra que los indígenas viven excluidos del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios, por lo que de acuerdo al Consejo Nacional de Población (CONAPO) son marginados, por no contar con oportunidades para su desarrollo, ni capacidades para adquirirlas en sus cuatro dimensiones: educativa, de vivienda, de ingreso monetario y de distribución de la población. La marginación y las políticas públicas han impedido que los indígenas se incorporen al desarrollo social, pues no contar con opciones de educación los limita y dificulta incorporarse al ámbito laboral y sus productos no pueden competir en el mercado, pues carecen de tecnología. Por lo que combatir la pobreza no depende de implementar programas sino de cambiar la política del país, situación que depende de múltiples factores para lograrse por lo que los indígenas están en las actuales condiciones de pobreza, al igual que otros mexicanos en pobreza, sin posibilidades de mejorar sus condiciones de vida.

Concretamente, en el estado de Guanajuato la población indígena es de 5,486 372 habitantes, de los cuales 14,835 habitantes hablan una lengua indígena (0.3 %). Las lenguas hablantes en el Estado de Guanajuato son: Otomí Hñahñu con 3,210,

³Verificación de precios en la ciudad de León, Gto., 23 y 24 de abril del 2012.

Chichimeca Jonás con 2,037, Náhuatl con 1,246, Mazahua con 817, Purépecha con 556 y otras con 6,969 (INEGI 2011 X Censo de Población y vivienda).

El municipio del estado de Guanajuato que cuenta con población indígena de manera nativa es San Luis de la Paz (Misión Chichimecas) y por procesos migratorios son los municipios de León, Comonfort, San Miguel de Allende, Dolores Hidalgo, Victoria y Acámbaro, incrementado el porcentaje de población indígena que demanda servicios educativos.

Las zonas indígenas sufren además de marginación en cuanto al número de escuelas y la distancia entre un centro educativo y otro, ya que dentro de las zonas rurales una escuela generalmente se integra por alumnos de regiones muy alejadas y de difícil acceso, lo que promueve el ausentismo.

Los servicios de salud se concentran en las zonas más pobladas, o en la capital de los Estados, haciendo difícil el traslado, de la población debido a la nula o escasa infraestructura que permita el transporte de pacientes a los centros de salud, u hospitales regionales.

La pobreza en el Estado de Guanajuato tiene incidencias sociales que se reflejan en la promoción humana sin lugar a dudas. Ante tan altos índices de población en pobreza, es posible considerar que la calidad educativa que se alcanza en el estado es afectada por una población que no tiene las condiciones para atender sus necesidades básicas. La Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) ofrece en la educación básica el Programa de Educación Intercultural Bilingüe que por ley⁴ le corresponde ofertar, las condiciones de las escuelas en donde opera dicho programa la detallamos a continuación.

Contexto de las escuelas con el programa de educación indígena en el Estado de Guanajuato

La Educación Intercultural Bilingüe atiende a 35 comunidades del Estado de Guanajuato, la mayoría se ubican en la zona norte tal como se detalla a continuación:

Municipios	Comunidades	
Dolores Hidalgo	1	
San Miguel de Allende	9	
San Luis de la Paz	2	
Tierra Blanca	7	
Victoria	1	
León	1	
Comonfort	13	
Acámbaro	1	
TOTAL	35	

La educación intercultural bilingüe se oferta a través de 43 escuelas de las cuales cuatro son del nivel de preescolar y 39 de primaria.

Municipios	Primaria	Preescolar	Lengua
Dolores Hidalgo	1	0	Hñaññu
San Miguel de Allende	9	0	Hñahñu
San Luis de la Paz	4	3	Chichimeca jonaz
Victoria	1	0	Chichimeca jonaz
Tierra Blanca	9	0	Hñahñu
León	1	1	Mixteca Purépecha
Comonfort	13	0	Hñahñu
Acámbaro	1	0	Purépecha
TOTAL	39	4	

Los municipios tienen características muy diversas, las localidades presentan distintos niveles de desarrollo social y económico. El municipio de León tiene la particularidad de ser el de mayor densidad de población, con un millón y medio de habitantes. Atrae a grupos muy diversos.

Resulta por demás interesante que en los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Censo 2010, el municipio de León refiere la mayor presencia de población indígena de 3,191 habitantes. La ciudad tiene en sí misma la mayor concentración urbana de la entidad, su producción industrial y comercial es la más alta en el estado y en la región, lo cual hace presuponer, que esta intensa actividad de la ciudad atrae a las comunidades indígenas, que intentan subsistir a la condición de pobreza extrema de sus localidades, sin embargo, es común a ojos de propios y extraños observar a dicho sector de la sociedad cohabitando en la gran urbe, hablando su lengua materna, practicando sus costumbres y tradiciones y cohabitando con la población urbana de la gran metrópoli. Los indígenas terminan asentándose en locales y viviendas provisionales para efectuar la venta de sus productos, sin poder acceder a los servicios sociales básicos. Es común observar a grupos de familias que se apostan a las orillas de los centros comerciales, de la famosa y multitudinaria feria estatal a vender sus productos artesanales o bien hacerlo casa por casa, en un constante peregrinar. No se les ubica con facilidad, no tienen una colonia, un asentamiento, un domicilio, son una presencia sin una ubicación concreta.

En este municipio operan dos escuelas (primaria y preescolar) que atienden a la población indígena. No obstante, llama poderosamente la atención que la matrícula

⁴ Ley de Educación para el Estado de Guanajuato. Art 97.

atención que la matrícula de ambas escuelas es de 27 niños en la primaria y de 13 en el preescolar, lo cual muestra la enorme diferencia de población indígena en condiciones de migración que no es atendida en el municipio de León.

Los resultados educativos que presenta la escuela primaria, se pueden considerar bajos (obtiene un promedio de 381 puntos) según los reportes de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares) del ciclo escolar 2010-2011.⁵

León es el municipio que mayor diversidad de lenguas presenta, sin embargo, en las escuelas que cuentan con la Educación Intercultural Bilingüe solo se tiene el compromiso de preservar la lengua Purépecha y Mixteca.

El municipio de Acámbaro en la cabecera municipal del mismo nombre, tiene una escuela primaria con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. La localidad cuenta con todos los servicios básicos, el INEGI reporta 214 personas hablantes de alguna lengua indígena. La matrícula de la Escuela Primaria es de 227 niños, la lengua que se busca preservar es el Purépecha. Los resultados de la prueba ENLACE se pueden considerar regulares, obteniendo 524 puntos en la citada emisión.

El municipio de Comonfort cuenta con 13 comunidades y 13 escuelas primarias, una por localidad, donde se oferta la Educación Intercultural Bilingüe. Con un promedio de 500 personas por localidad, todas tienen agua y luz, aún cuando se reportan deficiencias. No tienen drenaje y la mayoría tiene caminos de terracería y transporte público. Según el reporte del INEGI 188 personas hablan alguna lengua indígena en el municipio. El promedio de estudiantes en las escuelas es de alrededor de los 100 niños; los resultados de ENLACE de las escuelas es de regular a bueno, las escuelas en promedio obtienen 532 puntos en dicha evaluación. Siendo el Otomí hñahñu la lengua indígena que se busca preservar en la Educación Intercultural Bilingüe.

El municipio de Dolores Hidalgo tiene dos comunidades con una escuela primaria respectivamente, en las que se atiende la Educación Intercultural Bilingüe. Tienen agua, luz, camino de terracería y transporte público, con un promedio de 1,500 habitantes, no cuentan con servicios médicos. En las escuelas el promedio de estudiantes en su matrícula es de 200 niños. El INEGI reporta 273 hablantes de alguna lengua indígena en el municipio, en tanto que la lengua que se busca preservar es el Otomí hñahñu. Los resultados de la Prueba ENLACE van de bajos a regulares en las citadas escuelas primarias obteniendo un promedio de 469 puntos.

El municipio de San Miguel de Allende presenta nueve comunidades que son atendidas por nueve escuelas primarias las cuales tienen un promedio de los 500 habitantes por localidad, según el reporte del INEGI hay los servicios de agua, luz y camino de terracería; son localidades sin drenaje, sin centro de salud y tienen un servicio de transporte precario. Es de hacer notar que en el municipio se reportan 621 personas hablantes de alguna lengua indígena, y el promedio de estudiantes es de alrededor de 100 niños en las escuelas primarias. Siendo el Otomí Hñahñu, de 100

⁵El porcentaje más alto en las escuelas del estado en la evaluación de la Prueba ENLACE 2011 fue de 726 y el más bajo de 345. (ENLACE 2011).

niños en las escuelas primarias. Siendo el Otomi Hñahñu, la lengua indígena que se busca preservar en la Educación Intercultural Bilingüe. La prueba ENLACE refleja resultados de regulares a bajos en las mencionadas escuelas con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en la pasada evaluación obtuvieron un promedio de 506 puntos.

En el municipio de San Luis de la Paz hay dos comunidades y siete escuelas (cuatro primarias y tres preescolares) donde se oferta la educación intercultural bilingüe. Es de hacer notar que una de estas localidades es la misión de Chichimecas y el INEGI reporta 2,163 personas hablantes de alguna lengua indígena, no obstante, no reporta mayores datos sobre la localidad. Las escuelas tienen una matrícula promedio de 350 alumnos, todas con agua, luz, asentadas en la misión de chichimecas, donde la localidad es totalmente indígena, la lengua hablada de forma preferencial es el chichimeca jonaz, ésta es quizás la localidad más indígena que se pueda encontrar en todo el estado de Guanajuato. Las escuelas tienen los servicios básicos, son de organización completa, no obstante los resultados de ENLACE son bajos, en ellas se encuentra una de las escuelas con más bajo resultado en la pasada evaluación de la prueba ENLACE obteniendo un promedio porcentual de 441 puntos. Los maestros que atienden las escuelas son indígenas de la localidad.

El municipio de Tierra Blanca tiene siete comunidades donde en cada una existe una escuela primaria que oferta el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, las comunidades son muy diversas entre sí, con agua y luz, pero algunas son muy pequeñas, con apenas 200 habitantes y otras rebasan los dos mil; algunas no tienen servicio de transporte, pero en otras se tiene camino de asfalto y centro de salud. El INEGI reporta 2,065 hablantes de alguna lengua indígena. Las escuelas también son muy diversas, algunas tienen organización completa de hasta 18 grupos, hasta una escuela unitaria. Todas cuentan con agua y luz. La lengua que se pretende preservar en la Educación Intercultural Bilingüe es el otomí hñahñu. Los resultados de la Prueba ENLACE van de regulares a bajos se obtuvieron en promedio 519 puntos.

En el municipio de Victoria hay una sola comunidad con una escuela primaria donde se oferta la educación Intercultural Bilingüe, el INEGI reporta más de 39 hablantes de alguna lengua indígena, su población es de 915 habitantes, tiene agua y luz, servicio de transporte público y camino de terracería. La escuela primaria tiene una matrícula de 160 niños la lengua que se pretende preservar es el Otomí hñahñu. Los resultados obtenidos en la pasada prueba ENLACE son regulares, obtiene 503 puntos.

Características de la Educación Intercultural Bilingüe en el Estado

Luego del recorrido realizado entre las diferentes localidades y municipios que tienen escuelas con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe podemos encontrar que:

1.- La gran mayoría de las localidades tienen condiciones de pobreza extrema debido a que conforme a los indicadores del CONEVAL sus habitantes carecen de un

ingreso per cápita, pues dependen de la venta de sus productos artesanales, lo cual no les da garantía para su manutención; en materia educativa, varias localidades tienen una matrícula dispar a su población hablante de lengua indígena, no existiendo oferta más allá de la educación primaria y con una atención mínima de educación preescolar; carecen de seguridad social, pues no pueden acceder a condiciones laborales estables; los servicios básicos de las comunidades son deficientes, pues la mayoría no cuenta con agua entubada, drenaje y caminos de asfalto.

2.- El municipio de León presenta la concentración más importante de hablantes de lengua indígena, apenas tiene dos escuelas con una matrícula muy baja, lo cual nos hace cuestionarnos sobre el tipo de educación que tienen los niños indígenas en condición de migración, que podría no ser adecuada o hasta presuponer que no son atendidos en escuela alguna. En ellas se encuentran niños con situación de extraedad⁶ que se incorporan conforme llegan al municipio, así es posible ver a niños de edades de los seis a los once años en un grupo de primer grado, hablantes de lenguas maternas diversas Náhuatl, Mixteco y Purépecha, que hace sumamente rico y retador el trabajo escolar.

3.- Las condiciones de infraestructura de las escuelas con el programa de Educación Intercultural Bilingüe también tienen condiciones diversas. Algunas son atendidas por maestros indígenas de la localidad, y otras, por maestros mestizos capacitados por la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Las escuelas van desde urbanas de organización completa hasta escuelas unitarias en localidades muy marginadas. Al momento desconocemos cuál es el criterio para seleccionar una escuela y ofertar en ella el programa de Educación Intercultural Bilingüe.

4.- Los resultados educativos que pudimos encontrar no logran reflejar marcadas diferencias entre ellas mismas. La mayoría tiene resultados de regular a bajo en los puntajes de la prueba ENLACE de la edición 2011, son muy pocas las escuelas que presentan puntajes altos que puedan ser considerados como buenos. Los indicadores de reprobación, deserción y retención son prácticamente iguales para la gran mayoría de las escuelas del Estado, dado que se ha dado una política de no reprobación y combate a la deserción a través de diversos programas compensatorios como El Programa Oportunidades, que otorga incentivos económicos por la simple asistencia a la escuela, por lo que consideramos que no son indicadores que nos hablen de calidad educativa.

Conclusión

La oferta educativa ofrecida por la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato aún está lejos de generar de manera plena el sentido de interculturalidad en la población indígena. La pobreza característica de los grupos minoritarios indígenas no ha sido siquiera identificada y localizada plenamente en el territorio guanajuatense. La cultura mestiza sigue prevaleciendo de forma dominante y el crecimiento de la pobreza

termina por hacer más difícil la posibilidad de un diálogo y reconocimiento intercultural entre las poblaciones indígenas y mestizas.

Ante este contexto, podemos concluir que es muy alto el rezago por atender las necesidades de la población indígena en el Estado de Guanajuato, Si partimos de una población hablante de una lengua indígena de 14,835 habitantes y la matrícula escolar de todas las escuelas con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe es de 6,482⁷ niños, podría decirse que es medianamente proporcional, sin embargo, la mayoría de los estudiantes que acuden a estas escuelas son de origen mestizo, salvo el caso de los municipios de San Luis de la Paz y León donde los niños indígenas son mayoritarios y según datos encontrados en el INEGI existen comunidades con presencia de población hablante de lengua indígena y no cuentan con escuelas que ofrezcan la educación adecuada.

Los municipios y las localidades donde se encuentran asentados son en su generalidad municipios con población en pobreza extrema, lo que genera un binomio entre pobreza y educación deficitaria, Las 35 localidades donde se asientan las escuelas con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe son en su gran mayoría rurales, de una población menor a los cinco mil habitantes y servicios públicos precarios (agua sin entubar, sin drenaje, sin centro de salud), sus vías de comunicación son deficientes, y los resultados de la prueba ENLACE en su pasada emisión presenta resultados de regulares a bajos, aún más, en las escuelas con matrícula mayoritaria de niños indígenas los resultados de la prueba ENLACE son más bajos, que el resto de las escuelas.

El estado de Guanajuato no es identificado como una entidad con población indígena, lo cual de entrada, hace velar la posibilidad de revisar los datos estadísticos que avalan una importante presencia de dicho sector de la población, que una vez más no se ve, ni se escucha entre una población mayoritariamente mestiza, por lo que, sigue en la espera de ser atendida en una de las principales demandas de todo ser humano, la educación.

Bibliografía

Antolinez Domínguez, I., 2011, "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina.", en Papeles del CEIC, vol. 2011/2, nº 73, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>. Última consulta 27 de abril 2012.

CONAPO (2012) Índices de Marginación por localidad 2010 Colección Índices Demográfico. Consejo Nacional de Población. <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginallocal2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf> Última consulta 2 de mayo 2012.

⁶ Es el porcentaje de alumnos que cursa un grado de un nivel educativo con uno o más años de edad respecto a la ideal para cursarlo. SEG 2012

CONEVAL. (2011) Comunicado de prensa No. 007, México, Distrito Federal a 29 de julio de 2011 Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2011) Pobreza en México y en las entidades federativas 2008-2010.

Diario oficial Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza. Segunda Sección; 16 junio de 2010.

Fernando Camacho Servín 2012, en CONTRACORRIENTE, Jueves, 16 de Febrero.

González Amador, Roberto 2009 Periódico La Jornada Jueves 20 de agosto de 2009, p. 24.

INEGI (2011) Panorama socio demográfico de Guanajuato. Ags., México <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/> Última consulta 23 abril del 2012.

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/> Última consulta 23 abril 2012.

<http://seg.gob.mx/sistemasenlinea/indicadoreseducativos/> Última consulta 23 abril 2012.

Ley de educación para el estado de Guanajuato. Periódico Oficial 160 Segunda Parte del 7 de octubre de 2011. Fe de Erratas en el Periódico Oficial 172 Segunda Parte del 28 de octubre de 2011.

León Vega Gloria Amanda. 2012. Desigualdad, Globalización y pobreza en México, metodologías para combatir sus efectos; Publicaciones punto de reunión en http://www.puntodereunion.mx/articulos/pdf_articulos/sustentabilidad/desigualdad.pdf última consulta 3 mayo del 2012.

Secretaría de Educación de Guanajuato 2012, Glosario de términos Educativos. <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/glosariot/> Última Consulta mayo 2012.

⁷ Fuente: Indicadores Educativos de la Secretaría de Educación de Guanajuato. Matrícula al inicio escolar 2011-2012.

El derecho a la educación: el caso de las telesecundarias

Luis Felipe Gómez López¹

Resumen

El presente artículo analiza cómo se cumple el derecho a la educación en las telesecundarias. El marco es el derecho a la educación incluido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de la Educación que lo reglamenta. A partir del análisis de la cobertura, retención y calidad de la educación en las telesecundarias se concluye que esta modalidad educativa ofrece a los jóvenes que viven en zonas con marginación y pobreza una educación de calidad inferior a la que reciben quienes viven en otras zonas o la cursan en otra modalidad educativa y, por tanto, tienen resultados inferiores en las evaluaciones aplicadas. Con ello el Estado incumple con el derecho a la educación pues éste no se cumple solamente con la existencia de la escuela y la presencia de un profesor sino con resultados reconocidos y medibles.

Palabras clave: telesecundaria, derecho a la educación, marginación, pobreza.

Introducción

A 64 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos entre los que se encuentra el derecho a la educación, a 22 años de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtién en que los gobiernos de la mayor parte de los países del mundo se comprometieron a incrementar la cobertura y la calidad de la educación y a 12 años de la Conferencia de Dakar en que se refrendaron los acuerdos de Jomtién y se fijaron metas más específicas para proporcionar a niños y jóvenes una educación de buena calidad, en este artículo se revisa el derecho a la educación en México, particularmente en el caso de las telesecundarias.

Aunque en la Constitución Mexicana desde 1917 se enumeran las características de la educación, fue hasta 1993 cuando ésta se declaró un derecho de todos los mexicanos, por lo que a partir de ese año en el artículo tercero se lee “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”. Pero, ¿Es efectivo ese derecho? En las páginas siguientes se plantean los antecedentes del derecho a la educación, se

¹ Luis Felipe Gómez López. Profesor-investigador en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente en donde coordina el Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctor en educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con diversas publicaciones sobre temas educativos. Correo: lgoomez@iteso.mx

presentan los datos sobre asistencia y rezago en la educación básica y se analiza la situación de las telesecundarias ante este derecho de todo mexicano.

Tener en mente este derecho y analizar si el Estado instala las condiciones para que se ejerza es importante, pues popularmente se suele pensar en la educación como un servicio que ofrece el estado y frecuentemente se soslaya la calidad de ésta, pensando que el estado cumple con el hecho de tener las escuelas, los libros y los profesores, como si esto constituyera la educación.

Antecedentes

El 10 de diciembre de 1948, en la ciudad de París, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre los que se cuenta: a) el derecho a un nivel de vida adecuado que asegure a la persona y “a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios” (Artículo 25) y b) el derecho a la educación, que al menos en su nivel elemental será gratuita (artículo 26)(CINU, 1948).

Cuarenta y dos años después, en el preámbulo a la Declaración Mundial sobre Educación para todos que se llevó a cabo en Jomtién, Tailandia, en 1990 se reconocía que en el mundo había más de 100 millones de niños y niñas que no tenían acceso a la primaria, al menos 60 millones eran niñas; más de 960 millones de adultos, de los cuales dos tercios eran mujeres, no sabían leer ni escribir (UNESCO, 1990). Evidentemente, los excluidos de la educación son los más pobres y particularmente las mujeres. Cuatro décadas después de la adopción de los derechos humanos, el derecho a la educación, entre otros eran, para millones de personas en el mundo, letra muerta.

En esta conferencia de Jomtien se reunieron representantes de 155 países, especialistas en educación, organismos intergubernamentales y no gubernamentales para renovar el impulso a la primaria universal, a la erradicación del analfabetismo en los adultos y se incluyó la idea de que no sólo era importante incrementar la cobertura de la educación sino también elevar su calidad. Entre los artículos de la declaración destacan:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje (UNESCO, 1990).

Junto con la declaración publicaron un marco de acción para que la declaración pudiera traducirse en acciones en cada uno de los países que la sustentaron y en acciones internacionales de cooperación.

En el año 2000 se reunieron en Dakar representantes de los gobiernos de 164 países, refrendaron la declaración de Jomtién, reconocieron los avances logrados y suscribieron un acuerdo mediante el cual los estados se comprometían a mejorar la cobertura y calidad de la educación de niños, jóvenes y adultos.

En la conferencia de Dakar, en el año 2000 reconocen que en la década posterior a la declaración de Jomtién la matrícula en primaria aumentó en 82 millones, de ésta, 44 millones son niñas; también reconocen que los países en desarrollo habían elevado la matrícula en 80% y reducido las cifras de repetición y deserción, aunque no por igual en todos ellos (UNESCO, 2000). El analfabetismo era de 85% en los hombres y de 74% en las mujeres, lo que les parece un avance, sin dejar de reconocer que éstos índices aún son inaceptables. El reconocimiento de esta mejora, no debe encubrir la situación de los millones de seres humanos excluidos de la educación. Señalan que había escasa información sobre la índole, calidad y resultados de la enseñanza en los distintos niveles de educación y sobre todo plantean que “Hay una clara correlación entre un bajo índice de matrícula, poca retención escolar y resultados no satisfactorios del aprendizaje, por un lado, y la pobreza, por otro” (Ibid, p. 13).

Los países que participaron en esta conferencia de Dakar se comprometieron a alcanzar los siguientes objetivos:

I) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

II) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;

III) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;

IV) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;

V) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

VI) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, P. 8).

Es de destacar que una de los objetivos es que en 2015 todos los niños del mundo tengan educación primaria de buena calidad, medida con estándares elevados principalmente en lectura, escritura y matemáticas.

El informe sobre la Educación para Todos de 2010, señala que a pesar de que en la primera década del siglo XXI el número de niños que asisten a la escuela aumento, aún hay en el planeta 72 millones de niños que están privados de su derecho a recibir educación sólo por haber nacido en una familia o una región desfavorecida y se calcula que 44% de ellos probablemente nunca ingresarán a al escuela (UNESCO, 2010).

