

# La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman\*

## The School, Great Equalizer or Reproduction Mechanism? Social and Educational Inequality More than 50 Years after Coleman Report

Felipe Martínez Rizo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO  
felipemartinez.rizo@gmail.com

### RESUMEN

El artículo contrasta la igualdad de dignidad y derechos con la igualdad de la distribución de un bien como ingreso, escolaridad o resultados de aprendizaje. Se recuerda que la escuela era considerada el gran igualador social hasta que esa idea fue sustituida por la que ve a la educación como mecanismo que perpetúa la desigualdad, con el Informe Coleman y la teoría de la reproducción. Se describe la reacción de estudios cualitativos y la corriente de escuelas eficaces. Se advierte la persistencia de ideas reproductonistas, y se presentan trabajos recientes que reconocen que el peso de la escuela es importante y su impacto complejo, con elementos que promueven igualdad y otros que fortalecen desigualdad. Se comenta la *perspectiva refractiva* que se propone en el número de la revista *Sociology of Education* que conmemoró 50 años del Informe Coleman. El artículo termina con consideraciones sobre la desigualdad educativa en México.

Palabras clave: desigualdad social; desigualdad educativa; Informe Coleman; teoría de la reproducción; efectos de la escuela.

### ABSTRACT

The paper contrasts equality of dignity and rights with equality of the distribution of a good as income, schooling or learning outcomes. The school –it recalls– was considered the great social equalizer until that idea was replaced by that which sees education as a mechanism that perpetuates inequality, with Coleman Report and Theory of Reproduction. It describes the reaction of qualitative studies and effective schools' literature. It notices the persistence of reproduction-inspired ideas and presents recent works that recognize that the weight of the school is important, and its impact is complex, with elements that promote equality and others that strengthen inequality. It comments on *refractive perspective*, as proposed in the issue of the journal *Sociology of Education* that commemorated 50 years of Coleman Report. The paper ends with considerations on educational inequality in Mexico.

Key words: social inequality, educational inequality, Coleman Report, Theory of Reproduction, school effects.

\* Parte de este trabajo se presentó en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa en el documento Educación y desigualdad: a 50 años del Informe Coleman que incluye, además del fragmento recuperado del propio autor, colaboraciones de Pedro Flores-Crespo, Dulce Carolina Mendoza, Alejandro Márquez y Andrés Sandoval.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la desigualdad educativa y su relación con la desigualdad social en general ha estado presente a lo largo de la historia de la sociología de la educación. En las páginas siguientes se trata de mostrar la situación actual de la cuestión, medio siglo después de la difusión del importante estudio dirigido por James Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966) que representó un giro fundamental sobre el tema.

Para comenzar, se recuerda la distinción entre desigualdad empírica y desigualdad de dignidad y derechos. La primera se refiere a las diferencias de facto que hay entre las personas en aspectos como edad, sexo, estatura, fuerza, grupo sanguíneo, lengua hablada, entre otros. Estas diferencias pueden tener consecuencias positivas o negativas y en muchos casos son indiferentes desde un punto de vista ético, lo que no ocurre con la segunda, la desigualdad de dignidad-derechos.

Hace sólo tres siglos esta segunda desigualdad era vista como natural, definida por Dios. En todas las sociedades se consideraba esencialmente desiguales en dignidad y derechos a diferentes grupos: amos y esclavos, señores y siervos, nobles y plebeyos, brahmanes y parias. Sólo a partir de la Ilustración, y de las revoluciones norteamericana, francesa y otras, este segundo tipo de desigualdad pasó a ser vista como éticamente inaceptable. La idea opuesta, la de igualdad ante la ley, derechos humanos y no discriminación por raza, género, religión, clase social, etcétera, se postula hoy como la base de la convivencia en una democracia moderna.

Un personaje importante en las primeras etapas de la Revolución Francesa, Jean Paul Rabaut Saint-Etienne, expresaba ya esta distinción en 1789, en la obra *Ideas sobre las bases de toda constitución*:

Se formula como principio en la formación de una sociedad que todos los hombres que ingresan en ella son iguales. Con esto no quiere decirse que son todos iguales en estatura, talentos, habilidad, riquezas, lo que sería absurdo; sino que son iguales en libertad (mencionado en Rosanvallon, 2015, p. 41).

Sin confundirla, pues, con la de dignidad y derechos, el estudio de la igualdad/desigualdad empírica se refiere a la manera en que un bien se distribuye entre los miembros de una población. Por ello, para el análisis de una desigualdad particular es necesario precisar de qué bien y de qué población se trata, así como el criterio que define la igualdad, sea la equidistribución u otro. Si se quiere cuantificar una desigualdad, se deberán discutir además las técnicas para ello, entre las muchas que existen (cfr. Cortés y Rubalcava, 1982; Coulter, 1989; Hao y Naiman, 2010), y conocer las características de la que se seleccione.

## LA DESIGUALDAD SOCIAL: EL CASO DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS INGRESOS

En el caso de la desigualdad de ingresos, se puede distinguir ingreso salarial o total, antes o después de impuestos, entre la población adulta o sólo entre la económicamente activa, etcétera. Se pueden usar muchos índices diferentes, uno de los cuales, que data de 1912, es el Índice de Gini (IG) que, como todos, tiene desventajas y ventajas, entre estas últimas, que es el más utilizado.

En el cuadro 1 pueden verse IG recientes de varios países, que ocupan lugares extremos en un ordenamiento de desigualdad entre los incluidos en la fuente de la que se toman las cifras. Los menos desiguales, Eslovenia y Ucrania; el más desigual, Namibia, y varios más con diferentes niveles de desigualdad. Se puede observar así que los valores extremos del IG de la distribución del ingreso a principios de la década actual iban de 0.254 a 0.591. Se entiende que valores del IG de alrededor de 0.3 corresponden a países considerados poco desiguales, mientras que valores cercanos o superiores a 0.5 nos hablan de naciones consideradas muy desiguales.

Datos de tres países a lo largo del tiempo muestran también que el IG de la distribución del ingreso presenta incrementos y disminuciones. El IG de Estados Unidos, que en 1979 se estimaba en 0.346, para 1991 había subido a 0.382, y en 2016 llegaba a 0.415. La Unión Soviética en 1970 reportaba un IG de 0.263 y en 1980 uno de 0.220. Inmediatamente después de la caída de la URSS, en 1993 Rusia reportaba un IG de 0.483, pero en 2001 el índice había alcan-

zado el valor de 0.369, y en 2015 el de 0.377. Brasil, por su parte, en 1990 reportaba un IG de la distribución del ingreso de 0.605; en 1995 el índice había bajado a 0.596, en 2005 a 0.563 y en 2015 a 0.513 (Banco Mundial, 2019).

■ Cuadro 1. Índices de Gini de la distribución del ingreso en varios países, 2015

País	IG	País	IG
Eslovenia	0.254	Brasil	0.513
Ucrania	0.255	Botswana	0.533
Belarús	0.256	Zambia	0.571
República Checa	0.259	Namibia	0.591

Fuente: Banco Mundial, 2019.

Finalmente, con datos de otra fuente, en el cuadro 2 puede verse el IG de la distribución del ingreso en México entre 1963 y 2010. Los cuatro primeros datos no son estrictamente comparables con los seis siguientes, porque en el primer caso se calcularon sobre datos agregados y en el segundo sobre microdatos. Por eso se ofrecen dos datos diferentes de 1984.

■ Cuadro 2. Índices de Gini de la distribución del ingreso en México

	1963	1968	1977	1984	1984	1989	1996	2000	2005	2010
México	0.523	0.498	0.496	0.456	0.445	0.483	0.470	0.493	0.471	0.446

Fuente: Cortés, 2013.

Puede apreciarse que de 1963 a 1984 el IG disminuyó (lo que significa que la desigualdad se redujo en ese lapso), en tanto que, posteriormente, tuvo aumentos y disminuciones. Teniendo en cuenta los datos del cuadro 1 se aprecia también que México es un país de alta desigualdad.

