

Las desigualdades en la educación básica

FELIPE MARTÍNEZ RIZO*

El artículo presenta una visión de conjunto sobre la desigualdad educativa en México. En un primer apartado, de carácter descriptivo, se presentan mediciones de la desigualdad entendida en varios sentidos: como escolaridad de la población adulta, utilizando el Índice de Gini con datos de 1970 a 2010; como rezago escolar y abandono prematuro de quienes están en edad escolar; y como diferencias en los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, según las pruebas nacionales e internacionales. El segundo apartado explora los factores causales que inciden en la desigualdad, considerando en particular la convergencia de factores del entorno familiar y social con factores de la escuela. En el tercer punto se presentan consideraciones sobre políticas e intervenciones educativas que puedan reducir la desigualdad.

Palabras clave

Desigualdad educativa
Escolaridad
Diferencias de rendimiento
Índice de Gini
Estudios explicativos
Políticas de equidad
Programas compensatorios

* Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad de Lovaina. Profesor-investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y la Academia Mexicana de Ciencias. Director General fundador del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2002-2008). Su trabajo de investigación cubre todos los niveles educativos, en temas de calidad, planeación, evaluación y desigualdad. Actualmente desarrolla una línea de investigación sobre evaluación en aula en educación primaria. Publicaciones recientes: (2012), *La evaluación en el aula, vol. 1: Promesas y desafíos de la evaluación formativa*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes; (2012), *La escuela y el futuro. Alegato por la esperanza*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

INTRODUCCIÓN

Las nociones de igualdad y desigualdad se refieren a la manera en que se distribuye un bien entre una población. Para concretar esta idea se necesita precisar de qué bien y de qué población se trata. Además, y dado que hay diferencias que pueden considerarse normales, en tanto que otras se ven como inaceptables, es necesario aclarar los criterios para entender las diferencias entre unas y otras (cfr. Osberg, 2001: 7371).

El bien al que se refieren los estudios de desigualdad más usuales es la “riqueza”, identificada con el ingreso. Si se estudia la distribución de “educación” se debe precisar qué se entiende por ésta: se puede identificar con acceso a la escuela, y entender la igualdad como la existencia de una oferta educativa suficiente para atender a toda la población en edad de cursar ciertos grados. Pero la posibilidad de que una persona asista realmente a la escuela depende de muchos factores, de manera que aunque teóricamente haya lugar para todos los potenciales alumnos, por diversas razones algunos pueden quedar afuera. Por ello, cuando se habla de igualdad educativa parece mejor definir el bien a distribuir como el acceso real a la escuela, o como la cantidad y calidad de insumos escolares, la permanencia en la escuela, el número de personas que termina cierto grado escolar, o incluso como el nivel de aprendizaje alcanzado.

La igualdad (o desigualdad) educativa puede referirse a las oportunidades de acceso, a la permanencia, al egreso o incluso al nivel

de aprendizaje. Esto último es, por supuesto, lo más interesante, pero también lo más difícil de medir. Por ello el estudio de la igualdad (o desigualdad) educativa suele limitarse a los años de escolaridad alcanzados (*attainment*), sin considerar el nivel de aprendizaje que puedan haber alcanzado, también denominado logro (*achievement*).

Hay varias medidas de desigualdad, entre las cuales la más conocida es el Índice de Gini, que puede tomar valores entre 0 y 1. Cero corresponde a ausencia de desigualdad o perfecta igualdad, si todos los sujetos reciben exactamente la misma proporción del ingreso. Uno significa desigualdad absoluta, cuando un solo sujeto concentra la totalidad de los ingresos.

Para una discusión de las medidas de desigualdad se pueden ver algunos trabajos en los que se basa éste (Martínez Rizo, 2003), así como los textos en que se basan Allison (1978), Cortés y Rubalcava (1982), Culter (1989), y Schmidt-Hebbel y Servén (2000).

MEDICIÓN DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Distribución de la escolaridad de población adulta según Índice de Gini

Primero se presenta la situación en México y sus entidades, con la media de escolaridad de la población de 15 años o más, y el Índice de Gini.¹ Los datos de 1970 a 2000 se toman de trabajos previos (Martínez Rizo, 2003), a los que en este artículo se añaden los de 2010.

1 Al interpretar datos sobre la distribución de los años de escolaridad medida con índices de Gini debe tenerse en cuenta que éstos varían según la población que se maneje (15 años o más, 25 o más, 15-64, 25-64) y según el grado de agregación de los datos: año por año, en intervalos de tres años, o en forma más gruesa (sin escolaridad, con primaria, secundaria, etc.).

Tabla 1. Media y desigualdad de la escolaridad en México, 1970-2010

	1970		1980		1990		2000		2010	
	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini
Aguascalientes	3.51	0.47	5.31	0.39	6.84	0.36	8.00	0.31	9.26	0.264
Baja California	4.26	0.44	6.51	0.34	7.82	0.31	8.18	0.29	9.29	0.249
Baja California Sur	4.00	0.44	6.10	0.35	7.57	0.32	8.29	0.29	9.44	0.256
Campeche	3.11	0.53	5.09	0.42	6.00	0.43	7.01	0.38	8.56	0.319
Coahuila	4.08	0.47	6.07	0.36	7.41	0.33	8.39	0.29	9.50	0.248
Colima	3.29	0.52	5.28	0.41	6.79	0.38	7.65	0.34	8.99	0.290
Chiapas	1.77	0.69	3.18	0.58	4.33	0.54	5.35	0.48	6.70	0.409
Chihuahua	3.90	0.43	5.64	0.37	6.99	0.34	7.69	0.30	8.88	0.271
Distrito Federal	5.71	0.38	7.61	0.28	8.95	0.29	9.60	0.25	10.58	0.231
Durango	3.32	0.47	5.07	0.40	6.35	0.37	7.31	0.33	8.61	0.281
Guanajuato	2.22	0.66	4.10	0.50	5.43	0.44	6.36	0.39	7.77	0.324
Guerrero	1.85	0.72	3.88	0.55	5.24	0.50	6.11	0.45	7.31	0.384
Hidalgo	2.23	0.65	4.23	0.49	5.64	0.44	6.66	0.38	8.13	0.314
Jalisco	3.38	0.53	5.43	0.41	6.69	0.38	7.52	0.33	8.82	0.287
Edo. México	3.20	0.56	5.89	0.38	7.26	0.34	8.03	0.30	9.13	0.260
Michoacán	2.19	0.64	4.19	0.51	5.54	0.44	6.20	0.41	7.47	0.354
Morelos	3.19	0.57	5.63	0.41	6.94	0.38	7.74	0.34	8.93	0.289
Nayarit	2.93	0.54	4.74	0.45	6.35	0.41	7.26	0.36	8.64	0.304
Nuevo León	4.76	0.40	6.82	0.34	8.12	0.31	8.85	0.27	9.87	0.240
Oaxaca	1.85	0.68	3.43	0.54	4.62	0.50	5.62	0.45	6.97	0.384
Puebla	2.69	0.61	4.50	0.48	5.83	0.44	6.70	0.39	7.99	0.338
Querétaro	2.26	0.68	4.25	0.52	6.21	0.42	7.55	0.34	8.95	0.290
Quintana Roo	2.92	0.53	4.98	0.43	6.57	0.39	7.78	0.32	9.17	0.263
San Luis Potosí	2.54	0.61	4.45	0.48	5.95	0.42	6.89	0.38	8.29	0.317
Sinaloa	3.16	0.53	5.36	0.41	6.89	0.38	7.65	0.35	9.13	0.295
Sonora	4.04	0.44	5.98	0.35	7.51	0.32	8.18	0.30	9.45	0.252
Tabasco	2.72	0.53	4.49	0.44	6.12	0.40	7.15	0.36	8.67	0.301
Tamaulipas	3.86	0.47	5.81	0.38	7.18	0.35	8.04	0.31	9.18	0.270
Tlaxcala	3.02	0.53	5.15	0.39	6.60	0.36	7.63	0.31	8.80	0.272
Veracruz	2.67	0.60	4.56	0.47	5.62	0.45	6.20	0.41	7.71	0.357
Yucatán	2.92	0.56	4.96	0.44	5.89	0.43	6.84	0.38	8.25	0.325
Zacatecas	2.61	0.53	4.02	0.45	5.50	0.39	6.46	0.37	7.94	0.312
México	3.38	0.55	5.44	0.43	6.65	0.39	7.45	0.35	8.67	0.300

