

Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados

LUIS ARTURO TAPIA G.* | GIOVANNA VALENTI**

En la agenda de estudios sobre pobreza ha emergido una corriente que analiza la relación de ésta con la desigualdad educativa. Los datos disponibles en investigaciones, incluyendo los informes del INEE de 2014, sugieren que el sistema educativo mexicano está permeado por una dinámica que estratifica el acceso a los aprendizajes, lo que, se infiere, reproduce desigualdades. En esta perspectiva, el documento muestra nueva evidencia empírica de cómo la desigualdad social basada en el ingreso (medido por índice de Gini en los estados del país) se asocia a sistemas educativos estratificados socioeconómicamente incluso luego de descontar el efecto de las modalidades escolares con desventaja social (i.e. CONAFE y primarias indígenas). Los datos que se ofrecen indican que en México existen mecanismos de reproducción social que traducen de forma eficiente desigualdades contextuales en desigualdades entre centros escolares, lo que hace inequitativo el acceso a los aprendizajes de algunos segmentos de la población.

A trend has emerged on the poverty studies agenda that analyzes the relation between poverty and educational inequality. Available research data, including INEE reports for 2014, suggest that the Mexican education system is permeated by a dynamic that stratifies access to learning, which, it may be inferred, increases inequalities. From this perspective, the document presents new empirical evidence of how income-based social inequality (measured in the country's states by the Gini coefficient) is associated with education systems that are stratified socioeconomically, even when the effect of modes of schooling aimed at social disadvantages is taken into account (i.e. CONAFE and indigenous elementary schools). The available data indicate that in Mexico there are social reproduction mechanisms that effectively translate contextual inequalities into inequalities between schools, with the result that access to learning for some segments of the population is unequal.

Palabras clave

Acceso a la educación
Desigualdad educativa
Educación básica
Pobreza
Exclusión social
Estatus socioeconómico
Contexto sociocultural

Keywords

Access to education
Educational inequality
Basic education
Poverty
Social exclusion
Socioeconomic status
Socio-cultural context

Recepción: 3 de septiembre de 2014 | Aceptación: 27 de marzo de 2015

* Investigador de Cátedras CONACYT en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Unidad Pacífico Sur (México). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: sistema educativo, sindicalismo magisterial, política educativa. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con G. Bensusán), "El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 75, núm. 4, pp. 557-587; (2011, en coautoría con G. Bensusán), "El SNTE: una experiencia singular en el sindicalismo mexicano", *El Cotidiano*, núm. 168, julio-agosto, pp. 17-32. CE: luis.arturo.tapia@gmail.com

** Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco (México). Doctora en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: educación, ciencia y tecnología, educación y desigualdad social, políticas públicas. Publicaciones recientes: (2011), *Construyendo puentes entre el capital humano y el sistema de innovación*, México, FLACSO-México; (2009, en coautoría con U. Flores Llanos), "Ciencias sociales y políticas públicas", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, número especial, pp. 167-191. CE: giov.valenti@gmail.com

PRESENTACIÓN Y PLANTEAMIENTO

La erradicación de la desigualdad social y de la pobreza ha sido un objetivo importante en las estrategias de desarrollo en la mayoría de las sociedades modernas (Tilak, 2002). La diversidad de enfoques para la reducción de la marginación incluye medidas directas tales como la provisión de alimentos, el empleo, e incluso elevar, mediante aportaciones gubernamentales, los ingresos de las poblaciones pobres; así como medidas indirectas que incluyen la provisión de educación, salud y otros servicios que permiten a las personas conseguir un ingreso, o incrementarlo. Estas últimas medidas pueden considerarse de largo plazo en su naturaleza y en sus efectos, y por eso mismo hacen que los avances en la reducción de la desigualdad social sean más eficaces y sostenibles (Tilak, 2002).

Dentro de la agenda de estudios sobre la pobreza ha emergido una corriente que analiza su relación con la desigualdad educativa. Se trata de un tema viejo en la academia anglosajona (ver el recuento que ofrece Reimers, 2000) y algo más reciente en América Latina donde, a juicio del mismo Reimers, a partir de la década de los noventa ha existido un creciente consenso sobre la importancia de la educación como instrumento para reducir los índices de marginación.¹

La cobertura casi universal de la educación básica, que en el caso de México se refiere, sobre todo, a la población de alumnos de entre 6 y 12 años (INEE, 2014a), contrasta con los resultados diferenciados que obtienen los

alumnos de distintas modalidades escolares y de distintos estratos socioeconómicos en las pruebas estandarizadas, así como con los crecientes niveles de marginación y los persistentes índices de desigualdad en el país; ello da lugar a una paradoja que muestra, por un lado, el avance de la cobertura educativa básica y de la escolaridad de la población, y por el otro, la desigual distribución de los aprendizajes, en sintonía todo esto con la persistencia de la desigualdad social y de la pobreza. Estos hechos constituyen una paradoja bajo la que se revela que las sociedades pueden avanzar en el acceso a la educación sin que eso signifique un avance en la igualdad social ni en el acceso a los aprendizajes (Reimers, 2000).²

El aparente divorcio entre los mecanismos de acceso a los servicios educativos y el acceso a los aprendizajes y a los bienes que reducen la pobreza, permite plantear la posibilidad de que antes que un paliativo contra el rezago social, los sistemas educativos pueden funcionar como un mecanismo que no sólo lo refleja, sino que también lo reproduce.

Los datos disponibles en distintos estudios, incluyendo el más reciente informe del INEE (2014a), sugieren que el sistema educativo mexicano está permeado por una dinámica que estratifica el acceso a los aprendizajes a través de la modalidad escolar a la que los alumnos asisten. Este hecho se documenta ampliamente al observar los contrastantes resultados que obtienen los estudiantes en las primarias indígenas, los cursos comunitarios, las primarias generales y las primarias

1 En este sentido, el autor refiere, por ejemplo, la declaración de la Cumbre de Presidentes de Santiago de 1998, en la que se señaló la importancia de impulsar reformas educativas en la región. En el mismo documento, dice Reimers, se hizo explícito el vínculo entre tales reformas y la aspiración de reducir la pobreza. Refiriendo datos de la CEPAL (1999), el autor subraya también que la mayoría de los países latinoamericanos en esa década habían aumentado significativamente la inversión en educación, lo que permitía observar que la preocupación por la equidad educativa, abandonada durante los años ochenta, había regresado en los noventa al lugar que tenía en los sesenta y setenta. En tal sentido, los esfuerzos de muchos gobiernos por lograr la cobertura universal en educación básica generaron una fuerte expansión de los sistemas educativos, lo que ha permitido mayores niveles de inclusión y de escolaridad de las poblaciones latinoamericanas (Reimers, 2000). “De ahí que a finales del siglo XX haya una menor exclusión para los niños de los pobres que hace 50 años” (Cordero, 1999: 76).

2 En tal sentido, sigue el autor, las reglas de acceso a los bienes y a los satisfactores que permiten los mínimos de bienestar social pueden subsistir en paralelo, e inclusive en oposición, con las reglas que dan acceso a las oportunidades educativas (Reimers, 2000).

privadas.³ La estratificación o desigualdad de los aprendizajes a partir de las modalidades escolares permite predecir que, en general, los alumnos de cursos comunitarios y de primarias indígenas tenderán a obtener resultados promedio por debajo de sus pares en primarias generales y en privadas sólo por el hecho de frecuentar un centro educativo dentro de aquellas modalidades.⁴ Pero además de la estratificación de los aprendizajes, las modalidades escolares también se configuran en grandes estratos según el estatus socioeconómico y cultural (SSeCu) de los alumnos, como se verá en el siguiente apartado.

Analizando datos de alumnos de primarias públicas generales (a las que asiste el grueso de los alumnos del país), el presente trabajo documenta que dentro de esta modalidad escolar tiene lugar una fuerte estratificación de los centros educativos por el SSeCu de sus alumnos, y que existe una fuerte asociación entre dicha estratificación y los niveles de desigualdad social medida por la concentración del ingreso (índice de Gini). Esto significa que en las entidades con mayor concentración del ingreso (*v.gr.* Chihuahua, Querétaro y San Luis Potosí), los alumnos de primarias generales tienden a frecuentar escuelas en las que conviven sólo con sus pares socioeconómica y culturalmente hablando, lo que identificamos aquí como una suerte de estratificación socioeconómica y cultural de las escuelas.

Los datos analizados sugieren también la existencia de una asociación entre la estratificación socioeconómica y cultural de las escuelas (ESC) y el índice de marginación de las entidades, de modo que es posible inferir que aquellos estados en los que se registra mayor ESC y mayor concentración del ingreso, también tienden a registrar mayores índices de marginación.

La evidencia ofrecida, como veremos, aporta elementos para profundizar en el fenómeno de la desigualdad educativa en México. Permite sostener que la desigualdad educativa en el país es una realidad con grados diferenciados en las entidades federativas, lo que indica la existencia de factores locales que en unos estados trasladan o reproducen en mayor grado su estratificación socioeconómica y cultural a la composición de los centros educativos (en lo sucesivo, *composición*). El texto que se presenta introduce y cruza datos en dos niveles de análisis: entidades federativas y escuelas, lo que lo distingue de los conocidos análisis sobre desigualdad vertidos a nivel de las modalidades escolares.

La fuerte asociación entre la alta desigualdad social y la estratificación socioeconómica y cultural de las escuelas parece indicar que en México existen mecanismos de reproducción social que traducen de forma eficiente desigualdades contextuales en desigualdades entre centros escolares, lo que confirma la teoría de la reproducción de Bourdieu (1998), recuperada en diversos estudios sobre desigualdad educativa (*v.gr.* Fernández, 2004).

