

CONSEJO EDITORIAL

NACIONALES

ALFONSO BARBA
Universidad Autónoma de Aguascalientes

LUISA CHAVOYA
Universidad de Guadalajara

ROSA DE IBARROLA
Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados- Departamento de
Investigaciones Educativas

ROBERTO DÍAZ BARRIGA
Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios sobre la Universidad

FRANCISCA DÍAZ
Universidad Autónoma Metropolitana

LUIS GIL
Universidad Autónoma Metropolitana
Capotzalco

ROBERTO GÓMEZ
Universidad Veracruzana

ROBERTO LANDESMANN
Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Estudios
Profesionales-Iztacala

ROBERTO MUÑOZ IZQUIERDO
Universidad Iberoamericana

ROBERTO PADUA
Colegio de México

ROBERTO ANTONIO SÁNCHEZ
Universidad Autónoma de Yucatán

ROBERTO SANDOVAL
Universidad Pedagógica Nacional

EXTRANJEROS

SYLVIA SCHMELKES
Centro de Investigaciones y de Estudios
Avanzados-Departamento de
Investigaciones Educativas

FELIPE TIRADO
Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Estudios
Profesionales-Iztacala

EDUARDO WEISS
Centro de Investigaciones y de Estudios
Avanzados- Departamento de
Investigaciones Educativas

EXTRANJEROS

JACQUES ARDOINO
Université Paris VIII y AFRSE, Francia

MARGARET LECOMTE
University of Colorado, Boulder, Estados Unidos

DANIEL LEVY
University at Albany, SUNY, Estados Unidos

CHARLES POSNER
University of London

JÜRGEN SCHRIEWER
Humboldt Universität Zu Berlin

JUAN CARLOS TEDESCO
Bureau International d'Education, UNESCO

GUILLERMINA TIRAMONTI
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Buenos Aires

DAGMAR ZIBAS
Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil

COMITÉ EDITORIAL

COORDINADOR

ROBERTO RUEDA
Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios sobre la Universidad
mariorb@servidor.unam.mx

ROBERTO BRACHO
Centro de Investigación y Docencia
Educativas, AC

ROBERTO DUCOING
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

ROBERTA GALVÁN
Centro de Investigaciones y Estudios
Avanzados en Antropología Social

ROBERTO KENT
Centro de Investigaciones y de Estudios
Avanzados-Departamento de
Investigaciones Educativas

SECRETARÍA

ALEJANDRA PELLICER
Centro de Investigaciones y de Estudios
Avanzados-Departamento de
Investigaciones Educativas

ENRIQUE PIECK
El Colegio Mexiquense

ROBERTO RODRÍGUEZ
Universidad Nacional Autónoma de México
Coordinación de Humanidades

LORENZA VILLA LEVER
Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones Sociales

GUILLERMINA WALDEGO
Centro de Investigaciones y de Estudios
Avanzados-Departamento de Investigaciones
Educativas

ELSA NACCARELLA (SECRETARÍA TÉCNICA)

REVISTA EDITORIAL

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa por lo que pretende ser un foro nacional y latinoamericano de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativas; abordar temas tanto con larga tradición investigativa como con los emergentes; señalar los espacios vacíos en la producción nacional y regional y proponer posibles líneas de trabajo no suficientemente transitadas por los investigadores; discutir y argumentar posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas del campo de la investigación en educación; y contribuir al establecimiento y definición de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

Revista Mexicana de Investigación Educativa

Vol. III, núm. 6, julio-diciembre, 1998

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



© 1996, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC
 Universidad Nacional Autónoma de México
 Coordinación de Humanidades



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación semestral coeditada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y la Universidad Nacional Autónoma de México. Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE ni de la UNAM y son responsabilidad exclusiva de los autores. Para la reproducción total o parcial de los artículos se requiere autorización por escrito del Comité Editorial. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse al COMIE, Edificio de la Coordinación de Humanidades-UNAM, Circuito maestro Mario de la Cueva, zona cultural, Ciudad Universitaria, 04510, México, DF, tel. 622 75 80 ext. 17. Editor responsable: Mario Rueda. Edición Grupo Ideograma Editores. Impresión: Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V., Av. México-Coyoacán 421, 03330 México DF, tel. 604 12 04 y 688 91 12. Distribución: COMIE. Certificado de Licitud de Contenido: 7032. Certificado de Licitud de Título: 10046. Reserva de derechos al uso exclusivo del título: 001637/97. ISSN: 1405-6666. Tiraje: 1500 ejemplares.

EDITORIAL

La información sistematizada en el desarrollo de la investigación educativa

Mario Rueda

199

INVESTIGACIÓN

Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas

Nora H. Martínez y Anabella Dávila

203

Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera

Carlota Guzmán Gómez

221

La tolerancia y el buen maestro

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

243

Las relaciones conflictivas en la escuela primaria en el contexto de la reforma educativa

Christopher J. Martin

273

El Álbum de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX

Luz Elena Galván de Terrazas

301

DEBATE

Educación y desigualdad social

Humberto Muñoz García, Teresa Bracho, María de Ibarrola, Roberto Rodríguez Gómez y Sylvia Schmelkes

317

DOCUMENTO

Premio María Lavallo Urbina 1998

Sylvia Schmelkes

347

INFORMACIÓN

La página en Internet de la SEP

353

RESEÑA

México: valores nacionales

Pablo Latapí

359

Investigación y política educativas

María de Ibarrola

365

La educación primaria en tiempos de austeridad

María Luisa Chavoya

373

Conferencia mundial sobre educación superior

Roberto Rodríguez Gómez

379

La información sistematizada en el desarrollo de la investigación educativa

La investigación en educación ha estado consolidándose como un campo profesional. Las iniciativas primigenias que dieron la oportunidad de hacer un recuento de los profesionales dedicados a esta actividad, la identificación de establecimientos dónde se realiza y los primeros programas de formación que preparaban para hacer investigación, son los indicadores que muestran la constitución de este, relativamente nuevo, quehacer profesional.

En las dos últimas décadas se pueden detectar señales de optimismo sobre el desarrollo de la investigación educativa en nuestro país. Se pueden identificar algunas comunidades de investigadores en distintos estados, se cuenta con más programas de posgrado en educación, se percibe una mayor preocupación por ofrecer una formación especializada, está disponible una variedad de publicaciones y existen redes de académicos que desarrollan temas particulares de investigación.

En este contexto de crecimiento del campo, vale la pena destacar el papel de la sistematización de la información derivada de acciones de investigación educativa. En otros países es ya una tradición el hacer recuentos de lo produci-

Galván, Luz Elena (1995). "Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973)", en *Pedagogía. Revista especializada en educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Tercera época, vol. 10, núm. 2.

Galván, Luz Elena (1997). "Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX", en Ma. Esther Aguirre (coord.), *Rostrros históricos de la educación: Miradas, estilos, recuerdos*. CESU-UNAM (en prensa).

Galván, Luz Elena (1997). "Niños y niñas, imaginarios que se dibujan a través de algunas de sus lecturas en el siglo XIX", en Carmen Castañeda (coord.), *La cultura del libro en México*. CIESAS y CONACYT (en prensa).

Heywood, Colin (1988). *Childhood in Nineteenth-Century France*. Cambridge: Cambridge University Press.

Humphries, Steve et al. (1988). *Century of Childhood*. Londres: Sidgwick & Jackson.

Lara Magaña, Gloria (1962). *Periodismo infantil en México*. México: UNAM.

Le Goff, Jacques et al. (1988). *La nueva historia. Diccionarios del saber moderno*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*. México: Porrúa.

Pollock, Linda (1993). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riché, Pierre y Danièle Alexandre-Bidon (1994). *La vie des enfants au Moyen Age*. París: Editions du Sorbier.

Semeraro, Angelo (1994). "L'infanzia come soggetto e come oggetto storiografico", en *Memoria electrónica del V Encuentro Nacional y I Internacional de Historia de la Educación*. Puebla, México.

Staples, Anne (1988). "La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente", en *Historia de la lectura en México*. México: Ediciones del Ermitaño y El Colegio de México.

Staples, Anne (1992). "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país", en *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.

Staples, Anne (1994). "Lectura para niños en el siglo XIX", en *Memoria electrónica del V Encuentro Nacional y I Internacional de Historia de la Educación en México*. Puebla, México.

Thompson, Angela Tucker (1990). *Children in family and society Guanajuato, Mexico: 1780 to 1840*. Dissertation presented for the Degree of Doctor of Philosophy. University of Texas, at Austin. Mayo.

Trejo, Blanca Lydia (1950). *La literatura infantil en México (desde los aztecas hasta nuestros días)*. México: s/e.

Educación y desigualdad social

El primero de julio del presente año, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa organizó una mesa redonda sobre el tema "Educación y desigualdad social", con motivo de la presentación del número 5 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Participaron Humberto Muñoz García –coordinador de Humanidades de la UNAM–; Teresa Bracho –investigadora del Centro de Investigación y Docencia Económica, AC–; María de Ibarrola –investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV–; Roberto Rodríguez Gómez –investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad y secretario académico de la Coordinación de Humanidades de la UNAM– y Sylvia Schmelkes –investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Compartimos con los lectores algunas de las ideas más relevantes allí expuestas.

