

*Alicia Civera Cerecedo*  
(coordinadora)

---

# EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

en el

---

# ESTADO DE MÉXICO

---

UN RECORRIDO HISTÓRICO



---

EL COLEGIO MEXIQUENSE, A.C.

---





ISBN 970-669-012-3



372.4725  
E96

Experiencias educativas en el Estado de México: Un recorrido  
histórico/coord. Alicia Civera Cerecedo.-- Zinacantepec, Estado  
de México: El Colegio Mexiquense, A.C., 1999.

609 p.  
Incluye bibliografía  
ISBN 970-669-012-3

1. Educación primaria- México (Estado)- Historia 2. Educación  
básica- México (Estado)- Aspectos económicos- Historia  
3. Educación básica- México (Estado)- Aspectos políticos- Historia  
I. Alicia Civera Cerecedo, coord.



*Edición y corrección:* Cynthia Godoy Hernández y Joel Medina Palacios  
*Diseño y cuidado de la edición:* Luis Alberto Martínez López  
*Formación y tipografía:* Editorial Ideograma/Joel Medina Palacios  
*Ilustración de portadas:* Juan Sacristán

*Primera edición 1999.*

D.R. © El Colegio Mexiquense, A.C.  
Ex hacienda Santa Cruz de los Patos, Zinacantepec, México  
Correspondencia:  
Apartado postal 48-D, Toluca 50120, México, MÉXICO  
E-mail: public@cmq.colmex.mx

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido  
de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa  
y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal  
de Derechos de Autor, y en su caso de los tratados internacionales  
aplicables, la persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora  
a las sanciones legales correspondientes.

*Impreso y hecho en México/Printed and made in Mexico*

**ISBN 970-669-012-3**

# ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN  | 9   |
| <i>Surgimiento de la escuela pública en el municipio de Toluca: 1819-1863</i><br>Lucía García López                                       | 15  |
| <i>Las políticas ilustrada y liberal de financiamiento educativo. Más continuidad que ruptura</i><br>René Roberto Becerril                | 51  |
| <i>Voces y actores, espacios y bocetos. La educación elemental en el Estado de México a fines del siglo XIX</i><br>Antonio Padilla Arroyo | 91  |
| <i>La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares, 1874-1911</i><br>Mílada Bazant  | 143 |
| <i>Un país, una patria: lecturas de historia en el Estado de México durante el porfiriato</i><br>Lucía Martínez Moctezuma                 | 163 |
| <i>Los libros escolares de lectura y las formas de leer</i><br>Irma Leticia Moreno Gutiérrez  | 195 |
| <i>La higiene escolar en la prensa del Estado de México durante el gobierno de Villada</i><br>Carlos Escalante Fernández                  | 229 |

*La construcción de un modelo educativo de utilidad social. La Escuela de Artes y Oficios para señoritas del Estado de México, 1891-1910*  
María del Carmen Gutiérrez Garduño 263

*El gasto educativo: de Agustín Millán a Isidro Fabela*  
Norberto López Ponce 285

*La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes*  
Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos 355

*Los valores contenidos y enseñados en la escuela socialista, 1934-1940*  
Elvia Montes de Oca Navas 395

*Desde el archivo escolar: una historia de la Escuela Secundaria número Uno de Toluca*  
Alicia Civera Cerecedo 433

*La educación básica en el Estado de México: un acercamiento al periodo de expansión (1970-1980)*  
Eugenio Martínez Gutiérrez 495

*La investigación educativa: políticas estatales y construcción de la disciplina*  
Gloria Guadarrama Sánchez 513

*La casa, la calle y la escuela como instancias de socialización en dos comunidades étnicas mazahuas del Estado de México*  
Felipe González Ortiz 541

***La contribución de la educación a la justicia social: una ilusión fragmentada***  
**Eduardo Aguado López y**  
**Rosario Rogel Salazar** 571

# LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL: UNA ILUSIÓN FRAGMENTADA

Eduardo Aguado López<sup>1</sup>  
Rosario Rogel Salazar<sup>2</sup>

¿Cuál es el papel de la educación en la contribución a la justicia social? Desde siempre, esto ha sido una pregunta de actualidad, pero también con el resquebrajamiento de la estructura que se ha convertido a dicho respecto desde mediados del siglo XX.

En efecto, las posibilidades de la educación como factor transformador de la justicia social ha sido el eje bajo el cual se han formulado diversas teorías y prácticas educativas, de hecho, prácticas educativas que han sido impulsado por agencias gubernamentales por parte de los Estados. Sin embargo, es preciso reconocer que, en otras direcciones hacia el fin del milenio, el sistema mundial continúa de manera acelerada, rumbo a una sociedad más global que genera por sus desigualdades, nuevas formas de desigualdad y exclusión. En dicho contexto, un proyecto educativo que pugna por una sociedad más igualitaria y con mayor justicia social se enfrenta a nuevos y variados retos.

Las reflexiones que aquí se presentan giran como intención fundamental destacar la importancia que sigue teniendo analizar la desigualdad en la educación básica, pues, en el marco de los cambios de fin de siglo, emerge como una de las áreas donde las diversas manifestaciones de exclusión parecieran desdibujarse.

El mundo actual, como resultado de los cambios que se están produciendo, nos sorprende que, hoy en día, los marcos de referencia que se han ido formando en el ámbito de la educación básica, se están desdibujando y perdiendo su vigencia —como tradicionalmente ha sucedido. Estos procesos

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México.

<sup>2</sup> Facultad de Planeación Urbana y Regional, Universidad Autónoma del Estado de México.

## INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ RAZÓN INICIAR una reflexión en torno a la educación básica planteando su relación con su contribución a la justicia social? Probablemente ello tenga que ver con una falta de originalidad, pero también con el reconocimiento de la importancia que se le ha concedido a dicha relación desde mediados del siglo xx.

En efecto, las posibilidades de la educación como factor potencializador de la justicia social ha sido el eje bajo el cual se han formulado diversas teorías y prácticas educativas; de hecho, prácticamente todo programa educativo impulsado por agencias gubernamentales parte de dicho reconocimiento. Sin embargo, es preciso reconocer que mientras avanzamos hacia el fin del milenio, el sistema-mundo camina, de manera acelerada, rumbo a una sociedad resignificada que genera, en sus vicisitudes, nuevas formas de desigualdad y exclusión. En dicho contexto, un proyecto educativo que pugna por una sociedad más igualitaria y con mayor justicia social se enfrenta a nuevos y variados retos.

Las reflexiones que aquí se presentan tienen como intención fundamental destacar la importancia que sigue teniendo analizar la desigualdad en la educación básica, pues, en el marco de los cambios de fin de siglo, emerge como una de las áreas donde las diversas manifestaciones de exclusión parecieran desdibujarse.

La premisa fundamental sobre la que descansan estas reflexiones sostiene que, hoy en día, los mecanismos diferenciadores del sistema educativo no se restringen únicamente a la exclusión formal o a la permanencia —como tradicionalmente ha sucedido. Estos problemas,



si bien persisten, pierden peso de manera acelerada ante la calidad y relevancia del conocimiento adquirido. Paradójicamente, la inclusión y la permanencia —otrora signos del desarrollo educativo— se convierten hoy en las nuevas fuentes de desigualdad si no se corresponden a las habilidades, destrezas y conocimientos exigidos en la vida cotidiana, el mercado de trabajo o las instituciones evaluadoras.

Lo anterior nos lleva a plantear que los mecanismos diferenciadores de la educación están presentes en las modalidades y formas de inclusión; las desigualdades de la educación básica muestran sus efectos sobre los tramos posteriores del sistema, pues al relajarse los tradicionales mecanismos excluyentes de la educación básica —“consolidando” aparente y paradójicamente la universalización—, la exclusión se traslada al proceso de selección-exclusión del nivel medio superior y superior, legitimado por un proceso de evaluación que define la incorporación de los aspirantes en función de los aprendizajes adquiridos previamente.

Es precisamente en este marco en el que se analiza la universalización de la educación básica, la edad de ingreso y el proceso de evaluación. Para ello consideramos como estudio de caso el Estado de México.

## I. LA UNIVERSALIZACIÓN Y LA IGUALDAD: LOS GRANDES MITOS DE LA MODERNIDAD

Desarrollo, crecimiento, progreso y prosperidad son tan sólo algunos de los conceptos que con más frecuencia se relacionan con la llamada modernidad; todos ellos se encuentran impregnados por una idea de *evolucionismo* según la cual las sociedades *deben* transitar por etapas —generalmente— sucesivas a lo largo de una línea histórica. Conceptos tan amplios designan, sin embargo, sólo una porción del problema y nos pueden llevar a convertir nombres en cosas y a crear falsos modelos de “la realidad”.

Alrededor del siglo XVIII, cuando despunta el análisis de las ciencias sociales, la idea de *sociedad tradicional* se concebía como lo heredado, mientras que la noción de *sociedad moderna* separaba a la gente de los nexos heredados. Esa sociedad emergente requería de nuevas

metas (*telos*), por lo que, conforme avanza el siglo XIX, la modernización dejó de considerarse un obstáculo y pasó a ser un elemento que otorgaba "sentido" y dirección al quehacer de los hombres y de los gobiernos.

En las agendas nacionales, la idea de "desarrollo" sustituyó al viejo concepto positivista de evolución y progreso, favoreciendo que la secularización y el instrumentalismo de la razón extendieran continuamente sus conquistas. De esta forma, las metas del desarrollo comparten los ideales de la modernidad, como proyecto universal de "civilización" sobre el optimismo de un progreso ineluctable, sobre un sentido "seguro" de la historia, sobre un dominio "real" y "democrático".

Sin embargo, aunque no se advierten consensos plenamente estructurados acerca de la forma, del método o de la vía para arribar a la tan anhelada modernidad, lo cierto es que la piedra angular que sienta las bases de este pensamiento se encuentra impregnada por una apasionada búsqueda de certidumbres, donde una vez alcanzadas las condiciones iniciales todo está determinado (Prigogine, 1996).

