

La desigualdad social bajo la prueba Enlace

ANA KARINA BAUTISTA GOMEZ*

RESUMEN

Tratar el tema de la educación desde la perspectiva de la pobreza obliga a plantear diversas cuestiones, entre las cuales Bracho (1995) destaca la manera en que se relacionan ambos fenómenos, si se relacionan, y si pueden o no ser problemas de política pública. Esta tendencia a vincular la educación con la pobreza no es exclusiva de una corriente analítica o de una zona específica, es más bien comprensible desde el contexto socioeconómico en el que se presenta dicha relación. Es sorprendente, por ejemplo, que un país con grandes recursos y oportunidades como México tenga un promedio de escolaridad, en 2011, de 8.6 años, por debajo de los 12 años que comprende la educación básica u obligatoria, y que más del 50% de la población total se encuentre en pobreza extrema.¹

Partiendo de que la pobreza es la negación de las oportunidades y las opciones básicas para el desarrollo humano, así como la ausencia de determinadas capacidades elementales para realizarse, los individuos de hogares afectados por esta condición poseen menos oportunidades educativas que el resto de la población, debido en gran parte a factores como la lejanía respecto de los centros educativos, los altos costos de oportunidad, las bajas expectativas en el aprendizaje y el menor capital cultural con el que cuentan. Los hijos de los pobres desarrollan un capital inferior, tal atraso se reproduce una vez más en la siguiente generación, forjando una pobreza educativa intergeneracional. Del lado de la educación, las personas con más años de escolaridad tienen acceso a trabajos de alta productividad y mejores salarios, mientras que los individuos con baja escolaridad difícilmente logran obtener un mejor estatus social y salir de los círculos de la pobreza.

Palabras clave: Desigualdad social / Evaluación / Desempeño escolar / Resultados educativos.

ABSTRACT

Address the issue of education from the perspective of poverty forces raise issues, including Bracho (1995) highlights how the two phenomena are related, if related, and whether they can be public policy issues. This tendency to link education with poverty is not exclusive to a current analytic or in a specific area, it is more understandable from the socioeconomic context in which this relationship is presented. It is surprising, for example, that a country with great resources and opportunities as Mexico has an average schooling of 8.6 years in 2011, below the 12 years that includes basic or compulsory education, and more than 50% of the population Total is in extreme poverty.

Given that poverty is the denial of opportunities and choices most basic to human development as well as the absence of certain basic capabilities to perform, individuals in households affected by the condition have fewer educational opportunities than the rest of the population, largely due to factors such as remoteness of their settlements on schools, high opportunity costs, low expectations on learning and less cultural capital they have. The children of the poor develop a lower capital, such a delay is played once more in the next generation forging intergenerational educational poverty. Side of education, people with more years of education have access to high-productivity jobs and higher wages, while individuals with low education hardly able to obtain social status and leave the circles of poverty.

Keywords: Social inequality / Evaluation / School performance / Educational results.

26 / 27

* Alumna de la Maestría en Planeación y Desarrollo de la Educación en la UAM-X.

1. Actualmente, de acuerdo con la reforma al Artículo 3º. Constitucional, la educación obligatoria sería de un total de 15 años (incluyendo bachillerato).

DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA:

UN REVISIÓN DE LA LITERATURA

De acuerdo con Bazdresch (2002), la investigación educativa carece de un marco conceptual para explicar la analogía entre educación y pobreza, ambas parecen ser nociones complejas y abstractas. Por un lado, no ha habido un consenso para que la educación sea un bien independiente y aislado, que se relacione con otros bienes sociales o que se considere un bien social integrado al conjunto de las variables que conforman el sistema social; por otro lado, la pobreza sigue siendo un concepto sin rostro definido, con múltiples interpretaciones y distintas relaciones de causalidad.² Para Schmelkes (1997) y Bazdresch (2002), la aproximación teórica más cercana para explicar el vínculo entre ambos conceptos ha sido expresada con el término de “calidad educativa”, el cual cuestiona si la educación otorga los elementos suficientes para que los alumnos obtengan competencias, sobre todo para una vida mejor. No se debe olvidar que existen otros indicadores que marcan la relación estrecha entre la pobreza o desigualdades sociales y la educación, entre ellos se encuentra la capacidad de acceso a la educación básica que tienen los niños provenientes de los deciles más bajos que, si bien, es claro que la cobertura se ha ampliado y parece rozar el 100%, entran en juego otros aspectos, vinculados con la permanencia, el egreso y el acceso al siguiente nivel educativo.

En lo que coinciden los estudiosos de la educación es en que sí hay una relación de facto entre educación y pobreza. Es común encontrar argumentos que suponen que la escolaridad alivia las condiciones de pobreza de quienes la padecen. Se presume, así mismo, que los pobres no reciben la misma educación que los más favorecidos económicamente, sobre todo si ésta es de menor calidad en términos de relevancia, equidad, eficacia y eficiencia (Ulloa, 1989).

Los estudios en México, así como gran parte de la investigación estadounidense y europea en torno a la educación desde la perspectiva de la pobreza, estuvieron marcados en sus primeras etapas por el enfoque teórico funcionalista, el cual veía en la educación un medio indispensable para el desarrollo de la persona. En este sentido, la educación tenía como

función socializadora formar individuos dentro de una colectividad. De acuerdo con los funcionalistas, sin educación no habría, por ejemplo, identidades nacionales, y mucho menos igualdad social (Schmelkes, 1997). El vínculo entre éstos se ha mostrado en diversas ocasiones como resultado directo de los patrones de pobreza educativa del país, en contraposición con las posturas anteriores que no asociaban la escolaridad con el desarrollo y el crecimiento económico. Siguiendo este argumento, al distribuir de manera desigual los años de escolaridad se propicia una heterogeneidad estructural en el sistema educativo, presumiblemente en el futuro sistema productivo del país, y en la generación de empleos y subempleos. Latapí (1964) señaló que:

[...] el criterio que debe normar la planeación de la educación [...] son los requerimientos del desarrollo económico. Esto no significa, desde luego, que sacrifique el valor intrínseco de la educación como un bien de consumo –es decir, como actividad que forma la personalidad humana y la enriquece como un fin en sí– en aras de la producción, sino simplemente que los requerimientos actuales y futuros de la producción constituyen el único criterio realista para normar la expansión de las oportunidades educativas dentro del desarrollo integral de un país.

Diversas posturas difundidas en las décadas de 1960 y 1970 distinguían una nueva función de la educación, es decir, cruzaban la frontera entre la corriente funcionalista y la del capital humano. Un escenario compuesto por mercados laborales insertos en economías mixtas cambió repentinamente las perspectivas sobre la educación.³ De acuerdo con Coleman (1966) la educación, además de llevar a cabo la función de socialización moral y cognitiva, también es indispensable para adquirir habilidades y destrezas, y para certificar la fuerza de trabajo. Estas funciones responden a dos fenómenos cuya presencia es constante en el estudio de la educación y la pobreza: la distribución racional de bienes sociales y la movilidad social.

Para la teoría del capital humano la pobreza ocurre porque las personas no han adquirido los conocimientos y destrezas necesarias para ser exitosas

2. Amartya Sen, asegura que la pobreza tiene caras políticas y educativas y su solución no obedece sólo al área económica. “Si bien la apertura económica contribuye al desarrollo, ésta por sí sola no bastaría si no se toman medidas en el campo de la educación y la salud, las cuales son esenciales en la lucha contra la pobreza” (Sen, 2000).

3. Las economías mixtas surgieron en la época de la posguerra, propuestas por Keynes, quien viendo las precarias condiciones de las economías derrotadas en la guerra propuso un modelo económico basado en comandos tradicionales mezclados con sistemas de mercado.

y desarrollarse plenamente. La educación, por lo tanto, serviría para disminuir las probabilidades de caer o recaer en la pobreza. Coleman demostró que la educación, si bien aminora la pobreza, debe ser cuidadosamente distribuida, debido a que los circuitos diferenciales de enseñanza-aprendizaje suponen que la experiencia escolar varía según el estrato social al que pertenecen los estudiantes y esto se traduce en inequidad educativa o, por así decirlo, en la falta de igualdad de oportunidades educativas en las diferentes clases de una sociedad.