Aunque la estratificación del sistema educativo mexicano resulta un hecho muy documentado en varios estudios (*v.gr.* Treviño y Treviño, 2004; Backhoff *et al.*, 2007; Salazar *et al.*, 2010; INEE, 2014a), su asociación con otras formas de desigualdad —como la del ingreso— resulta un hecho menos trabajado, pero no menos relevante dentro de una agenda de investigación orientada a estudiar la asociación entre desigualdad social y desigualdad educativa.

En consonancia con los hallazgos del informe del INEE (2014a), los datos que se ofrecen confirman que en la gran mayoría de las entidades federativas existe una suerte de exclusión social, en la medida en que los niños

3 Tales son las cuatro modalidades en las que se agrupan las primarias del país. En este documento se hace referencia únicamente a las escuelas primarias. No se han procesado datos de nivel secundaria.

4 La estratificación social se suele contrastar con la diferenciación social. Esta última implica la formación de divisiones sociales horizontales, mientras que la estratificación implica una clasificación vertical (jerárquica) de los estratos sociales (Pakulski, 2006). Se puede decir que la distribución desigual de las oportunidades, las recompensas y el poder entre los individuos, las familias y los grupos es una característica de las sociedades actuales, y que el estudio de tales desigualdades es una preocupación que requiere de mucha investigación sociológica (Manza, 2006a).

más desfavorecidos socioculturalmente van a escuelas con niños de su mismo estatus; es decir, estamos ante una dinámica que circunscribe el acceso de los niños a la escuela según su nivel socioeconómico, sin ninguna permeabilidad social. Como resultado de ello, los niños de estratos bajos están privados del acceso a bienes culturales y a vivencias de niños de hogares con mayor nivel socioeconómico y cultural. Como es bien sabido, estas limitantes influyen inevitablemente a lo largo de la vida para acceder a un espectro mayor de oportunidades (Sojo, 2000; Bourdieu, 1998).

El texto propone una agenda de investigación futura que profundice en el estudio de los mecanismos por los que la desigualdad en el ingreso de los hogares se traduce en una estratificación socioeconómica y sociocultural de las escuelas con niveles diferenciados a lo largo de las entidades del país.

En el primer apartado se ofrece un breve recuento de los principales puntos de discusión acerca de la desigualdad educativa y de la desigualdad social, intentando enlistar los que la literatura identifica como factores que generan desigualdades educativas. En el segundo apartado se ofrecen datos que, a manera de antecedente, dibujan el citado fenómeno de estratificación según modalidades escolares. Con esto se intenta mostrar la distancia analítica que toma el presente ejercicio al buscar fenómenos de estratificación por entidad y escuelas. En el tercer apartado se da cuenta de la metodología y de los datos empleados en el ejercicio, cuyos resultados se muestran en el siguiente apartado. Al final se exponen reflexiones y comentarios finales.

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL

La desigual distribución de los aprendizajes entre escuelas y entre alumnos de distintos estratos sociales resulta un hecho relevante en la encomienda de cerrar las desigualdades sociales y económicas en el país. Los estudios más recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) acerca de la equidad educativa, advierten que las oportunidades de vida de los niños están fuertemente influidas por la calidad de su educación. En tal sentido, este informe, al referir los trabajos de Heckman, señala que las escuelas deben tener, como objetivo central, proporcionar a sus alumnos los conocimientos, las habilidades y las competencias interpersonales necesarias para su desarrollo. Agrega la OCDE que las escuelas pueden ofrecer experiencias de aprendizaje que un niño no puede obtener en casa, especialmente si vive en un entorno desfavorecido. En otras palabras, la posibilidad de que la escuela distribuya los aprendizajes entre sus alumnos, independientemente de sus orígenes socioeconómicos, se traduce indirectamente en la distribución de mayores oportunidades de desarrollo.⁵

En su trabajo sobre educación y desigualdad social, Tilak (2002) indica que la economía de la educación es abundante en estudios que establecen la correlación positiva entre el aumento de los niveles de escolaridad y el aumento de los ingresos en casi todo el mundo. Este mismo autor, al analizar los trabajos de Blaug y Psacharopoulos, señala que la universalidad de esta correlación está fuera de toda

5 La OCDE agrega que a pesar de los esfuerzos de los gobiernos para proporcionar una educación de calidad a sus poblaciones, siguen existiendo, en sus países miembros, disparidades en los resultados educativos, de suerte que un gran número de estudiantes no logra obtener un nivel mínimo de conocimientos, lo que pone en peligro su propio futuro y el progreso de su sociedad (OCDE, 2012). En una entrevista de 1999, Reimers advertía que a pesar de la creciente aceptación de la importancia de la educación para reducir la pobreza, y del incremento en el gasto educativo durante los años noventa, ello resultaría una medida insuficiente para mejorar las oportunidades educativas de la población si no se logran entender "...los procesos que limitan las oportunidades de aprendizaje de niños de escasos recursos, y examinar con cuidado la evidencia del impacto de las diferentes intervenciones que se realizan para que los recursos efectivamente generen mayores oportunidades educativas" (Cordero, 1999: 74). Este planteamiento de finales de los noventa constituye un tema dentro de la agenda de investigación actual, orientada a ampliar el conocimiento acerca de los factores que posibilitan el aprendizaje de niños de escasos recursos, y que por ello mismo pueden ampliar sus oportunidades de vida. No se trata sólo de destinar mayores recursos al rubro educativo, sino de incidir en los factores que posibilitan el aprendizaje.

duda. En el mismo sentido, la correlación entre niveles de educación e ingreso ha sido referida por la teoría del capital humano, que considera la educación como un instrumento importante de la reducción de la pobreza. Esta teoría reconoce tanto la contribución directa de la educación para el desarrollo (por ejemplo, en salud, nutrición, democracia y otras áreas), como su contribución indirecta (a través de su influjo en la productividad y en los ingresos) para el desarrollo (Tilak, 2002).⁶

Por otro lado, la literatura sobre equidad identifica las denominadas *brechas en el desempeño educativo* (Treviño y Treviño, 2004), entendidas como las distancias en los rendimientos de los alumnos. Estas brechas están referidas también a las que podrían denominarse *desigualdades en la distribución del aprendizaje*, fenómeno muy documentado entre las distintas modalidades escolares en México, como se verá en el siguiente apartado.

Tanto estudios lejanos en el tiempo, por ejemplo el de Coleman *et al.* (1966), como otros más recientes, como los de Hanushek y Luque (2003), el de Willms (2006), o el de Salazar *et al.* (2010) para el caso mexicano, identifican en el estatus socioeconómico de los estudiantes una variable que de manera frecuente se asocia bajo un signo positivo con los niveles de aprendizaje. La gran producción académica

en torno al tema ha hecho que éste sea tratado a través de meta-análisis como el de Sirin (2005), en el contexto estadounidense; en él se revisa exhaustivamente un gran número de estudios empíricos acerca de la relación analítica en cuestión.

El meta-análisis de Sirin sugiere que de todos los factores examinados en la literatura meta-analítica, el estatus socioeconómico familiar en el nivel de los estudiantes sigue siendo una de las correlaciones más fuertes de rendimiento académico, una de las conclusiones a las que llegó precisamente el informe Coleman en 1966.⁷ Sirin menciona, inclusive, que al hacer mediciones a nivel de escuela estas correlaciones son más fuertes (Sirin, 2005).

Aunque el enfoque de la equidad suele concentrarse en el SSeCu como variable que condiciona la distribución de los aprendizajes, no resulta éste el único factor o mecanismo de desigualdad educativa; la literatura enuncia otros factores que conviene referir aquí para aproximar una mirada al estado de la cuestión. Un factor de desigualdad educativa identificado por la literatura es la brecha de aprendizajes explicada por el sexo (OCDE, 2012). Otro factor es el de la migración de los alumnos, ya que el rendimiento de los estudiantes migrantes es, en su mayor parte, más bajo que el de sus compañeros no migrantes.⁸

6 En este mismo sentido, en el primer Informe del INEE (2014a), en el que reporta la evaluación del sistema educativo nacional y el estado que guardan sus componentes, sus procesos y sus resultados, se refiere el derecho a la educación de calidad —consagrado así en el artículo 3º constitucional— como un derecho fundamental, o un derecho “bisagra”, de cuyo cumplimiento depende “...que se puedan ejercer mejor todos los otros derechos [v.gr. el derecho a la salud, a la libertad de pensamiento y de expresión, y al voto libre]”.

7 Se recordará que Coleman *et al.* (1966) analizó el peso que tenían las características de las escuelas sobre el aprendizaje de los alumnos en Estados Unidos; es decir, buscaba verificar si las escuelas tenían la capacidad de influir en los logros educativos de sus alumnos. Este estudio se realizó en un contexto en el que Coleman y su equipo identificaron que en Estados Unidos los niños asistían a escuelas segregadas, es decir, donde casi todos los estudiantes eran del mismo origen racial. Sin embargo, el estudio encontró que el efecto escolar no es significativo, esto es, que la escuela no incide en los resultados de sus estudiantes. El rendimiento de los alumnos recae en su origen social, sin que la escuela tenga un papel de relevancia en el mismo. También se encontró que los padres de los alumnos representan los principales recursos y apoyos para su trayectoria educativa, especialmente los motivacionales e informacionales.