Entre las metas centrales de la modernidad se encuentra la idea de universalización de los fines (progreso), de los medios (crecimiento a través de la industrialización), de la racionalidad (ajuste de medios y fines), y de los apoyos para conseguirlo (método científico). En términos sociales y humanos, el proyecto de modernidad implicaba permear a todos los rincones del mundo extendiendo los valores de Occidente: la libertad e igualdad de oportunidades<sup>3</sup> como esperanzas a conseguir.

La propuesta de universalización ha sido esencial como mecanismo de movilización política y legitimación; y ésta, a su vez, es re-

<sup>3</sup> La igualdad de oportunidades no consiste más que en la idéntica oportunidad concedida a todos los individuos para hacer valer sus aptitudes. En sentido amplio, indica que todos deben partir del mismo punto y en las mismas condiciones, para que pueda argumentarse que las diferencias de resultados obedecen a las capacidades diferenciales y al esfuerzo individual. Como dijera Bell, la igualdad de medios ha significado —tanto en la tradición liberal como en la socialista— igualdad de oportunidades, igualdad de acceso a aquellos medios que —como la educación— aseguran resultados desiguales en estatus, ingreso y autoridad. En general, este principio no ha sido puesto en duda; cada vez que la igualdad de oportunidades es un hecho formal, ha sido necesaria la intervención del gobierno para llevar a cabo una acción compensatoria y corregir esas desigualdades, ya que, históricamente, ciertos grupos han estado en desventaja de competir en igualdad de condiciones por una posición (Bell, 1977).

sultado de un proceso a largo plazo que descansa en la persuasión de quienes están recibiendo un privilegio de forma deficiente o que no lo reciben, y que con la esperanza de mejorar en el futuro la forma en que reciben el bien o servicio —gracias a la forma en que funciona el sistema— se ven en la necesidad de apoyarlo, así como a su proceso de toma de decisiones.

La ideología liberal propuso la protección de los derechos humanos fundamentales (igualdad-libertad-progreso) que en la práctica siempre se le brindó a un pequeño grupo. Sostenían —siguiendo los ideales de la Revolución Francesa— que se abolirían los privilegios; aunque, en realidad, lo que estaban haciendo era extender los privilegios a todos los grupos, transformando el hasta entonces privilegio por un derecho fundamental (Wallerstein, 1998).

Cabe precisar que el papel que le tocó a los países latinoamericanos en la construcción de la modernidad los hizo partícipes de ésta; aunque no precisamente bajo los paradigmas de progreso, sino desde la importancia del “no progreso”, como condición para la modernidad, donde los significados de la modernidad misma son más complejos, escurridizos y paradójicos. Es decir, no se trata de considerar que en países como México la modernidad no haya alcanzado aún su apogeo, o que solamente haya llegado a algunas zonas o sectores; se trata de aceptar que la pobreza, la dependencia y el subdesarrollo son también condiciones de producción de la modernidad, se trata pues de reconocer que la relación “progreso-no progreso” —que en la discusión latinoamericana se percibió como “desarrollo-subdesarrollo”— es interna y no externa al pensamiento moderno (Puiggrós, 1995).

*Los saldos de la modernidad en América Latina:  
desigualdad social y polarización*

La industrialización iniciada en América Latina hacia los años cuarenta bajo el modelo de sustitución de importaciones derivó en una sociedad que si bien incorporó paulatina y crecientemente a la población a diversos beneficios del desarrollo: educación, salud, vivienda, alimentación, entre otros, poco logró en la disminución de la desigualdad socioeconómica y en la reducción de las asimetrías regionales.

Los saldos no eran positivos, por lo que se precisaba modificar el "estilo de desarrollo". Las asimetrías, las carencias y la recuperación de los ritmos de crecimiento sólo podrían ser modificados en un contexto que ampliara la libertad de elegir; la quiebra de los proyectos nacionalistas igualitarios se asoció con la incapacidad de los gobiernos para compensar las disparidades; cayendo así en una paradoja: el mercado crea las desigualdades pero sólo él las puede eliminar tendencialmente. Había que arribar al "Estado mínimo", descentralizar, desregular; en una palabra, privatizar y dejar a las libres fuerzas del mercado el desenvolvimiento de la sociedad (Wallerstein, 1999).

Sin embargo, tanto la ampliación de la libertad de elegir como el ajuste macroeconómico y la conformación del "Estado mínimo" como formato de solución a la crisis de los años ochenta en América Latina, derivaron en altísimos costos sociales que asumieron los grupos más vulnerables del país, localizados, generalmente, en las regiones más apartadas y desprotegidas. La reconcentración del ingreso y la polarización, se tradujo en una ampliación de los segmentos de población que se ubican por debajo de la línea de la pobreza; la estructura de oportunidades se redujo y se expandió e intensificó la diferenciación entre grupos sociales; en pocas palabras: la pobreza dejó de ser una expresión rural y si bien se intensificó en estas áreas, se expandió a las zonas urbanas marginales de manera significativa.

De esta forma, al tiempo que se buscaba la *modernización* de las estructuras institucionales e industriales para lograr un equilibrio de las variables macroeconómicas y consolidar con ello el crecimiento (vía la liberalización financiera interna y externa, la apertura comercial, la privatización de empresas, la reducción de la intervención estatal y la desregulación económica interna), la pobreza y la desigualdad social se extendían considerablemente. A pesar de lo evidente de este tipo de contradicciones, se argumentaba que la presencia y recrudecimiento obedecía a los efectos, todavía no atenuados, de las épocas de proteccionismo y paternalismo, los cuales tenderían a disminuir en la medida en que se intensificara la modernización-privatización y se fortaleciera la competitividad internacional. En otras palabras, era sólo una cuestión de tiempo.

A fines de la década de los ochenta, en el marco de la caída del muro de Berlín, los saldos negativos que empiezan a ser visibles se

desdibujan ante un contexto internacional que ve la quiebra de los proyectos igualitarios del bloque "socialista" que habían privilegiado la igualdad sobre la libertad, derivando en una quiebra de la esperanza por alcanzar —por otra vía— las promesas del proyecto moderno, la universalización de los derechos y beneficios; es decir, la anhelada igualdad. La ampliación de la acción del mercado y de la libertad de elegir emerge así como el único proyecto posible, parecía con ello que llegaba el fin del debate histórico emprendido en el siglo xx.

Sin embargo, a fines de la década de los años noventa ya no se ocultan ni desdibujan los incrementos de la polarización y la desigualdad, a tal grado que su resolución ha dejado de ser exclusivamente un imperativo ético, pasando a ser considerado como un obstáculo para el crecimiento económico y la gobernabilidad. La pobreza y desigualdad se explican por las formas de apropiación-distribución de la riqueza generada.

En este fin de siglo la distribución del ingreso en América Latina ha tenido importantes retrocesos; según los indicadores del índice de Gini,<sup>4</sup> la desigualdad en la participación de la riqueza se agudizó en la década de los ochenta y noventa. La amplitud de la brecha en la distribución es evidente: el 20% más rico tiene en el área 52.9% del ingreso, proporción superior a la presentada en el África. Del otro extremo, el 20% más pobre sólo accede a 4.5% del ingreso, menos que en África. El coeficiente de Gini en los países más equitativos —Suecia, Finlandia, España, entre otros— registra un estimado de 0.25 y 0.30. La mayoría de los países desarrollados están en alrededor de 0.30 y el promedio mundial está en 0.40. Los países más desiguales del mundo presentan un coeficiente de 0.60 y están en América Latina, con un índice de Gini de 0.57 para 1995 (Kliksberg, 1999:24).

La distancia en la apropiación de la riqueza en México se presenta de la siguiente forma: En el año de 1984, el 20% más rico concentraba 49.03% del ingreso; mientras que el 20% más pobre sólo alcanza a retener 5.03%; situación que podría aceptarse como saldo

<sup>4</sup> El índice de Gini es el indicador reconocido para medir la desigualdad en la participación de los beneficios del crecimiento. Su notación va de cero a uno: si el resultado es igual a uno significa que una persona —una familia o grupo— concentra toda la riqueza del país. Contrariamente, si es cero, indica que la riqueza existente, ya sea poca o mucha, se distribuye en forma igualitaria; por ejemplo, que 10% de la población le corresponde 10% de la riqueza.

del modelo instrumentado a partir de los años cuarenta. Diez años más tarde, el modelo neoliberal presentaba como resultado una polarización mayor: la quinta parte más privilegiada concentraba ahora 57.54%, por su parte, 20% de los hogares más desfavorecidos había perdido capacidad de retención al contener únicamente 3.28% de la riqueza generada (Marquez, 1996).

En cuanto al coeficiente de Gini, Boltvinik (1999) cita un trabajo de F. Cortés, el cual indica que pasó de 0.477 a 0.538 de 1984 a 1994, y al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que presenta un coeficiente en el último año de 0.55. El saldo del modelo neoliberal muestra una reconcentración del ingreso en los grupos más favorables y una pauperización en los sectores más desfavorecidos de la estructura social mexicana.

Como dijera Alker (1975), el grado de significación de la desigual distribución de la riqueza depende de los costos sociales y humanos implícitos en los ingresos bajos, así como de las oportunidades perdidas a causa de dicha desigualdad.

El siglo se agota y la desigualdad social continúa, pese a la gran cantidad de derechos, discursos, imaginarios, etcétera que se han construido para revertirla; será éste, sin lugar a dudas, uno de los mayores retos para el próximo siglo, y quizá también la educación seguirá considerándose un proceso con capacidad para reforzar o reducir, para incluir o excluir, razón por demás suficiente para insistir en su estudio.

## II. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO

### *Factores exógenos y endógenos de la desigualdad educativa*

Es lugar común escuchar que la educación —por cuanto toca tanto a su organización administrativa como al proceso enseñanza-aprendizaje— está estrechamente relacionada con las condiciones socioeconómicas del hogar y lugar de residencia (desigualdad estructural) y por la forma en que se lleva a cabo la distribución de oportunidades, la formación magisterial y los contenidos (oferta pedagógica).



A los primeros elementos se les conoce como factores exógenos al sistema educativo, y a los segundos se les denomina factores endógenos; ambos tienen la capacidad de incidir en el cumplimiento de los objetivos de la educación, el problema es que dichos objetivos pueden ser de muy diversos tipos, e incluso, en algunos casos, contradictorios.