Fuente: Censos generales de población y vivienda IX, X, XI, XII y XIII. Cálculos propios.

Puede verse una clara relación inversa entre media y Gini, fuertes diferencias entre las entidades mejor y peor situadas, y que se mantienen las brechas, pese al avance general.

Tabla 2. Lugar de entidades según media de escolaridad, 1970-2010

1970	1980	1990	2000	2010
Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal
Nuevo León	Nuevo León	Nuevo León	Nuevo León	Nuevo León
Baja California	Baja California	Baja California	Coahuila	Coahuila
Coahuila	Baja California Sur	Baja California Sur	Baja California Sur	Sonora
Sonora	Coahuila	Sonora	Baja California	Baja California Sur
Baja California Sur	Sonora	Coahuila	Sonora	Baja California
Chihuahua	Edo. México	Edo. Mexico	Tamaulipas	Aguascalientes
Tamaulipas	Tamaulipas	Tamaulipas	Edo. México	Tamaulipas
Aguascalientes	Chihuahua	Chihuahua	Aguascalientes	Quintana Roo
Jalisco	Morelos	Morelos	Quintana Roo	Edo. México
NACIONAL	NACIONAL	Sinaloa	Morelos	Sinaloa
Durango	Jalisco	Aguascalientes	Chihuahua	Colima
Colima	Sinaloa	Colima	Colima	Querétaro
Edo. México	Aguascalientes	Jalisco	Sinaloa	Morelos
Morelos	Colima	NACIONAL	Tlaxcala	Chihuahua
Sinaloa	Tlaxcala	Tlaxcala	Querétaro	Jalisco
Campeche	Campeche	Quintana Roo	Jalisco	Tlaxcala
Tlaxcala	Durango	Nayarit	NACIONAL	NACIONAL
Nayarit	Quintana Roo	Durango	Durango	Tabasco
Yucatán	Yucatán	Querétaro	Nayarit	Nayarit
Quintana Roo	Nayarit	Tabasco	Tabasco	Durango
Tabasco	Veracruz	Campeche	Campeche	Campeche
Puebla	Puebla	San Luis Potosí	San Luis Potosí	San Luis Potosí
Veracruz	Tabasco	Yucatán	Yucatán	Yucatán
Zacatecas	San Luis Potosí	Puebla	Puebla	Hidalgo
San Luis Potosí	Querétaro	Hidalgo	Hidalgo	Puebla
Querétaro	Hidalgo	Veracruz	Zacatecas	Zacatecas
Hidalgo	Michoacán	Michoacán	Guanajuato	Guanajuato
Guanajuato	Guanajuato	Zacatecas	Michoacán	Veracruz
Michoacán	Zacatecas	Guanajuato	Veracruz	Michoacán
Guerrero	Guerrero	Guerrero	Guerrero	Guerrero
Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca
Chiapas	Chiapas	Chiapas	Chiapas	Chiapas

Fuente: Censos generales de población y vivienda IX, X, XI, XII y XIII. Cálculos propios.

Chiapas, Oaxaca y Guerrero permanecen al final, en tanto que el Distrito Federal (DF) y Nuevo León se mantienen a la cabeza. Muchos estados cambian de posición ligeramente,

pero sólo algunos lo hacen de manera clara, como Quintana Roo y Querétaro en sentido ascendente, y Chihuahua, Jalisco o Durango al contrario.

La distancia entre las entidades que ocupan los primeros y últimos lugares equivale a varias décadas: el DF supera diez años y medio de escolaridad y Nuevo León casi los alcanza,

no muy lejos de países desarrollados. Chiapas y Oaxaca tienen en 2010 medias entre la del DF en 1970 y 1980, y más desigualdad que el DF 40 años antes.

Tabla 3. Entidades de alta y baja escolaridad, 1970 a 2010

Entidades	1970		1980		1990		2000		2010	
	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini
D. Federal	5.71	0.38	7.61	0.28	8.95	0.29	9.60	0.25	10.58	0.231
Nuevo León	4.76	0.40	6.82	0.34	8.12	0.31	8.85	0.27	9.87	0.240
México	3.38	0.55	5.44	0.43	6.65	0.39	7.45	0.35	8.67	0.30
Oaxaca	1.85	0.68	3.43	0.54	4.62	0.50	5.62	0.45	6.97	0.384
Chiapas	1.77	0.69	3.18	0.58	4.33	0.54	5.35	0.48	6.70	0.409

Fuente: tablas anteriores.

Los valores del Índice de Gini no son interpretables intuitivamente; para darles sentido

es útil tomar, como contexto de referencia, los casos de países con distintas distribuciones.

Tabla 4. Distribución de escolaridad en países del mundo, 1970-1982

País y fecha	Personas con x años de escuela (%)						Total	Media	Gini
	0	3	6	9	12	16			
Mali, 1976	91	3.2	4.8	0.5	0.2	0.2	100	0.50	0.930
Argelia, 1971	85	10	2.5	2	0.5	0	100	0.69	0.888
Marruecos, 1971	81.9	6.5	0.7	8.4	2.5	0	100	1.29	0.864
India, 1971	70	18	7	4	0.5	0.5	100	1.46	0.780
Botswana, 1971	60.3	27.2	8.8	2.5	0.8	0.4	100	1.73	0.697
Afganistán, 1979	72.0	6.1	9.4	5.6	7.0	0	100	2.09	0.788
Rwanda, 1978	55.3	21.3	19.3	3.2	0.6	0.3	100	2.21	0.651
Guatemala, 1973	51.7	12.7	28.1	2.6	3.5	1.4	100	2.95	0.625
Indonesia, 1978	31.6	23.1	35.7	5.3	3.8	0.5	100	3.85	0.467
Panamá, 1970	34.2	19.5	19.5	11.2	10.5	5.1	100	4.84	0.537
Zambia, 1979	20.2	38.4	13.8	6.3	20.2	1.1	100	5.15	0.458
Costa Rica, 1973	10.6	34.7	34.7	8.4	6.5	5.1	100	5.48	0.367
Colombia, 1978	16.3	31.3	23.6	9.2	14.9	4.7	100	5.72	0.424
España, 1981	13.5	9.5	47.7	10.8	8.8	9.7	100	6.73	0.343
Corea, 1980	14.8	1.1	33.1	18.5	23.4	9.1	100	7.95	0.317
Japón, 1979	0	0	39.3	20.3	22.4	18.0	100	9.75	0.208

Fuente: Tilak, Tabla 5, pp. 312-315, en Psacharopoulos (1990). Cálculos propios.