8 En algunos países, señala la OCDE, los alumnos inmigrantes (de primera generación) tienen menos probabilidades de asistir a la educación infantil y más probabilidades de repetir un grado, así como de no asistir a las escuelas de formación profesional y de abandonar la educación secundaria. Al mismo tiempo tienen un acceso más limitado a la educación de calidad, y más probabilidades de asistir a las escuelas que atienden a estudiantes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y con concentraciones de otros estudiantes inmigrantes (OCDE, 2012). En relación con los alumnos migrantes, un concepto que aparece es el de *minorías*. Estos segmentos tienen más probabilidades de vivir en hogares de bajos ingresos o en familias monoparentales; sus padres son propensos a tener menos educación y a menudo asisten a escuelas insuficientemente financiadas. Todos estos factores son componentes del SSeCu y se vinculan con un menor logro académico (Sirin, 2005).

Se habla también del *tracking*, es decir, la agrupación de alumnos en aulas de acuerdo a sus capacidades. Esta práctica se asocia con formas de equidad reducida en los resultados y a veces debilita los resultados en general.⁹ Otro elemento que la literatura refiere como factor de desigualdad educativa es el de las oportunidades de aprendizaje, específicamente las referentes al tiempo de estudio de los alumnos.¹⁰

En el recuento de factores que explican la desigualdad también se debe mencionar la brecha que existe entre los alumnos que tienen las competencias y habilidades necesarias para beneficiarse de la utilización de la computadora, y los que no las tienen. La utilización en la escuela de los medios digitales puede ayudar a reducir la brecha tecnológica, y el uso de la computadora está asociado con la mejora de las habilidades y competencias académicas (OCDE, 2012). A su vez, estas

competencias están estrechamente vinculadas al capital económico, cultural y social.¹¹

Otro factor de desigualdad educativa que se puede encontrar en la literatura es el de las discontinuidades entre la cultura del hogar y la cultura escolar. En uno de sus varios trabajos sobre desigualdades educativas, Treviño y Treviño (2004) describen este factor como el contraste en el lenguaje que se utiliza en los contextos familiares y en los escolares.¹²

Este breve recuento de estudios y de hallazgos permite observar que son diversos —y quizá innumerables— los factores que explicarían la desigualdad en el acceso a los aprendizajes. Pero a pesar de la importancia que ha revestido el tema en México, es posible suponer que aún quedan circunstancias por explorar en torno a los condicionantes de dicho fenómeno. Algunos datos que describen esta desigualdad se ofrecen en los apartados siguientes.

9 A este respecto la OCDE menciona que en los países con una selección temprana de los estudiantes en los sistemas educativos altamente diferenciados, los contrastes entre las escuelas son grandes y la relación entre el entorno socioeconómico y el rendimiento escolar del estudiante es más fuerte (OCDE, 2012). En resumen, la selección de estudiantes tiene un impacto negativo en los estudiantes de estratos inferiores y exacerba las desigualdades sin elevar el rendimiento promedio.

10 A este respecto, las pruebas de PISA muestran que muchos estudiantes en desventaja no gozan de las mismas oportunidades para aprender ciencia en la escuela que sus compañeros más favorecidos. La OCDE señala que entre sus países miembros, los estudiantes desfavorecidos pasan en promedio un 20 por ciento menos de tiempo aprendiendo ciencia que sus pares más aventajados (OCDE, 2011). La Organización agrega que entre los estudiantes desfavorecidos en países como Francia, Alemania y los Países Bajos, los estudiantes resilientes pasan una hora y 45 minutos más en el aprendizaje de la ciencia.

11 Jeff Manza (2006b) nos recuerda que el concepto de capital social se introdujo en las ciencias sociales a través de la obra de Pierre Bourdieu y de James S. Coleman. El primero considera el capital social como un recurso que los individuos poseen en diversas cantidades y cualidades y que puede ser utilizado estratégicamente para obtener acceso a otros recursos, especialmente de tipo económico. Por su parte, la teoría funcionalista de Coleman se centra en los grupos y el carácter colectivo del capital social (Manza, 2006b). El mismo autor precisa que, para Bourdieu, el capital social es un recurso que consiste en obligaciones sociales duraderas o conexiones, como grupo o red, que se puede emplear para acceder a otros recursos valiosos. El capital social tendría en el capital cultural una de sus variantes, y resultaría una fuerza que ayuda a crear y mantener las ventajas sociales preexistentes (Manza, 2006b). El capital cultural, en la perspectiva de Bourdieu, se manifestaría en la etiqueta, el estilo de lenguaje, el conocimiento sobre arte, libros, música clásica, ideas científicas o, en general, en el *habitus*. El capital cultural así entendido produciría competencias útiles para el éxito en áreas como el rendimiento escolar, el nivel ocupacional y el matrimonio (Manza, 2006b). A juicio del mismo Manza, Bourdieu sostiene que estas diversas formas de capital, aunque a menudo ignoradas, ocultan los procesos por los que las relaciones de poder y las desigualdades materiales se reproducen. Coleman, por su parte, en lugar de ver el capital social como un recurso, lo considera en términos de estructura social; analiza las relaciones entre el capital social y los resultados positivos que se derivan de las redes familiares y comunitarias. Según Manza, Coleman hace hincapié en el importante papel que el capital social desempeña en la creación de capital humano. De esta manera, el capital social dentro de la familia (v.gr. las fuertes relaciones entre los niños y los padres), y dentro de la comunidad (v.gr. la relación de los padres con las instituciones de la comunidad), son tipos críticos de recursos de capital social (Manza, 2006b).

12 Treviño y Treviño explican, refiriendo los hallazgos de otros estudios, entre los que destacan los autores Bourdieu y Passeron, Bernstein y Heath, que en las escuelas, mediante el uso del lenguaje, se margina a los estudiantes pobres en cuyos hogares no se les ha familiarizado con la cultura escolar, probablemente por el bajo nivel de escolarización de sus padres, y agrega que la atención a dichas discontinuidades por parte de los docentes es central para elevar el rendimiento de sus alumnos (Treviño y Treviño, 2004).

LA ESTRATIFICACIÓN POR MODALIDADES ESCOLARES

El sistema educativo nacional (SEN) cuenta con un número importante de lo que la OCDE (2012) denomina *escuelas en desventaja*; es decir, escuelas cuyas composiciones sociales muestran una fuerte presencia de alumnos con bajo SSECu, y cuyas dificultades para hacer frente a las necesidades de estos alumnos las coloca en una situación de desventaja. Tal es el caso de los denominados cursos comunitarios, o CONAFE, y de muchas escuelas de modalidad indígena, predominantes en los medios rurales del país.

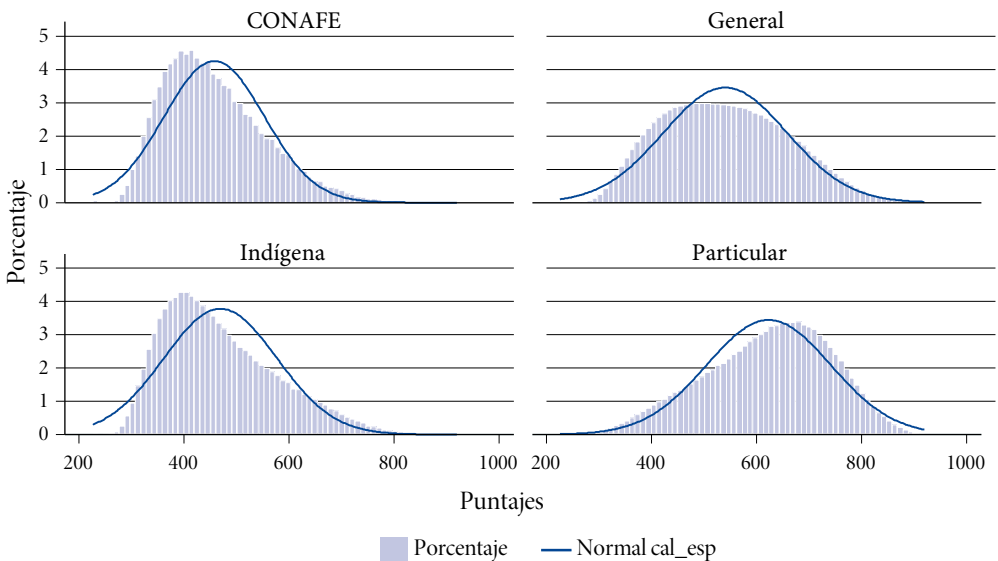
En el primer apartado se indicó ya el conocido dato acerca de la desigualdad educativa según la estratificación de los aprendizajes por la modalidad escolar. Aunque se trata de un fenómeno reiterado en la literatura (Backhoff *et al.*, 2007; Salazar *et al.*, 2010; Treviño y Treviño, 2004), conviene citarlo

como parte del argumento que se viene desarrollando, según el cual, las entidades federativas y los centros educativos resultan unidades de observación en las que se verifican también rasgos de estratificación luego de descontar el efecto de la modalidad escolar.

En las Gráficas 1 a 3 se pueden observar los contrastes que existen entre las curvas de distribución de los puntajes obtenidos por los alumnos de escuelas primarias en tres asignaturas distintas (español, matemáticas y ciencias) de la prueba Enlace 2012 en las cuatro modalidades escolares ya referidas.

