

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“LA PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUS
EFECTOS EN LA AMPLIACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE VIDA DE LOS
JÓVENES. EL CASO DE SONORA “

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

Dulce Carolina Mendoza Cazarez

Director

Dr. Pedro Alejandro Flores-Crespo

Lectores

Maestra Sylvia Schmelkes

Dr. Alejandro Márquez

México, D.F.

2008

INDICE

| | |
|---|--|
| AGRADECIMIENTOS | 3 |
| 1.1.- El Enfoque de Capabilidades | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.1 Orígenes y conceptos centrales del enfoque de capacidades | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.2.- Las aportaciones de Nussbaum | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.3.- Utilización del enfoque en el ámbito evaluativo..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.4.- Sobre la libertad humana. Su papel constitutivo e instrumental | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.5 Ventajas y limitaciones del enfoque de capacidades .. | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.6.- Aplicabilidad del enfoque de las capacidades | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.- Revisión de literatura sobre educación y capacidades. Antecedentes del problema de investigación..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.1 Ubicación de la educación en el enfoque de capacidades | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.2.- Estudios empíricos sobre educación y capacidades. Avances y retos futuros de investigación..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.3 Observaciones sobre la revisión de la literatura | ¡Error! Marcador no definido.8 |
| 1.3.- Análisis comparativo del enfoque de capacidades con otras perspectivas teóricas..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.3.1 Teoría de la funcionalidad técnica de la educación | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.3.2 Teoría del credencialismo..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.3.2 Teoría del bien posicional | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.3.3 Teorías de la segmentación de los mercados; | ¡Error! Marcador no definido.4 |
| 1.4 La calidad de la educación y los conceptos que la conforman .. | ¡Error! Marcador no definido.7 |
| 2.- MARCO CONTEXTUAL | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.1.- Matrícula, cobertura e indicadores de desempeño de la EMS | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.2.- Algunos problemas sobre la calidad de la EMS. | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.3.- Indicadores sobre la educación media superior en Sonora | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.4.- Reflexiones sobre la obligatoriedad de la educación media superior. Algunos elementos para el debate..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.-PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE ESTUDIO | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.1.- Planteamiento del problema | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.2.- Preguntas de investigación | ¡Error! Marcador no definido.0 |
| 3.3- Objetivos | ¡Error! Marcador no definido.1 |
| 3.4.- Justificación..... | ¡Error! Marcador no definido.2 |
| 4.- DISEÑO TÉCNICO OPERACIONAL..... | ¡Error! Marcador no definido.29 |
| 4.1 Precisando los conceptos para su operacionalización | ¡Error! Marcador no definido. |
| 4.2 Tipo de estudio y diseño metodológico | ¡Error! Marcador no definido.0 |

| | |
|---|--|
| 4.3.- Procedimientos, fuentes de obtención de información y análisis de datos. | ¡Error! Marcador no definido. 3 |
| 4.4.- Variables de análisis..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 5.- APORTES QUE SE ESPERA DERIVAR DEL ESTUDIO.... | ¡Error! Marcador no definido. 1 |
| 6. - BIBLIOGRAFÍA..... | ¡Error! Marcador no definido. |

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Pedro Flores-Crespo por haber dirigido esta investigación, por el tiempo que dedicó a la lectura de las diversas versiones de la misma, y por la bibliografía que amablemente me facilitó. Su crítica constructiva e invaluable orientación enriquecieron mis reflexiones.

Agradezco también los comentarios que recibí por parte de Carlos Muñoz Izquierdo, Marisol Silva, y mis compañeros del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Sus atentas y certeras sugerencias contribuyeron a dar forma al diseño del estudio.

Quiero agradecer también la retroalimentación que recibí por parte de Sylvia Schmelkes y Alejandro Márquez, lectores de esta investigación. Sus recomendaciones fueron de especial relevancia para mejorar esta propuesta.

Por último, doy gracias a mi familia; a mis padres Sergio y Vicky por el amor y apoyo incondicional que siempre me han brindado, a mi hermano Sergio le doy gracias por creer siempre en mí y por ayudarme a hacer viable cursar mis estudios de maestría y, en

especial agradezco a mi hermano Omar porque su búsqueda del sentido de la vida y de la educación son parte de mi motivación para investigar y tratar de mejorar la educación media superior en México. Este trabajo lo dedico a él.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación media superior en México presenta entre otros, graves problemas de cobertura, eficiencia terminal y de calidad. En la gran mayoría de los casos los jóvenes que están en edad de cursar la educación media no encuentran en este nivel las respuestas a sus expectativas, necesidades y circunstancias de vida.

El propósito de esta investigación es analizar la pertinencia del aprendizaje de los jóvenes de instituciones de educación media tecnológica, con base en el enfoque de “capabilidades”¹ (EC) desarrollado principalmente por Amartya Sen, y también examinar la ampliación de las posibilidades de vida de los jóvenes a partir de su paso por la escuela.

Para lograr lo expuesto, este trabajo se divide en cinco secciones principales. En la primera parte que corresponde al marco de referencia se presenta una visión general de los planteamientos y conceptos centrales del Enfoque de Capabilidades: se analizan las aportaciones de la filósofa Martha Nussbaum (2000), las ventajas y limitaciones del enfoque y se señalan, entre otras cosas, la diversidad de estudios en los que puede aplicarse.

¹ A lo largo de este estudio se utilizará el término capacidad como traducción de *capabilities*. La etimología y el significado de este concepto son analizados en el primer capítulo.

A continuación se presenta el análisis de la revisión de la literatura sobre educación y capacidades, en la cual se destacan los estudios teóricos y empíricos que han sido realizados en esta área. Asimismo se comenta que son pocos los autores que han elaborado investigaciones sobre educación y capacidades, lo que abre la puerta a explorar diversos aspectos metodológicos y así profundizar en el estudio de esta perspectiva poco conocida en el campo de la investigación educativa en México.

El EC no es una teoría que permita explicar las causas del fenómeno a investigar y predecir su situación, sino que, como diversos autores han señalado, el enfoque de capacidades es en esencia un marco normativo que se ha utilizado como herramienta evaluativa. Por lo tanto, en este estudio el EC será integrado con otras perspectivas teóricas para ampliar el alcance o la interpretación de sus aportes al aplicarlo a la educación.

Por último, en este primer apartado se presenta el concepto de calidad de la educación, el cual se compone de diversas dimensiones entre las que se destacan la pertinencia y relevancia de la educación mismas que sirven de guía en este estudio. Sin embargo, con el afán de aportar elementos que enriquezcan la comprensión y conceptualización de la calidad de la educación, se propone una reformulación del concepto de pertinencia.

Por otra parte con el fin de contextualizar el planteamiento del problema y los objetivos de estudio, en la segunda sección se expone el marco contextual. En éste se presentan datos recientes sobre la matrícula, cobertura y diversos indicadores de desempeño de la educación media superior en México. Se reflexiona también sobre varios problemas

relacionados con la calidad de este nivel tales como: la vaguedad e irrelevancia en la definición de su identidad, la carencia de mecanismos adecuados para su evaluación y la problemática de la formación y el desempeño de los docentes.

Además se presentan algunos de los principales indicadores de desempeño de la educación media superior en Sonora, en particular de los Centros de bachillerato tecnológico, instituciones que serán el caso particular de estudio.

Para concluir el segundo apartado se reflexiona sobre la posibilidad de implementar la obligatoriedad de la educación media superior en México como una medida que pudiera contribuir a solucionar algunos de los problemas de este nivel educativo y, a partir del análisis de diversos textos nacionales e internacionales, se analizan las ventajas y desventajas que tal medida podría traer consigo.

En el tercer apartado se presentan el problema, las preguntas y los objetivos de ésta investigación, así como algunos elementos que sirven de justificación para la realización de la misma. Ya en la cuarta sección intitulada diseño técnico operacional se precisan los conceptos para su operacionalización, se define el tipo de estudio y se plantea la propuesta de diseño metodológico.

Este estudio concluye con la exposición de los aportes que se espera derivarán de él.

1.- MARCO DE REFERENCIA

1.1.- El Enfoque de Capabilidades

El propósito general de este apartado es presentar una visión integral del Enfoque de Capabilidades.

Para lograr lo anterior, primeramente, se comentarán los orígenes de esta perspectiva teórica, desde su nacimiento a finales de la década de los setentas así como la definición de sus conceptos centrales tales como: funcionamientos, capacidades y agencia (sección 1.1.1).

Se analizarán también las aportaciones de la filósofa Martha Nussbaum (2000), en particular, se señalarán las diferencias que existen entre los trabajos de Sen y los de esta autora. Se dará énfasis al desarrollo que Nussbaum hace de nuevos conceptos y su presentará, entre otras cosas, su propuesta de una lista de capacidades básicas (sección 1.1.2).

Posteriormente se hablará sobre la aplicación del enfoque al ámbito evaluativo (sección 1.1.3), la importancia que tiene analizar y evaluar la libertad en las personas, y se expondrán algunos de los distintos tipos de libertad que existen (sección 1.1.4), Asimismo, se precisarán las ventajas y limitaciones del enfoque (sección 1.1.5) y por último se señalará de manera breve, la variedad de estudios en los que puede aplicarse esta perspectiva teórica y se citarán algunos trabajos realizados en México (sección 1.1.6).

1.1.1 Orígenes y conceptos centrales del enfoque de capacidades

Los antecedentes del enfoque se remontan a finales de la década de los setentas cuando el filósofo y economista Amartya Sen introdujo el término capacidad¹. Esto tuvo lugar en la conferencia Tanner titulada “Equality of what” [“Igualdad de que”²]. El cuestionamiento esencial de la presentación de Sen en dicho evento era: “¿qué métrica deben usar los igualitaristas para establecer la medida en que se ha utilizado su ideal de una determinada sociedad. ¿Qué aspectos de la condición humana debe(n) ser considerados fundamental(es) por un igualitarista, y no sólo como causa o evidencia, o como sustituto(s) de lo que ellos consideran fundamental?” (Cohen, 1993:27).

Sen (1993) argumenta que se concentró en la capacidad³ en el contexto específico de la evaluación de la desigualdad y que a partir de entonces ha explorado la posibilidad de utilizar esta perspectiva [para analizar otros problemas sociales] como el bienestar, la pobreza, los niveles de vida y desarrollo, entre otros.

Los fundamentos sobre los cuales Sen desarrolla el enfoque de capacidades se encuentran en los análisis críticos que realizó a otras teorías desarrolladas principalmente en los campos de la filosofía y la economía, las cuales son:

¹A lo largo de este escrito se conservarán los términos en inglés de capacidades y functionings ya que las diversas traducciones posibles no son precisas. Respecto a la palabra capacidad, Comim (2006) precisa una cuestión etimológica que hay que tener en cuenta ya que considera que su etimología, la cual es “capacity más ability” (capacidad más habilidad) no ha sido respetada en un gran número de traducciones en el mundo ya que han traducido capacidad simplemente como capacidad, por lo que, el elemento de autonomía y de elección en las 'capacidades' se ha perdido.

² Esta conferencia se llevó a cabo en la ciudad de Stanford, en mayo de 1979.

³ Incluso, Sen (1993) reconoce que el término capacidad no es excesivamente atractivo y que quizás hubiera podido elegir una mejor palabra cuando, hace algunos años buscó un enfoque particular para analizar el bienestar y la ventaja en términos de la habilidad de la persona para hacer actos que considera y juzga valiosos.

Los enfoques basados en la utilidad, elemento central de la teoría neoclásica del consumidor, y de la llamada economía del bienestar, el planteamiento de John Rawls sobre la igualdad de los bienes primarios, elemento central de la más famosa teoría contemporánea de la justicia y lo que Sen llama el enfoque de la opulencia, que se puede expresar como acceso a bienes o a recursos (Boltvinik, 2005:245).

Rebasa el propósito del presente estudio realizar un análisis pormenorizado sobre las características de las teorías previamente citadas, los debates en torno a éstas y las respectivas críticas que Sen elabora sobre las mismas las cuales han sido expuestas con amplitud en diversos textos y a lo largo de varios años ⁴. No obstante lo anterior, se señalarán someramente diversas críticas que Sen expresa en los textos *Commodities and capacidades* (1985) e *Inequality reexamined* (1992), (en particular las realizadas al enfoque utilitarista) con la finalidad de identificar ciertos aspectos clave en la formulación de los conceptos centrales del enfoque.

En las primeras páginas de su escrito intitulado "*Commodities and Capacidades*", Sen (1985) considera que la economía formal no ha estado muy interesada en la pluralidad de enfoques para juzgar los intereses y estados de existencia de las personas. Hay según Sen una poderosa tradición en los análisis económicos que evitan las distinciones y se enfocan en una simple medida: la utilidad.

Con gran claridad, este autor explica que la noción utilitarista del valor, a la que se recurre explícitamente o por implicación en gran parte de la economía del bienestar, ve

⁴ Para ampliar la información al respecto véase Sen (1992,2000), Boltvinik (2005), Nussbaum y Sen (1993) y el portal electrónico www.hd-ca.org.

el valor como utilidad individual, definida ésta como algún estado mental como el placer, la felicidad o los deseos (Sen 1992).

El filósofo y economista, señala que si la valoración basada en la utilidad se limita a considerar el placer o la felicidad, entonces los otros planteamientos serían valorados sólo indirectamente y en la medida en que contribuyesen al placer o a la felicidad (Sen, 1992). Por ejemplo si una persona necesita una dieta especial, lo cual implica dejar de comer los alimentos que le gustan pero que son dañinos a su salud, acorde al enfoque utilitarista se podría afirmar que el bienestar de dicha persona disminuyó al reducirse la felicidad de consumir dichos alimentos.

Sen (1985) crítica el término de utilidad, que tradicionalmente han usado los economistas ya que lo considera una estrecha medida del bienestar humano, de igual manera considera que es limitado si solamente se evalúa dicho bienestar en términos de *commodities* o de posesión de bienes de las personas. Esto porque las características de los bienes no dicen lo que las personas podrán hacer o ser con sus propiedades.

En tal sentido, Sen (1985) propone que para lograr un mejor análisis del bienestar humano hay que considerar los *funcionamientos* y las *capabilidades* de las personas. Ambos son los conceptos centrales del EC. Sen define funcionamiento de la siguiente manera:

Un **funcionamiento** es un logro de una persona: lo que alcanza a ser o hacer. Esto refleja de alguna manera, una parte del “estado” de esa persona y es distinto de los bienes, los cuales son utilizados para lograr esos funcionamientos. Un funcionamiento es diferente tanto de (1)

acumular bienes [...] y (2) lograr utilidad (en la forma de felicidad resultante de ese funcionamiento) (Sen, 1985:10 traducción libre).⁵

A partir de formalizar la noción de funcionamientos con especificaciones matemáticas, Sen llega al concepto de *capacidad* el cual “refleja las diversas combinaciones de funcionamientos que una persona puede lograr” (Sen, 1985)

En su libro *Inequality reexamined*, Sen (1992) da una definición más amplia de capacidad y se refiere a ésta como la representación de las diversas combinaciones de funcionamientos, seres/estares y haceres⁶ que la persona puede alcanzar. Por ello la capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro. Considera que así como el denominado conjunto presupuestario⁷ en el espacio de los bienes, representa la libertad de una persona para adquirir paquetes de productos, el conjunto de capacidad en el ámbito de los funcionamientos, refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida.

Al reflexionar sobre estos conceptos se advierte que para analizar o evaluar la capacidad (es decir, la libertad de las personas para llevar un determinado estilo de vida) habría que basarse en los funcionamientos, estos a su vez refieren a lo que una

⁵ Algunos ejemplos de funcionamientos son los siguientes: es diferente tener un coche (bien) y/o sentirse feliz por tenerlo (utilidad o satisfacción), a saber conducir (funcionamiento). Por otra parte, tener alimentos (bienes) no es lo mismo a estar bien nutrido (funcionamiento), así como tener libros (bien) es diferente de saber leer (funcionamiento).

⁶ Siguiendo la traducción de Boltvinik (2005) los términos de beings y doings se tomarán respectivamente como seres/estares y haceres.

⁷ El conjunto presupuestario representa todas las combinaciones de bienes a las que puede acceder el individuo dada una renta monetaria disponible y los precios de los bienes. Definición disponible en : <http://www.uned.es/dpto-analisis-economico1/422037/resumenes/11restricptaria.ppt>

persona puede ser o hacer. Sin duda, una persona puede ser capaz de hacer y ser una infinidad de cosas, por ejemplo un individuo puede ser capaz de hacer un pastel, socializar y tener amigos, escribir un libro, ser capaz de resolver operaciones matemáticas, puede ser una persona sana, puede ser capaz de vender un producto, dar una clase, ver televisión, manejar una computadora, hacer ejercicio, etc. El rango de funcionamientos de una persona es bastante amplio y heterogéneo y depende de un sinnúmero de factores como la diversidad humana, el contexto, entre otros.

Algunos funcionamientos, según Sen (1993) son muy elementales por ejemplo, estar bien nutrido y tener buena salud y otros pueden ser más complejos como alcanzar la autodignidad o integrarse socialmente. La valoración que se otorga a estos funcionamientos puede variar mucho entre individuos.

Una vez señalado que a partir de las críticas a otras teorías se desarrollan los conceptos de funcionamientos y capacidades, es importante preguntar ¿cuál es la diferencia decisiva del EC respecto a las perspectivas teóricas anteriormente citadas? Con el propósito de advertir cual fue, a juicio del Sen, el avance que se logró con el desarrollo de su enfoque, se puede decir lo siguiente:

El enfoque de capacidad difiere crucialmente de los enfoques más tradicionales de la evaluación individual y social basados en variables tales como los bienes elementales (cómo en el sistema de evaluación Rawlsiano), los recursos (como en el análisis social de Dworkin), o el ingreso real (como el Producto Interno Bruto, Producto Nacional Bruto o los vectores de bienes). Estas variables constituyen los *instrumentos* para alcanzar el bienestar y también pueden considerarse como los medios para obtener la libertad. En contraste, los funcionamientos forman parte de los elementos constitutivos del bienestar y la capacidad

refleja la libertad para buscar estos elementos constitutivos y puede tener incluso [...] un papel directo en el mismo bienestar en la medida que la decisión y la elección son también parte de la vida (Sen, 1992:42 traducción libre).

Distinguir los medios (o instrumentos) de los fines de la evaluación individual y social es la diferencia crucial del enfoque de capacidades respecto a las teorías de la utilidad, la opulencia y de los bienes primarios y es también uno de las contribuciones más importantes de los estudios de Amartya Sen. Sobre este punto se ampliarán los comentarios más adelante.

Ahora, reflexionemos sobre la importancia que tienen las capacidades en el bienestar de los seres humanos. Esto se puede apreciar, según Sen, de dos maneras distintas pero interrelacionadas: primero “si los funcionamientos alcanzados constituyen el bienestar de una persona entonces la capacidad para alcanzar funcionamientos (es decir todas las combinaciones de funcionamientos que una persona puede elegir tener) constituirá la libertad de la persona- las oportunidades reales- para tener bienestar” (Sen, 1992:40 traducción libre).

La segunda conexión entre bienestar y capacidad “consiste en hacer depender el bienestar logrado de la capacidad para funcionar. El hecho de elegir -en sí mismo- puede ser una parte valiosa de la existencia; y una vida de elecciones genuinas con opciones puede considerarse- por esta razón- más rica. En tal sentido, al menos algunos tipos de capacidades contribuyen directamente al bienestar, a enriquecer la propia vida con la oportunidad de elecciones meditadas” (Sen, 1992:41 traducción libre).

Analizar el bienestar con base en las capacidades de las personas, en lugar de otros aspectos como la utilidad, los bienes o los recursos monetarios es una idea particular y distintiva. Sin embargo, Sen hace notar también que una persona puede perseguir y de hecho persigue otras metas y valores distintos a la búsqueda del propio bienestar. Una persona puede buscar **logros de agencia** (en lugar de logros de bienestar) los cuales se refieren al éxito de una persona en la búsqueda de la totalidad de sus metas y objetivos. Si una persona busca la independencia de su país o la prosperidad de su comunidad, su realización como agente implicaría valorar estados de cosas guiado por esos objetivos y no sólo en la medida que esos logros contribuyan al propio bienestar (Sen, 1992).

En tal sentido surgen dos diferentes conceptos en el enfoque de Sen, que se relacionan entre sí: libertad de agencia y libertad de bienestar.

La **libertad de agencia** se refiere a la libertad de conseguir los objetivos que uno valora y que uno mismo trata de conseguir. La libertad de bienestar, en cambio es la libertad para conseguir aquellas cosas que constituyen el propio bienestar. Aunque la evaluación del logro y la libertad de agencia es más amplia, la **libertad de bienestar**, es para Sen, la que mejor se refleja en el conjunto de las capacidades de una persona⁸ (Sen, 1992).

Ilustremos con algunos ejemplos estas ideas: Si un escritor busca a través de sus obras iluminar las mentes de los ciudadanos en un país represivo, antidemocrático y que coarta la libertad de expresión de sus miembros⁹ y si un reportero tiene como meta

⁸La libertad de bienestar se muestra mejor en el conjunto de capacidades porque las capacidades reflejan las oportunidades de buscar los elementos constitutivos del bienestar de una persona (funcionamientos) y porque la capacidad puede tener un papel directo en el bienestar en la medida en que la decisión y la elección son parte de la vida (Sen, 1992).

⁹Las opiniones expuestas por Orhan Pamuk (premio Nóbel de Literatura 2006) en entrevistas y eventos culturales sobre la situación de Turquía, su país natal, le ocasionaron entre otras cosas, una campaña de

cubrir un reportaje de guerra aún a costa de arriesgar su vida, en ambos casos se trata de la búsqueda de logros de agencia de un individuo. Supongamos ahora que al reportero le autorizan en su trabajo cubrir el reportaje de guerra, si así lo decide, en tal caso podemos decir que su libertad de agencia ha sido ampliada, pero quizás la de su bienestar restringida dadas las condiciones y peligros que tendrá que sortear.

Por otra parte, si una persona practica yoga para reducir el estrés, si un individuo lee un libro para ampliar su cultura, o si alguien aprende un idioma para hacer amistad con personas de otra nacionalidad, se puede afirmar que en los tres casos los individuos persiguen logros de bienestar. Y si estas personas tienen la facultad de elegir llevar a cabo dichos objetivos (capacidad), se considera que cuentan con libertad de bienestar.

No obstante, Sen (1992) hace la distinción entre los conceptos de agencia y bienestar, los considera profundamente interdependientes ya que entre otras cosas, la consecución del bienestar puede ser una de las metas del agente, y el fracaso en conseguir metas de agencia puede conducir a la frustración y en tal sentido a una pérdida de bienestar, y admite que pueden existir otro tipo de relaciones entre estos conceptos.

Cuadro 1.2- Conceptos básicos del enfoque de capacidades

| CONCEPTOS | | |
|------------------|-----------------------|---------------------|
| Funcionamientos | Libertad de agencia | Logros de agencia |
| Capabilidades | Libertad de bienestar | Logros de bienestar |

Fuente: Elaboración propia

hostigamiento a su persona que lo obligó a dejar el país en el. Este es un ejemplo de cómo la libertad de agencia de una persona puede poner en riesgo su propio bienestar.

Agencia individual

Vale la pena hacer ciertas precisiones sobre el aspecto de agencia de un individuo. Sen (2000) hace una importante distinción al afirmar que no utiliza la expresión de **agente** para referirse a un individuo que actúa en representación de algún otro sino como:

La persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros se pueden juzgar en función de sus valores y objetivos independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos (Sen 2000: 35).

Lo cuál nos lleva a reflexionar que la capacidad de agencia de una persona tiene gran importancia en su libertad entre otras cosas porque en determinadas ocasiones las estructuras sociales, económicas y educativas de los países pueden coartar la existencia o la expansión de la libertad, y la agencia individual puede desempeñar un rol trascendental para contrarrestar circunstancias de privación de ésta. Todas estas consideraciones hacen que el EC difiera de teorías sociales tales como las estructuralistas o reproduccionistas, que no le otorgan importancia a la acción individual.

Para finalizar este apartado, se comenta que los conceptos del EC anteriormente descritos es decir: funcionamiento, capacidad, agente - logros de agencia, logros de bienestar, libertad de agencia y libertad de bienestar, servirán para analizar la ampliación de las posibilidades de vida de los jóvenes de bachillerato , el cual es el propósito general de esta investigación.

1.1.2.- Las aportaciones de Nussbaum

Nussbaum se enfoca principalmente a cuestiones de filosofía y estudios de género y ha hecho importantes contribuciones al desarrollo del enfoque de capacidades. Sus trabajos comparten una gran cantidad de similitudes con respecto a los de Sen, sin embargo también existen diferencias que es importante precisar.

Por su parte, Robeyns (2005) señala que Sen introdujo el enfoque de capacidades en los ochentas y que hasta la fecha se han realizado muchos estudios que lo utilizan. El trabajo más conocido ha sido el de Martha Nussbaum. Robeyns advierte, no obstante que los trabajos de Sen y Nussbaum están estrechamente relacionados y comparten críticas de algunas teorías, tales como la utilitarista, presentan también algunas diferencias significativas entre sus trabajos. A continuación se precisan seis diferencias entre los trabajos de Sen y Nussbaum, que al mismo tiempo, darán cuenta de las aportaciones que esta última realiza al desarrollo del EC:

1.- Propósitos diferentes

En principio, Robeyns (2005) señala que las metas que Nussbaum y Sen persiguen son distintas: Nussbaum, por ejemplo está interesada en desarrollar una teoría parcial de la justicia para defender los principios políticos que debería suscribir cada Constitución. Mientras que las metas de Sen con el EC han sido diversas: al principio hablar del tema ¿igualdad de qué? lo llevó a enfocarse en las capacidades de las personas en lugar de los bienes primarios propuestos por Rawls o la utilidad. Posteriormente en sus estudios sobre pobreza y desarrollo, Sen propuso enfocarse en lo que la gente puede o podría ser

y hacer en lugar de otras medidas sobre el desarrollo. Su trabajo está más relacionado con el razonamiento económico que el de Nussbaum y es más adecuado en aplicaciones cuantitativas y mediciones (Robeyns, 2005)

Nussbaum entonces, se liga a la teoría filosófica, mientras que Sen retoma elementos de la filosofía política y su aplicación es principalmente de evaluación normativa.