Por ejemplo, la educación tiene la capacidad de inculcar la ideología dominante (reforzando las condiciones de pobreza y rezago en que viven ciertos grupos sociales); suscribir la capacidad de selección de quienes formarán parte de los cuadros dominantes, y de los sectores dominados; legitimar las diferencias sociales mediante el argumento del "logro" educativo; ofrecer a la mano de obra la capacitación requerida por el aparato productivo para generar riqueza. Pero también la educación puede contribuir a crear identidad nacional; mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida; propiciar la movilidad social; mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados; aumentar los niveles de ingresos de quienes pasan por sus aulas; formar ciudadanos democráticos; extender la cultura universal; formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive; formar personas críticas y creativas; formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas; formar personas aptas para seguir estudiando, entre otros (Schmelkes, 1992). De lo señalado se desprende que la educación podría ser un factor que contribuya a eliminar la pobreza o a apoyar el estado de cosas presentes.

En efecto, la baja calidad en el aprovechamiento, la repetición y la exclusión por reprobación —aspectos que tradicionalmente se han denominado fracaso escolar— responden a una multiplicidad de factores endógenos y exógenos que se refuerzan mutuamente en el proceso educativo.

Las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de menores recursos condicionan en cierta forma el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar de los niños; estas particularidades son reforzadas por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan las bajas probabilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se retroalimenta constantemente (Tedesco, 1983).

Tanto los factores exógenos como los endógenos presentan una dimensión material y otra cultural; por ejemplo, las condiciones exógenas de orden material se remiten a las condiciones socioeconómicas de la familia y el hogar (nutrición, vivienda, lugar de residencia, entre otras); mientras que las de orden cultural refieren las actitudes y valores familiares frente a la educación (expectativas, valoraciones, entre otros), siendo de suma importancia los niveles de escolaridad y los patrones culturales de los padres y los hermanos mayores (principalmente mujeres) por cuanto aportan al apoyo del desarrollo y motivación de las labores escolares. Los vínculos con los medios de comunicación de masas son importantes en tanto formación de valores, códigos culturales modernos y favorecen la información y participación en diversos procesos. Los patrones lingüístico-culturales son relevantes en tanto permiten la comprensión del mundo de significados, los que, por ejemplo, para diversos grupos étnicos, no se corresponden con los que están presentes en los libros de texto.

Por su parte, las condiciones endógenas materiales hacen referencia a la infraestructura escolar (mobiliario, recursos, distancia física, bibliotecas, materiales didácticos, laboratorios, etcétera), a las formas de organización del sistema que condicionan la promoción: el calendario escolar<sup>5</sup> (vacaciones, turno); la carencia de instrucción preescolar; además de las características propias de funcionamiento de la escuela: incompleta (que no otorga los seis años), multigrado (uno o más grados al interior de un salón de clases), unitaria (un solo maestro para todos los grados), entre muchos otros factores.

Entre las condiciones endógenas de orden cultural pueden ubicarse los métodos y sistemas de enseñanza (tradicional, activo), la orientación de la enseñanza (general propedéutica, terminal técnica), las actitudes, formación y experiencia del magisterio (residencia en el lugar de trabajo, formación y actualización), además de la actitud, responsabilidad y compromiso de los docentes; sobre todo, cuando los sistemas de recompensa —salario y valorización de la profesión— se han visto afectados convirtiéndose en obstáculos para el trabajo en las aulas.

<sup>5</sup> El calendario escolar no favorece a los niños y jóvenes del campo, porque las vacaciones, hora de ingreso y días festivos no se asocian a las labores del campo.

Bajo esta perspectiva sería diferente una educación igual que, por serlo, no permitiría corregir desigualdades, a una educación desigual que, al compensar las desigualdades iniciales de los educandos, sería la única en condiciones de lograr sus objetivos. Lo anterior remitiría a considerar que sólo la desigualdad puede establecer la igualdad entre los desiguales (Solari, 1980). Si todos los integrantes de una sociedad ingresan a un sistema educativo que tienda a corregir las desigualdades (a través de una discriminación positiva), los resultados internos del sistema se distribuirían de forma más homogénea, todos tendrían similares posibilidades de acceder al sistema educativo y, entonces, las desigualdades que subsistirían en la sociedad no podrían explicarse por la educación.<sup>6</sup>

### *La desigualdad educativa, un saldo pendiente del desarrollo*

La política educativa del país ha partido de la hipótesis consistente en que el sistema educativo en general puede contribuir al desarrollo del país, si aquél cumple ciertas funciones relacionadas con la preparación de la fuerza de trabajo, con el reclutamiento y formación de los cuadros dirigentes y con la socialización de las nuevas generaciones que permita incorporar a éstas a un orden social sujeto a procesos de cambio continuo.

El principio articulador de la política no podía dejarse de lado, pues de su ejercicio dependía la legitimación del Estado vía la educación, además del supuesto de que en la medida en que aumentaban las oportunidades educativas para los diferentes grupos sociales, se produciría una igualdad de oportunidades, justificando así la inversión en educación por los efectos que se generarían en los procesos de democratización de la sociedad (Muñoz, 1994). Asimismo, se consideraba

<sup>6</sup> Por eso, cierta corriente de la sociología de la educación niega la validez de sus supuestos igualitarios, considerando que la educación funciona como sistema de reproducción cultural y de legitimación del sistema de dominación social existente; así, la escuela, al ser un sistema escolar desigual, es un sistema de reproducción y de legitimación, constituyéndose en uno de los instrumentos más importantes para perpetuar las desigualdades existentes. De esta forma, el papel reproductor del sistema educativo se expresa en la provisión desigual de habilidades y destrezas entre los distintos sectores de la población, esta argumentación se basa en el principio de reproducción sustentado ampliamente por Bordieu (1980), quien analiza las formas de correspondencia entre educación y estratificación social.

que esto sería posible no sólo a través de la expansión de la educación primaria, sino también de un mayor acceso de la población a sistemas de capacitación para el trabajo, incluyendo la educación profesional.

Lo anterior permite explicar que, durante varias décadas, en México se haya aplicado una política educativa que buscaba contribuir al desarrollo general del país y que intentaba favorecer la redistribución del ingreso. No obstante, diversas indicaciones muestran que los resultados de dicha política distan mucho de lo que se esperaba; la falta de correspondencia entre propuestas y resultados tiene mucho que ver, por un lado, con las pautas conforme a las cuales se han distribuido las oportunidades de recibir educación, y, por otro, con los efectos que la escolaridad ha generado en el empleo (Muñoz, 1994).

Desde la década de los años cincuenta, la inversión y expansión educativa fue una constante de las políticas de gobierno, siendo un proceso paralelo a la expansión de las llamadas clases medias que veían en la obtención de una escolaridad creciente, la principal seguridad de un futuro caracterizado por la movilidad social. La concepción de la educación como el principal mecanismo de movilidad social se tradujo en una fuerte demanda educativa por parte de los sectores con menores ingresos que percibían en la edificación de escuelas en sus lugares de residencia, una muestra de que les estaban llegando los beneficios del crecimiento, fortaleciendo así la expectativa de mejoramiento social.

Si bien es cierto que el papel que se le ha asignado a la educación en el proceso de desarrollo ha generado ciertas paradojas al no contribuir directamente a cumplir los fines sociales propuestos, es importante reconocer que la ampliación de las oportunidades educativas —aun a pesar de la desigualdad de su distribución— ha contribuido de forma importante a legitimar al Estado, cumpliendo con ello una de las funciones centrales de la educación: fomentar la reproducción de los grupos sociales, al tiempo de mantener el control social.

En este punto cabe destacar que la política educativa va más allá de planes y programas, es un proyecto político que las diferentes fuerzas sociales utilizan para organizar y conducir a la sociedad; esto es: *constituye una búsqueda de legitimidad para consolidar su dominación*. Sin embargo, la política educativa intenta que el sistema educativo nacional acceda a una modernidad; es decir, a una racionalidad por

la vía de una organización, jerarquía y reglamentación para las instituciones y los individuos, pero a la vez está sujeta al liderazgo en turno, a las lealtades, a los grupos de presión —y a sus organizaciones—, así como a requerimientos políticos que obstaculizan esta tendencia racional (Martínez, 1995).

La ampliación del servicio educativo se realizó reproduciendo el mismo modelo de acción pedagógica escolar que ha sido diseñado para un tipo de público que cuenta con características de las cuales los sectores sociales recién incorporados no participan. La desigualdad de oportunidades educativas y la baja calidad de la educación no sólo se definen a partir de la no incorporación del sujeto al sistema educativo formal, ni tampoco se definen sólo a partir de la baja retención.

Dicha desigualdad y falta de calidad se gestan a través de la definición de una estrategia de educación formal que actúa de diferentes formas: disocia el estudio que se realiza en la escuela de las actividades laborales que muchas veces esos niños desarrollan en su lugar de origen o su hogar; desvaloriza los aprendizajes adquiridos fuera de la escuela, con lo cual ensancha la distancia entre niños socialmente favorecidos y desfavorecidos. Este conocimiento es considerado “irrelevante” para los fines que persigue la escuela (Lavín, 1986).

Si la educación primaria debe garantizar la incorporación al mercado de trabajo y el acceso a una “vida de calidad”, los objetivos y contenidos educativos deben ser evaluados en función de su aportación para la vida de los educandos (Schmelkes, 1990), lo que exige la redefinición de los parámetros de evaluación de la educación básica, reconceptuando dicha educación, y contribuyendo a un movimiento que tienda a construir un sistema de educación básica relevante, en especial, para los sectores vulnerables (Lavín, 1991).

### III. COMPONENTES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA: LOS RETOS HEREDADOS AL NUEVO MILENIO

#### *Cobertura y rezago educativo hacia el fin de siglo*

Pese a los grandes esfuerzos por cumplir con el ideal de la universalización de la educación, los resultados de diversas investigaciones per-

miten afirmar que el fenómeno de la oferta educativa de ninguna manera se puede considerar un asunto resuelto; aun cuando en los últimos años se han realizado diversas estimaciones que sugieren que la atención en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) está garantizada, este panorama pareciera contradecirse con la información derivada del Censo de 1990.