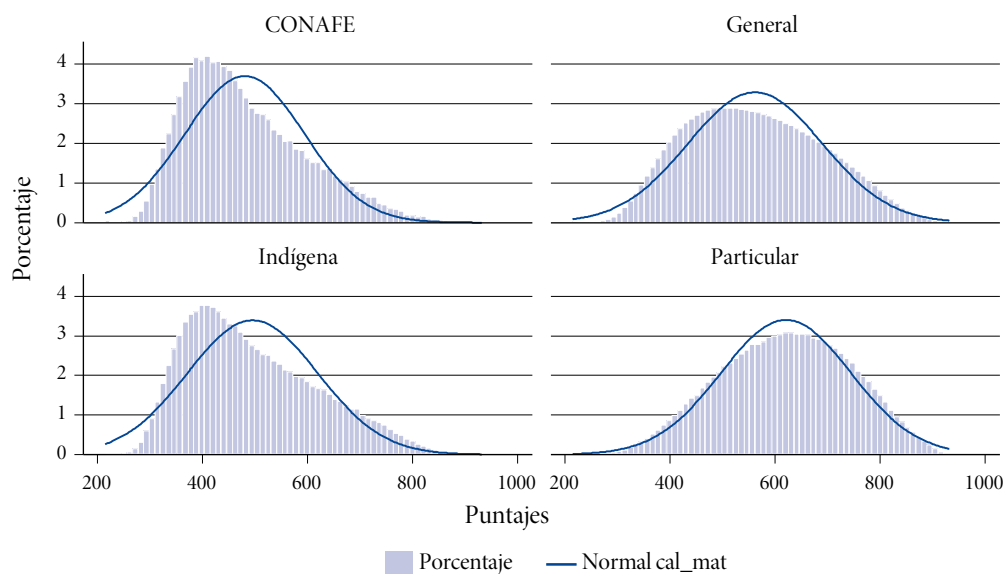
En estas gráficas los CONAFE, así como las primarias indígenas, muestran distribuciones sesgadas a la derecha con medias inferiores a las que muestran tanto las primarias generales como las privadas. Este patrón se repite en todas las asignaturas evaluadas (los detalles estadísticos de estas distribuciones se pueden ver en la Tabla 1).

Gráfica 1. Puntajes en español. Prueba ENLACE 2012



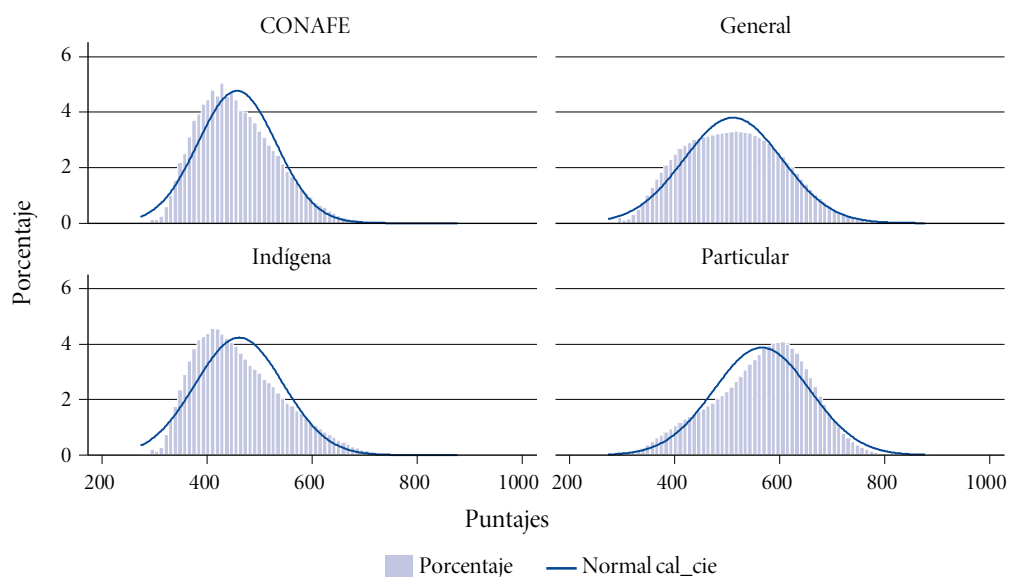
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

Gráfica 2. Puntajes en matemáticas. Prueba ENLACE 2012



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

Gráfica 3. Puntajes en ciencias. Prueba ENLACE 2012



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del rendimiento en español, matemáticas y ciencias para alumnos de primaria, desagregado por modalidad escolar

Modalidad escolar	N	Asignatura	Promedio ¹	Desviación estándar
CONAFE	59112	Español	457.4809	95.69992
		Matemáticas	480.238	113.6552
		Ciencias	456.6794	74.30612
General	6836129	Español	540.2735	117.8173
		Matemáticas	561.9251	127.92
		Ciencias	511.1216	93.10972
Indígena	253418	Español	469.1572	107.7386
		Matemáticas	495.1224	124.1187
		Ciencias	461.0711	83.62854
Particular	748714	Español	622.9978	118.1476
		Matemáticas	620.6369	123.739
		Ciencias	565.9612	91.38258
Total	7897373	Español	545.2145	120.9048
		Matemáticas	564.7362	129.303
		Ciencias	514.3071	94.54847

¹Se excluyen casos con probabilidad de copia.

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de la prueba ENLACE 2012.

La estratificación de los resultados por modalidades escolares es uno de los rasgos más sobresalientes del sistema educativo mexicano desde el enfoque de la desigualdad. Significa que es posible predecir que un alumno obtendrá resultados tendencialmente bajos por el simple hecho de asistir a los cursos comunitarios (CONAFE) o a una primaria indígena.¹³ Se trata también de un fenómeno de acentuada inequidad, por la tendencia a sesgar la distribución de las oportunidades educativas de los jóvenes, según se ha argumentado en el apartado anterior.

La estratificación de los resultados educativos según la modalidad escolar coincide

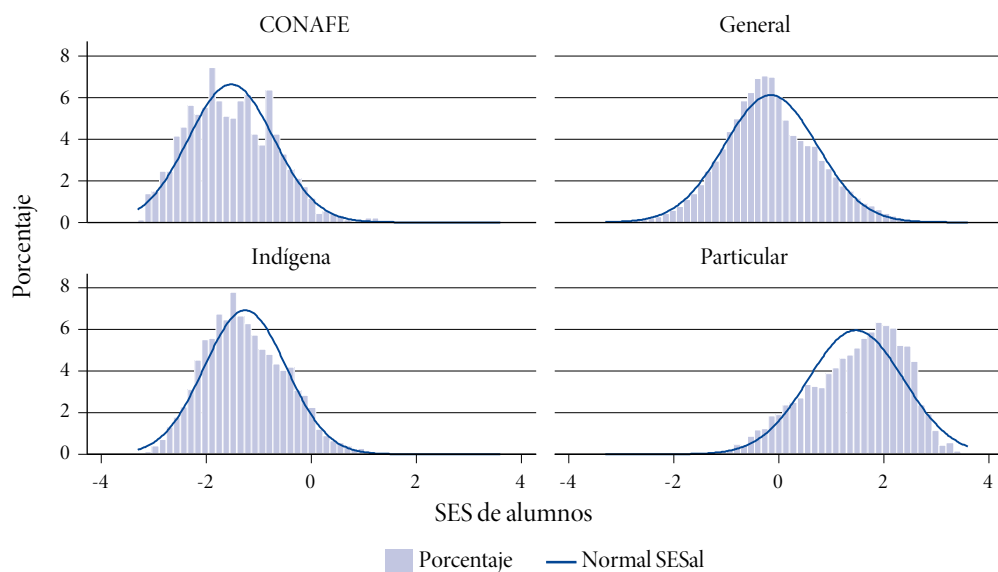
con una alta estratificación de estas últimas por el SSECu de los alumnos. Así, al observar la Gráfica 4 se puede inferir la forma en que se distribuye dicho estatus.¹⁴

El comportamiento de las curvas en la Gráfica 4 sigue un patrón similar al observado en las Gráficas 1 a 3. Los contrastes entre los CONAFE y las escuelas indígenas frente a las escuelas privadas son muy evidentes, ya que en el primer caso la distribución del SSECu se aglomera a la izquierda del 0, mientras que en las primarias generales lo hace hacia el centro, y en las privadas hacia la derecha (los detalles estadísticos se pueden ver en la Tabla 2).

13 Estos hechos están en consonancia con la situación de los países en los que los resultados de los estudiantes son típicamente más bajos en las escuelas donde la mayoría de los alumnos provienen de entornos desfavorecidos. La falta de apoyo sistémico y de flexibilidad, y el uso limitado o ineficaz de los recursos, incluyendo el de los docentes, imponen desafíos que enfrentan las escuelas desfavorecidas de bajo rendimiento (OCDE, 2012). A esto se tendría que agregar otro factor de absoluta relevancia: la falta de pertinencia cultural de los servicios educativos que se ofrecen en escuelas rurales y/o indígenas.

14 El estatus socioeconómico y sociocultural de la Gráfica 4, y que se analiza en las siguientes páginas, resulta un índice construido a partir de las respuestas de una muestra de padres de familia a un conjunto de reactivos que indagan la disponibilidad de ciertos bienes materiales y culturales en el hogar. Los detalles de la generación de este índice se ofrecen en el apartado de Resultados y en el Anexo 1.

Gráfica 4. Estatus socioeconómico y cultural (SSeCu) de los alumnos por modalidad escolar



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del SSeCu para alumnos de sexto grado, desagregado por modalidad escolar

Modalidad escolar	N	Promedio	Desviación estándar
CONAFE	942	-1.528273	0.8138551
General	120623	-0.1542645	0.8824708
Indígena	6316	-1.26082	0.7796005
Particular	14002	1.464915	0.9056083
Total	141883	-0.0528539	1.043998

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

A pesar de la marcada estratificación de los resultados y del SSeCu a través de las modalidades escolares, éstas no resultan las únicas formas en que se manifiesta la desigualdad educativa. También es posible documentar una estratificación intramodalidad si se analizan únicamente primarias públicas generales, y esto de manera más clara en las entidades que registran índices de Gini altos. Este es el hecho que se quiere subrayar, y sobre el cual abundaremos con evidencia empírica.