En nuestro país, algunos de los estudios derivados de la perspectiva del capital humano pertenecen a Ornelas (2001), Martínez Rizo (1992), Latapí (1980, 1994), entre otros. De acuerdo con Latapí (1994): “[...] para que un sistema educativo pueda desempeñar la función distributiva de servicios educativos y, consecuentemente, contribuir a una más equitativa participación de los bienes y servicios de la sociedad, es necesario que las oportunidades de acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo estén repartidas equitativamente entre los estratos sociales”, es decir, se aboga por la equidad de oportunidades en un país claramente desigual.

Con el objetivo de presentar el escenario de la desigualdad educativa en México, Martínez Rizo realizó un estudio longitudinal en la década de 1980, en el que calculó los índices de Gini para medir la concentración de la escolaridad a nivel nacional, en cada entidad federativa y al interior del estado de Aguascalientes. Basado en el supuesto de que los sistemas educativos cumplen una función distributiva, pues preparan a los estudiantes para el trabajo mediante la asignación de talento, concluyó que: “[si bien] la desigualdad educativa en México ha disminuido, lo ha hecho de tal forma que la distancia relativa entre entidades federativas permanece igual” (Martínez Rizo, 2003).

Sin embargo, los fracasos de las políticas públicas basadas en el capital humano condujeron a los estudiosos de la educación a un enfoque distinto, el de la teoría marxista, que no fue más que una respuesta ideológica a los planteamientos preexistentes. Esta corriente crítica subrayó el papel subordinado de la educación respecto a las estructuras sociales, pero al mismo tiempo destacó la influencia que tenía la educación para el mantenimiento de las desigualdades. “La educación está al servicio y en función de la clase en el poder, para reproducir la estructura dominante que garantiza a dicha clase mantenerse en el poder” (Bazdresch, 2002).

Por otro lado, Schmelkes ha analizado las variables que conducen a la calidad educativa, concluyendo

que la realidad estructural de los pobres se manifiesta a través de la falta de educación o de educación de calidad. Esta investigadora analizó la calidad en la educación primaria en cinco regiones del estado de Puebla y encontró que la calidad de la educación estaba distribuida desigualmente entre las escuelas de cada una de las zonas estudiadas (Schmelkes, 1997). La distribución desigual de la calidad educativa se debía a que el sistema educativo proporcionaba insumos diferenciados, tanto cualitativos como cuantitativos, a los diferentes contextos. Esta heterogeneidad distributiva deteriora la calidad de la educación y mengua el papel que desempeña la actividad educativa en la batalla contra la pobreza.

Existen otros intentos para descifrar la relación entre educación y pobreza, en los que queda claro que la pobreza no se explica por el grado de desarrollo del sistema productivo, sino por diversos factores estructurales que van desde la desigualdad en la distribución del ingreso y de la educación, hasta la incapacidad del Estado para compensar estos desequilibrios sociales. El crecimiento sin reducción de pobreza seguirá siendo una utopía mientras no se resuelvan los problemas de desigualdad; la marginación educativa se ha convertido en un fenómeno urbano, aunque la población rural sea víctima de mayor exclusión. La educación y la pobreza se relacionan entre sí, ya que los menos favorecidos poseen menores oportunidades de acceso y cuando ingresan al sistema educativo reciben educación de menor calidad, de poca relevancia, y con experiencias distintas respecto a los estratos más altos. Si bien la escolaridad fue y sigue siendo un elemento explicativo de la desigualdad en la distribución del ingreso y del empleo, ha habido pocos intentos por crear nuevas medidas de igualdad.

Otro trabajo que señala las desigualdades educativas es el de Reimers (2001), quien declara que la pobreza limita las oportunidades educativas de los alumnos, viola sus derechos humanos y, sobre todo, los priva de su libertad para elegir cómo mejorar sus opciones de vida. La pobreza y la desigualdad no pueden resolverse sólo con intervenciones en educación, ya que son fenómenos multidimensionales que requieren de inversiones económicas para generar empleos, así como períodos constantes de crecimiento. No obstante, cabe recalcar que la educación desempeña un papel esencial en la disminución de la pobreza y en la reducción de la desigualdad, porque es ésta la que concede las destrezas cognitivas y sociales, y las credenciales necesarias para ampliar las opciones de vida (Reimers, 2001).

Por otra parte, Martínez Rizo (2002) proporcionó un diagnóstico de la educación en México en el que observó, con base en datos tomados de los censos de población y vivienda, las brechas diferenciales de los niveles de educación a los que acceden los niños en nuestro país, como una manera de ver lo que se denomina *pobreza educativa*. El autor concluye que aun cuando los promedios de escolaridad mejoraron notoriamente a través del tiempo, las desigualdades educativas interestatales se acentuaron o se mantuvieron iguales durante el mismo período.

La pobreza implica e impacta principalmente a las necesidades básicas de salud, de ahí la correlación que se establece entre las carencias y las enfermedades y malestares que padecen de manera crónica las personas que viven en condiciones de pobreza, principalmente las infecciones gastrointestinales, asociadas a la carencia de bienes y servicios.

Las capacidades humanas tienen que ver con la autonomía de hombres y mujeres como una necesidad básica que les permite tener confianza suficiente en sí mismos, para actuar y participar en la cultura y en la sociedad de la que forman parte, en este sentido, pobreza también es estancamiento y limitación de las capacidades. Los niveles de vida de las personas pueden valorarse no sólo por los ingresos medios, sino por la capacidad para poder vivir un tipo de vida que les resulte significativo. Lo anterior no se logra sin educación, entendida como un conjunto de acciones e influencias cuyo fin es cultivar y desarrollar en el individuo aptitudes intelectuales, conocimientos, competencias.

CONTINUAR CON LA EDUCACIÓN

Desde hace poco más de dos décadas, tanto los trabajos de capital humano como los provenientes del marxismo, fueron complementados por las ideas basadas en la sociología y la etnografía, que abrieron la comprensión ofreciendo un panorama de la pobreza educativa desde la oferta y la demanda de la educación. Estos estudios coinciden en que las oportunidades educativas dependen de las diferencias sociales y económicas de los educandos, de tal modo que no es la misma educación la que recibe el estrato más bajo de la sociedad respecto al más alto⁴ y, por otro lado, suponen que la educación es

una actividad indispensable para el desarrollo de las personas, que contribuye a una sociedad más justa y a la movilidad social.

Sólo por citar algunas propuestas en este sentido, se debe plantear lo expuesto por Bracho (1995), quien ha señalado que la escolaridad es un elemento valioso para disminuir la pobreza, para incrementar las tasas de crecimiento económico y para fomentar una mejor distribución del ingreso.⁵ Bracho señala en su estudio que los objetivos de desarrollo, distribución y eliminación de la pobreza implican la ampliación de la base de recursos humanos calificados. La educación es una materia global política y económica cuya labor es lograr la universalización de la educación básica, pero no se agota ahí. La escolaridad acumulada no es sólo una variable que explica la desigual distribución del ingreso, sino también es un derecho humano cuya distribución, en función de los intereses de la sociedad, resulta imperativa para alcanzar la justicia social.

Silvia Schmelkes (1994) menciona que a lo largo de la historia de la educación se ha pedido a los sistemas educativos cumplir con diversos objetivos, sin embargo muchos de estos no dependen únicamente de la educación; dentro de los beneficios que los alumnos pueden obtener están: “la creación de identidad nacional, el mejoramiento del bienestar y calidad de vida de la población, el propicio de la movilidad social, mejoramiento de opciones de empleo, aumento de niveles de ingreso de quienes pasan por las aulas, la formación de ciudadanos democráticos, extender la cultura universal, la formación de personas críticas y creativas, formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas y formar personas aptas para seguir estudiando” (Schmelkes, 1994).

Por lo tanto, para la autora, la expansión de los sistemas educativos ha permitido, en determinadas sociedades y durante períodos históricos también determinados, que los hijos más educados que sus padres tengan mejores posiciones y mejores niveles de bienestar general (movilidad social intergeneracional); finalmente, también menciona que no puede atribuírsele a la educación la capacidad de transformar la sociedad en la que actúa. Sin embargo, no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población si

4. Estas diferencias educativas entre las clases sociales se definen en las siguientes características: los más pobres reciben educación de poca calidad, sus maestros están poco preparados y sufren la privación de insumos necesarios tanto educativos como sociales (Muñoz Izquierdo, 1995).