## LA DESIGUALDAD EDUCATIVA: EL CASO DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA ESCOLARIDAD

La igualdad/desigualdad de educación formal puede referirse a la distribución de distintos bienes, entre los destinatarios del servicio,

como las oportunidades de acceso, permanencia y egreso, o la de los niveles de aprendizaje. Sobre esto último, se tiene información comparable para el conjunto de estudiantes del sistema educativo nacional sólo desde hace poco, con la aplicación masiva de pruebas estandarizadas, que además sólo cubren aspectos cognitivos no muy complejos. Por eso los estudios de desigualdad educativa se limitaban a la distribución de la escolaridad, con el IG. Este tipo de estudios, sin embargo, ha sido menos frecuente que el de la desigualdad de ingresos; además no suelen tenerse en cuenta las diferencias derivadas de las formas de calcularlos, del tipo de datos agregados o desagregados que se utilicen, y otros aspectos relevantes para la interpretación.

Enseguida, y con base en un trabajo previo (Martínez Rizo, 2012), se presentan IG de la distribución de la escolaridad en México y otros países, en diversos momentos.

El cuadro 3 presenta la situación, alrededor de la década de 1970, de varios países de desigualdad alta, media y baja. Además de presentar los IG, se incluyen los datos agregados a partir de los que se calcularon los índices, o sea la proporción de la población de cada país que no tuvo escuela (0 años de escolaridad); la que tuvo primaria incompleta (3 años de escolaridad); la que terminó la primaria (6 años); la que terminó la educación media básica (9 años); la media superior (12 años); y la que hizo estudios superiores (16 años). Así se puede dar sentido a los valores del IG, que no es fácil interpretar intuitivamente, más allá de que 0 representa igualdad perfecta y 1 perfecta desigualdad.

Gracias al cuadro 3, se aprecia que el IG de la escolaridad puede tomar valores más cercanos a los extremos que el IG de la distribución de los ingresos. Se aprecia también que el IG toma valores elevados en países con alta proporción de personas que nunca fueron a la escuela, en tanto que se reduce en la medida que disminuye la proporción de esas personas, y las que sólo tuvieron acceso parcial a la primaria, en tanto que aumenta la de personas con estudios medios y superiores.

■ Cuadro 3. Distribución de la escolaridad en varios países

País y fecha	Personas con x años de escuela (%)						Total	Media	Gini
	0	3	6	9	12	16			
Mali, 1976	91	3.2	4.8	0.5	0.2	0.2	100	0.50	0.930
Argelia, 1971	85	10	2.5	2	0.5	0	100	0.69	0.888
India, 1971	70	18	7	4	0.5	0.5	100	1.46	0.780
Botswana, 1971	60.3	27.2	8.8	2.5	0.8	0.4	100	1.73	0.697
Guatemala, 1973	51.7	12.7	28.1	2.6	3.5	1.4	100	2.95	0.625
Indonesia, 1978	31.6	23.1	35.7	5.3	3.8	0.5	100	3.85	0.467
Costa Rica, 1973	10.6	34.7	34.7	8.4	6.5	5.1	100	5.48	0.367
España, 1981	13.5	9.5	47.7	10.8	8.8	9.7	100	6.73	0.343
Corea del Sur, 1980	14.8	1.1	33.1	18.5	23.4	9.1	100	7.95	0.317
Japón, 1979	0	0	39.3	20.3	22.4	18.0	100	9.75	0.208

Fuente: cálculos propios con base en Tilak (citado en Psacharopoulos, 1991).

El cuadro 4 muestra el caso de México y algunas de sus entidades federativas, unas con un nivel de desarrollo relativamente alto y otras bajo, junto con los de Corea del Sur y su capital, Seúl, como casos de desarrollo educativo muy alto, y Turquía, Egipto y Marruecos, en la situación contraria. Se confirma la consistencia de la tendencia descendente del IG, y además se aprecia la correlación muy estrecha (en sentido inverso) de la media y el IG de escolaridad.

■ Cuadro 4. Evolución de la escolaridad en México y algunas entidades en varios países

Entidades	1970		1980		1990		2000		2010	
	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini	Media	Gini
Seúl	8.21	0.288	9.56	0.241	10.94	0.189	11.70	0.178	---	---
Corea del S.	5.71	0.414	7.57	0.328	9.51	0.253	10.56	0.225	---	---
D. Federal	5.71	0.38	7.61	0.28	8.95	0.29	9.60	0.25	10.58	0.231
Nuevo León	4.76	0.40	6.82	0.34	8.12	0.31	8.85	0.27	9.87	0.240
México	3.38	0.55	5.44	0.43	6.65	0.39	7.45	0.35	8.67	0.30
Turquía	---	0.66	---	0.55	---	0.46	---	0.35	---	0.30
Oaxaca	1.85	0.68	3.43	0.54	4.62	0.50	5.62	0.45	6.97	0.384
Chiapas	1.77	0.69	3.18	0.58	4.33	0.54	5.35	0.48	6.70	0.409
Egipto	---	0.88	---	0.76	---	0.61	---	0.50	---	0.42
Marruecos	---	0.90	---	0.83	---	0.74	---	0.65	---	0.56

Fuentes: Ibourk y Amaghous, 2012; Martínez Rizo, 2012; Burt y Park, 2008.

En la parte inferior de la distribución de ingresos no hay valores nulos, ya que todas las personas tienen alguno, aunque sea bajo. En el caso de la escolaridad sí hay valores nulos: los de quienes no fueron a la escuela, que en países pobres son muchas personas. En la parte superior, la distribución de ingresos (casi) no tiene límite, ya que los que tienen las personas situadas en la parte superior de la distribución pueden ser altísimos. En escolaridad hay un techo relativamente bajo, ya que pocas personas acumulan más de 20 años de escolaridad, con varias carreras y posgrados. Cuando la proporción de personas sin escuela es muy alta ( $\pm 90\%$ ) el IG de escolaridad puede ser cercano a 1, pero puede ser inferior a 0.2 cuando la educación primaria y secundaria se generalizan, y proporciones crecientes de personas terminan la media superior y acceden a la superior.

La escolaridad aumenta en forma regular, con más o menos rapidez, según el ritmo a que aumente la oferta educativa en relación con el crecimiento de la población. Al mismo tiempo, la desigualdad de escolaridad medida por el IG disminuye regularmente. Por otra parte, la escolaridad no se pierde, aunque las personas se queden sin trabajo; para que el promedio de escolaridad disminuya debería darse una situación catastrófica. Por ello el IG de la escolaridad puede disminuir con rapidez y no fácilmente aumenta. En sentido opuesto, el que en la distribución de ingresos no haya casos de valor cero explica que el IG tenga valores en rango menor, pese a la existencia de minorías de altísimos ingresos. Y como el ingreso depende mucho de los ciclos económicos, con periodos de bonanza y de crisis, se entiende también que el IG presente subidas y bajadas.

## LA DESIGUALDAD DE LOS NIVELES DE APRENDIZAJE

Reducir el estudio de la desigualdad educativa al de la escolaridad es limitado, como se dijo. Ahora es posible algo más, con los resultados de las pruebas estandarizadas en gran escala que, más allá de sus limitaciones, dan cierta información sobre el nivel de aprendizaje que alcanzan todos los alumnos del sistema educativo, con lo que se puede estimar la desigualdad de su distribución, una dimensión de la desigualdad educativa más importante que los años de escolaridad.

Se puede analizar la proporción de estudiantes que se ubica en los niveles de desempeño que define cada prueba. Los resultados

de las pruebas PISA de la OCDE, por ejemplo, muestran que, en los países de mejores resultados, elevadas proporciones de sus jóvenes se ubican en niveles que reflejan el dominio de competencias complejas, lo que debería permitirles tener buen nivel de vida y ocupar puestos de responsabilidad. En esos países, en los niveles que corresponden a competencias menos complejas, se sitúan solamente proporciones pequeñas de estudiantes. En los países de resultados más bajos ocurre lo contrario, con muchos jóvenes en niveles que reflejan dominio de competencias elementales, y muy pocos en los niveles que muestran dominio de competencias complejas.