Además de la media y el Índice de Gini, la tabla anterior informa sobre la proporción de personas sin escolaridad (0 años), con

primaria incompleta (3) o completa (6), secundaria básica (9), media superior (12) y superior (16), en países de nivel de desarrollo diferente,

en una gama de situaciones que van de una cercana a la desigualdad total, con casi toda la población sin escolaridad alguna, hasta una en la que no hay ya personas en esa situación.

Una media de escolaridad de un año o menos significa que gran parte de la población es analfabeta, lo que se traduce en una media menor o poco superior a un grado y un Índice de Gini que puede ser mayor a 0.9. Esto ocurría en países como Mali en 1976. Si la población sin escolaridad se reduce y representa porcentajes cada vez menores del total, en paralelo aumenta la proporción de personas con más escolaridad: primaria incompleta primero, luego primaria completa, etc. La media de escolaridad aumenta y el Gini disminuye.

La distribución de la escolaridad de los mexicanos ha mejorado regularmente a lo largo de cuatro décadas, en el conjunto del país y en cada entidad. Esto refleja el incremento de la cobertura del sistema educativo, la consecuente reducción de la población sin instrucción y el aumento de la escolaridad promedio, en una distribución que tiene un tope poco arriba de los 18 años de estudios. Puede apreciarse, además, que el aumento de la escolaridad y la reducción del Índice de Gini han sido el resultado de un avance general, que no ha tenido en cuenta las ancestrales desigualdades del país y, por consiguiente, no se ha caracterizado por un esfuerzo compensatorio definido, que busque sistemáticamente reducirlas.

Desigualdad educativa en edad temprana: extraedad y deserción

Las estadísticas de escolaridad consideran a las personas de 15 o más años de edad, o incluso a las de 25 años o más, ya que se entiende que antes de esas edades la mayor parte de las personas están todavía en el sistema educativo, en educación media o superior.

Otro tipo de estudios que constituyen una forma de acercarse a la desigualdad educativa de la población que está en edades más tempranas, son los que analizan la trayectoria escolar de los estudiantes y, en particular, el abandono de la escuela antes de lo previsto por las normas que establecen la duración de la escolaridad obligatoria o las políticas al respecto.

Si todos los jóvenes recorren el trayecto escolar en la forma considerada normal, aprobando un grado cada año, y no abandonan los estudios prematuramente, el resultado se reflejará después en una mayor igualdad de la escolaridad de la población adulta. En cambio, si una proporción importante no aprueba algunos grados y debe recursarlos, se va rezagando en el trayecto, y es más probable que el resultado final sea la deserción antes de llegar al final del trayecto. Esto se reflejará luego en mayor desigualdad en la escolaridad de los adultos.

La Tabla 5 presenta la situación de la población mexicana de 3 a 17 años de edad en cuanto al avance que llevaban en el trayecto escolar, en el ciclo 2007-2008.

Tabla 5. Alumnos regulares, con rezago grave y fuera de la escuela, 2007-2008

Edad años	Avance regular		Rezago grave		Fuera de escuela		Población total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
3	679,234	34.3	_____	_____	1,303,102	65.7	1,982,960	100
4	1,902,563	93.1	_____	_____	140,720	6.9	2,043,283	100
5	2,497,876	117.7	_____	_____	-376,614	-17.8	2,121,729	100
6	2,331,538	105.2	_____	_____	-115,006	-5.2	2,217,256	100
7	2,363,956	105.0	_____	_____	-112,120	-5.0	2,251,926	100
8	2,220,956	100.5	42,614	1.9	-53,152	-2.4	2,210,456	100
9	2,165,418	99.1	85,791	3.9	-67,178	-3.1	2,184,108	100

Tabla 5. Alumnos regulares, con rezago grave y fuera de la escuela, 2007-2008 (continuación)

Edad años	Avance regular		Rezago grave		Fuera de escuela		Población total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
10	2,086,709	95.5	124,167	5.7	-26,517	-1.2	2,184,359	100
11	2,089,408	95.6	156,181	7.1	-60,733	-2.8	2,184,856	100
12	2,056,878	94.4	187,576	8.6	-65,368	-3.0	2,179,086	100
13	1,943,990	89.4	186,839	8.6	42,618	2.0	2,173,447	100
14	1,708,141	78.9	174,667	8.1	282,782	13.1	2,165,590	100
15	1,294,249	60.1	166,034	7.7	691,488	32.1	2,151,771	100
16	1,118,822	52.6	117,024	5.5	892,659	41.9	2,128,505	100
17	802,938	38.3	167,416	8.0	1,126,318	53.7	2,096,672	100
Total	27,262,676	84.5	1,408,309	4.4	3,602,999	11.2	32,276,004	100

Fuente: INEE, 2008b: anexos electrónicos. Los totales pueden no sumar exactamente por redondeo o por variaciones menores en las cifras.

En la Tabla 5 se distinguen tres grupos de personas: las que se encontraban en situación regular, las que presentaban rezago grave y las que estaban fuera de la escuela. La situación regular se definió como la de quienes cursaban el grado correspondiente a su edad según la normatividad, o bien que estaban adelantados o retrasados sólo un año respecto de la norma: comenzar el primero de los tres grados de preescolar a los tres años de edad; primero de primaria a los seis, comenzar sexto a los 11 y entrar a secundaria a los 12. El rezago grave se entiende entonces como la situación de quienes tienen dos o más años de edad más de los que deberían tener en un grado. El rezago de sólo un año de edad se considera leve y se asimila a la situación regular. La situación de los que están fuera de la escuela se entiende sin más.

Se puede apreciar que en preescolar no hay rezago, ya que en ese nivel de la educación básica no se maneja reprobación. Tampoco hay rezago grave a los seis y siete años de edad, ya que a esa edad ningún niño puede haber acumulado dos años de rezago; esto comienza a ocurrir a los ocho años de edad, cuando según la Tabla 5, casi 2 de cada 100 niños tiene tal situación, lo que quiere decir que está inscrito en primero de primaria. A partir de ese

momento el rezago grave aumenta, llegando a 8.6 por ciento a los 12 y 13 años de edad, con chicos que a esa edad todavía están en primaria. Luego las cifras de rezago grave disminuyen, al tiempo que aumentan las de quienes están ya fuera de la escuela, los desertores que abandonaron la escuela sin terminar secundaria, en muchos casos tras haber acumulado rezago en primaria, por reprobación en dos ocasiones o más.

Las cifras negativas de chicos fuera de la escuela son anomalías que se pueden deber a errores de las proyecciones de población con que se comparan las estadísticas de matrícula escolar, o también a la inflación de las cifras de estas últimas. Los datos más anómalos, que se refieren a cifras de niños de cinco, seis y siete años de edad en situación regular superiores al 100 por ciento, se explican por el número atípico de alumnos adelantados debido al cambio de la fecha oficial de admisión en la escuela por una decisión apresurada del Poder Legislativo.