5. Teresa Bracho ha realizado diversos diagnósticos de la educación en México frente a las condiciones de pobreza, para lo cual ha utilizado la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

estos no superan su condición de exclusión del saber universal y de las habilidades básicas que permitirán su participación en los procesos de transformación de las realidades que les afectan cotidiana y socialmente. Para Schmelkes el principal beneficiado al recibir una educación será el alumno, pero también los padres de familia al compartir con la escuela la función formativa, la comunidad de la que es parte el alumno, aquellos quienes le dan empleo y finalmente la sociedad en la que se desarrollará, social, económica, cultural y políticamente.

La UNESCO (2005) establece que toda persona tiene derecho a la educación por lo tanto, ésta debe ser accesible, ya que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En su libro *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Carlos Ornelas (1995) analizó la evaluación del sistema educativo mexicano y reconoció el gran atraso educativo entre las regiones del país. La educación, según este autor, es uno de los muchos factores que contribuyen a la movilidad social y que ideológicamente se presenta como el preponderante.

EL QUEHACER DE LA ESCUELA:

ABATIR LA DESIGUALDAD

Desde 1910 el analfabetismo abarcaba un 75% de toda la población, tomando en cuenta que la mayoría era gente adulta; para 1994 sólo había en México un 10%. El gobierno y la sociedad mexicana han luchado para incrementar la oferta educativa a través de programas y planes que puedan brindar y satisfacer las necesidades de los demandantes. Un acontecimiento que contribuyó al avance de la educación fue la industrialización debido a la urbanización que generó, la instalación de nuevas empresas, produciendo mayores posibilidades de empleo. Debido a las necesidades que el país requirió, el sistema educativo implementó niveles formativos que abastecieran los requerimientos de la sociedad, para lo cual se abrieron universidades en distintos estados, lo que demandó mayor número de docentes e instrumentos para desarrollar dicho trabajo.

Las diferencias sociales influyen en mayor o menor medida en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias entre ellos debido

a su origen social. Sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario. Los factores que originan el bajo nivel escolar están estrechamente relacionados con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias migrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social, sin dejar de lado que hay otros factores, como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela, que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades.

El ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tiene una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos. Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que realizan, los libros que leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos.

El funcionamiento del sistema educativo tiene también un notable efecto en los niveles de desigualdad educativa. Los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos.

No se puede olvidar la responsabilidad específica que las escuelas y los profesores individuales tienen para reducir las desigualdades. Hay escuelas que han creado un clima ampliamente aceptado de estudio y de participación, en las que existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido y en las que se reflexiona sobre las opciones educativas, los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir involucrar y motivar a los alumnos en su aprendizaje; en muchas de estas escuelas se busca la implicación de los padres y se desarrollan iniciativas continuadas para elevar su nivel de formación y su compromiso con la educación de los hijos, son escuelas dispuestas a combatir con decisión el

abandono escolar prematuro. Otras, por el contrario, no han sido capaces de desarrollar un proyecto coherente y sus profesores están poco motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes y tienen poca ilusión para generar la participación de los padres y de los alumnos, lo que les lleva a aceptar con cierto fatalismo los esperados porcentajes de abandono escolar.

Es importante crear estrategias que tengan por objetivo la incorporación de los padres en actividades de sus hijos, esto con el fin único de obtener resultados favorables al educando. Si bien es cierto que el sistema educativo no cuenta con los medios y recursos necesarios para satisfacer todas las necesidades que se demandan, se debe tener claro que se requiere buscar soluciones para abatir aquellas carencias y lograr los objetivos que al inicio se han planteado, es decir que es tarea de todos acabar con esa desigualdad educativa.

Reimers (2001) amplía su explicación sobre la relación entre la educación y la pobreza, al sostener que el incremento más pronunciado de las desigualdades educativas entre ricos y pobres se da a niveles de secundaria y superior; esta preocupación lo motivó a crear un modelo de oportunidades educativas, que consta de cinco peldaños que se deben ir escalando si se desea alcanzar la igualdad de oportunidades educativas. Las posibilidades de éxito educativo de los pobres están limitadas porque éstos carecen de capital físico, cultural y económico: los niños hambrientos, enfermos y mal nutridos no suelen aprender bien. Añade Reimers que el logro de los cinco niveles de oportunidades requiere, entre otras cosas, de políticas compensatorias de capital humano, salud y alimentación en favor de los más pobres. Uno de los objetivos más importantes de estas políticas sería eliminar las características educativas de la pobreza en México, entre las cuales Reimers subraya la siguiente:

Las brechas educativas entre ricos y pobres son mayores en los países con mayor desigualdad de ingreso [por ejemplo] (más de ocho años en Brasil, México, El Salvador y Panamá) y son menores en los países con menor desigualdad de ingreso (Uruguay, Perú y Venezuela) [...] Desde la perspectiva de reducir la desigualdad es necesario aminorar las brechas educativas entre los pobres y los no pobres en la región (Reimers, 2001).

Docentes y alumnos se encuentran inmersos en los procesos que actualmente caracterizan la sociedad: crisis del Estado de bienestar, concentración de la

riqueza, profundas desigualdades sociales, inestabilidad laboral, falta de credibilidad en la política, fuertes cambios tecnológicos, debilitamiento de las organizaciones sociales, entre otros. La escuela no se encuentra ajena a dicho contexto y, por lo tanto, es necesario interrogarse sobre su papel frente a dichos problemas, para diseñar un proyecto pedagógico orientado hacia la construcción y consolidación de una sociedad más justa. Es importante advertir que la desigualdad, la vulnerabilidad, la pobreza, el desempleo y la exclusión forman parte de la vida cotidiana de muchas escuelas aun cuando no se han constituido como temas escolares que requieran un diseño pedagógico para su tratamiento; si bien los estudiantes y docentes, junto con sus familias, viven fuera de la escuela una realidad que presenta tensiones y conflictos de distinto tipo, éstos por lo general han permanecido como cuestiones ajenas a las aulas en tanto objetos de análisis

Para abordar esta problemática es preciso que la institución escolar decida reflexionar sobre ella, con el propósito de avanzar en el tratamiento de cuestiones que forman parte de la vida cotidiana de los actores de la comunidad educativa en mayor o menor grado. En este sentido, es necesario contar con espacios institucionales compartidos donde intercambiar opiniones, buscar informaciones, analizar críticamente los distintos puntos de vista, poniendo en común también las emociones que estos problemas despiertan, para así avanzar en la construcción de miradas cada vez más comprensivas y en el diseño y puesta en marcha de proyectos compartidos. Esta tarea sobrepasa la responsabilidad y las posibilidades de cada docente solo en su clase, es decir que compromete a la escuela en su conjunto y, en particular, a los directivos, en términos de generar y habilitar espacios de trabajo en reuniones de personal y en la incorporación de estas temáticas en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), entre otras cuestiones.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La Evaluación del Logro Académico en los Centros Educativos (Enlace) es uno de los instrumentos de diagnóstico educativo que se aplican en nuestro país; aporta información para valorar el rendimiento académico de las asignaturas evaluadas –español, matemáticas y una materia rotativa– de todos los estudiantes, grupos y escuelas de 3° de primaria a 3° de secundaria.

Es considerada una prueba objetiva y estandarizada, de aplicación masiva y controlada. Emplea una