Más de 3 millones de niños y jóvenes entre los 5 y los 14 años de edad no se encontraban en la escuela en el momento del levantamiento censal. El análisis, en términos relativos y por nivel educativo, muestra las insuficiencias de la política de expansión de las oportunidades educativas: 30 de cada cien niños de 5 años no se encontraban recibiendo educación preescolar y cerca de 6 de cada cien niños de la demanda potencial de primaria<sup>7</sup> no tenía acceso a la escuela.<sup>8</sup>

El caso del Estado de México no está exento de las tendencias observadas en el ámbito nacional, la distribución educativa ha dado prioridad a los centros urbanos jerarquizados por su importancia sociodemográfica y política; en segundo lugar, se ha atendido a la población rural en función de su distancia e interacción con los centros urbanos; y, en último lugar, se ha dado atención los grupos indígenas.

La desigualdad es, sin duda, una de las características inherentes al sistema educativo, tal como lo consigna Latapí (1993): un niño que tiene el desacierto de ingresar a la escuela en alguna zona urbana marginada y/o en el medio rural, no tiene posibilidades de ingresar a una educación de calidad, y cuenta con sólo 38% de probabilidades de llegar al cuarto grado de primaria.

<sup>7</sup> La demanda potencial indica que del grupo de edad de 6 a 12 años se han descartado a quienes ya habían concluido la primaria.

<sup>8</sup> Los indicadores agregados esconden las profundas asimetrías en la distribución de las oportunidades en el país; por ejemplo, mientras en Chiapas más de la mitad de los niños de 5 años no asistían a preescolar (58%), en el Distrito Federal el rezago era de sólo 16%. En primaria el rezago también presenta grandes disparidades entre ambas entidades: mientras en Chiapas alcanza 25%, en la capital del país es de apenas 4%. Aunado a ello, mientras en Chiapas había 43% de escuelas incompletas, este indicador era de 2.8% en el Distrito Federal. Lo anterior deriva en un promedio de escolaridad de 4.3 años para Chiapas (es decir, estamos hablando de una entidad con un nivel de instrucción que apenas cubre el analfabetismo funcional), en tanto que en la capital del país el promedio de instrucción alcanza los 8.8 años; sin lugar a dudas rezago y apropiación de los beneficios van de la mano.



¿Qué implica afirmar que el problema de la cobertura esté resuelto? En una palabra, que todo aquel individuo entre los 5 y los 15 años de edad se encuentre estudiando en la escuela; lo cual obviamente, no sucede. Sin embargo, esta situación varía en función del nivel educativo al que se haga referencia. Veamos, pues, algunos ejemplos para el caso del Estado de México.

### *Preescolar*

En 1990, uno de cada tres niños mexiquenses no asistía a preescolar; rezago que se encontraba asociado al nivel de vida de los espacios. Como puede verse en el cuadro 1 y la gráfica 1, la relación entre nivel de bienestar e inasistencia es inversamente proporcional. La asimetría entre el estrato I (el de menor bienestar) y el VII (con los mejores índices relativos de bienestar) muestra que mientras en los municipios con menor bienestar, por cada niño que asiste a la escuela tres no tienen esa oportunidad; por su parte, en el territorio con los mejores niveles la relación es inversa: no asiste un niño por cada tres que sí cuentan con esa oportunidad.

Ahora bien, ¿cómo se distribuyeron las oportunidades de acceso a preescolar en el primer quinquenio de la década de los noventa?

Para 1990 el estado contaba con 80 mil niños que no estaban incorporados a preescolar, a lo largo del primer quinquenio se incorporaron 46 mil niños a este nivel educativo; y si bien ello significó abatir el rezago en cerca de 50%, el esfuerzo sigue siendo limitado, pues a esos 80 mil niños que aún no se incorporaban a preescolar en 1990 se suman cerca de 26 mil derivados del incremento natural de entre 1990 y 1995.<sup>9</sup> De esta forma, pese a que las plazas abiertas hayan sido del doble del crecimiento del grupo de edad, el incremento de la cobertura no permite dar atención al rezago acumulado (véase el cuadro 1).

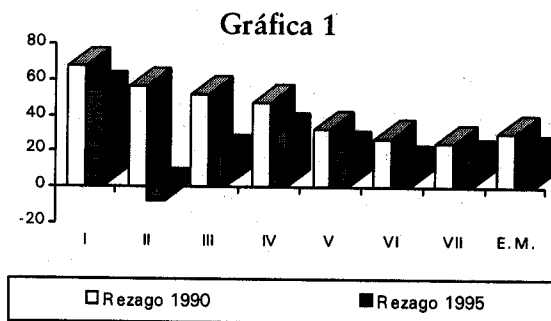
Éste es el comportamiento global de la entidad; sin embargo, al interior del territorio los rezagos se distribuyen diferencialmente, lo

<sup>9</sup> La población en edad de acceder a preescolar se incrementó a una tasa de crecimiento media anual (TCMA) de 1.8 de 1990 a 1995; lo cual indica que, en términos absolutos, a la población de 5 años se sumaron 23 532 niños.

**Cuadro 1**  
**Atención al rezago en preescolar y crecimiento del grupo**  
**de edad demandante.**  
**Estado de México, 1990-1995**

| Niveles de bienestar | No asiste 5 años 1990 | No asiste 5 años 1990 | Población adicional 5 años 1990-95 | Matrícula Adicional. Preescolar 1990-95 | Inc. matrícula / Inc. población 1995-90 |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|---|---|
| Estrato I            | 6765                  | 67.3                  | 791                                | 1720                                    | 217.4                                   |
| Estrato II           | 1576                  | 56.6                  | -170                               | 1597                                    | -939.4                                  |
| Estrato III          | 6405                  | 51.8                  | 516                                | 4373                                    | 847.5                                   |
| Estrato IV           | 8699                  | 47.3                  | 1055                               | 3649                                    | 345.9                                   |
| Estrato V            | 4420                  | 32.9                  | 1410                               | 2652                                    | 188.1                                   |
| Estrato VI           | 3590                  | 27.8                  | 2007                               | 3638                                    | 181.3                                   |
| Estrato VII          | 47154                 | 25.1                  | 17923                              | 29078                                   | 162.2                                   |
| Estado de Méx.       | 78609                 | 30.5                  | 23532                              | 46707                                   | 198.5                                   |

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (1990 y 1995); y SEP (1992 y 1996).



cual nos lleva a preguntar: ¿Quién se benefició con esta expansión? ¿La desigualdad imperante se mantuvo, se atenuó o se intensificó?

Para el caso de preescolar es gratificante observar que, en términos generales, en el Estado de México se observa una asociación positiva entre marginación y población incorporada. De forma tal que los niveles de desigualdad existentes a inicios de la década, se redujeron, dándose un movimiento hacia la equidad.

¿Cómo es posible afirmar lo anterior? Con la finalidad de ex-

plorar la relación existente entre rezago educativo y bienestar social, hemos dividido al Estado de México en siete estratos (o niveles) de bienestar, donde el estrato con menor nivel de bienestar es el I, y el VII el que goza de las mejores condiciones en términos comparativos.<sup>10</sup>

Si a la estratificación por bienestar incorporamos el rezago en preescolar registrado para 1990, encontramos que se obtiene una nueva configuración en términos de distribución, ya que dos de los estratos de los menos favorecidos (II y III) obtuvieron importantes beneficios en cuanto a niveles de atención.

El estrato II conjugó de manera positiva dos factores: una decidida política de incorporación, en un marco de disminución absoluta del grupo de edad, lo que probablemente se tradujo en una cobertura prácticamente total.

Por su parte, el estrato III, al incrementar la cobertura en más de 8 veces el incremento poblacional, podría esperarse un rezago cercano a una quinta parte de su grupo de edad, disminuyendo así los niveles de desigualdad de manera sustantiva.

En el resto de los estratos, si bien el mejoramiento no resulta tan espectacular, se presenta una reducción del rezago respecto a 1990. Se observa como un indicador positivo que el ritmo de crecimiento de las escuelas —principalmente en aquellos municipios con alta proporción de población rural— sea más alto, lo que muestra que ante la intensificación de la dispersión de la población en las zonas rurales, la política de instalación de escuelas no se ha detenido en los espacios con mayores niveles de urbanización (véase el cuadro 1).

<sup>10</sup> La clasificación de los municipios del Estado de México se realizó con base en 24 indicadores agrupados en cinco temas (educación, ocupación, vivienda, urbanización y desarrollo económico). Se construyeron siete estratos: el estrato uno está integrado por siete municipios; el estrato dos se localiza al sudoeste de la entidad y agrupa cuatro municipios, caracterizados por su primacía rural, de escaso desarrollo. El estrato tres se conforma por 17 municipios; el cuarto estrato se conforma por 18 municipios donde las actividades del primer sector son las que mayor importancia adquieren. El quinto estrato se conforma por 22 municipios que se caracterizan por tener una economía que está en el tránsito hacia la terciarización. El sexto estrato se constituye por 25 municipios, la mayor parte de ellos se consideran pertenecientes al área metropolitana de la ciudad de Toluca. Por último, el séptimo estrato se conforma por 30 municipios, la mayoría forman parte de la zona metropolitana de la ciudad de México y su característica central es la primacía de actividades que pueden catalogarse como urbanas. Para mayor referencia véase INEGI, 1994.

### *Primaria*

Para 1990 en el Estado de México asistían a primaria más de 90% del grupo demandante; y si bien es cierto que 7.5% de la demanda potencial entre los 6 y los 12 años no estaban incorporados a la escuela, el esfuerzo realizado para llevar la oferta educativa a los lugares más recónditos de la entidad no es discutible.

Sin embargo, al analizar la forma en que se distribuye ese rezago es posible advertir la estrecha relación que existe entre rezago educativo y marginación. Así, al analizar como un grupo independiente a los municipios que conforman el estrato I encontramos una inasistencia a primaria de 27.7%, que resulta cuatro veces mayor al promedio estatal e, incluso, seis veces mayor al promedio que presentan los municipios con mejores niveles de bienestar.