En México, pruebas como las del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007, 2016) dan resultados similares, contrastando, en un extremo, las proporciones de alumnos de escuelas privadas en niveles altos y bajos de desempeño, y las proporciones en esos niveles de estudiantes de las escuelas públicas que atienden a niños y jóvenes de contexto vulnerable: escuelas indígenas, cursos comunitarios o telesecundarias.

La desigualdad de resultados de aprendizaje se puede medir también con Índices de Gini, pero los resultados no son comparables a los que se obtienen al valorar la distribución de la escolaridad. Si el bien cuya distribución se analiza es el aprendizaje de los alumnos, medido según los puntos que obtienen en una prueba, no hay personas con logro nulo; incluso los alumnos con peores resultados tienen puntuaciones superiores a 200 puntos en una escala diseñada con media de 500 y desviación estándar de 100. Por ello los valores del IG, al referirse al logro, son bajos, y parecerían mostrar más igualdad que los de la distribución de años de escolaridad. Con datos de PISA 2009, Fernández y Cardozo (2011) reportan que la mayor concentración en Iberoamérica la tienen Perú y Argentina, con Gini de 0.138 y 0.135, mientras que Uruguay tiene 0.120, Brasil 0.117 y Colombia 0.113.

## PREGUNTAS SOBRE LA DESIGUALDAD Y ENFRENTAMIENTO DE DOS RESPUESTAS

Medir la desigualdad social y la educativa con IG de ingreso o de escolaridad, o incluso con la distribución de alumnos por nivel de



desempeño es limitado. Este tipo de análisis se hace con frecuencia en una perspectiva económica, relacionando la desigualdad de ingresos y escolaridad, y llegando a veces a conclusiones causales fuertes, como atribuyendo el crecimiento económico a los avances en educación. Tales conclusiones suelen tener débil sustento, pues son inferencias causales basadas en correlaciones entre medidas de indicadores simples de variables muy complejas.

Los análisis de la desigualdad educativa y social deben tener en cuenta otras dimensiones, para responder preguntas como cuál es la relación entre ambas desigualdades; cuál es la causa y cuál el efecto o, mejor, cuál es el entramado de relaciones causales en que se inscriben ambas. Una forma de concretar tal tipo de cuestiones es preguntarse si la escuela iguala o reproduce, lo que nos ubicaría en el marco de una discusión que dura ya cerca de dos siglos, enfrentando dos posturas que se plantean a continuación.

### **La escuela, gran igualador**

Una que se puede calificar como optimista, de muchos reformadores educativos, cuyo representante emblemático es Horace Mann, el pionero de las escuelas públicas de Massachusetts, que escribió: “Más que cualquier otro instrumento humano, la educación es el gran igualador de las condiciones de los hombres” (1848). La persistencia de esta postura hasta nuestros días se aprecia en otra cita, de quien era Secretario de Educación del presidente Obama: “En los Estados Unidos la educación sigue siendo el gran igualador” (Duncan, 2011).

Esta visión optimista ha sido compartida por los reformadores de la educación de las más diversas latitudes. En México, diversos pensadores expresaron una fe similar en la educación como mecanismo igualador, de Fray Servando Teresa de Mier, José Ma. Mora y Lucas Alamán, al Programa para la Modernización de la Educación de Carlos Salinas, pasando por Ignacio Ramírez y Gabino Barrera, Justo Sierra, José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet (Meneses, 1983, en Martínez Rizo, 1992).

## La escuela, instrumento de perpetuación de desigualdades

La otra postura es crítica, y considera que la forma en que están organizados y operan los sistemas educativos hace que más bien contribuyan a la permanencia de las desigualdades sociales. Esta perspectiva se identifica con la difusión del estudio titulado *Equality of Educational Opportunity*, más conocido como el Informe Coleman, por el apellido de su principal autor (Coleman *et al.*, 1966).

Difundido en julio de 1966, el trabajo se hizo a solicitud del Congreso norteamericano para justificar los recursos solicitados por el presidente Johnson para apoyar a escuelas de población vulnerable, en especial negra. El trabajo constituyó un parteaguas en la sociología de la educación y desencadenó una polémica cuyos ecos llegan hasta nuestros días. El Informe confirmó que el rendimiento escolar de los alumnos negros y los hispanos era *inferior*, en promedio, al de los niños blancos; encontró que el desempeño de los niños de origen asiático era *superior* al de los demás grupos étnicos, y corroboró que el rendimiento escolar se relaciona con el nivel socioeconómico de la familia, asociado, a su vez, al grupo étnico. Pero el hallazgo más importante —e inesperado— fue que el rendimiento mostró escasa relación con las características de las escuelas: independientemente de que tuvieran buenas o malas instalaciones, laboratorios y bibliotecas, de que los profesores tuvieran más o menos escolaridad, el aprendizaje parecía casi exclusivamente relacionado con las características étnicas y socioeconómicas de las familias.

El estudio fue seguido por diversos re-análisis de los datos obtenidos de más de 600 000 alumnos de unas 4 000 escuelas de todos los estados de la Unión Americana, y provocó discusiones en las que se manifestaron dos lecturas: unos investigadores se inclinaron por explicaciones de tipo biológico, que atribuían a la herencia de rasgos raciales la explicación de las diferencias de los resultados; otros enfatizaron la importancia de la pobreza del entorno social y familiar de los alumnos de bajo rendimiento y sostenían que, para elevar los resultados, lo necesario no eran mejores escuelas, sino una revolución que eliminara las desigualdades. Pese a sus diferencias, ambas posturas coincidían en un punto clave: la convicción de que el peso de la escuela era insignificante, sea frente a la raza, sea frente a la clase social de los alumnos: la escuela no cuenta.

En forma independiente, pero por las fechas del Informe Coleman, el resurgimiento de la sociología europea después de la Segunda Guerra Mundial incluyó trabajos que también ponían en tela de juicio la visión optimista de la escuela, a lo que contribuyó el desarrollo de varios neo-marxismos, tras la crisis de la versión soviética que siguió a la muerte de Stalin.

En Francia, Bourdieu y Passeron (1964a y 1964b) publicaron dos trabajos sobre la influencia del origen social en la trayectoria de los estudiantes, y las diferentes prácticas culturales según origen social y nivel de escolaridad. Con abundante soporte de datos estadísticos, pusieron en evidencia la brecha que divide a los hijos de familias de clases populares y medias (campesinos, obreros, personal de servicio y empleados), de los que provienen de familias de las *clases superiores* (profesionistas liberales, cuadros medios o superiores, empresarios). Los análisis de Bourdieu mostraron cómo se perpetúa la desigualdad, y el papel que tiene en ello el sistema educativo, con la división entre escuelas para la élite y para las masas que caracterizó a los sistemas europeos. Unos años más tarde, *La reproducción* formalizó una teoría del sistema educativo y una de la violencia simbólica. En ocasiones identificada con el marxismo, la postura de Bourdieu formaliza de manera más fina que trabajos posteriores, supuestamente basados en ella la relaciona entre los muchos elementos que intervienen en el proceso, incluyendo, además de la posición en la jerarquía económica y social, aspectos como el lugar de residencia, el género, el capital cultural y social y el habitus, como mediador entre estructuras y prácticas (Bourdieu y Passeron, 1970).

El filósofo neomarxista Althusser (1970) publicó el breve texto *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, cuya tesis central contradecía también a la que ve a la educación como igualador social. El texto inspiró trabajos como el de Baudelot y Establet (1971), que buscó mostrar que la organización misma de la escuela elemental francesa dividiría a los alumnos en dos grupos, por su origen social, a los que se prepararía expresamente para ocupar puestos de trabajo manual y subordinado, o de dirección.