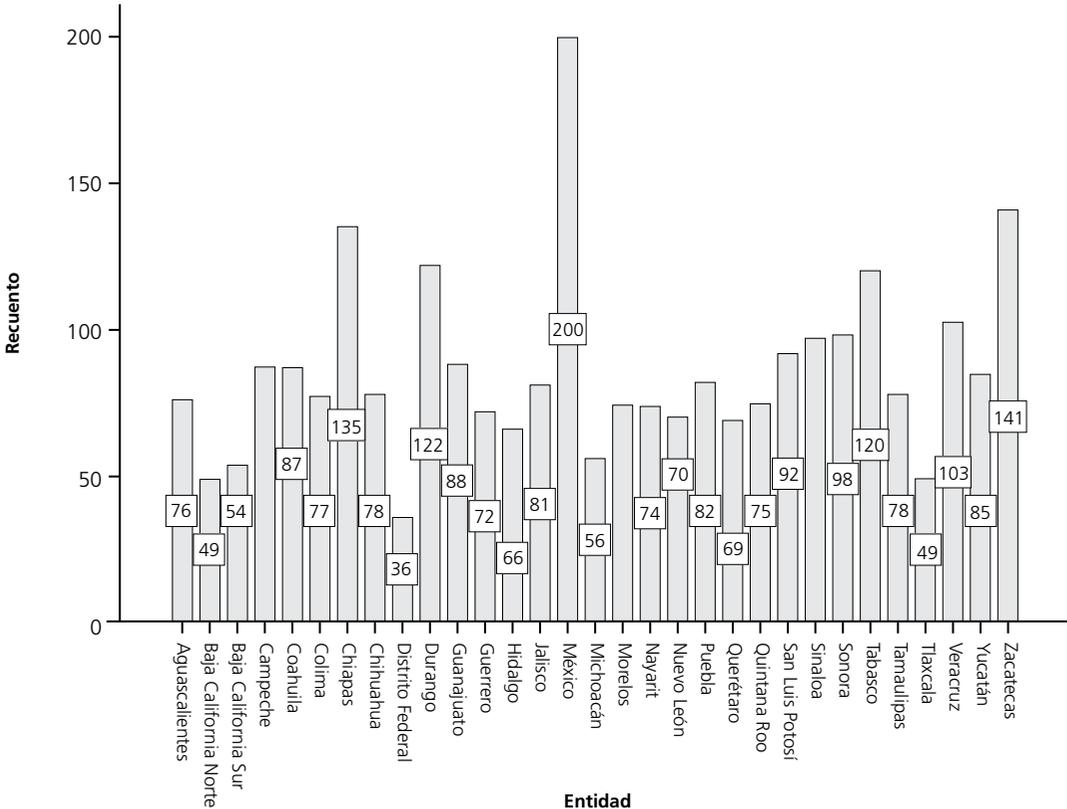
metodología de calificación precisa, que proporciona referencias de comparación nacional y ofrece un diagnóstico de los estudiantes a nivel individual. Es una prueba centrada en el conocimiento, evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales.

La prueba Enlace se aplica en todas las escuelas de Educación Básica del país para obtener información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes. También, proporciona información diagnóstica a docentes y directivos escolares, sobre los temas y contenidos que los alumnos evaluados no han logrado aprender bien y sugerencias sobre cómo apoyar las deficiencias detectadas para orientar y diseñar una intervención pedagógica sólidamente sustentada, mejorar la gestión escolar y estimular la participación de los padres de familia, coadyuvando a la mejora del rendimiento escolar. Además, Enlace brinda a las autoridades educativas federales y estatales información para contar con un referente nacional

del nivel de desempeño escolar en sus ámbitos de competencia, identificar las modalidades y escuelas que presentan las necesidades más urgentes de apoyo y sustentar las soluciones que juzguen más apropiadas.

A continuación (Gráfica 1), se presenta un breve análisis estadístico de los resultados a nivel nacional de la prueba Enlace de 2010, particularmente de la región Sur-Sureste (clasificación de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES) que comprende los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Las variables utilizadas fueron el promedio del Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (IEESC), el promedio de la escuela: Logro en Español (LE), el promedio de la escuela: Logro en Matemáticas (LM) y el promedio de la escuela: Logro en Historia (LH). Se establecen las relaciones entre las variables y se presenta un análisis de las gráficas generadas de acuerdo con la región, los promedios y las modalidades de las escuelas (Conafe, General, Indígena y Particular).⁶

Gráfica 1. Recuento de escuelas a nivel nacional por estado.



Fuente: Elaboración propia mediante el análisis exploratorio de la prueba Enlace 2010.

6. Para el análisis estadístico se utilizó el paquete SPSS.

Descripción de medidas de tendencia central

El total de casos de la base de datos es de 2671 escuelas a nivel nacional, con excepción del estado de Oaxaca, ya que tomando en cuenta los diversos conflictos con los maestros y las constantes huelgas, no se pudo realizar la adecuada aplicación de la prueba, por lo tanto, como una medida metodológica en pro del nivel de confianza del análisis, esos datos no figuran en el mismo.

La tabla de gráficos muestra la cantidad de escuelas en las que se aplicó la prueba Enlace, el estado que sobresale a simple vista es Zacatecas ya que la prueba fue aplicada en un total de 141 escuelas. En el otro lado de la moneda tenemos al Distrito Federal con un total de 36 escuelas, siendo el número mínimo en representación estatal.

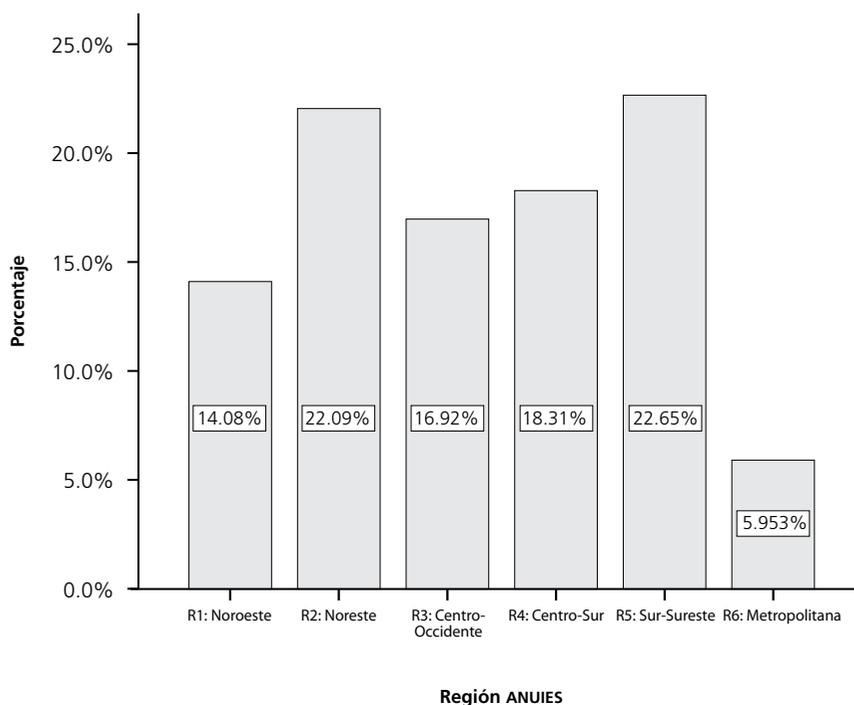
Los estados de la Región Sur-Sureste suman en total 605 escuelas, por lo tanto representan el 22.56% de las escuelas a nivel nacional (Gráfica 2); si la comparamos, podemos observar que es la región con mayor representatividad dentro de la muestra aunque no cuente con los datos del estado de Oaxaca. Para el análisis es de vital importancia contextualizar la muestra y aunque dentro del análisis se cuente con el Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (IEESC), no se pueden dejar de lado los procesos sociales, políticos y económicos del estado.

Como bien se explicó en párrafos anteriores, el objetivo del presente trabajo es el análisis de los resultados de la prueba Enlace en los estados pertenecientes a la región Sur-Sureste, para ello es fundamental el porcentaje de representatividad de cada estado de la región, así lo muestra la Gráfica 3. La región cuenta con un total de 605 escuelas, siendo Chiapas el estado que cuenta con más planteles (135) y Quintana Roo el estado con menor aportación a la muestra (75).

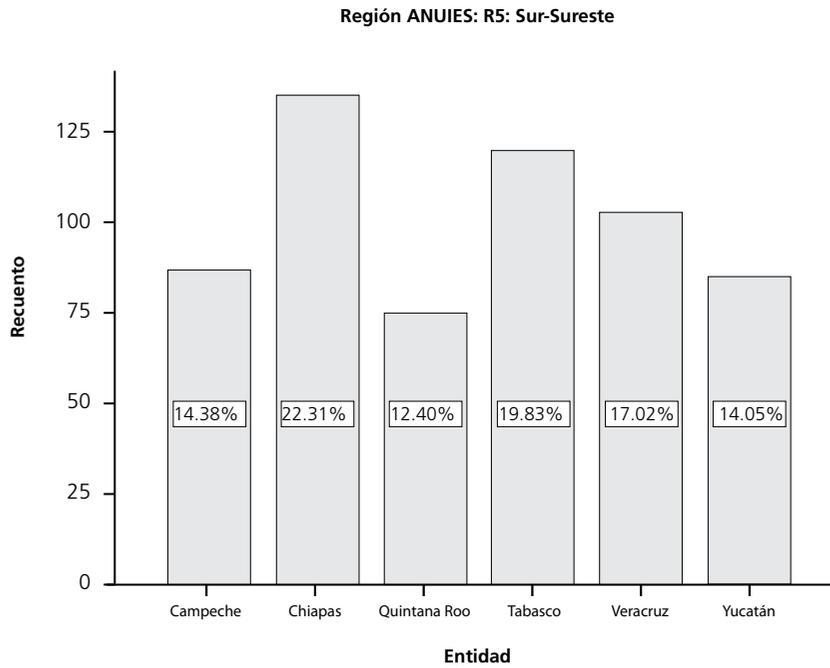
Dentro de la muestra sorprende ver que las escuelas indígenas tienen una representatividad del 5.45% dado que los estados pertenecientes a la región tienen una rica diversidad étnica siendo los zapotecos, tzotziles, mayas, nahuas, mixtecos y otomíes los principales pueblos originarios que habitan en la región. Las escuelas generales públicas son las que registran finalmente la mayor cantidad como lo marca la Gráfica 4.