2.- Desarrollo de nuevas categorías.

Al contrario de Sen, Nussbaum (2000) desarrolla tres novedosas categorías en su enfoque que refieren a tres tipos de capacidades las cuales se citan en las siguientes líneas:

a) **Capabilidades básicas:** son el equipamiento innato¹⁰ de los individuos y la base necesaria para el desarrollo de capacidades más avanzadas. La autora considera que son muy rudimentarias y que no pueden ser directamente convertidas en funcionamientos. La autora da como ejemplo que un recién nacido tiene las capacidades de lenguaje, de amor y gratitud, razón práctica y la capacidad (capacity) para trabajar.

b) **Capabilidades internas:** son estados desarrollados de la persona y constituyen, condiciones suficientes para el ejercicio de funciones requeridas. A diferencia de las capacidades básicas, estos estados requieren tiempo y madurez., la capacidad a veces se produce por la pura maduración corporal, como la capacidad sexual. Otras veces,

¹⁰ Existen amplios debates sobre lo que pudiera ser considerado como innato en los seres humanos. Esta es una discusión que no está acabada e incluso algunos autores consideran que nada es innato.

estas capacidades internas se desarrollan sólo con el apoyo del medio circundante, como cuando uno aprende a jugar con otros, a amar. Pero a partir de cierto punto están ahí y uno puede usarlas.

c) **Capabilidades combinadas**, son las capacidades internas, combinadas con condiciones externas adecuadas para el ejercicio de funciones específicas. Por ejemplo, los ciudadanos de regímenes represivos no democráticos tienen la capacidad interna, pero no la combinada para expresar su pensamiento según su conciencia. (Nussbaum 2000: 84).

Estos nuevos conceptos demuestran un avance sustantivo en el desarrollo del enfoque ya que permiten categorizar la amplia gama de capacidades que pueden tener los seres humanos. Ahora bien, sobre el primer concepto, el referido a las capacidades básicas, ¿no sería mejor hablar de capacidades (capacities)? puesto que son innatas y no implican el desarrollo de una habilidad para llamarlas capacidades. Quizás sería más preciso si la autora designara a este rango de capacidades como innatas o capacidades potenciales.

3.- ¿Es posible definir una lista de capacidades básicas?

Quizás lo que con más claridad distingue los trabajos de Sen y Nussbaum y el aspecto que ha suscitado grandes e interesantes polémicas es que a diferencia de Sen, Nussbaum propone una lista concreta de capacidades básicas (Véase cuadro 1.3), analicemos sus razones.

En palabras de la propia autora podemos advertir el sentido y la utilidad que para ella tiene la elaboración de la lista de capacidades.

Sen se ha enfocado en el rol de las capacidades, demarcando el espacio en donde se hacen las evaluaciones de la calidad de vida. Yo utilizo la idea en una manera más exigente, como una base para los principios políticos básicos que deberían asegurar las garantías constitucionales (Nussbaum 2000, p.70 traducción libre).

La lista proporciona los fundamentos de los principios políticos básicos que pueden ser plasmados en las garantías constitucionales. Para este propósito se aíslan ciertas capacidades, argumentándose que son de central importancia en cualquier vida humana, cualesquiera que sean los propósitos de las personas o sus elecciones. Las capacidades centrales no son sólo instrumentales para posteriores propósitos, tienen un valor en sí mismas, en hacer las vidas que las incluyen, plenamente humanas [...] tienen un papel central en cualquier cosa que la persona planea o haga”(Nussbaum 2000, p.74-75 traducción libre)

La propuesta de Nussbaum de resaltar las capacidades centrales es un planteamiento analíticamente interesante y útil para el desarrollo del enfoque: sin embargo, es difícil lograr consensos universales sobre la importancia central de las capacidades que incluye en su lista. Por otra parte, Nussbaum considera que el enfoque de capacidades puede utilizarse para desarrollar una teoría de la justicia, pero que la definición de una lista de capacidades centrales no constituye la totalidad de dicha teoría, en este sentido argumenta:

Una lista de capacidades centrales no es una teoría de la justicia completa. Tal lista brinda la base para determinar mínimos sociales decentes en una variedad de

áreas [...] pero la provisión de un nivel de umbral de capacidad, con lo exigente que este objetivo pueda ser, es posible que no sea suficiente para la justicia (Nussbaum 2000:75).

Cuadro 1.3. Capacidades básicas de Nussbaum

| | |
|--|--|
| 1.- <i>Vida</i> | Ser capaz de vivir hasta el final de una vida humana, de duración normal; no morir prematuramente |
| 2.- <i>Salud Corporal</i> | Ser capaz de tener buena salud, incluyendo salud reproductiva. Ser capaz de estar bien nutrido y tener alojamiento adecuado |
| 3.- <i>Integridad corporal</i> | Ser capaz de moverse libremente de lugar a lugar. Tener las fronteras del cuerpo propio tratadas como soberanas: estar seguro contra asaltos, incluyendo el asalto sexual y el abuso sexual a niños. Tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción. |
| 4.- <i>Sentidos, imaginación y pensamiento</i> | Ser capaz de usar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar de una manera verdaderamente humana, informada y cultivada por una educación adecuada. Ser capaz de usar la imaginación y el pensamiento, en conexión con la experiencia y producir obras y eventos de auto expresión en materia religiosa, literaria, musical, etc. Ser capaz de usar la propia mente bajo la protección de garantías de libertad de expresión. Ser capaz de buscar el significado esencial de la vida por caminos propios. Ser capaz de buscar experiencias placenteras y evitar el dolor innecesario. |
| 5.- <i>Emociones</i> | Ser capaz de tener ligas con otras cosas y personas fuera de nosotros mismos. Amar, estar en duelo, extrañar, sentir gratitud e ira justificada. No tener el propio desarrollo emocional destruido por el miedo y la ansiedad, o por eventos traumáticos de abuso o descuido. (Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación humana que puedan ser mostradas como cruciales en su desarrollo). |
| 6.- <i>Razón práctica</i> | Ser capaz de formarse una concepción de lo bueno y poder reflexionar críticamente acerca de la planeación de la vida propia (esto implica la protección de la libertad de conciencia) |
| 7.- <i>Afiliación</i> | A. Ser capaz de vivir con y hacia otros; reconocer y mostrar interés hacia otros seres humanos; permitir varias formas de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y tener compasión de tal situación; tener la capacidad para la justicia y la amistad. (Proteger estas capacidad significa proteger las instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, |

y también proteger la libertad de reunión y de discurso político).

B. Tener las bases sociales del respeto propio y la no humillación; ser capaz de ser tratado como un ser humano digno cuya valía es igual a la de cualquier otro. Esto implica como mínimo la protección contra la discriminación de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia o nacionalidad. En el trabajo: ser capaz de trabajar como ser humano, ejercitando la razón práctica y entrar en significativas relaciones de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

8.- *Otras especies* Ser capaz de vivir con interés para y en relación con animales, plantas y el mundo de la naturaleza.

9.- *Juego* Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10.- *Control sobre su medio ambiente* **A. Político.** Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernan la vida propia; tener el derecho de participación política, protecciones a la libertad de discurso y asociación. **B. Material.** Ser capaz de tener propiedad (inmobiliaria y mobiliaria) no sólo en términos formales sino también de oportunidades reales y tener derechos de propiedad sobre bases iguales con otros; tener el derecho de buscar empleo en bases iguales con otros; estar libre de inspecciones y detenciones no justificadas.

Fuente: Nussbaum, M. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*, EUA, Cambridge University Press [traducción libre].

Nussbaum (2000) señala que de las capabilities que describe en su lista, dos son especialmente importantes: la razón práctica y la afiliación, en virtud de que organizan y envuelven a las otras, e.g, al trabajar se involucra la razón práctica y la afiliación. Cabe señalar que la educación tiene gran relevancia para el desarrollo de la razón práctica. Sobre este punto se ampliarán los comentarios en el apartado 3.2.

Otra importante observación sobre la lista de capacidades de Nussbaum (2000), es que esta autora considera que dicha lista, es una lista de capacidades combinadas. En este sentido, para que los ciudadanos de una nación realicen alguno de los puntos en la lista se requiere no sólo promover un desarrollo apropiado de sus fuerzas internas sino

también preparar el medio ambiente para que sea favorable en el ejercicio del razonamiento práctico y otras funciones mayores. En el apartado 1.3 referido a la utilización del enfoque en el ámbito evaluativo, se exponen los argumentos de Sen sobre una lista predefinida de capacidades básicas.

Una lucida crítica a las capacidades que propone Nussbaum, es la que realiza Julio Boltvinik. No obstante que Boltvinik (2005), critica a Sen por no definir una lista central de capacidades, critica también la lista de capacidades de Nussbaum al considerar que una buena parte de los rubros que incluye, más que capacidades son necesidades humanas (como ser capaz de estar bien nutrido y ser capaz de tener alojamiento adecuado). Señala también que otras son capacidades humanas (en el sentido usual de la palabra), en específico, son capacidades cognitivas como “ser capaz de usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar de una manera verdaderamente humana”. En general Boltvinik considera que:

1) es un absurdo querer reducir a una dimensión, concepto o categoría, todos los rasgos de la buena vida o de la buena sociedad; el intento de Nussbaum de reducir todo a capacidades no es exitoso; 2) necesitamos al menos, hablar de necesidades satisfechas, capacidades desarrolladas, libertades negativas y derechos vigentes y oportunidades (por ejemplo de trabajo creativo)...(Boltvinik, 2005:330).

Se advierte que a pesar de las críticas que Boltvinik realiza a la lista de Nussbaum, este autor está a favor de la predefinición de una lista de capacidades centrales ya que considera que de esta manera el enfoque es utilizable.

En otra línea argumentativa, se puede afirmar que, hasta cierto punto, las libertades instrumentales que propone Sen, están contenidas en la lista de capacidades de Nussbaum. Por ejemplo la décima capacidad denominada: “control sobre su medio ambiente”, al referirse a los aspectos políticos, coincide en ciertos aspectos con las “libertades políticas” de las que habla Sen (véase sección 1.4).

4.- Sobre el relativismo cultural

Nussbaum (2000) hace notar que aunque Sen y ella están fuertemente de acuerdo en lo cuestionable del relativismo cultural y en la necesidad de desarrollar normas universales en la política de desarrollo, Sen nunca ha producido argumentos explícitos en contra del relativismo. Y no obstante que este autor apoya el “argumento desde la cultura” que Nussbaum realiza donde señala que las culturas son escenarios de debate e impugnación, Nussbaum considera que es menos clara la postura de Sen respecto a otras críticas que sobre este tema ella misma realiza.

5.- Los fundamentos Marxistas-Aristotélicos del enfoque

De acuerdo con Nussbaum (2000), Sen nunca ha intentado fundamentar el EC en la idea marxista aristotélica sobre el funcionamiento verdaderamente humano, cuestión que desempeña un papel central en el estudio de esta autora. Asimismo, Nussbaum argumenta que no le queda claro en qué medida estos pensadores (Marx y Aristóteles) influyeron en la concepción de Sen.

6.- La distinción entre agencia y bienestar

Sen ha utilizado prominentemente la distinción entre los conceptos de agencia y bienestar¹¹ y no obstante que Nussbaum reconoce su importancia, dicha distinción está ausente en la versión del enfoque de capacidades de la filósofa. En su lugar Nussbaum propone que todas las distinciones importantes puedan ser capturadas como aspectos de una distinción de capacidad/función (Nussbaum 2000)

Es importante introducir el trabajo de Martha Nussbaum en esta investigación, en virtud de sus relevantes aportaciones al desarrollo del enfoque. Quizás la principal ventaja de los estudios de Nussbaum es que precisa, conceptualiza y define diversos aspectos del EC. Además, la lista de capabilities que proporciona es un buen punto de referencia para operacionalizar el enfoque. Sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, la aplicabilidad universal que Nussbaum propone sobre su lista central de capacidades es cuestionable ya que existe una gran cantidad de contextos sociales con características particulares en los que se pueden valorar capacidades diferentes a las que sugiere Martha Nussbaum.

¹¹ Para ver las diferencias e interrelaciones entre los conceptos de bienestar, capacidades y agencia, véase el apartado 5.1.1 de la presente investigación.

1.1.3.- Utilización del enfoque en el ámbito evaluativo

En este apartado se analizan los factores que subyacen en el ámbito evaluativo del enfoque. Es importante especificarlos ya que será de gran ayuda tenerlos presente al intentar evaluar capacidades en este trabajo.

Sen (1992) considera que para la evaluación hay que distinguir dos cuestiones distintas: (1) ¿Cuáles son los objetos de valoración? y (2) ¿Qué tan valiosos son los respectivos objetos? E indica que la identificación de los objetos de valoración (ámbito evaluativo) es en lo sustantivo el ejercicio básico que permite buscar la respuesta a la segunda pregunta.

El enfoque de capacidad, evalúa a partir de los funcionamientos y capacidades. Sen (1992) considera que esto, en sí mismo, es un ejercicio evaluativo que tiene tintes discriminatorios, tanto por lo que incluye como lo que se excluye de la evaluación. El economista y filósofo considera que lo anterior no debe desconcertarnos ni convertirse en una grave dificultad en la conceptualización de los funcionamientos y las capacidades. Sen (1992) plantea una especificación que ha despertado grandes polémicas y se cita a continuación:

[Al examinar] algunos tipos de análisis de bienestar, p.ej., al ocuparnos de la pobreza extrema en economías en vías de desarrollo, adelantamos mucho con un número de funcionamientos relativamente importantes (y las capacidades básicas correspondientes p.ej., la capacidad de estar bien alimentado y disponer de alojamiento, la capacidad de

evitar posibles enfermedades y una mortalidad prematura). En otros contextos, que afrontan problemas más generales del desarrollo económico, la lista podría ser mucho más larga y mucho más diversa (Sen 1992:58).

A partir de esta afirmación se infiere el peso que Sen le asigna al contexto en la elección de los funcionamientos y las capacidades a evaluar. Las polémicas entre los estudiosos del enfoque han surgido, entre otras cosas porque Nussbaum (2000) afirma que se debe definir una lista de capacidades básicas, y que estas capacidades deberían ser tomadas en cuenta y evaluadas independientemente del contexto, la lista de Nussbaum y sus opiniones sobre la misma ya fueron descritas en el apartado inmediato anterior.

Sen se niega a dar una lista predefinida de capacidades básicas porque considera que la selección de las capacidades debe ser resultado de un proceso democrático, no está a favor de una lista final que sea usada para diferentes propósitos, ya que cada propósito debería tener su propia y particular lista. Enfatiza que la discusión pública y el razonamiento pueden permitir comprender de una mejor manera el valor y el rol de capacidades específicas (citado en Robeyns, 2005).

Para Sen, las capacidades tienen distinta importancia, su valor es cambiante y esto es parte de la estructura del enfoque y precisa que el condicionamiento básico del mismo es que al evaluar el bienestar los objetos de valoración sean los funcionamientos y las capacidades en vez de atender sólo los medios necesarios para tales realizaciones y libertades (Sen, 1992). En este sentido diversos autores también han considerado esto como una limitación teórica del EC (véase Beitz 1985 (citado en Sen 2000) y Boltvinik (2006), pero sobre este aspecto se volverá más adelante).

Ante la problemática de definir los funcionamientos a evaluar, ¿cómo proceder? Robeyns (citada en Young, 2006) propone una metodología distinta a la basada en listas predefinidas e identifica cinco criterios para ser usados como un procedimiento para identificar una lista de funcionamientos y capacidades, los cuales son:

1. *Formulación explícita*. El criterio más básico es que la lista debería ser explícita, discutida y defendida.
2. *Justificación metodológica*. Cuando se señala una lista, se debería clarificar y escudriñar el método que la generó, así como justificar si es apropiada para el tema en cuestión.
3. *Sensibilidad al contexto*. El nivel de abstracción con el cual se arma la lista debería de apropiarse para el cumplimiento de los objetivos que persigue el enfoque de capacidades.
4. *Diferentes niveles de generalidad*. Definir una lista ideal que no esté determinada por limitaciones de datos, diseño de medidas o por la viabilidad socio económica o política y señalar una lista más pragmática, la cual tome en cuenta posibles limitaciones.
5. *Exhaustividad y no reducción*. Todos los elementos importantes deberían ser incluidos

Dos consideraciones sobre esta metodología: La primera es que definir los funcionamientos y capacidades valiosas para un determinado grupo de personas en ocasiones puede ser un proceso arbitrario en el cual sólo se tome en cuenta los criterios del investigador. Con esta “guía metodológica” para definir capacidades y en específico con el primer criterio referido a la formulación implícita lo que en el fondo se

propone es que el proceso de definición de las capacidades valiosas sea una construcción social. Es decir, que se tome en cuenta la opinión de los miembros del grupo que se está analizando. La dificultad que aquí aparece es lograr consensos debido a la multiplicidad y heterogeneidad de lo que consideran valioso o importante las personas.

La segunda consideración es sobre la sensibilidad al contexto. Es importante tener en cuenta este punto al utilizar el enfoque, porque independientemente de que existan o no capacidades centrales para todos los seres humanos (como las propuestas por Nussbaum), el EC puede ser útil para analizar y evaluar no sólo dichas capacidades centrales y abarcar otros objetivos de análisis que impliquen adaptarse a particulares contextos.

Por último, y a manera de recapitulación, se puede afirmar que para Sen, la selección de un ámbito evaluativo está en función del contexto que se desee evaluar y que las capacidades tienen un valor cambiante, lo cual es un rasgo de la estructura misma del enfoque. Estas ideas se hacen explícitas en la guía metodológica para definir capacidades que propone Robeyns (Robeyns, 2003 citada en Young, 2006) la cual será de utilidad en la formulación de la lista de capacidades que serán evaluadas en el presente estudio.

1.1.4.- Sobre la libertad humana. Su papel constitutivo e instrumental

De acuerdo con la Real Academia Española, la palabra libertad designa la “facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos” (RAE, 1999:1252). En términos más filosóficos, libertad es la capacidad de autodeterminación de la voluntad que permite a los seres humanos actuar como deseen y decidir su destino. En este sentido suele entenderse como libertad individual y se distingue de otras libertades como: libertad de expresión, libertad religiosa, libertad civil, de prensa, de derecho.

Las capacidades de las personas reflejan la libertad para elegir el tipo de vida que éstas desean llevar a cabo, razón por la cual, al evaluar dichas capacidades se está evaluando la libertad individual. Como se ha argumentado anteriormente, ésta es una de las características más significativas del enfoque y en las siguientes líneas se profundiza sobre la relevancia, los rasgos y los tipos de libertad que considera existen.

Para Sen (2000), el papel de la libertad es crucial en el desarrollo ya que es tanto medio para obtener dicho desarrollo así como su fin:

“El desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades que disfrutan los individuos. El hecho de que centremos la atención en las libertades humanas contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo, como su identificación con el crecimiento del producto nacional bruto, con el aumento de las rentas personales, con la industrialización, con los avances tecnológicos o con la modernización social. La expansión de la libertad es tanto el medio como el fin primordial del desarrollo” Sen (2000:19).

Ahora, habría que precisar que las capacidades, entre otras cosas, permiten estudiar el **papel constitutivo de la libertad**, el cual:

Está relacionado con la importancia de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana. Entre estas libertades fundamentales se encuentran algunas capacidades elementales como, por ejemplo poder evitar privaciones como la inanición, la desnutrición y la mortalidad prematura o gozar de las libertades relacionadas con leer, escribir y calcular, la participación política y la libertad de expresión, etcétera (Sen 2000:55).

Hay que tomar también en cuenta que por otra parte, existe el papel instrumental de la libertad, el cual se refiere a ciertos tipos de derechos y oportunidades que contribuyen a mejorar las capacidades de las personas. Estas libertades instrumentales también se pueden complementar entre sí (Sen 2000).

Para este autor las **libertades instrumentales** tienen un efecto en el fomento de las libertades generales de los individuos para llevar el tipo de vida que tienen razón en valorar. Asimismo, considera que existen por lo menos, cinco tipos de libertades, desde la perspectiva instrumental (Sen, 2000):

1. Libertades políticas: concebidas en un sentido amplio (incluidos los llamados derechos humanos) se refieren a las oportunidades que tienen los individuos para decidir quien los debe gobernar y con que principios, y comprenden también la posibilidad de investigar y criticar a las autoridades, la libertad de expresión política y de prensa sin censura, la libertad para elegir entre diferentes partidos

políticos, etc. Comprenden los derechos políticos que acompañan a las democracias en el sentido más amplio de la palabra.

2. Medios económicos: se refieren a la oportunidad de los individuos de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios.
3. Oportunidades sociales: se refiere a los sistemas de educación, sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor. Estos servicios son importantes no solo para la vida privada sino también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas.
4. Garantías de transparencia: se refieren a la necesidad de franqueza que pueden esperar los individuos: la libertad para relacionarse con la garantía de divulgación de información y de claridad.
5. Seguridad protectora: es necesaria para proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias y en algunos casos incluso en la inanición y la muerte.

Las libertades instrumentales anteriormente descritas son de gran utilidad para complementar la evaluación de las capacidades¹² (que vendrían siendo las libertades sustanciales o constitutivas)¹³.

¹² Es posible establecer un paralelismo entre las dimensiones de libertad que plantea Sen, las capacidades y las libertades instrumentales, con los dos conceptos de libertad que propone Isaiah Berlín en 1958; la libertad negativa y la libertad positiva. Isaiah Berlín concibe a la libertad negativa como la ausencia de obstáculos externos al agente: una persona es libre si nadie le impide realizar lo que quiere hacer; es decir, este tipo de libertad implica una no interferencia. Esta dimensión de libertad tiene ciertas similitudes con las libertades instrumentales. Por otra parte, la libertad positiva refiere a la autodeterminación es decir, a la capacidad de controlar el propio destino de acuerdo a los propios intereses. Se podría considerar que existen ciertas semejanzas entre la libertad positiva y las capacidades ya que ambas refieren a una influencia más directa del agente en sus acciones. Para ampliar la información sobre los conceptos de libertad de Berlin consúltese: <http://plato.stanford.edu/entries/liberty-positive-negative/>

¹³ Un ejemplo de ello lo encontramos en Flores-Crespo (2005) ya que para evaluar si tres universidades tecnológicas en México han expandido las libertades de sus egresados define siete functionings y elige los

Otro tipo de libertad que habría que tomarse en cuenta es la libertad cultural, a la cual Sen hace referencia en el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2004). En la presentación de este documento se considera que:

La libertad cultural constituye una parte fundamental del desarrollo humano ya que para vivir una vida plena, es importante poder elegir la identidad propia -lo que uno es- sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas. Es necesario que la gente cuente con la libertad para practicar su religión en forma abierta, para hablar su lengua, para honrar su legado étnico o religioso sin temor al ridículo, al castigo o a la restricción de oportunidades. Es necesario que la gente cuente con la libertad de participar en la sociedad sin tener que desprenderse de los vínculos culturales que ha escogido (PNUD, 2004:1).

En el primer capítulo del informe del PNUD (2004), Sen admite que las dimensiones culturales del desarrollo humano ameritan una cuidadosa atención por tres razones: la primera es porque la libertad cultural es una dimensión importante de la libertad humana y su promoción exige trascender las oportunidades sociales, políticas y económicas, que éstas, por sí solas, no garantizan la libertad cultural. En segundo lugar porque más allá de glorificar un apoyo irrestricto a las tradiciones heredadas o advertir al mundo de los supuestos choques inevitables entre civilizaciones, la atención debe centrarse en la importancia de la libertad en las esferas culturales (tanto como en las demás) y en defender y aumentar las libertades culturales de que podría gozar la gente (PNUD, 2004).

medios económicos y las oportunidades sociales, esto último con el fin de analizar el papel instrumental de la libertad. Dicho estudio se describe con más detalle en la sección II del presente capítulo.

En tercer y último lugar está reconocer que la importancia de la libertad cultural no se circunscribe sólo al ámbito cultural, sino que afecta también los éxitos y fracasos en el ámbito social, político y económico (PNUD, 2004), es decir tiene consecuencias amplias.

Como ya se ha señalado, el EC centra su atención en otro objeto de análisis al momento de estudiar el desarrollo, el cual aborda desde la perspectiva de la libertad y no como incrementos monetarios y de riqueza material y esto constituye una de las aportaciones más importantes de Sen, aunque también un reto en términos metodológicos y de aplicabilidad.

La libertad individual es central para el desarrollo humano, pero cabe advertir que dicho análisis no se circunscribe a considerar sólo las capacidades sino que se complementa con otro tipo de libertades, como son las libertades instrumentales propuestas por Sen las cuales se precisaron en este apartado.

1.1.5 Ventajas y limitaciones del enfoque de capacidades

Algunas ventajas del enfoque de capacidades

Una vez precisadas las características centrales del enfoque se señalan a continuación lo que algunos autores consideran como los logros o las ventajas más importantes del mismo.

En primera instancia, el EC propone otros objetivos en la evaluación individual y social del bienestar y el desarrollo, es decir se enfoca en los funcionamientos y las capacidades de las personas en lugar de otras variables. Para filósofos, economistas y en general para estudiosos y conocedores del enfoque esta ha sido una de las principales aportaciones del profesor Sen.

Bajo esta misma línea argumentativa, Robeyns (2005) considera que una distinción analítica clave en el EC es la de diferenciar entre los medios y fines del bienestar y el desarrollo, ya que sólo los fines tienen importancia intrínseca mientras los medios son instrumentales para alcanzar las metas de incrementar el bienestar, la justicia y el desarrollo.

Por su parte, Sabina Alkire (2005) considera que la fuerza fundamental del enfoque de capacidades es, con toda claridad, su objetivo y precisa que en campos como la justicia y la reducción de la pobreza el objetivo debería ser expandir las libertades que privan a las personas para que puedan disfrutar estados de existencia y acciones valiosos. Alkire

considera que los seres humanos deberían tener acceso a recursos positivos (*positive resources*) y asimismo, ser capaces de hacer elecciones sobre ellos.