La desigualdad del nivel de aprendizaje: niveles de logro en Excale y PISA

La desigualdad de grados de escolaridad alcanzados no tiene en cuenta la manera en que se distribuye el aprendizaje logrado por la población. Hasta hace poco tiempo, sin embargo, no era posible estudiar la desigualdad educativa

en este sentido, ya que no se contaba con instrumentos para medir aprendizajes en forma confiable y comparable en gran escala.

Los sistemas educativos enfrentan progresivamente nuevos retos: primero, lograr que todos los niños accedan a la escuela, no la abandonen prematuramente y terminen los grados obligatorios. Después surge el tema del aprendizaje, ya que no basta con que un alumno termine cierto nivel si no alcanza los objetivos, lo que tiende a la masificación, porque llegan a la escuela niños de hogares cada vez menos favorecidos. Los estándares de evaluación de los docentes tienden a ajustarse en función del contexto de cada grupo y así, en ausencia de mecanismos que aseguren la uniformidad de criterios, terminar cierto grado o nivel escolar ya no garantiza que se hayan adquirido ciertos conocimientos o habilidades. Todo esto explica el desarrollo de evaluaciones estandarizadas en gran escala del rendimiento escolar.

En México se cuenta con resultados confiables de los niveles de aprendizaje de

los alumnos de algunos grados a partir del año 2000, por las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y las internacionales en que participa México, en particular las pruebas PISA (Program for International Student Assessment) de la OCDE y las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. Esas evaluaciones apuntan en la misma dirección: la de una gran brecha entre los niveles que alcanzan los alumnos de medios más o menos favorecidos, que asisten también a escuelas diferentemente dotadas.

La Tabla 6 sintetiza la información de cuatro aplicaciones de las pruebas Excale del INEE sobre el logro en lengua y matemáticas, o su equivalente en preescolar; se muestran los porcentajes de alumnos que se sitúan en los cuatro niveles de desempeño que definen las pruebas,² en los servicios educativos que tienen los resultados más altos y más bajos en cuatro grados clave de la educación básica.

Tabla 6. Porcentaje de alumnos por nivel de competencia en lenguaje-comunicación y matemáticas

Grados	Lenguaje y comunicación				Matemáticas			
	Insuf.	Básico	Medio	Avanzado	Insuf.	Básico	Medio	Avanzado
3° Preescolar								
Privado	1	20	36	42	1	27	36	36
Comunitario	26	51	18	5	22	56	16	6
3° Primaria								
Privadas	8	47	39	6	13	15	45	28
Indígenas	41	52	6	1	72	14	12	2
6° Primaria								
Privadas	2	25	44	29	3	31	42	24
Indígenas	47	46	6	1	43	49	7	1

2 La desigualdad de resultados de aprendizaje se puede medir también con Índices de Gini, pero hay que tener cuidado al interpretarlos. El bien de que se trata es logro, no escolaridad (*achievement vs. attainment*) y se mide de manera diferente, en puntos obtenidos en una prueba y no en años. Su distribución es distinta, en particular porque no hay personas con logro nulo, pues incluso los alumnos con los peores resultados tienen puntuaciones superiores a los 200 puntos en la escala usual, que tiene una media de 500 y una desviación estándar de 100. Por ello los valores que toma el Índice de Gini al referirse al logro son muy inferiores (o sea que muestran más igualdad) a los que resultan con la distribución de años de escolaridad. Con datos de PISA 2009, Fernández y Cardozo (2011) reportan que la mayor concentración en Iberoamérica la tienen Perú y Argentina, con Gini de 0.138 y 0.135, mientras que Uruguay tiene 0.120, Brasil 0.117 y Colombia 0.113.

Tabla 6. Porcentaje de alumnos por nivel de competencia en lenguaje-comunicación y matemáticas (continuación)

Grados	Lenguaje y comunicación				Matemáticas			
	Insuf.	Básico	Medio	Avanzado	Insuf.	Básico	Medio	Avanzado
3° Secundaria								
Privadas	8	28	42	22	24	31	38	7
Telesecundarias	51	36	12	1	62	26	11	1

Fuente: INEE, 2008a, Tablas 30 y 31, p. 50.

Las diferencias entre las escuelas privadas y los preescolares comunitarios, las primarias indígenas y las telesecundarias son evidentes: en el primer caso muy pocos alumnos se sitúan en el nivel más bajo: 1, 8, 2 y 8 por ciento en los grados considerados; en el segundo caso las cifras son de 26, 41, 47 y 51 por ciento. Las cifras de quienes están en el nivel avanzado son opuestas, si bien en el caso de secundaria la proporción de los alumnos de escuelas privadas no es alta.

La Tabla 7 presenta información similar relativa a estudiantes del último grado de la educación media superior, con base en la aplicación especial de PISA hecha por el INEE.

Tabla 7. Alumnos de 3° de media superior por nivel de desempeño en lectura

Tipo de servicio	Porcentaje de alumnos en cada nivel			
	1 o 0	2	3	4 a 6
Bachillerato privado	13	31	33	23
Bachillerato público	20	32	31	17
Bachillerato tecnológico	25	38	29	9
CONALEP	23	39	31	7

Fuente: INEE (en prensa): Gráfica 2.1.

Los resultados son similares, aunque las diferencias entre los resultados más altos y más bajos son menores. Hay que tener en cuenta que al final de la media superior, alrededor de la mitad de los jóvenes en edad de cursarla han abandonado ya el sistema escolar, por lo que los resultados de los que permanecen en él tienen menor dispersión.

EN BUSCA DE EXPLICACIONES

Muchos estudios han mostrado una estrecha relación entre las condiciones del hogar y el entorno en que viven los alumnos, y su desempeño escolar. Por ello se considera esperable que el rendimiento de los alumnos de familias con padres de menor escolaridad y, en general, inferior nivel socioeconómico y cultural (NSEC), sea también más bajo que el de los chicos con NSEC más alto. Por otra parte, se espera que la escuela —en particular la escuela pública gratuita— compense de alguna manera las desigualdades sociales.

Lo anterior supondría, al menos, que todos los alumnos fueran atendidos en escuelas que ofrecieran una educación de la misma calidad, e incluso debería esperarse que las escuelas a las que asisten los niños de medios más vulnerables les brindaran un apoyo mayor, dado que las desfavorables condiciones del hogar los ponen en desventaja.

En muchos casos, sin embargo, lo que ocurre en realidad es que las escuelas que atienden a sectores particularmente desprotegidos cuentan también con recursos inferiores a los de las escuelas que operan en mejores condiciones, de manera que, en lugar de contrarrestar las desigualdades sociales, la escuela de alguna manera contribuye a aumentarlas.

Desigualdad del contexto socio-económico y cultural

Las casi 100 mil escuelas primarias que hay en el país se distribuyen entre cinco tipos de servicio, como muestra la Tabla 8.

Tabla 8. Escuelas y alumnos de primaria, por tipo de servicio, 2008-2009

Tipo de servicio	Escuelas		Alumnos	
	Número	%	Número	%
Cursos comunitarios	11,187	11.3	109,141	0.7
Primarias indígenas	9,918	10.1	841,151	5.7
Primarias públicas rurales	37,886	38.4	3,045,484	20.6
Primarias públicas urbanas	31,742	32.2	9,591,107	64.7
Primarias privadas	7,842	8.0	1,228,852	8.3
Total	98,575	100	14,815,735	100

Fuente: INEE, 2009.