En el apartado de resultados se puede observar que si se excluye el factor “modalidad

escolar”, al analizar sólo datos relativos a alumnos de primarias públicas generales (a las que asiste el grueso de los alumnos del país), se observa que dentro de éstas también tiene lugar una fuerte estratificación de los centros educativos por el SSeCu de sus alumnos (fenómeno cuya denominación hemos abreviado como ESC). De la misma forma, los datos indican la existencia de una fuerte asociación entre dicha estratificación y los niveles de desigualdad social medida por la concentración del ingreso (índice de Gini). Finalmente, los datos sugieren también una asociación entre

la estratificación socioeconómica y cultural de las escuelas de primaria general (ESC), y el índice de marginación de las entidades, de modo que a partir de estos datos es posible inferir que aquellos estados en los que se registra mayor ESC y mayor concentración del ingreso, también tienden a registrar mayores índices de marginación. Entender los mecanismos por los que el índice de marginación de una entidad se asocia a una mayor concentración del ingreso, y cómo ambos hechos se asocian a la ESC, resulta un tema en el que será necesario profundizar en investigaciones futuras. Aquí sólo será posible mostrar las evidencias que dibujan este escenario, y a ello se destinan los siguientes apartados.

METODOLOGÍA Y DATOS EMPLEADOS

Las evidencias reportadas en el apartado que sigue se generaron a partir de dos bases de datos: una desglosada a nivel de alumnos, y otra a nivel de entidades federativas. La primera contiene los puntajes obtenidos por los estudiantes de 3° a 6° grado de primarias públicas generales en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) del año 2012 en tres asignaturas: español, matemáticas y ciencias naturales.¹⁵ Esta base también contiene un conjunto de variables relativas al contexto socioeconómico y cultural de los hogares de los alumnos según las respuestas obtenidas del cuestionario aplicado a

padres de familia. A partir de una selección de dichas variables se generó el índice de SSeCu, cuyas características se detallan poco más abajo. Esta primera base de datos contiene casi 130 mil casos (alumnos) distribuidos en 23 entidades federativas (Tabla 3).¹⁶

Con esta base de datos, y mediante el uso de una regresión multinivel, se calcularon dos coeficientes de correlación intraclase (ICC, por sus siglas en inglés) usando respectivamente el SSeCu de los alumnos y sus puntajes generales.¹⁷ En ambos casos se tomaron como unidades de agrupación/observación las escuelas. Mediante el ICC es posible observar la correlación o semejanza entre los alumnos de una misma escuela a partir de un rasgo o variable predefinida; en nuestros casos, se buscaba ver la semejanza de los alumnos de una misma escuela por el SSeCu y por los puntajes generales.¹⁸ El resultado ha sido un coeficiente de correlación intraclase del estatus socioeconómico y cultural por escuela (abreviado como ICCses) y un coeficiente de puntajes generales por escuela (en adelante ICCcal).

El índice de SSeCu resulta un indicador que resume las respuestas de los padres de familia a un conjunto de reactivos que indagan la disponibilidad de ciertos bienes materiales y culturales en el hogar, por lo que se puede considerar que se trata de un índice tanto de estatus socioeconómico como de estatus sociocultural. Los reactivos que el índice resume son los siguientes: nivel máximo de estudios

15 Esta prueba ha suscitado muchas controversias en el último año, especialmente luego de que el INEE y la SEP acordaron suspender su aplicación en educación básica durante el 2014 a fin de revisar su diseño y validez. Para ello el INEE firmó un convenio con la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) para que un grupo de 10 expertos de México y de otros países llevaran a cabo dicha revisión. Los resultados indicaron que la prueba ENLACE presenta diversas fallas en su validez técnica, cultural, de aplicación y de uso (INEE, 2014b).

16 Se excluyeron los datos de Campeche, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Morelos, Tabasco, Tlaxcala, Zacatecas y Oaxaca por tener más de 20 por ciento de casos perdidos. También se eliminaron muchos casos en la base censal original (casi 600 mil) que la propia SEP identifica como alumnos cuyos resultados muestran alta probabilidad de copia.

17 Este coeficiente también se conoce como coeficiente de partición de varianza, o Rho, y puede interpretarse como la correlación entre unidades dentro del mismo grupo (Gelman y Hill, 2007). En nuestro caso buscamos el grado de correlación entre los puntajes de los alumnos de una escuela, por un lado, y el de sus SSeCu, por el otro. En términos más simples, se podría decir que buscamos semejanzas entre alumnos a partir de estas dos variables.

18 Para calcular estos ICC se tuvo la precaución de observar sólo aquellas escuelas que registraran al menos 15 alumnos y más, a fin de evitar la sobreestimación de ICC por escasez de varianza como consecuencia de la escasez de alumnos. Al igual que otros coeficientes, un ICC igual o cercano a 0 indicaría escasa correlación o similitud entre los alumnos de una misma escuela. Por el contrario, un ICC igual o cercano a 1 indicaría una fuerte correlación o similitud. Una convención en ciencias sociales considera que un coeficiente igual o superior a 0.3 empieza a tener relevancia analítica en tanto indica la presencia de una correlación mínima.

Tabla 3. Distribución de casos en base de datos por entidad federativa

Entidad	Casos	% en la base	% acumulado
Aguascalientes	1,786	1.4	1.4
Baja California	4,349	3.42	4.82
Baja California Sur	1,119	0.88	5.7
Chihuahua	4,715	3.7	9.4
Coahuila	3,284	2.58	11.98
Colima	574	0.45	12.44
Distrito Federal	10,221	8.03	20.47
Durango	2,465	1.94	22.4
Guanajuato	8,285	6.51	28.91
Hidalgo	3,578	2.81	31.72
Jalisco	9,853	7.74	39.47
México	19,966	15.69	55.15
Nayarit	1,613	1.27	56.42
Nuevo León	9,298	7.31	63.73
Puebla	8,871	6.97	70.7
Querétaro	3,953	3.11	73.8
Quintana Roo	1,297	1.02	74.82
San Luis Potosí	4,675	3.67	78.5
Sinaloa	4,164	3.27	81.77
Sonora	3,601	2.83	84.6
Tamaulipas	5,306	4.17	88.77
Veracruz	11,884	9.34	98.1
Yucatán	2,413	1.9	100
Total	127,270	100	

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba Enlace 2012

de la madre y del padre, nivel de ingresos económicos mensuales de la familia, número aproximado de libros en casa; y si el hogar cuenta con los siguientes bienes y servicios: electricidad, agua potable, drenaje, WC, TV por cable, Internet, recolección de basura, teléfono, estufa de gas, automóvil o camioneta,

lavadora, refrigerador, computadora, horno de microondas y reproductor de DVD. El índice se generó con el empleo de la técnica estadística denominada análisis factorial confirmatorio (CFA, por sus siglas en inglés). Los indicadores de ajuste y otros detalles de la técnica se muestran en el Anexo 1.¹⁹

19 El estatus socioeconómico ha estado en el centro de un campo de investigación muy activo, y da pie a una disputa acerca de su significado conceptual y de su medición empírica (Sirin, 2005). Rapley y Hansen (2006) señalan que los métodos precisos por los que se mide el nivel socioeconómico son un reflejo de enfoques teóricos particulares. En tal sentido, métodos divergentes en la medición del nivel socioeconómico tienden a estar sobre la base de enfoques teóricos divergentes. Menciona Sirin (2005) que si bien no hay acuerdo sobre el significado conceptual del estatus socioeconómico de los alumnos, parece haber un acuerdo sobre la definición de Duncan y Featherman (1972) acerca de la naturaleza tripartita de dicho estatus, que incorpora los ingresos de los padres, su educación y su ocupación. Un cuarto indicador, los recursos del hogar, no se utiliza tan comúnmente como los tres primeros indicadores; sin embargo, en los últimos años los investigadores han hecho hincapié en la importancia de los diversos recursos familiares como indicadores de estatus. Estos recursos incluyen posesiones de la casa, tales como libros, computadoras y una sala de estudio, así como la disponibilidad de servicios educativos después del horario

Otra variable importante es la denominada *puntajes generales* (i.e. calificaciones), que constituye un índice de las puntuaciones obtenidas por cada alumno en las tres asignaturas evaluadas.²⁰ Este índice, denominado ICCcal, se generó mediante la técnica estadística CFA ya referida, con la ventaja de que ésta permitió ponderar el peso respectivo de cada materia en la conformación del puntaje general del niño. Con esto se superó el problema de tener puntajes no comparables al asignar

un peso distinto a cada materia en la conformación del índice (véanse los detalles en el Anexo 2).

La segunda base de datos utilizada contiene información de 23 entidades federativas a partir de seis variables que incluyen el índice de Gini de 2012 calculado por el INEGI; el índice promedio de estatus socioeconómico y cultural (calculado con la base de datos de alumnos); y otras variables que se enlistan en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Variables incluidas en base de datos de entidades

Nombre de variable	Etiqueta de variable
Entidad	Nombre de la entidad
Gini12	Índice de Gini 2012
SESent	Índice promedio de estatus socioeconómico y cultural de alumnos de primarias generales de las entidades
CalgEnt	Calificación promedio de primarias generales de la entidad
ICCses	ICC del SES por CCT en primarias generales
ICCcal	ICC Calgral por CCT en primarias generales

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de prueba ENLACE 2012.

A partir de ambas bases de datos se generaron las evidencias que se ofrecen en el siguiente apartado.