Presentación

Humberto Muñoz García

El problema de la desigualdad social es uno de los temas centrales de la sociología. Fue tratado profusamente después del periodo de la posguerra, durante la etapa del desarrollismo en América Latina, para ser, posteriormente, relativamente desatendido. Actualmente, ha vuelto a cobrar importancia como resultado de las recurrentes crisis económicas –producto del modelo de desarrollo en boga– que han acentuado las diferencias sociales y el elevado número de población en situaciones de pobreza extrema.

En México, como en otros países de la región, al impulsarse estrategias de desarrollo fincadas en la apertura de la economía con el propósito de crecer, elevar los niveles de bienestar y alcanzar la modernidad se provocaron cambios en la sociedad y la economía que trajeron nuevos desafíos para el logro de la competitividad. La competencia internacional estimuló la transformación del sistema productivo vía la innovación tecnológica, la aplicación del conocimiento y la instauración de nuevos procesos de trabajo. El modelo de internacionalización nacional partió de una ventaja comparativa: contar con mano de obra abundante, poco calificada y barata para atraer capital externo que complementará los esfuerzos propios de creación de empleos.

Pronto se llegó a la conclusión de que esta modalidad de desarrollo requiere de una fuerza de trabajo con un mayor nivel de entrenamiento para competir realmente en el rápido y cambiante contexto tecnológico que acarrea la globalización en el mercado de trabajo y, por tanto, en la relevancia que tiene la educación para los fines del modelo. La educación, a diferencia de los ochenta, volvería a jugar el papel de instrumento propulsor del desarrollo, renovar las expectativas de movilidad social y se vincularía de nuevo con el empleo y el ingreso aminorando las desigualdades.

Dadas las asimetrías educativas con los países del primer mundo y las diferencias históricas que han prevalecido en México en este campo, se planteó elevar la instrucción básica hasta la secundaria, corregir las inequidades, aumentar la matrícula universitaria y la calidad de la enseñanza que, junto con la expansión esperada del empleo, redundarían en la disminución de la desigualdad social.

Hay voces, por muchos lados, que dicen que estamos entrando a la era de la educación. A todos preocupa la distribución de las

oportunidades educativas. Este punto es uno de los retos políticos más grandes si se considera que el problema más importante del sistema educativo mexicano es la desigualdad. Sin catastrofismos, los indicadores que lo ilustran sobran.

La población de México llegó al último decenio del siglo con un rezago educativo que los especialistas han considerado crítico. La población económicamente activa cuenta con niveles de escolaridad muy bajos y la calificación de millones de mexicanos para elevar la productividad sigue siendo una meta difícil de cumplir. El analfabetismo ha disminuido en términos relativos, no así la población analfabeta que en los últimos tres decenios ha incrementado su volumen a un punto que su reducción requiere de un esfuerzo extraordinario.

Más allá, resulta preocupante la inasistencia a la escuela de niños y jóvenes (de 6 a 14 años) que al inicio de este decenio se había reducido, en términos proporcionales, aunque en el grupo etario había cerca de dos millones que no terminaron su enseñanza básica y no asistían a la escuela. A lo anterior se agrega que en el grupo de 15 a 19 años, según el último Censo, casi seis de cada diez jóvenes no asistían a la escuela. Esto significa que el término de la secundaria es el punto que filtra hacia fuera del sistema educativo a la mayor parte de los estudiantes. Algunos se incorporan al trabajo, otros no. En un análisis reciente del Consejo Nacional de Población (CONAPO) se indica que en este grupo etario, cerca de 20% (1.8 millones) de las personas ni estudia ni trabaja (*Reforma*, 12 de junio de 1998).

Desde luego, estas tendencias no son homogéneas en el país. Son más agudas en entidades federativas poco desarrolladas como Chiapas, Oaxaca, Guerrero o Hidalgo, para citar unas cuantas, y más favorables en el Distrito Federal y varios estados del norte como Nuevo León, Baja California, Chihuahua, etcétera. Lo que sorprende es que las distancias educativas entre regiones y entidades –las expresiones territoriales de la desigualdad– no se han alterado hasta ahora.

¿A quiénes afectan más estas tendencias? A los niños y jóvenes que pertenecen a familias de bajos ingresos, a los que se quedan sin hogar en la calle, a los que viven en zonas o regiones deprimidas del país o en áreas marginadas de las ciudades. En el sector rural las escuelas se ubican lejos de donde se vive, a veces no cubren todo el ciclo primario y en las periferias urbanas las condiciones de estudio son inadecuadas. En este tipo de medios es, por lo tanto, más difícil aprender las habilidades y destrezas básicas que debe entregar la escuela para que las personas puedan en-

frentar satisfactoriamente los requerimientos que demanda el cambio de la sociedad frente a la internacionalización.

A lo anterior se agregan los problemas de eficiencia del sistema educativo. Los índices de reprobación y abandono son elevados en México. La preparación deficiente del magisterio y el desinterés de los profesores frente a estudiantes poco motivados es otro factor que influye en los malos resultados que se obtienen en las escuelas. En fin, todas éstas son cuestiones que la población reconoce y que actúan como desestímulo al envío de los niños y jóvenes a la escuela. Se establece una especie de círculo vicioso en el que el bajo origen de clase y el mal funcionamiento del sistema educativo se refuerzan mutuamente.

La información para los niveles superiores de la enseñanza no es más esperanzadora. Un punto a debate todavía es cómo mejorar la cobertura. En los últimos años se ha presenciado un aumento notable de la matrícula en la educación superior, pero la tasa de atención al grupo de 20 a 24 años ha permanecido relativamente estable, alrededor del promedio que presentan los países no desarrollados (14%). Y también, en este tramo de la enseñanza, se presentan problemas de calidad, pertinencia y eficiencia cuyas soluciones no se aprecian en una política coordinada de largo plazo.

La desigualdad educativa, entonces, tiene un ángulo cuantitativo donde las magnitudes son enormes. Pero también tiene uno cualitativo ya que el sistema de educación no distribuye equitativamente el conocimiento socialmente significativo a todo el que estudia para que pueda aprovechar las oportunidades de ejecutar tareas de utilidad social. En el contexto de la globalización las dificultades pueden volverse mayores si no se proveen los instrumentos para que los niños y jóvenes tengan contacto y aprendan, como en otros países, el manejo de la tecnología informática, cada vez más indispensable para adquirir y aplicar conocimiento.

Además del plano objetivo de la desigualdad hay uno subjetivo. Este último se ilustrará con dos ejemplos. Primero, las personas aprovechan de manera distinta las oportunidades que brinda el sistema educativo según las perciban. Las que pertenecen a grupos de bajo nivel socioeconómico no consideran frecuentemente tener posibilidades de enviar a sus hijos a la escuela y menos a la universidad; tienen una menor valoración del bien educativo y, por tanto, menores aspiraciones y expectativas de que en su familia alguno o algunos de sus miembros logren una educación elevada, mientras que en los estratos de mayores ingresos casi existe la certeza de que ello ocurrirá. Una actitud desfavorable a la

escolarización conduce a una desigualdad educativa recurrente entre los sectores sociales más desprotegidos.

Segundo, la falta de obtención de valores ciudadanos en la escuela y de una visión de lo que pasa en el campo internacional son factores que limitan una participación comprometida y responsable con las pautas de cambio hacia la democratización, el progreso y el bienestar colectivos. La educación es portadora y transmisora de valores y orientaciones que estimulan el desarrollo y quienes no los adquieren o dificultan la dinámica social o se quedan al margen de ella.

En resumen, la desigualdad social, vinculada a las oportunidades educativas, es un problema que admite muchos ángulos y puertas de entrada para su análisis. Por lo tanto, es aconsejable pasar del estudio de los parámetros a investigaciones que ilustren las causas de los procesos que llevan a la diferenciación social frente al sistema educativo y de los obstáculos que tiene este último para desarrollarse de una mejor manera. A la educación se le valora, entre otras cuestiones, por la posibilidad que otorga para alcanzar otros bienes sociales. A la sociología le corresponde, en estos tiempos, tratar estos asuntos, demasiado complejos e importantes para el futuro nacional. A los investigadores nos queda la tarea de convencer que el conocimiento sobre estos problemas es indispensable para las decisiones políticas en la materia.

Distribución y desigualdad educativas

Teresa Bracho

¿Cuál ha sido la idea general que ha orientado tus trabajos de investigación sobre las relaciones entre distribución, diversificación, desigualdad y exclusión educativas y otras formas de desigualdad social?

He buscado retomar la vieja idea de análisis del sistema educativo como un subsistema societal no autónomo y, además, no fragmentable analíticamente en sus segmentos componentes para el estudio de distribución. Como tal subsistema, la distribución educativa tiene que plantearse desde sus relaciones con, por ejemplo, la política, la economía, la organización social y su valor relativo en cada uno de estos ámbitos y, al mismo tiempo, debe identificarse que la estructuración y organización del sistema educativo se relacionan con el valor que otorga a otros sistemas societales, sea

como marco referencial, de orientación y significación o bien evaluativo (el caso de la economía es el contexto más evidente en las orientaciones recientes).