El informe también señala la falta de calidad en la educación cuando menciona que

hay millones de “jóvenes que salen de la escuela sin haber adquirido la capacitación necesaria para integrarse con éxito en la población activa” (Ibid, p. 4). En esta fecha a uno de cada seis adultos del mundo se le niega el derecho a aprender a leer y escribir por lo que el informe de 2010 pone el acento en la acción para llegar a los marginados.

Cobertura de la educación básica en México

La Constitución mexicana consagra en su artículo tercero el derecho a la educación como una de las garantías individuales. Este derecho de los mexicanos se regula mediante la Ley General de Educación. En ambos documentos se señala el carácter obligatorio de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria; sin embargo, una gran cantidad de mexicanos en edad escolar no asiste a recibir educación en este nivel.

El Artículo 32 de la Ley General de Educación señala que “las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayorequidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos’... ‘Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja (LGE, p. 12).

La pregunta es ¿Cómo hacen las autoridades educativas para establecer estas condiciones y qué resultados generan? Como ya se señaló, el foco estará en la telesecundaria.

En el año 2005 el gobierno mexicano se comprometió a que en el año 2015 todos los niños de edades entre tres y cinco años reciban educación preescolar y que la terminen en tres años; a que todos los jóvenes de doce años ingresen a la secundaria y a que el grupo de edad comprendido entre 12 y 14 años reciba educación secundaria y que 90% la termine en tres años (Gabinete de Desarrollo Humano y Social y Comisión Intersecretarial de Desarrollo Social, 2005, p.41),

De acuerdo con el INEE (2010) en 2008 88.6% de los niños de 4 y 5 años acudían al preescolar; el 98.3 de los de seis a 11 años asistían a la primaria; 91-6% de los de 12 a 14 años estaban en la escuela y 65.3% de los de 15 a 17 años también lo hacían. Este informe destaca “la asistencia prácticamente universal de los niños de seis a 11 años” (p.42); sin embargo, ese porcentaje alto significa también que 232, 156 niños mexicanos de entre 6 y 11 años no están asistiendo a la primaria. En el caso de la secundaria, en esa misma fecha más de medio millón de jóvenes (572, 734) entre 12 y 14 años no estaban asistiendo a la escuela.

El INEE (2010, p. 46) con datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de 2008 elaborada por el INEGI, calcula la asistencia a la escuela por grupos de población pobre y no pobre. Como es de suponer los niños y jóvenes pobres asisten menos a la escuela que los no pobres. Por poner un ejemplo, mientras que los niños del grupo de edad de seis a 11 años (primaria) 99.1 de los niños no pobres asisten a la escuela, sólo lo hace 97.6 de los niños pobres. Estos porcentajes disminuyen drásticamente con el incremento de la edad. El 94.1 de los jóvenes no pobres asisten a la escuela, mientras que sólo lo hace 88.4 de los pobres. En el grupo de edad de 15 a 17

años 72.9 % de los jóvenes no pobres asisten a la escuela, mientras que sólo un poco más de la mitad de los niños pobres (55.5%) lo hace.

Como se pudo ver en los párrafos anteriores aún no hay cobertura universal de educación básica y hay una fuerte diferencia entre la asistencia de los niños y jóvenes pobres y no pobres.

Otro de los problemas del sistema educativo mexicano es la reprobación y la deserción. En 2008, reprobó 6.55% de los niños de primero de primaria y 6.2 de los de segundo. En los grados siguientes este porcentaje bajó (INEE, 2010). El porcentaje de avance sin rezago es de 60.9% a los doce, de 56 a los 14 y de 42.5 a los 15 (INEE, 2010).

“Los porcentajes de alumnos que cursan el grado correspondiente y el avance para los educandos de 12 a 15 años, así como su asistencia a la escuela, muestran una tendencia decreciente con la edad. En niños de 12 años, el porcentaje de asistencia alcanzó 95.9%, 86.8% en los de 14 años y se reduce a 76.2% en los de 15 años. Se observa que hay poco más de 11 puntos porcentuales de diferencia entre la asistencia de los niños de 11 años (98.1%) con la que presentan los de 14 años (86.8%)” (INEE 2008, p. 57).

Ciertamente el sistema educativo mexicano, en las últimas décadas, ha tenido un gran avance en cuanto a cobertura; a pesar de ello, no ha logrado tener cobertura universal en educación básica, y aún para los niños que asisten a la escuela sigue existiendo el problema de la reprobación y la deserción.

El derecho a la educación en telesecundarias

La telesecundaria comenzó como modalidad educativa en México en 1970 y ha atravesado diferentes momentos de expansión y afinación del sistema. En el año escolar 1970-1971, cuando inició, tenía 29,316 alumnos en 571 planteles (Martínez Rizo, 2005). A partir de ese momento su crecimiento ha sido exponencial, pues en el ciclo escolar 2007-2008 había 1'247,661 alumnos en 17,330 planteles lo que representa un incremento en matrícula del 4,255% en ese tiempo.

En Jalisco, en el año escolar 1990-1991 había en las telesecundarias de Jalisco 9,875 alumnos inscritos en 234 planteles. Para el año 2007-2008 se tenían 632 escuelas que daban servicio a 34,246 estudiantes. Comparando información de los 17 años entre 1991 y 2008 se puede observar un crecimiento en matrícula de 347% y en planteles de 270%. Esto representó absorber 1,433 alumnos adicionales cada año y construir o adecuar 23 escuelas en cada uno de los años escolares de 1991 a 2008. Otro aspecto relevante es que la matrícula de telesecundaria en Jalisco pasó de representar menos de 4% del total de alumnos cursando secundaria en el año 1990-1991 a ser 9.1% en el año 2007-2008.

En las evaluaciones que se han hecho de la competencia lectora de los alumnos de tercero de secundaria en los años 2000, 2003 y 2006, y 2009 (OCDE/UNESCO, 2003; OCDE, 2004; OCDE, 2007; Muñoz Izquierdo y Ulloa, 2011) por el Programme for International Student Assessment (PISA) los alumnos mexicanos han ocupado el último lugar en rendimiento al ser comparados con los alumnos del resto de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Otras evaluaciones de la competencia lectora también ubican a una gran cantidad de alumnos de secundaria por debajo de los estándares de comprensión lectora adecuados para su edad (Weiss, Quiroz y Santos, 2005; Backhoff, Andrade, Sánchez y Bouzas, 2006). Los resultados que obtienen en promedio los alumnos mexicanos ocultan una gran disparidad en la competencia lectora de los alumnos de las distintas modalidades, al desagregar los datos se advierte que los estudiantes de las secundarias privadas tuvieron una puntuación mayor (589.2), seguidas de las generales (504.6) y las técnicas (501.6), mientras que las de menores puntajes fueron las telesecundarias (451.8) (Íbid). Los autores recalcan la diferencia de 137 puntos entre las escuelas privadas y las telesecundarias, pues ésta representa casi una y media desviaciones estándar, de acuerdo con los datos nacionales.

En el ciclo 2007-2008 se volvió a aplicar la prueba EXCALE, pero con algunas modificaciones. En esta ocasión los resultados fueron similares. Las escuelas con los puntajes más altos fueron las privadas (578) seguidas por las técnicas (502) y las generales (500), al final, de nuevo, quedaron las telesecundarias con 460 puntos. Para contrastar los extremos, en las escuelas privadas 88% de los alumnos alcanzan al menos el nivel básico mientras que en las telesecundarias apenas lo alcanza 50% (Backhoff, 2009).

En 2008 se aplicó la prueba EXCALE a los alumnos de tercero de secundaria para evaluar entre otras áreas matemáticas y biología. Se encontró, como en los casos previos, una disparidad entre las distintas modalidades de este nivel educativo. El promedio nacional fue de 504 puntos, el de las escuelas privadas de 569, superior al promedio, las secundarias generales tuvieron un puntaje de 506 y las telesecundarias 480, un puntaje muy por debajo del promedio (Backhoff, 2009).

En esta prueba de matemáticas 75% de los alumnos de las escuelas privadas cubrían el nivel básico, también lo cubrían 48% de los alumnos de las secundarias generales y únicamente 48% de los de las telesecundarias (Backhoff, 2009).

En la prueba de biología los resultados fueron similares. El puntaje nacional fue de 500, las escuelas privadas obtuvieron un puntaje de 582, las generales de 505 y las telesecundarias 434. Lo que muestra reiteradamente un bajo desempeño de los alumnos de las telesecundarias.

Como puede concluirse a partir de los datos presentados, aunque la mayoría de los niños y jóvenes reciben educación básica, no hay aún cobertura universal en este nivel y quienes no la reciben son los más pobres de este país. Si se analiza este derecho más allá de la cobertura, se puede ver que este derecho también se ve vulnerado debido a que la autoridad no toma "las medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo" como lo señala la Ley General de Educación (p. 12) que indica además que debe haber medidas preferentes para grupos y regiones con mayor rezago que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.

Ya se mostró que los alumnos de las telesecundarias tienen puntajes significativamente inferiores a los e la media nacional y a los de otras modalidades de secundaria en lectura, matemáticas y biología. Esto no es de extrañar pues el Estado mexicano no está cumpliendo el compromiso asumido en Dakar acerca de "mejorar

los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias esenciales (UNESCO, 2000, P. 8).

A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo en las telesecundarias aunque da cobertura educativa a zonas marginadas, no incluye medidas que tiendan a mejorar la calidad del servicio, lo que produce una educación de menor calidad y por lo tanto inequitativa, con lo que vulnera el derecho a la educación de los jóvenes.

Los profesores de las telesecundarias son profesionistas que no necesariamente tienen formación pedagógica y además, deben apoyar a los alumnos de todas las asignaturas, las cuales no siempre conocen. Un profesor debe impartir: inglés, biología, matemáticas, historia, física, etc., aunque no tenga dominio de ellas. Esta falta de preparación pedagógica y su desconocimiento de las distintas disciplinas científicas y humanísticas dificulta o impide que utilicen los escasos materiales con que cuentan y que puedan diseñar otros.

Por otra parte, hay profesores que cumplen la función de director de la escuela, por lo que tiene que atender cuestiones administrativas y ausentarse con cierta periodicidad del aula para acudir con el supervisor o con otra autoridad que requiera su presencia, por lo que los alumnos de estos profesores/directores, con frecuencia son menos atendidos. Por lo general los profesores de las telesecundarias trabajan en aislamiento, sin algún tipo de acompañamiento pedagógico y por lo general sin quien comente o retroalimente su trabajo.

En visitas realizadas a escuelas telesecundarias del estado de Jalisco, el autor notó grandes diferencias en la organización y el entorno de diversas telesecundarias en el mismo municipio y zona escolar: en algunas los profesores tenían un trabajo más coordinado, llegaban puntuales, cuidaban la limpieza y el orden de la escuela; pero en otras ocurría lo inverso: cada profesor hacía lo que podía, llegaban tarde, las escuelas estaban notoriamente sucias y desordenadas, la puntualidad no era una norma y los periodos de descanso durante el día no respondían a un horario, si no a decisiones momentáneas de los profesores.

Hay que recalcar que los aspectos organizativos que se describen no son producto de un sistema sino de lo que los profesores, por su cuenta deciden hacer. Estas decisiones e involucramiento diferente de los profesores generaba también resultados diferentes en el aprendizaje de los alumnos de las distintas escuelas aunque estuvieran en zonas de marginación similar.

Los recursos con que cuentan las telesecundarias son principalmente libros de texto, cuadernos y una televisión en la que ven las clases preparadas, siempre y cuando no haya fallas de la red eléctrica y del aparato mismo. Las telesecundarias, de todas las modalidades de este nivel educativo, son las que cuentan con menos recursos, ejemplificado con la disponibilidad de una computadora y de conexión a internet como se puede ver en la siguiente tabla.

Modalidad	Al menos una computadora para uso educativo	Al menos una computadora conectada a internet
Telesecundaria	63.8	9.3
Técnica	82.7	61.1
General	73.7	60.2
Privadas	91.5	87.2

Tomada de INEE, 2008, p. 83

La información presentada evidencia que los jóvenes mexicanos más pobres y que habitan en zonas marginadas cuentan con telesecundarias que ofrecen una educación de calidad inferior a la que reciben quienes viven en zonas urbanas y no marginadas y que asisten a otra modalidad de secundaria.

En opinión de Jesús Reyes Heróles (1985) el Estado tiene la obligación de poner las condiciones para retener en las escuelas a quienes por razones de injusticia social se encuentran ante la disyuntiva de trabajar o asistir a la escuela, ante la que suelen escoger la primera.

Pero no es sólo asunto de asistir a la escuela, pues ya lo decía Latapí, el derecho a la educación no se cumple con la existencia de una escuela y la presencia de un profesor, sino que es necesario que el estado realice las acciones que caen bajo su responsabilidad para proporcionar una educación de calidad (2009) que en el caso de las telesecundarias no se está cumpliendo.

Referencias

Backhoff, E. (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. México: INEE
 Backhoff, E; Andrade, E; Sánchez, A y Bouzas, A. (2006). El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. México: INEE.

CINU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.cinu.mx/onu/documentos/declaracion-universal-de-los-d/>.

Gabinete de Desarrollo Humano y Social y Comisión Intersecretarial de Desarrollo Social. (2005). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México: Informe de Avance2005. México: ONU y Gobierno de la República.

INEE. (2010). El derecho a la educación en México. Informe 200. México: autor.

Latapí, Pablo (2009). El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico? Este país, número 216. México. pp. 32-38.

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación 13 de julio de 1993. Última reforma 16 de noviembre de 2011. Obtenida de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Martínez Rizo, F. (2005). La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual. México. INEE.

Muñoz Izquierdo, Ulloa, M. (2011) últimos en la prueba de pisa. Nexos en línea. Fecha: 01/05/2011: <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo2print&Article=2099278>

OCDE. (2004). Informe PISA 2003 Aprender para el mundo de mañana. OCDE.

OCDE. (2007). Pisa 2006 en México. Mexico DF: INEE.

OCDE/UNESCO. (2003). Aptitudes básicas para el mundo de Mañana – otros resultados del Proyecto pisa 2000 Resumen ejecutivo 2003. Obtenido de: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_spa.pdf.

ONU 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Reyes Heróles, J. (1985). Educar para construir una sociedad mejor, Vol II. México: SEP.

UNESCO (1990). Marco mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York. Autor.

UNESCO (2000). Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal. Paris: autor.

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dákar: Educación para todos. Paris: Cumplir nuestros compromisos comunes. Paris. Autor.

UNESCO (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: llegar a los marginados. Paris. Autor.

Weiss, E., Quiroz, R y Santos, A. (2005). Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia calidad y equidad. Paris. UNESCO.

La oportunidad en el acceso a la educación superior: elementos para su análisis

Silvia Leticia Piñero Ramírez¹

Resumen

Este ensayo aporta un análisis de los elementos que intervienen en la estructuración de la oportunidad que tienen los jóvenes que aspiran a ingresar al nivel educativo superior. Más allá de propiciar una formación académica, la educación superior incide en los niveles de desarrollo humano de las personas y en sus posibilidades de movilidad social ascendente; no obstante, hay evidencia de que la expansión de la educación superior no ha logrado la reducción de las brechas de desigualdad entre los distintos estratos sociales.

El autor parte del supuesto de la presencia de una estructura de oportunidades educativas, que en el nivel superior se impone de tres formas: restringiendo el marco de acción de los individuos; modelando sus elecciones académicas, profesionales e institucionales; e institucionalizando los criterios de selección meritocrática.

Con base en el análisis de las tres dimensiones de esta estructuración del acceso - estructura, agente e instituciones educativas -el autor exhibe algunos mecanismos que configuran el acceso a la educación superior. Entre los mecanismos de mayor interés para la valoración de las políticas educativas en este nivel, resaltan las condiciones de desigualdad estructural, identificables a través de los grados de marginación de las unidades territoriales en México, que impiden la igualdad de condiciones entre los jóvenes que aspiran a la educación superior. Sin embargo la capacidad de agencia de los jóvenes se convierte en un elemento mediador de estas desigualdades estructurales, a través de las elecciones que realiza en torno a la carrera, la institución y su futuro ocupacional. La diferenciación institucional en el nivel superior, por su parte, propicia la segmentación de la población que accede a las instituciones, según el prestigio y nivel ocupacional de las instituciones; al mismo tiempo promueven la segmentación a partir de las diferenciación entre carreras de mayor status académico y ocupacional.

Palabras clave:

Educación superior, oportunidad educativa, desigualdades, estructura, agencia.

¹ Licenciada en Pedagogía, tiene el grado de como Maestra de Investigación Educativa y cursó la Especialización en Métodos Estadísticos en la Universidad Veracruzana, donde actualmente cursa el Doctorado en Investigación Educativa. Ha colaborado en Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en proyectos de investigación diversos. Correo: spinero@uv.mx

Introducción

Una de las metas de los regímenes gubernamentales es promover altos índices de desarrollo en su población. El sistema de educación superior, o terciaria simboliza la promesa de desarrollo económico del país, y del logro de la mejora en la calidad de vida de las personas.

Un mayor nivel educativo puede mejorar sensiblemente los niveles de desarrollo humano, en tanto impacta positivamente sobre el bienestar personal, económico, social y cultural de los individuos. La influencia de la educación moviliza los activos² de las familias y de las capacidades de las personas, mismas que pueden conducir a la adquisición de nuevos activos en forma de recursos económicos, culturales, sociales o simbólicos.

La oportunidad educativa puede analizarse como un punto de partida y como punto de llegada en la producción de desigualdades. Amartya Sen señaló:

La justificación de desigualdad en algunos aspectos debe apoyarse en la igualdad en algún otro aspecto, que se considera más básica en ese sistema ético. Esta igualdad considerada como 'base' se plantea como una defensa razonada de las desigualdades resultantes en los ámbitos más alejados. (Sen, 1992: 32)

Las desigualdades previas muestran relaciones causales -no necesariamente deterministas- con el logro académico, que se muestran persistentes en los estudios empíricos. Los resultados más consistentes apuntan a una relación entre los ingresos económicos y el nivel de logro educativo; los ingresos actúan como intermediarios para que los estudiantes accedan a mayores y mejores recursos culturales y educativos; aunado a este hecho, un mayor de ingresos económicos está relacionado con mayores niveles de escolaridad en los padres, con las consabidas ventajas que conlleva para los estudiantes el gozar en casa de un clima educativo favorable. Las investigaciones sobre los efectos de la organización escolar sobre el logro educativo han mostrado que las escuelas no pueden incidir significativamente en una igualación del logro académico sin considerar el impacto de la familia y del contexto social; el origen social de los estudiantes condiciona el logro educativo desde la familia, de la escuela y del contexto a lo largo de su trayectoria biográfica, propiciando efectos acumulativos y de mayor complejidad hacia los niveles superiores del sistema escolar.

Resulta importante analizar los rasgos que definen las condiciones de desigualdad relacionadas con el acceso³ a la educación superior, en el entendido de que la entrada a este nivel constituye el momento inicial y definitorio de la transición hacia la oportunidad de cursar una carrera y obtener satisfacción en el logro de tal objetivo; más allá de este ideal, el acceso a la educación superior representa la posibilidad de mejorar las condiciones de vida⁴ personales y familiares y de propiciar la movilidad socioeconómica y cultural ascendente.

² Uso el término de activos como la posesión de recursos físicos (vivienda y su abastecimiento; propiedades terrenales), humanos (educación, servicios de salud, formación para el trabajo); y sociales (redes sociales). Compárese con Álvarez, 2001, Narayan, 2010; Kaztman, 1999).

El análisis de los mecanismos institucionales implicados en el acceso a la educación superior debe considerar, por lo tanto, las desigualdades provenientes de la esfera familiar, de la organización escolar y del contexto social.

Una aproximación a la oportunidad educativa en el nivel superior del sistema

La educación terciaria constituye la última fase de formación sistemática en el sistema educativo, no es obligatoria, y su cobertura se restringe a la estructura institucional de oportunidades, a la capacidad relativa de acceso de las personas en virtud de sus condiciones de vida y a las preferencias personales.

El principal supuesto de este trabajo es que existe una estructura de oportunidades educativas para los individuos, establecida socialmente y mediada por las instituciones escolares; esta estructura es moldeada a través de la interacción que los individuos establecen con las últimas. Jon Elster se refirió a ella del siguiente modo:

La acción que observamos verdaderamente puede considerarse como el resultado de dos operaciones sucesivas de filtrado. El primer filtro está constituido por todas las restricciones, físicas, económicas, legales y otras, que enfrenta el agente. Las acciones compatibles con todas ellas constituyen el conjunto de oportunidades. El segundo filtro es un mecanismo que determina cuál de las acciones del conjunto de oportunidades se ha de llevar realmente a cabo. (Elster, 2007: 187-188).

En el nivel superior esta estructura se impone de tres formas: 1) restringiendo el marco de acción de los individuos; 2) modelando sus elecciones académicas, profesionales e institucionales; 3) institucionalizando los criterios de selección meritocrática. Esto ocurre a través de mecanismos que configuran el acceso a la educación superior; con fines analíticos se distinguen la dimensión estructural, la institucional y la agencial, que adquieren especificidades propias en el contexto mexicano.

La propiedad estructural de la oportunidad en el nivel educativo superior

Las condiciones de vida difieren según el contexto socio-geográfico de los individuos, que delimita el acceso a los recursos materiales o simbólicos e impone un límite a las posibilidades de interacción de que son capaces de establecer con instituciones, grupos sociales y culturales. Filgueira y Peri (2004) se refieren a ello este modo:

La estructura de oportunidades se define como la probabilidad de acceso a bienes, a servicios o al desempeño de actividades. Estas oportunidades inciden sobre el bienestar de los hogares, porque permiten o facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proporcionan recursos nuevos. (Filgueira y Peri, 2004: 24)

³ En el concepto de acceso separamos como unidad de estudio a egresados de bachillerato que de antemano vislumbraron un cierre a su posibilidad de continuar sus estudios de nivel superior; este grupo de estudiantes merecen otro espacio para su estudio, no abordable en este lugar. En este trabajo la transición es sinónimo de acceso, para quienes deciden continuar estudios de nivel superior.

⁴ Si bien las condiciones de vida están asociadas al contexto social de los individuos, no son determinantes del nivel de vida familiar; abarcan un espectro de posibilidades de interacción institucionales que permite aprovechar los recursos disponibles.

En México, una medida del grado con que se distribuye el acceso a los bienes económicos, educativos, y de salud es el grado de marginación⁵ de sus localidades, o de manera agregada, de los municipios.

Ante las desigualdades estructurales, las posibilidades de que los jóvenes de contextos de muy alta y alta marginación encuentren las vías para acceder a la educación superior son bajas, por ello sostener la igualdad de condiciones entre los jóvenes que aspiran a la educación superior constituye un mito. Las desigualdades del contexto social, no obstante, no brinda elementos suficientes para explicar cómo individuos insertos en contextos en desventaja socioeconómica y cultural logran alcanzar niveles de logro escolar relativamente altos.

En vista de lo anterior resulta útil recurrir al concepto de vulnerabilidad, que explica la capacidad relativa de las personas y de las familias de usar sus activos económicos, sociales, culturales y simbólicos, para aprovechar otras formas de activos o capitales (Kaztman, 1999). Introducimos, por lo tanto el papel de la agencia como elemento condicionante de la oportunidad educativa.