DESIGUALDAD EDUCATIVA:
NUEVAS EVIDENCIAS

Como se mencionó en la presentación y planTEAMIENTO del problema, el sistema educativo de México es un mosaico de inequidades que

se expresa en una alta desigualdad educativa, y que deja atrapados a los niños en escuelas que congregan a alumnos de orígenes socioeconómicos y culturales desfavorecidos (Fernández y Blanco, 2004). El cuerpo central de este apartado es el análisis de las primarias generales de 23 entidades del país como espacios institucionales reproductores de inequidad.

Con el coeficiente de correlación intraclass de los SSeCu (referidos como ICCses) de los

escolar y en el verano. El estatus socioeconómico es un constructo multidimensional, y diferentes componentes de rendimiento producen diferentes resultados. De los seis componentes principales del estatus socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés) los investigadores eligen más a menudo la tradicional tres —los ingresos, la educación y la ocupación— como base para su conceptualización SES. Finalmente, Sirin (2005) concluye que los investigadores deben hacer un esfuerzo para utilizar varios componentes del estatus socioeconómico, ya que, cuando se elige un solo componente, los resultados son más propensos a sobrestimar el efecto de estatus. Por esta razón, para nuestro ejercicio hemos buscado agrupar un conjunto amplio de indicadores que incluyen nivel máximo de estudios de la madre y del padre, el nivel de ingresos económicos mensuales de la familia, el número aproximado de libros en casa, y la disponibilidad en el hogar de diversos bienes y servicios.

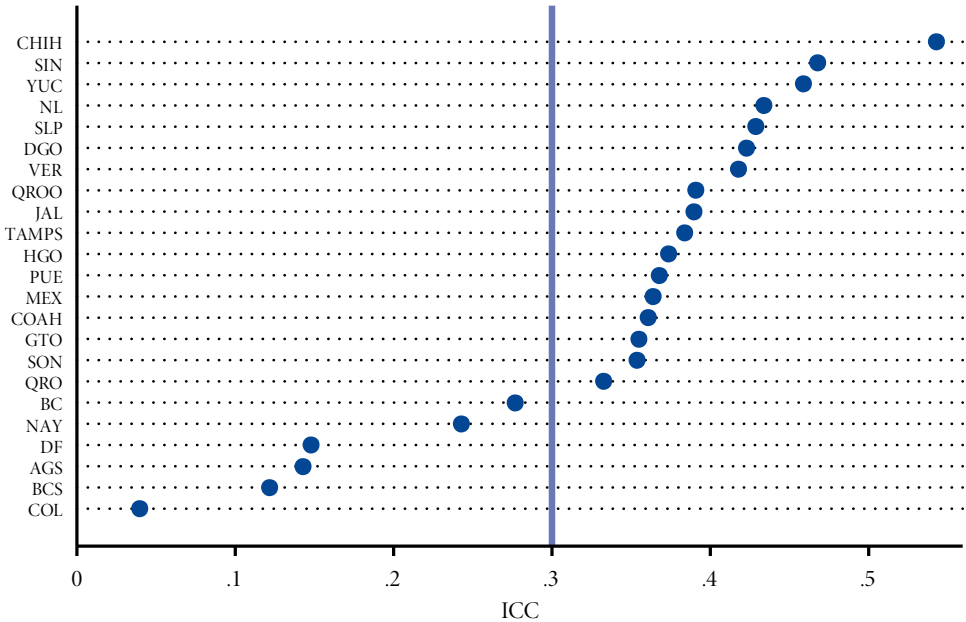
20 La razón para generar un índice en lugar de usar un simple promedio de los resultados obtenidos, deriva del hecho de que los puntajes de la prueba no son equiparables entre asignaturas, según indica el manual técnico de la prueba ENLACE 2012, de modo que por ejemplo las categorías de insuficiencia o excelencia con que se pueden referir los resultados extremos responden a rangos de puntuaciones distintas. Esto significa que para tener el puntaje general de un alumno es necesario un indicador que tome en cuenta los pesos diferenciados de cada materia en la calificación general. Por esta razón se generó un índice en el que las asignaturas tienen distintos pesos estadísticos en el puntaje global de cada alumno.

alumnos de primarias generales se obtuvo un indicador del grado en el que las escuelas forman estratos socioeconómicos por la semejanza social entre sus alumnos. O, en términos más simples, se obtuvo un indicador del grado en el que los alumnos asisten a escuelas formadas por sus pares, socioeconómicamente hablando, lo que supondría pocas oportunidades para relacionarse con alumnos de distintas trayectorias culturales.

La mayoría de los estados observados (Gráfica 5) resultan con un ICCses tendencialmente alto (mayor a 0.3), lo que indica

un fenómeno de estratificación socioeconómica de las primarias generales. En otras palabras, existe una marcada tendencia en el sentido de que los alumnos de primarias generales asistan a escuelas en las que conviven con sus pares de extracción social. Esto evidencia que la estratificación de los sistemas educativos no sólo se registra en las modalidades escolares en desventaja (v.gr. CONAFE y primarias indígenas), sino también en primarias generales, tanto de ámbitos rurales como urbanos, con niveles de desventaja intermedios.

Gráfica 5. ICC del SSeCu por escuelas en entidades



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

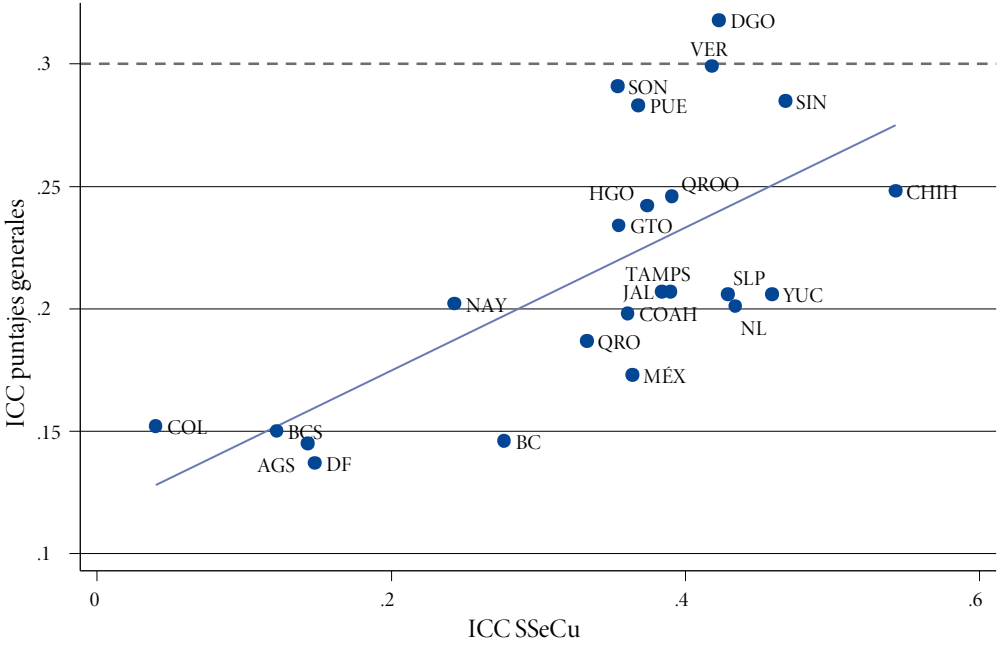
La Gráfica 5 muestra claramente que sólo seis de 23 entidades federativas analizadas (Colima, Baja California Sur, Aguascalientes, Distrito Federal, Nayarit y Baja California) tienen sistemas educativos con escuelas diversificadas en su composición social; el resto registran la presencia de escuelas con composiciones sociales muy similares, es decir, con mayor estratificación socioeconómica y

cultural, donde Chihuahua es la entidad en la que el sistema educativo registra la estratificación más alta. En el extremo, Colima aparece como la entidad con escuelas más diversificadas en su composición.²¹

Aunque algunos podrían suponer que el ICCses sólo es el reflejo del estatus socioeconómico y cultural promedio de los alumnos de la entidad, una evidencia en contrario se obtiene

21 Estos datos contrastantes tienen lugar a pesar de que Chihuahua registra un SSeCu promedio de sus alumnos poco mayor que el de Colima, y una mayor desviación estándar del mismo (Anexo 3).

Gráfica 6. Relación entre ICC de puntajes generales y el ICC del SSeCu



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

Tabla 4. Matriz de correlaciones en variables de nivel estatal

	ICCs	ICCcal	Gini12	SESent	CalgEnt
ICCs	1.0000				
ICCcal	0.6741	1.0000			
Gini12	0.4753	0.5131	1.0000		
SESent	-0.2286	-0.4320	-0.3137	1.0000	
CalgEnt	0.2482	0.5140	0.0690	0.1508	1.0000

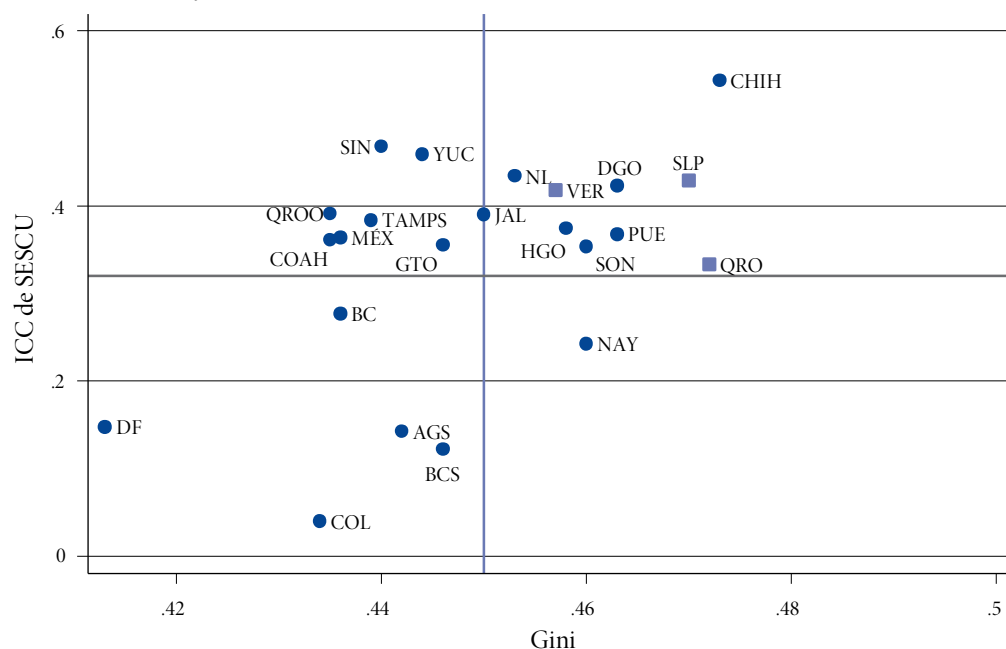
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos.