En tal sentido, Alkire (2005) señala que el punto fundamental es que tanto el enfoque de capacidades como el de desarrollo humano sugieren que los seres humanos y su florecimiento, deberían ser el fin o el objetivo del desarrollo en lugar de incrementos en el crecimiento económico.

Por lo tanto el EC va más allá de considerar al ingreso y propone un espacio alternativo en donde conceptualizar tanto la reducción de la pobreza y la justicia. Además, este espacio incluye múltiples funcionalidades y libertades (Alkire, 2005).

Otro mérito del enfoque de capacidades, es que proporciona los fundamentos teóricos del paradigma de desarrollo humano (veáse Fukuda-Parr, 2003 y Kumar, 2003, citado en Robeyns 2005). El concepto de desarrollo humano ha tenido un gran impacto al cambiar el concepto tradicional de desarrollo, centrado exclusivamente en medidas de crecimiento económico, a otro en el que se consideran las capacidades y la libertad de las personas. En tal sentido, el desarrollo humano es definido como “el proceso de ampliación de las posibilidades de elegir de los individuos que tiene como objetivo expandir la gama de oportunidades abiertas a las personas para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para desenvolverse en su entorno social”(López y Vélez, 2003:8).

Desde 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha asumido la nueva concepción del desarrollo y los principales conceptos del enfoque de

capabilidades y ha publicado un informe anual de desarrollo humano basado en el cálculo del índice de desarrollo humano (IDH) para un buen número de países incluyendo México. El IDH tiene tres dimensiones de medición básicas: ingreso, educación y salud. No obstante el IDH es una medida más amplia que considerar el ingreso económico de las personas para medir su desarrollo para Ranis et all (2006) dicho índice es incompleto porque no incluye muchos aspectos de la vida que son de fundamental importancia, en su estudio estos autores identifican 11 categorías para ampliar dicho índice.

Otro aspecto importante que habría que resaltar, es que el enfoque de capacidades se ha utilizado como fundamento de una teoría parcial de la justicia (Nussbaum, citado en Robeyns 2005).

Por último, la base multidisciplinar sobre la cual se nutre el EC (teorías de la filosofía política y la economía) es sin duda alguna, una de sus principales ventajas analíticas ya que, entre otras cosas, esto amplía el rango de su utilización en diversas áreas de estudio.

Limitaciones y críticas al enfoque de capacidades

Con el fin de tener una comprensión amplia del EC se puntualizan a continuación algunas de las críticas y limitaciones que al mismo se le han adjudicado:

(1) ¿Es el enfoque de capacidades una teoría? No obstante todas sus bondades, el enfoque de capacidad no es una teoría. Robeyns (en prensa), identifica algunos de los requerimientos que enfrenta el enfoque de capacidades para ser considerado como una completa teoría de la justicia. Estos requerimientos son: (1) definir justicia o igualdad en qué (comúnmente la métrica de justicia más importante han sido los recursos, entre estos destacan el PIB, los ingresos, los bienes primarios que propone John Rawls, los derechos individuales a los bienes materiales que propone Robert Nozick) y sobretodo, demostrar porqué es más útil la métrica de la justicia con base en capacidades que con base en estos otros recursos; (2) definir si se requiere una teoría de resultados (funcionamientos logrados) o de oportunidades (capabilidades); (3) resolver cómo se van a definir y justificar las capacidades que son importantes; (4) especificar dónde marcar la frontera entre la responsabilidad individual y colectiva; (5) definir quién debe cargar con la responsabilidad de extender las capacidades seleccionadas y (6) explicar con base en qué, el enfoque de capacidades, justificaría sus principios o demandas de justicia.

Por otra parte, de acuerdo con Kerlinger: “una teoría es un conjunto de constructos (conceptos) definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el objeto de explicar y predecir los fenómenos” (Kerlinger citado en Sampieri et al 1991:42). Como se puede advertir, lo que esencialmente distingue a una teoría es la capacidad explicativa y predicativa de su objeto de estudio, cuestión que no está completamente abordada por el enfoque de capacidades.

Siendo más precisos, la perspectiva de capacidad es en esencia un marco normativo que ha tratado de ser utilizado como herramienta evaluativa. Se ha aplicado sobre todo en estudios de desarrollo y bienestar individual (Robeyns, 2005). Para esta autora: “el enfoque de capacidad no es una teoría que pueda explicar la pobreza, la desigualdad o el bienestar; en lugar de eso proporciona una herramienta y un marco dentro del cual conceptualizar y evaluar esos fenómenos” (2005:94). Pero, aunque el enfoque no explique las causas de dichos fenómenos el enfoque si nos lleva a repensar la naturaleza del problema social en cuestión.

Una manera de superar la limitación, de que se trata de un enfoque y no de una teoría, es considerar la posibilidad de integrar el EC con otros marcos teóricos, claro que esto dependerá del tipo de estudio que se pretenda realizar y de la habilidad del investigador. Robeyns (2005) hace notar que al aplicar el EC en temas de política y de cambio social a menudo se requiere complementar los análisis con otras teorías explicativas.

Otros aspectos que han sido objeto de fuertes discusiones y debates entre los teóricos del enfoque, son los relacionados con el individualismo, los grupos y las estructuras sociales (Robeyns, 2005). Estos tópicos constituyen aspectos que han sido criticados en el EC y siguiendo la argumentación de Robeyns se describen a continuación:

(2) *Problemas de operacionalización.* Algunos economistas, han argumentado la necesidad de conocer cómo seleccionar o identificar las capacidades del enfoque para hacerlo operacional (Robeyns, 2005). Para Boltvinik (2005) el enfoque de capacidades “no se ha operacionalizado y ha dado lugar a muchas confusiones y críticas, pero es potencialmente importante”. Este argumento de Boltvinik es rebatido por Comim

(2001) quien argumenta que existe una gran diversidad de maneras en las que puede ser usado el enfoque y considera que, en general, existen cinco grupos en los cuales se puede clasificar el uso empírico que ha tenido el mismo: a) estudios multivariados, b) estudios empíricos, c) aplicaciones de estudios de caso, d) aplicaciones teóricas e) aplicaciones metodológicas.

Pueden existir dificultades en la medición del EC lo cual es muy diferente a decir que no se haya conseguido operacionalizar¹⁴.

(3) *El EC es Individualista*. Se ha criticado que el enfoque adopta un individualismo en sus planteamientos y análisis, sin embargo para Robeyns el EC presenta un individualismo ético más no un individualismo ontológico¹⁵. Esta autora considera que en el nivel teórico, el enfoque no toma en cuenta las relaciones sociales ni las limitaciones y oportunidades que las estructuras e instituciones ocasionan en los individuos y argumenta además, que es difícil decir que el EC es metodológica u ontológicamente individualista especialmente cuando los propios análisis de Sen, sobre algunos procesos que son esencialmente colectivos, demuestran lo contrario (Robeyns, 2005).

¹⁴ Para ampliar la información sobre la operacionalización del enfoque véase Comim (2001).

¹⁵ De acuerdo a Mautner (1996): el **Individualismo** es una perspectiva que asigna primacía individual a los seres humanos. La primacía puede estar en diferentes aspectos: 1) ontológico: sólo los individuos son reales, pero la totalidades de los cuales ellos son parte tal como grupos sociales y sociedades políticas no tienen realidad independiente. 2) metodológico: teorías e investigaciones sociales deben proceder como si sólo los individuos tuvieran existencia real 3) Axiológico: el valor intrínseco está fundado en qué es lo esencial para la individualidad de un ser humano. La individualidad puede ser valuada de diferentes maneras: por sus logros, por su personalidad única, por su autodeterminación y por su independencia de otros. 4) En filosofía de pensamiento y lenguaje. Este término no tiene una valoración negativa, esta aclaración es pertinente puesto que en ocasiones se confunde individualismo con egoísmo.

(4) *El EC no presta suficiente atención a los grupos y a las estructuras sociales.* De acuerdo con Robeyns (2005) afirmar que el EC no presta atención a los grupos y a las estructuras sociales es falso porque hay una gran cantidad de literatura en la cual se demuestra que las aplicaciones del enfoque han considerado estos tópicos (como estudios de género, comunidades y particulares grupos culturales). Esta autora considera que no existen razones por las cuales el enfoque no pudiera tomar en cuenta la normativa y constitutiva importancia de los grupos; sin embargo, admite que para lograr una mayor comprensión sobre la importancia de los mismos, el EC podría entablar diálogos más intensos con otras disciplinas como la sociología, historia, y estudios de cultura y género.

Sin embargo, cabe señalar que Sen (2000) ubica en el centro de su análisis al individuo sobre los grupos. Dieterlen (en prensa), argumenta que a partir de los conceptos de elección e identidad social, Sen ha criticado las corrientes comunitaristas, las cuales consideran que debe ser la comunidad y no el individuo el sujeto para llegar a una distribución justa.

En su artículo “La razón antes que la identidad” Sen (2000) reconoce que al analizar la elección es útil considerar que la identidad social puede ser importante por dos razones: (1) su función perceptiva; la cual tiene que ver con la manera en que un miembro de una comunidad puede percibir, entender la realidad, aceptar normas y discutir acerca de lo que debe hacerse que es la manera en que un miembro de una comunidad y (2) su función delineadora: puede ser parte fundamental de de cualquier idea del bien social, en cualquier diagnóstico del bien social surge la pregunta de quien será incluido en ese ejercicio de agregación y esto no puede separarse de la práctica de la identificación

social. Según Sen hay mapas y procedimientos diferentes para dividir a la gente: la identidad es múltiple y en tal sentido una persona puede ser al mismo tiempo: “una italiana, mujer, feminista, conservadora en asuntos fiscales, fanática del jazz y londinense” (Sen, 2000:2)

Sen (2000) afirma que indudablemente es cierto que el modo en el que razonamos bien puede estar influido por nuestro conocimiento, presuposiciones o inclinaciones ante lo bueno. Pero esto no significa que sólo podamos razonar dentro de una tradición cultural con una identidad específica. Sen advierte que aún cuando ciertas actitudes y creencias básicas pueden influir en la forma en que razonamos, es improbable que la determinen: “no es absurdo afirmar que la capacidad de dudar y razonar son de las cosas que nos hacen humanos y no meros animales incapaces de cuestionarse” (Sen, 2000: 5).

1.1.6.- Aplicabilidad del enfoque de las capacidades

Los estudios que han abordado el enfoque de capacidades han proliferado a través del tiempo y se han realizado en diversos países. Desde muy diversas ópticas se ha complementado, criticado y enriquecido esta perspectiva teórica y se ha utilizado no sólo para evaluar el bienestar y el desarrollo, sino que se ha recurrido a éste, para analizar otros problemas sociales en particular tales como la pobreza, la desigualdad y la educación, entre otros. Sobre la amplia variedad de esferas en las cuales el enfoque puede utilizarse Robeyns señala:

El enfoque de capacidad es un amplio marco normativo para la evaluación y la valoración del bienestar individual y los arreglos sociales, el diseño de políticas y en propuestas sobre

el cambio social en la sociedad. Es usado en un amplio rango de campos, más prominentemente en estudios de desarrollo, bienestar económico, política social y filosofía política. Puede ser usado para evaluar diversos aspectos del bienestar de las personas tales como inequidad, pobreza, el bienestar individual o el promedio de bienestar de los miembros de un grupo. Puede utilizarse como una herramienta de evaluación alternativa de análisis sociales de costo-beneficio o como un marco dentro del cual diseñar y evaluar políticas [...] (Robeyns 2005:94).

Un buen número de investigadores en el mundo han aplicado el enfoque en sus trabajos, prueba de ello es que tan sólo en menos de un año se han publicado 6 libros y 60 artículos (en inglés y en otras lenguas) utilizando el enfoque de capacidades. Esto se puede apreciar en Robeyns (2006) estudio en el cual dicha autora recopila información bibliográfica sobre los trabajos realizados entre 2005 y 2006 sobre este tema.

Particularmente en el caso de México, sobresalen investigaciones como las de Pedro Flores-Crespo (2005) aplicando el enfoque en educación, Julio Boltvinik (2005) en estudios sobre florecimiento humano y Luis Felipe López Calva (2003) en la medición del desarrollo humano.

1.2.- Revisión de literatura sobre educación y capacidades. Antecedentes del problema de investigación.

El presente apartado tiene un doble propósito: en principio busca analizar diversos estudios que señalan el papel que juega la educación en el enfoque de capacidades (EC) para advertir la importancia teórica que distintos autores le han otorgado,

especialmente Amartya Sen. Por otra parte se analizarán algunas investigaciones empíricas que han aplicado el EC en el ámbito educativo, destacando las metodologías que han utilizado y los principales hallazgos de sus estudios, con el propósito de encontrar los vacíos en la literatura para, a partir de ahí, contextualizar el problema y las preguntas de esta investigación.

Como se observará, son pocos los autores que han elaborado investigaciones sobre educación y capacidades, lo que abre la puerta para explorar diversos aspectos metodológicos y así profundizar en el estudio de esta perspectiva poco conocida en el campo de la investigación educativa en México.

1.2.1 Ubicación de la educación en el enfoque de capacidades

En las siguientes líneas se examina la importancia de la educación dentro del enfoque de capacidades, especialmente se busca identificar los elementos de análisis teórico que nos permitan analizar si la educación, bajo ciertas circunstancias, podría ampliar las libertades de las personas.

En principio, se advierte que para Sen (2000), la educación es considerada una libertad fundamental y por tanto se encuentra dentro de los elementos constitutivos del desarrollo. El economista y filósofo considera que: “la importancia [que la educación tiene] para el desarrollo no sólo tiene que demostrarse por medio de su contribución directa al crecimiento del PNB o al fomento de la industrialización” (2000:21).

En los trabajos de Sen y Nussbaum la educación es en si misma una capacidad básica que afecta el desarrollo y la expansión de otras capacidades. Tener la oportunidad de educarse y el desarrollo de la capacidad de educación expande las libertades humanas, no tener educación perjudica entre otras cosas el desarrollo humano (Walker y Unterhalter, 2007).

Pero, ¿por qué la educación es una capacidad básica? De acuerdo con Terzi (2007), la capacidad para ser educados se puede comprender en términos de las oportunidades reales tanto para el aprendizaje informal como para la escolarización formal y es una capacidad básica por dos razones: (1) la ausencia o pérdida de esta oportunidad podría dañar y poner en desventaja al individuo y (2) juega un rol sustancial en la expansión de otras capacidades y es fundamental para el bienestar y para conducir una buena vida.

Amartya Sen señala que las capacidades básicas son un grupo relativamente pequeño de “beings and doings” que tienen una importancia central en el bienestar, entre estas capacidades se encuentra la capacidad para estar bien nutrido, la capacidad para escapar de la morbilidad y la morbilidad prematura, la capacidad para estar protegido, la capacidad para gozar de buena salud y la capacidad de participar en interacciones sociales sin pena (Sen, citado en Terzi 2007). No obstante que Sen considera a la educación como una capacidad básica que tiene un papel central en el bienestar y el desarrollo, Sen no realiza un estudio específico y pormenorizado sobre ésta, lo cual es entendible ya que éste no ha sido el objetivo central en sus estudios.

Por otra parte, al comparar el enfoque de capacidades con la teoría del capital humano, también es posible vislumbrar la importancia intrínseca que Sen le otorga a la

educación. Sen (2004) advierte que el enfoque de capacidades posibilita abarcar y valorar un amplio rango de funciones de la educación, a diferencia de otras teorías como la Teoría del Capital Humano (TCH) que sólo se enfoca en los beneficios económicos de la educación. En este sentido, Sen señala:

Si la educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento, puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el mismo ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir información, ser tomada en cuenta más seriamente por otros y así sucesivamente. De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de capital humano en la producción de bienes (Sen, 2004:2).

Esta afirmación merece algunas consideraciones. En principio, la perspectiva de capacidades no rechaza la idea de que la educación puede tener beneficios económicos, pero si supera el reduccionismo de considerar a los seres humanos sólo en su rol de trabajadores. Esto constituye la restitución del carácter humanístico de la educación.

En esta misma línea de argumentación, Elaine Unterhalter (2001) advierte que para Sen, la contribución de la educación, no sólo se limita a la mejora de la producción o el ingreso sino que dentro del EC se incluyen otros beneficios de la misma tales como la mejora en el bienestar y la libertad de los individuos, la mejora en la producción y la influencia en el cambio social. Además, esta autora señala que en los análisis de Sen la educación es una libertad sustantiva.

Sin embargo, Unterhalter admite que estas afirmaciones no toman en cuenta las diferencias de forma ni los resultados de la educación y considera que la educación en el EC aparece subteorizada. El enfoque no presta atención a las diferentes modalidades educativas -los procesos de enseñanza, aprendizaje, la evaluación y la administración- ni a las diferencias entre grupos y sus consecuencias. Por lo tanto, hay una homogeneidad con la que la educación es discutida, lo cual conduce a problemas teóricos y políticos (Unterhalter, 2001).

A la luz de estos testimonios se abren espacios analíticos para interesantes debates. Para Flores-Crespo (2005) los argumentos de Unterhalter respecto a la “subteorización” de la educación en el enfoque admiten una precisión. No obstante que este autor reconoce que las observaciones de Unterhalter son acertadas, en el sentido de que no es tarea sencilla ubicar a la educación en el EC precisa que:

Si Sen subteorizara la educación, quizá ésta no aparecería como uno de los tres componentes básicos del Índice de Desarrollo Humano [...] no obstante, afirmar esto no invalida reconocer que es necesario un mayor trabajo empírico para saber hasta qué grado los postulados teóricos del Nóbel pueden ser relevantes en el área de la educación y el desarrollo. Todo esto implicará, inexorablemente, una revisión de los actuales métodos de investigación cualitativa y cuantitativa, de la teoría social y de usar como casos de estudio diferentes poblaciones, contextos y modalidades de enseñanza-aprendizaje (Flores-Crespo, 2005:59).

En efecto, Sen utiliza la educación como uno de los componentes centrales del índice de desarrollo humano; sin embargo, es relevante añadir a la argumentación de Flores Crespo que la medición de la educación en dicho índice se reduce simplemente a los

niveles de escolaridad. Esto marca la necesidad de abordar más comprensivamente la educación no sólo como componente del índice de desarrollo humano, sino dentro de la perspectiva de capacidades.

Unterhalter intenta precisar las diversas maneras en las cuales la educación es formulada en el enfoque de Sen. De esta manera, señala que la educación puede aparecer como:

- (1) Procesos o facilidades que permiten la libertad (sin embargo, argumenta que en el enfoque no es tomado en cuenta que lo contrario también ocurre, es decir, procesos y facilidades educativas que no permiten desarrollar la libertad);
- (2) No sólo como causa de libertad y desarrollo, sino también como constitutiva de ambos;
- (3) Y aparece como un resultado de la capacidad en la forma de conocimiento y de habilidades educativas que puedan ser valiosas entre otras cosas para participar en el mercado laboral, para la supervivencia de los niños (en el caso de los conocimientos y habilidades de las mujeres) y para la participación social (Unterhalter, 2001: 2)

Estas tres dimensiones reflejan con claridad las interrelaciones entre educación y capacidades.

Por otra parte, otra de las autoras que ha hecho importantes contribuciones en el área de educación y capacidades es Melanie Walker (2006) quien señala que el enfoque de

capabilidades no ha sido desarrollado específicamente como una teoría educativa sino como un enfoque evaluativo del desarrollo humano, la calidad de vida y la reducción de la pobreza.

Walker (2006), considera que a diferencia de otras teorías, la perspectiva de Sen considera el valor intrínseco de la educación. Para Dreze y Sen (citados en Walker 2006), en el EC la educación tiene una importancia intrínseca ya que estar educado es un logro valioso en sí mismo. En este sentido, para Sen, la educación es un bien absoluto para la expansión de la capacidad y la libertad humana.

¿Cómo impacta la educación el desarrollo de la libertad humana?

Investigar la relación que existe entre educación y capacidades es una manera de estudiar el papel que juega la educación en la expansión de las libertades humanas, tema antiguo por cierto.

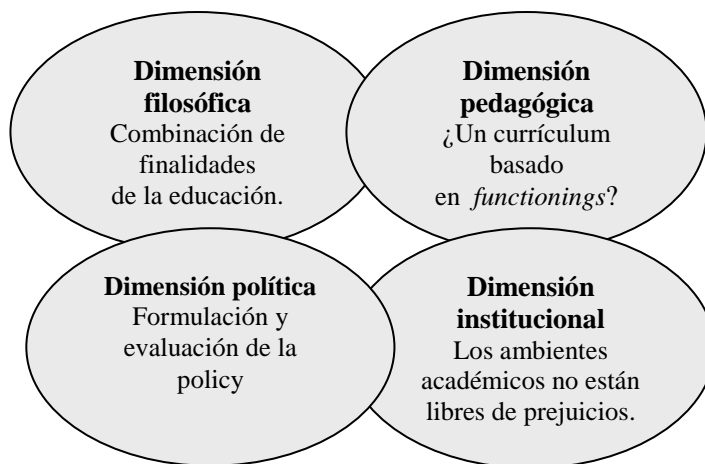
Para profundizar en este punto se analiza la propuesta de Flores Crespo (2007) cuyo objetivo es examinar la manera en que la educación contribuye a la expansión de libertades. Flores Crespo (2007) considera que, para esto, es necesario mirar en cuatro dimensiones: (1) Filosófica (cómo la educación modifica la agencia humana); (2) Pedagógica (cómo el conocimiento es construido/transmitido); (3) Institucional (cómo funcionan las escuelas en particular y el sistema de educación en general para permitir o posibilitar la expansión de libertades); y (4) Temas de política (cómo el problema

educacional es formulado y cómo los resultados de política pueden ser evaluados). Estas ideas son ilustradas en el cuadro 1.4.

Flores-Crespo (2007), analiza el pensamiento de varios filósofos a lo largo de la historia (como Sócrates, Locke, Rousseau y Kant) e identifica que si la razón puede ser lograda a través de la educación y si esta facultad sirve para mejorar a los seres humanos de una manera ética y enriquecer sus vidas, entonces la razón parecería ser un elemento central para situar a la educación dentro del enfoque de capacidades. El principal argumento en este sentido es que la educación y lo que se conocería como capacidades (libertades) han estado ligadas por siglos, sólo que ahora en categorías teóricas renovadas, según observa Latapí (citado en Flores Crespo 2007).

Desde el ámbito pedagógico e institucional, Flores-Crespo (2007) destaca, por una parte, la necesidad de proponer ideas pedagógicas normativas y adecuar el currículo y por otro lado reconoce la importancia de que los procesos educativos normalmente ocurren dentro de instituciones, guiados por maestros y en interacción social y que este ámbito institucional implica diversos factores que pueden condicionar la adquisición del conocimiento, el desarrollo de la razón y el presente y futuro de las libertades humanas.

Cuadro 1.4.-Situando a la educación dentro del Enfoque de Capacidades



Fuente: Flores-Crespo (2006). Educación y capacidades humanas: líneas para el análisis.

Presentación realizada en Mérida. México, 6 de octubre

Con base en estas reflexiones, es posible plantear diversas interrogantes especialmente dentro de la dimensión pedagógica ¿Los docentes están formados para poder llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje que fomenten la libertad? ¿En los currículos de los distintos niveles educativos, se contempla en sus fundamentos filosóficos la educación liberal¹⁶?, ¿hasta que punto la educación formal puede frenar o ampliar las libertades de los individuos?

Además, los sugestivos planteamientos de Flores-Crespo nos llevan a reflexionar sobre la importancia que podría tener adecuar el currículum para fomentar el desarrollo de funcionamientos y capacidades en los estudiantes: ¿Qué beneficios traería consigo? ¿En que sentido sería diferente de la educación tradicional y de la educación basada en competencias?

¹⁶ En este estudio la educación liberal se refiere a aquella que busca desarrollar las libertades de las personas.

Es posible resaltar algunas de las ventajas que tendría orientar el currículo para el desarrollo de capacidades; primeramente nos llevaría a enfocarnos en lo que las personas son capaces de hacer y ser para llevar el tipo de vida que valoran. Es decir, la atención se centraría en el desarrollo de las capacidades y habilidades que son significativas para la vida. Además, implicaría definir aprendizajes más pertinentes para los estudiantes y buscaría transformar las tradicionales maneras de enseñar y evaluar, entre otras cosas.

Otro aspecto de gran relevancia sobre la perspectiva de capacidades consiste en considerar que la noción de capacidades desarrollada por Sen y Nussbaum recaptura la visión humanística de la educación la cual ha estado parcialmente eclipsada por aplicaciones simplistas de modernas teorías de la educación como la teoría del capital humano, la planeación de recursos humanos y la idea de una economía basada en el conocimiento (Flores-Crespo, 2007).

En el estudio ya citado, este autor señala que para Untherhalter los tres aspectos de la educación que se muestran en el EC son : oportunidades sociales (*social opportunities*), escolarización (*schooling*) y desarrollo de la razón (*development reason*) pueden completarse de alguna otra manera para lograr capacidades valiosas. Además, para Untherhalter si una persona tiene igualdad de oportunidades educativas sus habilidades prácticas y su agencia humana pueden ser formadas de una manera justa.

Para concluir esta sección se puede afirmar que la educación en el enfoque de capacidades no sólo es considerada como una libertad sustantiva o una capacidad básica, sino también, como un factor que impacta el desarrollo de la libertad humana. Es

un medio y un fin de la libertad. Los planteamientos anteriormente analizados nos permiten inferir que la educación tiene una importancia crucial en la expansión de las capacidades lo cual es reconocido por Sen y ampliado en investigaciones de otros autores.

Por otra parte, es claro que el enfoque de capacidades posibilita ampliar el análisis educativo al considerar otras funciones de la educación y no sólo las económicas. En tal sentido, se ampliarían nuestros conocimientos si se continua integrando al enfoque con otras áreas de la educación, tales como la desigualdad educativa, la evaluación del aprendizaje, filosofía de la educación, política educativa, entre otras.