Partiendo entonces de reconocer que los rezagos en cuanto a cobertura educativa se acentúan en las zonas con menores niveles de bienestar, parece obligado preguntar ¿cuál fue la lógica a la que respondió la política de expansión de oportunidades?

A principios de la década de los noventa el rezago de atención a primaria ascendía a más de 100 mil niños y jóvenes; mientras que el crecimiento del grupo de población de entre 6 y 12 años de 1990 a 1995 fue de casi 150 mil niños que se convirtieron en nuevos demandantes de educación primaria. En términos generales, podríamos decir que se trata de 250 mil niños que reclaman atención en primaria para los cuales se abrieron tan sólo 79 719 plazas escolares, con lo cual no se logró cubrir ni siquiera el crecimiento del grupo de edad, y ya no se diga el rezago acumulado. Probablemente este tipo de evidencias nos permitan concluir que, hacia 1995, se da un retroceso en cuanto a la universalización de la primaria en términos generales (véase el cuadro 2).

Ahora bien, las anteriores reflexiones derivan de los indicadores globales para el Estado de México; sin embargo, los incrementos en la matrícula se distribuyeron diferencialmente, quedando estratos con mayor atención al rezago y viceversa.

Por ejemplo, en el estrato I, el crecimiento del grupo de edad ascendió a 1 771 niños y jóvenes, mientras que el incremento de la matrícula fue de 5 880; es decir, las oportunidades educativas se ampliaron casi tres veces más que el crecimiento del grupo, con ello se

avanzó en el abatimiento del déficit existente en 1990 (que era de 27.7%), y se esperaba que descendiera a 20 por cien en 1995.

El otro estrato que disminuye su déficit es el III, ya que presentó un incremento de 3 075 personas en el grupo de edad, pero se incorporan 3 495, por lo que se esperaba que su déficit pasara de 17% a 15%.

Ahora bien, es importante enfatizar que si bien los municipios que integran los estratos I y III no presentaron retroceso en la cobertura de primaria, la brecha que mantienen en cuanto a incorporación sigue siendo muy alta —de 15%, que representa el doble del promedio estatal cinco años antes.

En el resto de los estratos (II, IV, V, VI y VIII, que en conjunto concentran 92% de la población de la entidad) el incremento en la matrícula no alcanzó siquiera a cubrir el aumento del grupo de edad; la población se elevó en más de 130 mil niños y la matrícula en poco más de 70 mil —menos de la mitad—, por lo que prácticamente 66 mil niños no tuvieron oportunidad de incorporarse a primaria.

Si a esta situación, grave de por sí, agregamos el rezago acumulado que era del orden de 90 mil niños y jóvenes que declararon no asistir a la escuela, podría pensarse que el rezago oscilaría en alrededor de las 150 mil personas hacia la primera mitad del quinquenio.

## Cuadro 2

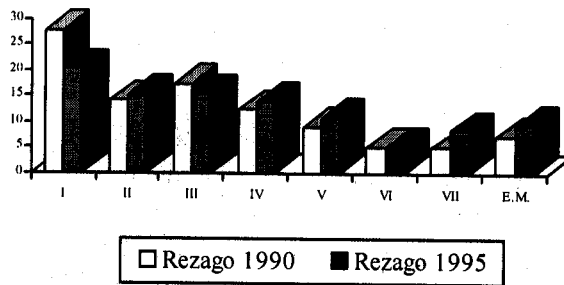
Atención al rezago en primaria y crecimiento del grupo de edad demandante.

Estado de México, 1990-1995

| Niveles de bienestar | No asiste. 6 a 12 años. 1990 | No asiste. 6 a 12 años. 1990 | Incremento matrícula 90 a 95 | Inc. población 6 a 12 años 1990-95 | Inc. matrícula / Inc. población 1995-90 |
|----------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------------|---|
| Estrato I            | 18440                        | 27.7                         | 5880                         | 1703                               | 3.5                                     |
| Estrato II           | 2718                         | 14.2                         | -1753                        | -1652                              | 1.1                                     |
| Estrato III          | 14025                        | 17.4                         | 3495                         | 3075                               | 1.1                                     |
| Estrato IV           | 14892                        | 12.5                         | 2075                         | 5675                               | 0.4                                     |
| Estrato V            | 7898                         | 9.2                          | 6261                         | 9512                               | 0.7                                     |
| Estrato VI           | 4432                         | 5.2                          | 7917                         | 8986                               | 0.9                                     |
| Estrato VII          | 59982                        | 5.1                          | 55844                        | 116197                             | 0.5                                     |
| Estado de Méx.       | 122387                       | 7.5                          | 79719                        | 143496                             | 0.6                                     |

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (1990 y 1995); y SEP (1992 y 1996).

Gráfica 2



A punto de concluir el siglo, y a pesar de contar con una matrícula de educación primaria de prácticamente un millón ochocientos mil alumnos en la entidad mexiquense, el camino para lograr la plena universalización educativa es aún largo.

*La edad de ingreso como factor de diferenciación*

La expansión de las oportunidades educativas es indudable; ciertamente hoy en día es posible la incorporación al sistema por parte de los sectores de bajos ingresos que hace algunos años no contaban con esa posibilidad. No obstante, es preciso reconocer que con incrementar el acceso no desaparece la desigualdad, ésta se traslada al interior de la escuela.

Previo a la expansión del sistema educativo, la no incorporación era un elemento que reforzaba los mecanismos de desigualdad social, permitiendo así que las políticas de ampliación de las oportunidades se impregnaran de un discurso democratizador e igualitario. Sin embargo, si bien es cierto que actualmente gran parte de los sectores sociales ingresan al sistema educativo y también se incrementa su egreso, proporcionalmente continúan siendo los sectores vulnerables los que concluyen sus estudios en un lapso más amplio, en menor proporción y con menores habilidades y conocimientos que los sectores más favorecidos.



Dado lo anterior, es posible afirmar que los tradicionales sistemas de exclusión están siendo sustituidos por nuevos factores que reproducen la marginación, razón por la cual Aguerrondo (1993:viii) afirma que:

[...] el sistema educativo ha montado estrategias especiales para seguir diferenciando: la expansión del jardín de infantes en lugar de democratizar retiene; se culpa del fracaso escolar a las condiciones socioeconómicas de las familias o a los "problemas de aprendizaje" del chico; pero no se dan soluciones desde lo pedagógico; y se dan más facilidades a los que tienen más, en un círculo perverso que refuerza la pobreza en lugar de atenuarla.

Paradójicamente, el crecimiento de las oportunidades educativas no fue un proceso democrático, fue un mecanismo de expansión diferenciada. Expansión y diferenciación han sido procesos paralelos en las instituciones escolares, no sólo de México sino también de toda América Latina.

Asistir o no a la escuela a los 5 años o antes, define diferencias esenciales en el acceso al conocimiento, ya que el proceso de construcción tanto de la lecto-escritura como el de las matemáticas inician antes de ingresar a la primaria. Entonces, pareciera que el mecanismo de marginación por exclusión total ha sufrido variaciones y no aparece ya como exclusión del nivel primario. La nueva forma de expresión puede ser precisamente la diferencia de acceso al nivel preescolar (Aguerrondo, 1993).

Las diferencias se han trasladado, ya no se trata solamente de acceder o no a la escuela, sino también de la edad a la que se ingresa y el nivel educativo al que se accede en el primer momento: preescolar o primaria; asimismo, el momento del egreso es definitivo, elementos todos ellos que funcionan como mecanismos de reproducción de la desigualdad.

Como se mencionó anteriormente, el rezago en atención a preescolar en el Estado de México se redujo, logrando con ello atacar la brecha entre bienestar social y cobertura en términos generales. Sin embargo, es preciso recordar que para 1995 se prevé un déficit en la atención de más de 50% en los municipios con menores niveles de bienestar (estrato I). Por lo que no sería arriesgado afirmar que será al

interior de las regiones o municipios donde residen los sectores más vulnerables, donde se elevarán significativamente los índices de rezago en la incorporación —tal como se ha mostrado en investigaciones que exploran las desigualdades al interior de los municipios.

Los sectores más vulnerables no acceden —o al menos lo hacen en muchísimo menor grado— a la educación preescolar igual que los sectores más favorecidos; asimismo, ingresan a edades más avanzadas, lo que eleva su probabilidad de contar con menos años en la escuela. Algunas investigaciones consideran que ambos factores se refuerzan mutuamente; es decir, que a mayor edad de ingreso mayor probabilidad de repetición o abandono (Muñoz, 1982 y Aguerro, 1993).

De esta forma, al expandir de manera diferenciada el sistema educativo en sus tramos iniciales, la educación se convierte en un mecanismo de estratificación, pues si bien en un primer momento la desigualdad se expresaba mediante las posibilidades de acceso a primaria, esta connotación se traslada posteriormente a la educación preescolar. Siendo esto así, al momento de generalizar la educación preescolar, las desigualdades serán una manifestación de la edad de ingreso y los contenidos, afectando directamente con ello la estancia en el sistema.

Ahora bien, al analizar los resultados educativos a la luz de la edad de ingreso sobresale la asociación que ésta guarda con los niveles de bienestar por estrato. Así, en los municipios agrupados en los estratos de mayores carencias se advierte una menor correspondencia entre grado escolar y edad que en aquellos estratos con mayores niveles de bienestar.

Sin embargo, no son estas las únicas diferencias que se advierten; la proporción de niños que ingresan a primaria previo a los 6 años cumplidos es mayor en los sectores con mayor bienestar; mientras que en los estratos marginados es más común el ingreso posterior a los 6 años; y generalmente, sin haber contado con educación preescolar, lo que amplía la brecha entre edad y nivel de bienestar —independientemente de las condiciones socioeconómicas y culturales del estudiante—, pues la educación preescolar brinda mayores probabilidades de estancia en la primaria, lo cual nos permite afirmar que la relación entre sobreedad y nivel de bienestar es significativa.

Si se comparan los polos de la distribución (estrato I y III) se ponen en evidencia las asimetrías. La incorporación a primaria previa a los 6 años se duplica en los municipios que pertenecen al estrato con el ma-

yor nivel de bienestar respecto a aquellos que cuentan con el menor desarrollo. La correspondencia entre edad y grado representa 56% en el estrato I, elevándose a 84% en el estrato VII (véase el cuadro 3).