El alumnado que asiste a estos tipos de escuela tiene distintas condiciones en el hogar, lo que se puede ver utilizando como indicador la escolaridad de la madre.

Tabla 9. Porcentaje de alumnos según escolaridad de su madre, por tipo de escuela

Escolaridad de las madres	Tipos de primaria				
	Cursos comunitarios	Indígenas	Públicas rurales	Públicas urbanas	Privadas
No fue a la escuela	23.8	22.2	8.4	4.2	0.8
Primaria	53.5	42.3	43.3	18.7	3.9
Secundaria	17.1	19.9	27.6	27.6	12.0
Bachillerato	2.8	7.0	8.0	14.3	14.7
Universidad	2.8	8.7	12.7	35.2	68.7
Total	100	100	100	100	100

Fuente: INEE, 2007: 18, Tabla 1.1.

En primarias privadas las madres de más de las dos terceras partes de los alumnos fueron a la universidad, menos de cuatro de cada cien tienen sólo primaria y menos de una no fue a la escuela. En cursos comunitarios y primarias indígenas, más de dos tercios de las madres no fueron a la escuela o sólo a primaria, y poquísimas llegaron a bachillerato o universidad. El contraste entre escuelas privadas y los otros dos tipos es clarísimo, con las primarias públicas rurales y, sobre todo, las urbanas, en una posición intermedia.

Desigualdad de la oferta escolar

Las diferencias entre los tipos de primaria no se limitan a la extracción de sus alumnos, sino que se presentan en una forma similar en lo que se refiere a los recursos con que cuentan; esto revela datos sobre la infraestructura de las escuelas, clasificadas en cuatro grupos: escuelas con infraestructura muy deficiente, deficiente, suficiente y muy adecuada.

Tabla 10. Porcentaje de alumnos en escuelas con diferente calidad de infraestructura

Calidad de la infraestructura escolar	Tipo de primarias				
	Cursos comunitarios	Indígenas	Rurales	Urbanas públicas	Privadas
Muy deficiente	75.2	59.7	32.3	22.0	1.6
Deficiente	15.7	23.1	30.9	24.3	1.5
Suficiente	5.0	13.9	25.6	30.6	8.6
Muy adecuadas	4.1	3.3	11.3	23.1	88.3
Total	100	100	100	100	100

Fuente: INEE 2007: 32, Tabla 1.11.

Casi 90 por ciento de las primarias privadas tienen infraestructura muy adecuada, y sólo tres de cada 100 están en las categorías de infraestructura deficiente o muy deficiente. En cursos comunitarios la situación es la opuesta: más de 90 por ciento tienen infraestructura muy deficiente y deficiente, y menos de 10 por ciento suficiente o muy adecuada.

La relación entre el nivel de escolaridad de la madre y la calidad de la infraestructura de la escuela de sus hijos es clara. Contra lo que debería esperarse en una perspectiva de equidad, las escuelas no contrarrestan, al menos en parte, las carencias que tienen en el hogar los alumnos más pobres, sino que más bien contribuyen a profundizarlas.

El temprano origen de las desigualdades

Trabajos hechos en otros países aportan elementos a la explicación de la desigualdad de los resultados educativos, al mostrar que se gesta muy temprano, lo que permite comprender la dificultad de la escuela para reducirla.

Aunque el desarrollo de la *competencia lectora* tiene raíces anteriores, la mayoría de los niños comienza a trabajarla sistemáticamente al final del preescolar o inicio de la primaria, y para el fin del tercer grado (8-9 años) todos deberían haberlo conseguido. Desde entonces la lectura ya no debería ser un objetivo a alcanzar, sino una herramienta para que los niños aprendan otras cosas. Este paso crucial se designa con la expresión de “la transición de

“aprender a leer” a “leer para aprender” (*from learning to read, to reading to learn*).

Estudios hechos en Canadá muestran que alrededor de 40 por ciento de los niños no hace esa transición crítica a la edad mencionada. Y esos niños tienen alto riesgo de tener trayectorias de desarrollo pobres también en matemáticas: a los 15 años de edad, más de la mitad de los niños que eran malos lectores a los ocho o nueve tienen un nivel que equivale a estar al menos un grado y medio por debajo de sus compañeros (Beswick y Willms, 2008: 37-38).

Estos estudios longitudinales muestran cómo los pobres resultados de los jóvenes que, hacia el fin de la escolaridad obligatoria, no consiguen alcanzar los niveles de aprendizaje que necesitan para enfrentar los desafíos de la vida adulta, comienzan tempranamente; y que medidas como la reprobación y la repetición de grado, en vez de ayudar a los alumnos a mejorar, los pone de manera aún más clara en una ruta de fracaso, que muchas veces terminará con el abandono prematuro de la escuela y, en caso de que no sea así, llegará igualmente a ese tipo de resultado insuficiente.

Otro trabajo se basó en una minuciosa observación de 42 familias de diferente nivel social, con bebés de pocos meses, para observar cómo aprendían a hablar y cómo interactuaban verbalmente con ellos sus madres, padres y otros adultos (Hart y Risley, 1995; 1999).

Este trabajo muestra grandes diferencias en el proceso de aprender a hablar de unos

niños y otros. Cuando interactúan con sus hijos, los padres con nivel profesional les dirigen en promedio 2 mil palabras por hora; los padres de clase trabajadora 1 mil 300 palabras; y los niños más pobres sólo escuchan en promedio 600 palabras por hora. Los padres del primer grupo hacen seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los padres de clase trabajadora hacen sólo dos comentarios elogiosos por cada regaño; y los niños más pobres reciben dos regaños por cada comentario elogioso. Las diferencias se acumulan: a los tres años de edad, y en los extremos socioeconómicos, unos niños han recibido 500 mil elogios y 80 mil regaños; otros 75 mil elogios y 200 mil regaños. Los primeros han oído unos 30 millones de palabras y los otros sólo 20 millones (cfr. Nisbett, 2009: 86, 111-112 y 116).

REDUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD: POLÍTICAS Y PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Reducir las brechas de escolaridad y aprendizaje no es fácil: el peso de las desigualdades del entorno familiar y social de los alumnos es muy grande, y a él se añaden las diferencias que hay en cuanto a la dotación de recursos de las escuelas, y en cuanto a los procesos que

tienen lugar en ellas. Por ello la búsqueda de la equidad no puede consistir simplemente en asegurar que todos los niños tengan un lugar en una escuela, aunque sus carencias sean tales que no permitan esperar niveles mínimos de aprendizaje.

Dadas las desigualdades familiares, la equidad tampoco se reduce a igualar las condiciones de las escuelas a las que van todos los niños; para compensar las desigualdades del entorno serán necesarios esfuerzos de discriminación positiva, que ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesiten. Estos esfuerzos no deben limitarse a los usuales *programas compensatorios*; aunque este tipo de programas tiene virtudes, no consigue modificar la situación fundamental de inequidad que consiste en que los servicios educativos a los que pueden acceder los alumnos de medios más pobres tienen también las mayores carencias.