Así, sostengo, en tanto socióloga, que el sistema societal tiene como referencia última la organización y distribución social. Se trata del sistema *fundante* –tomando los términos de Luhman– y referencial de todos los demás sistemas (política, economía). Versus lo que se puede plantear desde algunas teorías económicas, no es la racionalidad individual, los mercados o la economía el sustrato del sistema societal, sino las relaciones y organizaciones sociales que a la vez estructuran y comunican los distintos marcos de orientación y racionalidades de los sistemas. Tampoco es el control de recursos o el poder: la relevancia de la distribución educativa para el ámbito político no deriva de su carácter público y su peso en el sistema político nacional, sino de su legitimidad como agencia de distribución social de conocimientos. De aquí el énfasis que he puesto en mi trabajo más reciente en las nociones de distribución y desigualdad.

Y un último punto que ha guiado estas investigaciones es la idea de ubicar la distribución educativa en el marco del análisis de la racionalidad de los subsistemas, de las decisiones –políticas y familiares– en torno a la escolarización, distinguiéndose muy fuertemente de las teorías de “*rational choice*” al separar las nociones de “elección” y “decisión”.

¿Por qué o para qué discutir de distribución y desigualdad educativa en el marco de la desigualdad social?

Hay al menos dos órdenes de razones que conducen a buscar mejores modelos explicativos de la distribución y desigualdad educativas y de sus relaciones con el sistema societal. El primero tiene que ver con la noción de “desarrollo” y sus definiciones de política social implícitas –o de ética política– y el segundo refiere a la potencial contribución de la distribución de la educación en otras desigualdades sociales o de política económica.

1. En los últimos años la educación ha tenido un auge entre los problemas relevantes en la agenda pública, en parte debido al resurgimiento de las nociones de desarrollo y del papel de los recursos humanos en éste. Esto obliga a replantear las viejas cuestiones en un nuevo contexto económico, atendiendo de manera especial a los problemas distributivos no resueltos aún. La reiterada afirmación sobre la contribución de la educación al desarrollo sigue siendo necesaria; sin embargo, no es ya suficiente. Debemos abundar en los procesos, las condiciones bajo las cuales contribuye, los

marcos normativos sobre los que deben orientarse las acciones distributivas que, a su vez, permitan evaluar la definición de metas específicas y acciones correspondientes conducen a beneficios sociales y económicos de la educación en toda su amplia gama de consecuencias para los individuos y para el conjunto social. Y esto lleva a la necesidad de reconocer que la distribución equitativa de la educación es parte de una agenda en términos de política social y de filosofía política del sistema educativo –aún sin resoluciones compartidas por todos los actores y agentes involucrados.

Toda acción social (incluida la educativa) está enmarcada por los márgenes estructurales producto de las interacciones precedentes; pero también por los proyectos a futuro que se plantea como sistema. Por ello, pareciera de fundamental importancia explicitar la imagen de futuro en los proyectos de desarrollo e incorporarla en las metas y proyectos actuales como reguladora de las acciones y como marco para evaluar sus resultados. Entre esas imágenes de futuro desdibujadas en los proyectos que han dominado nuestro desarrollo está el que refiere al aspecto ético de distribución. Para el caso del sistema educativo, las consecuencias son importantes, pues uno de los ejes de los proyectos de crecimiento y distribución en todo el mundo ha sido el de la expansión educativa o la acumulación masiva de capital humano.

Así, cualquier estrategia para el cambio en el sistema educativo es una cuestión global política y económica –de una filosofía política clara para el sistema educativo y la cuestión distributiva– y no sólo un problema de diseño de planes organizacionales de corto plazo, como parece haber sido abordado hasta ahora. Dicho en otras palabras, se trata no de un problema de “demanda potencial no cubierta” o de un asunto de *programas educativos*, sino de una cuestión de *política educacional* que reconozca que los objetivos de desarrollo, distribución y eliminación de la pobreza implican una ampliación de la base de recursos humanos calificados que, evidentemente, pasa por el logro de la universalización de la educación básica, pero que no se agota en él.

Debemos insistir que la educación es un Derecho Humano, además consagrado en el capítulo de Garantías Individuales de la Constitución; en tanto tal, en última instancia se ejerce frente al Estado y su responsabilidad de garantizar que todos los mexicanos tengan acceso a una educación básica de calidad no puede desdibujarse. Así, no es una graciosa concesión gubernamental, ni se fundamenta sólo en las necesidades de formación de la futura fuerza de trabajo. Es un Derecho Humano y una obligación pública consagrada en la Constitución.

2. En los resultados del análisis entre expansión educativa, por un lado y desigualdad educacional, por el otro, mis conclusiones son que no sólo por razones éticas en relación con los compromisos morales que otorgan legitimidad y deben guiar las acciones públicas, sino por otras estrictamente económicas que plantean las nuevas condiciones de la economía mundial, la expansión educativa y la búsqueda de disminución de las desigualdades en este ámbito no pueden plantearse como formación de una masa con educación básica y de una élite con educación superior, tan altamente calificada como se quiera. Y, más importante aún, tampoco puede suponerse que el crecimiento por sí mismo conducirá automáticamente hacia una disminución de la desigualdad.

La nueva condición de los mercados internacionales obliga a pensar en la necesidad de una fuerza de trabajo con estándares de formación mucho más elevados que los actuales y que los previsibles a partir de las políticas de hoy; baste dar una mirada a las condiciones de distribución educativa nacionales frente a nuestros principales socios comerciales y, para no ir tan lejos, con el resto de los países latinoamericanos.

México ha cambiado: no puede tipificarse como una economía exportadora de bienes primarios, ante una diversificación de su producción. La estructura social se ha diferenciado, dando lugar a nuevas posiciones, relaciones y expectativas. Los sistemas de participación también han sido modificados. En estos procesos de cambio estructural, la expansión de la escolaridad puede haber jugado un papel importante y su centralidad aumentar en tanto se logre atender los problemas de calidad de la distribución educativa junto con la de sus contenidos, acordes con las demandas de orden económico, sociales y políticas.

Cabe también recordar aquí que en los estudios sobre la distribución de ingresos en México se reporta una constante importancia de la educación como factor de explicación de la desigual distribución del ingreso (junto con la ocupación), y que para el conjunto de países latinoamericanos, el factor educativo se destaca en la explicación de la concentración del ingreso, particularmente en condiciones de rezago en el crecimiento educacional de la región.

Puede concluirse que la rápida elevación de la escolaridad poblacional conduciría a abrir opciones para disminuir la pobreza, potenciar el incremento de las tasas de crecimiento económico y abrir espacios de decisión hacia una mejor distribución del ingreso nacional.

¿Cómo entran en este espacio analítico las familias y el análisis económico?

Todo lo anterior refiere al espacio de racionalidades políticas y de decisiones en la agenda gubernamental. Pero el otro punto que he tratado de destacar refiere a la centralidad del análisis de la dinámica familiar y sus decisiones sobre educación para entender las grandes tendencias de evolución del sistema educativo nacional.

En mi trabajo he buscado destacar que, con independencia de la atención que se le otorgue en la agenda gubernamental, la importancia de la educación mantiene percepciones sociales de alta relevancia. Ello se muestra en los crecientes promedios de escolaridad, en los constantes y elevados gastos privados en educación, en las menores tasas de abandono escolar de la población en básica. Sin duda el primer indicador se asocia con la progresiva urbanización; sin embargo, los aumentos en el gasto de los hogares en este rubro no necesariamente se explicarían por ella, como tampoco los ocurridos en la eficiencia de las trayectorias educativas. Para ello, es necesario buscar su relación con otros fenómenos demográficos, características estructurales de la familia así como indicadores de la demanda por educación en el mercado de trabajo, como son las señales que pueden inferirse de las tasas de retorno a la educación.

Para analizar la distribución educativa se requiere, a mi juicio, entender la escolaridad como parte de la dinámica decisional familiar, que involucra al mismo tiempo espacios de participación escolar, en el empleo, etcétera. Supone, también, reconocer que los umbrales de definición de "participación educacional" y, por ende, de desigualdad educativa, tienden a aumentar conforme se incrementan los niveles de escolaridad del país y según crecen las demandas del mundo del trabajo por una fuerza laboral calificada.

En este mismo contexto, uno de los ejes centrales que orientan mis trabajos empíricos es que la distribución educativa, como asunto social, es un fenómeno generacional. Este postulado es de particular relevancia en el caso de países en los que, como México, la ampliación de la oferta y el acceso a la educación son fenómenos relativamente recientes y en donde la universalización de la educación elemental –primaria– no ha sido aún resuelta.