La propiedad agencial de la oportunidad en el nivel educativo superior

Un elemento que contribuye a explicar la desigualdad de oportunidades en las continuidades y transiciones educativas son los intercambios sociales cotidianos de los individuos con personas, instituciones sociales —en particular las escolares y culturales—, grupos sociales y de pares. Estos intercambios favorecen la movilización de recursos económicos y culturales disponibles y estimulan la apropiación de éstos. El mantenimiento de las redes sociales también propicia la prolongación de las mismas.

Se sostiene, por lo tanto, una perspectiva construccionista y relacional en la que la oportunidad no está determinada por las estructuras.

Los individuos que intentan acceder al nivel superior han vivido una quinta parte de su vida en el sistema educativo, contacto que ha contribuido a moldear sus trayectorias biográficas, representaciones, anticipaciones, expectativas y elecciones. Las elecciones en torno a su proyecto personal y ocupacional es un asunto en el que no figuran certezas para ellos; en la versión original de la obra ya citada de Elster (1989) el autor discutía la inutilidad de explicar la elección de carrera desde la teoría de la acción racional. La convergencia de factores que condicionan el acceso a las opciones profesionales hace imposible para los individuos anticipar los resultados de sus elecciones.

La elección de carrera implica que el individuo medie con tres elementos estructurantes: la institución, la carrera y el futuro ocupacional. En sus elecciones, los

⁵ El grado de marginación sintetiza la estructura primaria de oportunidades que se presenta a los miembros de una determinada demarcación territorial y su medición se define así:

La intensidad de las carencias estructurales sufridas por la población en una demarcación de acuerdo con su proporción de habitantes en condiciones de exclusión social dada la escasa disponibilidad de bienes, el no acceso a la educación obligatoria y a los servicios de la salud, y la residencia en viviendas inadecuadas. (INEE, 2009: 48).

individuos concilian sus preferencias, sus posibilidades, y sus auto-representaciones de su propia capacidad, concediendo prioridad a uno o a varios de estos elementos combinados. Si para un individuo el conjunto de posibilidades de elegir la institución es limitado y sus preferencias profesionales son lo suficientemente moldeables, es probable que la elección de carrera responda a la percepción de en cuál carrera tiene mayor probabilidad de ingresar. O bien un individuo que posee un marco de posibilidades percibidas más amplio y cuyas preferencias son perdurables, seleccionará la carrera que le permitirá alcanzar una expectativa ocupacional a largo plazo, sin importar el coste, pues no existen para él restricciones económicas, culturales, o de otro tipo que sean insalvables.

La auto-representación de los jóvenes acerca de sus posibilidades de logro (Rousselet, 1987, citado en Abric, 2001: 203) conducen a estrategias individuales que emplean para procurar para sí mismos, el acceso a la educación superior.

La mediación institucional

La diferenciación académica derivada de la expansión de la educación superior ha propiciado que más personas de los estratos socioeconómicos y culturales medios y bajos accedan a ese nivel; sin embargo también ha marcado la segmentación de este nivel por el surgimiento y consolidación de *sectores* y de *jerarquías* entre instituciones de educación superior, como por la existencia de secciones y niveles al interior de las instituciones (Clark, 1983: 8).

Los *sectores* y *jerarquías* se deben parcialmente al nivel de prestigio de las instituciones formadoras y por el nivel ocupacional que prometen para el futuro. Aún dentro del sistema privado existen diferencias entre instituciones de élite y las populares; la demanda hacia ambos tipos de instituciones está segmentada según el origen socioeconómico y el capital cultural de los individuos, y es evidente que los resultados académicos expresarán la desigualdad ligada a la institución y a sus estudiantes.

Las *secciones* y *niveles* expresan una segmentación entre las carreras de mayor y las de menor status académico y ocupacional; dado que los exámenes son de uso generalizado como dispositivo de selección en las instituciones públicas, quienes tienen más probabilidad de acceder a las carreras de mayor prestigio -y de más difícil acceso en la competencia por ocupar un lugar en ellas- serán los estudiantes que tengan mayor capital cultural.

Los jóvenes con mejores niveles de aprendizaje no solo tienen mayores probabilidades de ingresar a la educación superior, sino también de lograr una mejor posición entre las instituciones y al interior de las carreras. Como expresión de desigualdades previas, el logro en los exámenes académicos está asociado al tipo de institución de educación media superior donde estudió el aspirante (Piñero, 2010). Así, el acceso a la educación superior pública está condicionado por este factor, si bien no en su totalidad⁶.

Para finalizar, el estudio de Shavit y Blossfeld (1993, citados en Roksa), uno de los más amplios y recientes a nivel internacional muestra que “en la mayoría de los casos la expansión educativa no disminuyó la desigualdad entre los estratos sociales”

(Roksa, 2008: 58). En el caso de México hay algunas evidencias que apuntan a sostener la misma conclusión, si bien para que alcancen solidez es necesario seguir explorando este asunto.

Conclusiones

En el marco de una sociedad con una distribución inequitativa de la oferta académica e institucional de la educación superior ¿cuál es el peso relativo de las distintas mediaciones en la oportunidad que tienen individuos de diferentes estratos socioeconómicos y sociales, de transitar a la educación superior?

La responsabilidad del Estado es insoslayable cuando se analiza cómo el sistema educativo contribuye a aminorar o bien a ensanchar las grandes brechas académicas que son resultado de la acumulación sistemática de desventajas económicas, sociales, culturales y escolares, y que se expresan en la transición a la educación superior. Como señala Roksa:

En un sistema meritocrático podría esperarse que los estudiantes con más alto nivel de habilidad medida sean más exitosos en las transiciones educacionales. Sin embargo, la cuestión importante es si las características estructurales específicas de los sistemas educativos alteran la magnitud de esta ventaja. [La traducción es mía] (Roksa, 2008: 62).

El problema de la desigualdad educativa en el nivel superior del sistema escolar propone un conjunto de dimensiones y mediaciones que recuperar y analizar, para lo cual se requiere de variadas herramientas conceptuales y metodológicas que den cuenta de la forma en se configuran y consolidan los mecanismos de acceso a la educación superior. Una de las limitaciones al respecto es la ausencia, en nuestro país, de bases de datos nacionales que integren resultados de los diversos estados, que permitan no solo realizar un diagnóstico nacional sino proveer elementos para hacer análisis comparativos al interior del estado, y entre la situación de México y la que guardan otros países.

⁶ El examen de ingreso no determina el acceso debido a la mediación de la carrera elegida; en una localidad de muy baja marginación, un porcentaje de 43% de respuestas correctas en el examen nacional de ingreso es suficiente para ingresar a la carrera de Pedagogía, Ciencias y Técnicas Estadísticas o Sociología, sin embargo se requiere casi el doble de esa puntuación para ingresar a la carrera de Médico Cirujano (datos institucionales de una universidad pública mexicana).

Referencias

- Abric, J.C. (2001). "Prácticas sociales, representaciones sociales" En Abric, J. C. (Comp.). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán. (Trad. J. Dacosta y F. Flores).
- Álvarez, S. (2001). Capital social y concepciones de pobreza en el discurso del Banco Mundial, su funcionalidad en la "Nueva cuestión social". En Andrenacci, L. (Org.) (2001). "La cuestión social en el Gran Buenos Aires". Instituto del Conorubano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.
- Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen.
- Elster, J. (1989). La explicación del comportamiento social: Tuercas y tornillos para las ciencias sociales. Gedisa: Barcelona, España.
- (2007). La explicación del comportamiento social: Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales. Gedisa: Barcelona, España.
- Filgueira, C. y Peri, A. (2004). América Latina: los rostros de la pobreza y sus causas determinantes. CEPAL. Santiago de Chile.
- INEE. (2009). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México.
- Kaztman, R. (1999). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. PNUD. CEPAL. Montevideo. Uruguay.
- Narayan, D. (2000). "Definiciones de la pobreza". En La voz de los pobres ¿Hay alguien que nos escuche? Banco Mundial. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Piñero, S. (2010). Modelo de regresión para el desempeño en el EXANI-II en función de las condiciones de los aspirantes a la Universidad Veracruzana. Tesis de la Especialidad en Métodos Estadísticos. Xalapa, México.
- Roksa, J. (2008). Structuring access to higher education. The role of differentiation and privatization. Research in social stratification and mobility. 26 (1), 57-75.
- Sen, A. (1992). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid, España: Alianza.

Diferentes escuelas, diferentes prácticas: producción de inequidad educativa en escuelas urbanas

Antonio Ray Bazán¹
Rebeca Mejía-Arauz²
Leslie Reese³

Resumen

La desigualdad e inequidad educativas tiene múltiples dimensiones. La mayoría de los estudios las presentan asociadas con variables socioeconómicas y de nivel cultural, pero hay pocos estudios que indaguen como se generan al interior de las escuelas. Este trabajo presenta un estudio comparativo de las prácticas docentes en dos escuelas públicas urbanas situadas, una, en una comunidad de clase media y la otra en una comunidad de clase trabajadora. Los resultados muestran diferencias en las prácticas y recursos escolares que configuran experiencias escolares que generan desigualdad e inequidad y que tienen efectos transgeneracionales. Se concluye sobre la necesidad y la importancia de reconocer este fenómeno y se enfatiza que los maestros tienen el potencial para modificar sus prácticas docentes para que sean responsivas a las necesidades y recursos de los niños y la comunidad.

Palabras clave: Inequidad educativa, prácticas docentes, escuela primaria, lecto-escritura.

El tema de la desigualdad educativa asociada a factores socioculturales y socioeconómicos se viene documentando desde los años 70 en México y otros países de Latinoamérica (Mir, 1971; Muñoz Izquierdo, 1979; Velloso, 1971), generalmente a través de estudios de tipo macro en los que se relacionan variables socioeconómicas y de nivel cultural con variables de rendimiento escolar. Estos estudios muestran una poderosa asociación entre las condiciones socioeconómico-culturales y los indicadores de producción escolar como la repitencia y la deserción, el gasto y las oportunidades educativas y el rendimiento escolar de los niños.

¹ Dr. Antonio Ray Bazán, Profesor-Investigador y Coordinador del Programa de Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Departamento de Educación y Valores de la Universidad ITESO en Guadalajara, México. Doctorado en Educación en el Programa Interinstitucional ITESO – Universidad Iberoamericana. Correo: aray@iteso.mx

² Dra. Rebeca Mejía-Arauz. Profesora-Investigadora en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad de la Universidad ITESO, en Guadalajara, México. Doctorada por la Universidad de California, Santa Cruz.

Correo: rebmejia@iteso.mx

³ Dra. Leslie Reese. Profesora-Investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de California en Long Beach, E.U., y Directora del Centro de Investigación y Educación de Minorías Lingüísticas de la misma universidad. Doctorada en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles. Correo: leslie.Reese@csulb.edu

Con el advenimiento de las pruebas nacionales de evaluación y su aplicación a gran escala, el estudio de la desigualdad educativa adquirió matices más precisos, pues la variable dependiente ya no fueron los indicadores de deserción y repitencia escolar, sino los logros en el aprendizaje de diversas asignaturas. Un estudio relativamente reciente (Backhoff et al., 2006), muestra que las diferencias en el desempeño de Español y Matemáticas de los estudiantes de las diversas modalidades de la escuela primaria en México, son abismales (Muñoz Izquierdo, 2007).

Los hallazgos del estudio indican que tales diferencias en los niveles de aprendizaje de los estudiantes se acumulan conforme pasan los años de manera que cuando algunos jóvenes llegan al tercer grado de secundaria, las brechas que los separan de los niveles de logro educativo que alcanzan otros estudiantes pueden ser tan grandes que equivalen a tres o más grados escolares de atraso.

Con base en este estudio, se elaboró un análisis de la relación que guardan las condiciones socioculturales de las familias y el logro educativo de los niños demostrando una estrecha relación entre las primeras y el segundo (Backhoff et al., 2007). Según Muñoz Izquierdo (2007), este estudio indica que las escuelas más exitosas, son también las más selectivas en términos académicos y socioculturales y por tanto, la acción educativa escolar no logra cerrar las brechas entre los resultados educativos de niños de diferentes estratos sociales, quedando la impresión de que éstos tienen un destino ineludible en lo que respecta a su trayectoria educativa.

Estos estudios son contundentes en mostrar que las diferencias tan grandes en los resultados de las pruebas nacionales no sólo representan el fenómeno de la desigualdad educativa sino también una profunda inequidad del sistema educativo mexicano cuando se comparan modalidades tan diferentes como la educación pública urbana contra la rural o la indígena; sin embargo, no nos dicen nada acerca de las posibles diferencias en las prácticas docentes cotidianas en el salón de clase y su contribución a la desigualdad e inequidad educativas en escuelas públicas que comparten el entorno urbano pero tienen configuraciones socioculturales distintas.

Las prácticas docentes

Diversos estudios que abordan el tema de las prácticas docentes en escuelas localizadas en comunidades marginadas señalan la dificultad de los docentes para diseñar las actividades de aprendizaje centradas en el conocimiento de sus alumnos, de sus condiciones de vida, de los recursos familiares, de su capital cultural, y de sus necesidades diferenciales de aprendizaje, (Reimers, 2006; Álvarez, et al., 2008; Brandi, 2006; Dubrovsky, Iglesias y Saucedo, 2003).

Un amplio estudio latinoamericano muestra que cuando los docentes reconocen las diferencias culturales y tienen expectativas altas hacia sus alumnos éstos tienen mejores logros de aprendizaje (Murillo y Román, 2009). Por otra parte, en investigaciones realizadas en Estados Unidos se han explorado las interacciones diferenciales entre maestros y alumnos. En su estudio comparativo de alumnos blancos y afroamericanos de secundaria, Roscigno y Ainsworth-Darnell (1999) describen que los maestros premiaban a los alumnos más acomodados con más atención y mayores

expectativas y concluyeron que los alumnos afroamericanos y de nivel socioeconómico bajo tenían un rendimiento educativo inferior debido en parte a “procesos evaluadores micropolíticos a nivel escuela y aula” (p. 158). En un estudio complementario, Lareau y Horvat (1999) observaron cuidadosamente las interacciones entre padres y maestros, teorizando que los recursos culturales y sociales de las familias eran reconocidos por los maestros cuando servían para facilitar interacciones de acuerdo a las normas dominantes de la escuela.

Ante este panorama, consideramos importante conducir estudios que complementen las investigaciones de amplia escala, orientados a analizar de manera cercana lo que pasa al interior de las escuelas y examinar las múltiples dimensiones de la inequidad educativa y si es el caso, mostrar como ésta se encarna en las prácticas cotidianas al interior del aula. Ese es el propósito del estudio que aquí presentamos y que se orienta a responder las siguientes preguntas:

¿Cómo se caracteriza la enseñanza de la lectoescritura en dos escuelas de comunidades diferentes sociocultural y económicamente y cuáles son sus implicaciones en el desarrollo de los niños y familias?

Método

Este estudio contrasta las condiciones de enseñanza de la lectoescritura de dos escuelas en comunidades sociocultural y económicamente distintas. Los datos fueron obtenidos como parte de una investigación más amplia enfocada al estudio sociocultural del desarrollo del lenguaje y la lecto-escritura en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Las dos escuelas se ubican en la periferia de la ciudad pero en localizaciones distantes una de otra, y en ambos casos se trata del turno matutino. La Escuela Cárdenas (seudónimo) se ubica en una zona residencial de clase media (comunidad 1), con casas principalmente unifamiliares o departamentos que cuentan con cochera para uno o dos autos. Esta colonia cuenta con una gran diversidad de servicios de educación, salud, comerciales, instrucción complementaria y una biblioteca pública medianamente equipada en el área infantil.

La Escuela Morelos (seudónimo) se ubica en una zona (comunidad 2) cuya población es mayoritariamente obrera. Cuenta con servicios básicos de salud y comerciales pero no son tan variados ni abundantes y la biblioteca pública tiene una muy escasa sección infantil.

Los padres participantes de la comunidad 1 promediaron 13.4 años de escolaridad, mientras que los padres de la comunidad 2 tenían un promedio de 6.7 años escolares. Incluimos información sobre características de las familias y prácticas de literacidad obtenidas con encuestas aplicadas a los padres participantes (N = 344), y entrevistas a una muestra de 9 padres de familia de cada escuela.

Los maestros participantes (n=18) respondieron a una encuesta escrita y otra oral sobre su preparación y experiencia, sus prácticas de enseñanza, uso de materiales oficiales de la Secretaría de Educación Pública, la comunicación entre la escuela y el

hogar, y las posibles causas de problemas asociados con la enseñanza-aprendizaje. Respecto de logros en el aprendizaje en la prueba Enlace, la escuela Cárdenas se ubicaba en el decil 10, mientras que la escuela Morelos estaba en el decil 2 en el año en que se realizó este estudio. (ENLACE, 2011), lo que representa una diferencia considerable en el logro académico de los estudiantes.

Resultados

Nuestro interés principal es identificar hasta qué punto hay variaciones en las prácticas y abordajes de la instrucción escolar de la lecto-escritura orientadas por el mismo sistema y programa educativo en dos comunidades de distinto nivel socioeconómico.

Las escuelas Cárdenas y Morelos se parecen en varios aspectos clave. Ambas tienen grupos numerosos de 50 alumnos por salón. En ambas los maestros se autoevalúan como “adecuadamente preparados” para enseñar la lectura y están “de acuerdo con la mayoría de los aspectos del programa”.

El programa oficial para la enseñanza de la lectoescritura en la primaria está enfocado en “que los niños aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito para lograr una comunicación eficiente tanto en la escuela como en otros ámbitos sociales” (SEP, 2000, p. 13). Las lecciones integran los componentes de expresión oral, lectura, escritura y reflexiones sobre la lengua y los nombres y sonidos de las letras y las sílabas no se enseñan aislados sino como parte de un enfoque comunicativo integral de la instrucción de la literacidad.

Se espera que los maestros sigan los lineamientos y secuencia de lecciones y actividades de acuerdo con los manuales del maestro, pero también pueden hacer cambios y enriquecer las lecciones de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños. Sin embargo, no es en esta dirección de enriquecimiento en que encontramos diferencias; de inicio los maestros de la escuela Cárdenas tienen más años de experiencia magisterial: 17.4 años promedio (rango = 6-31 años), en contraste con un promedio de 10.6 años de experiencia (rango=2-25 años) de los maestros de la Escuela Morelos.

Los maestros de ambas escuelas calificaron la fluidez, entonación, dicción, ortografía y caligrafía como aspectos importantes o muy importantes del desarrollo de la lectoescritura; la comprensión lectora fue calificada como el aspecto más importante en ambas escuelas. Sin embargo, sus prácticas presentan diferencias.

Los maestros de la escuela Cárdenas refirieron utilizar el programa oficial casi exclusivamente: sólo dos reportaron complementar este programa con otros métodos. En contraste, en la Escuela Morelos, la mayoría de los maestros reportó utilizar otros métodos. Dos refirieron usar el método silábico; como explicó una maestra: “Porque son 53 niños y con este método aprenden a leer más rápido y me doy cuenta de los que van atrasados fácilmente”. Otros refirieron usar el método global, un método ecléctico, y un método dibujo-palabra.

Los padres de familia de ambas comunidades describen la manera en que se les enseña a sus hijos a leer de manera también distinta. La mayoría de los padres de la escuela Cárdenas describió algo similar a esto: “No les manejan por sílaba separada de ca-rrro. Ya las empezaron a manejar completas para que no deletrearan tanto.” En cambio, en la escuela Morelos, las dos terceras partes de los padres reportaron que a

sus hijos se les enseñaba con el método silábico. Por ejemplo, una de las madres refirió que la maestra les había dado a los niños una tarjeta laminada del abecedario, y con ella les instruía: “Junta ese, a, dice sa, júntale la ele y la a, sala”.

No sólo las descripciones de los padres revelan que en esta escuela perduran vestigios del deletreo y del silabeo en el método de enseñanza, que se remonta al método tradicional de “cartilla y deletreo” de la época colonial (Tanck de Estrada, 1998); sino que algunos de los mismos maestros reconocieron que se valen de la instrucción silábica para el desarrollo inicial de la lectoescritura en niños que llegan sin leer.

Para el apoyo a la lectura, ambas escuelas refirieron contar con bibliotecas en el aula, y casi 90% de los maestros reportaron presentar libros a los niños en la clase. Sin embargo, los salones en la Escuela Cárdenas contaban en promedio con el doble de libros que los salones de la Morelos ($x=120$ vs 60 libros por salón), y los maestros de la escuela Cárdenas reportaron que sus alumnos usaban los libros con más frecuencia que los alumnos de la Morelos (dos veces por semana en comparación con una vez por semana). En la escuela Morelos observamos paquetes de libros nuevos sin abrir en la mayoría de los salones, y en otros salones los libros se guardaban bajo llave en los gabinetes de los maestros; en esas circunstancias difícilmente estaban disponibles para los niños.

Más allá del trabajo en el aula, se observan otras diferencias. El índice de ausentismo de los maestros es mucho mayor en la escuela Morelos que en la Cárdenas; en esta última se reporta que los padres suplen a veces cuando falta una maestra, una estrategia posible en una comunidad donde la mayoría de los padres son profesionistas, pero menos viable en la Morelos, donde la escolaridad media es de 6.7 años y predominan familias en que trabajan ambos padres. Por otra parte, en la escuela Cárdenas, escuela y padres de familia se organizan para proporcionar a los niños clases complementarias de inglés, arte y computación en todos los grados, y para el mantenimiento del plantel. En la otra comunidad no hay posibilidades de dar a los niños ningún tipo de clase complementaria, y aunque se cuenta con un aula de computación, ésta no funciona. Estas diferencias impactan en el ambiente general de oportunidades en la enseñanza, agregándose a las condiciones de inequidad y desigualdad en el desarrollo de los niños.

Discusión

Nuestros resultados de desigualdad entre dos comunidades educativas, concuerdan con las investigaciones que analizan las prácticas docentes en contextos de marginación o que establecen una relación entre aspectos de la práctica y actitudes docentes y los logros de aprendizaje de los alumnos. Encontramos que los métodos de enseñanza de la lectoescritura varían considerablemente, y que los maestros de la escuela Morelos utilizan un método que privilegia la descodificación mecánica de la lectura, con pocas oportunidades para una práctica socialmente significativa de la misma. Las variantes que introducen se deben a lo que los maestros conocen y les resulta cómodo. Al igual que en el estudio de Treviño, et al., (2007), los profesores consideran que llevan a cabo una buena enseñanza y si los niños no aprenden, se debe a factores “externos” a la

escuela. Finalmente, los niños deben adaptarse a la cultura escolar, en lugar de que la escuela haga las adecuaciones necesarias y pertinentes a las condiciones socioculturales de sus alumnos.

González, Moll y Amanti (2005), proponen un cambio de perspectiva en el rol de los maestros, que implica reconocer los “fondos de conocimiento” de la comunidad. Se trata de dar voz, representación y autenticidad a las familias para que puedan ayudar a los maestros y niños a hacer más significativo el aprendizaje, proporcionando así un puente que facilite la construcción de conocimiento por parte de los niños. Sin embargo, como lo señala Reimers (en Cordero, 1999), muchos maestros no tienen la preparación para configurar su práctica desde esta perspectiva, pues descalifican los saberes de la comunidad y establecen una relación que se caracteriza más por la confrontación y el antagonismo que por un auténtico diálogo de prácticas.