Políticas tradicionales

La acumulación de las desigualdades del hogar y las de la escuela en nuestro país se explica en parte por la dificultad de ofrecer servicios de calidad a los niños de localidades pequeñas y aisladas. El INEE ha mostrado la evolución del número de esas localidades:

Tabla 11. Localidades de 100 habitantes o menos, 1970-2010

Localidades	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010
≤ 100 habitantes	55,650	78,806	108,307	151,305	148,579	140,253	139,156

Fuente: elaboración propia con datos de INEE, 2006: 67, y para 2010: Censo General de Población.

La desigual calidad de la oferta se explica en parte por la dificultad de llevar servicios de buena calidad a tantas localidades minúsculas, pero otra parte de la responsabilidad debe atribuirse al modelo de extensión de la oferta que describe la expresión “derrama paulatina de beneficios” (*spill over*). Según este modelo, la oferta sigue a la demanda: los servicios educativos se ofrecen a quienes tienen la capacidad de exigirlos. Y como la capacidad misma

de demanda depende también del nivel socioeconómico y cultural de un grupo, son los colectivos más pobres los que menos la tienen, y los últimos en ser atendidos.

Estrechamente relacionado con el modelo de extensión de los servicios educativos, se sitúa el tema del financiamiento. México destina a educación una proporción importante de su producto interno bruto, y más del gasto público (en este caso más que cualquier otro

país de la OCDE), pero la proporción que se destina al pago de servicios personales es excesiva, quedando muy poco para otros rubros del gasto y para inversión. México es también uno de los países que destinan proporcionalmente más recursos a la educación superior y menos a la básica, lo que resulta contrario a la equidad, ya que todavía no se consigue que todos los jóvenes mexicanos terminen al menos la secundaria.

El gasto por alumno en los servicios de educación básica que atienden a los sectores menos favorecidos de la población (cursos comunitarios, primarias multigrado y tele-secundarias) es inferior al de los demás servicios. Las Encuestas de Ingreso y Gasto de los Hogares muestran que el gasto público beneficia más a hogares de los deciles superiores de la distribución del ingreso, en comparación con los que se sitúan en los deciles inferiores. Se sabe también que los sectores más pobres de la población, de las zonas rurales e indígenas, aportan más no sólo en términos relativos a su ingreso, sino incluso en términos absolutos, al asumir importantes gastos en especie, contribuyendo al sostenimiento del maestro que trabaja en la localidad, e incluso asumiendo en parte el costo de construcción de la escuela.

Políticas compensatorias usuales y alternativas

Hace 40 años un gran sociólogo inglés señalaba: “el hecho fundamental de la historia educativa del siglo XX es que las políticas igualitarias han fracasado” (Halsey, 1972: 6, cit. en Karabel y Halsey, 1977: 45). La persistencia de la desigualdad educativa en México puede llevar a una conclusión similar, pero la información de este apartado hace pensar más bien que en nuestro país no ha habido políticas igualitarias suficientemente consistentes para producir resultados apreciables. En este apartado se trata de mostrar que puede haber otras políticas mejores.

La expansión de la educación en Corea del Sur y en México

Al destacar los avances educativos de Corea del Sur (cfr. Martínez Rizo, 2007) suele apuntarse que, a mediados del siglo XX, ese país tenía niveles de desarrollo muy inferiores a los de México, y que medio siglo después la situación se ha revertido. Esta afirmación debe matizarse. Es correcta en lo que se refiere a PIB per cápita, pero no en cuanto a escolaridad: contra lo que se piensa, la cobertura educativa de Corea del Sur era mejor que la de México hace 50 años. La diferencia se debe en parte a la geografía y la demografía de cada país, pero debe atribuirse también al modelo de expansión de los servicios.

La forma en que el sistema educativo coreano se desarrolló a lo largo de las cinco últimas décadas muestra un énfasis que fue pasando, sucesivamente, de la primaria a la secundaria, de ésta a la educación media superior y, por fin, a la enseñanza superior.

En los años 1960 y 1970 el crecimiento se dio sobre todo en primaria, en un número relativamente pequeño de escuelas grandes, en general de organización completa, en muchos casos con doble turno y grupos con 65 alumnos en promedio.

La secundaria no recibió el mismo grado de atención en esos años, y se ofrecía sobre todo en las ciudades. Al inicio de la década siguiente la política educativa se orientó a fortalecer la primaria y atender el desarrollo de la secundaria. Se eliminaron dobles turnos y el tamaño promedio de los grupos se redujo a unos 35 alumnos. Para contar con recursos, en 1982 se estableció un impuesto especial para educación y en 1985 se hizo una Reforma Educativa Nacional. En 1990 la secundaria obligatoria gratuita se había extendido a todo el país; resuelto el asunto de la atención universal de la demanda en los dos primeros niveles del sistema educativo, la atención pudo dirigirse a la elevación de la calidad y a la

expansión de la media superior, y luego de la educación superior (MEHRD, 2006)

La forma en que se expandió el sistema

educativo mexicano fue diferente. La Tabla 12 permite apreciar la forma en que se desarrollaron los sistemas educativos de los dos países.

Tabla 12. Tasas de cobertura y transición en Corea y México, 1965-2005

Año	Cobertura neta en primaria		Transición de primaria a secundaria		Transición a media superior		Transición a educación superior	
	Corea	México	Corea	México	Corea	México	Corea	México
1965	88.9	≈ 60.0	54.3	—	69.1	—	32.3	—
1970	≈ 95.0	≈ 70.0	66.1	—	70.1	—	—	—
1980	—	≈ 80.0	95.8	82.0	84.5	77.9	—	—
1990	100.5	95.6	99.8	82.3	95.7	75.4	33.2	69.7
1995	98.2	95.8	99.9	87.0	98.5	89.6	51.4	80.5
2000	97.2	98.6	99.9	91.8	99.5	93.3	68.0	87.2
2005	98.8	99.7	99.9	95.8	99.7	98.2	82.1	78.9

Fuentes: MERHD, 2005; GDHS, 2005; estadísticas SEP. La estimación de la cobertura hacia 1960 se basa en el Plan de Once Años. Las cifras en cursiva son estimaciones.

En 1965 la cobertura de primaria era mucho más alta en Corea que en México: casi 90 por ciento frente a alrededor de 60 por ciento; las cifras superiores a 95 por ciento se alcanzaron en Corea en la década de 1970 y en México hasta la de 1990. La transición de primaria a secundaria aumentó de manera excepcional en Corea entre 1970 y 1980, pasando de 66 por ciento a 96 por ciento, lo que refleja un esfuerzo especial por aumentar la cobertura de secundaria una vez que se alcanzó el total en primaria. Las cifras disponibles muestran que en México la proporción de alumnos que pasa a secundaria después de terminar la primaria ha aumentado en una forma gradual; casi no cambió entre 1980 y 1990, y luego aumenta 4-5 por ciento cada cinco años, de 1990 a 2005.

En Corea la tasa de transición de secundaria a media superior aumentó también mucho entre 1970 y 1980, aunque no tanto como la de primaria a secundaria: casi 15 puntos, y 10 más en la década siguiente. En cambio la tasa de transición de media superior a superior se mantuvo baja hasta 1990, y a partir de entonces tuvo un incremento extraordinario, de casi 18 puntos entre 1990 y 1995; casi 17 puntos

más en el lustro siguiente; y 14 más en los últimos cinco años. En México las tasas de transición de secundaria a media superior y, especialmente, de media superior a superior, eran altas hace varias décadas y han aumentado en forma muy lenta: cerca de 80 por ciento desde 1980 en el primer caso, y casi 70 por ciento en el segundo, muy por encima del 33.2 por ciento en la misma fecha en Corea.