A continuación explico esta idea, sin pretender abarcar toda la problemática que involucra, para subrayar tan sólo sus consecuencias sobre el análisis clásico de la economía de la educación en donde las tasas de retorno se interpretan como señales del mer-

cado de trabajo sobre el valor potencial de la educación. Ello ha llevado a proponer que sean éstas, junto con los indicadores de empleabilidad de los egresados del sistema educativo, orientadoras de la oferta educativa. Si bien reconozco la importancia de identificar el valor económico de la educación, creo que es importante agregar lo siguiente:

Primero, esos rendimientos de la educación en el mercado de trabajo son uno, entre otros beneficios sociales de la educación y las decisiones sobre la escolaridad que no tienen como único, tal vez ni siquiera principal marco de referencia al mercado.

Segundo, esas señales del mercado son interpretadas en contextos particulares de distribución y de oferta educativas. De ahí que, por un lado, las decisiones sobre escolaridad tomen en consideración, principalmente, el contexto de distribución en el grupo de referencia y, por otro, que las señales de oferta operen como contexto de interpretación de aquellas señales de mercado.

Tercero, los rendimientos económicos de la educación son contingentes a la distribución social de la misma y no sólo a las condiciones de la economía en general y las políticas económicas. Esta hipótesis es de gran importancia para el caso mexicano en donde el aumento en los promedios de escolaridad poblacional no es despreciable como producto de los esfuerzos públicos y privados. Reconocer esta tendencia junto con la aún muy pobre distribución educativa nacional es fundamental, a mi juicio, para entender el valor que el sistema societal otorga a los recursos humanos calificados y las presiones sobre los subsistemas de educación postbásica.

¿Por qué es importante considerar la problemática de diversificación educativa en el contexto del problema de desigualdad?

En el caso mexicano, las cuestiones de expansión y calidad se presentan asociadas a una diversificación, que en sus versiones más extremas se expresan como propuestas de privatización (incluyendo la de la responsabilidad del costo educativo) y segmentación de modalidades y calidades. La diversificación, cuando se la mira como reconocimiento de corresponsabilidad en el ejercicio de una obligación pública o como especificación de metas de conocimiento diferenciales en el nivel posbásico, puede ser una sana forma de enfrentar la expansión educativa. Sin embargo, cuando se la asocia a las ideas de segmentación (educaciones de distintas clases para diversos grupos sociales) y privatización (traslado de la obligación constitucional a las familias), debemos ser más críticos.

Desde mi perspectiva, la privatización y segmentación –posiblemente siendo racional desde el punto de vista de los actores individuales en el corto plazo– conducen a una perversa disminución de recursos para la sociedad que puede formularse desde distintos ámbitos: desde lo económico, como disminución cualitativa de los recursos humanos y de los rendimientos económicos; desde lo social, concentración creciente del conocimiento y sus beneficios asociados; y desde lo político, dificultad para acceder a una democratización. En los tres niveles, estamos hablando del riesgo de un estrechamiento de las élites.

Esta propuesta analítica lleva a enfatizar la dimensión organizacional como responsabilidad básica de la distribución y calidad educativas. La educación como responsabilidad pública tiene lugar en espacios institucionales bien claros, con controles burocráticos también específicos. Explicitar los márgenes de responsabilidad de cada uno de los agentes y agencias es una tarea fundamental para evaluar su capacidad de respuesta ante las condiciones de un medio cambiante y la responsabilidad de hacerlo sin generar nuevos problemas.

Los sistemas educativos se han constituido en la institucionalización para la formación de las personas, sus valores, habilidades, conocimientos, capacidades de selección de información relevante y manejo de la misma. Las credenciales educativas no son –o al menos, no solamente– etiquetas de presentación en el mercado de trabajo. En tanto sistema social fundamental de formación, el educativo constituye una parte muy relevante de los de inclusión social institucionalizada, junto con el mercado de trabajo, en tanto sistema de agrupamiento de estatus jerárquicamente ordenado y cuyas relaciones son reguladas por el Estado. Bien o mal, esas credenciales respaldan el conocimiento y capacidades adquiridas, que básicamente refieren a la posibilidad de plantear nuevos problemas y alternativas a ellos; para un aprendizaje continuo, que cada vez más se demanda de las personas en sus roles adultos. La educación puede contribuir a potenciar la flexibilidad y la incorporación del individuo, pero también de las naciones, en el nuevo contexto que plantea la reorganización mundial.

Así, la agenda de problemas de investigación en el área de desigualdad educativa como asunto social, tiende a ser más compleja, con más y nuevas preguntas que se agregan a las tradicionales que se plantearon en la literatura tradicional sobre las relaciones entre educación y desarrollo. Creo que es prometedor ver que el tema está resurgiendo en el interés de la comunidad de investigación educativa en México y que la diversidad de enfoques con que estamos mirando ahora el problema puede llevar a reconocer la

complejidad del mismo, tanto desde la perspectiva analítica como desde las opciones de política que puedan derivarse.

Desigualdad y escolaridad

María de Ibarrola

¿Podrías señalar algunos avances y ausencias en la investigación sobre desigualdad social y escolaridad en el contexto mexicano?

Trataré de explicar y sistematizar, muy brevemente, tanto los avances como las ausencias mediante el análisis de dos grandes orientaciones que facilitan, analíticamente, el acercamiento a este problema: la que refiere al análisis de las situaciones de desigualdad social con relación a la transformación de escolaridad ofertada y alcanzada y la correspondiente a la alcanzada con relación a la transformación, modificación y reproducción de la desigualdad social en el país.

En ambos casos un problema serio ha sido la construcción de la categoría de desigualdad social. En ese aspecto ha habido muy poco esfuerzo de los investigadores en educación, quienes se basan en cualquier índice de desigualdad derivado de la economía que les quede a la mano: ingresos, zona de residencia, ocupación o, en el más fácil y agregado, de la desigualdad cultural: el grado de escolaridad alcanzado por los padres. Ha habido muy pocos intentos por combinar o construir indicadores propios, por lo que se reducen enormemente las posibilidades de interpretar las desigualdades más brutales, por ejemplo la de los niños de la calle, frente a las más sutiles, de los académicos que tienen acceso al SN y quienes no lo tienen.

No hay planteamientos teóricos que nos permitan distinguir entre diferentes desigualdades y definir cuál es especialmente significativa para incluirla en los estudios educativos, cuál resulta determinante y en qué momento (ingreso, empleo o trabajo, sector del mercado de trabajo, género, cultura, etnia, religión, edad). Cómo juega una desigualdad con relación a otra, en particular en la diferencia restante de las correlaciones estadísticamente significativas.

Otra ausencia notable es la falta de matices y el descuido en las facetas de la desigualdad o de la relatividad de la misma según los contextos sociales y culturales. Los indicadores urbanos no permi-

ten identificar la desigualdad en las zonas rurales, por poner un ejemplo sumamente burdo.

Primera tendencia. En términos absolutos, a la vez que se ha documentado la creciente transformación de la escolaridad ofertada y alcanzada entre la población del país también ha sido posible identificar, históricamente, los rasgos de desigualdad que se van correlacionando con ella. Tal vez tendríamos que concluir, con Bourdieu, que lo que importa en última instancia es la diferencia puesto que su tipo determina la desigualdad escolar y variará a medida que se incrementan las tasas de escolaridad, pero siempre se descubrirá alguna desigualdad (o muchas).

La investigación educativa desarrollada en México durante la década de los sesenta y principios de los setenta es tal vez la más abundante al respecto. Aunque, como en toda investigación en el país, no podemos decir que sea numerosa.

Los primeros resultados, plasmados en el estado del arte de 1981, aseguraron los avances del conocimiento en México en cuanto a la desigual distribución de las oportunidades de escolaridad en clara correlación con las desigualdades sociales y económicas manifiestas en nuestro territorio. Los abultados datos estadísticos que hablaban del crecimiento de la escolaridad en nuestro país, no resistieron el embate de un análisis sociológico de la desigualdad y fue muy fácil demostrar que los grupos sociales con condiciones de vida más desfavorables recibían muy escasas oportunidades de escolaridad, vistas éstas a través de los insumos: número y tipo de escuelas y de maestros, acceso a libros de texto, gasto promedio por alumno, oportunidades de continuar hacia la secundaria, el bachillerato y la universidad.

Hubo algunos estudios, pocos, en los que se empiezan a percibir mecanismos internos de los procesos escolares en los que también se manifiesta esa correlación: los resultados de aprendizaje, la reprobación, la eficiencia terminal, incluso la motivación para los estudios. Las explicaciones corren por dos vías que, hasta la fecha, parecen ir en paralelo: a) para los maestros del sistema educativo, la causalidad se encuentra en las condiciones de vida de la población: la alimentación que reciben los niños, el tiempo que le deben dedicar a otras actividades que aporten ingresos a la familia, la falta de un ambiente cultural en la misma, la imposibilidad de los padres de apoyar el trabajo escolar. b) Pero los investigadores fueron descubriendo otros factores tal vez más determinantes, adicionales a los recursos asignados: la normatividad de la escuela, la homogeneidad del currículum, incluyendo horarios y calendarios y las expectativas de los maestros.