Cuadro 3

Promedio de edad de ingreso a primaria por estrato de bienestar.  
Estado de México

| Estrato          | Subedad* | Adecuada | Sobreedad |
|------------------|----------|----------|-----------|
|                  | 1°       | 1°       | 1°        |
| I                | 2.0      | 56.2     | 41.8      |
| II               | 2.0      | 71.4     | 26.5      |
| III              | 5.1      | 64.5     | 30.4      |
| IV               | 4.6      | 73.4     | 22.0      |
| V                | 3.5      | 76.9     | 19.7      |
| VI               | 3.6      | 84.2     | 12.3      |
| VII              | 5.2      | 82.0     | 12.8      |
| Quintil          |          |          |           |
| I                | 2.7      | 65.2     | 32.1      |
| II               | 4.0      | 75.0     | 21.1      |
| III              | 4.5      | 79.9     | 15.7      |
| IV               | 5.2      | 84.7     | 10.2      |
| V                | 6.8      | 83.7     | 9.5       |
| Estado de México | 4.8      | 79.0     | 16.2      |

\* La edad adecuada de ingreso al primer grado de primaria es de 6 años; la subedad es el ingreso previo a los 6 años cumplidos; y la sobreedad, el ingreso posterior; situación que varía conforme se avanza en los grados escolares. El quintil se forma a partir del índice de fracaso escolar, de tal manera que el uno indica el 20% de las escuelas que tuvieron los peores resultados, y así consecutivamente.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (1996).

De esta forma, si se analizan los niveles de fracaso escolar (la suma de desertores y reprobados) en función de la edad de ingreso, encontramos que 20% de las escuelas con los peores resultados presentan un índice de subedad de 2.7%; mientras que en el 20% de los planteles con mejores resultados escolares el índice asciende a 6.8%. Así, en la quinta parte de las escuelas con la mayor proporción de desertores y reprobados la proporción de alumnos que presentan

sobriedad asciende a 32%, en tanto que en las escuelas con mejores resultados disminuye a menos del 10 por ciento (9.5%).

Los sectores sociales marginados son mucho más vulnerables a la deserción escolar definitiva, pues los niños —generalmente entre los 13 y 14 años de edad— se enfrentan a la necesidad de insertarse en el mercado laboral; así, la incorporación tardía al sistema educativo disminuye el número promedio de años de estancia en la escuela; además de que reduce sus niveles de aprendizaje, no sólo por el menor tiempo que permanecen, sino también por los contenidos de menor calidad que se imparten en las escuelas a las que asisten. De esta forma, el ingreso tardío es una fuente de inequidad, en tanto reduce la permanencia de los alumnos de menores recursos y genera heterogeneidad de edad en los grupos al interior del aula.

Contrariamente, el ingreso oportuno a primaria facilita la promoción de un curso al siguiente. Aunado a ello, dado que los libros de texto están diseñados para edades homogéneas, la existencia de disparidades al interior del aula genera problemas para los docentes al momento de organizar las experiencias de aprendizaje.

Con base en lo anterior es posible sostener que asegurar el ingreso oportuno es una manera de contribuir a la calidad de la educación, lo cual podría promoverse mediante campañas públicas, módulos de autoaprendizaje o con incentivos tales como: alimentación escolar, transporte hasta la escuela y materiales (UNESCO/OREALC, 1992).

### *La promoción administrativa sobre la educativa*

La premisa que se busca sostener en este apartado es que la creciente preocupación por la calidad de la educación ha generado efectos no deseados en el proceso enseñanza-aprendizaje; ante la carencia de indicadores con mayor representatividad, tradicionalmente se ha considerado a la reprobación como un indicador de eficiencia, equidad y desempeño magisterial; sin embargo, la incesante búsqueda por elevar la "calidad" de la educación ha definido como un imperativo político-educativo disminuir los niveles de reprobación, lo cual ha desplazado a este indicador como un signo que debiera permitir identificar aprendizajes adquiridos hacia un proceso administrativo de control del re-

zago; de esta forma, la promoción entre un grado escolar y otro ha dejado de ser, cada vez más, una cuestión educativa para convertirse en un asunto administrativo, fenómeno que es reforzado con los *nuevos modelos de evaluación* que prácticamente impiden la reprobación.

Es lugar común considerar que elementos como la reprobación o la deserción se asocian con las condiciones de aprovechamiento y calidad de las escuelas del país; esta consideración no ponía en duda la asociación entre los indicadores de deserción y reprobación con la pobreza, modalidad educativa, lugar de residencia, género, etcétera. La asociación era transparente, lógica y esperada, aunque se presentara una tendencia —el ritmo dependería de las condiciones específicas del lugar— a su relajamiento y disminución.

Con base en lo anterior, una fuerte modificación en los indicadores de reprobación sería la expresión de la relación entre factores endógenos al sistema educativo como: los resultados favorables de las políticas compensatorias; el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; la modificación en los procesos de evaluación y/o las políticas administrativas de promoción; o bien a factores exógenos como un mejoramiento en la calidad de vida de los hogares. Si bien cada uno de estos factores responde a una multiplicidad de procesos, trataremos de apuntar algunas ideas sobre sus efectos en los últimos años.

La reducción de los índices de reprobación —en un lapso de cuatro años— en los seis grados de primaria y en el primer grado en promedio en la entidad es cercana a 40% (véase el cuadro 4); esta reducción es sin duda importante; contrariamente, la deserción en los municipios con mayor bienestar se incrementa. ¿Cómo explicar esta situación?

Diversas evidencias muestran que los factores exógenos al sistema educativo se agudizaron durante la década de los años noventa: retroceso en la calidad de vida de la mayor parte de los hogares mexicanos, la disminución de la inversión por alumno en los últimos años, deterioro de la infraestructura escolar, entre otras expresiones de desgaste socioeducativo; y si bien ello podría explicar el incremento en los índices de deserción, no permite sostener una mejoría en los índices de reprobación, por lo cual esta reducción sólo puede responder a factores internos al sistema educativo, pero ¿cuáles de los factores anotados contribuyeron a la reducción de la reprobación?

**Cuadro 4**  
**Deserción, reprobación y fracaso escolar**  
**por estrato de bienestar. Ciclos 1991-1992 al 1995-1996.**  
**Estado de México**

|             | 1º a 6º grado |         |             |         |                 |         |
|-------------|---------------|---------|-------------|---------|-----------------|---------|
|             | Deserción     |         | Reprobación |         | Fracaso escolar |         |
|             | 1991-92       | 1995-96 | 1991-92     | 1995-96 | 1991-92         | 1995-96 |
| Estrato I   | 3.9           | 3.3     | 15.1        | 9.4     | 19.0            | 12.7    |
| Estrato II  | 3.6           | 3.7     | 11.9        | 7.4     | 15.5            | 11.1    |
| Estrato III | 4.1           | 3.8     | 12.0        | 8.0     | 16.0            | 11.8    |
| Estrato IV  | 2.3           | 2.4     | 10.2        | 7.0     | 12.6            | 9.4     |
| Estrato V   | 2.9           | 3.3     | 9.3         | 6.2     | 12.1            | 9.5     |
| Estrato VI  | 1.9           | 3.1     | 8.1         | 5.2     | 10.0            | 8.3     |
| Estrato VII | 4.3           | 4.8     | 6.8         | 4.4     | 11.1            | 9.2     |
| Edo. México | 3.9           | 4.3     | 7.9         | 5.1     | 11.8            | 9.5     |

|             | Primer grado de primaria |         |             |         |                 |         |
|-------------|--------------------------|---------|-------------|---------|-----------------|---------|
|             | Deserción                |         | Reprobación |         | Fracaso escolar |         |
|             | 1991-92                  | 1995-96 | 1991-92     | 1995-96 | 1991-92         | 1995-96 |
| Estrato I   | 5.8                      | 6.9     | 22.8        | 14.8    | 28.6            | 20.8    |
| Estrato II  | 5.9                      | 5.9     | 21.8        | 13.7    | 27.7            | 19.6    |
| Estrato III | 6.4                      | 6.4     | 19.4        | 14.1    | 25.8            | 20.5    |
| Estrato IV  | 3.4                      | 4.1     | 16.1        | 11.2    | 19.5            | 15.3    |
| Estrato V   | 4.0                      | 5.4     | 15.1        | 9.4     | 19.1            | 14.8    |
| Estrato VI  | 2.7                      | 5.5     | 12.4        | 7.8     | 15.1            | 13.2    |
| Estrato VII | 6.1                      | 7.5     | 10.8        | 6.5     | 16.9            | 14.1    |
| Edo. México | 5.6                      | 6.9     | 12.8        | 7.9     | 18.4            | 14.8    |

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (1992 y 1996).

Las políticas compensatorias que se han instrumentado en la presente década —ya sea las que apoyan a la escuela y al maestro (Programa para Abatir el Rezago Educativo: PARE y el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo: PIARE) o las que dirigen el apoyo a la familia a través de becas (*Niños en solidaridad, Progresá*)— han carecido de evaluaciones constantes y regionales. Del PARE (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca) se realizó una evaluación externa donde se concluía que, después de tres años de aplicación, los efectos fueron escasos y que las calificaciones obtenidas fueron insuficientes para aprobar los cursos; aunque las escuelas urbanas y rurales cercanas a las capitales estatales presentaron mejores resultados, de forma que se puede concluir que el programa tuvo un débil impacto (Observatorio, 1999a: núm. 5; y Haydeé, 1996:55).

Por otra parte, un trabajo que retoma dos evaluaciones realizadas después de cuatro años de llevar a cabo el programa *Niños en*



*Solidaridad* encuentra que 96% de los becarios encuestados obtuvieron nota aprobatoria, y que 70% de ellos alcanzó calificaciones mayores a 8 puntos en una escala de 10 (González, 1995:56). El problema de esta evaluación es que no valora la correspondencia entre calificación y aprendizajes reales, lo que nos exige tomar esta información con precaución. Otras investigaciones hablarían de un impacto menor del programa.<sup>11</sup> En la entidad el PIARE inició a fines del periodo estudiado, por lo que es muy dudoso que la mejoría en los resultados pudiera obedecer a este programa, aunque sería lógico esperar resultados positivos.