Un análisis de las prácticas de literacidad en los hogares junto con las experiencias de los padres de familia en relación al aprendizaje escolar que no nos es posible detallar aquí por limitaciones de espacio, complementa la información que tenemos acerca de la continuidad de la desigualdad e inequidad en las condiciones de desarrollo escolares y familiares que se perpetúan. Nuestra investigación arroja que los padres de familia de situación sociocultural y económica más favorable tuvieron también acceso a mejores escuelas, mejor trato por parte de los maestros, y en sus casas tenían más acceso a la lectura informal y experimentaron más prácticas letradas que ahora fomentan también en sus hogares. En cambio, los padres en situaciones socioculturales y económicas desfavorecidas tuvieron acceso a escuelas con menos recursos tanto materiales como profesionales por parte de los maestros, reportan relaciones con la escuela de dificultad y rechazo, y en sus familias tenían menos oportunidades de prácticas de literacidad, lo cual persevera en la actualidad en sus casas, junto con la transmisión de las actitudes respecto a lo que implica estudiar, resultado no sólo de las condiciones económicas, sino de las experiencias desafortunadas en los escenarios escolares.

En síntesis, las condiciones y prácticas escolares combinadas con las prácticas y oportunidades en las familias, genera en los padres actitudes y formas de entender el trabajo escolar que se transmiten transgeneracionalmente. Podemos suponer que si los padres actuales transmiten esto a los niños, quienes de hecho experimentan en la escuela las diferencias en las formas de instrucción, a su vez cuando sean padres junto con escuelas que mantienen un trato diferenciado a las comunidades desfavorecidas, estarán ambos perpetuando esta situación de desigualdad e inequidad indefinidamente.

Reconocer lo anterior es un paso importante para generar acciones encaminadas a disminuir la desigualdad y fortalecer la calidad y equidad educativas, pues si bien las condiciones estructurales asociadas a bajos desempeños de los alumnos no los puede modificar la escuela, ésta si puede modificar la orientación y la calidad de sus prácticas.

Referencias

Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V. Garayo, P., Moreno V., Moretta, R. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 81-106.

Backhoff, E., Bouzas, A., Andrade, E. y Hernández, E. (2007). Aprendizaje y desigualdad social en México: El caso de la educación básica. México: INEE

Backhoff Escudero, E., Andrade Muñoz, E., Sánchez Moguel, A., Peón Zapata, M. y Bouzas Riano, A. (2006). El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria. México: INEE.

Brandi, S. L. (2006). La clase como un diálogo antagónico. Un estudio cualitativo en una escuela de sectores populares. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 327-340

Cordero, G. (1999). Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1 (1). Recuperado el 21/04/2012 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html>

Dubrovsky, S., Iglesias, A. y Saucedo, E. (2003). La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación – acción. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 111-119.

ENLACE (2011). Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_anteriores/

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005) *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (Mahwah, Lawrence Erlbaum).

Lareau, A. & Horvat, E.M. (1999) Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of Education*, 72, 37-53.

Mir, A. (1971). Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 9-35.

Muñoz Izquierdo, C. (2007). Investigaciones sobre la relación entre capital cultural escolar y rendimiento escolar. En: Inee: Cuaderno 29. Comentarios al estudio sobre aprendizaje y desigualdad social en México. INEE: México. Recuperado el 10/6/2012, de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Cuadernos_investigacion/29/Completo/cuaderno29.pdf

Muñoz Izquierdo, C., et al. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 9(3), 1-60.

Murillo, F. J. y Román, M. (2009) Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451- 484.

Reimers et al. (2006). La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción. En: F. Reimers (coord.). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: FCE.

Roscigno, V. & Ainsworth-Darnell. J. (1999) Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns, *Sociology of Education*, 72, 158-178.

Tanck de Estrada, D. (1998) La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España 1700-1821, en *Seminario de Historia de la Educación en México* (Ed.) *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México).

SEP (2000). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Treviño, E. et al. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE. Recuperado el 30 de mayo de 2007 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/practicas_docentes.pdf

Velloso, J. (1971). Antecedentes socio-económicos y rendimiento escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 9, (2), 39-78.

El maestro y la práctica docente y su influencia en las desigualdades socio-pedagógicas de los alumnos en educación media superior

Moisés Meza Díaz ¹

Resumen

Las desigualdades educativas en educación media superior no solamente tienen que ver con aspectos sociales y económicos de un país, también están relacionadas con el profesor y el desarrollo de su práctica docente. Al prevalecer la pedagogía tradicionalista, la indiferencia de los docentes a actualizarse y los programas desvinculados al desarrollo físico, psicológico e intelectual de los adolescentes, se está generando aburrimiento y desinterés en ellos. Se propone fomentar el pensamiento crítico y el debate en clase, así mismo respetar el proceso del aprendizaje, primero dejando que el estudiante manipule materiales y resuelva problemas, para que luego represente mentalmente los objetos y termine con la conceptualización, y no a la inversa, como sucede actualmente.

Palabras clave:

Actualización, formación, intervención, aprendizaje.²

Si bien el Gobierno federal ha dado pasos agigantados con la aprobación de la educación media superior obligatoria en todo el país, la verdad es que no sólo basta que se incremente el presupuesto de la Federación o se aumente la cobertura educativa para lograr la ansiada calidad, sino también es prioritario que se atiendan todas las necesidades e intereses de este sector. La realidad muestra es que siguen prevaleciendo las desigualdades educativas y queda en los mismos docentes y en el desarrollo de sus prácticas educativas, en los proyectos de los propios centros escolares, continuar abriendo las oportunidades para que los adolescentes jóvenes sigan preparándose para el trabajo y la vida.

Lo anterior queda en evidencia porque en educación media superior se sigue padeciendo, desafortunadamente, la deserción estudiantil. Hablando a partir de la experiencia personal y sólo en el ciclo 2011-2012, en el centro educativo donde se trabaja, se han tenido 6 bajas, una por embarazo adolescente, tenido 6 bajas, una por

¹ Maestro en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), egresado de la sede de la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, en el Municipio de Ameca, Jalisco. Título de Abogado expedido por la Universidad de Guadalajara. Actualmente, estudiante de Tercer Cuatrimestre del Doctorado en Educación con Especialidad en Innovación Tecnológica Educativa en Unives-Computrade. Coordinador de la Unidad de Atención a la Violencia Intrafamiliar y Procurador de la Defensa del Menor y la Familia, del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Municipio de Tala, Jalisco. Docente de segundo y sexto semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ). Correo electrónico: moymezadiaz@hotmail.com

² En concordancia con el Tesoro de la Educación de la UNESCO.

embarazo adolescente, tres asociados a problemas de conducta y bajo rendimiento académico y dos más por cambio de escuela. Sin embargo, es un fenómeno que, se puede afirmar, torna escalas nacionales.

Si se toma en cuenta que deserción escolar es el “abandono de actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo” (SEP, citado por Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008, p. 2), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) únicamente ha reportado que sólo en el año 2003, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que, oscilan entre los 15 y los 19 años de edad, han abandonado la escuela a lo largo del ciclo escolar, lo cual es un número significativo.

Esta interrupción de los estudios, señala el organismo internacional, ocurre en el lapso entre que el chico termina la secundaria y culmina el primer año de bachillerato. Actualmente, en México, se ofertan dos clases de programas de educación media superior: el bachillerato y la educación tecnológica. El primero abarca 89.5% de la matrícula nacional, mientras el segundo sólo 10.5%. Independientemente de ello, en ambas modalidades, sólo el 57% de los inscritos termina el bachillerato y 45% la educación tecnológica, según datos de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 2004.

El abandono de los estudios puede ocurrir por diversos factores, según Abril et. al. (2008). Principalmente, se deben a causas económicas, al no haber suficientes recursos en casa para seguir estudiando. De igual manera tiene que ver con la falta de establecimientos para atender este sector; a la insuficiencia de profesionales de la educación; está relacionado también con problemas familiares, ya que los jóvenes hacen quehaceres en el hogar que no les permiten dedicarse completamente a sus estudios o también son madres o padres adolescentes. Asimismo, está vinculado a una notoria falta de interés de los jóvenes en seguir estudiando, sumado a esto, la indiferencia que muestran sus padres de no apoyarlos, ya que hay familias que no consideran necesario este tipo de educación para sus hijos. Finalmente, se pueden señalar los bajos rendimientos escolares, la mala conducta, la falta de motivación en clase, -que tiene que ver con las prácticas educativas-, o el ingreso temprano al mercado laboral.

La realidad muestra que esta falta de oportunidades educativas no sólo es responsabilidad de atenderlas de los diferentes niveles de gobierno, en mucho tienen que ver también las estrategias que se están empleando en el aula, en el clima que se está generando hacia los jóvenes para seguir estudiando. En cuanto a la experiencia personal, continúan las prácticas verbalistas o de exposición para enseñar y no se están atendiendo las necesidades y los intereses reales de los estudiantes, lo cual se refleja en el aburrimiento o la falta de interés de éstos hacia los contenidos de estudio, al abusar del uso del celular o del I-pod, al establecer las relaciones de juego violentas y al presentar una indiferencia entre entrar y no entrar a clases.

De acuerdo con Lurcart (1990), la primera imagen que todo ser humano se forma de sí mismo la obtiene en la escuela. Por eso, es más importante el concepto que de él tienen sus maestros que la que tiene de sí mismo o le muestran sus compañeros, lo que provoca en él ya sea la auto-valorización o la auto-desvalorización. Cuando un alumno está continuamente sometido a un bombardeo emocional por parte de sus

profesores, quienes continuamente están calificando su desempeño en clase, termina aquél por minimizarse en sus posibilidades reales y desvalorizándose. El desinterés escolar no es más que el producto de la falta de motivación en clase, así mismo producto de los modelos arcaicos de aprendizaje, donde existe una desvinculación entre los temas y contenidos revisados y la realidad misma del propio sujeto.

Dicho desinterés a su vez se manifiesta en aburrimiento. “El aburrimiento se exterioriza bajo formas diversas: la pasividad... y también la tristeza. Incluso la exasperación cuando al desinterés se mezcla un destello de rebeldía” (Lucart, 1990, p. 26). Precisamente estos episodios de rebeldía se viven en nuestro papel de docentes, ante la oposición de los alumnos de realizar cierta actividad o cuando tienen que acatar alguna decisión en el aula o en la escuela misma. Este problema también está relacionado con una pedagogía conceptual concretizada del docente, es decir con “un proceso que se inicia partiendo no de los fenómenos concretos o de los objetos reales, sino de conceptos (...) a la inversa del conocimiento” (Ibídem, 1990, p. 22), lo cual se está viviendo como profesor, al llevar las clases muy académicas, revisando términos y definiciones. Este desinterés en los alumnos, es resultado igualmente de la desilusión que presentan los mismos jóvenes ante la falta de estima que ellos perciben, que sus maestros manifiestan acerca de sus capacidades intelectuales.

Para despertar el interés en el alumno, es importante considerar, de acuerdo a Saint-Onge (2000) que todo contenido visto en clase se muestre útil para el estudiante; deben contarse además, con técnicas que susciten la curiosidad en el aprendiz, de manera que se le motive a aprender. Otro aspecto importante que todo profesor debe tomar en cuenta es que cada asignatura se enseña de forma diferente, ya que se aprende viendo una imagen, leyendo un tema, pero también manipulando y trabajando sobre materiales, resolviendo problemas, observando cómo trabaja el compañero, e inclusive siguiendo el razonamiento que está utilizando éste.

Si bien en clase, en algunas ocasiones, se abusa de la exposición como método de trabajo es importante también que ésta, cuando se utilice vaya acompañada de soportes visuales, lectura personal de textos, ejercicios e intercambio y discusión de ideas. Es buena idea poner a los alumnos a esquematizar o sintetizar información, así mismo deben utilizarse comparaciones y ejemplos al momento de estudiar un concepto. Además deben sacar a relucir los conocimientos anteriores del alumno (saberes previos) e hilarlos con los nuevos aprendizajes, para que a éste le parezcan significativos, de acuerdo con lo que ha planteado David Ausubel.

Fundamental en cualquier nivel es el siempre fijar los objetivos de aprendizaje de la lección. Presentar una panorámica de lo que se va a aprender, organizar alguna evaluación, corregir los errores y fomentar el trabajo personal. La idea no es sólo captar la atención del estudiante, sino mantenerla, lo cual sólo se puede lograr creando situaciones que le son familiares a él y lo pongan a reflexionar. Para ello, un buen comienzo es plantear alguna interrogante sobre el tema, así mismo hay que variar el ritmo como la intensidad de la comunicación verbal, buscando que el alumno participe en los debates, respondiendo a sus inquietudes y dirigirlos en sus esfuerzos.

Es importante también conocer las características de los estudiantes con los que se está trabajando, en este caso con adolescentes jóvenes que están cursando la

educación media superior; crear un ambiente propicio, preparar actividades, utilizar imágenes expresivas a través de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) ya sea en documentos en formato Word o Power point, y optar la gran parte de las veces por el debate más que por la explicación.

Actualmente, conforme lo sugieren las nuevas tendencias pedagógicas, el aprendizaje se está dirigiendo más hacia la creatividad, lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en sus siglas en inglés, UNESCO) califica como aprender a aprender, es decir, “el conocimiento y destreza necesarias para aprender con efectividad en cualquier situación en que uno se encuentre” (Alonso, Gallego y Honey, 2004, p. 54). Se puede afirmar que un ser humano ha aprendido a aprender cuando controla su ritmo de aprendizaje, tiene un plan para estudiar, conoce sus puntos débiles y fuertes, sabe en qué condiciones estudia mejor, aprende de la radio, la televisión, la prensa y la computadora, participa en grupos de discusión y resolución de problemas. Y muchas veces estos aspectos se dejan de lado en educación media, porque no se le enseña a los estudiantes a tomar apuntes, a esquematizar o sintetizar la información que reciben u obtienen, no se parte de problemas concretos ni se fomenta el debate en grupo, al seguir considerando al adolescente un niño.

El principal problema de los programas educativos dirigidos a adolescentes, según Meece (2000), es que se le sigue concediendo importancia al aprendizaje memorístico y a las habilidades básicas que a la crítica y a la reflexión, cuando Jean Piaget demostró, a lo largo de su teoría psicogenética, que los estudiantes, desde los 12 años, ya pueden realizar operaciones formales, al tener potenciado su pensamiento crítico y de orden superior. A esto se le suma la indiferencia, mostrada por los propios docentes, hacia el desarrollo físico, psicológico y social de los adolescentes, a quienes falsamente se les sigue viendo como seres malhumorados, agresivos, internados en su propio mundo, impetuosos, concentrados sólo en la genitalidad. Sin embargo, no se toma en cuenta que los jóvenes pasan una tercera parte de su tiempo en la escuela y que ésta es parte fundamental de su desarrollo, de la misma forma que son seres inquietos, al no poder sentarse ni concentrarse durante períodos prolongados de tiempo.

Es importante, según Meece (2000), que los adolescentes se muevan, se estiren, hagan interacción social con sus compañeros. A esta edad, es cuando sufren cambios físicos y fisiológicos importantes, como mayor altura, peso y masa muscular, pero también transformaciones en su percepción, como es en la autoimagen, lo cual afecta su seguridad, sus relaciones familiares, su estado de ánimo y su relación con los miembros del sexo opuesto.

Un buen ambiente generado en clase puede propiciar que se minimicen estos cambios hormonales experimentados en esta etapa. El entrenamiento que se promueva en habilidades para resolver problemas, sirve a los adolescentes para combatir el estrés, para ser independientes y tomar decisiones propias. La diferencia en el pensamiento entre un niño y un adolescente, es que el primero sólo razona lógicamente y de forma concreta sobre personas y lugares, en cambio, el joven ya imagina cosas con las cuales nunca ha tenido contacto. Por eso se recomienda leerles a estos últimos una historia e invitarlos a que imagen una época determinada, generen ideas de eventos que nunca

ocurrieron, por ejemplo, ¿qué hubiera pasado si México habría seguido a Estados Unidos en la Guerra contra Irak a inicios del año 2000?

Los estudiantes de esta edad pueden ver una película y hablar sobre su simbolismo, ya que proliferan los estilos lingüísticos, el humorismo, el juego de palabras, el doble sentido, las bromas e improvisaciones. Les interesan mucho más las relaciones con sus pares, cómo son vistos, por eso la apreciación o depreciación que reciben de su maestro es importante para su seguridad y para la propia valorización, como ya se vio. Hay que tomar en cuenta también que los adolescentes dedican de 3 a 4 horas a ver televisión, por lo que es un elemento que no se debe de soslayar y es buena técnica la proyección de películas que tengan que ver con la temática, cerrando con un debate, lluvia de ideas o una plenaria. La motivación en este rol juega un papel importante, ya que a los jóvenes no se les motiva con premios, como suele pensarse, a la manera conductista, sino más bien informándoles qué van a obtener con un determinado conocimiento, de qué forma les será útil para su vida. (CITAR FUENTE)

Una buena medida es que el sistema educativo estatal promueva una serie de Talleres dirigidos a los profesores, con la finalidad de que éstos conozcan el desarrollo implícito tanto en el niño como en el adolescente, para que tengan herramientas tanto cognitivas como procedimentales para trabajar con ellos. También debe ser un tópico que se fortalezca en carrera magisterial y un ítem para evaluar universalmente a los maestros, pues son aspectos que deben conocer para trabajar en estos niveles. Los adolescentes, ya se ha puntualizado? tienen desarrollado su pensamiento crítico y de nivel superior, entendida esta facultad cognoscitiva como el “intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y cuestionador el material de estudio” (Pintrich y García, citados en Montoya, 2007, p. 9). Sólo resta al maestro en este caso impulsarlo, mediante cuestionamientos, propiciando el desarrollo de puntos de vista en torno a los temas planteados e invitándolos a pensar en las alternativas ante los diversos hechos a los que nos enfrentamos. El pensamiento crítico queda evidenciado cuando el aprendiz evalúa la información y emite juicios basándose en razonamientos.

Esta habilidad permite al estudiante ser crítico, capaz de enfrentar los problemas de la vida cotidiana y evitar con ello la frustración, la ansiedad y hasta la depresión que puede desencadenar en episodios lamentables como ideas suicidas. Por eso es que la escuela contribuya a la salud mental del adolescente joven, como bien lo afirma Meece (2000).

La principal característica de un niño es que se apoya en símbolos de la realidad para poderse representar mentalmente a un objeto. En cambio, un adolescente ya puede operar con el pensamiento abstracto de un adulto y puede construir razonamientos desde sus ideas, no desde lo que ve. Aquí lo fundamental es que, como menciona Alonso et. al. (2004), se siga al pie de la letra el proceso de aprendizaje: primero, hay buscar que el estudiante manipule el material, se parta de ejemplos o de casos particulares que le sean significativos y familiares a él. Paso siguiente, hay que buscar que el chico se represente mentalmente el objeto, para finalmente pedirle que lo conceptualice con sus propias palabras. Caso contrario a la pedagogía tradicional o conceptual concretizada, todavía presente en educación media superior, donde se parte a la inversa, es decir, de conceptos, lo cual suena incongruente, porque luego se

le exige al muchacho que represente esa información con sus propias palabras cuando todavía no la ha comprendido.

Como se puede demostrar, son muchos los factores que orillan a los jóvenes a no continuar con sus estudios y dejar de lado el optar por una carrera universitaria como proyecto de vida. Si bien hay factores económicos importantes, los ambientes tradicionalistas en clase, la disciplina rígida, los modelos arcaicos de aprendizaje, sólo están contribuyendo a las desigualdades educativas de los jóvenes, a abrir la brecha entre los que siguen estudiando y los que se quedan en el camino, al desertar comenzando la educación media superior.

Es fundamental pensar en este escenario el ambiente que propicia la escuela, al no considerar que los jóvenes invierten una tercera parte de su tiempo, en estar o permanecer en la escuela. Los avances, es claro, han sido importantes, cuando se aprueba el bachillerato obligatorio y se están creando espacios para estudiar en este grado, como es el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), una opción para aquellas personas que trabajan y desean seguir estudiando, o viven en comunidades rurales y les resulta gravoso trasladarse a la ciudad para continuar con sus estudios en este nivel.

Sin embargo, esta evolución no será suficiente, mientras se siga minimizando al joven en sus potencialidades, mientras prevalezca el verbalismo y la exposición y se continúe condicionando el aprendizaje a premios, sin tomar en cuenta el desarrollo físico, emocional y social de los adolescentes. Ante este escenario y con el compromiso formal del magisterio de lograr la calidad en educación, es indispensable que el maestro intervenga de forma continua su práctica educativa, actualizándose en contenidos relacionados con el desarrollo del niño y del adolescente, quedando en los sistemas educativos estatales promover esta asignatura en sus cursos de formación profesional.

De la misma forma, debe ser la experiencia en la escuela motivadora para el chico. Para ello hay que respetar el orden natural del proceso de aprendizaje, partiendo primero de planteamientos que le sean cercanos al aprendiz, permitirle tanto manipular materiales, resolver problemas como debatir temas, aprovechar las TIC's y darle la libertad para que expongan con sus propias palabras la información, para finalmente pedirles que lo conceptualicen. En este sentido, el papel del profesor es fundamental, al mostrarle al chico cómo debe tomar apuntes, cómo esquematizar o sintetizar los contenidos y acompañarlos en todos sus procesos educativos. También el profesional de la educación debe promover entre los padres de familia que participen y sigan a sus hijos en esta etapa, pues tal parece que no les es significativo, cuando se está en preescolar o a inicios de la escuela primaria su participación activa fue importante para que ellos lleguen a este período de vida escolar. Sólo así el maestro y su práctica serán atenuantes de estas desigualdades educativas.

Referencias

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (2004). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. España: Ediciones Mensajero.

Lurcart, L. (1990). El fracaso y el desinterés escolar. Barcelona: Gedisa.

Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP/McGraw-Hill Interamericana.

Montoya, J. I. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. Recuperado de <http://201.234.71.135/portal/uzine/volumen21/html/articulo1.html#>

Saint-Onge, M. (2000). Yo explico pero ellos... ¿aprenden? México: Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP.

Una experiencia docente de frente a la desigualdad educativa

Jenny Carolina Ochoa Real ¹

Resumen

Así como existen situaciones que posibilitan el desarrollo positivo de la educación, son palpables fenómenos que le desgastan y estancan su crecimiento. La desigualdad educativa es un problema inminente que se debe a causas socioeconómicas, del contexto, culturales, escolares, entre otras, que entorpecen el progreso de los estudiantes. Es preciso puntualizar que, como docente inmersa en un espacio en que dicha problemática es evidente, es requerido tomar acciones en el entorno inmediato. El objetivo del presente ensayo es dar a conocer lo que envuelve la desigualdad educativa, características y factores que la propician, planteamientos de las políticas educativas implicadas y la realidad que se vive, tomando como referencia a la escuela secundaria en que laboro.

Palabras clave:

Desigualdad educativa, experiencia docente, necesidad, factores, sistema educativo.

El ser humano actual solicita y necesita una educación que sacie aquello que requiere la sociedad de la que forma parte, el entorno evoluciona y de igual manera debe hacerlo la acción educativa. Para satisfacer este aspecto, es requerimiento adentrarse en una variedad de tópicos, elementos, dimensiones, actores, situaciones y problemas que pertenecen a la cotidianidad educativa, siendo uno de los desafíos para las autoridades y para el sistema educativo en sí, la desigualdad educativa.