Aunque es importante señalar que fueron muy pocos los estudios empíricos que aportaban sustento a este tipo de conocimiento, su lógica era irrefutable y coincidía además con las aportaciones de otras áreas del conocimiento, sobre los sujetos y la cultura escolar, por ejemplo. Se privilegiaron los estudios de tipo cualitativo, en particular los etnográficos, sobre la vida en la escuela, la constitución de los sujetos (véanse los títulos de las mesas temáticas de los congresos de 1993, 1995 y 1997). Los sociólogos encontraron una nueva veta para la escala de su análisis: la institución escolar y su especificidad como organización humana procesadora de conocimiento, sus relaciones de autoridad, su cultura, sus valores, sus fuentes de legitimidad, etcétera.

La década de los ochenta, no estuvo ayuna de investigaciones al respecto y empiezan también a darse algunos giros importantes en los enfoques: destaca la identificación de la posibilidad de las escuelas y de los maestros de enfrentar y superar, incluso, lo que parecían ser determinaciones fatales a la reproducción de la desigualdad. Escuelas que sufren de todas las determinaciones socioeconómicas previstas por la teoría de la desigualdad educativa producen, sin embargo, resultados semejantes a los de otras en mejores condiciones. Con ello empieza la búsqueda de los factores determinantes de esta posibilidad de superar la determinación.

Es interesante ver que se modifica la política educativa y desde el principio de "Primaria para todos" aparece la noción de respuestas diferentes a poblaciones diferentes (CEBIS, cursos comunitarios). Ya para esta década el concepto se refina con la noción de programas compensatorios, afirmación positiva, proyectos "focalizados" en sectores de población plenamente identificados. Se introduce en la Ley General de Educación el capítulo de equidad, que dará fundamento legal a los programas orientados a enfrentar cualquier tipo de desigualdad. Otro cambio radical es el de focalizar la atención no sólo en el número de oportunidades de ingreso a la escuela, sino en el conjunto de mecanismos que propiciarán (u obstaculizarán) el acceso al conocimiento y la permanencia dentro del ciclo escolar, hasta lograr la escolaridad obligatoria de nueve años. Pareciera que la ley da nuevos bríos a la investigación orientada, a últimas fechas, a analizar las posibilidades de acceso y permanencia hasta la secundaria.

Segunda tendencia. Podríamos contar con los dedos de la mano los estudios sobre las tasas de retorno de la escolaridad y agradecerlos a uno o dos de nuestros miembros. Es posible que haya sido la situación real del país desde principios de la década de los ochenta la que impidió la proliferación de estudios sobre movilidad social y económica provocada por la escolaridad:

Si bien la escolaridad era y sigue siendo el principal factor de explicación de la desigualdad en el ingreso y es componente de la definición de ella en el empleo, la mayor escolaridad de grandes contingentes de población se topaba, por un lado, con una disminución e incluso anulación de las tasas de retorno y, por otro, con una decidida falta de empleo. Más que movilidad lo que se encontraba era la devaluación de los certificados escolares y la inflación artificial de las exigencias curriculares para el mismo tipo de empleo, que antes requerían menos escolaridad. Apareció también la mayor presencia de desempleo formal entre los más escolarizados (porque ellos ya no aceptan cualquier tipo de ocupación en el sector informal). Las investigaciones más recientes confirman ese tipo de resultados.

El tema de educación y trabajo no apareció en los dos últimos congresos del COMIE. Tal vez por la descalificación a los conocimientos aportados a escalas simplemente exploratorias (y no a la macrosocial o macroeconómica). Estudios que pretenden conocer la "caja negra" de la interacción escolaridad trabajo y que, para México, se centraron en algunas instituciones escolares, aplicando metodología poco ortodoxas desde el punto de vista de los grandes análisis estadísticos, entrevistas a un número reducido de sujetos, estudios de caso, seguimiento de egresados de ciertos planteles; por supuesto no podían dar cuenta de los problemas a escala macroeconómica o macrosocial pero permitieron conocer la heterogeneidad de la estructura de trabajo en México y la variedad de interpretaciones posibles a una correlación que se pretendía ver de manera lineal (o múltiple, si se quiere, pero sin atender especialmente a los significados para los sujetos). Se recuperaron así los aspectos más finos de los avances del conocimiento sobre el tema en distintos países, aunque siempre aplicados a pequeñas poblaciones.

Me parece que la ausencia de estudios a grandes poblaciones se debió nuevamente a la falta de recursos. En la década de los noventa reaparecen los seguimientos de egresados a gran escala, los análisis estadísticos complejos sobre los resultados de los censos. Se trata de estudios importantes pero muy escasos. Cabe también la sospecha de que los investigadores en educación desprecian los temas macrosociales porque no se han interesado en aprender estadísticas.

Afortunadamente empezaron los estudios regionales y sectoriales y ahí se visualizan otras formas de correlación de la escolaridad según las oportunidades que abrían los diferentes mercados de trabajo y las estructuras locales, como un todo. Pero esta dimen-

sión de la investigación educativa realmente resulta pobre, desde cualquier ángulo que se le vea. Hay una gran ausencia sobre las posibles derivaciones y tramas de la relación de la escolaridad con la desigualdad social. Faltan muchos estudios que profundicen en las relaciones que podían tener diferentes grados de escolaridad con distintos mercados de trabajo; en particular sobre el papel de la escolaridad (o más bien la falta de ella) entre los jóvenes y su inserción a qué tipo de mercado de trabajo o la contribución que la escasa escolaridad está jugando en la exclusión de los mismos.

El debate sobre la complicación o simplificación de los puestos de trabajo, la calificación o descalificación de la mano de obra, los efectos del cambio tecnológico sobre la preparación necesaria no entró a nuestro gremio, aunque recientemente algunos investigadores se están ocupando del estudio de las competencias laborales. Pero tampoco parece haber entrado al de los sociólogos del trabajo. Con sorpresa me entero de que el Congreso Nacional de Sociología de Trabajo —a realizarse en octubre— no tenía prevista ninguna mesa sobre educación o capacitación y que, quienes la propusimos, miembros de este Consejo, no hemos recibido ninguna respuesta de ponencia por presentar.

El campo adolece de gran pobreza teórica y metodológica. Tal vez ligado al descuido de las escalas y unidades de análisis y de investigación que se podrían privilegiar. El problema de la escala de análisis no ha sido claramente identificado y mucho menos resuelto en estos estudios. Muchas de las críticas de economistas y sociólogos se deben a que pretenden ver el significado de los resultados siempre a escala macrosocial y como única forma de acercamiento, derivado de los análisis estadísticos más complicados.

El conocimiento sobre la relación entre la escolaridad y la desigualdad social tiene un enorme campo de posibilidades; se pueden enunciar, a guisa de ejemplo, las siguientes: en lo que refiere al papel de la escolaridad en los ingresos o las ocupaciones: estudios de movilidad social o de crecimiento económico de largo aliento; movilidad relativa, por grados de estudio, por sectores laborales; efectos del crecimiento de la escolaridad sobre el económico o sobre los fracasos económicos del país. Estudios sectoriales: por ejemplo, tasas promedio de escolaridad en diferentes sectores productivos y correlaciones con productividad o con ingresos.

Seguramente este tipo de estudios debió ser hecho por los economistas, pero creo que podemos contar con los dedos de la mano los que forman parte de nuestro gremio (los trabajos de Carlos Muñoz y Manuel Ulloa).

Algunas correlaciones encontradas ponen en cuestionamiento todas las expectativas puestas en este campo como factor de desarrollo económico y mejoría de los ingresos de la población; por ejemplo, el impulso dado a la educación agropecuaria se puede empatar con la más brutal caída de la productividad en ese sector pero, por supuesto, faltaría ver qué lugar ocupa la escolaridad y el conocimiento en la generación de los grandes emporios agrícolas del norte del país.

También hacen falta los estudios sobre el papel de la escolaridad en otro tipo de desigualdades culturales y políticas, sobre los que parece no haber ninguno posterior a los muy escasos y ya clásicos realizados a finales de los sesenta.

¿Cuáles serían los temas clave para identificar la influencia de la desigualdad social en las dos tendencias de investigación?

En primer lugar habría que dedicarle tiempo a la reflexión sobre la desigualdad. Los parámetros están cambiando y la mayor estará provocada por la exclusión, el simple acceso al trabajo se convierte ahora en uno de los bienes más codiciados y habrá una tajante y brutal diferencia entre quienes lo tienen y quienes no. La globalización de la economía va reduciendo, a pasos agigantados, incluso las posibilidades y mecanismos de la subsistencia entre los grupos campesinos y los autoempleados del sector informal de la economía. Los tipos y mecanismos de desigualdad que operan en la relación de distintos grupos sociales ya no con la escolaridad sino con el conocimiento (y la escolaridad como uno de los principales mecanismos de acceso, pero ciertamente no el único y tal vez ni siquiera el más importante). Es un tema de sociología del conocimiento o de epistemología, pero hay muchos indicios de la fuerte influencia de esta desigualdad a la vez que no nos cabe duda sobre el peso cada vez mayor que tendrá cierto tipo de conocimientos en la definición de las diferencias para alcanzar ya no digamos los distintos tipos de trabajos sino, simple y sencillamente, un trabajo. El lenguaje es uno de ellos, pero no sólo la lengua, sino la conceptualización diferenciadora entre grupos sociales y culturales que comparten una misma lengua franca. Ejemplos: las dificultades de las autóctonas ante la escolaridad y los debates que se siguen dando respecto de las políticas de favorecer o no el uso del lenguaje materno. El dominio del inglés para el acceso a la información que circula por las computadoras. Un ejemplo sencillo: las conceptualizaciones de la economía campesina sobre los factores de la productividad frente a las de la escuela técnica o de la gran y moderna agroindustria. El problema de la diversificación de los currícula en primaria, en secundaria, etcétera.