Antes de eso, en el Reino Unido, el sociolingüista Bernstein (1961) sugería que habría una importante diferencia entre el lenguaje hablado por las familias de clase alta y el utilizado por las de clase baja, que explicaría, en parte, la diferencia de resultados escolares de

sus hijos. Otros estudiosos, en la tradición de la corriente conocida como *aritmética política*, se interesaban en la movilidad social y la influencia en ella de la educación, como un trabajo de Halsey, Heath y Ridge (1980) que lleva el sugerente título de “Orígenes y destinos: familia, clase y educación”.

En Estados Unidos se hicieron estudios sobre movilidad social y educación con técnicas estadísticas avanzadas, incorporando el análisis multivariado al arsenal de la sociología, con Blau y Duncan (1967). Por la misma época comenzaron a difundirse los resultados del *Wisconsin Longitudinal Study*, iniciado en 1957 (Sewell y Hauser, 1975; Sewell, Hauser y Featherman, 1976). Se desarrollaron también trabajos de inspiración neomarxista, de economistas como Carnoy (1974), Levin (1978), Bowles y Gintis (1976), pero también de sociólogos partidarios de la *teoría crítica*, derivada de la escuela de Frankfurt, con Apple (1982), McLaren (1989) y Giroux (1981).

Desde la década de los setenta, y con más fuerza después, se hicieron trabajos de antropólogos y sociólogos de enfoque *micro*, de orientación hermenéutica, interaccionista, fenomenológica y otras. En Inglaterra, la tendencia adoptó la denominación de *New Sociology of Education*, y su inicio se identifica con la aparición de una obra editada por Young (1971). El énfasis pasó de la estructura organizacional de las escuelas al contenido de la enseñanza y los procesos que ocurren en el interior de los planteles y las aulas, centrando la atención en la interacción entre maestros y alumnos en el aula, la influencia en el trabajo de los alumnos de la manera en que son percibidos por el maestro, la forma en que éste los etiqueta, etcétera.

Tanto estos trabajos como los que se interesan por la relación de los fenómenos educativos con temas de estratificación y movilidad, abonan a dar una respuesta pesimista a preguntas sobre el papel de la escuela en la disminución o permanencia de las desigualdades, la medida en que el desempeño de los estudiantes en la escuela está condicionado por variables del entorno social, o si la educación es funcional o disfuncional para el sistema económico, preparando mano de obra calificada o no, inculcando a los trabajadores, en sus años escolares, determinados valores, aptitudes o elementos ideológicos congruentes con el sistema económico, etcétera.

## LA REACCIÓN: LOS ESTUDIOS MICRO SOBRE LA ESCUELA Y LOS DE ESCUELAS EFICACES

La lectura mayoritaria del Informe Coleman chocaba con la experiencia de maestros y padres, que podían ver la diferencia entre las mejores escuelas y las menos buenas. Por ello, otra reacción fue el surgimiento de los estudios de eficacia escolar (*School Effectiveness Research*), con un trabajo de Weber (1971) sobre las historias de éxito de cuatro escuelas que tenían resultados notables con alumnos pobres. A fines de esa década se publican trabajos maduros de la corriente, como el de Edmonds (1979), que recapitula estudios sobre los factores que explicarían el éxito de las escuelas sobresalientes; el de Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston y Smith (1979), *Quince mil horas*, en alusión al tiempo que pasa un alumno en la escuela durante la educación básica, y el de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979), *Las escuelas, los sistemas sociales y el desempeño de los alumnos: las escuelas pueden hacer la diferencia*.

En la segunda mitad de la década de los ochenta, los trabajos de esta corriente se fortalecieron con el uso de modelos de regresión lineal jerárquica (HLM, por sus siglas en inglés) o multinivel, para el estudio de los efectos sobre el rendimiento escolar de factores de distinto “nivel” en una estructura anidada jerárquicamente, en lo que fue pionero el estudio de Aitkin y Longford (1986). Después, los avances han continuado, con la inclusión de efectos de nivel aula o de instrucción y de datos longitudinales.

## PERSISTENCIA DE LAS POSTURAS REPRODUCCIONISTAS

Pese a estos trabajos, en los medios académicos la tesis reproductivista sigue teniendo gran presencia, lo que refuerza la idea de una lectura poco rigurosa de los resultados de pruebas internacionales. En países cuyos alumnos alcanzan mejores resultados en las pruebas PISA es frecuente que la varianza entre escuelas sea menor a la intra-escuelas, y no es raro que el dato se interprete en términos causales, de manera análoga a lo que ocurrió con el Informe Coleman. Se dice, por ejemplo, que la proporción de la varianza *atribuible* a la escuela es menor que la que *se debe* a los factores del entorno.

Los resultados de lectura en PISA 2000 (OCDE, 2001) mostraron que, en países de resultados altos, la proporción de varianza entre escuelas es baja, de manera que representa menos del 20% de la varianza total, por lo que más de 80% corresponde a varianza intra-escuela (entre alumnos dentro de cada escuela). Estos datos propician la interpretación incorrecta de que la mayor parte de la variación de los resultados sería *causada* por el entorno social y familiar de los alumnos, en tanto que una proporción reducida sería *imputable* a la escuela. El eco del Informe Coleman resuena aún: la escuela no puede gran cosa frente al entorno.

En México, la proporción de varianza entre escuelas es mayor, lo que no implica que la escuela tenga mayor peso en los resultados que en Finlandia, cuyos alumnos tienen resultados *superiores*. Lo que en realidad significa es que la proporción de varianza entre escuelas es la mayor o menor *homogeneidad* de las escuelas. Si todas las escuelas de un país fueran iguales, la proporción de la varianza entre escuelas sería igual a cero, independientemente de que las escuelas fueran igual de buenas o igual de malas. Es claro que las escuelas de Finlandia aportan mucho al aprendizaje de sus alumnos, aunque la varianza entre ellas sea reducida, o tal vez en parte gracias a ello. Y el que la varianza entre las escuelas mexicanas sea mayor que entre las finlandesas nos dice solamente que son más desiguales entre sí, y nada sobre el grado en que aportan al aprendizaje de los alumnos.

Para deslindar el peso de los factores escolares y extraescolares sobre el aprendizaje de los alumnos, y aportar elementos sólidos a la discusión sobre el papel de la escuela en la promoción de la igualdad o en la persistencia de la desigualdad es necesario establecer otros diseños de investigación.

Aportan elementos para ello trabajos como el de Beswick y Willms (2008), que dio seguimiento longitudinal a estudiantes desde su ingreso a la escuela hasta los 15 años de edad y más tarde, y muestran la importancia de los primeros grados para el aprendizaje de la lectura. Ese trabajo se complementa con los de Hart y Risley (1995, 1999) sobre la interacción verbal de los adultos con niños de 0 a 3 años de edad, y sus implicaciones para el desarrollo del vocabulario y otros aspectos psicoafectivos en hogares de distinto nivel socioeconómico (Martínez Rizo, 2012).

## LOS ESTUDIOS DE ENFOQUE ESTACIONAL

Los especialistas en metodología suelen considerar que los diseños de investigación de tipo experimental, con asignación aleatoria de sujetos y otras condiciones son, en principio, los más adecuados para sustentar inferencias sobre las causas de los fenómenos estudiados. Al mismo tiempo se reconoce que, en estudios sobre temas sociales y educativos, esos diseños presentan dificultades mayores que las que se deben enfrentar en campos como la farmacología o, en general, las ciencias naturales. Por ello, para valorar el impacto causal sobre el aprendizaje que tiene la escuela, distinguiéndolo del impacto del contexto social y familiar, los estudios con diseños que se aproximen a uno experimental estricto revisten especial interés.

Los estudios de enfoque estacional (*seasonal perspective*) aprovechan la estructura del año escolar como *experimento natural* que, con algunas reservas, permite analizar la influencia respectiva del hogar y la escuela sobre el avance en el aprendizaje dado que, durante el curso, los alumnos están sometidos a la influencia de la escuela y de su entorno familiar y social, en tanto que, durante las vacaciones, solamente reciben la influencia del hogar (Entwistle, Alexander y Olson, 1997).