En lo que respecta a la calidad de la enseñanza, existen diversas impresiones de que ha disminuido en los últimos años; sin embargo, esta idea sólo puede ser apoyada por argumentos indirectos.<sup>12</sup> La falta de precisión ante diversas cuestiones educativas —calidad, impacto de programas, etcétera— obedece a la falta de evaluaciones sistemáticas y públicas que permitan conocer y reconocer la situación de la educación pública mexicana y de la entidad. De hecho, la entidad continúa con una política reactiva ante la fuerte expansión de la demanda, lo que le dificulta afianzar las políticas de mejoramiento de la calidad.

Respecto a la representatividad del indicador de reprobación resulta interesante conocer la opinión de un grupo de investigadores especialistas en procesos educativos en torno a los procesos de evaluación:

<sup>11</sup> El subprograma Niños de *Solidaridad* inició en el Estado de México en el año de 1991, y el de *Escuela Digna* en 1992. Del gasto total del programa *Solidaridad* participaron con 3.4 y 2.8%, respectivamente; es decir, los apoyos relacionados directamente con la educación englobaron 6.2% del gasto de 1989 a 1993, por lo que el gasto destinado a mejorar la educación es irrelevante comparado con lo destinado a los tres principales subprogramas —alcantarillado, electrificación y vialidades (Arzate, 1996).

<sup>12</sup> Por ejemplo, en 1995 se aplicó un instrumento de diagnóstico a los alumnos de nuevo ingreso a secundarias (IDANIS) buscando "medir habilidades utilizadas generalmente en el aprendizaje", dicho instrumento se aplicó a una muestra de 64 411 alumnos del área conurbada a la ciudad de México que ingresaron a secundaria en el ciclo escolar 1994-95. Los resultados de esta evaluación mostraron que: 85% de los estudiantes de la muestra obtuvieron una calificación menor a 5.0 puntos; sólo 13.5% obtuvo calificaciones entre 5.1 y 7.5; mientras que el restante 0.6%, arriba de 7.5 (SEIEM, 1995). Por su parte, Guevara (1991) hace referencia a una evaluación similar, pero en el ámbito nacional, con el propósito de "medir el nivel de conocimientos de los alumnos de acuerdo a los programas de estudio vigentes" en la primaria y secundaria; este instrumento se aplicó a alumnos de los últimos grados de ambos niveles y los resultados fueron sorprendentes, pues se mostraron graves deficiencias en el aprovechamiento. En el sexto de primaria, los examinados obtuvieron un promedio global de 4.8 puntos sobre diez.

La influencia de criterios gremiales y prácticos y la presión de cohortes crecientes de demandantes explican que un indicador como la tasa de reprobación presente cifras sin relación alguna con el aprendizaje real ni con las circunstancias regionales y sociales. Al prescribirse, por ejemplo, como se ha hecho, que la proporción de alumnos reprobados no exceda cierto porcentaje, ese indicador ya no guarda relación con los niveles reales de aprendizaje (Observatorio, 1999b, núm. 8).

Continuando con la idea, es importante conocer la opinión de un profesor con amplia experiencia. Ante la pregunta sobre si las cifras oficiales de reprobación correspondían a lo acontecido al interior del aula y a los aprendizajes reales de los estudiantes o a las llamadas "cuotas" de reprobación, manifestaba:

Es conocido, y no podríamos decir que aceptado, la existencia de lo que llama "cuotas de reprobación", son una práctica tan antigua que forma parte ya del proceso educativo. Es difícil saber a cuánto asciende, ya que tiene mucho que ver con las zonas y los supervisores, aunque todos ellos responden a los lineamientos centrales. El maestro que no reprueba es mejor visto en todos los sentidos, que un maestro que sí lo hace. Yo creo que todos los maestros han tenido alguna experiencia directa donde alguna autoridad les recomienda que sus reprobados no se excedan de determinada proporción o si ya presentaron la lista final que la reduzcan ... Pero, yo creo que las disminuciones que se ven en las estadísticas obedecen en lo central a los cambios en los criterios de reprobación.<sup>13</sup>

Las "políticas administrativas", de una u otra forma, han estado presentes. La reprobación no es redituable, pues al bajar los promedios globales genera conflicto con los compañeros de trabajo, los directores y los supervisores que desean entregar cuentas positivas; así, los intereses burocrático-gremiales se anteponen al interés educativo; por otro

<sup>13</sup> Entrevista realizada en marzo de 1997 en el marco del proyecto de investigación "Nuevas desigualdades y procesos de evaluación".

lado, los maestros consideran que los programas de promoción y estímulo a la planta docente (carrera magisterial, por ejemplo) toman en cuenta los índices de reprobación, promoviendo con ello una reducción. Esta situación se erige en temas urgentes de investigación, sobre todo si se quiere elevar la calidad de la educación mexicana.

Aunado a lo anterior encontramos los cambios instrumentados en las formas de evaluación —sin pretender en este momento criticar sus sustentos teórico-metodológicos— que favorecen la promoción: la eliminación del examen final, la mayor importancia que adquieren las tareas de casa y en el aula —aunque no se reflejen necesariamente en los aprendizajes y habilidades—, el peso mayor de las escalas, etcétera, son modificaciones en el proceso de evaluación que disminuyen los índices de reprobación, pero no queda muy clara su asociación respecto a los conocimientos y destrezas aprendidas.

Podemos establecer dos momentos en los criterios de evaluación: antes y después del *Acuerdo 200*, aprobado en noviembre de 1994 y haciéndolo extensivo a primaria y secundaria (*Diario Oficial*, 1994).

Antes del acuerdo, quisiéramos destacar la eliminación de los exámenes finales y la posibilidad de modificar un promedio reprobatorio por parte del maestro “en el caso de que el alumno haya mejorado notablemente su aprovechamiento al final del curso” (SECYBS, 1993), por un lado. Por el otro, la eliminación de los contenidos de las materias diferentes a español y matemáticas como factores que pueden perjudicar la promoción o retención. El estudiante sólo podrá ser reprobado o retenido en el grado que cursa si tiene un promedio reprobatorio en ambas materias:

Los alumnos de segundo a sexto grado serán promovidos al grado inmediato superior, cuando obtengan calificaciones aprobatorias en el resultado final de Español y Matemáticas, así como en el promedio general anual (SECYBS, 1993).<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Las bases instructivas de 1993 también indican que la promoción de primero a segundo grado se hará con la condición de que el alumno asista regularmente. No nos detenemos aquí en ello porque muchas personas han apoyado la promoción automática de primero a segundo grado.

Estas condiciones de evaluación permiten trasladar el problema de la enseñanza, de una cuestión pedagógico-educativa al ámbito administrativo. Y si bien es cierto que con ello se reduce la reprobación y el índice de fracasos escolar, no resuelve las dificultades de la calidad educativa; se facilita la aprobación en un contexto donde no se advierten factores pedagógicos ni endógenos que pudieran justificarlo. A fines de 1994 se aprueba el *Acuerdo 200* que, con alcance nacional, incrementa el peso del papel administrativo sobre el educativo.

La modificación más importante del acuerdo es el cambio en la escala de calificaciones. A partir de su aceptación ya no será de 0.0 a 10.0 sino de 5 a 10; y sólo podrán utilizarse números enteros. La calificación final será el promedio de las calificaciones parciales, donde "la asignación de cualquiera de ellas es una responsabilidad pedagógica" (SECYBS, 1994).

Se manifiestan diversas consideraciones que podrían ser interpretadas como presiones indirectas para frenar o dificultar la reprobación. Destaca que las *Bases Instructivas del Nivel Medio Básico* (SECYBS, 1994), consideran la reprobación como una responsabilidad del maestro y de las autoridades de la escuela:

La trayectoria del aprendizaje del alumno deberá tener una significación pedagógica, ejemplo: un 5 después de un 10 no se justifica ... Asimismo, dos 5 consecutivos no tienen justificación pedagógica, con el primero es suficiente para desatar los mecanismos escolares necesarios para superar el problema (SECYBS, 1994).

Cuando aparece el primer 5, deben generarse las condiciones entre los corresponsables (maestros, autoridades y padres de familia) que permitan superar —es decir, que no se vuelva a presentar la reprobación— la situación si vuelve a suceder; la responsabilidad recae en diversos grados, pero en cada uno de los corresponsables.

[Por ello, es posible decir que] Si ha tenido lugar la evaluación permanente, *no hay razón* para que el alumno obtenga un 5 o no acredite, ya que, se habrá estado obteniendo información al respecto de su aprendizaje durante el tiempo que haya transcurrido

la actividad educativa y se le habrá proporcionado la ayuda necesaria para identificar sus errores y reorientar sus esfuerzos en el aprender [siendo así] *La evaluación permanente previene y controla el fracaso escolar* (SECYBS, 1994) (las cursivas son nuestras).

Los factores endógenos a la escuela que no favorecen la concreción de los aprendizajes serán eliminados:

La repetición del grado se considera un recurso administrativo válido siempre y cuando se deba a factores no atribuibles a la escuela, como enfermedad prolongada del alumno, problemas o desgracias familiares, desequilibrios emocionales y cualquier otro de fuerza mayor (SECYBS, 1994).

De esta forma, la reprobación se convierte en un indicador que oculta las diferencias en la transmisión y generación de los saberes y legitima una futura exclusión en los niveles que ya no son obligatoriedad del Estado proporcionarlos —ingreso al nivel medio superior.

## CONCLUSIONES

Las reflexiones aquí presentadas han tenido como intención fundamental poner de manifiesto la creciente importancia de la desigualdad social que, en un marco de tendencias globalizadoras, encuentra un correlato en la estructura y funcionamiento del sistema educativo. Tal como se ha argumentado a lo largo de estas reflexiones, los mecanismos diferenciadores del sistema educativo no se detienen en la no incorporación; por el contrario, a este factor se suman un conjunto de circuitos educativos diferenciados que han segmentado el proceso educativo y favorecen la exclusión por inclusión, aunque las modalidades e intensidades de su manifestación corresponden a épocas y territorios específicos.