Si tenemos ya claro que la igualdad de este tipo de oferta educativa no conduce a la disminución sino a la profundización de las diferencias, ¿cómo vamos a enfrentarlas por la vía de la diferencia? Podemos complicar un poco más este factor: la desigualdad entre las instituciones escolares que procesan (transmiten) determinado tipo de conocimiento. Por ejemplo, la desvalorización de las escuelas técnicas: empezando por el CONALEP, pero también los procesos que se están dando para modificar el valor social de estas instituciones (por los conocimientos que transmiten) por el cambio del valor económico de este conocimiento. Si nos vamos a situaciones aún más sutiles, la relación concreta del conocimiento con el trabajo vía el tema de las competencias laborales y la certificación de las mismas.

El papel que está jugando el concepto de calidad y los mecanismos vigentes de evaluación para medirla en la exclusión de grupos sociales para su acceso a diferentes tipos de escolaridad. Creo que éste es uno de los temas de mayor actualidad y peso. Por un lado no podemos dejar de reconocer la necesidad de ajustar y corregir nuestros esfuerzos por la educación de conformidad con criterios como el de calidad, que no tiene por qué ser opuesto al de democracia. Pero por otro, tenemos que hacer esfuerzos muy grandes, tanto teóricos como metodológicos, para identificar los rasgos del concepto y de los mecanismos de evaluación que están produciendo una clara y evidente exclusión de importantes sectores de población de su acceso a las oportunidades de escolaridad.

La velocidad con la que se están agudizando las desigualdades en relación con el acceso a oportunidades de escolaridad o de aprendizaje que, a su vez, tendrán incidencia sobre la transformación de las oportunidades de trabajo. Mientras nuestro debate y esfuerzo de investigación actual está en reducir la desigualdad en el acceso a la educación básica entre las comunidades de menos de cien habitantes, entre los niños migrantes, los de la calle, en el diseño de cursos comunitarios a nivel secundaria o en asegurar la existencia de la telesecundaria en un número mayor de localidades del país, las exigencias para ingresar al bachillerato, a la universidad o a los posgrados son cada vez mayores. El sistema educativo parece bifurcarse: una educación básica que todavía no logramos para toda la población y otra superior a la que no se le concede su lugar en el desarrollo general del país y del propio sistema educativo. Estamos presenciando una clara dinámica de distanciamiento.

La importancia de la problemática relación entre escolaridad y desigualdad seguramente exigen una mayor y mejor definición de nuestro papel como investigadores de la educación en México. Los estudios de la desigualdad han conducido con cierta facilidad al dise-

ño de políticas educativas. Por supuesto no con tanta facilidad y menos de la manera acertada como la quisiéramos. Pero muchas veces es el conocimiento aportado el que no es suficiente. Seguimos identificando y denunciando desigualdades en los insumos a la educación pero no tenemos respuesta a los resultados que encontramos sobre la ineficiencia de las instituciones o la falta de compromiso y responsabilidad de los sujetos. Ojalá pudiéramos lograr en torno a esta grave problemática, una producción académica que, a la vez que reuniera todos los requisitos de validez y calidad de la teoría y la metodología y analizara con serenidad los distintos resultados que se dan en las múltiples relaciones entre ambas, se derivara de una clara y comprometida posición respecto del papel que debe jugar la educación en el desarrollo del país.

La desigualdad social de oportunidades en la enseñanza superior

Roberto Rodríguez Gómez

Se afirma que la universidad es por naturaleza una meritocracia ¿no hay una contradicción entre esta condición y las demandas de igualdad de oportunidades sociales en la educación superior?

Las universidades, al igual que el resto de las instituciones del sistema escolar, están tensionadas por valores contrapuestos en principio: el de igualdad y el de competencia. A partir del liberalismo, las sociedades modernas han depositado en la escuela la misión de equiparar las posibilidades de que los individuos puedan acceder a posiciones ventajosas en sentido económico, social o político pero, por otra parte, han contado estas instituciones con un sinnúmero de formas para que esa distribución de oportunidades tenga lugar en un escenario de competencia: exámenes, requisitos de admisión y promoción o jerarquía de estudiantes según su logro académico, implican formas de competencia que necesariamente convierten en relativo el valor de igualdad inicial. De esta manera, al hablar de igualdad de oportunidades debemos referirnos, necesariamente, a las probabilidades de que los establecimientos educativos definan los términos de la competencia escolar en función de las dotes académicas de los individuos, con independencia de su origen social o cultural. En el mismo sentido, la igualación de oportunidades sociales de participación en la enseñanza superior ha sido generalmente vista como la distribución de posibilidades de acceso a las universidades entre todos los sujetos que cuentan con los conocimientos y antecedentes escolares sufi-

cientes para formar parte de estas instituciones, de nuevo con independencia de su origen social, nivel de ingresos o cualquier otra condición fuera del terreno estrictamente académico.

Así, al hablar de equidad social de las oportunidades de enseñanza superior debe uno referirse, en principio, a esta distribución de posibilidades al margen de las condiciones sociales; aunque también cabe extender el concepto a las probabilidades de que los estudiantes universitarios reciban una educación superior equivalente (en cantidad y calidad) con independencia del establecimiento en que estén inscritos. El primero de estos asuntos compete, en forma directa, a la cantidad de plazas disponibles para ser repartidas entre los aspirantes, de modo que la demanda pueda ser satisfecha. El segundo se refiere al control de calidad que se ejerce sobre los establecimientos, en garantía de que la formación recibida tiene un valor que resulta equitativo en el momento de competir por las posiciones que se ofrecen a los que cuentan con educación superior. Como se puede ver, son dos cuestiones bastante diferentes y que nos llevan a los temas de la expansión del sistema y a sus formas de selección de la demanda, por una parte, y a la regulación del sistema y en particular de los establecimientos, por otra.

¿Cuál es la relación entre el crecimiento del sistema de educación superior y la demanda de igualdad de oportunidades?

En el plano mundial, el debate político y académico sobre la igualdad social de oportunidades de acceso a la enseñanza superior surgió precisamente en el contexto de la gran expansión que observó el sistema a partir de la década de los años sesenta, puede afirmarse que el propio crecimiento de las oportunidades de acceso generó las condiciones de posibilidad para el desarrollo de una demanda específica sobre el sistema universitario, que pugnaba por el aseguramiento de condiciones socialmente equitativas para el ingreso a las instituciones de enseñanza superior.

Debe recordarse que la expansión universitaria de la segunda mitad de este siglo fue inicialmente originada como una respuesta a diagnósticos que hacían notar la importancia crucial de la educación superior para desencadenar progreso técnico, condiciones de competitividad internacional y, en consecuencia, desarrollo y bienestar. En los sesenta hubo, además, la convergencia de factores políticos que animaron el proceso de expansión: las políticas públicas del *welfare-state*, la competencia por ventajas tecnológicas en el bipolarismo de la guerra fría o los programas emanados del desarrollismo latinoamericano.

En el plano académico fue importante el debate que suscitaron investigaciones como las de Coleman, Blau y Duncan y Christopher Jenks en Estados Unidos así como los trabajos de Raymond Boudon y de Bourdieu y Passeron en Francia, en los que el tema de la democratización de las oportunidades sociales para la enseñanza superior constituía, de alguna manera, el *leit-motiv* de la discusión. Los movimientos estudiantiles del 68 y, en particular, las movilizaciones en Europa, hicieron notar la importancia de ampliar las oportunidades de participación como una respuesta política necesaria frente a las expresiones de descontento de la nueva generación.

En este sentido, la ruptura del modelo tradicional de universidad para las élites, que fue provocada por la oleada expansiva de los años sesenta abrió la expectativa de nuevas posibilidades de acceso y, con ello, acotó un escenario viable para la configuración de demandas sociales que pugnaron por la democratización de las oportunidades. En algunos casos éstas fueron expresadas a través de movilizaciones, en otros mediante procesos parlamentarios y, en otros más, lo que se observa es una especie de anticipación de la demanda por parte del Estado que opta por ampliar sus estructuras educativas en prevención a las posibilidades de confrontación.