al controlar por la asociación con dicho estatus, la cual resulta muy baja, según se muestra en la matriz de correlaciones de la Tabla 4 ($r = -0.22$). De esta manera, es posible afirmar que la similitud en la composición social de las escuelas tiene lugar independientemente del SSeCu promedio, es decir que los estados que registran niveles altos de estratificación de las escuelas no son necesariamente los más pobres, sino simplemente los más desiguales. Una muestra clara de lo anterior son Nuevo León y Sinaloa, que son estados prósperos en la economía y a la vez registran muy altos niveles de estratificación social escolar.

Una matriz de correlaciones a partir de las distintas variables trabajadas arroja asociaciones relevantes que describen la relación entre desigualdad educativa y desigualdad social en las primarias generales de los estados analizados (Tabla 4).

La matriz de la Tabla 4 muestra una fuerte asociación ($r = 0.67$) entre el ICCs y el ICCcal; es decir, entre el nivel de estratificación socioeconómica de las escuelas y el efecto escuela observado por la correlación de los resultados educativos de los alumnos de un mismo centro escolar. En otras palabras, conforme se hace más fuerte la semejanza socioeconómica

Gráfica 7. Relación entre ICC de SSeCu e índice de Gini 2012



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012 e índice de Gini del INEGI.

de los alumnos de las escuelas, sus resultados pasan de ser escasamente parecidos, a ser más parecidos, y esto se observa con más claridad en los casos de Durango, Veracruz, Sinaloa, y otros (Gráfica 6).

La Gráfica 6 muestra también que entre más fuerte se hace la semejanza entre los alumnos de una escuela por su SSeCu, la semejanza de sus resultados de aprendizaje se vuelve moderadamente fuerte (*i.e.* cuando el ICC de los puntajes se acerca o supera el 0.3).

Otra asociación relevante que se muestra en la matriz es la que se observa entre el Gini 12 y el ICCses ($r=0.47$); es decir, los estados más desiguales por la concentración del ingreso registran sistemas educativos donde las escuelas forman más estratos socioeconómicos, lo que sugiere que la desigualdad social revelada por la concentración del ingreso tiende a reflejarse en sistemas educativos con primarias

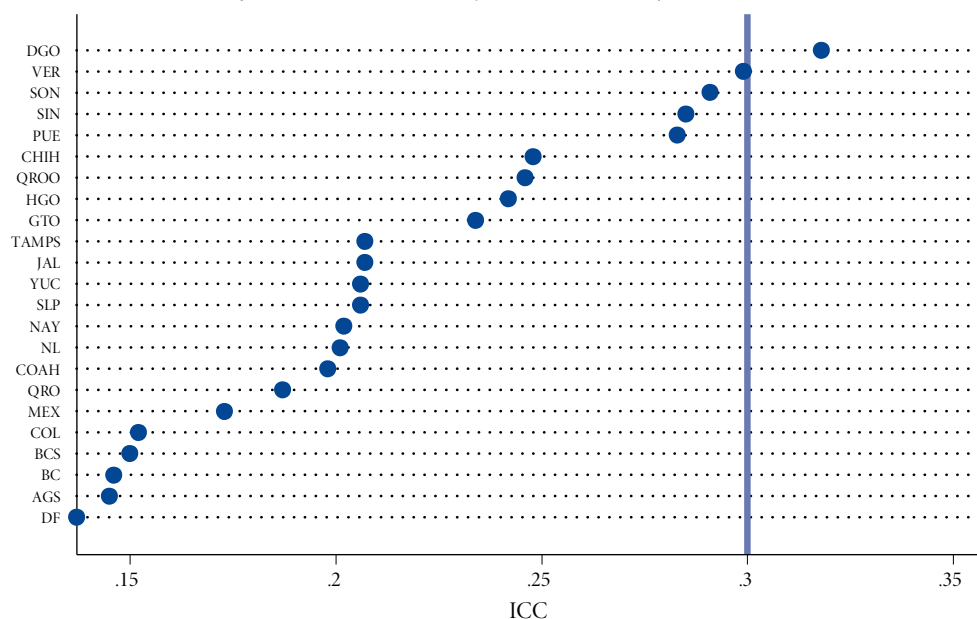
generales muy estratificadas. En esta categoría se cuentan entidades como Chihuahua, San Luis Potosí, Durango y otras más que se observan en el cuadrante superior derecho de la Gráfica 7.

La Gráfica 7 muestra que algunas de las entidades con menor concentración del ingreso (*v.gr.* DF, Colima, Aguascalientes y Baja California Sur) son al mismo tiempo las entidades con sistemas educativos menos estratificados; es decir, con primarias generales más diversificadas en su composición social.

Por otro lado, en la matriz de la Tabla 4 se analiza el ya referido coeficiente de correlación intraclase de las calificaciones de los alumnos (ICCcal). Con este coeficiente se obtiene un indicador del grado en el que las escuelas registran similitud en los resultados de sus alumnos, lo que suele referirse como el efecto escuela.²²

22 El ICC de los puntajes resulta un coeficiente que puede interpretarse como el efecto de la escuela en tanto indica la semejanza entre los resultados que obtienen los alumnos de un mismo centro escolar. Se infiere que cuando hay semejanzas sistemáticas (*v.gr.* con un ICC mayor a 0.3) existirían factores a nivel del grupo (en este caso, la escuela) que tenderían a generar semejanzas en los resultados de los alumnos. Por el contrario, cuando los resultados de los alumnos de una misma escuela muestran una dispersión sistemática, se infiere que hay factores extraescolares más relevantes en la explicación de los aprendizajes (*v.gr.* la familia).

Gráfica 8. ICC de puntajes por escuela y entidad



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba ENLACE 2012.

Antes de abundar en la correlación del ICCcal con otros indicadores de desigualdad, cabe señalar que, en general, todos los estados analizados registran coeficientes bajos, de modo que en el ámbito de las primarias públicas generales el efecto o peso de la escuela en los resultados de los alumnos no sólo es variable entre entidades, sino en general bajo, como se puede observar en la Gráfica 8, donde el grueso de las entidades analizadas registran ICC menores a 0.3.

La Gráfica 8 muestra que sólo una entidad (Durango) registra un ICC de los puntajes mayor a 0.3. El resto de las entidades registran coeficientes claramente irrelevantes (*v.gr.* el DF, Aguascalientes y Baja California). El peso de las escuelas en la explicación de los aprendizajes no es igual en las primarias generales de las entidades analizadas; sin embargo, ya se ha indicado arriba que existe una fuerte asociación entre el ICCcal y el ICCses, según la cual, conforme se hace más fuerte la semejanza socioeconómica de los alumnos, sus resultados son más parecidos.

La matriz de correlaciones sugiere que existe una asociación alta ($r=0.51$) entre el ICCcal y Gini 12; es decir, entre el efecto escuela y el índice Gini de las entidades, de modo que los estados con mayor concentración del ingreso tienden a registrar también sistemas educativos en los que el peso de la escuela en los resultados de los alumnos tiende a ser ligeramente mayor. Esto es tanto como decir que a mayor desigualdad social, el peso de la escuela en la explicación de los aprendizajes tiende a ser mayor, o que en las entidades más desiguales la escuela pesa moderadamente más en los resultados de los alumnos.

Si en lugar del índice de Gini se analiza el SSeCu promedio de los alumnos por entidad (SESent) se obtiene una asociación negativa importante con el ICCcal ($r=-0.43$). Esto significa que las entidades con mayor SSeCu de sus alumnos también registran un efecto escuela ligeramente menor, y lo contrario. Esto es tanto como decir que a mayor ventaja socioeconómica de los alumnos, el peso de la escuela en la explicación de los aprendizajes tiende a ser menor.

Otra asociación importante en la matriz de correlaciones es entre ICCcal y Calgent ($r=0.51$); es decir, entre el efecto escuela y los puntajes promedio de las primarias generales de las entidades. De esta forma, los estados en los que se registra mayor peso de la escuela tienden a obtener mejores resultados. En otras palabras, conforme se pasa de un efecto escuela irrelevante a un efecto moderadamente relevante, los rendimientos académicos de los alumnos tienden a mejorar.

Recapitulando, se puede decir que los sistemas educativos estatales registran un comportamiento según el cual las escuelas cuyos alumnos se parecen más desde el punto de vista socioeconómico (*i.e.* mayor ICCses), tienden a obtener resultados más parecidos en las pruebas estandarizadas (*i.e.* mayor ICCcal); y por el contrario, las escuelas de composición socioeconómica y sociocultural más diversa, tienden a obtener resultados más dispersos. En otras palabras, la asistencia a escuelas entre alumnos pares, socioeconómica y socioculturalmente hablando, parece presentar un efecto de homogenización de los resultados, sin que dicho efecto logre ser mayor a 0.3 en la mayoría de las entidades observadas, y sin que dicho efecto indique mejores o peores puntajes, sino sólo mayor semejanza.