Es preciso puntualizar e involucrar a toda la comunidad en este problema, pues no es posible precisar una utopía igualitaria cuando el hecho no coincide con lo deseable. Es demandante conocerle como docente para procurar posibles respuestas ya que, directa o indirectamente, se está envuelto en las repercusiones actuales que podrían ser tremendas si llega a ignorársele.

La desigualdad educativa es un fenómeno producido, en primer instancia, por un conjunto de factores externos al sistema educativo, se relaciona con cuestiones de origen socioeconómico, familiar y cultural; y son éstas las que nos explican la existencia de un alumnado desigual en su acceso, permanencia y éxito educativo (Batres, 2001).

Es posible percatarse de la existencia del problema en la vida diaria, cuando algún estudiante abandona la secundaria por razones monetarias, porque tiene que

¹ Docente de Español en el nivel de Secundaria, egresada de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). Maestra en Educación por la MEIPE. Certificado de Inglés nivel avanzado 8b-17. Vancouver Language Centre Guadalajara, Jalisco. Correo: ensj_ochoarealjenny@hotmail.com.

ayudar en casa, para trabajar, porque no cuenta con el material necesario para acudir, y como docente es posible observar este tipo de situaciones. Lo anterior evidencia de que aún hay inconsistencias con las políticas educativas relacionadas con este tópico, aquellas que plantean panoramas, visiones, proyectos, objetivos, estrategias y resultados que buscan allanarles. Ejemplo de lo antes mencionado es el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 2 plantea: Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Considero que aunque se propicien avances en la expansión de servicios educativos es palpable que ello no asegurará que la desigualdad baje: se podrán tener escuelas con paredes de concreto, piso firme, ventilación apropiada, espacios deportivos y amplias instalaciones equipadas pero no se sabe con seguridad si eso favorecerá totalmente a la igualdad. De la misma manera se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todo el alumnado tiene formal y legalmente las mismas posibilidades educativas, aunque no es así. Se podrá hablar de ello cuando las políticas inmersas en el tema sean creadas conociendo y reconociendo la importancia de involucrarse primero en la realidad de que México no presenta un equilibrio social, cultural ni de oportunidades y que éstas estén creadas con base en la realidad de los individuos, zonas y sus necesidades, cuando se tenga la voluntad de facilitar las herramientas y entablar estrategias que den acceso a los lugares que lo demandan sin pretensiones. ¿Acaso las condiciones en que vive un estudiante de una comunidad rural, pueden compararse con uno de la zona urbana aunque esté escrito lo que debe de ser?

La desigualdad educativa en la propia experiencia

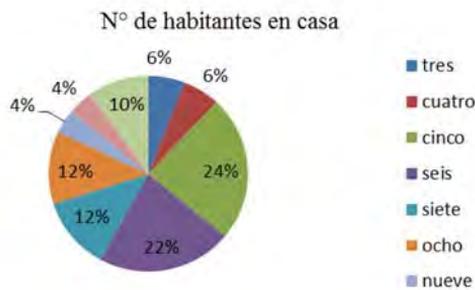
Procurando enriquecer lo mencionado, comparto la propia experiencia en la escuela secundaria en que laboro dentro de la comunidad de San Cristóbal Zapotitlán. Dicha población se ubica al sureste del Municipio de Jocotepec, Jalisco, cuenta con una población de alrededor 5000 habitantes y las actividades económicas que se practican son: la artesanía con hojas de maíz y palma, la pesca, la agricultura (cultivo de fresa, mora, cebolla y jitomate) y la ganadería.

El centro educativo n° 66 “Enrique Díaz de León” t/v cuenta con 116 alumnos, 56 mujeres, 60 hombres. Aunque el número de estudiantes resulta poco, no es garantía de que su cantidad permanezca inerte ya que existe una deserción del 9.8% que preocupa.

Lo anterior lleva a preguntarse entonces ¿Qué factores tienen influencia en que los alumnos en San Cristóbal abandonen la secundaria? ¿Cómo se relaciona con la desigualdad educativa? Según Marchesi (2000) Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen. Dentro del informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso, señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están relacionados de manera cercana con la desventaja social:

- Pobreza
- Pertenencia a una minoría étnica
- Familiar inmigrantes o sin vivencia adecuada
- Desconocimiento del lenguaje mayoritario
- Tipo de escuela
- Lugar geográfico en que viven
- Falta de apoyo social

Procurando respuestas se realizó una breve encuesta a 50 alumnos al azar de la secundaria 66 “Enrique Díaz de León” relacionada con la familia, trabajo, escolaridad, vivienda y superación. Del total, 6 compartieron que viven con su mamá (no hay un lado paterno que viva a su lado), con relación al número de familiares bajo el mismo techo es lo que sigue:



Se aprecia que el 46% oscila entre los 5 y 6 habitantes en casa, el 24% con 7 u 8 familiares, un 12% con tres o cuatro personas, 9 o 10 miembros representa el 8% y finalmente, más de diez en casa 10%.

Para saber quién o quiénes trabajan para ayudar a la familia, los estudiantes respondieron:



Los trabajos mencionados por los alumnos y que sobresalen son: en el campo, pescadores y obreros, le siguen albañiles, artesanos y comerciantes, finalmente,

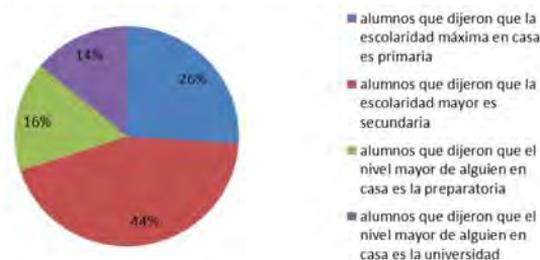
maestro, licenciado, limpia casas, y velador. Aunque en la mayoría de los hogares ambos progenitores laboren (34%), en un 24% no es suficiente y se necesita que los hijos también se adhieran a la economía familiar.

De los 50 alumnos de la secundaria foránea n° 66, 20 señalaron trabajar, por ejemplo un educando de 1° labora en el campo cuando su papá le dice y en una carnicería los lunes, sábados y domingos de 7:30 am -12:00 pm. Uno más en la obra cuando no hay clases con horario de 8:00 am a 5:00 pm. De igual manera se repite y la mayoría se esfuerza en el campo, otros en: la venta de tacos por las noches, cuidando niños por la mañana o en la tortillería. Lo anterior se debe, mayoritariamente, por el poco ingreso económico en sus familias y los educandos se ven obligados, primero periódicamente, a separarse temporalmente de sus estudios para dedicarse al trabajo y así ayudar en casa.

Es de precisarse que no es obligatoria la relación entre desigualdades sociales y educativas. Como es compartido, son palpables demás factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela, aspectos que pueden incrementar o disminuir (Marchesi 2000). Con relación al ámbito familiar se encuentran los recursos familiares, nivel de estudios, orientación y apoyo académico, hábitos de trabajo, actividades culturales, libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y las expectativas sobre el nivel de estudios que puede alcanzar su hijo.

De la mano con ello, a los alumnos se les cuestionó sobre las personas en casa que habían terminado primaria, secundaria, preparatoria y la universidad. A continuación se ilustra la máxima escolaridad alcanzada por parte de uno o más miembros en casa:

Escolaridad más alta de por lo menos un miembro de la familia



Las prioridades familiares en la comunidad corresponden al trabajo cotidiano y poder subsistir el día. El 26% correspondiente al nivel primaria resulta alarmante ya que fue lo más alto que pudieron llegar varios padres de familia o bien, la secundaria estuvo trunca. Es importante conocer la escolaridad de los integrantes en casa pues, es un factor que influye en la desigualdad social, cultural y por ende educativa ya que, según comentarios del alumnado, normalmente el apreciar los alumnos que sus padres o hermanos solamente asistieron a algunos grados educativos y ello les basta para

sobrellevar las necesidades y estar al día, los primeros, deciden ir a la escuela como mero requisito para conseguir un trabajo. De igual manera existen aquellos educandos y familiares que desean romper con el conformismo y hacer lo posible para que exista una superación en comparación a lo que se ha tenido en casa.

La desigualdad educativa no es una utopía

Aunado a lo anterior, los factores relacionados con el sistema educativo y el centro escolar son: recursos existentes, apoyo a las familias, criterios de admisión de los alumnos a las escuelas, número de alumnos por aula, formación y motivación de los profesores, facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, materiales disponibles en el aula, criterios de evaluación establecidos y permanencia de los alumnos.(Marchesi, 2000).

Dentro del centro escolar presentado, considero que el número de educandos por aula es ventajoso pues son alrededor de 16 a 25, lo que permite una mayor atención por alumno, aunque el nivel económico que domina su entorno, en la mayoría no permite continuar y crecer en el medio educativo, sin embargo, el gobierno municipal brinda, a los que solicitan, apoyo monetario pero no es garantía de que su rendimiento sea el apropiado. Personal administrativo mantiene la escuela para padres en donde se tratan temas como sexualidad, comportamiento adolescente, etc.

Es posible pensar que el problema es una falta que nace dentro del sistema educativo, sin embargo, no lo es del todo, es en este lugar donde aumenta y se vuelve grave. Recordemos que la familia es el primer espacio social en donde se desenvuelve el niño y el lugar en que las primeras evidencias sobre desigualdad son vividas.

De la misma manera el uso de tecnologías es un factor más que influye en la desigualdad educativa. Es de saberse que los niños y jóvenes del siglo XXI enfrentan retos de modernización, el manejo e ingreso del Internet es una necesidad y habilidad que debe desarrollarse en el medio escolar.

Sin embargo, aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a internet tienen más posibilidad de recibir información, de ampliar su cultura y de estar mejor preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Por el contrario, las personas con menores recursos e inferior formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en la sociedad mundial. (Marchesi 2000)

La escuela debe evitar ser un reproductor de las desigualdades ya existentes y al percatarse de la situación tomar medidas, después de todo reconocer los factores que influyen en la desigualdad educativa relacionados con el sistema educativo, significa también no olvidar la responsabilidad que tienen las escuelas y los maestros para procurar reducirle. En busca de lo que debería de ser recurre a la Ley General de Educación, en su capítulo III “De la equidad en la educación” artículo 32, que dice:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer

condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Son necesarias modificaciones en el sistema educativo nacional, señala la OCDE en su “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas” en el aspecto denominado: *México necesita desarrollar una estrategia educativa a largo plazo*. Lo que plantea dicho apartado es que una de las condiciones que se necesitan es el establecimiento de objetivos claros, medibles y de prioridad elevada, reducir la deserción, asegurar el egreso oportuno y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo, para lo que se demanda repensar las políticas educativas.

Igualmente en la sección *Mejorar la eficacia escolar: liderazgo, gestión y participación social* se comparte que, para consolidar mejores escuelas, es necesario que se cuenten con ambientes propicios de enseñanza y aprendizaje, recomendándose la construcción de una profesión de liderazgo en la reducción de desigualdades entre las escuelas, ayudando más económicamente a los que lo necesiten respondiendo a lo que necesita la comunidad, simplificando los planes de financiamiento y rindiendo cuentas.

Lo que puede llevar a un objetivo más igualitario, es encontrando un equilibrio en las diferencias sociales, desarrollar estrategias que impidan a la incidencia de las desigualdades sociales en el medio educativo (Marchesi, 2000). Ello es tarea más próxima en el centro escolar por parte de las autoridades y personal que labora directamente. Es demandante que los docentes, alejen prejuicios y supuestos que dañen la interacción con alumnado y padres de familia que no permitan el diálogo para una transformación, como señala Marchesi (2000).

Hay escuelas que han creado un clima ampliamente aceptado de estudio y de participación, en las que existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido y en las que se reflexiona sobre las opciones educativas, los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir involucrar y motivar a los alumnos en sus aprendizajes. En muchas de ellas se busca la implicación de los padres y se desarrollan iniciativas continuadas para elevar su nivel de formación y su compromiso con la educación de los hijos.

Si los hechos que se ven en el medio escolar no coinciden con las políticas educativas que plantean lo deseable, es preciso tomar cartas en el asunto si de verdad se persigue la disminución en la desigualdad educativa. Es posible alterar la oportunidad de mejora si se niega o rechaza la documentación antes de comenzar el cambio, la decisión y convicción de que es posible la innovación. El diálogo y el acercamiento entre personal administrativo, docente, alumnos, padres de familia, comunidad y autoridades seguramente guiarán a respuestas que permitan su transformación, como inicio, en un primer plano.

Conclusiones

Si en situaciones cotidianas y comunes persiste la desigualdad: de género, etnias, clases sociales, etc; entonces ¿Cómo es posible presumir de igualdades en aspectos sociales o culturales y, como consecuencia, educativos? Y más aún, cuando se es testigo de las irregularidades inminentes relacionadas con la educación.

La desigualdad educativa es un factor evidente y preocupante que crece en el círculo familiar, entorno y comunidad viéndose fortalecido en el sistema educativo. Existen diversas políticas educativas, nacionales e internacionales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y La Ley General de Educación, que señalan combatirlo y propiciar la igualdad, sin embargo las condiciones relacionadas con estructura de instalaciones, apoyo económico, entorno, clase social y la familia dan pie a irregularidades que hieren y hacen más notorio este fenómeno.

La desigualdad en la educación resulta aún más desalentadora cuando se es parte de ella y es posible ser testigo de algunos factores que conllevan a alimentarle. Como docente es necesario adecuar las herramientas y material disponible para la actividad de enseñanza – aprendizaje. Atender la problemática corresponde a actuar con personal del centro educativo, padres de familia, sociedad y autoridades pues no es un espejismo detrás de la realidad, es un hecho que persiste diariamente en la vida de cada estudiante que no es posible ignorarle.

Bibliografía

Batres Carmen, De Paz Francisco, (2001). “La desigualdad educativa en un modelo de enseñanza común e igual para todos (comprensivo)” en *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*. Ed. Catarata, Madrid,. Pp. 23-44.
Ley General de Educación. Capítulo III. De la equidad en la educación. Artículo 32.

MarchesiUllastres Álvaro (2000) “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa” en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 23. Pp 135-164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), (2010) Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.

Rivero H. José. (2000) “Reforma y desigualdad en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 23. Pp. 103-133. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006) ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, primera sección. Pp. 24-33.

El reto de la profesionalización docente

Una visión desde los actores

Jesús Olivares Lepe¹
Juan Carlos Hurtado Rivas²

Resumen

El artículo que presentamos analiza mediante el recurso metodológico de la historia de vida cruzada, la visión que los actores tienen en relación a su formación profesional dentro del programa LEPEPMI 90, en la Unidad 145 Zapopan de la UPN.

Abordar las historias de estos actores en formación nos permitió identificar distintas experiencias y procesos, por ejemplo, como un programa que parecer ser novedoso, también es percibido con fallas, entre otras cosas, por la elección de algunos de sus estudiantes, de un programa ajeno a sus preferencias de formación profesional; el cual dadas las condiciones en las cuales viven, represento la única oportunidad de desarrollo a su alcance.

Por lo tanto, lo anterior, abre las puertas a la discusión de la necesidad de acercar oportunidades de formación profesional, no sólo docente, sino en los diversos campos del conocimiento que ellos requieren, y que les ha sido negada. Ahora, más que nunca se debe entender, que si se quiere transformar la realidad de las comunidades indígenas en Jalisco, se debe escuchar a los actores que la construyen, ya que son ellos los sujetos que al conocerla pueden transformarla.

La Secretaría de Educación Jalisco necesita una eficiente coordinación con los profesionistas wixárikas y las propias comunidades, a fin de identificar las necesidades de formación profesional, que le permitan generar condiciones y acercar las oportunidades de los diversos campos del conocimiento. La autoridad educativa puede aprovechar la experiencia de la UPN en Jalisco, en el campo de la formación profesional indígena en su propio contexto y, en la generación de programas educativos pertinentes, a fin de modificar el estatus quo que tanto daño ha causado al desarrollo de las comunidades indígenas en el estado.

Palabras clave:

Formación profesional, formación docente indígena, programa LEPEPMI, historias de vida cruzadas, alumnos del programa LEPEPMI.

¹Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional, dentro del programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena. Licenciado en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara, cursa actualmente el programa de Maestría en Políticas Públicas de Gobiernos Locales en el CUCEA de la Universidad de Guadalajara. Becario del CONACyT. Integrante de la línea de investigación "la formación inicial de docentes indígenas en Jalisco", en proceso de formación en la Unidad 145 Zapopan de la Universidad Pedagógica Nacional, revisor de tesis de licenciatura. Correo: jes.lepe@gmail.com

²Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 145 Zapopan. Coordinador del programa en Educación Preescolar y Primaria, plan 90 para el medio indígena desde 1998 a la fecha. Asesor de asignaturas de programa en Educación plan 94 y LEPEPMI plan 90, así como también asesor de tesis, y publicación de artículos en la revista plexos de la misma universidad, y otras. Estudió Educación Primaria en la Escuela Normal de Jalisco. Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara, programa de CONACyT. Maestría en Intervención de la práctica educativa, sede unidad 145 Zapopan; candidato a Doctor en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara. Correo: jucahuri@hotmail.com

Introducción

El presente artículo forma parte de un primer avance de investigación; en él, se abordan las experiencias de la formación docente en el medio indígena partiendo de las aspiraciones de los actores involucrados.

Hace énfasis en los principales protagonistas que dan vida a un programa educativo, que vino a acercar una alternativa de formación profesional, atendiendo las necesidades educativas de la región y comunidades indígenas, y además, contribuir, superando la deficiente calidad educativa por la cual el grupo wixárika atraviesa (Vergara, De la Cruz, Alcázar, Hernández, Cortes, Ponce, Felix, Ontiveros y Carrillo 2005). En este artículo nos limitamos a abordar de manera descriptiva las aspiraciones de los estudiantes al integrarse al proceso de formación inicial de docentes indígenas en el estado, dentro del programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, modalidad escolarizada, implementado por vez primera, por la Unidad 145, Zapopan, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el municipio de Mezquitic.; caso y experiencia única en nuestra entidad.

Aun después de analizar las aspiraciones de los estudiantes en relación a la profesión elegida, consideramos necesario acercar al lector a algunas premisas relacionadas a la formación profesional de docentes indígenas; el estudio al que nos enfocamos parte de entender, que los procesos de formación docente para el contexto indígena en el estado de Jalisco, no dista mucho del patrón generado en el resto del país y de Latinoamérica (Bertely y González 2004). Por una parte son una respuesta emergente a la formación de personal destinado a la atención educativa, que forma parte de un entramado de política educativa, que pretende dar respuesta a los enfoques de educación intercultural y bilingüe, promovido desde las reformas inclusionistas desarrolladas desde la década de los setenta y que florecieron en la década de los noventa y que vienen a apaciguar los movimientos sociales generados por los grupos indígenas; y por otra parte, se integran a las acciones de los grupos originarios por promover una educación pertinente a sus necesidades y contextos (Williamson 2004: 154).

El surgimiento del programa LEPEPMI parte de dar respuesta a esa atención, y constituye un espacio institucional, de carácter universitario, que tiene como propósito profesionalizar la práctica docente de manera acorde con las necesidades y contexto en que ésta se realiza.

Con el surgimiento del programa LEPEPMI, en Mezquitic, la UPN recupera la experiencia adquirida de doce años de atención en la profesionalización docente de la etnia wixárika, con respecto a la formación de docentes en servicio, y propone una modalidad de atención más completa que dé respuesta a la problemática educativa que presenta el docente indígena en Jalisco.

Este artículo aporta a la discusión del futuro de la formación profesional de los alumnos indígenas; los cuales dadas sus condiciones económicas, geográficas, sociales y culturales, acceden a los programas, que como el de LEPEPMI les acerca, dándoles una posibilidad de una profesión en su propio contexto, reduciendo los costos y el distanciamiento con sus familias, y acercándoles una posibilidad de un campo laboral,

sin que este programa como nos daremos cuenta a lo largo del artículo represente las preferencias de los actores o una respuesta a las necesidades de las propias comunidades.

Recuperación de la experiencia de la UPN en la formación de docentes indígenas en Jalisco

En este apartado nos detendremos a analizar los antecedentes del programa en mención, el cual nos remite a la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), plan 90, implementado en la modalidad semiescolarizada, primeramente en el municipio de Autlán de Navarro, en 1990, en la Unidad UPN 144, de Autlán, y posteriormente en 1998 en la Unidad 145 Zapopan. Cabe recalcar que el programa LEPEPMI, de la Unidad 145 Zapopan de la UPN, es atendido en un módulo foráneo conocido como “Tuxpan de Bolaños”, lugar en el que inicialmente se trabajaba; y el cual considerando las dificultades que la ubicación representaba para los estudiantes, se decide trasladar por su pertinencia a la Ciudad de Colotlán, Jalisco.

Las características del programa se enfocan a la profesionalización docente en servicio, por lo que como requisito de ingreso, se solicita que el aspirante a ingresar sea profesor perteneciente a la Dirección de Educación Indígena (DGEI) (Hurtado, Olivares y Jauregui 2010: 89).

Los escenarios cambiantes, así como los escasos resultados educativos de la región registrados en la Evaluación Nacional de Logro Académico para Centros Escolares (ENLACE), llevan al surgimiento de una propuesta educativa más sólida.

Bajo el anterior escenario, surge la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, con una modalidad de atención escolarizada (Hurtado, Olivares y Jauregui 2010:90), cuyo perfil de ingreso de los aspirantes es el habla wixárika, con la excepción de dos alumnas mestizas, quienes comprometiéndose con un aprendizaje cultural y lingüísticamente pertinente, deciden afrontar el reto de la profesión docente para este contexto, en total; el programa alberga a 32 estudiantes, 18 hombres y 14 mujeres, 30 son oriundos de las comunidades indígenas, principalmente de San Sebastián, San Miguel Huaxtita, Pueblo Nuevo, Nueva Colonia, Santa Catarina, San Andrés y Tuxpan de Bolaños, correspondientes estos a los municipios de Mezquitic y Bolaños.

El método de investigación abordado

La información que se presenta fue recabada en un taller desarrollado en las instalaciones del módulo Mezquitic de la UPN, con los 32 estudiantes, a los cuales se les proporciono un guión de preguntas generadoras y se les invito a redactar un escrito en el cual las considerarán, para posteriormente recopilar cada uno de los texto y comenzar un análisis más profundo de los mismos, la recopilación se llevó a cabo del 29 de septiembre al 1 de octubre de 2011, salvo un documento extemporáneo que se recibió hasta el 31 de diciembre de 2011.

Si bien la recopilación de textos no estaban en un primer momento

considerados para la producción de un artículo, al leer el contenido que estos nos presentaban nos llevó a reflexionar los aportes que estos podrían ofrecer a la discusión de la formación profesional de los alumnos indígenas en el estado y a las aportaciones que a la propia autoridad educativa le significarían en lo concerniente a la evaluación del proceso de ejecución de dicho programa.

Para abordar la investigación consideramos pertinente enfocarnos en la metodología de historia de vida, la cual de acuerdo a Restrepo y Tabares (2000), “contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona”. Como documento sociológico, el autor refiere, debe considerar los rasgos sociales más significativos en la relación de hechos.