La sorprendente expansión de la educación superior coreana a partir de los años 1990 fue posible gracias a que ya se había alcanzado la cobertura casi total en los niveles previos, hasta la media superior; la forma en que se extendió la superior fue la culminación de un modelo de expansión que cuidó expresamente la equidad. El desarrollo del sistema educativo de Corea del Sur puede caracterizarse como un modelo intencionalmente igualitario, que buscó expresamente llevar al mayor número posible de jóvenes hasta determinado nivel educativo en ciertos momentos.

En México, en cambio, los datos llevan a caracterizar su desarrollo educativo como un modelo de expansión basado en la demanda, que acepta la desigualdad existente y no

toma medidas expresas para contrarrestarla. La educación se ofreció tempranamente en todos los niveles, desde primaria hasta superior, a una minoría que tenía condiciones favorables y el peso suficiente para conseguir la extensión de los servicios en su beneficio. Cuando sólo pocos niños y jóvenes, en general de medio favorable, accedían a los niveles inferiores del sistema educativo, quienes pertenecían a esa minoría privilegiada buscaban seguir adelante en los niveles siguientes, y una proporción considerable lo conseguía. Los servicios se extienden luego paulatinamente a sectores de la población que están en condiciones menos favorables y, a la vez, tienen menos capacidad de presión.

Este modelo de “derrame paulatino de beneficios”, con la dispersión de la población rural, ha propiciado el mantenimiento de las desigualdades: cuando los niveles educativos básicos alcanzan a los sectores menos favorecidos, los privilegiados ya han tenido acceso a los niveles más altos.

Intervenciones tempranas e integrales: la Zona de los Niños de Harlem

Los programas educativos compensatorios en los Estados Unidos comenzaron a impulsarse partir de la legislación de 1965. Los estudios de su impacto, comenzando con los del programa Head Start mostraron, de manera esperable, que las intervenciones más efectivas tenían en común la característica de comenzar tempranamente y ser intensivas.

En el mismo sentido se puede mencionar una notable experiencia reciente, aún en desarrollo: la implementada en la Zona de los Niños de Harlem, encabezada por Geoffrey Canada (Tough, 2009).

Desde la década de 1990, Canada promovió un trabajo que atiende a los niños más desfavorecidos desde antes de que nazcan; para ello se comienza localizando mujeres embarazadas cuyos hijos previsiblemente formarían parte de los condenados a fracasar

en la escuela: madres solteras de menos de 20 años de edad, cuya pareja muchas veces estaba en prisión, sin trabajo, etc. Además de ofrecer apoyos materiales (canastas prenatales, leche, etc.), se les da información sobre las prácticas adecuadas para una buena crianza de sus hijos, y se les apoya después del nacimiento y durante la primera infancia, el año de preescolar y la primaria, hasta la secundaria básica y la superior.

Después de más de una década de esfuerzos, los resultados de esos niños no muestran diferencias significativas respecto de los que obtienen en promedio los hijos de familias blancas de clase media. Todos consiguen los niveles de competencia suficientes para ser aceptados en estudios superiores y seguirlos con éxito. En 2009 el presidente Obama anunció un plan para extender la experiencia de Harlem a 20 ciudades americanas. Según Obama, “el esfuerzo costará algunos miles de millones de dólares, pero no podemos permitirnos no gastarlos”.

CONCLUSIÓN

La desigualdad educativa es un fenómeno duradero, por sus profundas raíces, pero hay bases para tener una opinión razonablemente optimista en cuanto a las posibilidades de reducirla. No se trata de volver a posturas ingenuas como hace medio siglo, pero sí de escapar al determinismo de las que dan un peso excesivo a los factores extraescolares, genéticos o del medio social y familiar, así como al pesimismo derivado de ellas.

La idea de la igualdad fundamental de los seres humanos no es muy antigua. Hasta el siglo XVIII se aceptaba la idea contraria: que desde el nacimiento habría una pequeña minoría, noble e inteligente, destinada naturalmente, por designio divino, a ocupar las posiciones de mando en la sociedad, y una mayoría plebeya y torpe, destinada a obedecer y servir. Sólo desde la Ilustración, y lentamente, se extendió la idea opuesta, la de que

todos los hombres nacen iguales, debiendo añadirse de inmediato que esa igualdad se refería únicamente a los aspectos filosóficos y éticos de la dignidad fundamental de todo ser humano, pero no la de la existencia o no de una igualdad empírica. Es obvio que tal igualdad empírica no existe, sino que cada ser humano es distinto de todos los demás, con la relativa y escasísima excepción de los gemelos homocigóticos.

Lo anterior se refleja en una realidad básica desde el punto de vista educativo: la creencia general de que, si bien todos los niños deben cursar algunos grados educativos (como los seis de primaria y los tres de secundaria básica) sólo una pequeña minoría tendría capacidad para hacer estudios superiores. La oposición entre analfabetas y personas que saben leer y escribir deja el sitio a la que distingue a los que sólo terminaron primaria o secundaria de aquellos que tienen estudios superiores.

La reiterada constatación de los diferentes resultados que obtienen los alumnos del sistema educativo en todo tipo de evaluaciones es atribuida en parte a las carencias del hogar y/o las de la escuela, pero por debajo de ellas estarían las diferencias innatas de capacidad que distinguirían, de manera presuntamente irremediable, a unas personas de otras.

Sin embargo, los avances de la investigación muestran cada vez con mayor claridad la falta de sustento de la antigua creencia de que habría diferencias insalvables de capacidades entre ciertos grupos y, en particular, que sólo una pequeña parte de las personas tendría capacidad para hacer con éxito estudios superiores o, en general, para adquirir competencias complejas.

La opinión de que la inteligencia, como otras características de los individuos, estaría determinada en buena medida por factores genéticos no ha desaparecido, y todavía a fines del siglo XX era sostenida por científicos importantes. Una obra reciente de un autor muy reconocido hace el siguiente balance de la situación actual al respecto:

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

Sin embargo, los resultados de las recientes investigaciones en psicología, genética y neurociencia, junto con los actuales estudios sobre la eficacia de las intervenciones educativas, han puesto de cabeza la postura hereditaria dura sobre la inteligencia. Ahora se considera claro que ésta es altamente modificable por el medio. Sin educación formal una persona simplemente no será muy brillante, sea que la inteligencia se mida con test de Cociente Intelectual (IQ) o de cualquier otra forma. Y el que el IQ de cualquier persona, así como sus resultados académicos y su éxito ocupacional sean altos o bajos, depende en buena medida de factores ambientales que no tienen nada que ver con sus genes (Nisbett, 2009: 1-2).

La obra de Nisbett sintetiza estudios que sustentan la opinión expresada en forma sintética en el párrafo anterior, y muestra que la inteligencia, con toda la imprecisión del término, varía considerablemente gracias a la exposición de los sujetos a la educación formal.