Ciertamente en este proceso confluyeron otros elementos; la propia expansión educativa generó dinámicas inflacionarias que obligaron a los grupos sociales subalternos a proyectarse sobre el aparato educativo simplemente para mantener sus posiciones de ingreso y su lugar en el mercado de trabajo o bien para adquirir el tipo de competencias demandado por el proceso de modernización productiva en curso. Como lo hace notar muy bien Bourdieu (1987: 53) *Choses dites*, París: Les Éditions de Minuit, al referirse a él como "la intensificación de la utilización de la escuela por categorías que la utilizaban poco, planteó problemas a las categorías que eran grandes usuarios y que, para mantener las distancias, debieron intensificar sus inversiones educativas. Hay por lo tanto una respuesta por la intensificación de la demanda en todas las categorías que esperan de la escuela su reproducción".

Si el tema de la igualdad de oportunidades en educación superior y la expansión educativa fueron banderas políticas de los sesenta ¿en la actualidad es un debate superado?

Al contrario, en el presente asistimos a una recuperación de ese debate en los distintos foros académicos y políticos en que se discuten los asuntos de la educación superior. Así, por ejemplo, en la

Conferencia Mundial de la Educación Superior que acaba de celebrarse en París a instancias de la UNESCO, se ratificó el derecho de toda la población a cursar estudios superiores; más aún, se hizo notar que éste es un derecho permanente y no específico de un grupo de edad y que debe extenderse a quienes hayan abandonado los estudios por cualquier razón. En el mismo foro se confirmó que la condición económica y social de los sujetos no debe ser un obstáculo o un criterio de discriminación para el acceso y que, por lo tanto, los gobiernos y otros sectores de la sociedad deben trabajar para establecer fórmulas de financiamiento que disminuyan las cuotas y establezcan becas para los estudiantes de recursos escasos. En el medio de los países desarrollados hay también una conciencia muy clara en el presente de la necesidad de expandir sus sistemas educativos superiores y de captar la demanda que no ha tenido acceso a las universidades; así, por ejemplo, el conocido reporte *Dearing* que fue elaborado en 1996 por un grupo de expertos de Gran Bretaña a pedido del gobierno inglés, concluyó remarcando la importancia de universalizar la enseñanza superior a través de la expansión del sistema y mediante un soporte financiero muy decidido y encabezado por el gobierno.

¿Cuál es el panorama en México?

Por una parte es claro que se ha recuperado, hasta cierto punto, el crecimiento del sistema de enseñanza superior que prácticamente se había suspendido al final de la década de los ochenta, pero durante los noventa se agregaron cerca de 300 mil nuevas plazas lo cual, en principio, abre nuevos canales de oportunidad para la participación de jóvenes en la enseñanza superior. No obstante el dato debe matizarse haciendo notar que de las nuevas plazas prácticamente la mitad corresponden a la iniciativa privada, es decir se trata de establecimientos privados que están respondiendo a la demanda que se acumuló en los años pasados.

En contraste, las universidades públicas, en su mayoría entidades autónomas, continúan con una oferta numéricamente estancada, con excepción del nivel de posgrado. En estas condiciones, el tema de la calidad se vuelve especialmente delicado y lleva a la necesidad de que instancias gubernamentales deban ejercitar un control de calidad sobre los nuevos establecimientos, tema sin duda pendiente en la agenda de la educación superior del país.

El caso de la educación básica

Sylvia Schmelkes

Refiriéndose a la educación superior, Roberto Rodríguez señala que "... los procesos de desigualdad operan en todos los ámbitos de la organización social y [...] las estrategias de compensación de las desigualdades tienen un alcance limitado en tiempo y en espacio, ya que la nivelación que se verifica en un segmento acotado del sistema genera, a la postre, procesos de desigualdad en otros..." ¿Cómo se aplica esto a la educación básica?

El caso de la educación básica es fundamentalmente diferente al de la superior porque en el primer nivel educativo (obligatorio para gobierno y para población) no debe haber selección y, en estricto sentido, tampoco selectividad. La selección es el elemento constitutivo de la educación postbásica. La selectividad —el proceso de filtración posterior a la selección— es un componente menos claro de los niveles postbásicos: no deja de considerarse "desperdicio" la reprobación y, más precisamente, la deserción en estos niveles, pero casa muy bien con la ideología meritocrática que justifica la "igualdad de oportunidades" que, como lo indica también Roberto Rodríguez en su trabajo se plantea como solución al dilema entre los valores de igualdad y de competencia.

A pesar de ello, en la educación básica sí hay selección y también selectividad. Esta segunda es mucho más grave, como problema, que la primera.

¿Podrías ofrecernos alguna evidencia de selección a nivel de educación básica?

Existen un millón 200 mil niños entre los 6 y los 14 años fuera de la escuela primaria, según el conteo intercensal de 1995. Por otra parte, existe un número elevado de localidades menores de cien habitantes que no son atendidas por el sistema educativo porque no hay modalidades de atención adecuadas a este fenómeno creciente de dispersión poblacional. Existen, además, sectores claramente identificados de la población que no han sido atendidos por el sistema educativo. Es el caso de los jornaleros agrícolas migrantes: el número de niños entre 6 y 14 años de edad que trabajan como jornaleros agrícolas migrantes o que viajan con sus padres, que lo son, se estima entre cuatrocientos mil y un millón. La cifra probablemente se encuentra cercana a los setecientos mil, de los cuales el sistema logra atender a alrededor de veinte mil.

Como puede verse, el sistema selecciona y, al hacerlo, excluye. Esto ocurre ahí donde no debe haber selección, donde la Constitución lo prohíbe. Excluye al 10% de la demanda potencial de los primeros seis años (de 9) de la educación obligatoria. Es claro que a quienes excluye es a los más pobres.

¿Cómo opera la selectividad?

Decía que la selectividad es el problema más grave en la educación básica. Como dice Inés Aguerrondo, en los sistemas educativos de América Latina en los que ya se está cercano a la universalización de la educación primaria, la desigualdad se da más por inclusión que por exclusión. Son los alumnos que ya se encuentran dentro del sistema educativo los que se salen del mismo. Nos referimos aquí simplemente a la permanencia, no al ritmo de tránsito al interior de la primaria, ni al aprendizaje real logrado dentro. Se han hecho estudios en México (Galeana, Valdez y Montenegro) que demuestran que entre los niños que se encuentran en riesgo de desertar —lo que conduce a los padres a tomar la decisión de sacarlos o a los niños a abandonarla— se encuentra en la escuela misma y, generalmente, se refiere al trato degradante o inhumano que estos niños reciben del maestro o del director.

Además, todos sabemos que en la escuela primaria y secundaria existe la reprobación, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países en desarrollo, donde los alumnos siempre están con su grupo etario en estos niveles educativos. La reprobación es una decisión muy seria. Siendo algo que puede evitarse si se atiende el rezago escolar progresivo a lo largo de todo el año, resulta una drástica medida que se toma a fin del ciclo y que significa que el niño tiene que repetir todo un curso. Esta decisión frustra y estigmatiza, pero lo más grave de todo es que genera un problema de extraedad con la que el alumno tendrá que vivir durante toda su carrera escolar: sus compañeros serán siempre, en su mayoría, más pequeños que él. Como bien se sabe, entre la población en riesgo de abandonar la escuela, la reprobación aumenta tanto las probabilidades de reprobación nuevamente como las de desertar.

Como consecuencia de estos fenómenos (de deserción y de reprobación), cada año aumenta el rezago adulto en cuatrocientas mil personas, que llegan a los quince años de edad sin primaria o secundaria terminadas.

Estos son los datos más objetivos relacionados con la selectividad del sistema de educación básica. Todos sabemos que existen otros procesos, menos visibles, mucho más sutiles, de selectividad, que finalmente se manifiestan en un insuficiente aprendizaje en el aula.

Esto adquiere dimensiones alarmantes, según puede juzgarse por los resultados, coincidentes, de todos los estudios que se acercan a medir directamente el aprendizaje. Como bien sabemos, todos estos procesos de selectividad actúan sobre los más pobres.

Lo anterior resulta más grave si consideramos que en la sociedad más amplia, la selección aumenta como consecuencia, entre otras cosas, de la escolaridad o del aprendizaje. Lo primero ocurre en el sistema educativo y en el mercado de trabajo. Hay un proceso de inflación educativa causada, en el nivel básico, por la expansión del tramo obligatorio. Lo segundo ocurre en también en ambos sistemas (educativo y económico). El caso del examen único de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana de la ciudad de México o de los de admisión a las universidades, son ejemplo de lo primero.

Ahora bien, quizá la selectividad en función del aprendizaje pudiera parecer lógica si la información sobre la desigualdad de origen alimentara medidas compensatorias ahí donde sí se puede, que es en el propio sistema educativo. Pero éste no parece ser el caso. Así por ejemplo, la información sobre los resultados por escuela del examen único para el ingreso a la educación media superior no está retroalimentando medidas del sistema sobre las secundarias cuyos alumnos obtienen los menores puntajes. De esta manera, la desigualdad en la educación básica se convierte cada vez más (porque cada vez más la selección se basa en el aprendizaje) en la causa fundamental de la desigualdad en la educación superior.

¿Se confirma, para el caso de la educación básica, aquello de que los procesos de desigualdad social operan en todos los ámbitos de la organización social?

Hemos visto aquí que operan en la educación básica, que es un nivel en el que, lo que podríamos llamar el voluntarismo fundante (el de la Constitución), señala que no deben ocurrir.