Este método, de acuerdo al autor, (Hernández 2011) ayuda a conservar la memoria cultural y además a penetrar en los puntos de vista subjetivos sobre los hechos culturales de un individuo. Asimismo, trata de identificar las etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas del protagonista, considerando sus narraciones relacionadas con acontecimientos transcendentales en momentos de tiempo determinados (Restrepo y Tabares 2000).

Considerando las pautas metodológicas, la información que proporcionan los actores del programa bajo un guion generador, pretenden abrir el dialogo entre este y su proceso vivencial que lo llevó a considerar integrarse al programa, sin que eso signifique una limitación a su narrativa personal.

La decisión de ser “¿docente o profesionalista?”

La metodología de historia de vida, utilizada en este documento, ayudó a los autores a que los estudiantes del programa LEPEPMI logaran plasmar sus aspiraciones de formación profesional y a identificar las causas de la elección de estudiar en la UPN.

...“antes de ser miembro de este módulo, mis metas eran otras, es decir, quería prepararme en otro campo de desempeño, pero las circunstancias me ubicaron en donde estoy ahora”... (Serio Chema. 30/sept/2011. E.26)

...“Al momento de decidir lo que yo quería ser en mi vida, me fue difícil, porque mis intenciones como ser humano eran diferentes a la de ser maestro”... (Carrillo Carrillo. 30/sept/2011. E.22)

Asimismo, permitió identificar las etapas y periodos críticos que orillaron al estudiante a acceder al programa LEPEPMI 90 mediante el análisis de sus narraciones y la relación con acontecimientos transcendentales en sus vidas personales y profesionales, previo a ingresar a la licenciatura.

...“Antes de salir de la preparatoria, hice trámites para la carrera de enfermería en una universidad que se ubica en la ciudad de Tepic. Un amigo me llamó y me dijo que me habían aceptado y cuando iniciaban las clases en esa universidad, entonces, cuando llegó el tiempo de las clases, resulta que todavía no me decidía, porque tenía varios problemas familiares y tuve que quedarme. Una de las principales razones por lo que tuve que quedarme, fue por los recursos económicos, además reflexioné y profundicé sobre las complicaciones y las situaciones a las que tenía que enfrentarme;

como la lejanía que había de mi pueblo hacia la ciudad y los gastos que tenía que hacer en esa ciudad”... (Ramírez Salvador. 30/Sept/2011. E.19)

...“tenía pensado estudiar una carrera para dar otro paso más en mi vida, no pude realizar trámites para entrar a una licenciatura en Colotlán, se me hizo difícil por falta de recursos económicos”... (Sotero López. 30/sept/2011. E.11)

...“estaba decidida a no estudiar por el hecho de que ya tenía familia, y para salir a estudiar fuera, se me complicaba dejarlos; pero mi esposo me convenció platicándome el lado positivo, y además él quería que nos superáramos a pesar de que tuviéramos familia y de tener que distanciarnos; estaba dispuesto a ayudarme en todo, lo cual fue motivo para hacer trámite en el Centro Universitario del CuNorte a la carrera de Licenciatura en Enfermería. Lo hice dos veces, la primera no fui admitida, decidí prestar mi servicio como instructora comunitaria en CONAFE”... (Chávez Serio. 30/sept/2011. E.32)

Al abordar la intencionalidad de integrarse al programa, es posible observar como éstos no sólo reconstruyen un imaginario social acerca de la profesión docente, sino que visualizan un futuro ligado a las alternativas que la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena les brindaba.

...“Pero mi carrera no queda en mano, me da la oportunidad de vivir mejor y un trabajo seguro”... (González Carrillo. 29/sept/2011. E.10)

...“Muchas personas dicen que ser maestro es el papel más fácil que desempeñar, cuando fracasas en una carrera es lo primero que te aconsejan, que es un trabajo seguro”... (Moreno Díaz. 30/sept/2011. E.6)

Para entender las decisiones tomadas por los actores, no debemos olvidar las condiciones económicas y sociales del contexto en el que viven, ya que considerando esto, entenderemos que si bien la carrera docente no estaba en sus planes, el desarrollar una carrera universitaria representa una opción de desarrollo personal o económico, elemento que permite analizar la necesidad de modelos educativos que atiendan esas deficiencias y que al mismo tiempo les brinden posibilidades de desarrollo.

...“se me hizo muy difícil para adaptarme en esta carrera, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, porque mi sueño era estudiar la carrera de contabilidad en Colotlán, Jalisco”... (Carrillo Romero. 30/sept/2011. E.23)

Si bien, es importante recalcar el hecho de la intencionalidad relacionada con la posibilidad en algunos estudiantes para seguir preparándose, en algunos otros casos el estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, también estuvo ligada a una decisión basada en los antecedentes de la participación de los alumnos en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual, además del conocimiento de la atención educativa, estaba el inherente deseo de seguir estudiando, en algunos casos, trabajar como docente frente a grupo:

...“trabajé dos años en el programa Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), trabajé con los niños dando clase en el nivel preescolar y primaria era un grupo multigrado”... (González Carrillo. 29/sept/2011. E.10)

...“presté mi servicio como instructor comunitario del CONAFE, y me gustó mucho enseñar, transmitir información hacia los demás, en este caso, a los alumnos, y quería conocer más allá sobre el papel que desempeña un maestro”... (Salvador

Carrillo. 31/dic/2011. E.16)

Por otra parte, las redes sociales de los estudiantes se vinculan para dar fuerza a la decisión por la cual el estudiante optó y que sirvieron de enlace para acceder al programa LEPEPMI.

...“mi esposo me informó acerca de la licenciatura en educación de la UPN y me interesó, así que decidí ingresar, ya que tenía un poco de experiencia por lo de mi servicio, con la posibilidad de terminar y poder incorporarme como maestra”... (Chávez Serio. 30/sept/2011. E.32)

...“para ingresar a esta carrera de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, fue gracias a la información que me habían proporcionado algunas personas, así supe que se estaba gestionando en la cabecera municipal de Mezquitic e hice mis tramites de inscripción, para, en primer lugar, no desaprovechar la beca que me había otorgado el programa CONAFE”... (Torres González. 30/sept/2011. E.24)

Los deseos de los estudiantes por integrarse a una formación docente pertinente, no sólo ayudan a entender los procesos interculturales asumidos en sus procesos educativos, sino también, una exigencia a la necesidad sentida de enfrentar el cambio que ellos consideran necesario, en algunos casos, la formación como forma de aspiración se integra con la posibilidad, el caso de los estudiantes indígenas, no es más que un sentir a una necesidad de adquirir conocimientos, aplicarlos en algunos casos en sus comunidades y atender su vocación sentida o creada.

...“Desde que estudiaba en la primaria pensaba ser docente, soñaba dar clases a los niños en el aula, cuando estaba finalizando mis estudios en Educación Media Superior no sabía qué hacer, aunque aspiraba seguir con mis estudios, pero no encontraba opción; además mi familia no quería que siguiera estudiando”... (De la Cruz Torres. 30/sept/2011. E.9)

...“Mi sueño es lograr alcanzar esta meta. Desde mi infancia, he querido desarrollarme como guía de pequeños entusiastas por aprender y conocer más de lo que es nuestro mundo. He tenido tantos tropiezos, pero siempre me he levantado y ahora me encuentro estudiando la carrera que me llevara a mi meta”... (De la Torre De la Torre. 30/sept/2011. E.12)

...“Decidí estudiar educación, porque quiero contribuir en el desarrollo de mi comunidad. Cuando estudiaba en la primaria me gustaba pensar qué se sentirá estar en una licenciatura. Mi aspiración se hizo realidad, pero tuve que enfrentarme con varios obstáculos”... (Díaz Madera. 30/sept/2011. E.2)

La formación profesional que los alumnos han decidido tomar los ha llevado a realizar cambios en sus vidas; los relatos descritos, ayudan a entender el costo de la profesionalización y los esfuerzos hechos a fin de superarse:

...“después de cuatro horas de camino en camión llegamos a un pueblo, me bajé y pregunté por el nombre del pueblo, y me dijeron que era Mezquitic, asombrado y con miedo me bajé del camión y me senté en una de las bancas de la terminal. ... entregué los documentos que me habían pedido y me sentí más comprometido de una profesión ajena, después de dos horas de espera, el camión llegó a la terminal y me subí sin más, porque me sentía solo”... (Chino Sánchez. 30/sept/2011. E.7)

...“Por venirme a estudiar, tuve que alejarme de mi pueblo y de mi familia, lo hice con ciertas dificultades, papá y mamá no querían que estudiara más, sin embargo no les hice caso, tomé mi propia decisión, aunque decían que no me iban apoyar, llegué a Mezquitic para iniciar las clases el día veintitrés de agosto de dos mil nueve”... (De la Cruz Torres. 30/sept/2011. E.9)

El significado de la formación se ha transformado en los estudiantes, se han generado cambios en lo que respecta a la visión que de ser docente se tenía, en este sentido el programa les ha ayudado a realizar cambios, afianzar conocimientos, intereses, valores e identidad:

...“mi escuela y el pueblo en donde estoy, me ha enseñado a ser parte de ello”... (De la Cruz Rosas. 30/sept/2011. E.17)

...“un maestro tiene que ser digno de lo que realiza, que no es otra cosa que allegar conocimientos a sus alumnos, con amor y comprensión, lo que implica también, un control de sí mismo, para que no muestre actitudes malas”... (Mejía Robles. 30/sept/2011. E.20)

...“Considero esta licenciatura, una de las mejores experiencias que he tenido en la vida, porque he tenido que enfrentar los retos u obstáculos que nos da la vida; por ejemplo, nunca en mi vida había tenido la oportunidad de preparar la maza para hacer las tortillas y para hacer la comida, hasta que estando en esta carrera, he tenido que valorar el trabajo que realizan las mujeres dentro de la cocina”... (Torres González. 30/sept/2011. E.24)

La profesionalización no sólo representa un reto para los estudiantes, sino una posibilidad para sus comunidades. El sentido de pertenencia, respeto y solidaridad hacia su grupo étnico y sus compañeros les ha llevado a trazar metas, retos y enfrentar obstáculos, así como a construir aspiraciones futuras, entrelazadas con las vivencias sentidas de un futuro imaginario distinto:

...“nosotros somos, futuros docentes en la educación de nuestras comunidades. Por eso, es importante trabajar unidos, para que todos juntos podamos lograr lo que queremos ser en la vida”... (Ramírez Salvador. 30/sept/2011. E.19)

...“formaré parte de la primera generación de esta licenciatura, en esta modalidad”... (Carrillo Carrillo. 30/sept/2011. E.22)

...“somos los iniciadores de esta carrera y ojalá todo salga bien y que después de nosotros vengan otros compañeros que puedan cursar esta bonita carrera. Por ello; estoy muy contento, que seamos los de la primera generación”. (Torres González. 30/sept/2011. E.24)

Conclusiones

Retomar la visión de los actores mediante la historia de vida, puede ayudar como es el caso de este artículo, a identificar percepciones y aspiraciones del sujeto que las narra, y mediante un análisis profundo y cruzado de las diversas historias presentadas, identificar elementos subjetivos importantes para cualquier estudio dirigido a grupos originarios.

En este sentido el artículo que presentamos, deja a la discusión de la profesionalización un elemento importante, el análisis de la expectativas que los

estudiantes tienen de un programa educativo que como la convocatoria lo refiere, es único en la entidad, y que desde los relatos descritos por los alumnos generó un conjunto de oportunidades de formación profesional, no necesariamente una respuesta a la formación profesional a la que ellos aspiraban.

La formación de los alumnos del programa, no necesariamente ha sido una aspiración sentida, sino sólo una oportunidad, que para su caso dejarla pasar por alto hubiera significado abandonar la escuela y la posibilidad de ser un profesionalista.

Este programa les acerca una posibilidad de desarrollo, que como un alumno lo relata,..."da la oportunidad de vivir mejor y un trabajo seguro" ... (González Carrillo. 29/sept/2011. E.10), y les podrá ayudar a hacer frente a las problemáticas económicas, sociales, culturales, marcadas por el contexto en el cual habitan.

El documento deja abierta la puerta al debate de la necesidad de formación profesional para los estudiantes indígenas en los diversos campos del conocimiento y, a la necesidad de acercar oportunidades profesionales necesarias para su contexto.

Si bien se reconoce, falta un largo camino por recorrer, las experiencias surgidas en este programa pueden ayudar a la autoridad educativa a desarrollar planes de estudio que consideren las características culturales de los alumnos wixáritari, que en conjunto con las autoridades tradicionales pueden aportar programas de estudio pertinentes a los contextos a los cuales van dirigidos.

Por otra parte, a pesar de considerar al programa LEPEPMI como una opción de formación profesional para los estudiantes indígenas, si se quiere transformar la educación en el contexto wixárika, se debe revisar el discurso de los actores, ya que estos pueden aportar elementos a considerar al momento de seleccionar a los estudiantes, en este artículo, se pueden identificar por lo menos cuatro elementos para el aspirante a cursar el programa de formación docente; la vocación hacia la profesión, los antecedentes previos de formación, las expectativas de la formación y, el sentido de identidad manifestado. En tanto por lo menos estos cuatro elementos no se consideren, existirá la posibilidad de saturar a las escuelas indígenas con docentes poco comprometidos con las comunidades a las cuales atienden, lo que pone en riesgo el futuro educativo de los niños wixáritari.

Finalmente no se pueden dejar pasar, los altos costos que la formación profesional representa para los alumnos wixárika, no sólo en el aspecto económico, sino también en aspectos cualitativos; la separación de sus familias, el riesgo a la pérdida de su identidad cultural y lingüística y, el abandono de profesionistas que son necesarios para el desarrollo de las comunidades. Se requieren propuestas surgidas desde el estado, y desde las propias comunidades, para ello se requiere concientizar al profesionista wixárika de la necesidad de retornar a su origen y promover cambios necesarios y pertinentes, ese es uno de los grandes retos al cual se enfrentan los centros de educación superior que los atienden.

La UPN, es pionera en la formación de profesionistas indígenas wixáritari en su propio contexto, y puede ser un enlace con la comunidad en el desarrollo de programas específicos para su atención, el estado puede aprovechar esta experiencia, si su interés radica en acercar oportunidades de formación profesional pertinentes para el grupo

wixárika, queda mucho por hacer y el reto de la profesionalización inicial del docente indígenas en Jalisco apenas comienza.

Bibliografía

Aceves Lozano, Jorge E (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. Propositiones 29. CIESAS-México.

Berteley Busquets, María y González Apodaca Erika (2004). Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reporte de la década de los noventa. En educación en la diversidad, experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación-UNESCO. Argentina.

Hernández Moreno, K.S. (2011). La historia de vida: Método cualitativo. Revista electrónica. Contribuciones a las ciencias sociales. Universidad de Malaga. España.

Hurtado Rivas, Juan Carlo, Olivares Lepe, Jesús y Jáuregui Pérez Edith Teresita (2010). La Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, experiencia en construcción. El caso de la formación docente wixárika. Plexos-UPN. México.

Jiménez Jiménez, Ma Ángeles, Rico Martín Ana M. (2004). Los relatos de vida como método de investigación intercultural. Universidad de Granada. España.

Restrepo Mesa, María Consuelo y Tabares Idarraga, Luis Enrique (2000). Métodos de investigación en educación. Revista de ciencias humanas. Colombia.

Vergara Martha, De la Cruz Hilario, Alcázar Manuel, Hernández Alejandro, Cortés Ma Guadalupe, Ponce Héctor, Félix Erika, Ontiveros Jesús y Carrillo Emilio (2005). Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco. Revista electrónica Iberoamérica sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. España.

Williamson Castro, Guillermo (2004). Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe. En educación en la diversidad, experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación-UNESCO. Argentina.

Hermanos con los hermanos Educación, desigualdad y pobreza: Un desafío ético para construir la sociedad-mundo

Martín López Calva¹

*“¿Por qué no somos todos hermanos con los hermanos?
Dostoievski.*

El tema de la desigualdad y la pobreza en la educación es un asunto de crucial importancia porque atañe a la naturaleza misma del hecho educativo como proceso generador de desarrollo humano, equidad y justicia.

La problemática inherente a la relación del sistema educativo con la generación de equidad y el combate a la pobreza en sociedades con alta marginación como la de México resulta urgente si se quiere transformar la realidad injusta en que hoy se vive.

Los abordajes que se hacen de este tema, por su propio carácter y por la visión dominante en nuestros tiempos, son generalmente de tipo económico y socio-político, pero es muy poco frecuente que se piense en la problemática de la pobreza y la desigualdad en la como un problema ético.

El presente trabajo plantea un abordaje de este tipo, fundamentándose en la ética de religación que forma parte de la propuesta de ética planetaria del pensador francés Edgar Morin y propone que el trabajo para buscar que la educación contribuya a combatir la pobreza y la desigualdad tiene que tomar en cuenta la dimensión moral y trabajarse como un desafío ético para el sistema educativo y como un trabajo de educación en valores para los docentes. Una educación para el reconocimiento del otro, que excluya la exclusión, debe ser asumida si se quiere combatir de fondo y a largo plazo el problema de la desigualdad y la pobreza a través de la educación.

Palabras clave: Educación, desigualdad, pobreza, ética, desarrollo, cooperación, estructuras.

1.- Ética y religación

Alteridad y similitud son dos fuerzas estructurales antagónicas que definen la relación entre los sujetos humanos (Morin, 2006). Por un lado el sujeto percibe al otro como un alter ego, otro igual a él y esto despierta sentimientos y construcciones electivas sustentadas en la fraternidad, el reconocimiento, la amistad, el amor y la solidaridad. El resultado es la comunidad entendida como ese “nosotros libremente construido” (Lonergan, 1988) a partir de “yos” y “tus” que se comprometen unos con

¹Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado dieciocho libros, cuarenta artículos y siete capítulos de libros. Actualmente es académico de tiempo completo en el doctorado en Pedagogía de la UPAEP. Fue coordinador del doctorado interinstitucional en Educación en la UIA Puebla (2007-2012) donde trabajó como académico de tiempo completo de 1988 a 2012 y sigue participando como tutor en el doctorado interinstitucional en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores que actualmente preside (2011-2014), de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación y de la International Network of Philosophers of Education. Trabaja en las líneas de filosofía humanista y Educación, Ética profesional y Sujetos y procesos educativos. Correo: martinlc61@gmail.com

otros en una aventura común. Por otra parte el sujeto percibe al otro como distinto, extraño y esto despierta sentimientos y construcciones electivas fundadas en la desconfianza, la autodefensa frente a la amenaza externa, la exclusión e incluso la agresión o el desprecio.

Esta tensión permanente en las relaciones humanas individuales y grupales o culturales es fruto del “doble dispositivo lógico, egocéntrico uno, altruista el otro; el rechazo del prójimo fuera de la identidad común produce el cierre egocéntrico y es producido por este, la inclusión del prójimo en un nosotros a la vez produce la apertura altruista y es producida por esta” señala Morin (2006:113-114). Se trata de la dinámica compleja a la que Lonergan (1999) llama “dialéctica de la comunidad”.

“Cada cual (individuo o grupo) vive para sí y para el otro de forma dialógica, es decir, a la vez complementaria y antagonista...” de manera que “...ser sujeto es conjugar el egoísmo y el altruismo” afirma el mismo Morin (2006:23).

Para este autor, la ética surge de esta dinámica experimentada concretamente por cada sujeto como una exigencia moral de religación, de tal manera que “el bien es religación en la separación” y el mal (el diabolus, el diablo) es la “disyunción o separación sin religación”. (Morin, 2006:114)

La ética planetaria es entonces una ética de religación para contribuir al “quinto nacimiento” de la especie: el nacimiento de la humanidad a partir de la especie homo sapiens que nos haría dejar atrás la “edad de hierro planetaria...la prehistoria del espíritu humano...civilizaría la tierra y vería el nacimiento de la sociedad-mundo...” (Morin, 2006-2:124).

2.- Socioética y antropeética: Religación con los otros y con la especie

“La autoética encuentra a la ética de la comunidad que la precede y la trasciende”.

Edgar Morin (2005:163).

“Antes del nosotros que resulta del mutuo amor de un yo y de un tú, se da un nosotros originario que precede a la distinción de los sujetos y persiste cuando ella se olvida. Ese nosotros previo es vital y funcional”.

Bernard Lonergan (1988: 61).

La ética entendida como exigencia moral de religación tiene un componente originario fundamental en la intersubjetividad humana, ese “nosotros originario” vital y funcional que precede a todos los “nosotros” construidos de manera consciente y libre por los sujetos. Porque todo sujeto humano no es, no puede definirse ni autoafirmarse sin la interacción con el otro, sin la identidad que el otro le asigna. Los seres humanos se van haciendo humanos gracias a y/o a pesar de, estas identidades que sus otros significativos pretenden asignarles a lo largo de su existencia como afirma Taylor (1991).

De manera que el sujeto humano tiene una vocación social o comunitaria irrenunciable y estructural por lo que la ética comunitaria, la socioética, precede a la autoética y la trasciende.

Todo ser humano nace inserto en una comunidad y sociedad que lo configura

así como él contribuye a configurar a su comunidad y sociedad. La exigencia de religación social es parte fundamental de la condición humana. No podemos hablar de individuo aislado sino de individuo-sociedad.

Simultáneamente se manifiesta la exigencia o deber antropocéntrico, la necesidad de religación del individuo y de la sociedad con la especie a la que pertenece. No hay ética sin esta tercera exigencia que implica la búsqueda de religación, de integración con la especie homo sapiens que configura al individuo y a las sociedades humanas y es a su vez configurada por ellos. De manera que tampoco es posible hablar de individuo-sociedad desligado de la especie. Es necesario entender al sujeto humano como individuo-sociedad-especie en una trinidad o “trinidad” irrenunciable. (Morin, 2003: 57).

Esta trinidad humana se vive en la dinámica egoísmo-altruismo, religación-separación que configura la dialógica estructural de la relación intersubjetiva humana. La vivencia de una ética de religación que implica esta dimensión socioética –integrada por la necesidad de comprensión, magnanimidad y perdón– consiste en evitar en lo posible la prevalencia del “diabolus”, lo que desintegra o rompe la religación, tratando de vivir individual y colectivamente un equilibrio en tensión entre religación-separación, en la que sea posible vivir la religación en la separación, que posibilite el bien para el individuo-sociedad-especie.

3.- Exceso de separación: exclusión, pobreza y desigualdad

“La individualización tiene como contrapartida la degradación de las antiguas solidaridades y la atomización de las personas”.

(Morin, 2006-2:105).

“El exceso de separación es perverso entre humanos cuando no es compensado por la comunidad y la solidaridad, la amistad y el amor”.

(Morin, 2006:114).

No es sencillo sin embargo vivir el frágil equilibrio que permite la religación en la separación. A menudo predomina la visión del otro como diferente e incluso como inferior. Es común que los sujetos humanos vivamos la relación intersubjetiva de manera que se exacerbe el principio egocéntrico y se bloquee el principio altruista con la consecuente configuración del cierre egoísta que conduce a excluir y discriminar a los demás y va minando progresivamente la solidaridad y la comunidad.

De esta forma se fue construyendo la desigualdad y la pobreza en el desarrollo histórico de nuestras sociedades, hasta que en el proceso globalizador que vivimos se impuso la visión equivocada de progreso “que alimenta la hélice de la primera mundialización hasta globalizar la presencia ciega y desbordante del cuatrimotor: ciencia, técnica, industria e interés económico”. (Morin, 2006-2:104).