Los resultados de PISA plantean dos desafíos a las autoridades educativas de países como México: el de reducir substancialmente el número de alumnos cuyos resultados los ubican en los niveles inferiores de desempeño, pues ello indica que no están preparados para enfrentar la vida adulta con buenas perspectivas de éxito; y el reto de aumentar la proporción de los que alcanzan los niveles más altos,

lo que significa que podrán hacer carreras profesionales científicas y tecnológicas de alto nivel, tan importantes en el mundo del siglo XXI. Ambos desafíos deben atenderse simultáneamente; ignorar cualquiera de los dos es inaceptable, y la experiencia de algunos países muestra que es posible, aunque no fácil.

El sentido común tiende a creer que esos dos propósitos no pueden perseguirse a la vez, contraponiendo cantidad y calidad; suele pensarse que extender la cobertura trae inevitablemente consigo un deterioro de la calidad. Esto querría decir que un sistema educativo elitista siempre sería mejor que uno que atienda a una mayor proporción de su población objetivo. Algunos resultados de las evaluaciones muestran, por el contrario, que calidad y equidad pueden ir juntas. Así lo muestran Finlandia y Corea del Sur y, en general, los países escandinavos y los de Asia Oriental. Tan notable resultado, desde luego, no se alcanza fácilmente. Implica grandes esfuerzos para que las condiciones de las escuelas y las de los hogares no sean tampoco muy diferentes.

Algunas personas manifiestan impaciencia ante el reiterado señalamiento de la importancia de las brechas que separan los resultados de diferentes tipos de servicios educativos. Los resultados son, en efecto, muy similares año con año. Ese carácter reiterativo, sin embargo, no debe hacer que se pierdan de vista dos cosas: por una parte, la gravedad del fenómeno; por otra, el que su recurrencia se debe a que no se modifican las causas que lo producen. Las desigualdades del contexto familiar y social de los alumnos no cambian en el corto plazo, pero tampoco lo hacen las de los factores escolares; los servicios a los que asisten los alumnos de medios menos favorecidos siguen siendo también los que tienen más carencias.

Cuando el punto de partida es uno de considerable desigualdad, la elevación y la nivelación de los niveles educativos implica necesariamente políticas diferenciadas. Esto quiere decir que, para que la educación mexicana mejore como un todo, es necesario que

se apoye de manera especial a las poblaciones más vulnerables, a los niños indígenas y a los de localidades rurales dispersas; a las primarias de organización incompleta y a las telesecundarias; a Chiapas, Oaxaca, Guerrero y, en general, a las zonas más pobres del país.

Conviene añadir que, si bien los grupos vulnerables se encuentran mayoritariamente en algunas entidades federativas, en todas hay algunos. La proporción de analfabetas, de niños sin escuela o de escuelas con bajos resultados son elevadas en Chiapas, Oaxaca o Guerrero. En el Distrito Federal o Nuevo León esas proporciones son más bajas, pero pueden representar números absolutos considerables.

Las manchas de la pobreza se parecen más a las de un perro dálmata que a las de un San Bernardo: se encuentran por todo el cuerpo y no sólo en algunas partes del mismo (cfr. Martínez Rizo, 2003). Las políticas compensatorias tienen que tener en cuenta esa configuración de la piel de la desigualdad.

Las políticas necesarias para modificar en forma significativa la desigualdad, un problema ancestral, y uno de los más serios de la educación básica mexicana, deberán considerar, entre otros, los siguientes elementos:

- Destinar más recursos a los servicios educativos que presentan carencias más graves (cursos comunitarios, primarias multigrado, telesecundarias) transformándolos en servicios convencionales o fortaleciéndolos de manera que ofrezcan calidad similar.
- Modificar la definición de educación obligatoria para que incluya sólo dos grados de preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, sin identificarla con la obligación incondicional para el Estado de ofrecer gratuitamente escuela y también libros, materiales, uniformes, etc., a todos los alumnos, sino aceptando que las familias contribuyan al gasto educativo en la medida de sus posibilidades.

- Extender la educación inicial (de 0 a 3 años de edad) de manera que los recursos públicos privilegien el asegurar que los niños de familias en situación de pobreza tengan acceso a ella, en modalidades distintas, con participación de los padres.
- Sustituir los actuales planes y programas de estudio de primaria y secundaria por otros que eviten el exceso de contenidos, centrados en aprendizajes y competencias clave, articulados a lo

largo de los grados con mapas de progreso, con espacio para que docentes y escuelas concreten los contenidos del currículo en función de las circunstancias de sus alumnos.

- Equilibrar los sistemas de evaluación, asignando un papel complementario a las pruebas en gran escala y dando el peso fundamental a la evaluación en aula, con un enfoque formativo, eliminando la repetición de grado.

REFERENCIAS

- ALLISON P. D. (1978), "Measures of Inequality", *American Sociological Review*, vol. 43, pp. 865-880.
- BESWICK, Joan y Jon Douglas Willms (2008), *The Critical Transition from "Learning-to-Read" to "Reading-to-Learn"*, Gatineau (Quebec), Human Resources and Social Development Canada.
- CORTÉS, Fernando y Rosa María Rubalcava (1982), *Técnicas estadísticas para el estudio de la desigualdad social*, México, COLMEX.
- CULTER, Philip B. (1989), *Measuring Inequality. A methodological handbook*, Boulder, Westview Press.
- FERNÁNDEZ, Tabaré y S. Cardozo (2011), "Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009", *Páginas de Educación*, vol. 4, año 4, pp. 33-55.
- Gobierno de la República-Gabinete de Desarrollo Humano y Social (GDHS) (2005), *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México: informe de avance 2005*, México, Gobierno de la República/Organización de las Naciones Unidas.
- KARABEL, J. y A.H. Halsey (eds.) (1977), *Power and Ideology in Education*, Oxford, Oxford Univ. Press.
- HART, Betty y Todd Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- HART, Betty y Todd Risley (1999), *The Social Word of Children Learning to Talk*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- INEE (2006), *La calidad de la educación básica, 2006*, México, INEE.
- INEE (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, México, INEE.
- INEE (2008a), *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe 2008*, México, INEE.
- INEE (2008b), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2008*, México, INEE.
- INEE (2009), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional, 2009. Educación básica*, México, INEE.
- INEE (en prensa), *PISA 2009. Grado 12*, México, INEE.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2003), *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones*, México, Santillana.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2007), *La educación en México y Corea*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Colección Cuadernos de Investigación, núm. 27.
- MEHRD (2005), *Basic Statistics on Korean Education*, Seoul, Ministry of Education and Human Resources Development-Korean Educational Development Institute.
- NISBETT, Richard E. (2009), *Intelligence and How to Get It. Why schools and cultures count*, Nueva York, W.W. Norton and Co.
- OSBERG, L. (2001), "Inequality", en Neil J. Smelser y Paul B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Oxford-Nueva York, Pergamon Press, pp. 7371-7377.
- SCHMIDT-Hebbel, Klaus y Luis Servén (2000), "La desigualdad del ingreso y el ahorro agregado", en Andrés Solimano (comp.), *Desigualdad social. Valores, crecimiento y el Estado*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 113-155.
- TILAK, Jandhyala B.G. (1991), "Comparative Development Indicators", en George Psacharopoulos (ed.), *Essays on Poverty, Equity and Growth*, Oxford/Nueva York, Pergamon Press, pp. 297-319.
- TOUGH, Paul (2009), *Whatever it Takes. Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*, Nueva York, Houghton Mifflin Harcourt, Mariner Books ed.