1.2.2.- Estudios empíricos sobre educación y capacidades. Avances y retos futuros de investigación

De acuerdo con Melanie Walker (2006), existen pocos proyectos específicamente en educación que utilicen el enfoque de capacidades. Advierte que el papel de la educación ha sido reconocido por muchos autores pero que no lo han explorado a detalle¹⁷.

No obstante que son pocos los estudios realizados sobre educación y capacidades, éstos han sido pioneros y han abierto nuevas interrogantes para el desarrollo de futuras

¹⁷ En el área de educación y justicia de género destaca los siguientes trabajos: Unterhalter (2001, 2003a, 2003b, 2004a y 2004b), Unterhalter and Brighouse (2003), Vaughan (2004), Walker (2002a, 2003, 2004a, 2004b) y George (2004). Desarrollo docente ha sido considerado por Page (2004) y Raynor (2004), educación especial por Terzi (2003,2004), dirección escolar por Bates (2004), analfabetismo por Alkire (2002), educación en general por Saito (2003), Biggeri et al. (2004) y Flores-Crespo (2004). Y en el campo de educación superior son aún menos (Flores-Crespo 2001; Deprez y Butler, 2001; Watts y Bridges, 2003; Bozales, 2004). Para obtener las referencias completas de estos estudios véase a Walker (2006: 20).

investigaciones. Parte de la importancia del presente estudio se circunscribe en un área que está en ciernes.

Analicemos ahora ¿Qué propósitos han tenido los estudios realizados sobre educación y capacidades? ¿Cuál ha sido su metodología y cuáles sus resultados? Con el fin de responder a estos cuestionamientos se explican a continuación los aspectos centrales de dichos estudios.

En su trabajo, Walker (2006) se propone estudiar pedagogías en educación superior y trata de adoptar las ideas claves del enfoque de capacidades como medios para pensar en un criterio de justicia en relación con la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. En este sentido adopta, entre otras, las ideas de capacidad, funcionamiento, agencia y ofrece ejemplos prácticos de estos conceptos relacionándolos con la educación lo cual resulta bastante ilustrativo para lograr una mayor comprensión del EC en el ámbito educativo.

A partir de las ideas de diversos teóricos del EC, de las voces de estudiantes e investigadores y de seleccionar investigaciones relevantes en el aprendizaje para la vida y la educación superior, Walker (2006) propone una lista teórica ideal para la evaluación y distribución de capacidades en educación superior (ver cuadro 1.5).

Es importante destacar que el proceso mediante el cual Walker (2006) llega a la definición de la lista de capacidades fue un proceso democrático que tomó en cuenta las opiniones de diversos de los actores sociales involucrados, a diferencia de otros

autores como Flores-Crespo (2005), quien en su estudio definió arbitrariamente los funcionamientos a evaluar.

En la investigación de Walker se precisa que las capacidades enlistadas son entendidas como oportunidades pero también como habilidades y capacidades (*capacities*) que pueden ser fomentadas en educación superior (Gaspar y Van Staveernen 2003, citado en Walker 2006).

Cuadro 1.5.- Lista para la evaluación y distribución de capacidades en educación superior.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <i>1.- Razón práctica</i> | Ser capaz de hacer elecciones razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexivas dirigidas a fines prácticos y morales. Ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo incierto. Tener buen juicio. |
| <i>2.- Adaptabilidad educativa</i> | Ser capaz de dirigir estudio, trabajo y vida. Capaz para negociar riesgo, para perseverar académicamente, para ser receptivo a las oportunidades educativas y adaptarse a las limitaciones. |
| <i>3.- Conocimiento e imaginación</i> | Ser capaz de adquirir conocimiento de una materia elegida - disciplinaria y/o profesional. Ser capaz de usar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender otras perspectivas y para formar juicios imparciales. Ser capaz de debatir temas complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal, para la carrera, para las oportunidades económicas, para la acción política, cultural y social y para la participación en el mundo. Conciencia de debates éticos y temas morales. Mentalidad abierta. Conocimiento para comprender la ciencia, tecnología y la política pública. |
| <i>4.- Disposición al</i> | Ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en las |

- aprendizaje* habilidades para aprender. Ser un inquisidor activo.
- 5.-*Relaciones y redes sociales* Ser capaz de participar en el aprendizaje de grupo, trabajando con otros para resolver problemas y preguntas. Ser capaz de colaborar con otros para formar grupos eficaces de aprendizaje participativo. Ser capaz de formar redes de amistad o pertenencia como soporte para el aprendizaje y el tiempo libre. Confianza mutua.
- 6.- *Respeto, dignidad y reconocimiento* Ser capaz de tener respeto para uno mismo y para los demás, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o devaluado a causa del género, religión, clase social o raza, valorar otros lenguajes, religiones, prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz para mostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en diálogos y debates. Ser capaz incluso de actuar y de responder a las necesidades humanas. Tener competencia en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; una voz para defender/denunciar, para debatir y persuadir; para ser capaz de escuchar.
- 7.-*Integridad emocional, emociones* No ser sujeto de ansiedad o miedo, lo cual disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, conciencia y discernimiento.
- 8.-*Integridad corporal.* Seguridad y libertad de todas formas de acoso físico y verbal en el desarrollo de la educación superior.

Fuente: Walker, M. (2006). "Higher education pedagogies", New Cork, Society for research into higher education & Open University Press [traducción libre].

Cada capacidad influye en el desarrollo de las otras capacidades y hay aspectos que no son incluidos en la lista tales como el juego y el sentido de la estética y la capacidad para la participación política (Walker, 2006). Es decir, no pretende ser una lista exhaustiva.

Al final de su estudio Walker (2006) sugiere que las ventajas que da el enfoque de capacidades como marco para un criterio de justicia en educación superior son: (i) la educación superior tiene un valor intrínseco e instrumental; (ii) dirige el reconocimiento y la redistribución (iii) pone en primer plano a la agencia como una medida de la des/ventaja individual en la educación superior; (iv) ubica a la agencia individual y los arreglos sociales e institucionales en el mismo plano; (v) se enfoca en las capacidades necesarias para el logro educacional y los derechos pedagógicos. La autora sugiere que se debe especificar no sólo qué capacidades son asunto de la educación superior sino cómo se están desarrollando en la práctica. En este sentido probablemente serviría poner atención a la dimensión pedagógica propuesta por Flores-Crespo (2007)

Quizás una de las conclusiones más importantes del trabajo de Walker (2006) es considerar que el EC ofrece una visión que debería estar en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, proporcionando un marco normativo¹⁸ para orientar el desarrollo educativo en las universidades ya que el enfoque ofrece un lenguaje para identificar no sólo momentos de equidad y de persistencia de prácticas normalizadoras y alienantes sino también un marco práctico para la acción y para juzgar la equidad.

Siguiendo con el objetivo de presentar ejemplos de investigaciones que aplicaron el EC al ámbito educativo, se exponen diversos aspectos de un estudio aplicado a México en este campo el cual es “*Educación superior y desarrollo humano*” de Flores-Crespo (2005).

¹⁸ El enfoque de capacidades es normativo pero no inflexible y reconoce y respeta la diversidad humana (ver Sen, 1992).

En su investigación, este autor utiliza el enfoque de capacidades para explicar si la educación ha expandido las libertades de los egresados de tres universidades tecnológicas en México y con ello corroborar si se han dado procesos de desarrollo humano (Flores-Crespo, 2005). Su trabajo rebasó las limitaciones de los tradicionales enfoques económicos (como la teoría del capital humano), para analizar la conexión entre educación y desarrollo al tomar como base el concepto de desarrollo humano propuesto por Sen y el enfoque de las capacidades.

Para lograr su objetivo, Flores-Crespo definió una lista de siete funcionamientos a evaluar en los egresados (ver cuadro 1.6). El proceso que siguió para definir dicha lista fue arbitrario, aunque se apoyó en cierta medida en la lista de capacidades básicas propuestas por Nussbaum.

Cuadro 1.6.- Descripción de funcionamientos por tipo

| Personales | Profesionales |
|--|--|
| <i>¿Qué puede ser un egresado o egresada con el conocimiento adquirido en una universidad tecnológica?</i> | <i>¿Qué puede hacer un egresado o egresada con las destrezas proveídas por la educación técnica?</i> |

1. Ser capaz de sentir confianza en sí mismo.
2. Ser capaz de visualizar un plan de vida.
3. Tener la capacidad de transformar bienes en otros funcionamientos.
4. Ser capaz de desarrollar habilidades más amplias.
5. Adquirir conocimiento para ocupar alguna posición laboral.
- 6.- Ser capaz de buscar y demandar mejores oportunidades de trabajo.
- 7.- Ser capaz de elegir el empleo que desea.

Fuente: Flores-Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano: el caso de tres universidades tecnológicas*, México, ANUIES.

Como se comentó anteriormente, para evaluar el papel de la libertad instrumental tomó dos de las cinco libertades instrumentales que propone Sen, éstas son: las oportunidades sociales y los medios económicos que consideró centrales en la evaluación del proceso de expansión de capacidades de este grupo poblacional (egresados universitarios) (Flores-Crespo, 2005).

A partir, de la realización de trabajo empírico con una muestra de 717 egresados, Flores Crespo (2005) identifica los logros personales y profesionales que la educación ha permitido a los jóvenes. El autor resume algunos de los más relevantes resultados a los que llegó, los cuáles son:

Independientemente de la región, sexo, carrera, edad, nivel salarial, la mayoría de egresados le otorgaron un peso preponderante a la educación como factor de cambio *personal* y profesional. Además se encontraron efectos positivos - no fácilmente cuantificables - por haber estudiado (poder hablar en público, sentir confianza, vislumbrar planes de vida a futuro). La mayoría (80%) de los jóvenes contaba con un empleo formal y sus ingresos económicos habían cambiado con el tiempo y no se detectó una asociación entre haber

adquirido habilidades, conocimientos y destrezas en una UT y elegir el trabajo deseado (Flores-Crespo, 2006:11).

También hizo notar que las condiciones de trabajo de estos egresados eran precarias y la mayoría de los estudiantes deseaba avanzar más en sus estudios universitarios dadas las condiciones de empleo obtenidas pero, desafortunadamente, no había oportunidades reales para cumplir con este propósito, lo que generaba una restricción de capacidades o libertad (Flores-Crespo, 2006).

Encontró que “aunque la educación ha permitido a un grupo de egresados universitarios alcanzar valiosos logros personales y profesionales, los técnicos siguen enfrentando una serie de factores estructurales que requieren ser identificados para hacer de la educación una fuerza real de cambio y de transformación” (Flores-Crespo, 2005).

Al contrastar los trabajos de Walker (2006) y de Flores-Crespo (2005) se advierte que aunque ambos se interesan en analizar la educación superior los objetivos de sus investigaciones son diferentes. Tal y como se citó anteriormente Walker busca adoptar conceptos del enfoque de capacidades para definir un criterio de justicia en relación a la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, mientras que Flores-Crespo se propone analizar si se han generado procesos de desarrollo humano a través de la educación en los egresados universitarios de tres universidades tecnológicas en México.

Sus listas también son diferentes, un aspecto sutil es que Walker (2006) hace referencia a su lista como una “lista para evaluar y distribuir capacidades en educación superior”, mientras que Flores-Crespo (2007) la define como una “lista de funcionamientos por tipo” (personales y profesionales). La lista de Walker es amplia y detallada y refiere

más a la evaluación de las capacidades de estudiantes que cursan educación superior, mientras que la lista de Flores-Crespo está más orientada a la evaluación de las capacidades que los estudiantes desarrollaron en la escuela (tres de los funcionamientos que evalúa son estrictamente profesionales). Aunque, es cierto, hay traslapes en ambos listados.

Por otra parte Flores-Crespo realiza una evaluación empírica de las capacidades a una representativa y amplia muestra de estudiantes, mientras que Walker define sólo una lista ideal de capacidades que no es probada empíricamente. Además y a diferencia de Walker (2006), Flores-Crespo (2005) complementa su análisis evaluando también dos de las libertades instrumentales propuestas por Sen (medios económicos y oportunidades sociales).

Otro estudio en el que se aplica el EC en el ámbito educativo es el de Marion Young (2006) para la medición del aprendizaje valioso y las capacidades. Su investigación se basó en datos proporcionados por niños de 14 años de edad y sus padres que viven en zonas de pobreza rural de Bhutan y Sri Lanka y tenía entre otros, el propósito de identificar los aspectos que ellos consideran relevantes en su contexto local, en términos de la utilidad del aprendizaje de sus vidas diarias y el cumplimiento de sus aspiraciones (Young, 2006)¹⁹.

La investigación de Young (2006) parte de admitir que existen amplios consensos en la necesidad de mejorar el aprendizaje y que no obstante lo anterior, las metodologías de

¹⁹ Los resultados de la investigación de Young no se exponen en el artículo citado.

evaluación que existen sobre el aprendizaje no proporcionan evidencia suficiente de todo lo que éste puede hacer para mejorar la vida de los individuos. Los hacedores de política han estado enfocados en evaluaciones cuantitativas del logro y en medidas de las esferas cognitivas del aprendizaje.

Young (2006) considera que utilizando el EC se puede expandir el alcance de la evaluación del logro educativo, más allá de las limitaciones que presentan los indicadores agregados del aprendizaje formal (como aquellos que toman en cuenta la matrícula y los exámenes de selección en las escuelas) para pasar a una evaluación y conceptualización del desarrollo humano como libertad para hacer y ser. A partir de la lectura de su texto se puede admitir que el EC puede ser de utilidad también para medir las habilidades, conocimientos y competencias que los individuos adquieren en procesos de educación no formal (no escolarizada), las cuales no son reconocidas en metodologías estándares de evaluación del aprendizaje y que tienen un contribución directa al bienestar individual y la calidad de vida.

Los aspectos anteriormente citados nos permiten precisar un aspecto de gran relevancia; el enfoque posibilita, entre otras cosas, hacer evaluaciones alternativas del aprendizaje las cuales estén centradas en los funcionamientos de las personas y sus libertades. El EC tampoco niega la posibilidad de realizar evaluaciones complementarias integrando diversas metodologías de evaluación del aprendizaje previamente usadas y probadas (e.g PISA).

Una característica novedosa del estudio de Young (2006) es que define un espacio evaluativo para explorar cómo las oportunidades para el aprendizaje y sus resultados

pueden ser medidos como indicadores del desarrollo humano a partir del enfoque basado en las capacidades y formula lo anterior como un marco conceptual. El marco incluye una lista de dimensiones de resultados de aprendizaje valioso (ver cuadros 1.7, 1.8 y 1.9). Además presenta cuatro componentes que forman un ciclo en el proceso de evaluación: la política social, la cual influye en el rango de elección valorada; evaluación de los resultados del aprendizaje; evaluación de capacidad, cada una de las cuales, en su turno, influencia la política social.

Se advierte que Young evalúa las capacidades a partir de las oportunidades que las personas tienen para utilizar el aprendizaje y sus resultados. En otras palabras lo que interesa es ver si los estudiantes han tenido la oportunidad de utilizar o aplicar algo que saben hacer (funcionamiento), cuestión que en cierto sentido difiere de Flores-Crespo ya que en su estudio este autor no plantea explícitamente como diferencia las capacidades de los funcionamientos.

La definición de este espacio evaluativo siguió la propuesta descrita por Robeyns (véase apartado I). Respecto a la formulación explícita de lo que es el aprendizaje valioso, Young (2006) destaca que se asumió que éste era el equivalente al aprendizaje que consideraron los informantes como importante en los resultados de los análisis de datos realizados.

La metodología de evaluación que propone se ilustra en los siguientes cuadros:

Cuadro 1.7.- *Definición del espacio evaluativo*

| Definición del espacio evaluativo |
|---|
| Objetivo: de qué manera los resultados y las oportunidades del aprendizaje pueden ser medidos como indicadores de desarrollo humano. |

Elementos clave del Enfoque de Capabilidades aplicados a la evaluación de los resultados de aprendizaje.

- desarrollo como expansión de la libertad individual
- perspectiva individual de valor
- logro de aprendizaje y expansión de las oportunidades
- diversas elecciones y resultados de aprendizaje

Definición de una lista de las dimensiones genéricas de resultados valorados del aprendizaje y capacidad

1. Dimensión de aprendizaje funcional – habilidades para dirigir el hogar y ganarse la vida
2. Dimensión de habilidades básicas de aprendizaje- numéricas y alfabéticas
3. Dimensión de aprendizaje social – relaciones sociales, cambio social y organización social
4. Dimensión de Agencia y Capacidad - empoderamiento, derechos, libertades

NOTA: Las habilidades de la vida y las capacidades se entrecruzan a lo largo de las cuatro dimensiones genéricas

Fuente: Young, M (2006). “Defining valued learning and capabilities”, ponencia presentada en *International Conference of the Human Development and Capabilidad Association “Freedom and Justice”*, Groningen, Holanda.

De las dimensiones genéricas que propone Young se especifican en los siguientes cuadros la dimensión dos, es decir la relativa a las habilidades básicas de aprendizaje y la dimensión cuatro, sobre la agencia y capacidad, en virtud de que son las que más se relacionan con los objetivos de esta investigación.

Cuadro 1.8.- Dimensiones de habilidades básicas del aprendizaje

| Dimensiones genéricas de aprendizaje valorado | Funcionamiento | Capacidad- derivada de un funcionamiento |
|--|--|---|
| <i>Habilidades básicas del aprendizaje</i> | <i>Ejemplos de los datos estudiados</i> | <i>Ejemplos derivados de la lista definida de funcionamientos</i> |
| Habilidades alfabéticas | Ha logrado funcionalidad alfabética en el lenguaje local o de casa | Tiene la oportunidad de ser un alfabeto-funcional en el lenguaje de casa |
| Habilidades numéricas | Puede hacer cálculos básicos de dinero en el mercado | Tiene la oportunidad de ser funcionalmente capaz de realizar cálculos numéricos |
| Habilidades de comunicación | Articula sus ideas con confianza y | Es animado en articular ideas |

| | | |
|------------------------|--|---|
| | claridad en discusiones de grupo, con poblaciones pequeñas | eligiendo desde varias formas de comunicación |
| Habilidades de estudio | Ha aprendido a escuchar cuidadosamente instrucciones | Conoce las habilidades requeridas para continuar con el aprendizaje |
| Educación continua | Está estudiando en clases de NFE | Está informado de las oportunidades para continuar con el aprendizaje |

Fuente: Young, M (2006). “Defining valued learning and capabilities”, ponencia presentada en *International Conference of the Human Development and Capabilidad Association “Freedom and Justice”*, Groningen The Netherlands

Cuadro 1.9.- Dimensiones genéricas de libertad de agencia y capacidades

| Dimensiones genéricas de aprendizaje valorado | Funcionamiento | Capabilidad-concluida de funcionamiento |
|--|---|---|
| <i>Libertad de agencia</i> | <i>Ejemplos de los datos estudiados</i> | <i>Ejemplos derivados de la lista definida de funcionamientos</i> |
| Empoderamiento | Confianza en alentar a otros a estudiar y lograr aunque no tengan educación | Capaz de encontrar información y dar consejos para animar el aprendizaje en otros no obstante sean analfabetos. |
| Tomador de decisiones | Usa juicios racionales para elegir entre una opción y otra, por ejemplo: opciones de estudio para niños | Capaz de obtener información de elecciones y las implicaciones de diversas elecciones |
| Autonomía | Toma responsabilidad por su propio aprendizaje | Libre para tomar sus propias decisiones sobre su aprendizaje |
| Autodeterminación | Demuestra claridad en lo que valora y cómo puede perseguir sus intereses | Libre para identificar sus valores y para realizar algunos logros en la persecución de sus intereses |

Fuente: Young, M (2006). “Defining valued learning and capabilities”, ponencia presentada en *International Conference of the Human Development and Capabilidad Association “Freedom and Justice”*, Groningen The Netherlands

El estudio de Young (2006) difiere en cuanto a objetivo de los estudios de Walker (2006) y Flores-Crespo (2005), puesto que se propone aplicar el enfoque de capacidades para evaluar el aprendizaje valioso en jóvenes de catorce años, esto es el que los jóvenes eligen y tienen razones para valorar. El proceso de formulación de las diversas listas siguió la metodología descrita por Robeyns y sus listas abarcan un gran número de capacidades a medir en las personas. Una cualidad al definir las listas es que es muy clara al diferenciar explícitamente cuando se trata de funcionamientos y cuando de capacidades y dichas listas son también aplicadas a evaluaciones empíricas, por lo tanto avanza el conocimiento que se tenía previamente.

Por último, se analiza el estudio “*Educación y capacidades en Bangladesh*” de Janet Raynor (2007) cuyo objetivo central es investigar las relaciones entre la educación y el desarrollo de las capacidades en jóvenes y mujeres de Bangladesh. El estudio surge a partir de la expansión de la educación de las jóvenes en Bangladesh, del supuesto que la educación conduce a su empoderamiento y a partir de que se ha considerado que Bangladesh ha logrado el objetivo de desarrollo del milenio (*Millennium Development Goal, MDG*): el empoderamiento de la mujer.

En su investigación Raynor (2007), utiliza una metodología cualitativa y, con base en la lista de capacidades de Nussbaum²⁰, entrevista a jóvenes para saber qué significa para ellas ser educadas y para identificar cuáles capacidades son desarrolladas en las escuelas de Bangladesh y cuáles no.

²⁰ Ver capítulo 1, sección 1.1.2 en la que se describe la lista de capacidades de Nussbaum.

Entre los principales hallazgos de este estudio destaca que: a pesar de la fuerte confianza puesta en la educación para mejorar la vida de las personas, hay muchos ejemplos de jóvenes “aprendiendo su bajo estatus como mujeres” [cursivas propias]. De acuerdo con Raynor (2007), aún si las jóvenes son capaces de hacer planes sobre aquello que tienen razones para valorar, comúnmente no están en posición de controlar esos planes. Por ejemplo, a pesar de que las jóvenes hacen planes para trabajar fuera de casa, han aprendido que su principal objetivo en la vida debe ser casarse y tener hijos. Ante lo cual Raynor (2007) señala que la educación es una fortaleza de los roles tradicionales de la mujer en lugar de una preparación para empleos remunerados.

Sin embargo, Raynor (2007) advierte que Bangladesh ha logrado avanzar en la matriculación de las jóvenes en la escuela, lo cual ha beneficiado su autoestima. Además, señala que la evidencia parece indicar que la educación contribuye al desarrollo de la capacidad de afiliación a diferencia de lo que ocurre con las capacidades de razón práctica y salud corporal, las cuales no son desarrolladas ampliamente en la educación formal de estas jóvenes.

Se advierte que a diferencia de los tres estudios previamente analizados, en la investigación de Raynor (2007), no se presenta una lista de capacidades específicas al contexto de Bangladesh, sino que la evaluación se realiza a partir de la lista de capacidades centrales propuesta por Martha Nussbaum. Sin embargo, en este estudio se amplían nuestros conocimientos empíricos sobre el impacto de la educación en el desarrollo de capacidades en las jóvenes y mujeres de este país asiático.

1.2.3 Observaciones sobre la revisión de la literatura

Una vez señalados los objetivos, metodologías y algunos de los principales hallazgos de varias investigaciones realizadas en el área de educación y capacidades se puede advertir que en todos los casos estudiados, los autores procedieron metodológicamente a partir de la definición de listas para evaluar funcionamientos y capacidades, excepto en el caso de Rayner (2007) quien no define una lista específica, sino que aplica tal cual la lista de capacidades de Nussbaum.

Los autores estudiados utilizan el enfoque de capacidades para dar respuesta a problemáticas educativas diversas: equidad en educación superior, procesos de desarrollo humano en educación superior, evaluaciones alternativas del aprendizaje valioso, educación, capacidades y empoderamiento de las jóvenes en Bangladesh, con lo cual se advierte la flexibilidad en la aplicación del enfoque.

Por otra parte en la literatura revisada sobre el tema, sobresalen estudios sobre reflexiones teóricas, sin duda valiosos, sin embargo, existe una escasez de investigaciones que realicen trabajos empíricos. Por lo tanto, se trata de un campo de estudio en ciernes.

Se identifica que las investigaciones analizadas prestan poca atención al análisis de las libertades instrumentales, excepto por el trabajo de Flores Crespo (2006) quien integra en su análisis dos de las cinco libertades instrumentales propuestas por Sen.

En esta revisión de estudios, no se detectó una investigación sobre la ampliación de las posibilidades de vida de egresados de educación media superior. Por lo tanto, con una investigación de este tipo se enriquecería la literatura sobre educación y capacidades.

Para concluir esta sección, se recapitulan las conclusiones obtenidas a partir de la revisión de la literatura:

- Flexibilidad en la aplicación del enfoque en diferentes contextos, tipos y modalidades educativas.
- Con la aplicación del EC se tuvo una noción más comprensiva de la relación entre educación y desarrollo (Flores-Crespo 2005)
- Existen pocos estudios sobre la manera en la que la educación amplía las capacidades. Campo de estudio en ciernes
- En la literatura sobre el tema sobresalen las reflexiones teóricas pero hay escasez de investigaciones empíricas (Flores-Crespo (2005), Young (2006), Walker (2006) y Raynor (2007),
- Metodologías centradas en listas de capacidades y funcionamientos a evaluar diseñadas de forma democrática o arbitraria.
- Poca atención a las “libertades instrumentales”
- No se detectó un estudio aplicado a la educación media formal.

1.3.- Análisis comparativo del enfoque de capacidades con otras perspectivas teóricas.

Dado que el EC no es una teoría que permita explicar las causas del fenómeno a investigar y predecir su situación, sino que, como advierte Robeyns (2005), el enfoque de capacidades es en esencia un marco normativo que se ha utilizado como herramienta evaluativa, se integrará en este estudio el enfoque de capacidades, con otras perspectivas teóricas para ampliar el alcance o la interpretación de sus aportes al aplicarlo a la educación.

Utilizar diversas teorías en la investigación es algo común de acuerdo con Sampieri, et al (2003), quienes consideran que para la construcción del marco teórico es común tomar una teoría como base y extraer elementos de otras teorías útiles. Se usan ocasionalmente varias teorías porque el fenómeno de estudio es complejo y cada teoría ve el fenómeno desde una perspectiva diferente y ofrece conocimiento sobre el.