El desarrollo histórico de la humanidad, en esta edad de hierro planetaria ha devenido entonces en sociedades donde impera la separación y se generan cada vez más como consecuencia la pobreza y la desigualdad de grandes mayorías en beneficio de la acumulación de riqueza en minorías privilegiadas.

Como subsistema del sistema social, la educación tiende a reproducir este exceso de separación y se convierte frecuentemente en un factor de preservación de la exclusión que regenera continuamente y sin fin la dinámica de empobrecimiento y desigualdad social.

Sin embargo, esta dinámica de separación excesiva no es sostenible ni puede estar exenta -si analizamos el fenómeno social desde una perspectiva de complejidad- de fuerzas de religación que se manifiestan como antagonistas de esta dinámica de exclusión que genera la pobreza y la desigualdad y es generada por ellas.

Morin (2006-2) señala como ejemplos de este “revés de la trama” tres contratendencias fundamentales: La primera se manifiesta en la resistencia individual a la atomización y el anonimato. Los sujetos humanos tienden a hacer amistades y a vivir en grupos de apoyo, construyen hoy día tendencias de “vida neo-rural, de alimentación rústica, de convivencia con animales domésticos” como oposición al proceso deshumanizante de urbanización.

La segunda nace con el desarrollo de la aún incipiente conciencia ecológica que además de preservar el ambiente natural ha ido haciendo que se multipliquen “las iniciativas de individuos, asociaciones o cooperativas para crear empleos de solidaridad y de proximidad, de puesta en marcha de servicios, de oficios artesanales...Así trabajan por la calidad de vida y la regeneración de nuestra civilización”. (Morin, 2006-2:107)

La tercera contratendencia se manifiesta en lo que Morin (2006-2) llama “la planetarización del malestar” que puede ir abriendo el camino para una posible emergencia de formas distintas de configuración que sean más coherentes con el destino de la humanidad y por lo tanto se organicen desde una renovada tendencia a la religación con el planeta, con los demás y con la comunidad, regenerando la solidaridad.

En esta tarea compleja y desafiante hacia el reforzamiento de las contratendencias y la creación de otras formas de organización social, la educación juega un papel trascendente si se mira a sí misma como un sistema de resistencia cultural y no de reproducción de la separación que desliga y se reforma desde la mentalidad de religación.

4.- Educación para el reconocimiento: Exclusión de la exclusión

“La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”.

(Morin, 2006-2:122).

“El axioma de Robert Antelme: “No suprimir a nadie de la humanidad”, es un principio ético primero...”

(Morin, 2006:115).

La educación puede convertirse en un factor de resistencia frente a este sistema mundializado que ha privilegiado el interés económico basado en la ciencia y la técnica sobre el proyecto de humanización de la humanidad y ha organizado la

producción y distribución de bienes y servicios de manera que se mantenga y aún se amplíe la brecha entre los que tienen todo y los que carecen de lo indispensable –desigualdad estructural– generando el empobrecimiento de muchos millones de personas –pobreza estructural– con la consecuente degradación del proceso de continuidad de la hominización en humanización.

Para lograrlo deberá asumir como base de toda su organización sistémica, de sus planteamientos curriculares, de su formación docente y de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y gestión, el principio ético primero que plantea Morin desde Antelme: “No suprimir a nadie de la humanidad”, no negar a nadie su condición de ser que vive para vivir y no solamente para sobrevivir.

Lo anterior implica generar un sistema educativo transformado que pueda dinamizar en todos sus actores y procesos una auténtica inclusión que reconozca al otro como igual asumiendo las diferencias pero privilegiando la religión.

Para ello deberá promoverse activamente una actitud comprometida con la exclusión de la exclusión, lo cual “...requiere aversión hacia la ofensa, odio al odio, desprecio al desprecio...” (Morin, 2006:115).

Lo anterior apuntará a lograr una educación que sea capaz de luchar contra la pobreza y por la disminución de la desigualdad para cumplir con su misión en la era planetaria: promover la “emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”, como lo apunta Morin en la cita que abre este apartado.

El enfrentamiento de la pobreza y la desigualdad desde el sistema educativo resulta entonces claramente un desafío ético del que deben derivarse políticas públicas adecuadas y eficientes.

5.- Educación, desigualdad y pobreza como desafío ético: Tres niveles de conservación-revolución

En su libro: “Educar en la era planetaria” (2006-2), Morin plantea tres ejes estratégicos para cumplir esta misión de la educación en nuestro cambio de época: El eje estratégico directriz conservador-revolucionante, el eje estratégico directriz para progresar resistiendo y el eje estratégico directriz que permita problematizar y repensar el desarrollo y criticar la idea subdesarrollada de subdesarrollo.

Estos tres ejes son sin duda fundamentales para que la educación pueda lidiar y combatir la pobreza y la desigualdad. Por su relevancia en la transformación del sistema educativo, abordaremos aquí el primero de estos ejes.

El eje conservador-revolucionante puede ayudarnos a entender que la reforma educativa pendiente no consiste, no puede consistir simplemente en revolucionar todo el sistema y desechar todo lo que se ha venido haciendo hasta hoy. Se trata en este eje de “...aprender a percibir y generar dos esfuerzos, dos acciones generalmente vistas como antagónicas excluyentes pero que, para el pensamiento complejo son antagonistas complementarias...” (Morin, 2006-2:125). Estas dos acciones van por un lado hacia la promoción de acciones conservadoras que fortalezcan la capacidad de supervivencia de la humanidad y por otro, hacia la construcción de acciones revolucionantes que

ayuden a la continuación y progreso de la hominización mediante la humanización.

De manera que la reforma educativa tiene que encontrar cuáles serían las acciones conservadoras para promover la supervivencia de la humanidad y también la supervivencia del sistema educativo en un contexto en el que el conocimiento se vuelve cada vez más frágil, inmediato y práctico al mismo tiempo que se convierte en una simple mercancía.

Al mismo tiempo, la reforma educativa debe construir políticas revolucionantes que ayuden a convertir el actual sistema educativo en un metasistema capaz de contribuir a la humanización continuando la hominización, lo cual pasa de manera fundamental por el combate a la pobreza y la desigualdad, combate que constituye un desafío ético puesto que apela a la reversión del proceso por el cual se construyó y afianzó la exclusión –predominio de la separación sobre la religación- como forma de organización y convivencia.

Esta reforma vista como conservadora-revolucionante tiene que construirse pensando en la transformación de al menos tres niveles fundamentales del sistema educativo.

5.1.-Educar para la religación: el nivel del aula.

“La ética para el prójimo debe comprender la necesidad fundamental de cada ser humano de ser reconocido...como sujeto humano, por otro sujeto humano”.

(Morin, 2006:115-116)

El primer nivel de construcción de la reforma educativa es el del escenario fundamental de la formación de las nuevas generaciones de sujetos humanos: el aula. Todo lo realmente importante sucede en el aula porque si los cambios no llegan a transformar lo que sucede cotidianamente en los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes, no tienen ningún impacto real y pierden sentido.

De manera que es necesaria una reforma que diseñe estrategias conservadoras-revolucionantes que impacten en la transformación de las prácticas docentes, pensadas desde luego en las claves tecnológicas y globales del contexto, pero desde el desafío ético de construir la religación para regenerar la religación humana, fundamental para una convivencia humanizante.

La construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje que “enseñen la comprensión” y “la condición humana” para la construcción de una “ética del género humano” (Morin, 2001) resulta indispensable si se quiere regenerar la solidaridad y el sentido de comunidad destruidos o bloqueados por el proceso de mundialización en que hoy se vive.

Para la reversión definitiva de la pobreza y la desigualdad desde el presente hacia el futuro es necesaria esta transformación del nivel aúlico, que requiere sin duda de una transformación docente profunda en la dimensión intelectual y ética de cada profesor (López-Calva, 2006). Para ello resulta pertinente la pregunta circular de Marx citada por Morin (2006-2:122): “¿Quién educará a los educadores?” Un proceso de transformación docente de esta envergadura histórica requerirá sin duda de formadores de docentes con un fuerte sentido de su misión y una clara visión de complejidad y conciencia planetaria.

5.2.-Organizaciones incluyentes y religantes: el nivel de las estructuras y las políticas educativas.

“Un nuevo sistema de educación, fundado en la mentalidad de religación, radicalmente diferente por tanto al que existe actualmente, debería sustituir a este”.
(Morin, 2006:189-190).

Pero si bien la transformación conservadora-revolucionante en el nivel de las prácticas educativas es indispensable porque ahí se concretan todas las intenciones humanizantes de la reforma buscada, sin duda resulta insuficiente vista en un marco de complejidad.

Porque los docentes mejor formados y con las convicciones más profundas se ven muchas veces imposibilitados de construir esta educación incluyente debido a la deficiente organización y a los vicios de las estructuras organizativas del sistema educativo. En efecto: los reglamentos, normas, formas de gestión escolar, criterios de toma de decisiones, trámites burocráticos, etc. Se convierten en impedimentos estructurales para la consecución de una educación humanizante.

Además de lo anterior, la transformación de las prácticas educativas apuesta por una transformación de la conciencia colectiva a futuro para reorganizar a la sociedad sobre nuevas bases pero paradójicamente si no existe una sociedad organizada sobre nuevas bases será infructuoso el trabajo en las aulas.

La pobreza y la desigualdad que genera la educación tiene que combatirse en las prácticas educativas pero estas mismas prácticas están cruzadas por los efectos de la pobreza y la desigualdad. Millones de niños y jóvenes viven y se educan en condiciones de pobreza. El sistema educativo está diseñado para promover y acentuar la desigualdad y no para combatirla.

De manera que si no se construye un “nuevo sistema educativo fundado en la mentalidad de religación y radicalmente distinto al actual” no podrá realizarse esta reforma que destierre la pobreza y disminuya la desigualdad en nuestra sociedad.

Para ello se requiere, como lo han señalado expertos del nivel de Schmelkes (2012) y Latapí (2003), un diseño de políticas públicas que estimulen la presencia de los mejores profesores en las escuelas más alejadas, pobres y necesitadas del país. Una política educativa, dicen estos autores, que trate de manera diferente a los diferentes y que brinde mayores apoyos y recursos a quienes históricamente han sido olvidados y excluidos de la educación de calidad.

Lo anterior implica necesariamente un rediseño profundo del sistema educativo y de las instancias institucionales protagonistas de su gestión, así como de las relaciones que se establezcan entre ellas. No podrá haber una reforma en la línea aquí apuntada si se mantienen las mismas formas de operación, relación y organización en y entre la SEP y el SNTE; en y entre profesores, directores y padres de familia; en y entre la educación pública y la privada, rural y urbana; en y entre la sociedad civil y el sistema educativo.

5.3.-Cultura de inclusión: hermanos con los hermanos.

“La mente humana es capaz de...de integrar en sí los medios autocríticos y críticos que le permitan luchar contra el error y la ilusión, de no experimentar pasivamente el

imprinting de la propia cultura, sino por el contrario alimentarse de una cultura regenerada...”
(Morin, 2006:190).

Todo ser humano, todo grupo humano, todo sistema formado por seres humanos está siempre marcado por lo que Morin llama el imprinting o sello de su cultura. De este modo, el sistema educativo está marcado de manera indeleble por el sello de la cultura excluyente basada en el exceso de separación que genera la pobreza y la desigualdad y deshumaniza.

Pero todo ser humano, todo grupo humano, todo sistema formado por seres humanos no está determinado de manera absoluta por este imprinting, porque como afirma el mismo autor, la mente humana tiene la capacidad autocrítica y crítica para darse cuenta del error y para no vivir pasivamente este imprinting sino “alimentarse de una cultura regenerada...” De manera que la reforma conservadora-revolucionante del sistema educativo, que se requiere para combatir la pobreza y la desigualdad desde la educación, tiene un tercer nivel de transformación indispensable.

Se trata precisamente del nivel cultural. Resulta indispensable pero insuficiente en sí mismo cambiar las prácticas educativas, resulta igualmente indispensable pero también insuficiente en sí mismo el cambio en las estructuras organizativas de la educación y resulta indispensable para complementar estos dos niveles de transformación, el cambio en la cultura de lo educativo, es decir, el cambio en los significados y valores que determinan el modo concreto en que se vive la educación entre sus actores e instituciones (Lonergan, 1988).

El cambio en las prácticas necesita un cambio en las estructuras para tener las condiciones para realizarse, el cambio en las estructuras requiere un cambio en las prácticas para tener impacto, pero ambos cambios requieren de una cultura regenerada para poder aprehenderse y arraigarse en los actores individuales, grupales e institucionales que los van a llevar la realidad.

De esta transformación compleja dependerá el éxito de la reforma educativa indispensable para que podamos aspirar a una educación incluyente y solidaria. En esta educación renovada, la relación educación-pobreza-desigualdad dejará de verse solamente como un problema económico o político-social y se concebirá como un fenómeno multidimensional con un claro trasfondo ético.

A partir de este cambio de mirada que asuma la pobreza y la desigualdad como un desafío ético, podrá emprenderse la construcción de una nueva cultura de religación, identificación y aceptación del otro en las diferencias, reconocimiento y solidaridad, construcción de comunidad y conciencia de la humanidad como destino común, una cultura que nos haga aspirar a ser todos, “hermanos con los hermanos” y a comprometernos a poner las condiciones para lograrlo.

Referencias

Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Ed. Sígueme. Salamanca.

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana. Salamanca.

Latapí, P. (2003). Horizontes de la educación. Lecturas para maestros. Volumen II. Ed. Santillana. México.

López-Calva, M. (2006). Una filosofía humanista de la Educación. Ed. Trillas. México. Segunda edición.

Morin, E. (1993). Tierra-Patria. Ed. Kairós. Barcelona.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Nueva visión. Buenos Aires.

Morin, E. (2003). El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Ediciones Cátedra. Madrid.

Morin, E. (2006). El método VI. Ética. Madrid. Ediciones Cátedra.

Morin, E., E. Roger y R. Motta. (2006-2). Educar en la era planetaria. Ed. GEDISA. Barcelona. Primera reimpresión.

Schmelkes, S. (2012). Elección 2012. Educación. INIDE-Universidad Iberoamericana México. México. <http://inide.blogspot.mx/2012/05/mx360-educacion-en-mexico-sylvia.html?spref=fb>. Recuperado el 4 de mayo de 2012.

Taylor, C. (1991). The ethics of authenticity. Harvard University Press. Cambridge, MA.

La desigualdad educativa como consecuencia necesaria de la desigualdad social Argentina y Latinoamérica en el nuevo milenio

María Sol Torres Minoldo¹

Introducción

La equidad educativa es un objetivo fundamental para hacer posible la igualdad de oportunidades, y de este modo, construir sociedades más justas. Comprender las principales causas de la desigualdad de logros educativos es el primer paso para definir las prioridades del trabajo por la equidad. Es en este sentido que este artículo se propone constituir un aporte, reflexionando a partir de una amplia revisión de contribuciones teóricas y empíricas que estudian la desigualdad educativa en la región, y particularmente en Argentina.

Se parte de la hipótesis de que la desigualdad educativa se debe principalmente a la desigualdad socioeconómica de origen, la cual actúa a través de la realidad material y familiar de los niños y jóvenes, pero también mediante sistemas educativos que reflejan dicha estratificación, sea en su funcionamiento, o en las restricciones de su acceso.

El artículo comienza señalando datos estadísticos regionales y nacionales que confirman la asociación entre logros educativos y nivel socioeconómico.

A continuación, se profundiza en los mecanismos que operan para que dicha asociación exista, con una reseña del trabajo de Cerruti, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa, y una referencia a las implicancias de las necesidades básicas en el proceso de aprendizaje.

Luego se aborda el rol del sistema educativo en la reproducción de desigualdades sociales, analizando el fenómeno de segregación educativa mediante el cual la escuela replica las desventajas dadas por la desigualdad social, y la cuestión del acceso a niveles educativos postsecundarios, cuya relevancia se hace evidente frente al proceso de devaluación de créditos educativos.

En el último apartado se analiza la implicancia de las asociaciones señaladas entre logros educativos y nivel socioeconómico, con la cuestión de la igualdad de oportunidades.

En las conclusiones, se espera poder determinar las posibilidades y limitaciones de abordar las causas de la desigualdad a partir de las reformas del sistema educativo, y la relevancia permanente de la realidad socioeconómica niños y jóvenes durante su etapa de formación.

Palabras Clave: desigualdad socioeconómica, desigualdad educativa, equidad educativa

¹Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la UBA. Lic. en Sociología UNLP. Beca Fundación Antorchas. Becas Tipo I y Tipo II de CONICET. Beca ARTESS-ERASMUS. Reconocimiento Joaquín V. González UNLP. Tres años de adscripción a cátedra de Economía II en la carrera de Sociología, en la UNLP (Universidad Nacional de La Plata). Actualmente realiza una investigación sobre la protección social en la vejez y forma parte del Programa de Investigaciones Sociedad y Adulto Mayor del Centro de Investigaciones y Estudios de Cultura y Sociedad (CIECS). Correo: razmujin@gmail.com

Primeros indicios

Diversos estudios han reconocido la existencia de una fuerte asociación entre logros educativos y variables socioeconómicas, dejando constancia que, de alguna manera, la desigualdad educativa se relaciona con la desigualdad socioeconómica. (Jimenez, 2011. Paes de Barros; Ferreira; Molinas Vegas y Saavedra Chanduvi, 2008. Alda-Carroll y Morán, 2001. Pereyra, 2003)

Un estudio reciente encontró que para los principales centros urbanos de Argentina la población de 14 a 18 años que no asiste a la escuela y no tiene secundaria completa es del 36.4% en hogares del primer quintil, mientras que es de tan sólo el 3.7% del quintil más elevado (SIEMPRO, 2001). Lopez (2002) mostró también para los principales conglomerados urbanos que en los hogares del primer quintil un tercio de los niños de 14 años terminan fuera de la escuela cuando llegan a los 17 años, mientras que en los hogares del quinto quintil menos del 5% enfrenta esa situación. Independientemente de los grupos de edad examinados o si se examine asistencia u logros educativos, los jóvenes desertores están sobre-representados en los hogares pertenecientes a los quintiles de ingresos más bajos. (Binstock y Cerrutti, 2005)

Por su parte, varios organismos internacionales se refieren a la falta de equidad en los países de América Latina en cuanto al acceso al conocimiento de los alumnos, tanto de Educación Básica como Media o Secundaria. (Estudios Internacionales Comparativos efectuados por UNESCO, la OCDE y la IEA reflejan la (Unesco, 2000a y 200b, Unesco/ Ocde, 2003, Ilea, 1999, en Blanco y Cusato, 2005)

Ahora bien, es necesario reconocer que la constatación de fuertes correlaciones entre origen socioeconómico y logros educativos no acepta una sola explicación. Establecer patrones de logros educativos asociados al nivel socioeconómico no explica cuáles son los mecanismos por los que los logros educativos son diferentes en cada clase. Así, el hallazgo de menores logros educativos entre los menos favorecidos no puede ser considerado una prueba definitiva de desigualdad de oportunidades, ya que no descarta que los mismos reflejen diferentes esfuerzos de acuerdo a valores o expectativas “de clase”, como algunos autores pueden tentarse de sostener. Pero existen algunos trabajos empíricos de mayor complejidad que permiten constatar realmente la influencia de las carencias socioeconómicas como factor causal de los fracasos escolares y las desigualdades educativas.

De la desigualdad social a la educativa

Un antecedente esclarecedor

En este sentido, un aporte fundamental es el trabajo de Binstock y Cerrutti (2005). Las autoras realizan un estudio sobre rendimiento y causas de la deserción en la escuela de nivel medio en la Argentina. Este trabajo no se limita a señalar asociaciones entre variables, sino que permite establecer relaciones causales y definir el papel que juega el origen socioeconómico como determinante en la deserción y el fracaso escolar. Mediante el análisis de los datos de la EDS¹ (Encuesta de Desarrollo Social), las autoras reconocen cómo la incidencia de determinadas variables sobre el fracaso escolar, está

mediada por la existencia o no de carencias socioeconómicas.

“El estudio se ocupa de los jóvenes de 15 a 19 años que conviven con ambos padres o la madre (lo que representa 88% por ciento de los adolescentes) que totalizan 5073 casos. Al momento de la encuesta 15.3% de esos jóvenes habían abandonado la escuela, 15%, se habían graduado y 69.5% continuaban estudiando”. (Binstock y Cerrutti, 2005).

Los primeros resultados mostraron la influencia de diversas variables en la deserción escolar: los problemas de rendimiento; el retraso en el ingreso al nivel medio (por problemas de rendimiento en el nivel primario); el tipo de establecimiento (público o privado); aspectos familiares, como el clima educativo del hogar, la composición más o menos numerosa de la familia, o la existencia de niños pequeños en los hogares. Luego, las investigadoras separaron la muestra en hogares pobres y no pobres para examinar si estas asociaciones variaban de acuerdo al origen socioeconómico.

De allí resultó que las variables asociadas a la deserción eran diferentes de acuerdo a las condiciones socioeconómicas del joven. Así, por ejemplo, “las diferencias observadas cuando se examinan separadamente estos determinantes del abandono en ambas poblaciones sugieren que los factores a nivel micro social examinados tienen un mayor poder predictivo del abandono escolar entre los no pobres que entre los pobres”. (Binstock y Cerrutti, 2005)

Una conclusión de las autoras es que la influencia del contexto familiar va más allá de la ejercida a través de los valores y expectativas inculcados en los niños y jóvenes ². El efecto de este tipo de variables es diferente de acuerdo a la condición o no de pobreza del hogar. Así, el hecho de pertenecer a hogares numerosos o la presencia de niños pequeños en el mismo aparece como problemático, sólo entre los jóvenes pertenecientes a hogares pobres. “La probabilidad de desertar de adolescentes pobres de hogares numerosos (siete o más integrantes) es un 77% más alta que la de sus pares de hogares con un menor número de miembros” (Binstock y Cerrutti, 2005). Este impacto diferencial de un contexto familiar similar está mediado por la situación socioeconómica, ya que “en los hogares con recursos, el hecho que haya muchos miembros no estaría implicando un conflicto en la distribución de los recursos, mientras que claramente es el caso en los hogares pobres” (Binstock y Cerrutti, 2005). Del mismo modo, la presencia de niños pequeños en el hogar sólo se asocia con la deserción de los jóvenes si ellos residen en hogares pobres.