¿Qué medidas ha tomado el gobierno para acercar la realidad a la voluntad constitucional?

Llevamos al menos tres décadas en que la desigualdad en la educación básica preocupa a los gobiernos. En los años setenta, el gobierno diseñó medidas de carácter diferencial para atender, con otros modelos, a la población que había permanecido sin escuela. Tal es el caso de el Consejo Nacional de Fomento Educativo y, notablemente, de sus cursos comunitarios para atender a población rural dispersa. También de esta década data la educación bilingüe-bicultural, que significa una opción por ofrecerla a la pobla-

ción indígena, incluso cuando ello implicó contratar a personal docente sin estudios magisteriales. La telesecundaria es otro ejemplo de este tipo de medidas, que acaba de cumplir treinta años.

Durante finales de los años setenta y principios de los ochenta, el gobierno adopta múltiples y creativas medidas para adaptar la oferta educativa a las condiciones de la demanda. El bien conocido Programa de Primaria para Todos los Niños diseña 17 estrategias diversas para promover la asistencia y la permanencia en la escuela, así como su ininterrumpido tránsito por la primaria.

Ahora, en los años noventa, las medidas adoptadas son de "discriminación positiva", o los llamados programas compensatorios, que operan gracias a préstamos de la banca multilateral. Es el caso de los programas conocidos como PARE, PAREB, PIARE y PAREIB orientados a abatir el rezago educativo en regiones de pobreza y pobreza extrema mediante la incorporación a la escuela o a la zona de insumos tales como material didáctico, biblioteca escolar y de aula, capacitación de docentes, incentivo para el arraigo de los maestros, útiles escolares para los alumnos, vehículos y oficinas para los supervisores, ampliación y mejoramiento de la infraestructura física. Más recientemente las medidas han adoptado la característica de ser multisectoriales. Tal es el caso del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), orientado a población rural en pobreza extrema.

¿Qué se sabe sobre los efectos de estas medidas y programas especiales?

Muchas de estas medidas han dado resultados positivos. Tal es el caso de aquéllas en las que la oferta se adapta a la demanda, que al menos logran mayores niveles de inclusión al sistema educativo. Es muy poco lo que se sabe respecto de los efectos de estos programas sobre el aprendizaje de los niños. En general, puede decirse que mejoran durante los primeros años de operación, pero que el efecto se va perdiendo como consecuencia de los saltos de escala y del crecimiento de la burocracia. Obviamente, los efectos desaparecen cuando se interrumpen, como fue el caso de prácticamente todas las medidas diseñadas por el Programa de Primaria para Todos los Niños durante los años más difíciles de la crisis de la década de los ochenta.

Lo que sí parece que puede afirmarse es que los programas compensatorios no han dado los resultados esperados. Veamos algunas evidencias de esta afirmación:

- No se ha logrado disminuir la desigualdad en los indicadores de desarrollo educativo entre estados donde el programa ha operado masivamente y los que tradicionalmente han tenido buenos niveles de desarrollo. Acabo de hacer el ejercicio de comparar la desigualdad entre Guerrero y Nuevo León en 1991 –cuando comenzó el PARE en el primer estado– y en 1998. La distancia que existía en 1991 permanece en 1998 y, en algunos indicadores, incluso aumenta.

- No ha mejorado la operación de las escuelas. Aunque sin duda es posible encontrar algunos casos excepcionales de planteles que han podido aprovechar adecuadamente los recursos adicionales, en general, como lo muestra el estudio del Departamento de Investigaciones Educativas sobre el PARE, esto no ha ocurrido. A pesar de esta afirmación es necesario señalar que se han observado resultados favorables de algunos componentes, especialmente del incentivo al arraigo del maestro –en Oaxaca, por ejemplo, los docentes con más experiencia desean irse a las comunidades más pobres y alejadas donde opera este incentivo– y de los útiles escolares para los alumnos. Respecto de este último indicador, se encontró que los niños ya no faltan a la escuela por no tener útiles escolares.

- No se han mejorado los niveles de aprendizaje. Ni el estudio de la Dirección General de Evaluación, ni el del Centro de Estudios Educativos, sobre el PARE, encontraron mejoramientos significativos y generalizables en el aprendizaje de los alumnos que habían sido beneficiados por el programa, al compararlos con los de otro estado (Michoacán) que no tuvo acceso o con ellos mismos a lo largo del tiempo.

- No se han abatido, de manera excepcional, los índices de reprobación y de deserción. Acabo de terminar un estudio que muestra que fue mucho más efectiva la medida de recomendar a los maestros no reprobar a los niños entre primero y segundo (por cierto, que no costó nada) que el PARE y que el programa Niños en Solidaridad.

Entonces en educación básica también se aplica la afirmación de Roberto Rodríguez en el sentido de que "las estrategias de compensación de las desigualdades tienen un alcance limitado en tiempo y en espacio, ya que la nivelación que se verifica en un segmento acotado del sistema genera a la postre desigualdad". ¿Podríamos encontrar razones por las cuales esto ocurre?

Efectivamente la desigualdad es perversa. Su perversidad encuentra en parte su causa en el hecho de que el fracaso escolar es un

fenómeno multideterminado. Nunca es posible combatir todas sus causas. Cuando se combaten algunas, las otras siguen operando y lo hacen sinérgicamente. La pobreza de la demanda tiene en su interior un grupo de factores que actúan en conjunto y en el mismo sentido sobre el fracaso escolar. Además de implicar salud precaria, alimentación insuficiente, necesidad de trabajar y muchas otras cosas que conocemos bien, la pobreza de la demanda también trae consigo la ausencia de puntos de referencia para exigir lo que corresponde. La población pobre se conforma con lo que se les ofrece. Ésta es una causa más importante de lo que quizás habíamos imaginado. Porque, en el último análisis, nadie va a exigir por uno.

Pero la oferta educativa para los pobres suele ser también de una gran pobreza. En los países del primer mundo, se cumple ya con el precepto de dar a todas las escuelas los mismos recursos per cápita. En países como el nuestro estamos aún muy lejos de siquiera proponérselo. Los costos unitarios de la educación indígena, por ejemplo, se encuentran muy por debajo de los de la primaria regular. La diferencia en la calidad de la oferta es visible al comparar una escuela rural con una urbana o, inclusive, una indígena con una rural.

La conjunción de ambas pobrezas —la de la demanda y la de la oferta— es perversa. Incluso habiendo igualdad de recursos hemos observado que la escuela tiende a operar de manera más pobre en los sitios donde la demanda es así. Dejada a su propia inercia, la educación reproduce las desigualdades.

Ahora bien, por lo que respecta a los escasos efectos de los programas compensatorios, me atrevo a sugerir que lo que ocurre es que los recursos traducidos en cosas materiales no son suficientes. Son necesarios, pero no bastan. He aquí la trampa de programas como Niños en Solidaridad o como PROGRESA. Esto es así porque no afectan las condiciones de la oferta ahí donde importa, a fin de no provocar la selectividad que verdaderamente importa: la del no aprendizaje.

Esta situación de la selección y la selectividad en la educación básica, ¿tiene salida?, ¿o resulta que, teóricamente, no hay otra posibilidad de operar de un sistema educativo?

Tengo esperanza de que sí tiene salida. Roberto Rodríguez advierte en su estudio en contra de la tendencia de la "vuelta al sujeto", de la "apertura de la caja negra" (el aula, la escuela a nivel microsocio), pues dice que éstas no significan una respuesta alternativa a las cuestiones de orden estructural.

A pesar de esta advertencia, cuyo valor reconozco, y ubicándome posiblemente en una perspectiva quizás miope, considero que para buscar salidas resulta esencial compensar sin dejar de otorgar los recursos adicionales necesarios, pero:

- centrándose más en lo propiamente pedagógico (finalmente, es éste el quehacer de la escuela y justamente el que no es atendido por las medidas tendientes a la igualdad);
- centrándose más en las personas y fundamentalmente en los docentes, en su formación, en la valoración de su quehacer y la que ellos mismos pueden hacer de su trabajo;
- sin descuidar la inclusión y el avance de la eficiencia, centrándose en mejorar el aprendizaje que, como hemos visto, es lo que realmente selecciona en el último análisis;
- formando a la demanda de manera que cuente con los elementos para exigir el respeto a su derecho a la educación, así como una de calidad;
- y evaluando, desde el sistema, a fin de saber, periódica y oportunamente, dónde y en qué compensar.

¿Esto resuelve el problema de la selección y la selectividad en el mercado de trabajo?

Evidentemente no. Eso depende de otros factores macroeconómicos o, en todo caso, de medidas compensatorias de empleo y trabajo productivo de naturaleza intersectorial (que creo serían una mejor inversión que la que hace ahora PROGRESA, por ejemplo). Pero sí mejorará la competitividad de los más pobres en el mundo de lo escolar. Y, lo que es quizás más importante, la educación básica cumplirá de manera más eficiente su función central, que es la de preparar mejor a los alumnos —ahora a todos los estudiantes— para la vida toda.