Por otra parte, Melanie Walker, destaca la importancia de integrar el enfoque de capacidades con otras teorías:

“Es importante notar que una interpretación exigua del enfoque de capacidades, podría sumarse a las ideas neoliberales para llegar a una comprensión diferente de la elección y la libertad. Por ello resulta importante considerar teorías adicionales, por ejemplo teorías sociológicas que analizan las limitantes estructurales sociales de la elección, o teorías feministas que explican el sexismo en la educación superior, o teorías de crítica racial que

examinan este aspecto de la educación sumadas al enfoque de capacidades. Tales teorías nos permiten explicar cómo la agencia –central en las ideas de Sen sobre la libertad de elegir- podría estar restringida y cómo esto equivale a una desventaja en caso de que un individuo o grupo (Robeyns 2003) enfrente barreras al aprendizaje y la elección genuina” (Walker, 2007:8) [traducción libre]

En virtud de que en esta investigación se analizará la ampliación de las posibilidades de vida de los jóvenes egresados de instituciones de bachillerato tecnológico, se incluirá una dimensión de análisis de las variables económicas. En ese sentido, resulta pertinente analizar la teoría de la funcionalidad técnica de la educación y las teorías del paradigma de conflicto de las ciencias sociales.

Muñoz Izquierdo (2007) considera importante integrar el enfoque de capacidades a las teorías del paradigma dialéctico o de conflicto de la sociología para ampliar el alcance explicativo del mismo. En esta investigación se incluirán dentro del marco teórico, la teoría del credencialismo, la teoría de la fila, la de escolaridad como bien posicional y la teoría de segmentación de los mercados, las cuales están dentro del paradigma de conflicto de las ciencias sociales. De acuerdo con Muñoz Izquierdo (2006) estas teorías tenían como propósito encontrar los factores que explicasen porque no se cumplían los planteamientos de los economistas neoclásicos, de manera general encontraron lo siguiente:

Existen diversas mediaciones en la educación y el sistema productivo que impiden que la educación desempeñe las funciones esperadas de la misma. También se detectó que tales mediaciones proceden de los intereses de los sectores sociales que tienen un mayor poder para lograr sus objetivos (Muñoz Izquierdo, 2006)

Se comienza por exponer algunas características de la teoría de la funcionalidad técnica de la educación con el fin de identificar sus similitudes y diferencias con la perspectiva de capacidades y sobretodo para señalar en qué medida el enfoque abre la posibilidad de estudios conceptualmente novedosos en el área de economía de la educación. Posteriormente se analizarán las teorías del paradigma de conflicto de las ciencias sociales anteriormente citadas.

1.3.1 Teoría de la funcionalidad técnica de la educación

La teoría de la funcionalidad técnica de la educación es una de las perspectivas que han analizado el papel de la educación en el mercado de trabajo y, en consecuencia su papel en el proceso de reproducción social (Gómez, 1981).

Una de las ideas centrales de esta teoría es la siguiente:

“existe un alto grado de correspondencia entre los cambios en la estructura ocupacional generados por el proceso de desarrollo tecnológico y los cambios en el tipo y nivel de educación ofrecida por el sistema educativo. Esta correspondencia se fundamenta en el concepto de que los cambios tecnológicos generan y determinan sus respectivos requisitos educativos. La expansión y la creciente diferenciación del sistema escolar es, por tanto, el producto de cambios tecnológicos dentro de la estructura ocupacional que requieren nuevos y más altos niveles de habilidades y conocimientos en los trabajadores” (Clark, citado en Gómez 1981).

De acuerdo con Gómez (1981) esta teoría tiene importantes implicaciones educativas ya que le atribuye al sistema educativo formal el papel de formar a la fuerza laboral en los conocimientos y habilidades, continuamente en evolución, resultantes de los rápidos progresos tecnológicos.

La tesis central de la teoría de la funcionalidad técnica de la educación implica que las escuelas responden a las necesidades de formación de recursos humanos que demandan los mercados. Esta tesis es provocativa y cuestionable.

Siendo el sistema educativo formal la principal instancia de formación en los conocimientos y habilidades supuestamente requeridos por el mercado ocupacional, las funciones de la acreditación de los estudios aumentan tanto para los patrones como para los trabajadores. Para los primeros, en la medida en que se considera que la educación de los trabajadores eleva su productividad, la educación asume un valor económico y a los trabajadores se les remunera de acuerdo a la percepción de ese valor y a los segundos, porque el logro educativo se asocia con mayores ingresos y oportunidades en el mercado de trabajo, como lo plantea la teoría del capital humano (Gómez, 1981).

Muñoz Izquierdo (2001) explica que de acuerdo a la teoría de la funcionalidad técnica de la educación:

[L]a educación formal desempeña un papel importante en la determinación de la productividad de la población económicamente activa. Esa predicción parte del supuesto de que existe una relación lineal entre la escolaridad de los trabajadores y los niveles jerárquicos asignados a las ocupaciones que cada uno de ellos desempeña en los mercados laborales

De acuerdo con Muñoz Izquierdo (2001) ésta teoría supone que los sistemas productivos son relativamente homogéneos, ya que sus estructuras deben determinar la cantidad de trabajadores que desempeñaran diferentes ocupaciones por ramas de actividad económica.

Como se señaló anteriormente, para analizar la relación entre la escolaridad, las ocupaciones desempeñadas y los ingresos, la teoría de la funcionalidad técnica se basa en los conocimientos y habilidades que desarrollan las personas en la escuela. Según esta teoría las personas que tienen niveles homogéneos de escolaridad tendrían una productividad e ingresos similares (Muñoz Izquierdo 2001)

Sin embargo, a la luz de diversos estudios que se realizaron tomando como base la teoría de la funcionalidad técnica se advirtió que los postulados de la misma no coincidían con los hallazgos empíricos de las investigaciones (Muñoz Izquierdo 2001). En virtud de lo anterior se desarrollaron otros marcos teóricos para superar las limitaciones de ésta teoría los cuales se comentarán más adelante.

Los estudios de Hanushek y Muñoz Izquierdo

Estudios actuales que se insertan en el área de la funcionalidad técnica de la educación son los de Hanushek (2006) y Muñoz Izquierdo (2007a).

Eric Hanushek (2006), considera que la mayoría de las consideraciones sobre los aspectos económicos de la educación se han centrado en alcanzar cierto grado escolar, o

en la cantidad de la educación. Dicho autor considera que tal cuestión es natural y fácil de comprender en virtud de que es sencillo realizar cálculos de las inversiones ya que los costos y los beneficios son claros, sin embargo admite que la cantidad de la educación es una medida muy burda del conocimiento y de las habilidades cognitivas de las personas.

Hanushek (2005) argumenta que las discusiones sobre políticas educativas en la mayoría de los países al comenzar el siglo XXI tienen que ver con la calidad y que cada vez existen mayores evidencias de que la calidad- medida por las calificaciones en los exámenes de rendimiento- está directamente relacionada con los ingresos individuales, la productividad y el crecimiento económico.

En un estudio de Hanusek y Kimko (2000, citado en Hanushek, 2005) se incorporó información de las diferencias internacionales en conocimientos matemáticos y científicos recopilados en pruebas de conocimientos. Los resultados mostraron que la calidad escolar tuvo un impacto notable en las diferencias en cuanto al crecimiento económico de los países, incluso que la calidad de la fuerza de trabajo, medida a través de los resultados de los exámenes fue “extremadamente significativa”.

Otro estudio reciente que se inserta en esta línea de análisis es el de Muñoz Izquierdo (2007a), cuyo objetivo de investigación es:

Valorar las relaciones existentes entre el desarrollo de algunas habilidades de aprendizaje (o “competencias”) y la trayectoria educativa y ocupacional de los integrantes de una muestra de adolescentes, después de un período de uno o dos años desde la fecha de terminación de la enseñanza secundaria (Muñoz Izquierdo, 2007a).

Además considera que el concepto subyacente en dicho objetivo es el de relevancia social, factor clave de la calidad de la educación (Muñoz Izquierdo 2007a), un tema que según este autor no cuenta con un grado de teoría bien desarrollado.

Similitudes y diferencias entre el enfoque de capacidades y la teoría de la funcionalidad técnica de la educación

En las investigaciones que toman como base la teoría de la funcionalidad técnica de la educación se estudian los efectos de las habilidades y conocimientos de los estudiantes en los ingresos, trayectorias ocupacionales y/o crecimiento económico. En cambio, el enfoque de capacidades propone como objeto de evaluación y análisis los funcionamientos, las capacidades y las libertades instrumentales de las personas, con lo cual se identifica al enfoque como una línea conceptual diferente y novedosa en el estudio de las relaciones entre economía y educación²¹

La similitud entre ambos marcos de análisis radica en que los funcionamientos se basan también en las capacidades y habilidades que desarrollan las personas; sin embargo, este concepto es “parte integrante” de un concepto más amplio – las capacidades- las cuales tienen un componente que permite analizar los procesos de ampliación de libertad individual. El enfoque de capacidades, a diferencia de la teoría de la funcionalidad técnica permite analizar las capacidades y habilidades que las personas consideran valiosas para llevar los estilos de vida que tengan opción de elegir.

²¹ Para un análisis sobre las relaciones entre educación y desarrollo a partir del enfoque de capacidades véase el trabajo de Flores Crespo (2006).

Adicionalmente el enfoque de capacidades posibilita el análisis de la agencia individual y su relación con la ampliación de las posibilidades de vida. El análisis de la agencia individual otorga una importancia a la capacidad de las personas para conseguir sus propios objetivos pese a las limitaciones socioeconómicas e institucionales que pudieran enfrentar.

Sen identificó un espacio de evaluación normativa en el área del bienestar y el desarrollo y es útil seguir su ejemplo y visualizar dimensiones alternativas del impacto de la educación en las sociedades actuales.

Como ya se señaló, el enfoque de capacidades no es una teoría que permita explicar el objeto de estudio por lo que se va a recurrir a las teorías del paradigma de conflicto de las ciencias sociales que a continuación se comentan.

1.3.2 Teoría del credencialismo

Credencialismo duro: Collins

La esencia de esta teoría es considerar que las credenciales educativas justifican el acceso a las posiciones sociales privilegiadas, a pesar de que detrás de ellas en muchos casos no hay conocimiento. La tesis de Collins se sustenta, entre otras cosas, en observar que a lo largo del tiempo se han incrementado las exigencias educativas para los empleos. (Feito, 2001).

De acuerdo con Feito (2001), un empleo que antes de 1967 no exigía educación formal ahora requiere para su desempeño que los trabajadores cuenten con un título de

enseñanza media. Por ejemplo, en 1967 para el caso de los trabajadores de oficina de los Estados Unidos, el 57 por ciento de los empleadores exigían titulación de secundaria o más.

Feito (2001), sintetiza la función productiva de la educación a partir de lo planteado por Collins:

1.- Los requisitos escolares del trabajo en la sociedad industrial se incrementan constantemente debido al cambio tecnológico. Aquí están implicados dos procesos:

- la proporción de trabajos que requiere escasas destrezas disminuye, y
- los mismos trabajos exigen más destrezas

2.- La educación formal proporciona formación, tanto en destrezas específicas como en las capacidades generales para los trabajadores más calificados.

3.- Por tanto, los requisitos educativos de los empleos constantemente se incrementan y una proporción cada vez mayor de personas ha de pasar más tiempo en la escuela.

No obstante que Collins reconoce la importancia de la escuela para formar en destrezas y capacidades, difiere de la teoría de la funcionalidad técnica de la educación (anteriormente citada) al considerar que los mercados laborales valoran más las credenciales académicas que las habilidades y conocimientos que las personas poseen.

Incluso, Collins admite que las destrezas laborales no sólo se pueden aprender en la escuela. Los resultados de una investigación realizada en 1963 reflejan que las escuelas son ineficaces en enseñar a las personas, y que muchas de las destrezas utilizadas en los empleos profesionales se aprenden en el trabajo (Feito, 2001).

Además Collins considera que en muchos casos las escuelas son muy ineficaces para enseñar a la gente y que muchos de los costosos estudios académicos sólo sirven para incrementar el prestigio de una profesión (Feito, 2001).

Al afirmar que el diploma es lo único que sirve o que se valora al momento de la contratación, esta teoría soslaya una de las funciones por mucho tiempo adjudicadas a la educación formal: su responsabilidad como formadora de los recursos humanos requeridos por la economía. El foco de análisis está fuera del individuo.

Credencialismo débil

Lester Thurow critica la idea de considerar a la educación como el mejor elemento para reducir las desigualdades económicas (citado en Feito, 2001). Para Thurow, todo aumento del nivel educativo de los trabajadores de menores ingresos tendrá tres efectos:

- 1.- Un programa educativo que transforma a una persona con escasa formación en una persona altamente calificada eleva su productividad y de ese modo sus ingresos.
- 2.- Se reduce la oferta total de trabajadores con escasa formación lo que conduce a su vez a un aumento de los salarios de éstos.
- 3.- Se aumenta la oferta de mano de obra calificada y ello reduce los salarios de la misma (Feito, 2001:16).

Thurow considera que en un mercado basado en la competencia por los puestos de trabajo: “la función de la educación no es proporcionar formación, sino certificar la “entrenabilidad” y proporcionar una cierta posición en virtud de dicha certificación” (Feito, 2001:16). En su *Modelo de Competencia por los Puestos de Trabajo* Lester Thurow afirma que la productividad es una característica de los empleos y no de los trabajadores y con esto contradice de manera radical uno de los planteamientos centrales de la teoría del capital humano. Además, distingue entre mercados internos y externos de trabajo y enfatiza los determinantes de la carrera profesional en el seno de una empresa (Thurow y Lucas, 1972 y Thurow 1975 citados en Eicher 1988)

Otra de las aportaciones de Thurow es que distingue entre la formación general y la específica y considera que, para que un trabajador llegue a ser efectivamente productivo es necesario que se adapte tanto a la empresa en la que entra como al puesto que va a ocupar (formación específica). Incluso, en la competencia por los puestos de trabajo, los trabajadores que están ya en una empresa que busca contratar nuevo personal, tienen una ventaja sobre los demandantes o solicitantes externos del puesto (Eicher, 1988).

Por otra parte, la formación general juega un papel en la elección de trabajadores externos a una empresa, y aunque pueda ser demasiado general para preparar verdaderamente para un puesto de trabajo concreto, hace al individuo más abierto y adaptable; “[s]olamente en esta medida la formación es apreciada y permite aumentar la probabilidad de ser empleado y mejorar el salario potencial” (Eicher, 1998). Thurow considera que la mayoría de las cualificaciones de los trabajadores se adquieren

informalmente cuando los trabajadores se entrenan al adquirir el primer empleo (Feito, 2001).

La distinción entre formación general y formación específica puede ser un elemento clave para explicar bajo qué lógica se da la contratación de trabajadores por parte de las empresas. Tal como considera Thurow, la formación general (escolaridad formal) es valorada por los empleadores porque fomenta actitudes de socialización o apertura en los individuos y no por los conocimientos y habilidades que desarrolla en los mismos. Esta hipótesis es sugerente pero se requiere realizar trabajo empírico para indagar su capacidad explicativa de la realidad.

En conclusión, la teoría de Thurow, con fundamentos más economicistas que la teoría del credencialismo de Randall Collins, pone en entredicho la relevancia que tienen las competencias desarrolladas por la educación formal en los mercados laborales.

Par fines de este estudio será de gran utilidad contrastar los postulados de las teorías credencialistas al evaluar las libertades instrumentales de la educación media tecnológica.

La teoría del filtro (*screening theory*)

Según esta teoría, la educación añade poco a las características productivas de los individuos, simplemente evidencia ciertos rasgos que son valorados por el sistema productivo, tales como: la inteligencia, perseverancia, capacidad de trabajo y la disciplina. Además, esta teoría otorga al diploma un valor particular porque se considera

que suministra una mejor prueba de las capacidades naturales y de la perseverancia que el simple hecho de haber asistido a la escuela un cierto número de años y en tal sentido, se debería esperar que los diplomados ganaran más que los no diplomados (Eicher, 1988).

De acuerdo con Stiglitz (1975), el filtro que hacen los empleadores también considera otros aspectos que no tienen que ver directamente con la educación, tales como; la manera en que se visten los individuos, su acento, origen étnico y su nivel socioeconómico. Sin embargo, este autor afirma que si hay poco o mucho filtro en una economía competitiva dependerá de ciertos supuestos que tienen que ver con los filtros tecnológicos, que tan bien informados estén los individuos sobre sus propias habilidades y de la naturaleza del proceso de producción.

Eicher (1988), considera que si los empresarios se contentasen con utilizar el diploma como índice de la contratación, a veces se equivocarían y por lo que podrían promover ver a algunos no diplomados cuando pudieran observar directamente su capacidad. Además, de acuerdo con la teoría del filtro se esperaría que las personas que “no son filtradas” estarían menos motivadas a cursar estudios que las personas que “si son filtradas”.

Una versión moderada de la teoría del filtro es la propuesta por Mark Blaug, quien admite que la educación añade algo a la capacidad productiva de los individuos aún cuando no sea por medio de los conocimientos que inculca (Blaug, 1985 citado en Eicher, 1988).

1.3.2 Teoría del bien posicional

Para Muñoz Izquierdo (1998) esta teoría fue desarrollada para explicar qué cuando la demanda en el sistema productivo se contrae, la demanda de educación se sigue expandiendo.

Acorde con la teoría del bien posicional, las variaciones en la escolaridad de las personas que desempeñan ocupaciones similares pueden explicarse porque “quienes adquieren determinadas dosis de escolaridad lo hacen con el fin de poder competir por un determinado status” (Muñoz Izquierdo, 1998).

La teoría predice que en la medida que cierta cantidad de escolaridad deja de ser suficiente para alcanzar la posición social deseada, aquellos individuos que estén en mejores condiciones de adquirir mayores dosis de educación deciden hacerlo, con el fin de disponer de la educación formal que les permita desempeñar ocupaciones que anteriormente les exigían menores niveles de preparación (Muñoz Izquierdo, 1998).

Advierte Muñoz Izquierdo (1998) que la competencia por el status eleva la demanda educativa, aún cuando la demanda laboral tienda a permanecer en niveles relativamente estables.

Gómez (1981) considera que desde esta perspectiva²², el nivel de escolaridad de un individuo, no es en sí mismo el factor determinante de su destino ocupacional; más bien, la educación interactúa con algunas características personales heredadas (edad,

²² La cual denomina “la teoría neoweberiana de la estratificación ocupacional o teoría de la competencia por status social

sexo, origen étnico) y algunos atributos socialmente determinados (status socioeconómico, membresía en “grupos de status” peculiares, formas de presentación personal..) los cuales han llegado a ser el criterio y obstáculo principales en la selección de personal en la mayoría de las organizaciones.(1981:21)

La importancia de los certificados escolares dentro de este contexto, radica en que proporciona una “marca de membresía”, una acreditación ideológica y cultural en un determinado grupo de status, y así garantizan la homogeneidad cultural del individuo con ese grupo. Además, la posesión de altos niveles relativos de escolaridad aumenta para el individuo las posibilidades objetivas de acceder a grupos de mayor status social (Gómez 1981:21).

1.3.3 Teorías de la segmentación de los mercados

Las teorías de la segmentación de los mercados consideran que no existe un único mercado de trabajo, sino varios mercados relativamente impermeables entre si. Estas teorías señalan que el nivel de formación no es la única característica seleccionada por los empleadores en la contratación y sobre todo que éste juega un papel distinto en cada segmento del mercado. El acceso a los mercados está determinado fundamentalmente por otros factores (Eicher, 1988). Estos factores son ajenos a la capacidad intelectual o a las habilidades de los sujetos.

Resulta ilustrativo resaltar que de acuerdo a estas teorías, el énfasis para abordar el problema de la relación entre educación y empleo no está en el individuo – no se enfoca

en sus capacidades y habilidades, ni en sus actitudes o personalidad- sino que el énfasis ésta puesto en la estructura y las características de los mercados.

Las primeras versiones de estas teorías consideraban la existencia de dos segmentos principales del mercado: (1) el primario, que a su vez se subdivide en el segmento primario superior - el cual reagrupa a los empleos de la alta jerarquía que demandan capacidad de innovación, autonomía y decisión – y en el segmento primario inferior es ofrecido por las grandes firmas . En todo el segmento primario los salarios son relativamente elevados y existen posibilidades de promoción: además, los sindicatos juegan un rol importante en la negociación de los salarios y condiciones de trabajo; (2) el secundario, que es el segmento que aglomera los empleos mal pagados y que requieren poca calificación.

Para Eicher (1998) las teorías de la segmentación de los mercados evidencian un punto esencial en el análisis: la influencia de las características de las empresas y sus políticas de empleo , la cual es más fuerte que la influencia de las características de la trayectoria profesional de los demandantes.

Muñoz Izquierdo (1998) se refiere a una sola teoría de la segmentación de los mercados y considera que esta teoría supone que los mercados de trabajo no son homogéneos, sino que están divididos en sectores diferenciados entre si respecto a los salarios, prestaciones laborales y requisitos educacionales que se exigen en cada segmento. Este autor argumenta que en este contexto la educación formal facilita el acceso, a quienes han logrado una mayor escolaridad, a los empleos mejor remunerados e impide el acceso a quienes se encuentran en la situación contraria (Muñoz Izquierdo, 1998).

Lo más valioso de estas teorías es que hacen a un lado la falsa creencia de que el mercado es homogéneo y llaman la atención sobre la influencia que pueden tener las empresas y los diferentes segmentos del mercado para explicar las interrelaciones entre educación y empleo, por tanto, estas teorías ofrecen una visión más realista. Sin embargo, la división del mercado que proponen, es más bien estrecha, ya que no permite englobar la gran diversidad de empleos o trabajos que existen en la sociedad. Por ejemplo, en cuál segmento del mercado entra el trabajo de los artesanos, el de los artistas, o el trabajo de los intelectuales.

A raíz del análisis de las teorías de la segmentación de los mercados, se resalta la importancia de analizar la influencia que pueden tener los diferentes segmentos del mercado de trabajo al estudiar la trayectoria económica de los egresados de instituciones educativas.

Para concluir esta sección, se argumenta que las teorías anteriormente descritas-: teoría del credencialismo; duro y débil, teoría del filtro, teoría de la educación como bien posicional y las teorías de la segmentación de los mercados, serán de utilidad para explicar las interrelaciones entre educación y empleo. En tal sentido, estas teorías van a nutrir el análisis de la relevancia del aprendizaje de los egresados de las instituciones de bachillerato tecnológico en Sonora. Algunos de los elementos que podrían integrar el esquema analítico de la relevancia social son:

- Identificar la importancia que los empleadores otorgan al diploma, a las características personales y/o a las habilidades desarrolladas por los jóvenes en la escuela
- Análisis de la importancia que otorgan los egresados a la educación que recibieron.
- Identificar los requerimientos de educación de acuerdo a las características y tipo de puestos
- Identificación de los diferentes segmentos del mercado en qué trabajan los egresados
- Análisis de las políticas de empleo de las empresas

1.4 La calidad de la educación y los conceptos que la conforman

Debido a que en este estudio se toman como referencia los conceptos de pertinencia y relevancia de la educación, es necesario precisar su significado y ubicarlos dentro de un concepto más amplio que es el de calidad de la educación.

No existe un consenso en cuanto a qué significa o que hace que una educación sea de calidad. De acuerdo a Carlos Muñoz-Izquierdo (2002), el concepto de calidad de la educación es normativo y multifactorial ya que para definirlo intervienen al menos dimensiones que tienen que ver con la filosofía, la pedagogía, la cultura, la sociedad y la economía. La conceptualización de calidad que dicho autor proporciona se transcribe como sigue:

Desde el punto de vista de la filosofía la educación es de calidad cuando los objetivos propuestos en la currícula están basados – y están dirigidos a promover – los valores que los diferentes sectores de las sociedades a las cuales pertenecen los respectivos sistemas escolares, consideran deseables. Al evaluar el cumplimiento de esta condición se aplica el criterio que se conoce con el nombre de **relevancia**.

Desde la *perspectiva pedagógica*, la educación es de calidad cuando se alcanzan las diversas finalidades propuestas en los respectivos currículos. La evaluación del cumplimiento de esta condición se lleva a cabo mediante la aplicación del criterio conocido con el nombre de **eficacia**.

En el ámbito de la cultura, la educación es de calidad cuando sus contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades y aspiraciones de cada uno de los conglomerados sociales hacia los cuales está dirigida. Al evaluar el cumplimiento de esta condición se aplica el criterio de **pertinencia**. Es importante aclarar al respecto que ello no significa perpetuar críticamente todas las pautas culturales prevalecientes en los ambientes en los que están inmersos sus destinatarios, ya que esto implicaría una simple transmisión intergeneracional de dichas pautas y, como se sabe, la educación también está llamada a desempeñar un papel activo e importante – mediante la formación del pensamiento crítico – en los procesos de transformación social y cultural.

Las implicaciones reales de esta conceptualización de la pertinencia radican en la necesidad de asegurar que en cualquier circunstancia, las características culturales y situacionales de los diferentes sectores hacia los cuáles la educación está dirigida sean los puntos desde los cuales se desarrollen los procesos educativos (en todas sus dimensiones); ya que ello es indispensable para asegurar la eficacia de los propios procesos. El punto de llegada, sin embargo, fue mencionado más arriba, al describir la relevancia.

Desde el punto de vista social, la educación es de calidad cuando las oportunidades de recibirla – así como las de participar en los beneficios sociales derivados de la misma – se distribuyen equitativamente entre los diversos sectores de la sociedad que la reciben.

Desde esta óptica, la evaluación es efectuada mediante la aplicación del criterio de **equidad**.

Finalmente, en el ámbito de la economía, cuando los recursos utilizados al impartirla son aprovechados de la mejor manera posible y si, al hacerlo se optimiza la relación existente entre los beneficios derivados de la misma, y los costos incurridos al generarla. Al evaluar el cumplimiento de esta condición se aplica el criterio de **eficiencia**.

En síntesis, para los propósitos de este estudio, se considera que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida: si al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada por procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla – y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma – se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida (Muñoz Izquierdo 2002: 13-14, subrayados y énfasis añadido)

Como se puede advertir el concepto de calidad de la educación de Muñoz Izquierdo es aunque claro, complejo en el sentido de que estructura diversos elementos de calidad que se exige a la educación desde diversos ámbitos. Sin embargo, se echa de menos en esta definición, las implicaciones o características de una educación de calidad desde la perspectiva del individuo. Siguiendo los planteamientos de Amartya Sen, nos podríamos aventurar a afirmar que una educación es pertinente para la persona, cuando ésta posibilita su desarrollo humano, entendido este como la ampliación de las libertades para llevar el estilo de vida que las personas tienen razones para valorar.

En esta investigación se recurrirá a algunas de las dimensiones de la calidad educativa propuestas por Muñoz Izquierdo, especialmente las referidas a la pertinencia y

relevancia. Sin embargo, a diferencia de lo que propone Muñoz Izquierdo, se considerará que una educación es pertinente cuando ésta posibilite la ampliación de las capacidades de las personas. Por lo tanto el concepto y la métrica será diferente.

En tal sentido, considerar los conceptos del enfoque tales como funcionamientos, capacidades, agencia, entre otros, y estudiarlos a la luz de los temas de pertinencia y relevancia de la educación es un tema de análisis novedoso. No obstante, existe un buen número de investigaciones que abordan como tema de análisis estas categorías. Una pequeña muestra de algunas de estas investigaciones se lista en el cuadro 1.11.

Cuadro 1.11.- Estudios sobre pertinencia y relevancia de la educación²³

| Pertinencia | | |
|---|------------------------|---------------------|
| Título del estudio | Autor | Referencia |
| Educación y cultura en el México del siglo XX | Guillermo de la Peña | En: Latapí (1998b). |
| Relevancia | | |
| Economía de la educación | Carlos Muñoz-Izquierdo | En: Ornelas (2001). |
| Declaraciones de lo humano: palabras para la paz | Bonifacio Barba | En: Ornelas (2001). |
| La educación y los medios de comunicación social | Guillermo Orozco Gómez | En: Latapí (1998b). |
| La formación en valores y la participación social | Bonifacio Barba | En: Latapí (1998b). |
| La educación en las transformaciones sociales | Jorge Padúa | En: Latapí (1998b). |
| El bachillerato | Jaime Castrejón Díez | En: Latapí (1998b). |
| La calidad educativa de las universidades tecnológicas; su relevancia su proceso de formación y sus resultados. | Marisol Silva Laya | Silva, M. (2006) |

²³ La mayor parte de la clasificación de estos estudios se toma a partir del programa de materia del seminario de especialización sobre políticas educativas, de la maestría en investigaciones para el desarrollo de la educación de la Universidad Iberoamericana durante el otoño de 2005 impartido por Carlos Muñoz Izquierdo.

2.- MARCO CONTEXTUAL

Con el fin de contextualizar el problema y los objetivos de investigación se presenta a continuación un breve diagnóstico de la educación media superior a nivel nacional.

2.1.- Matrícula, cobertura e indicadores de desempeño de la EMS

De acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2006) la educación media superior (EMS) responde a dos objetivos: formación propedéutica orientada al estudio de las profesiones y una formación para el trabajo. Las tres modalidades de EMS en México son:

1.- Bachillerato general o propedéutico: prepara a los estudiantes para continuar estudios superiores y es impartido en 13 tipos distintos de instituciones.

2.- Bachillerato tecnológico o bivalente. Prepara a los estudiantes para continuar estudios superiores y para el desempeño de alguna actividad productiva, se imparte en 12 tipos de instituciones diferentes.

3.- Educación profesional técnica: califica al joven en diversas modalidades que lo orientan al mercado de trabajo. Se imparte por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

A continuación se presenta la problemática de este nivel educativo con base en cifras e indicadores de su desempeño.

- **Matrícula**

La matrícula total de la EMS se ha ido incrementando con el paso de los años llegando a ser de 3.7 millones de alumnos en el período escolar 2006/2007, lo cual significa que asistió a la escuela el 58.8 por ciento de la población en edad de entre 15 y 17 años. Para el ciclo escolar 2007-2008 la matrícula total de EMS se estimaba en 3.8 millones de alumnos (Presidencia de la República, 2007).

La distribución porcentual de la matrícula entre las distintas modalidades de EMS en el ciclo escolar 2006/2007 se estimaba de la siguiente manera el 60.7 por ciento se concentraba en el bachillerato general¹, el 29.8 por ciento en bachillerato tecnológico y el 9.4 por ciento en profesional técnico (véase cuadro 2.1) (Presidencia de la República, 2006).

No obstante que el bachillerato general es la opción con mayor demanda de estudiantes, el bachillerato tecnológico ha tenido un incremento sustancial a partir del 2000 (OCE, 2006). En esta modalidad educativa se estima que para el ciclo escolar 2007/2008 se atendió a casi el 30 por ciento de la matrícula de EMS, lo que representa más de un millón de jóvenes (véase cuadro 2.1).

Cuadro 2.1.- Distribución porcentual de la matrícula de EMS

| Ciclo | Bachillerato | Bachillerato | Profesional |
|--------------|---------------------|---------------------|--------------------|
|--------------|---------------------|---------------------|--------------------|

¹ Cabe señalar que de acuerdo a datos del VI informe de gobierno la expansión del bachillerato se ha orientado hacia localidades rurales a través del telebachillerato y del Sistema de EMS a distancia, esta última modalidad atendió a 57,219 alumnos en el período 2005-2006. Por otra parte con la opción abierta del Colegio de Bachilleres se atendieron 17,482 alumnos para el mismo ciclo escolar.

| escolar | general | tecnológico | técnica |
|----------------|----------------|--------------------|----------------|
| 1990-01 | 61.5 | 20.5 | 18 |
| 1995-96 | 57.8 | 26.2 | 16 |
| 2000-01 | 59.7 | 28.1 | 12.2 |
| 2005-06 | 60.7 | 29.4 | 9.7 |
| 2006-07* | 60.74 | 29.83 | 9.41 |
| 2007-8/e | 60.81 | 29.79 | 9.39 |

Fuente: Observatorio Ciudadano de la Educación (2006), Presidencia de la República (2006) y Presidencia de la República (2007)

e/ = estimado. Las cifras para el ciclo escolar 2007-2008 son preeliminares, tomadas a partir del I Informe de Gobierno de Calderón (Presidencia de la República, 2007)

- Indicadores sobre el desempeño

Por otra parte, los indicadores que se presentan en el cuadro 2.2 nos reflejan el funcionamiento de este subsistema educativo: la absorción fue de 96.5 por ciento en el ciclo 2006-07, no obstante está alentadora cifra, 16 de cada 100 jóvenes que ingresan desertan y lo que refleja la eficiencia terminal (60.1 por ciento) es que tan sólo 6 de cada 10 jóvenes que inician estudios de EMS, los terminan.

En el cuadro 2.3 ³ aparece la información desglosada de los indicadores de absorción y eficiencia terminal del bachillerato y de la educación profesional técnica para el ciclo escolar 2007/2008² (Presidencia de la República 2007).

² Cabe advertir que en el I Informe de gobierno de Calderón (Presidencia de la República, 2007) no aparecen cifras agregadas para todo el sistema de educación media superior en lo referente a los indicadores de absorción y eficiencia terminal. Además, en este documento no se presentan datos sobre la deserción de este nivel educativo.

Estas cifras hacen surgir diversas preguntas: ¿a qué se debe que los jóvenes no terminen sus estudios de EMS?, ¿es la EMS valorada por sus beneficios?, ¿los aprendizajes que fomenta este subsistema son valiosos para los estudiantes que lo cursan?, ¿se amplían las libertades de los estudiantes que cursan EMS? ¿los jóvenes actúan más libres por cursar alguna modalidad de educación media superior?

Para responder a cuestiones de este tipo se propone recurrir al enfoque de capacidades entre otras cosas porque proporciona un marco de análisis centrado en funcionamientos y capacidades, conceptos que posibilitan analizar los aprendizajes valiosos y las libertades de los jóvenes.

Cuadro 2.2.- Algunos indicadores de la educación media superior en México

| Ciclo escolar | Absorción | Deserción | Eficiencia Terminal |
|----------------------|------------------|------------------|----------------------------|
| 1980-81 | 77.9 | 14.8 | 66.8 |
| 1990-91 | 75.4 | 18.8 | 55.2 |
| 2000-01 | 93.3 | 17.5 | 57 |
| 2005-06 | 95.3 | 16.3 | 58.9 |
| 2006-07e/ | 96.5 | 16.1 | 60.1 |

Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos del VI Informe de Gobierno de Fox, (Presidencia de la República ,2006).

e=estimado

Cuadro 2.3- Indicadores sobre bachillerato y la educación profesional técnica para el ciclo escolar 2007-2008

| Ciclo escolar | Absorción | Eficiencia Terminal |
|----------------------|------------------|----------------------------|
| 2007-08e/ | 2007-08e/ | 2007-08e/ |
| Bachillerato | 86.0 | 62.3 |

| | | |
|---------------------|------|------|
| Profesional técnica | 10.1 | 48.9 |
|---------------------|------|------|

Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos del I Informe de Gobierno de Calderón (Presidencia de la República ,2007).

e/=estimado

De acuerdo con el Consejo de Especialistas para la Educación³ (CEPE, 2006) son preocupantes los niveles de acceso, retención y egreso de la EMS en la comparación internacional. Por citar un ejemplo los especialistas mencionan que en el promedio de los países de la OCDE más del 70 por ciento de la población mayor de 35 años concluyó este nivel educativo mientras que en México tan sólo el 22 por ciento cuenta con la misma preparación.

- Cobertura

Uno de los problemas más graves de la educación media superior es su cobertura insuficiente. De acuerdo con OCE (2006) la cobertura de la educación media superior en México era de 53.5%, para el ciclo escolar 2003-2004, lo que significa que cerca de la mitad de los jóvenes entre 16 y 18 años no asistían a la escuela y esta situación varía por entidad federativa. Y como se citó anteriormente, para el ciclo escolar 2006-2007, el 58.8 por ciento de la población en edad de entre 15 y 17 años cursaba este nivel educativo (Presidencia de la República, 2007: *I Informe de Gobierno*). Con base en estos datos se advierte un incremento cercano al 5 por ciento en cuanto a cobertura en menos de tres años lo cual es insuficiente si consideramos la población que demanda esta modalidad educativa

³ El Consejo de Especialistas para la Educación se creó en diciembre de 2005 y es un grupo de expertos de reconocido prestigio en materia educativa que asesoran en la planeación y diseño de las políticas educativas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) pero “por su naturaleza y conformación emite puntos de vista que no necesariamente reflejan la posición de la SEP” (CEPE, 2006).

Por otra parte de no atenderse esta problemática, en el futuro cercano es susceptible de agravarse en virtud de las transformaciones que se perfilan en la estructura poblacional. El Consejo de Especialistas para la Educación considera que “la previsible transformación a mediano y largo plazo de la estructura demográfica del país obliga a anticipar respuestas. En el futuro próximo la estructura educativa tendrá que ensancharse a los tipos medio superior y superior y abrir más opciones formativas a grupos de población adulta” (CEPE, 2006:25)

Siguiendo las reflexiones de los especialistas, éstos consideran que:

“la educación media superior es el nivel educativo que tendrá mayores presiones para crecer en los próximos años, su oferta no se expande en la medida y forma necesarias; en zonas rurales e indígenas se favorecen modalidades de menor costo, lo que se traduce en la baja calidad de estos bachilleratos. Los alumnos pobres, a diferencia de los que provienen de familias de mejor situación económica, tienen menores probabilidades de concluir con éxito y a tiempo sus estudios” (CEPE, 2006:39).

Estas tendencias que perfilan los especialistas sobre el esperado crecimiento de la población en edad de cursar educación media superior es un llamado principalmente a los planeadores y tomadores de decisiones del nivel para que prevean como se van a satisfacer los esperados incrementos en la demanda y, sobre todo para que se consideren opciones de calidad y no sólo se aumente la oferta educativa del nivel con educación a distancia.

Ahora bien, la cobertura del nivel está relacionada con la equidad del mismo, tema que a continuación se aborda.

- **Equidad**

De acuerdo con el OCE (2006) puede resultar inequitativo satisfacer la demanda mediante educación media superior abierta y a distancia ya que con este tipo de educación se atiende sobre todo a la población de zonas marginales, tanto urbanas como rurales e indígenas y con ello se sentencia a la población más pobre a utilizar servicios educativos de menor calidad.

Por otra parte El Observatorio Ciudadano de la Educación (2006) señala que las opciones de educación tecnológica y terminal presentan problemas de equidad, una razón de ello es que ofrecen una educación de segunda clase ya que cuentan con poca capacidad para equipar adecuadamente la escuela (con todos los laboratorios y equipos que necesitan). No obstante, OCE señala que un signo de equidad es que el CONALEP ya brinda la posibilidad de continuar los estudios de educación superior.⁴ Además, esta reformulación del CONALEP constituye, indudablemente, una ampliación de las oportunidades de los estudiantes para elegir su trayectoria de vida una vez que concluyen sus estudios en esta institución.

4 En el ciclo escolar 2004-2005 se implementó una reforma académica en el CONALEP cuyo objetivo es constituir un modelo académico “que permita garantizar la cobertura, calidad, flexibilidad, equidad y pertinencia de los servicios educativos, y sobretodo que permita que todo egresado logre una inserción pronta en el mercado laboral, congruente con su área de especialización y, que además, le de la oportunidad de poder acceder al nivel de educación superior” (CONALEP, 2008).

Además de lo anterior, habría que preguntarnos sobre “la exclusión por inclusión” que se presenta en este nivel educativo, en virtud de que los jóvenes y sus familias valoran asistir a la escuela; sin embargo, al interior de las mismas existen marcados procesos de exclusión que los hacen desertar, cuestión que hacia notar Schmelkes (2007), haciendo referencia a estudios de Ines Aguerrondo.

2.2.- Algunos problemas sobre la calidad de la EMS

- Identidad

De acuerdo con el OCE (2006) la educación media superior es definida por las modalidades que la forman y según el destino al que orienta a sus egresados, ya sea la educación superior o el mercado laboral. Y se propone, en lugar de lo anterior, definir la identidad de este nivel a partir de las competencias genéricas⁵ que indiquen lo que todo joven que la curse debiera dominar, es decir: “desarrollar las capacidades de expresión oral y escrita y de comprensión de lectura, el pensamiento lógico-matemático, una formación como ciudadano y productor, acompañada del conocimiento socio-histórico y el conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente el inglés. También son importantes el arte y el deporte para los jóvenes” (OCE, 2006: 16).

Aunado a esta inquietud de redefinir la identidad del nivel está el Consejo de Especialistas, ya que recomienda revisar a profundidad la identidad de la EMS y

⁵ Cabe señalar que la Secretaría de Educación Media Superior publicó en este año un documento titulado Competencias genéricas y el perfil del egresado de educación media superior en el que se definen los conocimientos, habilidades, actitudes que debe tener cualquier joven independientemente de la modalidad de bachillerato que estudie. Este es un avance importante en la definición de la identidad de la educación media superior.

discutir la forma en que se puedan combinar los propósitos generales y los de orientación vocacional considerando la masificación del nivel y los cambios de México y teniendo en cuenta “las buenas prácticas internacionales y la heterogeneidad nacional” (CEPE, 2006: 58).

En esta misma línea argumentativa, Miguel Szekely⁶ señala que uno de los principales retos en la EMS es la definición de su identidad y argumenta: “la evidencia que tenemos es que los jóvenes no encuentran una respuesta a sus necesidades ni de formación humana, ni de formación para el trabajo, ni de desarrollo profesional” (Szekely, 2007).

- **Evaluación**

Una de las recomendaciones del CEPE (2006) para mejorar el funcionamiento de la EMS, es desarrollar de acuerdo con las características de este nivel sus propios mecanismos de evaluación tanto de alumnos, docentes, programas e instituciones aprovechando las experiencias que se han dado en otros niveles educativos.

Miguel Szekely (2007) considera que la evaluación es el primer problema que hay que atender en la EMS ya que se carecen de evaluaciones no sólo del aprendizaje de los alumnos sino de los programas gubernamentales y de egresados. El funcionario señala: “no se puede mejorar un sistema si ni siquiera tienes evidencia de cómo funciona”.

Actualmente existen para este nivel educativo los exámenes estandarizados que aplica el Centro Nacional de Evaluación de la Educación (CENEVAL) los cuales son el Exani-1

⁶ Esta información fue proporcionada por Miguel Szekely, subsecretario de educación media superior, en entrevista para el periódico Reforma el 15 de abril de 2007.

y Exani-2 y son utilizados esencialmente para la selección académica de los estudiantes y para fines de ajuste entre oferta y demanda. No obstante que en 2008 se aplicó por primera vez el examen ENLACE a media superior, aún se carece de evaluaciones sobre factores relativos al contexto de los jóvenes de educación media superior y sobre la pertinencia de sus aprendizajes.

- Planes de estudio

La Educación Media Superior requiere de planes de estudio pertinentes y flexibles. De acuerdo con el CEPE (2006) se debe continuar con la revisión de los planes de estudio de los subniveles de la EMS así como también se deben eliminar las trabas que impiden a los alumnos transitar entre los subsistemas existentes.

En este sentido, OCE (2006) comenta que la flexibilidad de los programas es indispensable para responder a los cambios del mercado de trabajo, los cuales orientan las calificaciones y las competencias necesarias para que los egresados logren una integración y un desarrollo satisfactorio como ciudadanos y trabajadores. Esta reflexión de OCE nos invita a reflexionar hasta qué punto sería benéfico que los cambios en el mercado de trabajo orienten las competencias necesarias que deben desarrollarse en la EMS y sus distintas modalidades.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2008) elaboró un documento intitulado “Reforma Integral de la educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, en el cuál se reconoce

la importancia de crear planes de estudio pertinentes y relevantes para los jóvenes. Y señala que:

“los planes de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan la lengua y las matemáticas, por ejemplo, a partir de situaciones de su vida inmediata; por su parte, la formación para el trabajo, para ser exitosa, debería ser congruente con la demanda regional, por lo que la vinculación con los empleadores es de suma importancia... De manera global, un marco curricular flexible que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS fortalecerá la pertinencia de la educación que se oferte en este nivel”.

Es alentador que en la Reforma propuesta para la EMS, se reconozca la importancia de crear planes de estudio relevantes y pertinentes. Sin embargo, a diferencia de la definición de pertinencia que se considerará en esta investigación, la SEMS hace referencia a ésta como: “la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno”. Una visión de pertinencia como la que se cita, sobrevalora elementos contextuales y sociales sobre los individuales.

- Formación docente

Para el CEPE (2006) se desconocen las condiciones laborales y salariales de los docentes de EMS y es necesario definir el perfil de este profesional, el cual difiere tanto del profesor de educación básica como del docente de educación superior. Además se requieren programas de formación de este tipo de docente y no sólo su actualización (OCE, 2006:18).

Otros problemas por los que atraviesa el nivel son los relativos a la equidad, la insuficiencia de recursos que se destina y la vinculación con el sector productivo.

Para concluir este apartado se cita a continuación una de las recomendaciones del Consejo de Especialistas para mejorar el funcionamiento de la EMS:

“Abordar la compleja problemática de la educación media superior de manera integral, de manera que se pueda asegurar que la mayor parte de los estudiantes que la cursan la concluyan en el período establecido para ello y que los aprendizajes adquiridos sean pertinentes y adecuados a sus necesidades. En el crecimiento de este tipo educativo deben tener prioridad, con programas de buena calidad, las zonas más alejadas y pobres y los grupos indígenas – a éstos con pertinencia cultural y lingüística -, y no la forma habitual que perpetúa la desigualdad de las zonas urbanas a las rurales y de las más a las menos desarrolladas. Los temas de violencia, drogadicción y pandillerismo en los planteles de las zonas urbano-marginales deben abordarse sin disimulo y con decisión.” (CEPE, 2006:43-44).

2.3.- Indicadores sobre la educación media superior en Sonora

Los indicadores estimados sobre el bachillerato en Sonora, para el ciclo escolar 2006-2007, reflejan que la absorción fue de 90.8 por ciento, la deserción de 14.5 por ciento, la reprobación se estimó en 33 por ciento y la eficiencia terminal en 63.2 por ciento. Para este mismo nivel educativo y año escolar, las cifras a nivel nacional indicaban que la absorción fue de 86 por ciento, la deserción fue de 15 por ciento, la reprobación de 37.7 por ciento y la eficiencia terminal fue de 61.9 por ciento (VI Informe de gobierno).

Para el ciclo escolar 2006-2007 la matrícula total de alumnos en el sistema de educación media superior en Sonora, ascendió a 97,200 alumnos, el número de maestros fue de 5953 y el total de escuelas de 322. Cabe destacar que del ciclo escolar 2000-2001 al 2006-2007 la matrícula total para educación media superior se incrementó en un 21.34 por ciento (VI Informe de gobierno).

Estos datos reflejan que en lo referente a reprobación y deserción Sonora se encuentra por debajo del promedio nacional y aunque en absorción y eficiencia terminal, el bachillerato en Sonora se encuentra por encima de los promedios nacionales, esto no implica afirmar que los indicadores en dicho estado son alentadores sobre el funcionamiento de este nivel educativo, baste tan sólo señalar que aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes que ingresan a estudiar el bachillerato en Sonora logran terminarlo, para con ello advertir las ineficiencias de este nivel educativo.

Centros de estudios científicos y tecnológicos de los estados (CECYTES)

Como el caso de estudio se concentrará en la educación tecnológica, se describen a continuación algunos datos sobre los CECYTES.

Dentro de la modalidad de bachillerato tecnológico bivalente, están los CECYTES. En Sonora existen un total de 18 planteles distribuidos en diferentes zonas (sur, centro, norte, sierra, desierto).

La misión de los CECYTES es:

Impartir educación media superior bivalente en las comunidades rurales y semiurbanas, para la formación científica y tecnológica de los jóvenes con el fin de que obtengan conocimiento y desarrollen habilidades y aptitudes, llegando con ello a su maduración intelectual y a la formación integral, para convertirse en individuos creativos e independientes, que de acuerdo a sus expectativas y conveniencias sociales, se integren a la actividad laboral y/o estudios de nivel superior (CECYTES,2007)

A principios de 2005 el porcentaje de atención a la demanda en los CECYTES era de 16.5% (2823 alumnos del total de egresados de secundaria (35163), demandaron esta modalidad educativa) (CECYTES,2007). Y el total de población beneficiada (cursando estudios de este tipo) era, para principios de 2005 de 13,677 alumnos.

Los Cecytes son las instituciones que se pretende analizar en esta investigación, entre otras cosas porque se trata de instituciones que atienden a una importante y creciente demanda de educación media en el estado de Sonora y porque se ubican en zonas rurales y semiurbanas que atienden a jóvenes de estratos socioeconómicos bajos. Estos sectores requieren particularmente una educación equitativa y de calidad y habría que analizar en qué medida esto se esta logrando.

2.4.- Reflexiones sobre la obligatoriedad de la educación media superior. Algunos elementos para el debate

Se considera que una medida que posiblemente contribuiría a aportar soluciones a la problemática de la educación media superior es la implementación de su obligatoriedad. Sin embargo es un asunto que habría que revisar con detenimiento por lo que en este apartado se reflexionará sobre los beneficios y desventajas que ésta puede traer consigo. Asimismo, se identifican algunos países que han incrementado sus años de escolaridad elemental como Alemania y Bélgica, que tienen como grupo de edad obligatorio entre los 6 y 18 años, mientras que en México la educación elemental es hasta los 15 años (educación secundaria).

El derecho a la educación y la educación elemental obligatoria.

La obligatoriedad de la educación es un tema que, visto desde el punto de vista filosófico tiene que ver con los derechos humanos, en particular con el derecho a la educación⁷. Las declaraciones de los derechos humanos del siglo XVIII no incluían el derecho a la educación, este se incorporó justo al terminar la segunda guerra mundial en

⁷ De acuerdo con Bolaños (1996) el derecho a la educación debe suponer al menos seis aspectos: “(i) la garantía de todo individuo de entrar y concluir por lo menos la educación obligatoria, (ii) la garantía de recibir educación de calidad (la cual está vinculada con los derechos del magisterio a recibir un salario digno); (iv) la posibilidad real de que el estudiante estudie (lo cual requiere el respeto a otros derechos, como principios básicos de la legislación laboral, tales como la prohibición del trabajo infantil o el respeto al tope máximo de ocho horas de jornada de trabajo), (v) la garantía efectiva del derecho a la información, que permita a la sociedad entender su entorno político y social sin ser manipulada y elegir informadamente sus planes de vida profesional, (vi) la garantía de igualdad de oportunidades en función de los méritos de los aspirantes a la educación media superior y superior (vii) la participación democrática en la planeación de la educación y la cobertura progresiva que haga el estado de la totalidad de la demanda de educación superior” (1996;113).

la declaración universal de los derechos humanos que proclamó la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 (Bolaños, 1996).

Dicha declaración proporciona el soporte político y moral para la obligatoriedad de la educación. En el artículo 26 de la misma se establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos [...] (Bolaños, 1996:89)

De acuerdo con la UNESCO la obligatoriedad de la educación elemental no es cuestionada y se considera uno de los logros más grandes de la civilización (E.G West Center, 2007). A nivel mundial la obligatoriedad de la educación básica goza de un amplio consenso, sin embargo los años de educación que comprende varían mucho entre países. En el caso de México, la educación básica obligatoria abarca los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. De acuerdo con el artículo cuarto de la Ley General de Educación⁸:

Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria... Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Y, según el artículo 65 de dicha Ley:

⁸Véase: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf , información consultada el 1 de agosto de 2007.

La edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años, y para nivel primaria 6 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar.

Esto último significa que en México, las personas que están aproximadamente en el grupo de edad de entre los 3 a los 15 años de edad tienen la obligación de asistir a la escuela⁹. En lo que se refiere a la Educación Media Superior (EMS) en México, está abarca tres años y no es obligatoria.

Cabe señalar que el hecho de que la educación media no sea obligatoria no significa que no es un derecho de los mexicanos cursarla y demandarla. Sin embargo, y de acuerdo con Bolaños (1996) el derecho a la educación entendido como “una garantía individual plena que se puede oponer al estado para exigirle que sin excepciones o condicionamientos preste el servicio a todos y cada uno de los individuos que habitan el país involucra solamente los niveles de preescolar primaria y secundaria” (1996; 91).

Bolaños (1996) destaca un aspecto importante en la manera de concebir el derecho a la educación en los niveles medio superior y superior cuando afirma:

Pretender que el derecho a la educación como derecho humano o garantía constitucional se restringe a los niveles de enseñanza básica y obligatoria es una grave simplificación.

El derecho a la educación de tipo medio y superior es un derecho “progresivo”, relacionado con el nivel de desarrollo económico del país [énfasis añadido]

⁹ Cabe resaltar que a diferencia de lo que ocurre en diversos países de Norteamérica y de Europa Occidental, México es el único país que tiene como obligatoria su educación a nivel preescolar desde los tres años (UNESCO, 2005).

Sin embargo en México, este derecho “progresivo” en los niveles de educación media y superior implica un amplio margen de acción del Estado para brindar opciones educativas de este tipo.

Una vez planteadas estas consideraciones conceptuales se concluye esta sección con la idea de que a nivel internacional la obligatoriedad de la educación media no goza de un amplio consenso y es un tema que abre la puerta a interesantes debates y consideraciones.

- **Problemas de definición y comparación de la educación media superior**

Lo que en México conocemos como EMS difiere mucho entre países principalmente en cuanto a su denominación, ya que en otros lugares del mundo este nivel educativo es conocido como educación secundaria. Los grados de duración de la misma también varían considerablemente, además de su condición de obligatoriedad y finalidades. Lo anterior dificulta la realización de estudios comparativos internacionales de dicho nivel educativo.

En su estudio, Hosinger y Cowell (2000) consideran que la educación secundaria (concepto en el cual se incluye lo que en México conocemos como educación media superior) presenta algunos problemas de definición en el sentido que se ubica entre los niveles primario y terciario y no existe un acuerdo universal en torno a dónde termina la primaria y dónde comienza la educación terciaria. La duración o el número de grados

que cubre (la secundaria) varía desde 3 años en el Salvador, a 8 años en Yugoslavia, Kuwait. La duración usual es de los grados 7 al 12.

Profundizando a mayor detalle sobre las diversas nomenclaturas del nivel, estos autores argumentan:

La mayoría de los países, excepto Latinoamérica, dividen la secundaria en un primer o bajo segmento (lower) y en un segundo o superior segmento (higher). Estos pueden ser denotados con una variedad de nombres para el bajo segmento: middle, intermediate, upper secondary, junior high, upper elementary, etc. En diferentes países esos niveles pueden abarcar diferentes grados, edades de estudiantes, curriculums y objetivos y pueden relacionarse con los niveles primario y terciario de diferentes formas. La higher o upper secondary es usualmente denominado en esos términos o puede ser llamado senior high school en áreas influenciadas por la nomenclatura Americana. [También referido al nivel preuniversitario] (Hosinger y Cowell, 2000).

Además, en algunos países los primeros segmentos de educación secundaria forman parte de la educación elemental y en algunos otros también se incluyen algunos años del segmento de la higher o alta educación secundaria, dentro de la educación elemental u obligatoria.

Lo anterior refleja una gran complejidad para el análisis comparativo de la obligatoriedad de la educación media superior, no obstante se presentan a continuación algunas reflexiones que en términos generales giran en torno a este tema.

- **La obligatoriedad de la educación media y sus efectos en la ampliación de la oferta**

Como se señaló anteriormente la educación media superior en México tiene graves problemas de cobertura, para el ciclo escolar 2006-2007, el 58.8 por ciento de la población en edad de entre 15 y 17 años cursaba este nivel educativo (Presidencia de la República, 2007: *I Informe de Gobierno*).

Además, en el futuro próximo es factible esperar incrementos en la demanda por este nivel educativo. De acuerdo al Consejo de Especialistas (2006) la educación media superior es el nivel educativo que por factores tanto demográficos como derivados de la dinámica del sistema educativo, tendrá mayores presiones para su crecimiento en los años venideros y su oferta no se expande adecuadamente:

en zonas rurales e indígenas se favorecen modalidades de menor costo, lo que se traduce en la mala calidad de estos bachilleratos. Los alumnos pobres, a diferencia de los que provienen de familias de mejor situación económica, tienen menores probabilidades de concluir con éxito y a tiempo sus estudios (CEPE, 2006:39)

Esta cita nos invita a reflexionar si en la actualidad las autoridades educativas y las personas que se dedican a la planeación de la educación han considerado como hacer frente a esta situación y los graves problemas de inequidad que implica. En tal sentido se abre el espacio para considerar la implementación de la obligatoriedad de la EMS como una medida trascendental que obligaría con mayor fuerza constitucional al estado mexicano a ampliar la oferta de la misma.

Con esto se podría esperar un incremento en la oferta de la misma, es decir una ampliación de las oportunidades de acceso a la educación media para los jóvenes que están en edad de cursarla.

- ¿Para qué hacer obligatoria la educación media superior?

Una vez señalado el importante impacto que la obligatoriedad de la educación media podría tener en la ampliación de la oferta de la misma, es conveniente reflexionar sobre lo que Holsinger y Cowell (2000) se preguntan: ¿cuándo deberían asumir las autoridades públicas, la responsabilidad de la expansión de la educación secundaria? [incluyendo en educación secundaria lo que en México conocemos como EMS], a lo cual estos autores responden que eso depende de cómo esperan las autoridades posicionar dicho subsector en sus sociedades.

Holsinger y Cowell (2000) mencionan a manera de ejemplo, que si se quiere preparar a los jóvenes para el sector laboral, si se quiere aumentar las capacidades de los aspirantes a entrar a las universidades, o reforzar la construcción de la nación en un particular distrito o entre una religión particular, etnia, o segmento político de la población; “X” monto de cobertura es necesario y “Y” partes del currículo deben ser desarrolladas.

Dichas reflexiones nos sugieren que la definición del tipo de EMS que quiere y necesita la sociedad, es uno de los principales elementos que hay que tomar en cuenta al reflexionar sobre la obligatoriedad y la expansión de la EMS. En México esta cuestión aún no es clara y diversas voces han señalado la necesidad de redefinir la identidad de la

EMS, ya que como se citó anteriormente, de acuerdo con el OCE (2006) en la actualidad la educación media se define por las modalidades que la forman y según el destino al que orienta a sus egresados sin considerar lo esencial es decir, las competencias básicas que indiquen lo que todo joven que la curse debiera dominar.

Antes de hacer obligatorio un nivel educativo es necesario preguntarnos ¿qué sentido tiene la existencia de ese nivel? ¿Qué competencias deberían desarrollar los jóvenes que lo cursan? ¿Qué funciones sociales cumple la educación media? La definición de estas cuestiones es uno de los principales retos para mejorar la EMS en México.

- **Factores económicos**

Por otra parte, la existencia de disposiciones constitucionales que exigieran a los jóvenes cursar el bachillerato y sus niveles equivalentes podría coincidir con las actuales tendencias económicas por dos razones. Primero, los mercados laborales exigen cada vez mayores niveles de escolaridad en los trabajadores por lo que esto puede presionar a los jóvenes a buscar más credenciales académicas, en muchos lugares de trabajo ya se exige como nivel mínimo de escolaridad el bachillerato, incluso para acceder a puestos de bajos niveles de ingreso.

Segundo, algunos expertos han señalado que un apoyo importante para la obligatoriedad de la educación media viene de los empresarios quienes piensan que los trabajadores jóvenes están tomando trabajos de adultos (NCPA, 2007). En tal sentido, si se mantiene a los jóvenes más tiempo en la escuela, los índices de desempleo (juvenil sobretodo) podrían descender, así como la competencia por los puestos de trabajo.

- **Violencia**

Por otra parte se considera que implementar la educación media superior como obligatoria, podría incrementar la violencia en los jóvenes. De acuerdo con NCPA (2007) a las escuelas asistirían muchos jóvenes no quieren estar ahí por lo que intimidarían a otros estudiantes y a los maestros.

En un reciente estudio sobre la violencia entre los estudiantes de nueve preparatorias del Estado de México, Velázquez (2005) encuentra que:

En una muestra de 346 alumnos de bachillerato (193 mujeres y 153 hombres) se encontraron 205 episodios de intimidación por parte de sus pares y 228 sucesos violentos de los profesores. La gama de comportamientos por los compañeros va desde agresiones físicas hasta formas sutiles como la psicológica; mientras los docentes regañan insultan, discriminan, humillan, gritan, castigan e incluso golpean (Velázquez, 2005; 739)

Como se advierte, la violencia es un fenómeno común en las preparatorias, por lo que habría que considerar hasta que punto ésta se podría acentuar con una medida que aumente la obligación social de los jóvenes por asistir a dichas instituciones. Sin duda, se requiere un análisis más profundo en esta cuestión.

- **Se requiere educación de calidad**

En particular y como se señaló en páginas anteriores, la EMS en México muestra un deficiente desempeño en sus principales indicadores: las tasas de eficiencia terminal son

muy bajas, los índices de reprobación altos, la cobertura insuficiente, carece de un sistema formal de evaluación y no existe un perfil docente para este nivel, entre otras cosas. En tal sentido vale preguntarnos ¿para qué hacer obligatorio un nivel que no está funcionando?

En esta misma línea argumentativa Zorrilla (2006) resalta el deficiente desempeño del nivel y señala que existe una anomia en la educación media superior porque se ha subordinado la conducción de este sistema educativo a la lógica y valores propios del sistema político, y dicha subordinación se asocia con la omisión de corregir, durante más de veinte años, la baja eficiencia terminal y la baja calidad de las formaciones de los jóvenes.

De acuerdo con los filósofos de la educación, Winch y Gingell (1999 citados en EG. West Center 2007) habría que tener en cuenta las razones que se dan a las personas para obligarlos a realizar a alguna acción. Estos autores argumentan:

Un hecho notable pero que generalmente no llama mucho la atención es que al menos en Europa y América Latina, los niños están obligados a ir a la escuela y cuando ellos están ahí son obligados a hacer unas cosas en lugar de otras... si nosotros forzamos a alguna persona a hacer alguna cosa, entonces necesitamos dar una buena razón para tal coacción (Winch y Gingell, 1999 citados en EG. West Center 2007).

¿Qué razón se les dará a los jóvenes para obligarlos asistir a la EMS? Quizás la respuesta este en una educación de calidad, lo cual debería ser el reto del sistema de educación media superior en México.

- Otros experiencias internacionales

De acuerdo con Torres (2000) el aumento de los años de estudio es parte de una tendencia de los años noventa de considerar que el tiempo es una variable clave para mejorar el aprendizaje, en tal sentido se apuesta por ampliar la escolaridad obligatoria o por ampliar la jornada escolar, esto último tomando como referencia a los llamados “Tigres Asiáticos”. Sin embargo esta autora hace notar que muchos estudios han demostrado que la variable tiempo no tiene una relación directa con el rendimiento escolar ni con el aprendizaje.

Las anteriores reflexiones nos llevan a considerar que la obligatoriedad de la EMS en México (es decir, ampliar el tiempo de escolarización), no es una medida que por si sola permita resolver los graves problemas de aprendizaje de este nivel educativo; el beneficio que con más claridad pudiera esperarse con una medida de este tipo sería su contribución a incrementar la matrícula de estudiantes.

En España por ejemplo, la educación obligatoria abarca el grupo de edad de los 6 a los 16 años, y la estructura de su sistema educativo es la siguiente:

La primaria abarca 6 grados y la secundaria 4 grados. La enseñanza básica se amplió dos años y en comparación con México diríamos que España tiene un año más de educación obligatoria.

Otros países tales como Bélgica y Alemania tienen el grupo de edad de entre 6 y 18 años como obligatorio, en Estados Unidos y los Países Bajos, los grupos de edad

obligatorios son de 6 a 17 años (UNESCO, 2005). Habría que analizar indicadores de calidad, equidad y relevancia en los sistemas educativos de estos países y ver si existe alguna relación entre dichos indicadores y los años de asistencia escolar obligatoria que han implementado.

Por otra parte, en el prólogo del estudio intitulado “La experiencia escolar fragmentada” un estudio sobre la educación media de Argentina, Emilio Tenti (2002) argumenta lo siguiente:

La escolarización de los jóvenes y adolescentes constituye un gran desafío para las sociedades latinoamericanas. Sobran los argumentos para justificar la universalización de la educación hasta los 18 años de edad. Estos no son sólo de índole económica (la necesidad de invertir más en la formación de recursos humanos en un mundo productivo cada vez más complejo y tecnificado), sino también de índole social y cultural. Sin embargo, este objetivo encuentra muchos obstáculos en las graves limitaciones de un modelo de desarrollo que tiende a la exclusión de capas significativas de la población

Entre los argumentos de índole social y cultural destaca sobretodo el relacionado con la equidad, en virtud de que es una necesidad social incluir a los excluidos del sistema educativo nacional.

Otro punto importante que Tenti (2002) señala, es que al volver obligatoria la educación secundaria su función consiste en formar la base de la ciudadanía. Como tal tendría una vocación universal y no selectiva.

En tal sentido, un argumento innegable a favor de la obligatoriedad de la EMS en México, es que con ello se universalizaría un nivel educativo que es crucial en la formación de ciudadanos. Tal como señalaba la Ex -Subsecretaria de EMS en México:

Me parece que las concepciones de la educación media superior como continuación de la secundaria simplemente o como ese puente para poder llegar a la educación superior en las fechas actuales empieza a dejar de tener sentido dada la forma en que el conocimiento y desarrollo tecnológico se van dando[...] Lo más trascendente sería poder consolidar en los jóvenes que terminan ésta formación, alrededor de los 18 19 años, ciudadanos con una capacidad analítica, constructiva, participativa en la vida de su país a través de su propia vida y que tuviesen la capacidad de decidir y ejecutar esas decisiones en cada uno de los diferentes aspectos que condicionan su participación en la convivencia humana, social estudiantil y laboral. Creo que si lográsemos preparar ciudadanos en esta forma muchos de los problemas que como personas y como país enfrentamos, podrían encontrar un cauce (Yoloxóchitl Bustamante, Entrevista por Flores Crespo, 2006).

Balance y conclusiones

En una sociedad tan desigual como la mexicana, son trascendentales las ventajas que se podrían esperar con implementar la obligatoriedad de la educación, sobre todo por sus efectos en la ampliación de las oportunidades de acceso al nivel para los jóvenes en edad de cursarlo. Se reconoce de igual manera que por el lado de la economía una medida de este tipo se podría recibir con buenos ojos entre otras cosas, porque los mercados laborales exigen a los estudiantes cada vez más credenciales educativas.

Por otra parte, en virtud de la importancia que la educación media tiene en la formación de la ciudadanía sería crucial universalizar el nivel. Además, son deseables desde un punto de vista social y cultural los incrementos en la edad promedio de escolarización de la población mexicana.

No obstante todas estas ventajas, y sin considerar aún la viabilidad política y financiera de implementar la obligatoriedad de la EMS, existen importantes desafíos para este nivel educativo en los cuales habría que pensar antes de hacer efectiva una medida de ese tipo. Entre ellos está la definición de la identidad de la educación media, la resolución de los graves problemas de reprobación, deserción y eficiencia terminal por que atraviesa y ligado a esto la escasa pertinencia del aprendizaje de acuerdo con las necesidades y contextos de vida particulares de los jóvenes. ¿Si en las condiciones actuales casi la mitad de los jóvenes que logran entrar a este nivel desertan, qué sentido tendría hacerlo obligatorio? ¿Hasta qué punto mejoraría la EMS con una medida de este tipo?

Como se analizó anteriormente, implementar la obligatoriedad de este nivel educativo no es una medida que por si sola logre impactar y mejorar de manera directa el aprendizaje de los jóvenes. Por lo tanto son necesarias estrategias adecuadas para atender y dar solución a éste y otros problemas por los que atraviesa el nivel de educación media para lograr que sea un estímulo hacerlo obligatorio y que las ventajas que traería consigo se cumplan.

3.-PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE ESTUDIO

3.1.- Planteamiento del problema

Dada las complejas problemáticas que aquejan a la educación media superior y considerando que este nivel registrará una presión demográfica creciente en los próximos años, la deserción es preocupante y la población atendida es relativamente baja, es preciso evaluar la pertinencia que ofrece la educación media a través del enfoque de capacidades ya que ahí se forman los futuros ciudadanos y trabajadores del país.

En tal sentido, y considerando la existencia de factores estructurales e institucionales adversos al aprendizaje, ¿cuáles son las capacidades¹ desarrolladas en la educación media que contribuyen a lograr una educación más pertinente y qué efectos tienen éstas capacidades y la agencia individual de los jóvenes en la ampliación de sus posibilidades de vida?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se analizarán entre otras cosas los logros que los jóvenes han obtenido (*funcionamientos*), los conocimientos que se consideran valiosos, los factores que posibilitan (o frenan) la elección de capacidades por parte de los jóvenes y el papel central que puede jugar la agencia humana en estos contextos². Adicionalmente este estudio se une a las nuevas investigaciones que

¹ Para un análisis detallado de las definiciones de los conceptos centrales del enfoque de capacidades, en los que se sustenta esta investigación ver el capítulo I.

² En la sección X se detalla el procedimiento y la ruta metodológica que se seguirá.

pretenden utilizar el EC como una nueva manera de considerar la equidad educativa centrada en las libertades de las personas.

En esta misma línea Pablo Latapí sugiere algunos cuestionamientos que podemos plantearnos en torno a la educación media superior:

Comprender a los jóvenes, comprenderlos a tiempo, es hoy urgente [...] En el pequeño ámbito de la política educativa y al interior de las instituciones de educación media superior y superior vale preguntarnos si podemos usar los criterios usuales de relevancia y pertinencia de la educación sin redefinirlos a la luz de las características de las culturas juveniles y de los valores que en ellas se asoman; si podemos hablar de calidad de la educación, de currículum y métodos pedagógicos sin tomar en cuenta sus modos de percepción y sus intereses, o si podemos plantear los problemas de equidad en el acceso y aprovechamiento, sin asumir la heterogeneidad de situaciones culturales que viven los jóvenes de hoy (Latapí, 1998a:96)

3.2.- Preguntas de investigación

Algunas interrogantes que se desprenden de este problema de investigación son:

- ¿Cuáles funcionamientos desarrollaron los jóvenes en su paso por la escuela y en qué medida los valoran? ¿Han tenido la oportunidad de elegir dichos funcionamientos en su vida (capabilidades)?
- ¿Cuáles son las capacidades valiosas que se deberían desarrollar en los centros de bachillerato tecnológico de acuerdo a la opinión de los estudiantes, jóvenes

que desertaron, maestros, empleadores y autoridades políticas y administrativas de este nivel educativo?

- ¿Cuál es la relación que existe entre los funcionamientos desarrollados por los jóvenes y su situación laboral o económica?
- Dado que México enfrenta el reto de construir una ciudadanía: ¿se amplían las libertades políticas de los jóvenes en su paso por la escuela?

3.3- Objetivos

Objetivo general

Realizar una investigación que permita analizar la pertinencia de las instituciones de educación media tecnológica con base en el enfoque de capacidades de Sen y analizar la ampliación de las posibilidades de vida de los egresados de dichas instituciones en un contexto particular en México.

Objetivos específicos

- Identificar las capacidades valiosas que deberían desarrollar los jóvenes de acuerdo con las opiniones de los propios estudiantes, de los jóvenes que desertaron, de los maestros, empleadores y de las autoridades políticas y administrativas de los centros de estudios de bachillerato tecnológico

- Identificar los funcionamientos que los egresados desarrollaron en el bachillerato y aquellos que son valorados por ellos mismos para poder elegir el estilo de vida que prefieran.
- Analizar si los egresados han tenido oportunidad de elegir los funcionamientos valiosos. Identificar estos dos elementos nos coloca más cerca del concepto de capacidades.
- Explorar la relación que existe entre dos de las libertades instrumentales que propone Sen: las libertades políticas y los medios económicos con las capacidades de los jóvenes.
- Identificar la influencia de los funcionamientos adquiridos en la escuela en la situación laboral, académica y en las oportunidades sociales de los jóvenes.
- Analizar el plan de estudios que sirve de guía de la actividad educativa, así como los arreglos institucionales y su influencia para la expansión de capacidades y libertades instrumentales.

3.4.- Justificación

La realización de esta investigación es conveniente por diversas razones, especialmente porque busca avanzar en los conocimientos existentes sobre la pertinencia y la relevancia social de la educación. Como ya se comentó anteriormente, uno de los objetivos centrales de este estudio es identificar las capacidades que convendría que se

desarrollaran en las instituciones de educación media superior para lograr aprendizajes más pertinentes para los jóvenes de acuerdo con sus necesidades, intereses y situaciones particulares³.

Además, al analizar las vinculaciones de la educación media con los sectores productivos, a partir de un seguimiento de egresados se espera aportar a los conocimientos existentes en el área de economía de la educación, en particular sobre la relevancia social de instituciones de educación media tecnológica.

Un importante valor teórico de este estudio es que busca comentar - a la luz de nuevos datos sobre los bachilleratos tecnológicos - los postulados y el alcance explicativo de diversas teorías de la sociología de la educación las cuales son la teoría de la funcionalidad técnica de la educación, la teoría de la segmentación de los mercados, el credencialismo, entre otras.

Y, sobretodo uno de los principales beneficios de esta investigación es que utiliza un nuevo enfoque evaluativo en el área de la educación: el enfoque de capacidades desarrollado principalmente por Amartya Sen y Martha Nussbaum. Con ello se espera lograr una exploración fructífera sobre diversos factores relacionados con el desempeño de instituciones de educación media tecnológica en un contexto particular en México.

El enfoque de capacidades es particularmente pertinente para el análisis de la educación media superior porque es en el curso de este nivel educativo cuando las

³ Cabe anotar que al estudiar la pertinencia de estas instituciones de educación media se estarían aportando elementos que pueden ser de utilidad en el análisis de la equidad en virtud de que una educación equitativa es también una educación pertinente.

personas comienzan a tener un mayor grado de libertad en sus decisiones, es cuando eligen su carrera profesional y en la mayoría de los casos es cuando inician su sexualidad; además, es el período donde idealmente se debería de formar la ciudadanía (los jóvenes entran a las instituciones de educación media siendo menores de edad y egresan en promedio a los 18 o 19 años).

Por otra parte, un valor metodológico de este trabajo es que se propone combinar los métodos cuantitativo y cualitativo, cuestión con la cual se espera enriquecer el análisis del objeto de estudio.

Otro elemento que justifica realizar esta investigación es que busca aportar nuevos conocimientos sobre un nivel educativo que ha sido escasamente analizado por los investigadores de la educación en México. Buena parte de las investigaciones que se realizan sobre educación tienen como nivel de análisis la educación básica y la superior.

Además de lo anterior es necesario que se realicen investigaciones como la que aquí se propone en virtud de las complejas problemáticas que enfrenta la educación media en México: es un nivel con graves problemas de cobertura, eficiencia terminal, altos índices de deserción y reprobación además de los costos sociales, familiares y personales que su ineficiente desempeño implica.

La problemática que atraviesa el nivel ha sido señalada por el Observatorio Ciudadano de la Educación, en su comunicado 52:

Quizás los dos problemas más graves que enfrenta el nivel medio son los elevados porcentajes de reprobación y la poca capacidad del nivel para retener a los jóvenes en la escuela. Es decir, la educación media refuerza la in[e]quidad social y propicia la exclusión. Los jóvenes de 15 a 19 años son los que en mayor proporción están en la escuela pero, visto desde otro ángulo, más de la mitad ya no estudia (OCE, 2001).

En esta misma línea argumentativa Fidel Zorrilla hace notar que los graves problemas de la EMS han estado latentes a lo largo de las últimas décadas, y en tal sentido señala:

...la pertinencia, la equidad y la eficiencia terminal de la educación adquieren valores bajos que son, además extraordinariamente constantes a lo largo de los últimos veinticinco años, otorgándole a la EMS un carácter: (i) Elitista y selectivo, al propiciar una baja eficiencia terminal que impide que egrese una alta proporción de los alumnos; (ii) Socialmente inicuo al beneficiar más a algunos grupos sociales que a otros; (iii) Formativamente precario al fracasar en el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve a nivel internacional (Zorrilla, 2006; 308).

¿Porqué estudiar la educación media tecnológica?

En particular, dentro del nivel de educación media tecnológica, se advierte una carencia de investigaciones. Tal y como señala María De Ibarrola (1992) algunos de los problemas que se atribuyen a la educación técnica de nivel medio no están respaldados por investigación, además:

No hay estudios acerca de las diferencias entre las modalidades instrumentadas para financiarla ni de la incidencia que éstas han tenido en cuanto al costo de la educación o

en cuanto a la calidad de la formación lograda [...] Se argumenta que los egresados de las escuelas técnicas de nivel medio tienen menores posibilidades de empleo que los de las escuelas propedéuticas, científico humanísticas, generales, pero en realidad no se han hecho investigaciones que tomen en cuenta diferencias por sectores del mercado de trabajo, por zonas geográficas, por tipo de carrera, por tipo de modalidad institucional, por dinámicas y variaciones en los ciclos económicos, etcétera. (de Ibarrola 1992:66).

Al hablar de los orígenes de las escuelas medias tecnológicas en América Latina, María de Ibarrola (1992) comenta que éstas se crearon con expectativas desproporcionadas y erróneas respecto de los objetivos que deberían de cumplir; escasa atención a la construcción de los niveles específicos de este tipo de educación, costo superior al de otras modalidades del mismo nivel y disparidad entre esfuerzos financieros e institucionales y los logros alcanzados.