La capacidad diferenciadora y reproductora de las desigualdades de la institución escolar se constata al verificar que, el factor determinante, el conocimiento (habilidades y destrezas) y los llamados

*códigos de la modernidad*,<sup>15</sup> se distribuyen diferencialmente. Los sectores vulnerables "saben" menos que aquellos que cuentan con una mejor posición socioeconómica y por lo tanto se encuentran en desventaja ante las nuevas tendencias evaluadoras en los niveles medio superior y superior, que los excluye bajo el argumento de capacidades diferenciales y elevación de la calidad.

Las diferencias no se han eliminado, sólo se han refuncionalizado. Antes era determinante el ingreso a la primaria, hoy es más significativo la edad en que se ingresa a este nivel, el haber contado con preescolar o no y, principalmente, haber podido retener y disponer de los aprendizajes reales que permitirán enfrentar la futura competencia.

La promoción administrativa sobre la educativa se traduce en una reducción del contingente excluido de la primaria, pero los diferentes saberes que reciben los diversos grupos sociales se traducen en diferentes probabilidades de insertarse en el siguiente tramo del sistema. Se reducen las distancias en el ingreso y egreso de la primaria y se trasladan al tramo inmediato inferior (preescolar) y superiores (secundaria y bachillerato). Así, mientras los años de escolaridad aumentan globalmente, el momento de la exclusión se retrasa, permitiendo que se dejen oír los discursos sobre el mejoramiento del sistema y la reducción de la desigualdad.

Al reducir la reprobación y la deserción como efecto de la continua promoción en los primeros grados de la primaria, se oscurece el efecto diferenciador de contar con preescolar o no, pues cada vez más la reprobación estará menos asociada a contar con ella. Ello podría disminuir su demanda por parte de los sectores más vulnerables y dejar de ser impulsada por las autoridades.

<sup>15</sup> Según el artículo primero de la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), los códigos de la modernidad deben ser transmitidos por la educación (formal o informal) y se refieren a las capacidades para la participación democrática y ciudadana; el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y continuar aprendiendo; y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que aspira a mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Por su parte, la CEPAL (1992) los define como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna, lo que exige el manejo de las operaciones aritméticas básicas, la lectura y comprensión de textos, la comunicación escrita efectiva, la descripción, observación y análisis crítico del entorno, la recepción e interpretación de los mensajes de los medios modernos de comunicación, y la ejecución y participación de trabajos en grupo.

El mecanismo diferenciador determinante será entonces la capacidad de poder continuar con éxito la pirámide escolar o controlar aprendizajes reales que afecten la vida cotidiana y la posibilidad de influir en el medio. Es, así, el nivel de secundaria y aun el ingreso al nivel medio superior donde actúan de manera definitiva los mecanismos de exclusión como expresión de la segmentación —existencia de circuitos de diferente calidad— presente desde el inicio de la vida escolar del infante.

Este panorama nos lleva a afirmar que la tan anhelada idea de democratización de la educación no se restringe al incremento en el acceso al saber, sino que, ahora, los aprendizajes recibidos deben aumentar en calidad, pertinencia y relevancia para las necesidades del individuo y de la sociedad.

Es importante tener cuidado con las exigencias —legítimas e impostergables— de elevar la calidad educativa, pues podrían utilizar el concepto para legitimar la discriminación a amplios sectores bajo la argumentación —profundamente cuestionable— de la incapacidad de los sujetos para continuar estudiando si no acreditan las pruebas definidas para ese momento. En pocas palabras, las políticas de calidad, bajo ninguna circunstancia, pueden legitimar una política de exclusión de los beneficios educativos a los sectores de menores recursos. ¿Cuál ha sido la contribución de los exámenes de ingreso a la educación media superior y superior al incremento en la calidad educativa? Únicamente han logrado ajustar la demanda a la oferta de manera cada vez legitimada.

Ello nos lleva a priorizar —si es que hubiera pasado a segundo plano— el fenómeno de la desigualdad y equidad en los primeros tramos del sistema. La equidad en la calidad debe permear desde el jardín de infantes hasta los posgrados; iniciar un movimiento impulsado por una determinada política educativa que impulse la calidad de manera inequitativa —tal como inició el proceso de expansión de las oportunidades— sería legitimar las nuevas formas de la desigualdad, que podrían convertirse en una fuente de polarización “legitimada”.

La discusión sobre la calidad y equidad educativas no puede restringirse al proceso educativo. Es necesario señalar y denunciar la inequitativa distribución del producto que, lo menos que permite, es expandir los espacios de frustración y el quiebre de expectativas, de

un sector que crece día con día: los excluidos. La continua fragmentación del tejido social podría tener costos inaceptables, desde cualquier perspectiva.

Una educación de calidad y al alcance de todos los niños y jóvenes del país tendría un efecto en desarrollo económico significativo. Por un lado, les permitiría desarrollar las potencialidades físicas y mentales, ampliaría los márgenes de libertad, autonomía y participación, al acrecentar la capacidad —que no la posibilidad— de elegir.

Sin duda, toda propuesta de solución trae consigo el germen de nuevos problemas; en la incesante búsqueda por encontrar un camino hacia la igualdad a través del sistema educativo hemos llegado al encuentro con nuevos problemas. En estas reflexiones solamente detallamos tres de ellos con la finalidad de argumentar que el balance de fin siglo en torno a la contribución de la educación a la justicia social solamente ha sido una ilusión fragmentada.

### Bibliografía

- Aguado, Eduardo (1995), "La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México", en Enrique Pierk y Eduardo Aguado (comps.), *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, El Colegio Mexiquense, Toluca, México.
- Aguerrondo, Inés (1993), *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*, Interamer núm. 27, OEA, Washington.
- Alker, Hayward (1975), *El uso de las matemáticas en el análisis político*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Arzate Salgado, José Guadalupe (1996), *Neoliberalismo, pobreza y educación primaria: el caso del Estado de México*, Tesis de maestro en investigación y desarrollo de la educación, Universidad Iberoamericana, México.



- Bell, Daniel (1977), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial Mexicana, México.
- Boltvinik, Julio (1999), "Economía Moral: séptimo informe de Carlos Salinas", *La Jornada*, 16-iv, México.
- Bordieu, Pierre (1980), *Sociología y cultura*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- CEPAL (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- Declaración Mundial de Educación para Todos* (1990), Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.
- Diario Oficial* (1994), Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación, Primaria, Secundaria y Normal, 19-ix-1994, Secretaría de Educación Pública, México.
- González, María (1995), "Cuatro años del Programa de Niños de Solidaridad", *Educación 2001*, núm. 5, México.
- Guevara Niebla, Gilberto (1991), "México: ¿Un país de reprobados?", *Nexos*, núm. 162, México.
- Haydeé Estévez, Ety (1996), "La lucha contra el rezago: bajo el impacto del PARE", *Educación 2001*, núm. 8, México.
- INEGI (1994), *Niveles de bienestar en México*, Sistema Estratífique, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Aguascalientes, México.
- Kliksberg, Bernardo (1999), "Inequidad en América Latina. Una discusión ineludible", *Este País*, marzo, México.

Latapí, Pablo (1993), "Reflexiones sobre la justicia en educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 2, Centro de Estudios Educativos, México.

Lavín, Sonia (1986), "Exclusión y rezago escolar: elementos para una interpretación y prospectiva", Ponencia presentada en el *Coloquio Sobre el Estado Actual de la Educación en México*, México.

(1991), *Rezago escolar y calidad de la educación: propuesta estratégica para incidir en la calidad de la educación básica en las zonas rurales de México*, Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, México.

Marquez Ayala, David (1996), "La Estructura de la Desigualdad", *La Jornada*, 10 de junio, México.

Martínez Gutiérrez, Eugenio (1995), *Política educativa en el Estado de México 1970-1990*, Tesis de Doctorado en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM (mimeo).

Muñoz, Carlos (1982), "Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XII, núm. 4, México.

(1994), *La contribución de la educación al cambio social*, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, Gernika, México.

Observatorio (1999a), "Programas compensatorios: ¿apoyo a la escuela o a la familia?", *La Jornada*, Comunicado núm. 5, 26 de marzo de 1999, México.

(1999b), "La evaluación educativa a debate", *La Jornada*, Comunicado núm. 8, 14 de mayo de 1999, México.

- Prigogine, Ilya (1996), *El fin de las certidumbres*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Puiggrós, Adriana (1995), "Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina", en Alicia De Alba (comp.), *Posmodernidad y educación* (Col. Problemas educativos de México), UNAM, Porrúa, México.
- Schmelkes, Silvia (1990), "Los retos de la modernización de la educación básica", *Cero en Conducta*, núm. 17, México.
- (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, OEA (mimeo).
- SECYBS (1993), *Bases instructivas para la evaluación del desempeño escolar. Educación primaria*, septiembre de 1993, Toluca, México.
- (1993), *Bases instructivas para la evaluación del desempeño escolar. Educación secundaria*, septiembre de 1993, Toluca, México.
- (1994), *Bases instructivas para la aplicación del acuerdo número 200 que norma la evaluación del aprendizaje*, México.
- SEIEM (1995), "Informe: instrumento de diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria (IDANIS)", enero de 1995, México.
- SEP (1992), *Modulo de consulta para la entidad federativa*, México, Fin de cursos, 1991-92, SEP, México (Sistema automatizado).
- 1996), *Modulo de consulta para la entidad federativa*, México, Fin de cursos, 1995-96, SEP, México (Sistema automatizado).
- Solari, Aldo (1980), "La desigualdad educacional en América Latina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, núm. 1, México.

Tedesco, Juan Carlos (1983), "Modelo pedagógico y fracaso escolar", *Revista de la CEPAL*, núm. 21, Santiago de Chile.

Wallerstein, Immanuel (1998), *Abrir las Ciencias Sociales*, Siglo XXI Editores, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, México.

(1999), *Utopística*, Siglo XXI Editores, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, México.

WCFA Comisión interinstitucional (PNUD/UNESCO/UNICEF/BM) (1990), *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, Nueva York.