Si bien la descripción de muestra tomada para la región 5 o Sur-Sureste es relevante, también lo será el análisis de las medidas de tendencia central, que ayudarán a establecer las primeras conjeturas sobre la relación entre los promedios de materias evaluadas en la prueba Enlace y la probable influencia que el IEESC pueda tener sobre ellos.

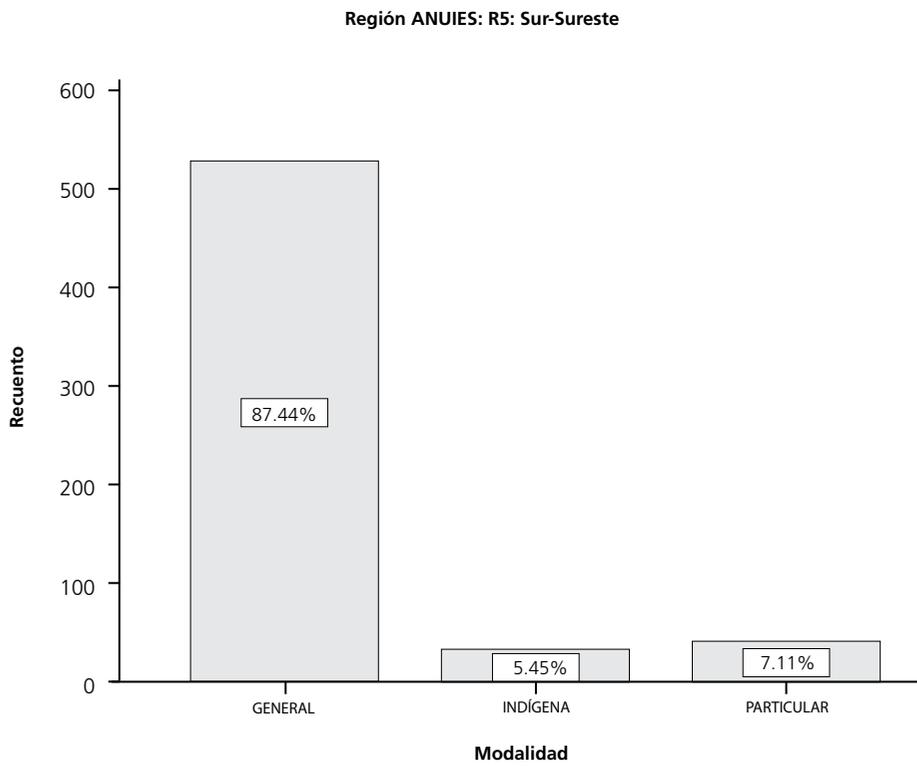
Gráfica 2. Porcentaje de escuelas por Región.



Gráfica 3.



Gráfica 4.



De acuerdo con la tabla de frecuencias sobre los promedios del logro educativo que la prueba Enlace reporta, se observan valores negativos que indican el bajo nivel que padecen los estados pertenecientes a la región Sur-Sureste referente al estatus económico, social y cultural. Los grados de diferencia o segregación social son altos al tener una distancia de 6 puntos entre el valor mínimo y máximo del IEESC, por lo tanto, se puede observar que entre menor sea el promedio del IEESC menor es el promedio escolar que se logra en las tres materias, lo que parece indicar que existe una relación directa, más adelante se harán las correlaciones pertinentes para ver si se comprueba o no dicha conjetura.

El promedio escolar regional en las materias de español, matemáticas e historia se encuentra por debajo de la media nacional (español: 543.34, matemáticas: 548.13 e historia: 499.17), recordemos que el máximo de aciertos en la prueba es de 800 puntos. Las bajas calificaciones son evidentes al no llegar siquiera a los 600 puntos, por lo tanto los esfuerzos dirigidos a ofrecer equidad y calidad educativa deben continuar con la adecuada evaluación a los proyectos y programas enfocados (Tabla 1).

Correlación entre las variables: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural; Logro en Español, Logro en Matemáticas y Logro en Historia

De acuerdo con el análisis realizado con la correlación de Pearson, los resultados arrojados permiten establecer su significancia. Como ya se mencionó, las variables analizadas fueron el promedio de la escuela: el Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (IEESC) y los promedios de la escuela en Logro en Español (LE), Logro en Matemáticas (LM) y Logro en Historia (LH). Con las primeras dos variables (IEESC y LE) la correlación es más significativa, observándose .470, es decir, podemos establecer una relación media entre ambas variables. En contraste, el IEESC y el Logro en Matemáticas presenta .278 y, para el Logro en Historia .282.

La región Sur-Sureste integra a tres de los cinco estados más pobres de nuestro país (Chiapas, Oaxaca y Veracruz), en estos estados habitan diversos grupos de pueblos originarios (etnias) que conservan, en su mayoría, sus lenguas maternas, y el español no es una de ellas. Además de la situación económica general de los estados, se suman características sociales que hacen posible suponer el porqué es

Tabla 1. Tabla de Frecuencias sobre promedios.

		Estadísticos				
Región ANUIES			Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural	Promedio de la escuela: Logro en Español	Promedio de la escuela: Logro en Matemáticas	Promedio de la escuela: Logro en Historia
R5:Sur-sureste	N	Válidos	605	605	605	605
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		-.7068	536.7528	542.9459	497.5463
	Mediana		-.9059	533.1649	532.2120	482.3445
	Moda		-3.11 ^a	386.83 ^a	368.95 ^a	360.64 ^a
	Desv. típ.		1.24236	65.11522	80.84404	71.28782
	Varianza		1.543	4239.991	6535.760	5081.953
	Mínimo		-3.11	386.83	368.95	360.64
	Máximo		3.46	748.05	803.65	774.59
	Percentiles		25	-1.5874	491.7792	486.9599
		50	-.9059	533.1649	532.2120	482.3445
		75	-.0514	575.6296	592.9868	534.3523

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

mayormente significativa la correlación entre en IEESC y LE, en contraste con los LM y LH (Tabla 2).

Por otro lado, el LE está directamente relacionado con el logro obtenido en las otras dos asignaturas evaluadas, pues implica la puesta en juego de competencias de comprensión y expresión de la lengua escrita y, correlacionando el puntaje obtenido en LM (donde se aplica la misma comprensión para un lenguaje matemático y resolución de problemas), se observa un .806, es decir, el LE tiene una relación altamente significativa con el LM. Parece que sucede lo mismo con el LH, aunque disminuya ciertas décimas, el LE está altamente relacionado en .771 con el Logro obtenido en Historia. Los logros en las asignaturas de Matemáticas e Historia presentan una correlación de .800.

Regresión Lineal: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural, Logro en Español, Logro en Matemáticas y Logro en Historia. Índice de Estatus Económico, Social y Cultural y Logro en Español

Los siguientes cuadros (Cuadro 1, 2 y 3) representan el análisis de regresión lineal aplicado a las variables IEESC y LE. En el resumen del modelo se observa nuevamente la relación de .470 entre ambas variables, es decir, presentan una relación directa; el porcentaje de variabilidad del LE es explicado por el IEESC, que es de .220.

Considerando que la H_0 , de acuerdo con el modelo, es la correlación entre x y y es 0, lo arrojado por el análisis multivariado (ANOVA), nos permite rechazar dicha hipótesis y optar por la alternativa en la que, nuevamente, se observa la correlación directa.

Tabla 2.

		Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural	Promedio de la escuela: Logro en Español	Promedio de la escuela: Logro en Matemáticas	Promedio de la escuela: Logro en Historia
Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural	Correlación de Pearson	1	.470**	.278**	.282**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	605	605	605	605
Promedio de la escuela: Logro en Español	Correlación de Pearson	.470**	1	.806**	.771**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	605	605	605	605
Promedio de la escuela: Logro en Matemáticas	Correlación de Pearson	.278**	.806**	1	.800**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	605	605	605	605
Promedio de la escuela: Logro en Historia	Correlación de Pearson	.282**	.771**	.800**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	605	605	605	605

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

Cuadro 1. Resumen del modelo^{a,c}

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	.470 ^b	.220	.219	57.53742	.371

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable predictora: (Constante) Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural

c. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Español

Cuadro 2. ANOVA^{a,b}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	564690.496	1	564690.496	170.573	.000 ^c
	Residual	1996264.360	603	3310.554		
	Total	2560954.856	604			

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Español

c. Variable predictora: (Constante) Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural

Cuadro 3. Coeficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95.0% para B	
		B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	554.148	2.692		205.863	.000	548.861	559.434
	Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural	24.612	1.884	.470	13.060	.000	20.911	28.312

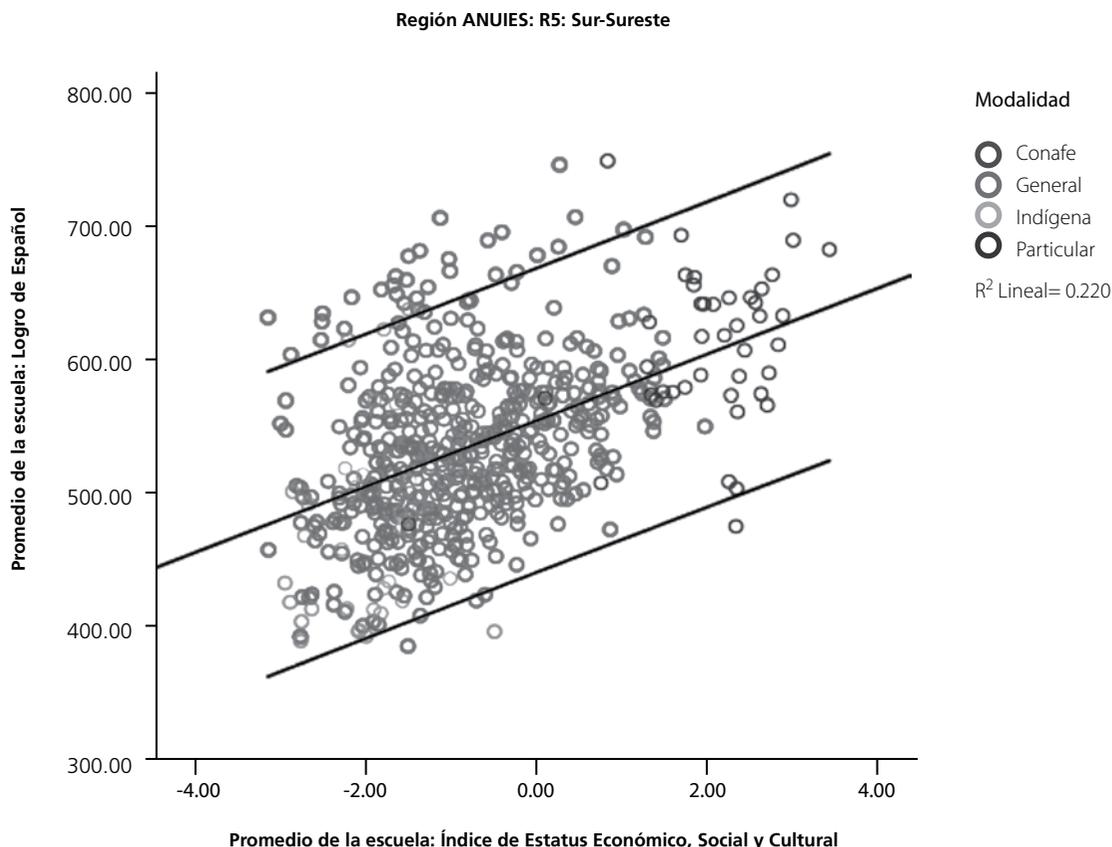
a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Español

Por lo tanto entre las dos variables existe una relación lineal significativa, como se muestra en la tabla. Los límites del puntaje de LE se observan en 548.861 y 559.434. Los coeficientes de los límites inferior y superior son significativamente distintos de 0 (20.911 y 28.312 respectivamente), por lo que

se corrobora la relación lineal significativa. Siendo la constante del LE 554.148, si aumentamos una unidad de cambio al IEESC (si se mejoran las condiciones sociales, económicas y culturales de las escuelas en la región analizada), los resultados aumentarán en 24.612 puntos.

Gráfica 5.



La Gráfica 5 representa la concentración de las escuelas de la Región Sur-Sureste, conforme con la modalidad, el promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural, y el Logro en Español. La modalidad general es la más representativa con un mayor número de escuelas, las escuelas particulares se encuentran en segundo lugar y representación y, finalmente, las indígenas. La media del LE se ubica entre los 400 y 500 puntos, en ella se concentran la mayoría de las escuelas de estas tres modalidades. Lo resaltante de análisis es el hecho de que estas escuelas tienden a concentrarse en IEESC negativos, es decir, los resultados en Español son bajos en escuelas con carencias. Pocas son las escuelas con IEESC positivos que obtienen resultados mayores a la media. Las escuelas particulares se distribuyen por debajo y por arriba de la media de puntaje, pero presentan IEESC positivos o muy cercanos a 0 (punto base), aunque existen algunos casos atípicos (escuelas particulares con bajo puntaje y bajo o negativo IEESC). Por otro lado, las escuelas indígenas tienden a concentrarse por debajo de la media del Logro en Español y se observan IEESC

negativos muy cercanos a 4 (valor máximo marcado). Desafortunadamente son pocas las escuelas indígenas que logran superar la media del puntaje y superarlo (acercándose a los 600 puntos), dichas escuelas continúan con valores negativos de IEESC. Son casos atípicos pero de estudio, pues a pesar de las condiciones imperantes de desventaja han logrado resultados muy buenos.

Índice de Estatus Económico, Social y Cultural y Logro en Matemáticas

De acuerdo con el resumen del modelo para las variables IEESC y LM, se confirma la baja relación entre ambas siendo de .278, lo cual no significa que no estén relacionadas, sólo que dicha relación es poco significativa. En contraste con la variable anterior, el LE, es claramente baja. Por otro lado, el porcentaje de variabilidad del LM es explicado por el IEESC que es de .077, y se confirma la baja relación (Cuadros 4, 5 y 6).

Retomando la Ho, nuevamente se rechaza dicha hipótesis pero con menor diferencia en comparación con el análisis de LE. En este caso, es de 50.523.

Cuadro 4. Resumen del modelo^{a,c}

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	.278 ^b	.077	.076	77.72057	.943

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable predictora: (Constante) Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural

c. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Matemáticas

Cuadro 5. ANOVA^{a,b}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	305185.050	1	305185.050	50.523	.000 ^c
	Residual	3642413.692	603	6040.487		
	Total	3947598.742	604			

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Matemáticas

c. Variable predictora: (Constante) Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural

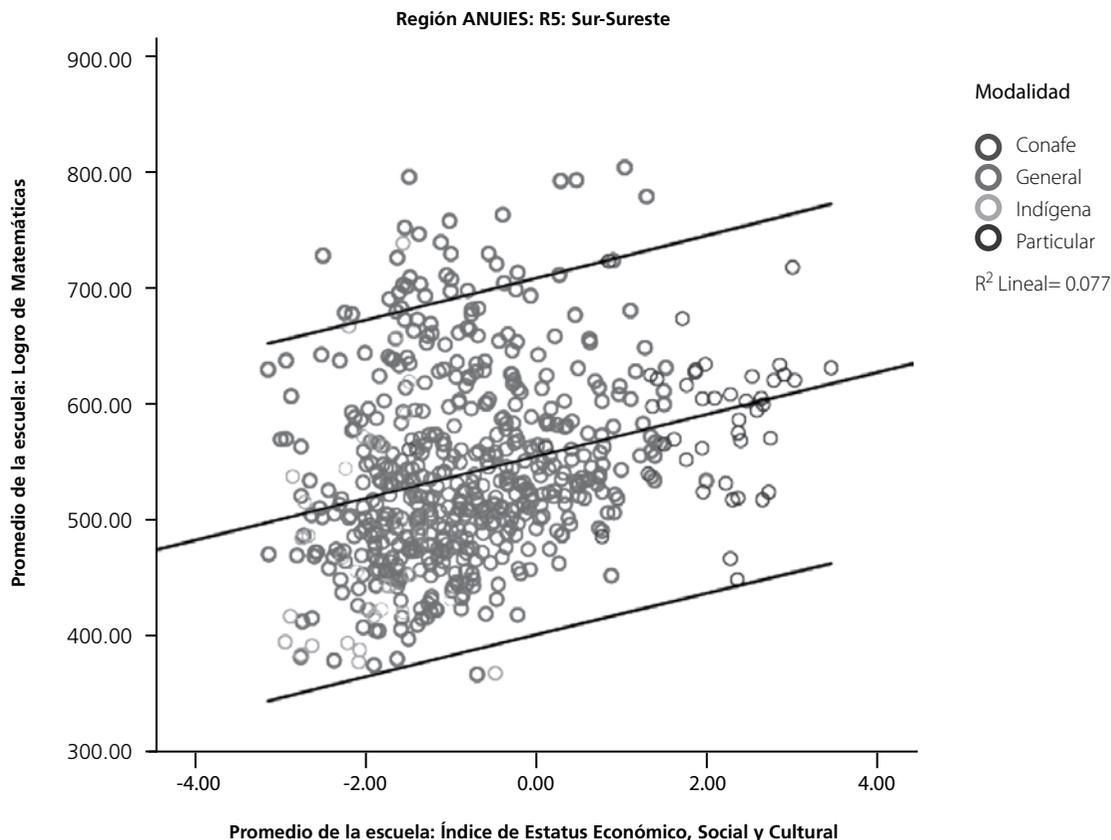
Cuadro 6. Coeficientes^{a,b}

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95.0% para B		
	B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior	
1	(Constante)	555.734	3.636		152.839	.000	548.593	562.875
	Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural	18.093	2.545	.278	7.108	.000	13.094	23.092

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Matemáticas

Gráfica 6.



La Gráfica 6 permite establecer que las variables IEESC y LM presentan una relación lineal significativa. Los coeficientes se encuentran en 13.094 y 23.092, siendo distintos a 0 podemos afirmar lo anterior. Como en el análisis previo, siendo la constante del LM de 55.734, si aumentamos una unidad en el IEESC, los resultados de la asignatura se elevarán en 18.093 puntos, menos que en la asignatura de Español. Lo cual, no implica dejar de lado las necesidades que presentan las escuelas.

La media de los resultados de Logro en Matemáticas se ubica cercana a los 500 puntos. La gráfica permite observar la concentración de las escuelas generales con condiciones negativas de IEESC por debajo de la media e, incluso, por lo menos la mitad de las escuelas particulares se ubican también por debajo de la media, con la diferencia de las condiciones positivas de IEESC. Parece haber un mayor número de casos atípicos (en contraste con el LE), de escuelas generales que superan el límite superior de poco más de 600 puntos y que el IEESC es negativo. La distribución es más abierta al superar el límite

anterior, tanto de las escuelas generales como de particulares. Nuevamente, las escuelas indígenas son las que presentan mayor rezago. El IEESC es negativo y, conforme aumenta (cercano a -4 puntos), dichas escuelas tienden a concentrarse muy por debajo de la media del puntaje llegando al límite inferior de casi 300 puntos. Son resultados desalentadores, pues tomando en cuenta las competencias que deben ponerse en práctica al resolver las preguntas de lenguaje matemático y resolución de problemas, además de la tradición de cierta resistencia y complejidad de la asignatura, no se está cumpliendo con la necesidad de elevar la calidad de la educación ni los educandos tienen los conocimientos básicos. Aunque se presentan casos atípicos en las modalidades presentadas que superan por mucho la media de puntaje, no es posible decir que son representativos. Sin embargo, se observa una preponderancia de las escuelas generales con resultados sobresalientes (entre 650 y 750 puntos) y un par de escuelas indígenas se suma a estos casos.

Índice de Estatus Económico, Social y Cultural y Logro en Historia

El análisis de regresión aplicado a las variables Índice de Estatus Económico, Social y Cultural y el Logro en Historia proyecta resultados parecidos al analizar la primera variable y el Logro en Matemáticas. Como se mencionó en el análisis de la asignatura anterior y el primer cuadro de correlación de Pearson, entre el IEESC y LH la relación es baja siendo ésta de .282. De acuerdo con los errores de estimación, los ajustes realizados a las variables son más favorables en el LE y, en segundo lugar, en el LH. Finalmente, el IEESC puede explicar el porcentaje de variabilidad del LH en .078, sosteniendo la baja relación. Cabe destacar que, si bien, las dos variables Logro en Matemáticas y Logro en Historia presentan baja relación, no se deben dejar de lado las iniciativas de mejora en el IEESC (Cuadros 7, 8 y 9).

Como en los casos anteriores, el ANOVA nos permite rechazar la H_0 , aceptando la H_a de que existe

relación entre las variables IEESC y LH. Con el resumen del modelo se corrobora este punto, aunque en comparación con el LE es mucho menor (aproximadamente 170.573 en contraste con 52.199 de LH).

Los análisis de las variables IEESC y LH presentan una relación lineal significativa. Los límites de la variable dependiente (LH) se encuentran en 502.705 y 515.282 (bajos comparativamente con LE y LM) y los coeficientes en 11.794 y 20.599, como ambos coeficientes son distintos a 0, se afirma la relación lineal. Ya se ha hablado de que mejorando las condiciones económicas, sociales y culturales de las escuelas, es posible incrementar los resultados de los alumnos, en el caso de Historia, tomando como base la constante del LH de 508.993, éste puntaje aumentará en 16.196 puntos si se eleva en una unidad el IEESC. Es menor el puntaje en que se eleva esta asignatura con una unidad en el IEESC, pues en el LE se incrementaba hasta en 24 puntos y Matemáticas en poco más de 18.

Cuadro 7. Resumen del modelo^{a,c}

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	.282 ^b	.080	.078	68.44586	.922

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable predictora: (Constante) Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural

c. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Historia

Cuadro 8. ANOVA^{a,b}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	244543.335	1	244543.335	52.199	.000 ^c
	Residual	2824956.224	603	4684.836		
	Total	3069499.559	604			

a. Región ANUIES= R5: Sur-Sureste

b. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Historia

c. Variable predictora: (Constante) Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural

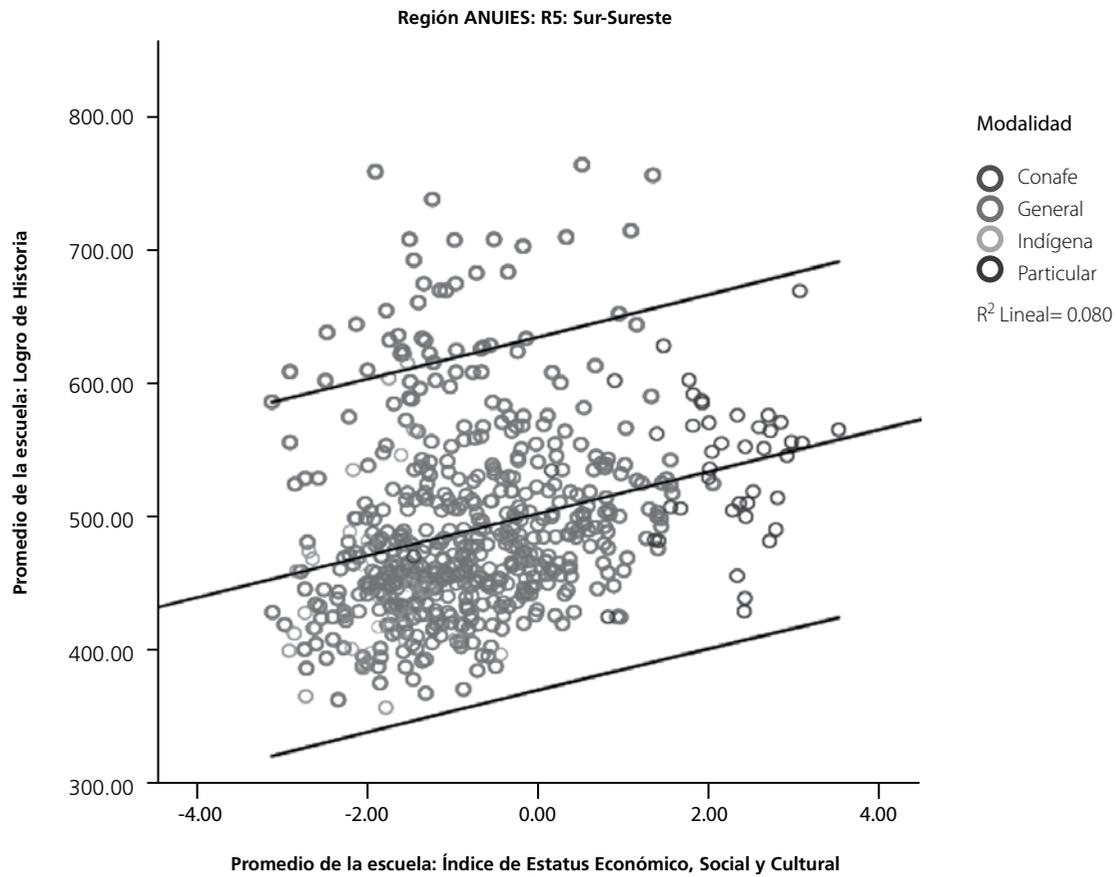
Cuadro 9. Coeficientes^{a,b}

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95.0% para B		
	B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior	
1	(Constante)	508.993	3.202		158.953	.000	502.705	515.282
	Promedio de la escuela: Índice de Estatus Económico, Social y Cultural	16.196	2.242	.282	7.225	.000	11.794	20.599

a. Región ANUIES= R5:Sur-Sureste

b. Variable dependiente: Promedio de la escuela: Logro en Historia

Gráfica 7.



La Gráfica 7, de Logro en Historia, presenta sólo ciertos casos atípicos de escuelas generales, estos casos se distribuyen tanto en IEESC negativos como positivos. Sólo es posible observar una escuela indígena con resultados superiores y ésta se encuentra en desventajas sociales, económicas y culturales. Nuevamente, valdría la pena conocer qué es lo que esta escuela está haciendo (dadas las condiciones en las que se encuentra) que es capaz de superar la media del puntaje por más de 100 unidades. Por otro lado, la distribución de las escuelas tiende a concentrarse por debajo de la media del puntaje y con grados negativos del IEESC, es decir, se confirma la relación existente entre los bajos resultados obtenidos en la prueba de Historia y las condiciones de los planteles y de la comunidad. En cuanto a las escuelas particulares, las condiciones (excepto en una de ellas) son, generalmente, positivas pero sus resultados se distribuyen equitativamente por encima y por debajo de la media del puntaje, lo que permite suponer que a pesar de sus condiciones favorables en el IEESC, éste no se refleja directamente en los resultados escolares. Las escuelas indígenas continúan concentrándose por debajo de la media y, como en los casos anteriores, dichas escuelas presentan promedios negativos de IEESC. Sólo unas cuantas escuelas logran, a pesar de sus condiciones, superar la media y, en un caso atípico, superarla por mucho. Desafortunadamente, en las tres gráficas presentadas se observa que la diferencia entre los resultados obtenidos por las escuelas está directamente relacionada con las condiciones económicas, sociales y culturales en las que se encuentra el plantel, siendo las escuelas indígenas las que mayores carencias presentan.

CONCLUSIONES

Desde hace algunos años existe la tendencia a evaluar la calidad educativa a través de pruebas estandarizadas que reflejen tanto los conocimientos alcanzados por los alumnos como su puesta en práctica en la resolución de problemas. En nuestro país, la prueba Enlace ha recibido duras críticas orientadas a su incapacidad para ser objetiva, clara y no mostrar la realidad de los centros escolares. Además de que se constatan los incómodos resultados obtenidos en pruebas internacionales (PISA,⁷ por ejemplo) en los que niños y jóvenes de nuestro

país no cuentan con las competencias básicas de lecto-escritura, habilidades matemáticas y conocimientos científicos.

La educación básica (integrada por preescolar, primaria y secundaria) está atravesando reformas curriculares, de las que se espera que la adecuación de contenidos y herramientas pedagógicas permita elevar los resultados de las pruebas mencionadas. Parece ser que se apuesta a que una reforma curricular sea suficiente para que nuestros niños y jóvenes estén preparados para las exigencias de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, como se mencionó en el análisis de las variables, las condiciones en las que escuelas, familias, alumnos y la comunidad se encuentran, tienden a ser determinantes en el aprovechamiento y resultados de los niños.

Aunque la base de datos no cuenta con los resultados del estado de Oaxaca, la región Sur-Sureste, en comparación con otras regiones, cuenta con el mayor número de escuelas, las cuales en su gran mayoría carecen de la infraestructura física e intelectual para atender a la matrícula. Cabe resaltar la baja presencia de escuelas indígenas, siendo que es una región donde se encuentran una gran cantidad de pueblos originarios (etnias).

El análisis presentado de las asignaturas evaluadas en las escuelas comprendidas en la región Sur-Sureste permite asegurar que existe una relación directa entre las condiciones sociales, culturales y económicas de los centros escolares, y el promedio escolar. En lo que se refiere al Índice de Estatus Económico, Social y Cultura, éste se relaciona significativamente sólo con el Logro en Español y existe una relación baja con el Logro en Matemáticas y el Logro en Historia. Si bien se sostiene la mayor influencia en una asignatura, no se puede dejar de lado la necesidad de elevar los resultados en todas las asignaturas del currículo, no sólo en las evaluadas por la prueba Enlace.

La influencia del IEESC sobre el logro educativo reafirma la urgencia de incrementar las capacidades económicas, sociales y culturales de las escuelas pues es claro que si mejoramos dichas condiciones, es posible incidir en los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas, además de acercarnos a la *educación de calidad* y favorecer (de acuerdo con varios autores como Kliksberg y Reimers) la construcción del capital social y el desarrollo económico del país. Por lo tanto se sugiere la necesidad de agilizar la promoción de procesos de interacción entre el sistema educativo, el familiar y el socioeconómico bajo un marco de coordinación tal que sea posible el logro de buenos resultados escolares aun en las

7. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessments*).

peores condiciones de aislamiento geográfico o de carencias socioeconómicas estructurales sufridas por la población en sus áreas de asentamiento.

Los esfuerzos de las políticas educativas están orientados a disminuir la reprobación y la deserción así como elevar la calidad de la educación impartida. Para ello la identificación de casos de escuelas atípicas puede funcionar como un buen ejemplo en la implementación de programas y así poder otorgarle a la política educativa nuevas vías para un mejor diseño. Es necesario establecer puentes de acción entre las políticas de apoyo social y de salud que permitan mejorar las condiciones de vida de las familias, y que brinden capacidades económicas y culturales para favorecer y coadyuvar en el aprendizaje de sus hijos en la escuela, pero también es urgente prestar atención a los centros escolares en desventaja pues, ya se ha visto que las condiciones en las que éstos se encuentren influyen positiva o negativamente en los resultados de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazdresch, M. (2002). *Educación y pobreza: una relación conflictiva*. México: CLACSO.
- Bracho, T. (1995). "Pobreza educativa", en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *Educación y pobreza*. México: El Colegio de México.
- Coleman, J. (1996). *Equidad: oportunidades educativas*. Washington: Departamento de Educación.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P., Muñoz Izquierdo, C. y Ulloa M. et al. (1994). *Diagnóstico educativo nacional; balance del progreso escolar durante los últimos seis años*. México: Centro de Estudios Educativos A. C.
- Martínez Rizo, F. (1992). "La desigualdad educativa en México" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, núm. 2. México: Centro de Estudios Educativos, A. C. pp. 59-120.
- Martínez Rizo, F. (2002). "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16. México: COMIE, pp. 415-443.
- Martínez Rizo, F. (2003). *Calidad y equidad en educación*. México: Santillana.
- Muñoz Izquierdo, C. (1995). "Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico", en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *Educación y pobreza*. México: El Colegio de México.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (2001). "Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios" en Carlos Ornelas (coord.), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana.
- Reimers, F. (2001). "Educación, exclusión y justicia social en América Latina" en Carlos Ornelas (coord.), *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). "Las distintas caras de la pobreza" en *El País*, 30 de agosto, Madrid.
- Ulloa, M. (1989). *Propuesta de reforma de la educación*. México: Centro de Estudios Educativos A. C.