Con antecedentes en trabajos modestos realizados entre 1906 y 1975, y otros posteriores, más cuidados en lo metodológico (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay y Greathouse, 1996), Heyns (1978) llamó la atención sobre el hallazgo de que, en los meses correspondientes a las vacaciones escolares de verano, se ampliaba la brecha entre alumnos de contexto favorable y desfavorable por estatus socioeconómico y pertenencia a minorías étnicas.

Trabajos posteriores han confirmado y precisado esta conclusión. Destaca el trabajo de Entwistle *et al.* (1997), que analizaron los resultados de alumnos de escuelas de Baltimore en pruebas de rendimiento aplicadas en el marco del *Estudio sobre el Inicio de la Escuela (Beginning School Study)*. Este trabajo siguió longitudinalmente a una muestra de niños, con aplicaciones de pruebas en octubre (otoño, al inicio de cada ciclo escolar) y en mayo (primavera, al final de cada ciclo); además de las pruebas, se obtuvo información sobre muchas variables de los niños y sus hogares.

Si se analizan solamente los resultados de los niños en las pruebas aplicadas en mayo, al fin de cada ciclo escolar, como es usual, se aprecia que desde el final del primer grado escolar los de nivel socioeconómico (NSE) alto tienen resultados superiores a los de NSE medio, y más que los de NSE bajo, lo que coincide con otros estudios. Pero, además, con el paso del tiempo, se puede apreciar que la brecha entre unos niños y otros se va haciendo más grande al final de cada ciclo. Al ver estos resultados es fácil pensar que la escuela, en lugar de ayudar a que las diferencias entre los niños se reduzcan, estaría contribuyendo a que se amplíen (Entwistle *et al.*, 1997).

Los trabajos de perspectiva estacional permiten una comparación más fina, que tiene en cuenta los resultados de los niños al principio y al fin de cada ciclo escolar, con lo que se puede distinguir el avance durante el año escolar (resultados de cada niño al fin de cada grado, menos sus resultados al inicio del mismo), y el avance durante las vacaciones de verano (resultados de cada niño al inicio de un grado, menos sus resultados al fin del grado anterior). La imagen que resulta de estas dos comparaciones muestra que, durante cada grado escolar, todos los niños muestran un avance similar, de manera que las diferencias que distinguían a los de NSE alto de los de nivel medio y bajo se mantienen con poco cambio. Durante los periodos vacacionales de verano, en cambio, las brechas se hacen mayores: los chicos de NSE alto muestran avances similares a los que tienen lugar durante el ciclo escolar, en tanto que los de NSE medio y, sobre todo, los de NSE bajo, avanzan mucho menos, no avanzan o, incluso presentan retrocesos, con un nivel inferior al inicio del siguiente ciclo, o sea, después de las vacaciones, en comparación con el que mostraban antes de ellas, al fin del grado anterior (Entwistle *et al.*, 1997).

Lo que estos resultados implican es que las brechas que distinguen el rendimiento de alumnos más o menos acomodados o pobres, obviamente atribuible por principio al hogar y el entorno social, no parece ampliarse debido a la escuela sino, precisamente, debido a la falta de escuela. Mientras los niños están bajo su influencia la escuela consigue que todos avancen; cuando no lo están, los niños privilegiados siguen aprendiendo, seguramente gracias a las diversas actividades educativas a las que pueden tener acceso; los niños más pobres, en cambio, que no tienen acceso a esas facilidades,



no aprenden e incluso pierden algo de lo que habían conseguido aprender en el ciclo anterior.

Estos hallazgos coinciden con los más recientes (Entwistle *et al.*, 1997; Burkam, Ready, Lee y LoGerfo, 2004; Chin y Phillips, 2004). Al utilizar el enfoque para analizar en estudios de eficacia escolar, se ha encontrado que unas escuelas clasificadas como *deficientes* (*failing*), sin tomar en cuenta la situación antes y después de vacaciones, tienen resultados más favorables si se considera esa diferencia (Downey, Von Hippel y Hughes, 2008).

## LA COMPLEJIDAD DE LOS EFECTOS DE LA ESCUELA: UNA PERSPECTIVA REFRACTIVA

En 2016 la revista *Sociology of Education* publicó un número especial para conmemorar 50 años de la difusión del Informe Coleman. Downey y Condrón (2016), autores del artículo inicial, subrayan que, después de Coleman, unas investigaciones apoyan esa postura que parece todavía dominante, mostrando que, en algunos casos, la escuela contribuye a exacerbar las desigualdades, al ofrecer mejores ambientes de aprendizaje a niños de origen favorecido, en contraste con los que brindan a otros de procedencia menos favorable. Otros estudios, sin embargo, cuestionan esa postura, mostrando que la escuela también puede reducir la desigualdad, al compensar, en parte, las desventajas de los niños de origen más desfavorable, en particular en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas.

Entre estos trabajos destacan los del *enfoque estacional*, ya presentado, cuyos hallazgos sugieren que las brechas entre alumnos acomodados y pobres, inicialmente atribuidas al hogar y al entorno social, no parecen ampliarse debido a la escuela, sino más bien a su ausencia. Otros trabajos que aplican el mismo enfoque muestran que el índice de masa corporal (*Body Mass Index*, BMI) de los niños aumenta más en las vacaciones que durante el año escolar, y que lo hace sobre todo en los niños de NSE bajo, lo que también parece mostrar que la escuela ayuda al menos a que ese problema no se agrave en los alumnos pobres (Downey y Condrón, 2016).

El análisis de estos y otros estudios, según los autores citados, muestra hasta ahora que:

las escuelas juegan un papel compensatorio en lo que se refiere a brechas entre grupos de distinto NSE en habilidades cognitivas y obesidad, y uno neutro respecto a habilidades sociales y comportamentales, pero los patrones de las brechas entre grupos raciales en cuanto a habilidades cognitivas son menos claros... hay evidencia provocadora... de que las escuelas pueden afectar negativamente el desempeño de los americanos de origen asiático... el patrón en cuanto a los hispanos no es claro... en general los primeros estudios de enfoque estacional sugerían que el papel de las escuelas respecto a las brechas por raza era compensatorio, pero análisis recientes... revelan patrones más preocupantes, en el sentido de que los niños blancos podrían beneficiarse más de la escuela que los afroamericanos y los asiáticos (Downey y Condrón, 2016, p. 211).

Algunas prácticas usuales en las escuelas incrementan la desigualdad, como el agrupamiento por nivel de habilidad (*tracking*) y la diversificación curricular, pero otras la disminuyen: la consolidación curricular (derivada de la organización de los grupos con base en la edad de los alumnos); la inversión de recursos adicionales para alumnos en situación más precaria, y el que es mucho más frecuente que los maestros presten atención especial a los niños que tienen dificultades, y no a los más adelantados (Downey y Condrón, 2016).

En forma análoga a las críticas antes hechas a las lecturas en términos causales de la relación entre la varianza entre escuelas e intra-escuelas, estos autores comentan que la limitación que suele advertirse en el Informe Coleman se refiere a que no midió bien lo que más importa de la escuela, pero que un error mayor fue que no midió bien el contexto externo de la escuela. En su opinión, seguramente algunas prácticas escolares agravan la desigualdad, pero en general no se compara la magnitud de los mecanismos agravadores *versus* los compensatorios, lo que es serio, pues “aún si los mecanismos que agravan la desigualdad realmente pesan más que los compensatorios, todavía nos falta saber si la desigualdad producida por las escuelas es peor que la generada por los entornos extraescolares” (Downey y Condrón, 2016, p. 216).

Por todo ello, en alusión a lo que pasa con rayos de distinta longitud de onda que, al pasar por un prisma, se desvían de mane-

ra diferente, los autores proponen un marco de análisis que llaman *refractivo*, basado en la hipótesis de que la influencia de la escuela sobre la desigualdad no es única, sino diferenciada según el aspecto de que se trate (Downey y Condrón, 2016).

## LA SITUACIÓN EN MÉXICO

Aunque la investigación educativa no tiene en México una tradición comparable a la de Estados Unidos, Reino Unido o Francia, desde los años setenta hubo trabajos importantes sobre la influencia de la escuela en el rendimiento escolar, en relación con el peso de factores extraescolares. Destaca el trabajo de Muñoz Izquierdo (1996, 2009), primero de enfoque económico y con influencia de los trabajos clásicos, incluido Coleman, y luego combinando varias perspectivas críticas. Con varios matices, este tipo de estudios llega en general a la conclusión de que los factores extraescolares tienen un peso muy superior al de los escolares en cuanto al rendimiento escolar. En la línea de investigación sobre escuelas eficaces, en México se han hecho también trabajos que, como en el plano internacional, destacan los casos de escuelas que, pese a trabajar con alumnos de contextos desfavorables, consiguen resultados superiores a los esperables e identifican rasgos de esas escuelas que se asocian a mejores resultados.

A partir de 2002, con la creación del INEE como organismo no autónomo, y dada la posibilidad de acceder a bases de datos con resultados de grandes muestras de alumnos en pruebas estandarizadas, los trabajos del primer tipo de los dos que se han mencionado se multiplicaron, y mejoró su calidad técnica (Cervini, 2003; Fernández, 2003; Fernández y Blanco, 2004; Backhoff *et al.* 2006, 2007, y Blanco, 2008).

Los estudios han mostrado estrecha relación entre condiciones del hogar y entorno en que viven los alumnos y su desempeño escolar. Es por ello esperable que los resultados de escuelas con alumnos cuyos padres tienen menor escolaridad y nivel socioeconómico y cultural (NSEC) sean también más bajos que los de escuelas con alumnos de NSEC más alto. Sin embargo, análisis basados en los resultados de las pruebas PISA en los países iberoamericanos, muestran que hay muchas escuelas que se apartan del patrón (Roca y

Martínez Rizo, 2009). Muñoz Izquierdo (2009) analizó los mismos resultados, mostrando que contradicen la explicación determinista.

Según la visión positiva de la escuela, se espera de ella –en particular de la escuela pública– que contribuya a reducir el impacto de las desigualdades del hogar, lo que implicaría, al menos, que todos los alumnos fueran atendidos en escuelas que ofrecieran educación de la misma calidad, e incluso debería esperarse que las escuelas a las que asisten los niños de medios más pobres les brindaran un apoyo mayor, ya que las desfavorables condiciones del hogar los ponen en desventaja. Sin embargo, a diferencia de lo que encontró el Informe Coleman en el sistema educativo estadounidense, en México muchas escuelas que atienden a alumnos de sectores particularmente desprotegidos cuentan también con recursos inferiores a los de las escuelas que operan en mejores condiciones, de manera que, en lugar de contrarrestar las desigualdades sociales, contribuyen a mantenerlas.

El INEE (2007) mostró, utilizando como indicador la escolaridad de la madre, que en primarias privadas las madres de más de dos terceras partes de alumnos fueron a la universidad, menos de cuatro de cada 100 tienen sólo primaria y menos de una no fue a la escuela. En cursos comunitarios y primarias indígenas, más de dos tercios de las madres no fueron a la escuela o sólo a primaria, y poquísimas llegaron a bachillerato o universidad. El contraste entre escuelas privadas y las otras es clarísimo, con las primarias públicas rurales y, sobre todo, las urbanas, en posición intermedia. Se mostró también que las diferencias entre los tipos de primaria no se limitan a las condiciones de los hogares de sus alumnos, sino que presentan un patrón similar en lo que se refiere a los recursos con que cuentan las escuelas, en concreto, las condiciones de la infraestructura de los planteles, que el INEE clasifica en cuatro grupos según este criterio: escuelas con infraestructura muy deficiente, deficiente, suficiente y muy adecuada. Alrededor de 90% de las primarias privadas tienen infraestructura muy adecuada, y sólo tres de cada 100 tienen infraestructura deficiente o muy deficiente. En cursos comunitarios la situación es la opuesta: más de 90% tienen infraestructura muy deficiente y deficiente, y menos de 10% suficiente o muy adecuada (INEE, 2007).

Dando por hecho que estos estudios deben corregir limitaciones como las del Informe Coleman, un trabajo reciente busca expresa-

mente identificar los rasgos de la educación mexicana que hacen que en ella no puedan aplicarse sin más los planteamientos de Bourdieu (Blanco, 2017). Por otra parte, en México no se han hecho estudios de enfoque estacional o perspectiva refractiva, que podrían aportar una visión más completa sobre los efectos de la escuela y su alcance frente al entorno.

Coincidiendo con lo encontrado en otros lugares, los estudios sobre el Sistema Educativo Mexicano confirman que hay una fuerte correlación entre el nivel de escolaridad de las madres de los alumnos de una escuela, y la calidad de la infraestructura de la misma. Contra lo que exigiría una perspectiva de equidad, las escuelas no contrarrestan las carencias que tienen en el hogar los alumnos más pobres, sino que más bien contribuyen a profundizarlas. Debe añadirse que lo anterior no puede atribuirse simplemente a una política intencional, sino más bien de la ausencia de políticas compensatorias eficaces, en el contexto de una sociedad que buscaba acceder a niveles superiores de desarrollo, a partir de una situación educativa caracterizada por elevadas proporciones de personas sin escuela o solamente con primaria incompleta, con un crecimiento demográfico exponencial y grandes retos económicos y políticos.

## LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA DESIGUALDAD EN EL CASO DE MÉXICO

Como en otros países, en México los factores del hogar tienen fuerte influencia en el aprendizaje; la tienen también factores de la escuela, pero de éstos se sabe menos. Y como en otros países, las primeras reformas educativas que se implantaron en México desde los años sesenta fueron de las llamadas *fáciles*, por centrar la atención en cosas que implican recursos, pero no generan oposición, porque alrededor de ellas coinciden los intereses de autoridades educativas y políticas, sindicatos y padres de familia: construcción de escuelas, producción de libros de texto, incremento de docentes, entre otros. Pese a algunos intentos, se ha tenido menos éxito en impulsar reformas *difíciles*, como las que tienen que ver con evaluación y rendición de cuentas (Grindle, 2004). Sobre todo, se ha prestado poca atención a aspectos

más complejos, que son los que más pueden impactar el aprendizaje gracias a la mejora de las prácticas docentes, como mejorar la calidad de la formación docente inicial y de la actualización en servicio. Esto no ayuda a fortalecer el papel igualador de la escuela.

## El currículo

Los planes y programas de estudio establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) han buscado incorporar los avances internacionales. La reforma curricular de 1973 incluyó elementos de la gramática estructural y la matemática moderna; la de 1993 retomó ideas constructivistas y socio-constructivistas; las reformas de preescolar, secundaria y primaria de principios del siglo XXI, que culminaron con la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), propusieron un currículo basado en competencias. El *Nuevo Modelo Educativo*, en general, mantuvo la orientación.

Pero incluir en un plan de estudios metas ambiciosas no basta para que se alcancen. Una reforma curricular es la primera pieza de una cadena que, para llegar al aula, debe incluir al menos un eslabón de libros de texto y otros materiales que concreten el currículo, y uno de acciones de formación inicial y desarrollo profesional para docentes, que los preparen para implementar planes y programas de tal forma que los alumnos consigan alcanzar los aprendizajes esperados.

Los planes de estudio vigentes son los derivados de la RIEB, que culminó en 2011. Aunque los principios teóricos en que se basó dicha reforma son consistentes con las concepciones pedagógicas que actualmente se consideran adecuadas, la manera en que se concretaron tuvo limitaciones importantes, que han sido señaladas en análisis como el que recoge el Informe 2016 del INEE (2016, pp. 148-149):

en el currículo de la educación obligatoria existe una tensión entre los planteamientos pedagógicos generales en los planes de estudio y la organización de los contenidos de aprendizaje en cada programa. Si bien... el estudiante está presente como el centro del trabajo de la escuela y el aula –con matices en cada nivel–, y se reconoce al

docente como mediador y facilitador de los aprendizajes, conforme se avanza en el trayecto formativo dicha centralidad se desdibuja y gana prioridad la lógica de las disciplinas... la búsqueda por articular asignaturas por campos de formación no resultó como se esperaba... Se aprecia exceso de contenidos en relación con el tiempo disponible... [Hay] lógica de organización de los contenidos a partir de una secuenciación en espiral [pero] no se logra, pues se presentan contenidos sin especificar su nivel de profundización, lo cual los vuelve reiterativos.

Las deficiencias afectan diferencialmente a los alumnos, pero más a los de medios vulnerables.

### Los materiales didácticos

El currículo se concreta en los libros de texto y los materiales que se ofrecen a los maestros para orientar su trabajo en el aula. Con las limitaciones señaladas, los currículos mexicanos desde hace tiempo buscan expresamente alinearse a las concepciones pedagógicas actuales, pero al concretarse en los libros de texto y los materiales para orientar el trabajo del maestro, esas concepciones parecen perderse de vista, con el resultado de unos materiales que no apoyan en forma adecuada el trabajo del docente, en especial el que trabaja en escuelas que atienden a alumnos que provienen de los contextos más desfavorables. A esta conclusión llegan dos estudios recientes.

Cárdenas (2016) analizó el contenido de libros de texto para alumnos y guías para maestros de los seis grados de primaria, para ver en qué medida se concretan en esos materiales las orientaciones generales del currículo, tomando como referentes los *Aprendizajes del Siglo XXI* (AE21) que propuso el *National Research Council* (Pellegrino y Hilton, 2012). El estudio concluye:

La proporción de AE21 y su distribución entre los diferentes grados y materias sugieren una falta de planificación integral respecto a la inclusión de competencias del siglo XXI en el currículo... así como la existencia de una brecha entre la definición formal de los objetivos educativos y las prácticas de enseñanza que han de ser

desarrolladas por los maestros, al menos cuando se basan en lo indicado por los materiales de referencia para los docentes (Cárdenas, 2016, pp. 182-183).

El Informe 2016 del INEE señala que los principios del currículo, al concretarse en los materiales que guían el trabajo de docentes y alumnos, no toman en cuenta la diversidad de aulas y escuelas, de manera que es difícil poner en práctica las sugerencias didácticas generales que “en algunas asignaturas, grados y niveles son muy generales y en otras son demasiado detalladas”, por lo que el papel del docente en unos casos se concibe como el de “un orientador del aprendizaje, y en otros como simple ejecutor de los procedimientos que señalan los documentos curriculares” (INEE, 2016, p. 157). Otros elementos que menciona el informe del INEE (2016, p. 158) incluyen que:

- La diversidad de finalidades, la cantidad de contenidos... y la disposición de un determinado tiempo en cada periodo escolar se contraponen con las formas de enseñar que se sugieren para consolidar aprendizajes reales y duraderos.
- La gran cantidad de información contenida en los planes y programas, no siempre clara y orientadora, puede promover que los maestros opten por centrar su trabajo en los libros de texto y hagan a un lado los programas de estudio.
- Sobre el tema de evaluación de los aprendizajes, se identifica una consistencia en el discurso sobre el valor de la evaluación formativa... en algunos programas incluso se sugieren herramientas para la evaluación, aunque no siempre es clara su relación con los aprendizajes esperados ni se identifican orientaciones para utilizarla en beneficio de mejores aprendizajes.

La conclusión del informe del INEE en este tema es la siguiente:

es posible afirmar que existe un problema de desarticulación entre el plan de estudios y los programas por asignatura, pues los principios pedagógicos establecidos en el primero se desdibujan y en



ocasiones desaparecen en las propuestas específicas por asignatura, a partir de las cuales se desarrollan los materiales para los alumnos y las actividades de aprendizaje (INEE, 2016, pp. 157-158).

### Las prácticas docentes

En muchos casos, las prácticas de enseñanza que prevalecen en el aula siguen apegadas a esquemas tradicionales, y no son congruentes con los enfoques pedagógicos que hoy se reconocen como más adecuados. No es fácil que los docentes modifiquen las prácticas a las que están acostumbrados. Como advierte una especialista en relación con el área de ciencias naturales:

No debiera perderse de vista que las reformas curriculares más estudiadas, como la que se implementó en Inglaterra en 1989, sugieren que se requiere de entre 10 y 15 años para observar cambios sustanciales en el sistema educativo en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los estudiantes (Guerra, 2012, p. 87).

Según la misma autora, las ideas propuestas en los planes de estudio no logran transformar las prácticas por “falta de esquemas de formación en servicio” que apoyen un proceso gradual y sistemático de introducción de las innovaciones. Los maestros deberían prepararse para manejar las prácticas docentes adecuadas durante la formación inicial, y gracias a acciones de desarrollo profesional para docentes en servicio. En México hay poca investigación al respecto, pero parece haber suficiente evidencia no sistemática para sostener la afirmación de que en ambos casos hay fallas importantes. Son conocidas las carencias de las escuelas normales, y también las de muchos programas de actualización para maestros en servicio que no son exclusivas del sistema educativo mexicano:

Las acciones de actualización para maestros han sido un rasgo del panorama educativo, pero la evidencia de que producen alguna diferencia en el desempeño de los alumnos es deprimentemente escasa. Nada ha prometido tanto y sido un desperdicio tan frustrante como los miles de talleres y conferencias que no trajeron cambio

significativo en la práctica cuando los maestros regresaron a sus aulas (Fullan, 1991, en Wiliam, 2007, p. 187).

### **Las políticas educativas más recientes**

El *Nuevo Modelo Educativo* propuesto por la SEP (2017) partía de reconocer fallas del sistema educativo que debían corregirse, en particular que la escuela no había cumplido su papel igualador; al proponer la equidad como uno de sus ejes rectores, manifestaba la voluntad de cambiar el estado de cosas. De manera similar a reformas anteriores, pese a sus pretensiones de novedad, el *Nuevo Modelo* buscaba remediar la situación, pero el grado en que sus propósitos se concretaron ha sido limitado, primero por una implementación tardía y apresurada, y después porque se interrumpió con la toma de posesión de la administración federal 2018-2024. Ésta se apresuró a derogar la reforma anterior y a anunciar una nueva, una vez más con propósitos ambiciosos no muy distintos de los previos, aunque siempre presentada como completamente novedosa. Habrá que esperar para valorar la medida en que los propósitos se reflejan en cambios efectivos de las prácticas docentes, si las políticas de equidad e inclusión se implementan de manera efectiva y, por último, si el impacto se refleja en los aprendizajes de los estudiantes.

### **CONCLUSIONES**

En México se identifican las dos visiones de la escuela presentadas. Desde la Independencia se encuentra la visión positiva de la escuela como mecanismo por excelencia de movilidad social e igualdad; y desde la década de los setenta cobró fuerza la influencia de la visión negativa de la escuela como mecanismo de reproducción social. Esta segunda visión sigue prevaleciendo entre estudiosos, pese a algunos trabajos de la línea de escuelas eficaces, y análisis de resultados de evaluaciones en gran escala con técnicas más poderosas que las que usó el Informe Coleman.

Por otra parte, los recursos de que disponen las escuelas, en particular las públicas, son muy desiguales, con una distribución que, en vez de contrarrestar la pobreza de los hogares, contribuye

a reforzarla, debiendo reiterar que no debe atribuirse a planes perversos, sino a falta de políticas compensatorias eficaces, en el difícil contexto de un país en desarrollo y con explosión demográfica, en el que se han puesto en práctica reformas *fáciles*, y muy limitadamente reformas *difíciles*, en especial las que atienden lo más complejo y que más puede impactar el aprendizaje: mejorar de manera sustancial la formación inicial y en servicio de los docentes para que sus prácticas sean más ricas, en vez de limitarse a cambios apresurados de planes y programas, el currículo oficial, prescrito:

Quando cambian el currículo prescrito, los que toman decisiones confían en haber mejorado, incluso reformado, el currículo en su totalidad. Creen que maestros enseñarán más y mejor, que los alumnos aprenderán, y que los resultados de las pruebas reflejarán esas mejoras. Y cuando los resultados no se concretan en las clases impartidas en el aula y los puntajes de los estudiantes, sobreviene confusión, incomodidad y desilusión, entre los reformadores, los actores involucrados y el público (Cuban, 2013, p. 53).

La tarea de los investigadores es hacer estudios que den una visión más completa de las escuelas y sus posibilidades, con análisis extensivos de resultados basados en muestras representativas, con estudios de caso de escuelas destacadas, y con trabajos que aprovechen nuevas perspectivas, como la *refractiva*. La tarea de los tomadores de decisiones, por su parte, es diseñar e implementar con el debido cuidado –respetando los lentos tiempos de la escuela, sin subordinarlos a las prisas de la política– reformas que prioricen realmente los factores clave, en especial maestras y maestros, teniendo claro que los factores del entorno se deben atender al mismo tiempo que los de la escuela, ya que cambiar sólo uno de los dos, no hará mejorar los resultados (Rincón, 2019).

## REFERENCIAS BIBLIOGR[AFICAS

- Aitkin, M., y Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A.* 149 (Part I), 1-43.

- Althusser, L. (1970). Ideologie et appareils ideologiques d'Etat: sur la re-  
production des conditions de la production. *La Pensée*, (151), 67-125.
- Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. Londres: Routledge y Keagan Paul.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peón, M., y Bouzas, A. (2006).  
*El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en  
México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: INEE.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., García, M., y Hernández, E.  
(2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación  
básica*. México: INEE.
- Banco Mundial (2019). Índice de Gini. Washington, Estados Uni-  
dos: Grupo del Banco Mundial. Recuperado de [https://datos.  
bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?most\\_recent\\_year\\_  
desc=false&view=map&year=1979](https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?most_recent_year_desc=false&view=map&year=1979)
- Baudelot, Ch., y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris:  
Maspero.
- Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory  
of Social Learning. En A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson, (eds.),  
*Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*  
(pp. 288-314). Nueva York: The Free Press of Glencoe.
- Beswick, J. F., y Willms, J. D. (2008). *The Critical Transition from "Learning-  
to-Read" to "Reading-to-Learn"*. Gatineau, Quebec, Canadá: HRSD Ca-  
nada Publ. Center.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la edu-  
cación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE. Revista Ibe-  
roamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-  
84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160105>
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en  
México. Evidencia para el nivel primario. *Revista Mexicana de Investi-  
gación Educativa*, 22(74), 751-781.
- Blau, P., y Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*.  
Nueva York: Free Press.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1964a). *Les étudiants et leurs études*. París-La  
Haya: Mouton.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1964b). *Les Heritiers. Les étudiants et la  
culture*. París: Minuit.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une  
théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.

- Bowles, S., y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., y Wisenbaker, J. (1979). *School, social systems and student achievement. Schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., y LoGerfo, L. F. (2004). Social Class Differences in Summer Learning Between Kindergarten and First Grade: Model Specification and Estimation. *Sociology of Education*, 77(1), 1-31.
- Burt, M. E., y Park, N. (2008). Education Inequality in the republic of Korea: Measurement and Causes. En D. B. Holsinger y W. J. Jacob (eds.), *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives* (pp. 261-289). Hong Kong: CERC-Springer.
- Cárdenas, S. (2016). IV. Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. En F. M. Reimers y C. K. Chung (eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 163-194). México: FCE.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York: Longman.
- Chin, T., y Phillips, M. (2004). Social Reproduction & Child Rearing Practices: Social Class Children Agency and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185-210.
- Cervini, R. (2003). *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México. 3° y 4° grados de ed. básica*. Cuadernos de Investigación N° 7. México: INEE.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Gov. Printing Office.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., y Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Cortés, F. (2013). Medio siglo de desigualdad en el ingreso en México. Seminario Las desigualdades y el progreso en México: enfoques, dimensiones y medición. Colmex-INEGI, México.
- Cortés F., y Rubalcava, R. M. (1982). *Técnicas estadísticas para el estudio de la desigualdad social*. México: Colmex.
- Coulter, Ph. B. (1989). *Measuring Inequality. A Methodological Handbook*. Boulder: Westview Press.

- Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice. Change without Reform in American Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Downey, D. B., y Condrón, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220.
- Downey, D. B., Von Hippel, P. T., y Hughes, M. (2008). Are “Failing” Schools Really Failing? Using Seasonal Comparison to Evaluate School Effectiveness. *Sociology of Education*, 81, 242-270.
- Duncan, A. (2011). In America, Education is Still the Great Equalizer. *HomeRoom. The Official Blog of the U.S. Department of Education*. Recuperado de <https://blog.ed.gov/2011/12/in-america-education-is-still-the-great-equalizer/>
- Edmonds, R. R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, Graduate School of Education.
- Entwistle, D. R., Alexander, K. L., y Olson, L. S. (1997). *Children, Schools and Inequality*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Fernández, T. (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. Cuadernos de Investigación N° 3. México: INEE.
- Fernández, T., y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-27.
- Fernández, T., y Cardozo, S. (2011), Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación*, 4(4), 33-55.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Cassell.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Londres: Falmer Press.
- Grindle, M. S. (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Guerra, M. T. (2012). El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes. En F. Flores (coord.), *La enseñanza de la ciencia en educación básica en México* (pp. 79-92). México: INEE.
- Halsey, A. H., Heath, A. F., y Ridge, J. M. (1980). *Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.

- Hao, L., y Naiman, D. Q. (2010). *Assesing Inequality*. Los Ángeles: Sage.
- Hart, B., y Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publ. Co.
- Hart, B., y Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publ. Co.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Nueva York: Academic Press.
- Ibourk, A., y Amaghous, J. (2012). Measuring Education Inequalities: Concentration and Dispersion-Based Approach. Lessons from Kuznets Curve in MENA Region. *World Journal of Education*, 2(6), 51-65.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, México: INEE.
- INEE (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- Levin, H. M. (1978). Assessing the Equalization Potential of Education. Seminar on Inequalities in Educational Development. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París.
- Mann, H. (1848). *Twelfth annual report to the Secretary of the Massachusetts State Board of Education*. Recuperado de <https://genius.com/Horacemann-twelfth-annual-report-to-the-secretary-of-the-massachusetts-state-board-of-education-1848-annotated>
- Martínez Rizo, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles Educativos*, XXXIV(Especial), 29-46.
- Martínez Rizo, F. (1992). La desigualdad educativa en México 1970-1990. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(2), 59-120.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Nueva York: Longman.
- Meneses E., Bedoy L., Huacuja, D., Moreno, F., y Olaeta, V. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México: Porrúa.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?* México: Universidad Iberoamericana.
- OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. París: OCDE.
- Pellegrino, J. W., y Hilton, M. L. (eds.) (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington: National Acad. Press.

- Rincón, S. (2019). *Liberating Learning. Educational Change as Social Movement*. Nueva York-Londres: Routledge.
- Roca, E., y Martínez Rizo, F. (coords.) (2009). *Iberoamérica en PISA 2006. Informe regional*. Madrid: Santillana-OCDE.
- Rosanvallon, P. (2015). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., y Ouston, J., con Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Sewell, W., y Hauser, R. (1975). *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*. Nueva York: Academic Press.
- Sewell, W., Hauser, R., y Featherman, D. (eds.) (1976). *Schooling and Achievement in American Society*. Nueva York: Academic Press.
- Tilak, J. (1991). Comparative Development Indicators. En G. Psacharopoulos (ed.), *Essays on Poverty, Equity and Growth* (pp. 297-319). Oxford-Nueva York: Pergamon Press.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- William, D. (2007). Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment. En D. Reeves (ed.), *Ahead of the Curve: The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning* (pp. 183-204). Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Young, M. F. D. (ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.