Por otra parte, en varios países existe una infraestructura institucional creada que no se ha evaluado y que es necesario rescatar sobre todo por la importancia que tiene para incorporar el uso del conocimiento científico en los procesos productivos (de Ibarrola, 1992). Dada la importancia de la formación en tecnología, la experiencia podría canalizarse para aprovechar las posibilidades de la escuela técnica sin atentar con los límites de su naturaleza escolar

Por lo tanto, con sus reflexiones dicha autora introduce razones de peso que justifican investigar este nivel educativo: la carencia de estudios que existen sobre el mismo y su importancia en la formación en tecnología.

Sobre esto último la SEP (2006) considera que la tecnología es una actividad eminentemente creativa e intencional, cuyo objetivo esencial debe ser contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población a través del desarrollo de productos, servicios, sistemas o ambientes. Además considera que la tecnología es potencialmente importante para mejorar la calidad de vida y que debe abordarse desde la perspectiva del desarrollo sustentable.

En tal sentido, al hacer referencia a las características del modelo de educación media tecnológica la SEP (2006) argumenta que uno de los propósitos formativos centrales de esta modalidad educativa es desarrollar la capacidad de los jóvenes para generar soluciones innovadoras que impliquen sistemas tecnológicos y que en tal sentido la propuesta educativa incluye como ámbitos de formación el desarrollo de la capacidad tecnológica, conocimiento y comprensión de tecnologías y la relación entre tecnologías sociedad y medio ambiente.

Habría que preguntarnos si en realidad se están logrando estos propósitos que plantea la Secretaria de Educación y analizar en qué medida las pedagogías, las condiciones institucionales y de inversión en infraestructura física, entre otros factores, posibilitan el logro de tales propósitos. Investigaciones sobre los procesos de formación en las escuelas medias podrían contribuir a esclarecer estas interrogantes.

En particular y como ya se citó anteriormente con este estudio se busca analizar los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECYTES) porque, además de su importancia en la formación de tecnología- cuestión de capital importancia para el desarrollo del país-, atienden a una importante y creciente demanda

de educación de jóvenes provenientes de zonas rurales y semiurbanas los cuales requieren especialmente de una educación pertinente y equitativa que ha su vez posibilite la movilidad social y la ampliación de las posibilidades de vida de estos jóvenes.

4.- DISEÑO TÉCNICO OPERACIONAL

4.1 Precisando los conceptos para su operacionalización

Antes de presentar la metodología de investigación es necesario precisar ciertos conceptos con el fin de identificar las variables de análisis que a partir de estos desprenden.

Cómo se señaló en el apartado 5 el concepto de capabilidad es complejo por lo que su evaluación no es tarea sencilla. Implica considerar por una parte los funcionamientos (es decir, lo que una persona es capaz de hacer o ser) pero sobretodo considerar la libertad, entendida en este caso, como la elección o las oportunidades de elección individual de aquellos funcionamientos valiosos para llevar un estilo de vida u otro.

Ahora bien, de acuerdo a los planteamientos del EC la libertad individual puede analizarse como libertad de bienestar (cuando una persona tiene la posibilidad de elegir entre alternativas que mejoran su bienestar) y/o como libertad de agencia (cuando la elección de opciones a las cuales puede acceder, no mejoran directamente su bienestar sino otro tipo de objetivos, comunitarios, por ejemplo).

Ambos tipos de libertad (de bienestar o de agencia) se pueden evaluar a partir de la elección efectiva es decir, la elección de funcionamientos que han hecho las personas en algún momento de su vida pero también la libertad se puede medir como las oportunidades que los individuos han tenido, de elegir funcionamientos aunque en realidad no lo hayan hecho.

Por otra parte como ya se señaló anteriormente al hablar de las libertades instrumentales Sen (1999) considera dentro de las mismas a los medios económicos los cuales se refieren a la oportunidad de los individuos de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios y a las libertades políticas, las cuales se refieren a las oportunidades de los individuos para decidir quien los debe gobernar y con que principios, y la posibilidad de investigar y criticar a las autoridades, la libertad de expresión política y de prensa sin censura, la libertad para elegir entre diferentes partidos políticos, etc. Se recapitula la definición de estas dos libertades instrumentales en virtud de que son las que se analizarán en esta investigación.

Estos conceptos sirven de guía y de evaluación en el presente estudio y se traducirán en diversas variables que se analizarán para dar respuesta a los objetivos de investigación previamente planteados.

4.2 Tipo de estudio y diseño metodológico

La investigación será exploratoria y correlacional. Exploratoria en virtud de que el tema de análisis que se plantea en la presente investigación ha sido escasamente estudiado. De acuerdo con Sampieri y colaboradores (2003), los estudios exploratorios se efectúan para examinar un tema de investigación poco o nunca estudiado. Sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias,

establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables.

Por otra parte la investigación será correlacional ya que se buscará encontrar las relaciones que existen entre ciertas variables, por ejemplo entre las habilidades y competencias que adquirieron los egresados y el grado de valoración que hacen de las mismas. De acuerdo con Sampieri (2003), el propósito de los estudios correlacionales es medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular). La utilidad y el objetivo principal de estos estudios son saber cómo se puede comportar un concepto o una variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas.

Y, debido a las características de la problemática planteada y de los objetivos de investigación, se considera pertinente utilizar un enfoque mixto de investigación el cual, de acuerdo a Sampieri et al (2006) se define como:

...un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para resolver a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Se usan métodos de los enfoques cuantitativos en cualitativos y viceversa (Mertens, 2005). Asimismo el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (Sampieri, et al. 2006:755)

Las ventajas y los retos que advierten Sampieri et. al (2006) sobre la utilización del enfoque mixto se señalan en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1.- Ventajas y retos del enfoque mixto de investigación

| Ventajas | Retos |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno.- Ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, así como la forma más apropiada para estudiar y teorizar los problemas de investigación (Brannen 1992, citado en Sampieri, et al., 2006).- La multiplicidad de observaciones produce datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.- El mundo y los fenómenos son tan complejos que requerimos de un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas, el enfoque mixto es la mejor herramienta para lograrlo. | <ul style="list-style-type: none">- El investigador debe poseer entrenamiento en ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo.- Evolución continua de los criterios para valorar la información y mezclar métodos.- Estrategia para revisión de la literatura.- El análisis de bases de datos a gran escala, ¿es suficiente? |

Fuente: Elaboración propia con base en Sampieri et al. (2006).

El tipo de investigación será no experimental. De acuerdo con Sampieri et al. (2003) la investigación no experimental es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de las variables y en la que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Y el diseño será transeccional, es decir se recolectará la información en un sólo momento del tiempo.

En síntesis, se trata de una investigación exploratoria con un diseño no experimental, transeccional.

La estrategia metodológica para abordar el problema de investigación será a partir del método de estudio de caso y se aplicarán cuestionarios a egresados, además de realizar entrevistas a profundidad a éstos mismos, y a los maestros y autoridades administrativos de los centros de bachillerato tecnológico. Se explorará la posibilidad de utilizar los resultados de exámenes estandarizados tales como ENLACE, los exámenes de CENEVAL y PISA.

Paralelamente se analizará información documental de dichas instituciones de bachillerato tecnológico.

4.3.- Procedimientos, fuentes de obtención de información y análisis de datos.

Una idea general sobre el procedimiento que se espera utilizar para la obtención y el análisis de la información es la siguiente:

Procedimiento

1.- En la primera fase de la investigación se definirá una lista de capacidades para los jóvenes de las instituciones de educación media tecnológica seleccionadas, a partir de aplicar cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, jóvenes que desertaron de la educación media y maestros: además, se tomarán en cuenta mis propias consideraciones sustentadas en el análisis de información documental. En otras palabras, el proceso de definición de capacidades será participativo y de acuerdo a consideraciones del contexto particular de los jóvenes.

La lista de capacidades que se obtendrá por este procedimiento permitirá estudiar la **pertinencia** del conocimiento y de las habilidades que este tipo de educación promueve o debería promover.

2.- En la segunda fase de la investigación se definirá una muestra no probabilística de egresados a entrevistar en tres instituciones de educación media tecnológica de Sonora y través de cuestionarios y entrevistas semi estructuradas se evaluará el desarrollo de capacidades y el impacto de los funcionamientos en la ampliación de las oportunidades económicas de los jóvenes así como en el desarrollo de las libertades políticas.

Con ello se analizará la **ampliación de las posibilidades de vida** de los jóvenes a partir de haber estudiado en escuelas de bachillerato tecnológico, lo cual tiene que ver con la relevancia social de los funcionamientos y capacidades desarrollados en la escuela.

3.- Se entrevistarán a los empleadores con el fin de conocer las capacidades que ellos mismos valoran para emplear a los egresados de instituciones de educación media tecnológica. También con esto se analizará en parte, la relevancia social de este nivel educativo.

Este es a grandes rasgos, un panorama del procedimiento que se seguirá en la investigación. Las fuentes de obtención de información primarias serán:

- Maestros y autoridades político administrativas de las escuelas
- Estudiantes

- Jóvenes que desertaron
- Egresados
- Empleadores

Y además se consultará:

- Información documental¹

Por otra parte, las técnicas de recolección de datos que se utilizarán son primordialmente entrevistas semi estructuradas y cuestionarios que se aplicarán a muestras no probabilísticas de estudiantes y egresados. Estas técnicas se definen como sigue:

- Entrevista

De acuerdo con Olabuenaga (1996) la entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa que permite obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.

Un tipo de entrevista es la semi estructurada, la cual se basa en una guía de asuntos o preguntas específicas y se caracteriza porque el investigador es libre de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener información sobre los temas que le interesan (Sampieri et al, 2003).

- Cuestionario

¹ Se consultarán los planes de estudio de las instituciones, la encuesta nacional de juventud, exámenes PISA, investigaciones comparativas de educación media superior con otros países, entre otros documentos.

Por otra parte para Sampieri et al (2003) el cuestionario es quizás el instrumento que más se utiliza para recopilar información y consiste en “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (2003:391). El cuestionario puede tener preguntas cerradas (con respuestas que son prediseñadas) y abiertas (las que no delimitan previamente las respuestas). Las preguntas, abiertas y/o cerradas en los cuestionarios nos permiten medir las variables de investigación.

Para ambos procedimientos, entrevistas y cuestionarios se realizará previamente un piloteo para validar los mismos.

- Selección de la muestra

De acuerdo con Sampieri (2001) para el enfoque cualitativo, la muestra se define como una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, de análisis; sobre el (la) cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo (a) del universo o población que se estudia.

Por último es necesario precisar en la mayor medida posible las variables que se analizarán y como se clasifican, es decir en variables descriptivas, independientes y dependientes. Las cuales son:

4.4.- Variables de análisis

- Variables descriptivas

Las capacidades y las libertades políticas

Se considera a las capacidades y a las libertades políticas como variables descriptivas y en principio se pretende que su análisis sea cualitativo. Las dimensiones de análisis de las capacidades se enlistan en el cuadro 4.2.

Cuadro 4.2.- Dimensiones de análisis de las capacidades

| Capabilidades | |
|--------------------------------|---|
| Funcionamientos | Libertad |
| - Capacidades - Habilidades | - Elección de funcionamientos valiosos - Oportunidad de elegir funcionamientos valiosos. |

Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que los funcionamientos aún no se incluyen en el cuadro porque, como se señaló anteriormente serán consensuados a partir de un proceso participativo.

En lo referente a las libertades políticas – cuyo análisis responde al propósito de identificar aspectos relacionados con la formación de la ciudadanía a partir de este nivel educativo – se propone como dimensiones de análisis las señaladas en el cuadro 4.3.

Cuadro 4.3.- Dimensiones de análisis de las libertades políticas

| Libertades políticas |
|---|
| - Oportunidad de expresión política y de prensa sin censura - Posibilidad de investigación y crítica sobre el desempeño de las autoridades |

Fuente: Elaboración propia

Análisis de la pertinencia de la educación

La pertinencia² de la educación media tecnológica se analizará a partir del enfoque de capacidades en virtud de que éste posibilita analizar las capacidades y habilidades – que se desarrollan y aquellas que idealmente se deberían desarrollar, las cuales son valoradas por los jóvenes para llevar el estilo de vida que tengan razones para elegir de acuerdo con el contexto social y cultural en el que viven.

El análisis que se pretende realizar es una vez identificadas las capacidades, encontrar las relaciones o asociaciones entre éstas con las variables que tienen que ver con la edad, sexo, origen étnico, zona geográfica, y tipo de escuela. Es decir, con esto se identificará qué capacidades se asocian más con los hombres y cuáles con las mujeres, que capacidades se relacionan con determinado origen étnico, y así sucesivamente (ver cuadro 4.4).

² De acuerdo con Latapí (1998) es necesario repensar los tradicionales conceptos de pertinencia y relevancia de la educación, a partir de este estudio se espera aportar elementos que avancen en este sentido.

Cuadro 4.4. - Esquema de análisis de la pertinencia

| Análisis | Fuente | Variables asociadas ³ |
|--------------------|---|--|
| Pertinencia | Estudiantes Jóvenes que desertaron | capabilidades - Edad - Sexo - Origen étnico - Nivel socioeconómico de la familia - Zona geográfica - Tipo de escuela |

Fuente: Elaboración propia

En el caso de las variables del cuadro 4.4, la técnica de análisis será a partir de la ji cuadrada o X², la cual es una prueba estadística que permite evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas (Sampieri, 2001). La ventaja de esta prueba es que no considera relaciones causales entre las variables, simplemente sus asociaciones.

Variables dependientes e independientes

En esta sección se enlistan algunas de las variables que permitirán el análisis de la ampliación de las posibilidades de vida de los jóvenes.

³ Además, Muñoz Izquierdo (2004), considera que al construir indicadores para analizar los efectos de la educación formal es importante que se analicen por separado los efectos que tiene la escolaridad en personas de diferente género, origen étnico o zona geográfica, ya que ello refleja si un país ha avanzado en la equidad social.

Cuadro 4.5.- Esquema de análisis de la ampliación de las posibilidades de vida de los jóvenes

| Análisis | Fuente | Variables dependientes | Variables independientes |
|-------------------|-----------|--|--------------------------|
| Relevancia social | Egresados | Oportunidades Económicas | - Funcionamientos |
| | | Trayectoria escolar (post educación media) | - Capabilidades |

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 4.5 cuando se habla de la relevancia social, se espera encontrar la influencia que tienen determinados (y aún no especificados) funcionamientos que desarrollaron los egresados, en variables que se derivan del concepto de oportunidades económicas, tales como nivel de ingresos, condición de empleabilidad, entre otros. Como ejemplo, la relación que se estima aquí es ver en qué medida los funcionamientos se asocian con determinados niveles salariales o si influyeron para que el egresado encontrara empleo. Un análisis similar se realizará para la variable: “trayectoria escolar” es decir, se tratará de encontrar qué funcionamientos se asocian por ejemplo con el hecho de que el egresado o egresada esté estudiando una carrera en lugar de otra o ninguna.

Para el análisis estadístico de la información se utilizará el programa SPSS.

5.- APORTES QUE SE ESPERA DERIVAR DEL ESTUDIO.

Parte de una conclusión

Aportaciones teóricas

- Avanzar en los conocimientos sobre la pertinencia y la relevancia social de la educación media superior tecnológica, a partir de un marco analítico innovador como el enfoque de capacidades.
- Utilizar el enfoque de capacidades como una manera de considerar la equidad centrada en la libertad humana.
- Ampliar la literatura sobre educación y capacidades.
- Avanzar en los estudios de un nivel educativo que ha sido poco atendido por investigadores y autoridades educativas.

6. - BIBLIOGRAFÍA

Alkire, S. (2005) "Why the capability approach", en *Journal of Human Development*, Vol.6, No.1, 115-133.

Alkire, S y Black, R. (1997). "A practical reasoning theory of development ethics: furthering the capability approach" en *Journal of International Development*: Vol. 9, No. 2, 263-279.

Bolaños, B. (1996). *El derecho a la educación*. Colección temas de hoy en la educación superior, México, ANUIES.

Boltvinik, J. (2005). "Ampliar la mirada. Un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humano" *Tesis de Doctorado* en Ciencias Sociales, CIESAS-Occidente, México.

CECYTES (2007). Programa operativo anual. Disponible en: <http://www.cecytes.edu.mx/portalnet/Default.aspx>, consultado el 15/03/07

Cohen, G. (2003). "¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades" en Nussbaum y Sen (comp.) *La calidad de vida*, México, Fondo de cultura económica.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, 2008). Historia del CONALEP Sonora. Disponible en <http://www.conalepsonora.edu.mx/Historia.aspx>, consultado el 25/05/08

Comin, F. (2001). “Operationalizing Sen’s Capabilidad Approach” ponencia presentada en la *Conference on Justice and Poverty : Examining Sen’s Capability Approach*, Von Hugel Institute, St. Edmund’s College, Inglaterra, University of Cambridge.

Consejo de Especialistas para la Educación (CEPE) (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*, México, SEP.

Dieterlen, P. (en prensa). “Las capacidades: un concepto filosófico propuesto por Amartya Sen” en Flores, P. y Nebel, M. (coord.). *Desarrollo como Libertad en América Latina*,. México.

De Ibarrola, M. (1992). Nuevos cometidos de la educación técnica y profesional del nivel medio. Lineamientos y estrategias. UNESCO, Proyecto Principal de Educación, boletín 27. Disponible en <http://www.unesco.org/iipe>, consultado el 15/07/2007

Eicher, J. (1988). Treinta años de economía de la educación. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2117903>. Consultado el 23/05/2008.

E.G West Center (2007). The principle and practice of compulsion in education.

Disponible en: <http://www.ncl.ac.uk/egwest/compulsion.html> ; consultado el 03/08/2007

Flores-Crespo (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad tecnológica de Nezahualcóyotl en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol 7, núm. 16, pp. 537-576.

Flores-Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano: el caso de tres universidades tecnológicas*, México, ANUIES.

Flores-Crespo, P. (2006) .*Educación y Capacidades Humanas: líneas para el análisis*.

Ponencia presentada en el “Curso sobre el enfoque de capacidades humanas”, Universidad Iberoamericana, México, Junio 28,29 y 30.

Flores Crespo, P. (2006). Entrevista a Yoloxóchitl Bustamante. Documento de trabajo del Consejo de Especialistas para la Educación. México, SEP.

Flores-Crespo, P (2007). “Situating education in the human capabilities approach”, en Walker, M y Untherhalter, E. (coords.) *Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*. Gran Bretaña; EUA: Palgrave.

- Flores-Crespo, P. (2007b). Education, employment and human development. Illustrations from Mexico, *Journal of Education and Work*; Vol. 20 (1), febrero, p. 45-66
- Freire, P. (2005, quincuagésimo quinta edición). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, V. (1981). Educación y teoría sociológica, en González, G. y Torres, C. (coord.) *Sociología de la educación, corrientes contemporáneas*, México: Centro de Estudios Educativos.
- Hanushek, E. (2005). Resultados económicos y calidad escolar. UNESCO: Serie políticas educativas, vol. 4
- Hernández, J. (2004). “Origen y desarrollo del EXANI-1” en Tirado, F. (Coord.) *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*, México, CENEVAL.
- Holsinger, D y Cowell, R. (2000). Positioning secondary education in developing countries., Paris, UNESCO: IIEP.
- Latapí, P. (1998a). “Ser joven hoy”, en *Tiempo Educativo Mexicano V*, México, UAA.
- Latapí, P. (coord.) (1998b). *Un siglo de educación en México*. México, Fondo de Cultura Económica

López, L y Vélez, R. (2003). El concepto de desarrollo humano, su importancia y aplicación en México. Disponible en: <http://saul.nueve.com.mx/serie/index.html>. (Consultado el 16/11/06).

Mautner, T. (ed.) (1996) *Dictionary of Philosophy*. England, The penguin group

Muñoz- Izquierdo, C. (1998). Efectos de la escolaridad en la fuerza de trabajo. En Latapí, P. (coord.). *Un siglo de Educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

Muñoz- Izquierdo, C. (2001). Economía y Educación. En Ornelas, C. (comp.). *Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Editorial Santillana.

Muñoz-Izquierdo, C. (1998). Efectos de la escolaridad en la fuerza de trabajo. En Latapí, P. (coord.). *Un siglo de Educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica

Muñoz-Izquierdo, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*, México, Universidad Iberoamericana.

Muñoz-Izquierdo, C. (2005). Prólogo en Flores Crespo, P. *Educación superior y desarrollo humano: el caso de tres universidades tecnológicas*, México, ANUIES.

Muñoz-Izquierdo, C. (2007a). *Explorando la relevancia de las habilidades académicas de los egresados de secundaria en localidades marginadas: Un estudio de caso*. Conferencia presentada en el Seminario sobre la calidad de la educación. Universidad Iberoamericana, México, Enero 2 y 3.

Muñoz-Izquierdo, C. (2007b). Conversación, febrero de 2007, México, UIA.

National center for policy analysis (NCPA, 2007). Compulsory school attendance laws reconsidered. Disponible en: <http://www.ncpa.org/pi/edu/pd12298d.html>; consultado el 03/08/2007

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*, EUA, Cambridge University Press.

OCE, Observatorio Ciudadano de la Educación, (2001). Los jóvenes y la educación media. Disponible en: <http://www.observatorio.org/bienvenidos.html>, consultado el 26/04/2007.

OCE (2006). Educación media superior. Cuaderno de trabajo para foros regionales, en *Plataforma educativa 2006*, México, OCE.

Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, España; Universidad de Deusto.

Ornelas, C. (comp.)(2001). *Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Editorial Santillana.

Presidencia de la República (2006). *VI Informe de Gobierno de Fox*. México, Presidencia de la república.

Presidencia de la República (2007). *I Informe de Gobierno de Calderón*, México, Presidencia de la república.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas Para el desarrollo) (2004). Informe sobre desarrollo humano, 2004 . Disponible en:

<http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/>; Consultado el 16/11/06

Ranis, G., Stewart, F. y Samman, E. (2006). “Human development: beyond the human development index”, en *Journal of Human Development*, Vol.7, No.3, 323-358

Raynor, J. (2007). “Education and Capabilities in Bangladesh” en Walker, M y Untherhalter, E. (coords.) *Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*. Gran Bretaña; EUA: Palgrave.

Real academia española (1999). Diccionario de la lengua española, tomo 2. Madrid, Espasa Calpe.

Robeyns, I. (2005). “The capabilidad approach: a theoretical survey”, en *Journal of Human Development*, Vol 6, No. 1, 93-113.

Robeyns, I. (2006). “Bibliography on the capabilidad approach”, en *Journal of Human Development*, Vol 7, No. 3, 417-421.

Robeyns, I. (en prensa). “Las capacidades y la teoría de la justicia social”, en Flores, P. y Nebel, M. (coord.). *Desarrollo como Libertad en América Latina*. México

Sampieri, R. et al. (2003 tercera edición). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.

Sampieri, R. et al. (2006 cuarta edición). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.

Szekely, M. (2007). Entrevista sobre la educación media superior, en periódico *Reforma*, México, 15 de abril

Schmelkes, S (2007). Comentarios a la conferencia de Manuel Ulloa “Las exclusiones de la educación”. Presentados en el seminario: Debates educativos, educación, política exclusión, México: Universidad Iberoamericana, 15 de agosto.

Subsecretaria de Educación Media Superior (SEMS, 2008). Reforma Integral de la educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Disponible en <http://www.sems.gob.mx/aspnv/homesems.asp> Consultado el 15/05/08.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilidades*, Países Bajos, Elsevier Science Publishers.

Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*, Gran Bretaña, OUP.

Sen, A. (1993). Capacidad y bienestar. En Nussbaum, M. y Sen, A. *La calidad de vida*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*, México, Alianza editorial.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*, México, Planeta.

Sen, A. (2000). La razón antes que la identidad. México, Letras libres. Disponible en <http://www.letraslibres.com/index.php?art=6574> . Consultado el 24/05/2008.

Sen, A. (2004). Capital humano y capacidad humana. Disponible en www.red-vertice.com/fep . Consultado el 22/04/2008

SEP (2006). Modelo de la educación media tecnológica. Disponible en:
www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/35577/2/modebch.pdf .
Consultado el 22/02/07.

Silva, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*, México, ANUIES

Stiglitz, J. (1975). The Theory of "Screening," Education, and the Distribution of Income. Disponible en: [http://www.jstor.org/sici?sici=0002-8282\(197506\)65%3A3%3C283%3ATTO%22EA%3E2.0.CO%3B2-0&cookieSet=1](http://www.jstor.org/sici?sici=0002-8282(197506)65%3A3%3C283%3ATTO%22EA%3E2.0.CO%3B2-0&cookieSet=1) Consultado el 23/05/2008.

Tenti, E. (2005). Prólogo. En. Kessler, G. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/iiep>, consultado el 31/07/2007.

Terzi, L. (2007). "The capability to be educated" en Walker, M y Unterhalter, E. (coords.) *Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Gran Bretaña; EUA: Palgrave.

Torres, R. (2000). Una década de educación para todos: la tarea pendiente. París; UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/iiep>

Unterhalter, E. (2001). "The capabilities approach and Gendered Education: An Examination of South African Contradictions", ponencia presentada en la *Conference on Justice and Poverty : Examining Sen's Capabilities Approach*, Von Hugel Institute, St. Edmund's College, Inglaterra, University of Cambridge.

UNESCO (2005). Efa Monitoring Report. Disponible en: <http://www.unesco.org/educación/en/ev.php-URL>; consultado el 31/07/2007

Velásquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. México, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. X, No. 26

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies*, New York, Society for research into higher education & Open University Press

Walker, M y Unterhalter, E. (ed) (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. United States of America & United Kingdom, Palgrave Macmillan.

Young, M (2006). "Defining valued learning and capabilities", ponencia presentada en *International Conference of the Human Development and Capabilidad Association "Freedom and Justice"*, Groningen The Netherlands.

Zorrilla, J. (2006). La educacion anómica en el nivel medio superior. *Tesis Doctoral*. México, Universidad Nacional Autónoma de México; Facultad de ciencias políticas y sociales.