Durango y Veracruz resultan los casos más sobresalientes en términos de la doble estratificación: puntajes y SSeCu. El resto de entidades (por debajo del ICC de 0.3) sólo registran la estratificación escolar, con Chihuahua y Sinaloa como los casos más extremos.

Por otro lado, parece que la desigualdad social basada en el ingreso tiende a reflejarse en sistemas educativos estatales en los que las primarias generales forman estratos por una composición basada en alumnos similares por su SSeCu. Esto significa que más allá de las modalidades escolares, los estudiantes con desventajas socioeconómicas o socioculturales asisten a escuelas de niños pares, como si las desigualdades sociales y educativas se reprodujeran juntas.

REFLEXIONES FINALES

Los datos mostrados permiten ir más allá de la estratificación por modalidades escolares debido a que, a pesar de que la estratificación de alumnos y de escuelas es un fenómeno en todas las entidades, algunas de éstas son más desiguales que otras.

La perspectiva de la equidad educativa se inscribe dentro de una corriente de estudios que supone que es posible conciliar equidad y eficiencia, y que han puesto de relieve lo perjudicial que es el fenómeno de la exclusión y el bajo rendimiento educativo generalizados para los derechos económicos, así como para los objetivos sociales (OCDE, 2012). Según esta perspectiva, las escuelas eficientes tendrían que ser equitativas, o mejor aún, la eficiencia no tendría que sustentarse en la preservación de las desigualdades.

La estratificación de los aprendizajes a través de modalidades escolares y de escuelas que reproducen los niveles de logro, sólo tiene posibilidades de ser superada mediante la equidad.

Los datos mostrados parecen indicar un doble reto en el sistema educativo nacional: por un lado, es necesario encontrar mecanismos que en el corto o mediano plazo permitan superar la desigualdad interescolar, de modo que la distribución de los aprendizajes se sobreponga a la estratificación que se observa no sólo entre modalidades escolares, sino entre entidades y entre escuelas. Por otro lado, es necesario encontrar los mecanismos para superar la desigualdad intraescolar, a fin de que la distribución de los aprendizajes empiece a sobreponerse a los condicionamientos socioeconómicos al interior de las escuelas. En ambos casos es necesario identificar los factores distributivos; es decir, no sólo los factores que posibilitan el aprendizaje, sino también aquellos que lo posibilitan a pesar de los condicionamientos socioeconómicos de los alumnos.

Los datos muestran que en el país operan fuertes mecanismos de reproducción social y cultural, y que la escuela sigue siendo una

importante fuente de exclusión social, aun cuando se haya avanzado en la cobertura y la escolarización de la población. La posibilidad de identificar cuáles son los factores que ayudan a distribuir el aprendizaje ayudaría a

avanzar en el diseño de una estrategia urgente para mejorar los resultados del sistema educativo nacional, que esencialmente plantean tareas de distribución del conocimiento entre los estratos que lo caracterizan.

REFERENCIAS

- BACKHOFF, Eduardo, Arturo Bouzas, Eduardo Hernández y Marisela García (2007), *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*, México, INEE.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *The State Nobility*, Oxford, Polity Press.
- COLEMAN, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld y Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, Department of Health, Education, and Welfare.
- CORDERO, Graciela (1999), "Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html> (consulta: 10 de julio de 2014).
- DUNCAN, Otis Dudley, David L. Featherman y Beverly Duncan (1972), *Socio-Economic Background and Achievement*, Nueva York, Seminar Press.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2004), *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, Tesis de Doctorado, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
- FERNÁNDEZ, Tabaré y Emilio Blanco (2004), "¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/FernandezBlanco.pdf> (consulta: 16 de junio de 2014).
- GELMAN, Andrew y Jennifer Hill (2007), *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HANUSHEK, Eric A. y Javier A. Luque (2003), "Efficiency and Equity in Schools around the World", *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. 5, pp. 481-502.
- INEE (2014a), *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, México, INEE, en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/senado2014/Informe20141.pdf> (consulta: 2 de junio de 2014).
- INEE (2014b), *Comunicado de prensa INEE núm. 17: Informa INEE sobre los resultados del estudio de validez efectuado por 10 expertos de México y otros países a la prueba ENLACE de Educación Básica*, en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/category/19-boletines-de-prensa> (consulta: 28 de julio de 2014).
- MANZA, Jeff (2006a), "Inequality", en Bryan S. Turner (ed.), *The Cambridge Dictionary of Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 286-290.
- MANZA, Jeff (2006b), "Social Capital", en Bryan S. Turner (ed.), *The Cambridge Dictionary of Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 557-559.
- OCDE (2011), *Against the Odds: Disadvantaged students who succeed in school*, París, OECD Publishing.
- OCDE (2012), "Equity and Equality of Opportunity", en *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing, en: http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-11-en (consulta: 15 de enero de 2014).
- PAKULSKI, Jan (2006), "Social Stratification", en Bryan S. Turner (ed.), *The Cambridge Dictionary of Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 286-287.
- RAPLEY, Mark y Susan Hansen (2006), "Measurement", en Bryan S. Turner (ed.), *The Cambridge Dictionary of Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 376-378.
- REIMERS, Fernando (2000), "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9, pp. 11-69.
- SALAZAR, Rodrigo, Ulises Flores, Nelson Florez, Marisol Luna y Giovanna Valenti (2010), "Desempeño escolar México 2010. Un enfoque en la calidad con equidad", reporte de investigación, México, FLACSO México, en: http://enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2013/DESEMPENO_ESCOLAR_MEXICO_2010.pdf (consulta: 23 de octubre de 2013).
- SIRIN, Selcuk R. (2005), "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-analytic review of research", *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, pp. 417-453.

- SOJO, Carlos (2000), "Dinámica sociopolítica y cultural de la exclusión social", en Estanislao Gacitúa, Carlos Sojo y Shelton H. Davis (eds.), *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, Washington DC, Banco Mundial/FLACSO Costa Rica, pp. 51-90.
- TILAK, Jandhyala B. G. (2002), "Education and Poverty", *Journal of Human Development*, vol. 3, núm. 2, pp. 191-207.
- TREVIÑO, Ernesto y Germán Treviño (2004), *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*, México, INEE.
- WILLMS, J. Douglas (2006), *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, Montreal, UNESCO.

ANEXO 1
INFORMACIÓN DEL AJUSTE DEL MODELO PARA GENERACIÓN
DEL ÍNDICE DE ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (SSECu)

Number of Free Parameters: 44

Chi-Square Test of Model Fit

Value	202602.654*
Degrees of Freedom	170
P-Value	0.0000

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)

Estimate	0.063
90 Percent C.I.	0.063 0.064
Probability RMSEA <= .05	0.000

CFI/TLI

CFI	0.942
TLI	0.935

Model results

		Two tailed		
	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
SES	BY			
P25N	0.962	0.003	281.791	0.000
P26N	1.000	0.000	999.000	999.000
P31N	0.733	0.003	248.292	0.000
P32N	0.464	0.002	185.948	0.000
P41_1N	0.518	0.004	137.895	0.000
P41_2N	0.494	0.003	173.815	0.000
P41_4N	0.570	0.003	226.471	0.000
P41_5N	0.534	0.003	184.619	0.000
P41_6N	0.560	0.002	228.243	0.000
P41_7N	0.865	0.003	276.273	0.000
P41_8N	0.471	0.002	190.598	0.000
P41_9N	0.636	0.003	252.578	0.000
P42_1N	0.692	0.003	237.949	0.000
P42_2N	0.611	0.003	181.153	0.000
P42_3N	0.612	0.002	249.357	0.000
P42_4N	0.673	0.003	255.642	0.000
P42_5N	0.688	0.003	248.974	0.000
P42_6N	0.850	0.003	280.519	0.000
P42_8N	0.679	0.003	263.201	0.000
P42_9N	0.554	0.002	223.852	0.000

ANEXO 2
INFORMACIÓN DEL AJUSTE DEL MODELO
PARA GENERAR ÍNDICE DE PUNTAJES GENERALES (CALGRAL)

Number of free parameters: 9

Chi-Square test of model fit

Value	0.000
Degrees of freedom	0
P-Value	0.000

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)

Estimate	0.000
90 Percent C.I.	0.000 0.000
Probability RMSEA	<= .05 0.000

CFI/TLI

CFI	1.000
TLI	1.000

Model results

Two-Tailed				
	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
CALGRAL	BY			
CAL_ESP	0.946	0.002	467.413	0.000
CAL_MAT	1.000	0.000	999.000	999.000
CAL_C_N	0.761	0.002	444.050	0.000
Intercepts				
CAL_ESP	510.012	0.243	2098.706	0.000
CAL_MAT	515.991	0.279	1851.864	0.000
CAL_C_N	489.614	0.207	2360.097	0.000
Variances				
CALGRAL	9942.890	46.446	214.076	0.000
Residual variances				
CAL_ESP	1781.196	12.867	138.430	0.000
CAL_MAT	4095.417	18.667	219.394	0.000
CAL_C_N	2026.864	10.002	202.655	0.000

ANEXO 3

SSECU DE ALUMNOS DE PRIMARIAS GENERALES EN CHIHUAHUA Y COLIMA

	Media	Std. Dev.	Min	Max
Chihuahua	0.106	0.803	-3.092	3.205
Colima	-0.359	0.633	-2.245	1.739