Otra de las variables que explica diferencialmente la deserción, según el contexto socioeconómico del joven, es la incorporación temprana del joven al mercado de trabajo: “*Quienes han trabajado durante algún año de cursada del secundario tienen chances de deserción que son tres veces más elevadas que las de sus pares que nunca han participado en el mercado de trabajo*” (Binstock y Cerrutti, 2005). El efecto negativo del trabajo de los jóvenes en su rendimiento escolar se manifiesta en todos los casos,

¹ La EDS fue relevada en 1997 y contiene una serie de variables educativas que permiten estudiar el abandono escolar en el nivel medio

² Bourdieu y Passeron afirman que las diferencias de clase en el logro educacional se deben a la distribución desigual de capital cultural que los estudiantes llevan consigo al ingresar al sistema escolar, sobre todo aquel transmitido en el contexto familiar (Méndez y Gayo, 2007). Los autores han señalado que las personas que provienen de este tipo de hogares –usualmente de mejor condición socioeconómica– poseen habilidades de lenguaje, actitudinales y valóricas que son altamente apreciadas

por el sistema escolar lo que repercute en la obtención de mejores credenciales educativas. (Torche y Wormald, 2004)

más allá de las variables asociadas. *“Es de esperar que un estudiante que se integra a una actividad económica enfrente mayor conflicto para compatibilizar la organización del tiempo e integrar satisfactoriamente el rol de estudiante y el rol de trabajador (McNeal, 1997), haciéndolo más propenso a abandonar la escuela”* (Binstock y Cerrutti, 2005). Sin embargo, se trata de una de las variables que marcan la diferencia entre las causas de abandono de diferentes estratos socioeconómicos, dado que su incidencia se encuentra casi exclusivamente entre jóvenes pertenecientes a hogares carenciados. *“La situación de privación económica del hogar puede, sin dudas, repercutir en la necesidad de que los jóvenes comiencen tempranamente a participar en el mercado laboral”* (Binstock y Cerrutti, 2005). Frente a estos hallazgos las autoras concluyen que el abandono escolar de los jóvenes argentinos se encuentra muy fuertemente vinculado con la situación socioeconómica de su hogar, y estiman que *“quienes viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas tienen una probabilidad de desertar que es casi un 70% superior que la de los jóvenes que residen en hogares no pobres”* (Binstock y Cerrutti, 2005).

La investigación de Binstock y Cerrutti (2005) se complementa con una contribución cualitativa que permite examinar el rol que juega el contexto de la vida social en que se desarrollan e interactúan los jóvenes. Con este trabajo confirmaron la importancia del origen socioeconómico de los jóvenes, y los distintos grados de vulnerabilidad social y económica de sus hogares. Los altos niveles de violencia y conflictividad en familias de extrema pobreza, así como la temprana incorporación al mercado de trabajo, fueron los principales obstáculos en el desarrollo educativo de los jóvenes entrevistados. Este estudio permite apreciar que existen contextos de vida en los que los jóvenes deben enfrentar múltiples conflictos cotidianos que interfieren con su desarrollo educativo. Más allá de lo que ocurra en la escuela, las características del hogar y el contexto familiar supondrán dificultades que la escuela no puede compensar.

Binstock y Cerrutti complementaron su análisis cuantitativo con un trabajo de tipo cualitativo, con el fin de examinar el rol que juega el contexto de la vida social en que se desarrollan e interactúan los jóvenes. El mismo indaga sobre las trayectorias educativas y los determinantes del abandono, desde las experiencias y perspectivas de los propios jóvenes, partir de los relatos, experiencias y percepciones de los jóvenes, relevados mediante entrevistas³.

Los resultados de este trabajo permitieron profundizar en la comprensión de los mecanismos mediante los cuales el contexto socioeconómico condiciona las oportunidades educativas de los jóvenes.

En base a los resultados obtenidos, las autoras diferencian tres contextos con distintos grados de vulnerabilidad social y económica de sus hogares, en los cuales varía la importancia relativa del conjunto de factores antes mencionado y los mecanismos mediante los cuales opera.

Con este trabajo confirmaron la importancia del origen socioeconómico de los jóvenes, y los distintos grados de vulnerabilidad social y económica de sus hogares. Los altos niveles de violencia y conflictividad en familias de extrema pobreza, así como la temprana incorporación al mercado de trabajo, fueron los principales obstáculos en el desarrollo educativo de los jóvenes entrevistados. Este estudio permite apreciar que

existen contextos de vida en los que los jóvenes deben enfrentar múltiples conflictos cotidianos que interfieren con su desarrollo educativo.

1- Extrema necesidad económica⁴.

En este contexto social, uno de los aspectos que distingue a los jóvenes que han desertado de la escuela secundaria es el alto grado de conflictividad que caracteriza al entorno familiar. En general, estas situaciones producen pérdida de la autoestima, carencia de metas y un desinterés general por parte de los jóvenes, lo que afecta fuertemente el compromiso con el estudio, el rendimiento y la capacidad de atenerse a normas y pautas disciplinarias dentro y fuera de la escuela. (Binstock y Cerrutti, 2005).

2. Sectores populares⁵.

Entre estos jóvenes pobres, la variable de mayor relevancia para explicar el abandono de la escuela es la dificultad para compatibilizar trabajo y estudio, ya que es frecuente que estos jóvenes se incorporen de manera temprana al mercado laboral ⁶. De este modo, el rendimiento escolar decae y el apego a la escuela disminuye.

3. Clase media-baja y media⁷.

Entre estos jóvenes, en general el camino que conduce a desertar depende principalmente de problemas de rendimiento, de desinterés y de escasa dedicación al estudio, los que muchas veces van acompañados por la falta de límites impuestos por los adultos responsables.

Sin embargo, el rol de la escuela en la reproducción de desigualdades socioeconómicas no es neutral. En su propio seno tienen lugar fenómenos de segmentación y segregación educativa que refuerzan las desigualdades de oportunidades que ya afectan a los jóvenes de contextos socioeconómicos desfavorables.

El efecto de las carencias de necesidades básicas.

Las desigualdades materiales vinculadas a la estratificación socioeconómica adquieren una importancia especial cuando se trata de situaciones de pobreza en las que las necesidades alimenticias se ven comprometidas. Las deficiencias nutricionales impactan sobre la capacidad de aprendizaje, determinando mayores dificultades

³Con este propósito, se realizaron 104 entrevistas en profundidad, con una similar representación de jóvenes asistentes y desertores del nivel medio que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en los partidos del Gran Buenos Aires. dados los objetivos de la investigación, explícitamente no fueron entrevistados jóvenes de hogares de clase media alta y de clase alta.

⁴Este contexto se caracteriza por la exclusión social a la que los jóvenes han estado expuestos a lo largo de sus vidas. Se trata de jóvenes que han residido toda su vida en áreas urbano-marginales (villas miserias) y han experimentado carencias de todo tipo. Las relaciones laborales de los proveedores del hogar han sido siempre relaciones laborales inestables, en empleos de muy escasa calificación y con frecuentes experiencias de desempleo prolongado. Sus padres (o los adultos a cargo) tienen muy bajos niveles de educación formal, los que en ningún caso superan el haber cursado algún año del nivel medio. En general se trata de hogares numerosos, muchos de ellos extendidos, signados por una gran inestabilidad derivada de rupturas matrimoniales de los padres y formación de nuevas parejas. Con frecuencia, estos jóvenes han estado expuestos de manera cotidiana y sistemática no sólo a carencias habitacionales, alimenticias y sanitarias, sino también a contextos de violencia e inseguridad. En estos últimos casos, es frecuente encontrar integrantes que han actuado al margen de la ley y pasado prolongados períodos en establecimientos carcelarios. Además, estos jóvenes han estado mucho más expuestos al uso de drogas y alcohol. (Binstock y Cerrutti, 2005).

⁵Los jóvenes que componen este grupo han transitado gran parte de sus vidas residiendo en barrios obreros o pobres, pero que no son necesariamente urbano-marginales (villas miserias). Sus padres o los adultos responsables, si bien pueden haber experimentado episodios de pérdida de empleos o períodos de desempleo, en general han tenido trabajos que les han permitido cubrir sus necesidades alimenticias y habitacionales básicas. Los padres o adultos responsables, en su mayoría, han logrado completar la escolaridad primaria y, en algunos casos, hasta han completado el nivel medio. En estos hogares, si bien tienen lugar experiencias de inestabilidad familiar, es menos frecuente que se presenten acompañadas de episodios de violencia y casos de adicciones –drogas o alcohol– entre los integrantes del hogar. (Binstock y Cerrutti, 2005).

⁶En estos casos, los entrevistados declaran que se han sentido presionados para trabajar debido a la situación económica del hogar, ya sea para contribuir al presupuesto familiar o para solventar sus propios gastos. Si bien la decisión de comenzar a trabajar puede no ser inicialmente apoyada o incentivada por sus familias, finalmente es aceptada sin conflictos” (Binstock y Cerrutti, 2005).

⁷En general los hogares de estos jóvenes no han pasado importantes penurias económicas ni extensos períodos de desempleo. Sus padres cuentan con estudios secundarios completos o son profesionales, y han tenido una inserción relativamente formal en el mercado de trabajo. (Binstock y Cerrutti, 2005).

a lo largo de todo el proceso educativo. (CEPAL/PMA, 2007 en CEPAL, 2007 y Velez; Schiefelbein y Valenzuela, 1997)

La desnutrición infantil puede acarrear consecuencias muy serias, en especial si se prolonga en el tiempo. Se trata de niños que no pueden desarrollar sus potencialidades, y en casos extremos pueden padecer retrasos irreversibles. A esto se suma el problema de la desnutrición oculta, originada en la monotonía alimentaria, la baja calidad de los alimentos complementarios y también los poco apropiados cuidados infantiles. Todo esto conlleva al desarrollo de generaciones futuras con un porcentaje importante de sus miembros en situación de desventaja física e intelectual. (Golovanevsky, 2007)

Otra carencia económica que existe en situaciones de pobreza grave tiene que ver con las condiciones de la vivienda y la infraestructura habitacional. Los problemas de hacinamiento, viviendas heladas sin calefacción, en algunos casos muy vulnerables a temporales, determinan condiciones de vida que afectan la salud del niño y dificultan a las familias en su tarea de acompañar al niño en su formación escolar.

El rol del sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social

Segmentación y segregación educativa

Sin embargo, el rol de la escuela en la reproducción de desigualdades socioeconómicas no es neutral. En su propio seno tienen lugar fenómenos de segmentación y segregación educativa que refuerzan las desigualdades de oportunidades que ya afectan a los jóvenes de contextos socioeconómicos desfavorables.

Según CEPAL (2007), uno de los principales problemas vinculados a la desigualdad educativa es la segmentación de los sistemas educativos, con un alto grado de diferenciación en la calidad educacional. “los sectores populares tienden a asistir a instituciones con mayores carencias en términos de infraestructura, oferta curricular y recursos en general” (Morduchowicz y Duro, 2007 en CEPAL, 2007).

En este sentido, en América Latina, la probabilidad de un estudiante de altos recursos de pertenecer a una comunidad escolar con mayores niveles de bienestar es 10 veces superior a la de un estudiante de bajos recursos (CEPAL, 2007). De este modo, el incremento del acceso a la educación se ve eclipsado por el hecho de que ese acceso es diferenciado, distinguiéndose comunidades escolares de bajos y de altos recursos (CEPAL, 2007).

A las desventajas socioculturales con que llegan al sistema educativo los estudiantes de menores recursos se suma el acceso de estos a servicios de enseñanza de una menor calidad relativa respecto de los estudiantes de mayores recursos, lo que refuerza la desigualdad de trayectorias de aprendizaje. En décadas recientes, la expansión del acceso al sistema educativo hacia sectores tradicionalmente excluidos ha ido acompañada de una mayor segmentación de la oferta, con una fuerte expansión de los gastos de bolsillo y de las escuelas privadas. Por ello, según el origen socioeconómico de los estudiantes, tiende a segmentarse la calidad de la educación a la que acceden. (CEPAL, 2010)

Un problema que complementa y refuerza el de segmentación educativa es el de segregación. Ya sea por razones espaciales, como una consecuencia de la segregación urbana, o por cuestiones económicas, la composición social de los alumnos de escuelas y colegios tiende a la homogeneidad (CEPAL, 2010).

Los factores espaciales aluden a que las escuelas suelen reclutar a sus alumnos en el entorno geográfico inmediato y tienden, por ende, a reproducir en los establecimientos la composición social de esos entornos. Los factores económicos se refieren a la capacidad adquisitiva de los hogares, que se refleja en diferentes oportunidades de acceso a escuelas privadas y pagas. (CEPAL, 2010).

La segregación supone un acceso desigual a capital cultural y a redes sociales que son clave para una buena inserción laboral. “la convivencia en un entorno con alta densidad de niños de hogares de estratos más altos implica para ellos mayor acumulación de capital social y de capital cultural, que les facilitará la posterior entrada a la vida laboral y a las redes propias de la vida adulta” (CEPAL, 2010). De este modo, la escuela como ámbito de socialización deviene, en virtud de la segregación, un ámbito de acceso desigual al capital social que, una vez más, reforzará la desigualdad de oportunidades. *“La inserción en redes con elevado grado de capital social y la mayor disponibilidad de activos que circulan en las mismas (confianza, apoyo mutuo, información, influencia) mejoran las chances de desempeño de los individuos en el sistema de estratificación” (Filgueira, 2000).*

El desigual acceso a niveles educativos postsecundarios

Otra problemática clave de la educación en cuanto a la desigualdad de oportunidades tiene que ver con un acceso restringido a los niveles educativos superiores en simultáneo con un proceso de devaluación de las credenciales educativas. Esta última significa que la falta de acceso a niveles educativos post secundarios limita considerablemente las oportunidades socioeconómicas futuras y, por tanto, los logros socioeconómicos a lo largo de la vida.

El documento Panorama Social de CEPAL publicado en 2010 da cuenta de esta importancia creciente de mayores niveles educativos en el mercado de trabajo.

Los fenómenos de devaluación educativa son conocidos en América Latina, cuyo proceso de modernización ha significado, entre otras cosas, el desvanecimiento de la importancia social asignada a ciertas calificaciones y especialidades, y su desplazamiento hacia otras mejor ajustadas a las mutables exigencias de la competitividad y de la participación plena en la sociedad. A lo largo del siglo pasado, los umbrales mínimos de calificación se fueron trasladando de la división entre alfabetos y analfabetos, a la finalización o no de la escuela primaria y, luego, del ciclo básico de la secundaria. En la actualidad esos umbrales se ubican en la terminación de la enseñanza secundaria, aun cuando en varios países de la región ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y a la exclusión social entre los que completan ese ciclo. (CEPAL, 2010).

Una vez reconocida la importancia de niveles de formación postsecundarios en las oportunidades laborales, resulta alarmante la aguda desigualdad que caracteriza el acceso a los mismos.

Entre los jóvenes de 25 a 29 años de edad, solo un 8,3% ha logrado concluir

al menos cinco años de educación postsecundaria (duración típica de una carrera universitaria), con una estratificación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), solo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios. (CEPAL, 2010).

Las causas de ese desigual acceso tienen que ver, una vez más, con la desigualdad de oportunidades vinculada a la condición socioeconómica de origen.

Debido a la adquisición insuficiente de las competencias necesarias para enfrentar las dificultades de los estudios más avanzados —expresión de la calidad educativa desigual que han recibido en el transcurso de la educación primaria y secundaria— y de otros factores como la necesidad de obtener ingresos para acceder a niveles de bienestar mínimos, son pocos los que logran culminar la educación técnico-profesional o la educación universitaria. (CEPAL, 2010).

Este acceso desigual se vincula, en parte, con los rendimientos educativos desiguales a lo largo del nivel medio, pero también con los costos económicos propios de la formación superior. En casi todos los casos, las capacitaciones post secundarias son costosas.

La teoría de las “limitaciones económicas” (Boudon, 1974) ha puesto de relieve que en países donde el acceso a la educación de calidad es pagado, implica un costo no sólo directo sino también alternativo para sectores desposeídos por lo que se requiere que estos sectores hagan más sacrificios y tengan ambiciones más altas que el resto de la población para obtener educación de calidad para sus hijos. (*Torche y Wormald, 2004*).

Incluso cuando la matrícula es gratuita, como es el caso de las universidades públicas argentinas, es necesario tener en cuenta costos de los materiales de estudio que, sumados a los viáticos y gastos de traslado, restringen económicamente su acceso. La preparación para un examen de ingreso, cuando éste existe, también es costosa. Por otra parte, habiendo reconocido la dificultad de compatibilizar trabajo y estudio, es relevante tener en cuenta que la posibilidad de permanecer en la inactividad luego de los 18 años no es una posibilidad que tenga cualquiera, sino que depende de los recursos monetarios del hogar, así como de la voluntad de los jefe de familia de costear la manutención del estudiante.

El círculo vicioso de la desigualdad

Los logros educativos no deben sus diferencias sólo, ni principalmente, a los méritos individuales. Es que en gran medida están condicionados por la influencia de factores adscriptivos, de modo que “los niños y niñas de orígenes menos privilegiados tienen que mostrar mayor mérito que aquellos procedentes de clases más favorecidas para alcanzar posiciones de clase similares” (Méndez y Gayo, 2007).

Aún en sociedades donde el Estado proporciona universalmente la educación primaria, e incluso secundaria, nacer y criarse en una familia pobre o rica suponen oportunidades claramente diferentes en el largo plazo. Los logros educativos, el tiempo de la vida dedicado a la educación, las capacitaciones a las que se accede, los activos sociales dados por las relaciones sociales del grupo de pertenencia; es decir, las principales condiciones que pesan en el mercado para definir los logros socioeconómicos

de una persona, son condicionadas, restringidas o facilitadas a cada uno, de acuerdo al origen social de la familia en la que nació y creció.

Harrington (1962), señala que la explicación real de por qué los pobres están donde están es haber cometido el error de nacer de los padres equivocados, en el sector equivocado de la ciudad, o en el grupo racial o étnico equivocado. Una vez cometido este error inicial, pueden ser ejemplo de voluntad y moralidad, pero esto no cambiará su realidad, que es la de sus remotas posibilidades de salir de ese mundo de pobreza (Golovanevsky, 2007).

La existencia de desigualdad, es generadora de nuevas desigualdades. Así, en ausencia de intervención estatal, el impacto de la desigualdad se imprime impunemente en el destino de las nuevas generaciones.

Estaríamos por tanto en presencia de una estructura de oportunidades sesgada en favor de quienes ya están en posesión de un activo social (...) Una estructura de oportunidades caracterizada por un proceso de acentuación de la discriminación del tipo que Robert Merton identificó como “el efecto Mateo”. Este efecto se refiere a la acumulación de ventajas y desventajas, en una determinada estructura social. (...) La acumulación diferencial de las ventajas opera de tal manera que, parafraseando a los evangelistas Mateo, Marcos y Lucas, “al que tiene, se le dará más, y tendrá de sobra; pero al que no tiene, hasta lo poco que tiene se le quitará”⁸ (Atria, 2004).

Algunos autores liberales discuten la existencia del efecto mateo considerando que, si bien se puede reconocer algún tipo de incidencia del origen social, la determinación es relativa. La incidencia dependería, presuntamente, de los méritos de los individuos en lo que respecta a su capacidad para sobreponerse a las dificultades que “la vida” le imponga. Pero dentro de esta consigna de aliento al trabajo se oculta el reconocimiento de que no existe igualdad de oportunidades. Y no queda claro cómo se justificaría el hecho de que para un mismo logro se exija mucho más esfuerzo a un individuo que a otro. La conclusión de estos razonamientos suele culminar en que en todos los casos depende de uno su destino: en el caso extremo, el pobre que nació desfavorecido es responsable por no haberse sobrepujado a su suerte. Este razonamiento es una trampa lógica orientada responsabilizar a los pobres de su pobreza. Cuando arbitrariamente las exigencias son diferentes, claramente los logros no constituyen la compensación equitativa de las virtudes y méritos de cada individuo. Las posibilidades de ganar y perder no son las mismas, los esfuerzos demandados no son los mismos, y por tanto los resultados no premian o penalizan iguales esfuerzos o carencias, sino que existe la mediación de la clase social, ya sea como una protección extra o, por el contrario, como una situación de vulnerabilidad.

Conclusiones

Los diferentes aportes sobre las causas de la desigualdad educativa en la región revelan constantemente el peso del origen socioeconómico en las oportunidades de niños y jóvenes. Tanto en la escuela como fuera de ella, las condiciones socioeconómicas condicionan el proceso educativo.

Cualquier sistema educativo que se proponga alcanzar la equidad debe trabajar para evitar que en su propio seno se repliquen las desigualdades sociales. En

este sentido sería conducente trabajar en el diseño de políticas de integración y mejora de la calidad de la educación en establecimientos públicos, así como de la riqueza de materiales educativos en los mismos. También sería relevante implementar planes para la inclusión en la formación postsecundaria de los sectores sociales que hoy se ven privados de su acceso.

Sin embargo, por muy relevantes que sean este tipo de medidas, la igualdad de oportunidades educativas no puede lograrse plenamente interviniendo sólo en el sistema educativo. Hemos visto que la desigualdad socioeconómica condiciona desde el propio hogar las oportunidades tanto de un buen rendimiento académico, como de la asistencia misma a la escuela, o el apego a ella. Es por eso que durante la infancia y la adolescencia resulta fundamental evitar la existencia de realidades materiales muy disímiles, por lo cual una intensa intervención de políticas de bienestar que compensen las carencias socioeconómicas es clave para que la igualdad de oportunidades sea acaso concebible. De este modo, la equidad educativa es un objetivo inseparable del de la equidad social en su conjunto.

Bibliografía

ALDAZ-CARROLL, E. y MORÁN, R. (2001) Escaping the poverty trap in Latin America : the role of family factors. Cuadernos de Economía [on line]. Nº 114 (Vol. 38): 115-190. Recuperado de www.scielo.cl.

BINSTOCK, G. y CERRUTTI, M. (2005). Carreras Truncadas: El Abandono en el Nivel Medio en la Argentina. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Carrerastruncadas\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Carrerastruncadas(1).pdf) [febrero 2012]

BLANCO, R. y CUSATO, S. (2005). “Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables”. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de http://red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf [febrero 2012]

CEPAL (2007). “Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa”, en CEPAL. Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: AUTOR. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_Cap3_Educacion.pdf [febrero 2012]

----- (2010). “La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina”, en CEPAL. Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: AUTOR. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE2010-Cap-II-educacion-preliminar.pdf> [febrero 2012]

FILGUEIRA, C. (2000). “La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina”. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/6715/P6715.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl> [enero 2012]

GOLOVANEVSKY, L. (2007). "Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para Argentina en el siglo XXI". Tesis de doctorado presentada el 17 de Abril de 2007. Recuperado de http://www.econ.uba.ar/www/servicios/Biblioteca/bibliotecadigital/bd/tesis_doc/golovanevsky.pdf [enero 2012]

JIMÉNEZ M. (2011). "Un Análisis Empírico de las No Linealidades en la Movilidad Intergeneracional del Ingreso. El caso de la Argentina". Documento de Trabajo N° 114. CEDLAS (Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales)

MÉNDEZ, M. L. y GAYO, M. (2007). "El perfil de un debate: movilidad y meritocracia. Contribución al estudio de las sociedades latinoamericanas". En ROLANDO, F.; ARTURO, L. y ATRIA, R. (Coord). Estratificación y movilidad social en América Latina: transformaciones estructurales de un cuarto de siglo. Santiago de Chile: LOM Ediciones

PAES DE BARROS, R.; FERREIRA, F.; MOLINAS VEGA, J. y SAAVEDRA CHANDUVI, J. (2008). Midiendo la Desigualdad de Oportunidades en América Latina y el Caribe, Washington: Banco Mundial. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/LACINSPANISHEXT/Resources/Book_IOH.pdf [febrero 2012]

Pereyra, A. (2003). "La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas". En SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América latina). Boletín n°3. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin_03.pdf

TORCHE, F. y WORMALD, G. (2004). "Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro". Serie Políticas Sociales, N° 98. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/20354/sps98_LCL2209.pdf [febrero 2012]

VELEZ E.; SCHIEFELBEIN, E. y VALENZUELA J. (1997). "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe)". Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF> [febrero 2012]

⁸ San Mateo, 25, 29.

Educar

ISSN 1405-4787



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN