

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Pobreza y educación. Condiciones de estudio en niños de comunidades indígenas de Puebla y Estado de México.

Tesis de Maestría en Sociología

Antonio Blanco Lerín

Ciudad Universitaria, México, D. F., 2008

Director de Tesis: Gilberto Silva Ruiz



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Cuando desde el ámbito académico estudiamos problemas sociales como la pobreza es muy difícil imaginar sus dimensiones exactas, pues como dice la Maestra Inclán: voltear la mirada es suficiente para hacernos creer que ya no existen los problemas.

Cuando en el año 2003 el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) realizara la invitación para desarrollar el trabajo de investigación que de varias maneras es el origen del presente, nunca imaginé que era una oportunidad para conocer la profundidad de la pobreza en México y la verdadera dimensión del sufrimiento humano, sobre todo el de los niños. Esa experiencia me cambió de muchas maneras.

Ver la pobreza en su real dimensión nos cambia no sólo como individuos, también modifica nuestro entorno. Encuentro al menos cierta esperanza en lo que me ha dicho Diego, que hoy tiene seis años y todavía no voltea la mirada: *Me da mucha tristeza cuando veo a los pobres y me dan ganas de llorar, ¿cómo puedo ayudar a los niños que no tienen nada?*

El trabajo que ve su forma actual, aún inacabada, se basa en la decisión de retomar un pendiente personal y profesional que sólo fue posible enfrentando el riesgo del trabajo no remunerado, por eso ha sido muy importante contar con el apoyo de Judith que nunca dudó ante tal escenario. Es por ello que puedo decir que la tesis ha sido posible con el apoyo de una beca de la Fundación familiar Blanco-Cano.

Deseo agradecer al jurado por sus comentarios y observaciones: Dr. Alfredo Andrade Carreño, Mtro. Carlos Gallegos Elías, Mtra. Catalina Inclán Espinosa, Mtro. Víctor Cabello Bonilla y el Mtro. Gilberto Silva Ruiz, quien también es director de la tesis. El trabajo se ha visto ampliamente enriquecido con las contribuciones de cada uno de ellos.

Índice

	<i>Pág.</i>
Agradecimientos	2
Índice	3
Presentación	6
Capítulo 1. La pobreza en México, ¿es sólo un problema estadístico?	18
<i>La medición de la pobreza</i>	18
<i>Definiciones conceptuales de pobreza</i>	20
<i>La medición de la pobreza, el trabajo del Comité Técnico</i>	22
<i>¿Ha disminuido la pobreza?</i>	25
<i>Referentes sobre la pobreza desde los organismos internacionales:</i> <i>El Banco Mundial</i>	27
<i>Referentes sobre la pobreza desde los organismos internacionales:</i> <i>La CEPAL</i>	31
<i>Pobreza, coincidencias entre las instancias</i>	42
<i>Pobreza no es desigualdad</i>	43
<i>Desigualdad social y desigualdad educativa</i>	48
Capítulo 2. Atender la desigualdad educativa por medio de acciones compensatorias	50
<i>La teoría del capital humano en educación</i>	52
<i>¿La educación es un factor determinante en la reducción de la pobreza?</i>	53
<i>Las primeras investigaciones sobre la desigualdad educativa</i>	55
<i>Los aportes de la investigación en el entendimiento de la desigualdad educativa</i>	56
<i>El contexto de las políticas compensatorias</i>	60

<i>Políticas focalizadas y políticas universalizadas.....</i>	<i>61</i>
<i>La selección de la población beneficiada.....</i>	<i>63</i>
<i>El CONAFE y la política compensatoria.....</i>	<i>65</i>
<i>Las acciones de compensación.....</i>	<i>72</i>
<i>Políticas compensatorias, la visión del Banco Mundial.....</i>	<i>73</i>
Capítulo 3. Sociedad de conocimiento y educación.....	81
<i>Hacia un nuevo modo de desarrollo socioeconómico basado en la información.....</i>	<i>83</i>
<i>La revolución tecnológica.....</i>	<i>85</i>
Microelectrónica.....	86
Informática.....	87
Telecomunicaciones.....	87
Automatización.....	88
Biotecnología.....	88
Nuevos Materiales.....	89
Nuevas fuentes de energía.....	89
El láser.....	89
<i>La sociedad informacional.....</i>	<i>91</i>
<i>Un nuevo paradigma tecnológico.....</i>	<i>94</i>
<i>Información, conocimiento y educación.....</i>	<i>98</i>
Capítulo 4. Condiciones escolares de niños en comunidades rurales de Puebla y Estado de México.....	104
<i>La pobreza y su afectación en la escuela.....</i>	<i>106</i>

<i>Los factores que definen la calidad de la educación</i>	108
<i>Situación escolar de los niños de comunidades pobres en Puebla y Estado de México</i>	111
1. Nivel socioeconómico.....	111
2. Antecedentes educativos familiares.....	112
3. Grupo étnico de procedencia.....	114
4. Ubicación geográfica.....	114
5. Relevancia de los aprendizajes.....	115
6. Prácticas al interior del aula.....	116
7. Condiciones de la escuela.....	117
8. Perfil docente.....	118
9. Administración escolar y el trabajo del Director.....	121
10. Supervisión y apoyo pedagógico.....	122
11. Relación escuela-comunidad.....	123
 <i>¿Podemos hablar de calidad educativa en las escuelas seleccionadas?</i>	 126
<i>Material de uso diario y apoyo alimentario como elementos clave de la Permanencia en la escuela</i>	127
<i>Desigualdad educativa y desigualdad de ingresos</i>	132
<i>Determinantes de la calidad educativa según la evaluación internacional</i>	136
 Conclusiones	 143
 Anexo Metodológico	 150
 Fuentes de Consulta	 161

Presentación

Estudios internacionales realizados por la UNESCO han corroborado que los niños provenientes de familias pobres reciben educación en condiciones generalmente desfavorables y que sus propias condiciones socioeconómicas amplían tales diferencias.

En las políticas educativas aplicadas en América Latina ha prevalecido una tensión en los últimos años entre cobertura y calidad. La política internacional ha transitado del objetivo de extender la educación a todos, al de la calidad y, finalmente, a la integración de ambas: educación de calidad para todos.

Las comunidades visitadas de Puebla y Estado de México, que son objeto de atención en el capítulo cuatro y referencia permanente de la investigación, viven bajo determinantes de pobreza y si bien en términos educativos cuentan con cobertura en educación primaria, las condiciones, el contexto y la forma en que se imparte la educación en esos lugares cuestionan la calidad del servicio que reciben. De esta forma, el que los grupos pobres cuenten con escuelas en sus comunidades o cerca de ellas no es condición suficiente para suponer que se ha cumplido con la atención educativa, por lo que es necesario considerar también el tema de la calidad, pues de acuerdo con la investigación educativa internacional en las escuelas en contextos de pobreza la calidad educativa que ofrecen es inferior respecto de las escuelas que no se encuentran bajo dicha condición.

La preocupación por tales temas es mundial y la UNESCO definió en el año 2000 en la ciudad de Dakar, a propósito del Foro Mundial sobre Educación, seis objetivos para cumplir el proyecto *Educación para Todos en el Mundo*, los cuales se indican:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50% en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.¹

Año con año se presentan reportes sobre el avance alcanzado. La importancia de los informes se centra en tres elementos: a) aportan referentes comparativos internacionales; b) cuentan con bases de información sólidas; c) presentan indicadores estadísticos internacionales. Los documentos más recientes revisten una importancia mayúscula por los temas que abordan:

- ✚ Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2005: El imperativo de la calidad.
- ✚ Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2006: La alfabetización, un factor vital.
- ✚ Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2007: Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia.

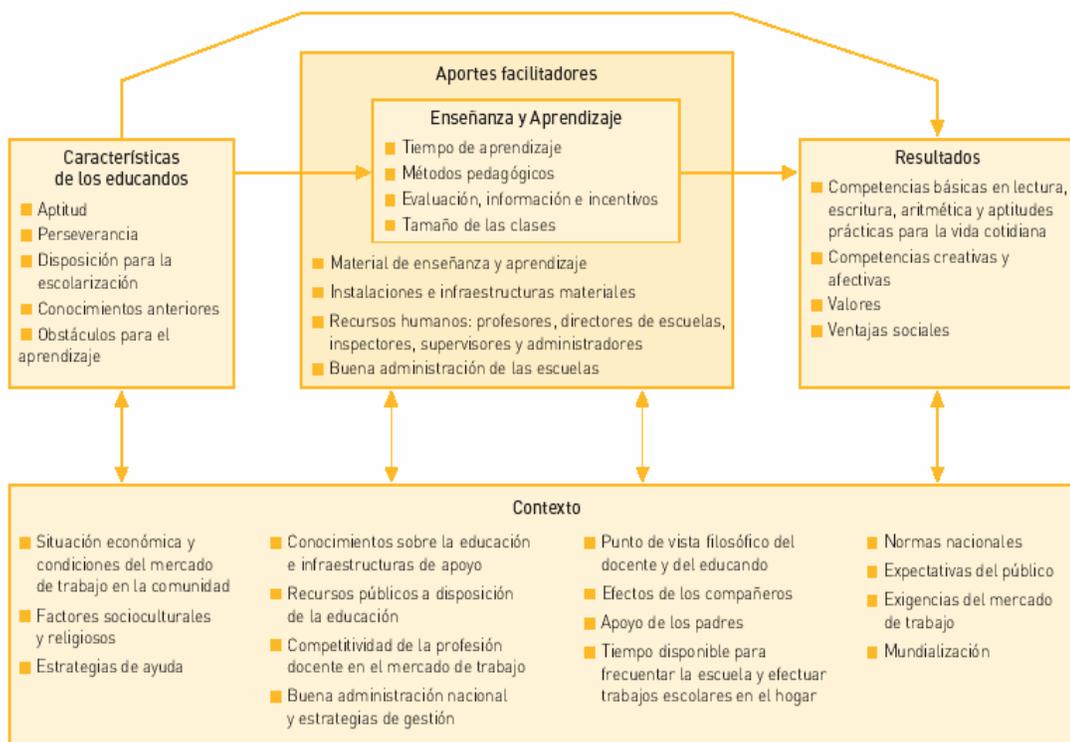
En ellos se da cuenta de los avances en los seis objetivos referidos y se apoyan en investigaciones locales, información de los gobiernos y contribuciones de especialistas. En una valoración global es posible concluir que son escasos los avances logrados y que es difícil alcanzar los objetivos acordados por los 164 países

¹ UNESCO, *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2007: Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia.*, p. 7. Versión electrónica en www.unesco.org

firmantes. No obstante, los datos, el análisis y las tendencias que muestran los informes resultan útiles y permiten acercarnos a la situación que mantienen los grupos más pobres en el mundo y las dificultades globales respecto de la educación.

Por ejemplo, en el informe de 2005 (El imperativo de la calidad) se hacen observaciones respecto a los puntos clave que ayudan a conformar una propuesta educativa de calidad: docentes, tiempo de aprendizaje, materias fundamentales, pedagogía, lengua en la que se enseña, material de aprendizaje, instalaciones y liderazgo del equipo docente y directivo. Esto se deriva de un esquema que ordena los puntos señalados:

Esquema para comprender los componentes de la calidad de la educación ²

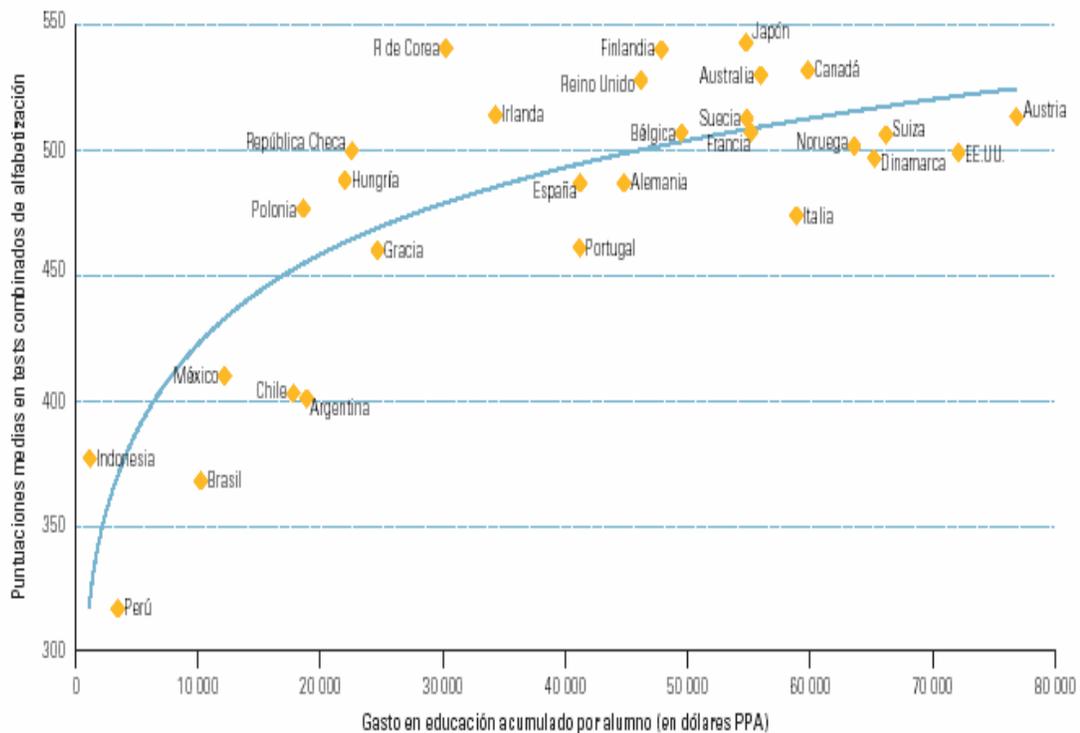


Es precisamente bajo este modelo que se concibe el significado de la calidad educativa a nivel internacional. Cabe señalar que es un esquema que deja de lado las condicionantes extraescolares tanto de los niños, como de los sistemas escolares.

² Gráfico tomado de: UNESCO, *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad*, p. 7.

Adicionalmente, el informe presenta los resultados de Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)³ en el que se correlaciona el puntaje obtenido por los estudiantes con el gasto educativo de sus países, lo que permite observar que la inversión en educación tiene resultados concretos en el tipo y calidad de educación que reciben los estudiantes, pues los resultados registran cerca de 100 puntos de diferencia en alumnos procedentes de países que no invierten tanto en educación, respecto de los resultados que obtienen alumnos de países que aplican el doble en gasto educativo. Es decir, que entre mayor sea el gasto en educación de los países, mayores son los resultados obtenidos en materia educativa.

Resultados de alumnos de 15 años en alfabetización y gasto en educación acumulado por alumno (2000/2001)⁴



³ Ibidem, p. 134. Es importante indicar que las pruebas PISA se aplican a estudiantes de 15 años de edad.

⁴ Gráfico tomado de: UNESCO, *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad*, p. 134.

Por otro lado, en el informe 2006 (La alfabetización, un factor vital), sobresalen datos como:

- ✚ 100 millones de niños siguen sin estar escolarizados en primaria. Las niñas representan el 55% de esa cifra.
- ✚ Menos de dos tercios de los alumnos de primaria llegan al último grado de este ciclo de enseñanza en 41 países de los 133 sobre los que se dispone de datos.
- ✚ En el mundo hay 771 millones de personas de más de 15 años que carecen de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.⁵

Si complementamos estos datos con la información sobre la “esperanza de vida escolar”, es posible observar la escasa evolución que ha tenido el indicador, lo que evidencia que pese a la importancia discursiva de la educación sigue sin ser un asunto central asegurar la permanencia de niños y niñas en la escuela:

Esperanza de vida escolar por región en 2002 y evolución desde 1998 ⁶

	Esperanza de vida escolar (en años)			Evolución		
	2002			1998-2002		
	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Mundo	10,5	10,8	10,2	+0,7	+0,5	+0,8
Países en desarrollo	9,9	10,3	9,4	+0,8	+0,6	+0,9
Países desarrollados	16,1	15,2	16,6	+0,4	-0,2	+0,5
Países en transición	12,6	12,4	12,8	+0,7	+0,6	+0,7
África Subsahariana	7,8	8,5	7,0	+1,1	+1,1	+1,0
Estados Árabes	10,2	10,7	9,6	+0,4	+0,2	+0,5
Asia Central	11,5	11,6	11,4	+0,7	+0,6	+0,7
Asia Oriental y el Pacífico	11,2	11,3	11,0	+1,0	+0,9	+1,1
Asia Meridional y Occidental	9,1	9,7	8,4	+0,6	+0,3	+1,0
América Latina y el Caribe	13,1	12,8	13,3	+1,0	+0,7	+1,1
América del Norte y Europa Occidental	16,4	15,3	17,0	+0,2	-0,5	+0,4
Europa Central y Oriental	12,8	12,8	12,8	+1,0	+0,9	+1,0

⁵ UNESCO, *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006: La alfabetización, un factor vital*, p. 6.

⁶ *Ibidem*, p. 40.

Por otra parte, en el informe de 2007 (Atención y educación de la primera infancia), se parte de una afirmación contundente:

Los niños que más probabilidades tienen de no ir nunca a la escuela, o desertarla prematuramente, son los que viven en zonas rurales o los de familias más pobres. Por término medio, un niño nacido de una madre sin instrucción tiene dos veces más probabilidades de no ser escolarizado que aquél cuya madre ha recibido alguna educación.⁷

Analizados en conjunto los informes permiten una visión global del precario estado de la educación en el mundo y la dificultad de alcanzar los objetivos propuestos por la UNESCO. Es posible señalar que pese a la importancia del tema éste no constituye una prioridad real, sobre todo para los países con escasos recursos, pues el destino del gasto tiende siempre a dirigirse a otras áreas, pese a que el discurso señala otra cosa.

En 1983 se publicó en Estados Unidos un documento con repercusiones en la educación mundial *A Nation at Risk*, el cual planteaba que el problema educativo en ese país estaba relacionado con la calidad de la educación, debido a que su carencia comprometía la competitividad nacional y ponía en riesgo el futuro, por lo que la educación habría de verse como un problema de seguridad nacional. Es así como desde hace tres décadas el tema educativo adquiere un peso cada vez mayor en el discurso internacional, especializado y no, por lo que es considerado como un punto estratégico del desarrollo de los países, junto con otros objetivos como pueden ser la democracia o la transparencia, no obstante los avances aún son insuficientes.

La estructura del trabajo

¿Qué significa ser pobre? Si bien las estadísticas muestran la magnitud de la pobreza, la experiencia misma de ser pobre no es necesariamente descrita por los datos duros, pues las carencias asociadas a la pobreza, las limitaciones y privaciones que implica son las consecuencias menos visibles del fenómeno,

⁷ UNESCO, *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007: Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia.*, p. 3. Versión electrónica en www.unesco.org

aspectos de la pobreza que no se identifican a primera vista, pero cuyos efectos cargan y persiguen a las personas afectadas.

La magnitud de los datos sobre la pobreza propicia que la discusión se centre en el nivel de ingresos, en el deterioro del salario o en la falta de acceso a servicios. Aún y cuando son aspectos muy importantes que contribuyen al conocimiento del tema, resultan insuficientes para comprender la cadena de efectos que la pobreza genera en las familias e individuos.

¿Qué significa ser pobre en México? Esta pregunta supone contextualizar el fenómeno en las condiciones del país: la ineficacia de las políticas sociales, la insuficiencia de recursos disponibles y destinados, incluso la corrupción derivada del sistema político. Adicionalmente, es necesaria la diferenciación de las características de la pobreza en cuanto a si es urbana, rural, o si además la población en situación de pobreza es indígena. De cualquier manera esto sigue estando alejado del conocimiento de lo que es ser pobre.

¿Qué significa ser pobre e indígena en México? Al centrar la pregunta en un tipo particular de población nos lleva a integrar otros factores asociados a la situación en que viven tales grupos: su aislamiento geográfico y cultural, la depauperización de las zonas rurales y las nulas posibilidades que tienen los indígenas para integrarse al desarrollo económico. Sólo puede haber algo peor que ser pobre en México, es ser también indígena, pues escapa al esquema a partir del cual se desarrollan las medidas paliativas que intentan equilibrar una situación prácticamente irreversible.

¿Qué significa ser pobre, niño e indígena en México? En primer lugar un referente estadístico general, muy probablemente sub ponderado, así como un referente que lo vuelve sujeto de algunos programas gubernamentales de atención que difícilmente revierten la situación de su familia, pero que temporalmente lo hacen objeto de recursos que no sabe cómo llegan, ni por cuanto tiempo y que uno de sus efectos más negativos, no obstante que también es comprensible, consiste en que dichos programas han propiciado que sus padres se dediquen a buscar

recursos de los programas gubernamentales para subsistir, desatendiendo con ello su propio trabajo.⁸

La pobreza tiene manifestaciones concretas que las estadísticas no permiten recuperar, para entender el significado de ser pobre se requiere también conocer los elementos cualitativos que hagan concretos y tangibles sus aspectos humanos: el significado de ser pobre y estar delimitado por un horizonte también pobre.

La importancia de la educación en el desarrollo nacional ha sido considerada desde hace mucho tiempo, sin embargo adquiere una dimensión mayor en el contexto de una sociedad global determinada por el conocimiento, pues la educación que reciban las personas incidirá directamente en sus condiciones de vida, es decir en la calidad de vida. Por lo que no se trata de saber si los indicadores de pobreza se reflejan en los indicadores educativos, sino de entender cómo es que el tema de la educación adquiere hoy un nuevo significado en razón de la llamada sociedad de conocimiento y cómo es que las condiciones en las que se desarrolla la educación no pueden separarse de las condiciones socioeconómicas de los sujetos, en este caso los niños de comunidades pobres e indígenas. Independientemente de las cifras sobre pobreza, sus manifestaciones concretas se explicitan tanto en las biografías de las personas inmersas en ella, como en los procesos de transformación estructural derivados de la globalización y el tránsito a una sociedad basada en el intercambio de conocimientos y es precisamente el área educativa un espacio singular de manifestación de ello.

Podemos entonces concretar el tema bajo el siguiente planteamiento: la afectación que por motivo de la pobreza sufren millones de personas en el país es un factor determinante en múltiples áreas de la vida de dichas personas, situación que no puede ser reducida a su manifestación estadística y que para el caso de la educación, la pobreza es una determinante imposible de omitir cuando se habla de los factores que inciden en las condiciones de estudio de los niños. De tal manera que la desigualdad educativa –forma en que se concreta la pobreza en el ámbito educativo- es un factor que adquiere un nuevo significado en la sociedad actual

⁸ Para profundizar en las evaluaciones cualitativas del impacto de los programas sociales en la estructura familiar, incluso respecto de la relación entre géneros ver: CIESAS, *Resultados de la Evaluación cualitativa basal del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) semiurbano*, 2001. Versión electrónica en www.sedesol.gob.mx.

(denominada sociedad de conocimiento), en razón de que los procesos productivos y el desarrollo socioeconómico en general se fundamentan, precisamente, en el procesamiento de la información a partir de conocimiento, lo que muestra, por un lado, la importancia que tendrá la educación y, por el otro, que la pobreza tiene efectos concretos para los que ciertos conceptos resultan insuficientes para dar cuenta de las condiciones en las que sobreviven estos grupos, por lo que en el presente trabajo se tratará de hacer evidente que las dificultades para estudiar que enfrentan los niños de las comunidades visitadas radican en cuestiones tan simples como contar o no con material de uso diario. Es decir, a pesar del discurso internacional sobre el arribo a la sociedad de conocimiento, persisten en México zonas rurales e indígenas en las que los niños enfrentan la dificultad de acudir y mantenerse en la escuela, incluso la imposibilidad de trabajar cotidianamente con sus maestros en función de que no cuentan con lápiz y papel.

Los elementos anteriores me permiten definir el objetivo central del trabajo que consiste en mostrar a través de un estudio exploratorio que la separación que se realiza en las políticas educativas, así como en la concepción de los organismos internacionales que las determinan, entre los elementos de índole escolar y las condiciones socioeconómicas de los niños y sus familias no puede mantenerse, pues aunque es una separación viable analíticamente, no lo es en cuanto a la generación de políticas de atención, debido a que la relación entre pobreza y educación es directa, pues las condiciones socioeconómicas que tienen los niños pertenecientes a familias pobres inciden directamente en sus posibilidades de aprovechamiento y permanencia en la escuela, profundizando con ello la desigualdad educativa.

Es común encontrar en los documentos de los organismos internacionales e, incluso, en la investigación educativa, un reconocimiento a las determinantes socioeconómicas entre los componentes de la calidad educativa, sin embargo son factores que se diluyen en los análisis para dar prioridad a factores curriculares, didácticos, pedagógicos, docentes y al llamado "ambiente escolar". Elementos sumamente importantes pero que al desvincularse de las condiciones socioeconómicas de los niños limitan las posibilidades explicativas, analíticas y de atención. Aún y cuando hay esfuerzos por atender a estos grupos, tanto los referentes conceptuales como las acciones mismas son insuficientes para mejorar

su situación y garantizar condiciones educativas adecuadas, precisamente al no considerar que para que los niños se mantengan en la escuela deberán contar en sus casas con los elementos esenciales.

La idea general que guía el trabajo es que los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que impone el tránsito hacia la sociedad de conocimiento se contraponen con la situación de pobreza en la que viven amplios grupos sociales, especialmente los rurales e indígenas, condiciones de pobreza e inequidad educativa que impiden llevar a cabo las actividades educativas esenciales y cotidianas.

El trabajo se conforma de tres bloques, en el primero se analizan los indicadores y cifras generales sobre la pobreza. Esto permite identificar la dimensión del fenómeno de la pobreza y sus efectos en los niveles de bienestar y sobrevivencia en general. En el segundo capítulo se aborda la manera en que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) aborda la atención educativa de las comunidades en situación de pobreza a través de los Programas Compensatorios.

En el segundo bloque, que comprende al capítulo 3, se busca articular la relación entre sociedad de conocimiento y educación, analizando los procesos que han determinado la conformación de la llamada sociedad informacional, el desarrollo tecnológico y la determinante del conocimiento y, por ende, de la educación como nuevo elemento diferenciador, de mantenerse como hasta ahora. Se muestra el contrasentido que implica el supuesto tránsito hacia la sociedad de conocimiento manteniendo en México indicadores educativos sumamente bajos, más aún, cuando prevalecen grupos inmersos en una situación en la que pese al reconocimiento y valoración que tienen de la educación, el acceso y permanencia en la misma se ven condicionados por aspectos de índole socioeconómicos.

En el último bloque que corresponde al cuarto capítulo, apoyado en los resultados de las entrevistas realizadas a niños, padres y profesores de comunidades rurales en pobreza extrema de los estados de Puebla y Estado de México, que acuden a escuelas primarias beneficiadas por los programas que desarrolla el CONAFE, se muestra que la pobreza impone barreras a la posibilidad de encuentro entre niños y profesores, y por supuesto a su permanencia en la escuela, en razón precisamente de la pobreza en que viven.

A partir de los criterios delimitados como condicionantes de la calidad educativa detectadas por la investigación especializada, se intentan reconstruir las condiciones de estudio de los niños de las comunidades analizadas, explorando con ello su situación escolar bajo la determinante de la pobreza. La calidad de la educación, en los términos que se ha definido en el discurso educativo, se vuelve un asunto completamente discursivo para los niños, sus padres y profesores.

El presente trabajo es un proyecto de investigación original e individual que fue gestado posteriormente a la realización de una investigación realizada por invitación del CONAFE entre el año 2003 y 2006⁹. No obstante, los propósitos del presente documento toman distancia del trabajo citado en razón del tema que desarrolla y de las conclusiones que obtiene, para ello se ha elaborado un análisis independiente, y por tanto diferente, aún y cuando se recupera la experiencia obtenida y algunas fuentes de información.

El trabajo en comunidades indígenas de Puebla y el Estado de México en situación de pobreza y pobreza extrema presenta amplias posibilidades de estudio, en este caso he optado por una de ellas, dejando de lado diversas e interesantes oportunidades de investigación de interés no sólo sociológico sino institucional.¹⁰

Quisiera referir el origen del presente trabajo: en las visitas a las escuelas incluidas en la muestra fue posible identificar el interés que tienen en este tipo de comunidades por la educación de los niños, a pesar de su precaria situación económica en las que el mínimo apoyo constituye un evento y una oportunidad para no darse por vencidos, pues era frecuente que a través de los investigadores se realizarán peticiones para el mejoramiento de las escuelas que tenían o la construcción de nuevas escuelas, como las telesecundarias. En diciembre de 2005 pude por primera vez presenciar el esfuerzo de estas personas por tratar de que sus hijos tengan de vez en cuando un poco más que nada, por lo que una mula cargada de dulces para celebrar las posadas resultaba un acontecimiento que involucraba a

⁹ La invitación fue realizada esencialmente por tres personas: Miguel Ángel Vargas, María Banda y Pedro Cabrera, el producto de dicha invitación es la publicación: Blanco Lerín Antonio; Cabello Bonilla Víctor; Silva Ruiz Gilberto. "Impacto del Fondo de Apoyo a la gestión Escolar en la participación social de la comunidad escolar. Estudio comparativo en escuelas primarias de los estados de México y Puebla", en: CONAFE. *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*. Conafe-OEI-Banco Mundial. México, 2007.

¹⁰ Ver Anexo Metodológico, p. 152.

los padres, los profesores y por supuesto a los niños. Si algo tan simple podía tener tal efecto la pregunta que me comenzaba a inquietar era: ¿hasta dónde la pobreza es una limitante absoluta para la realización de las tareas más simples? De ahí que la dotación de materiales de papelería, tal como lo tiene previsto CONAFE, pudiera constituir una oportunidad para los niños de mantenerse por más tiempo en la escuela pero, sobre todo, una oportunidad de aprender, pues la dinámica escolar y los métodos pedagógicos que desarrollan sus profesores se apoyan fuertemente en materiales de este tipo, los cuales son un lujo al que no tienen acceso comúnmente.

CAPÍTULO 1

La pobreza en México, ¿es sólo un problema estadístico?

La medición de la pobreza ha sido muy compleja pues la definición de los criterios que la identifican se encuentran permanentemente en debate. Contar con el dato sobre el número de personas que se encuentran en los diferentes niveles de pobreza permite dimensionar la magnitud del problema y constituye un punto de partida para estudios que busquen conocer los efectos concretos en la vida cotidiana de las personas y las restricciones que ello impone a los individuos.

En el presente apartado vamos a desarrollar los indicadores generales sobre la pobreza que presentan algunas instituciones nacionales e internacionales a fin de contar con el referente señalado y, posteriormente, estar en posibilidad de recuperar las manifestaciones y efectos concretos de la pobreza en el proceso educativo de un grupo de niños que viven en comunidades en extrema pobreza de los estados de Puebla y Estado de México.

La medición de la pobreza

En el contexto internacional la medición de la pobreza tiene relación con tres aspectos: diagnóstico, instrumentos de acción política y evaluación de políticas sociales y económicas. En México, tiene la misma utilidad y se encuentra asociada a ciertas investigaciones de tipo diagnóstico, así como a la generación de mecanismos y políticas para su atención. En particular, en la definición del presupuesto de las áreas. Por otro lado, la medición de la pobreza se encuentra vinculada con el debate económico entre crecimiento y desarrollo social. Evidentemente la evolución de la pobreza constituye el referente que permite la medida del éxito de las estrategias de desarrollo social diseñadas y aplicadas.

En síntesis, en México se da la misma utilidad a la medición de la pobreza que en otros países, siendo ésta un elemento vinculado esencialmente a las políticas públicas. Es importante valorar si resultaría conveniente ampliar el conocimiento del problema de la pobreza a un uso más general, no como indicador, sino como problema social que compete a todos, no restringido sólo a las políticas asistenciales.

Los métodos para la medición de la pobreza se agrupan en cuatro tipos. El primero se refiere a las medidas monetarias, las cuales consisten en la identificación de una canasta de satisfactores esenciales. En general el punto de partida es el ingreso y el gasto con los que se cuantifican las posibilidades de las personas para hacerse llegar los elementos básicos. Por lo común este tipo de mediciones establecen lo que se conoce como *Líneas de Pobreza*.

El segundo tipo de método para la medición de la pobreza es el no monetario, en el que se identifica el acceso a ciertos servicios como agua, electricidad, drenaje, educación, etc., así como al movimiento de algunos indicadores como el nivel de escolaridad, la mortalidad, fecundidad, causas de muerte, esperanza de vida, entre otros. Este tipo de métodos también se le conoce como el de *Necesidades Básicas Insatisfechas*.

El tercer tipo se basa en medidas multidimensionales, con lo que se busca la combinación de indicadores de bienestar para su integración en índices. El índice de Pobreza Humana del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo es un ejemplo.

Finalmente, las medidas mixtas son métodos que combinan dos de los aspectos previos: la insuficiencia de ingresos y las dificultades y carencias en el acceso a servicios. Es común que este método integre en su medición las líneas de pobreza y la identificación de necesidades básicas.

La dificultad para optar por un método para cuantificar la pobreza se encuentra determinada por la dificultad para la definición conceptual de la pobreza y por la multiplicidad de aspectos que afecta. Los diferentes métodos son aproximaciones a una problemática altamente prioritaria, aunque se basan en la cuantificación, creemos que para complementar el trabajo que realizan se requiere

identificar las manifestaciones concretas de la pobreza, es decir su significado práctico, cotidiano y la afectación que tiene en la vida de las personas.

Definiciones conceptuales de pobreza.

El punto del que se debe partir para comprender el tratamiento que se realiza de la pobreza es que no hay un acuerdo general sobre la definición conceptual de ésta. Las carencias, insuficiencias y deficiencias en el acceso a los elementos esenciales para subsistir son su condición más general pero no la única. Para salvar esta dificultad se ha llegado a un cierto acuerdo para la delimitación o definición de la pobreza, en el que se fijan una serie de elementos que en su conjunto conforman un nivel de vida, las personas que no lo alcanzan se encuentran, entonces, en la línea de la pobreza. Como puede observarse, fijar un punto en la escala es de suyo arbitrario y completamente relativo, pues los mínimos de sobrevivencia pueden variar de acuerdo con multiplicidad de aspectos que van desde los geográficos, hasta los culturales.

Es precisamente por la relatividad del término que se le vincula con la exclusión, pues se considera que la pobreza se manifiesta cuando las personas se encuentran impedidas para contar con los niveles de vida que su propia sociedad ha definido. Conviene precisar que este relativismo adquiere un sentido diferente en el proceso de globalización, pues los mínimos y máximos de vida ya no sólo se refieren a una sociedad en particular, sino a los habitantes del mundo, de tal manera que entramos en un terreno aún más complejo.

De esta manera, podemos encontrar relación entre pobreza, exclusión y desigualdad, todas ellas vinculadas al referente económico, por demás evidente y práctico pues es una medición concreta del fenómeno, aunque insuficiente. El ingreso es uno entre varios de los elementos que muestran las carencias, pero no el único, mucho menos en una sociedad global fundada en el intercambio de información. Por esta misma razón la noción de desigualdad económica me parece la menos adecuada de todas y constituye únicamente una herramienta estadística que muestra el alejamiento del promedio de ingreso de la sociedad, asignando un

valor numérico a lo evidente. El problema consiste en que al hablar de desigualdad se transita al tema de la búsqueda de elementos de equidad y esta transición no es adecuada, debido a que la equidad ha estancado el análisis de la pobreza y de las políticas públicas que se derivan en el tema de la compensación y esto, a su vez, reduce la situación de la pobreza a un asunto de brindar oportunidades, como si se tratara de impulsar las capacidades latentes que sólo esperan el estímulo para emerger, cuando el problema es estructural, pues la pobreza afecta la salud, nutrición, educación, posibilidades de empleo, entre otros; aspectos que se correlacionan y deben mejorar en conjunto y de manera permanente, no temporal o particular como lo hacen hasta ahora los programas asistenciales.

A estas nociones se han agregado otras referidas a la temporalidad del fenómeno que nos permitan identificar tanto la profundidad del problema como la vulnerabilidad de quienes viven en ella. En ocasiones, como sucedió con la crisis de 1994, se observa un efecto general en las familias derivado de la inflación y el desempleo que las ubica temporal o definitivamente en la pobreza. No obstante, hay familias que viven una situación crónica, pues la pobreza es “transmitida” de los padres a los hijos. La pobreza crónica es especialmente importante pues se vincula con la imposibilidad histórica de familias, grupos sociales y comunidades para generar efectos acumulativos en todos los órdenes de la vida, por lo que su situación siempre partirá de cero. La imposibilidad de los efectos de la acumulación no sólo se refiere a capital, bienes y propiedades, sino también a otros aspectos vinculados con las capacidades básicas como la “acumulación” de una situación de salud adecuada y del incremento de los niveles educativos entre las generaciones. Por ejemplo, sabemos que es más factible que los hijos de padres con cierta escolaridad (especialmente la de las madres) accedan a mayores niveles educativos, respecto de aquellos que no tienen en su familia antecedentes escolares.

Finalmente, el aspecto de la vulnerabilidad de las personas en situaciones de pobreza es también muy importante, pues refleja un elemento que conviene tener presente debido a que los eventos coyunturales o accidentales que afectan a todos de manera contingente, en las familias en situación de pobreza se vuelve un asunto crítico, pues las afectaciones climáticas, la enfermedad, el trabajo y casi cualquier aspecto que cambie modifica el precario equilibrio de las familias pobres y se

convierte en un círculo que desencadena un sin fin de contratiempos y multiplica el deterioro en la vida cotidiana.

La medición de la pobreza, el trabajo del Comité Técnico

Diferentes instancias en México han elaborado metodologías para la medición de la pobreza, ejemplo de ello son la UNAM y El Colegio de México, destacando los trabajos de Julio Boltvinik. En el presente apartado se va a retomar el trabajo realizado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en razón de que se trata de una elaboración oficial cuyo resultado conlleva la generación de las políticas públicas más recientes en la materia.¹¹

Es justamente en el contexto de un debate internacional y nacional sobre el crecimiento de la pobreza y la necesidad de contar con criterios y metodologías adecuadas para su medición que la Secretaría de Desarrollo Social conformó en el año 2001 el Comité Técnico para la Medición de la Pobreza en México. La fuente primaria de información para la estimación de la pobreza fueron las *Encuestas Nacionales de Ingresos y Gastos de los Hogares* que elabora el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Los criterios considerados recuperaron el nivel de ingreso por persona y lo vinculan con tres referentes para realizar la agrupación poblacional.¹²

¹¹ Algunos ejemplos del análisis de la pobreza en México son: Boltvinik, J. (1994). "Pobreza y estratificación social en México", INEGI-Colmex-UNAM; Boltvinik, J. y Hernández Laos, E. (1999), *Pobreza y distribución del ingreso en México, Siglo XXI*, México; Boltvinik, J. y Damián Araceli (2004), *La pobreza en México y el mundo, Siglo XXI*, México; Cortés, F. y Rubalcava (1991), *Autoexplotación forzada y equidad por empobrecimiento*, El Colegio de México, Jornadas 120, México; Hernández Laos, E. (2000), *Prospectiva demográfica y económica de México y sus efectos sobre la pobreza*, Consejo Nacional de Población (Conapo), México; Hernández Laos, E. y J. Velásquez Roa (2002), *Globalización, desigualdad y pobreza: Lecciones de la experiencia mexicana*, UAM-Plaza y Váldez, México; López Calva, F. y M. Székely (2001), *Poverty in México during the 90's: An other lost decade?*, Documento de Trabajo, El Colegio de México; Lustig, N. (1996), "La medición de la pobreza en México: El origen de las discrepancias: Una nota metodológica". El Trimestre Económico, julio-septiembre, 1229-1237; Hernández Laos, E. "Pobreza y vulnerabilidad en México", *Revista Economía*, UNAM, Vol. IX, 2006.

¹² SEDESOL, *Medición de la pobreza*, Comité Técnico para la Medición de la Pobreza, Serie: Documentos de Investigación 1, julio 2002.

- El primer segmento agrupa a las personas cuyo ingreso es menor al necesario para cubrir las necesidades alimentarias. A las personas bajo esta condición se les considera en situación de *pobreza alimentaria*.
- El segundo grupo integra como criterio la capacidad del ingreso para cubrir los patrones básicos de gasto en educación y salud. La denominación de las personas que se encuentran bajo este criterio es el de *pobreza de capacidades*.
- El tercer segmento lo integran las personas cuyo ingreso es menor al necesario para cubrir las necesidades anteriores, más las de vivienda y se denomina *pobreza de patrimonio*.

Estos criterios permiten observar la acumulación de insuficiencias y las primeras dos acarrear las necesidades del segmento posterior. Estos criterios permiten graduar la pobreza de tal manera que la *pobreza alimentaria* sería el nivel más precario.

Con base en la propuesta del Comité, SEDESOL desarrollaría la política social para atender la problemática, de ahí la importancia de contar con una propuesta metodológica concreta.

Es evidente que pueden establecerse múltiples criterios, sin embargo la propia SEDESOL argumenta que la propuesta tiene la ventaja de ser sencilla y permite la toma de decisiones y el desarrollo de políticas públicas, el problema viene cuando un proceso de conceptualización se vuelve sustituto de la realidad.

Entre los cuestionamientos a esta forma de reconstruir el fenómeno de la pobreza podemos señalar siete elementos de distinto orden:

1. Si bien el Comité Técnico tiene claras las limitaciones de cualquier propuesta que pretenda medir un fenómeno multidimensional como la pobreza, no es deseable que la Secretaría de Desarrollo asuma que a estos tres niveles corresponde la realidad de la pobreza en el país. Es decir, que se tome como real un ejercicio teórico-estadístico y con ello se fijen los criterios para la evaluación de los logros en la disminución de la pobreza.

2. Los criterios propuestos y aprobados para su operación se sustentan en estimaciones estadísticas derivadas de las Encuestas Nacionales de Ingresos y Gastos en Hogares, cuya representatividad es muy relativa, pues la muestra de la que parten es insuficiente respecto de la población total (entre 10,000 y 12,000 encuestas) en razón sobre todo de la no representación de grupos de comunidades rurales e indígenas. Sabemos muy bien las posibilidades que actualmente permiten las técnicas de muestreo, pero ello no obsta para que sea necesario contar también con muestras cuya representatividad sea significativa respecto de los grupos más pobres para así lograr captar su condición.
3. El criterio del ingreso como referente obligado de las posibilidades de adquisición de bienes tiene la desventaja de que homologa lo que se percibe con lo que se gasta, cuando no es lo mismo vivir en una ciudad, en una ranchería o en un punto fronterizo. Por otro lado, es probable que en zonas de extrema pobreza existan otras formas de acceso a bienes a través del intercambio o trueque, práctica común entre los grupos más pobres, por no señalar el endeudamiento.
4. Los referentes contruidos, las bases de información y sus indicadores son aspectos elaborados a partir de estimaciones, por lo que lo más probable es que se subestime el peso real de la pobreza en el país.
5. Si bien los criterios definidos son un ejercicio útil por su sencillez, son insuficientes para englobar el problema de la medición de la pobreza, pues la suficiencia de recursos es un referente que no considera otras carencias que tienen un efecto multiplicador en la reproducción de la pobreza, tal es el caso de los bajos niveles educativos que inciden en un ingreso bajo, en menores habilidades y conocimientos para desenvolverse cotidianamente.
6. Como pudo mostrarse en otro momento las variaciones de los patrones alimentarios son un factor a considerar cuando se parte de una homologación de los patrones de consumo y del comportamiento del ingreso. Por lo que el nivel base de la metodología elaborada sobre la pobreza, la pobreza alimentaria, se torna un tanto difícil de fijar a criterios únicos.¹³

¹³ Cfr. Blanco Lerín Antonio y Cano García Ana J., *La conformación de un patrón alimentario único. Estudio de caso en la ciudad de México*, Tesis de Licenciatura, FCPyS, México, 1995.

7. Finalmente, es importante mencionar, como el propio Comité Técnico lo indica, que la multiplicidad de aspectos que determinan la pobreza hace sumamente compleja su medición, de tal manera que resulta necesario ampliar las estrategias para contar con referentes más completos sobre la magnitud de la pobreza, sus manifestaciones e incidencia en los grupos urbanos, urbano marginales, rurales, indígenas, etc. Así como en los grupos poblacionales por edad y sexo: ancianos, niños, jóvenes y mujeres.

¿Ha disminuido la pobreza?

Derivado de la metodología descrita y a través de diversos procedimientos estadísticos para hacer comparables los datos, se han desarrollado también análisis históricos sobre el comportamiento de la pobreza en México.

Más allá de la interpretación de datos que hace el autor, el trabajo realiza un ejercicio de aproximación que le permite elaborar una serie histórica sobre el número de personas que se encuentran en situación de pobreza.¹⁴ No obstante, la organización y procesamiento de los datos para series estadísticas no comparables entre sí es su principal debilidad, pues la certidumbre respecto de la precisión de los indicadores obtenidos es baja. Aunque constituye un buen referente que permite una aproximación al tema. Considero importante indicar que en tanto ejercicio académico resulta muy valioso, sin embargo no refleja con total confiabilidad la evolución de la pobreza en México, tal como lo señala el propio autor:

Es importante mencionar que aún cuando, a nuestro juicio, la selección de la serie de encuestas para 1950-2004 que utilizamos representa la serie más consistente posible que se puede obtener, persisten problemas de comparación inevitables entre las encuestas de 1950 a 1968, lo cual indica que hay que tomar con cautela nuestros resultados.¹⁵

En el siguiente cuadro podemos observar el desarrollo de la pobreza en los

¹⁴ Székely Miguel. *Pobreza y desigualdad en México entre 1950 y el 2004*. Serie: documentos de investigación. Secretaría de Desarrollo Social. México, 2005, p. 11.

¹⁵ Ibidem.

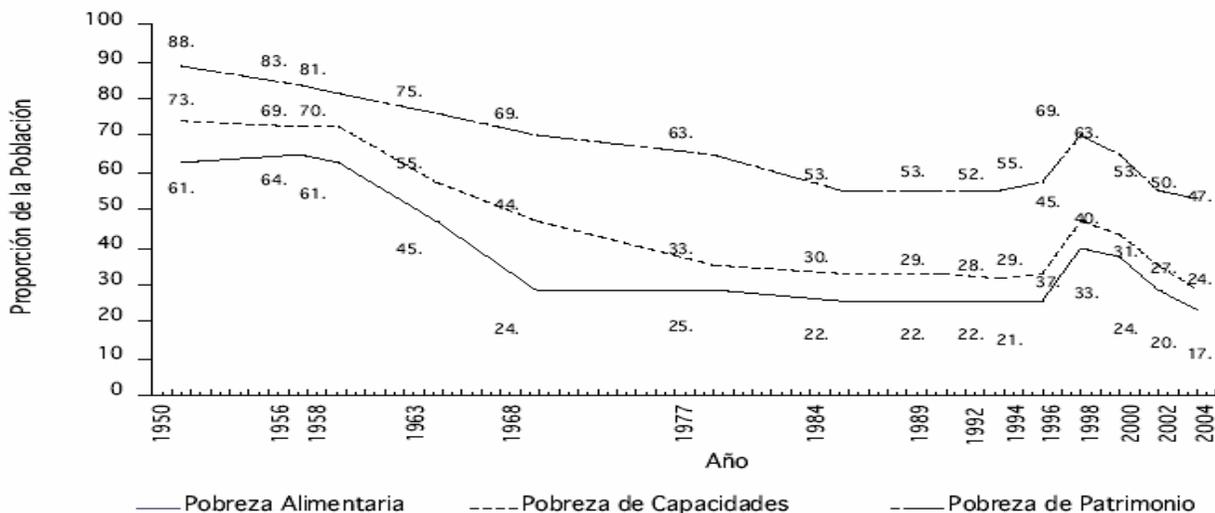
últimos 54 años, tanto en números absolutos como en números relativos, derivados del ejercicio referido:

Pobreza en México 1950-2004¹⁶

Año	Población total	% de pobreza alimentaria	% de pobreza de capacidades	% de pobreza de patrimonio
1950	27,038,625	61.8	73.2	88.4
1956	32,144,711	64.3	69.8	83.5
1958	34,284,912	61.0	70.0	81.3
1963	40,491,145	45.6	55.9	75.2
1968	47,688,732	24.3	44.7	69.4
1977	62,637,753	25.0	33.0	63.9
1984	75,010,703	22.5	30.2	53.0
1989	83,673,419	22.7	29.3	53.5
1992	88,759,112	22.5	28.0	52.6
1994	92,036,938	21.1	29.4	55.6
1996	95,103,681	37.1	45.3	69.6
1998	97,920,226	33.9	40.7	63.9
2000	100,569,263	24.2	31.9	53.7
2002	103,039,964	20.3	27.4	50.6
2004	105,571,363	17.3	24.6	47.0

La construcción metodológica para medir la pobreza que realiza Székely permite observar el comportamiento de 1950 a 2004 de los tres niveles de pobreza ya referidos (alimentaria, de capacidades y de patrimonio), lo que a su vez posibilita visualizar gráficamente su desarrollo:

Pobreza en México 1950-2004¹⁷



¹⁶ Tablas construidas a partir de las de Miguel Székely, *Pobreza y desigualdad en México entre 1950 y el 2004*.

¹⁷ Tabla tomada del texto de Székely, p. 16.

En términos relativos se observa una tendencia hacia la disminución de la pobreza en la serie histórica, no así en los números absolutos, pues los 18.3 millones de personas que vivían en pobreza extrema en el año 2004 es una cifra muy semejante a los 18.5 millones que había en 1963 y en 1977; así como a los 19.4 que prevalecen para 1994. Pese a que el propio documento plantea que hay una disminución de la pobreza en los años que comprende el estudio, puede observarse que la pobreza alimentaria ha sido constante al menos desde 1963, no disminuyendo nunca por debajo de los 18 millones de personas. Incluso, las cantidades se duplican durante el periodo de crisis económica de 1996 a 1998.

Lo que destaca de todo esto es que en 40 años no ha sido posible disminuir la más grave de las pobrezas, la alimentaria. Es, precisamente, la forma en que se manifiesta la pobreza para estos 18 millones de personas lo que nos interesa analizar en los siguientes apartados.

Referentes sobre la pobreza desde los organismos internacionales: el Banco Mundial

En el año 2004 el Banco Mundial publicó el estudio en tres volúmenes titulado *La pobreza en México. Una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del Gobierno*. La revisión del documento permite recuperar la visión de tan determinante instancia en cuanto al tema de la pobreza y retomar los indicadores que al respecto construye. En particular si consideramos que las definiciones del Banco Mundial, como las de otros organismos internacionales, son prácticamente una sentencia para el país.

La evaluación inicial es relativamente positiva, pues indica que:

Se han registrado avances notables entre 1996 y 2002, en particular entre quienes viven en pobreza extrema, pero la pobreza sigue siendo un reto central, ya que su nivel actual se encuentra apenas por debajo de los niveles prevalecientes antes de la

crisis de 1994-1995. En 2002, la mitad de la población vivía en pobreza y un quinto en pobreza extrema.¹⁸

En el documento se describen una serie de aspectos que caracterizan la situación de los pobres. Uno de los principales aspectos que enfatizan es que las personas en situación de pobreza extrema, incluso moderada, se encuentran fuera de la protección social, lo que potencia los riesgos pues no tienen atención en salud o protección para la jubilación en la vejez.

El informe establece una asociación entre pobreza y desigualdad, en particular como indicador de las diferencias entre los grupos poblacionales, lo que afecta los promedios del país.

La situación de las áreas rurales es de las más comprometidas, pues mantiene constante los mayores niveles de pobreza. No obstante, en un lapso de 10 años el acceso a servicios se ha incrementado, en particular la electricidad y el agua potable que registraron incrementos de 63 a 90% y de 38 a 58% respectivamente.¹⁹

Tal y como lo señala el documento revisado antes de Székely la crisis de 1994 tuvo un efecto negativo en el incremento de la pobreza, pues entre 1994 y 1995 la pobreza extrema aumentó de 21% a 37%. Fueron necesarios seis años para revertir el retroceso producido por la crisis y con el avance alcanzado entre 1996 y 2002 se logró acercarse a los indicadores de 1998, es decir mantener la pobreza extrema a un 20% de la población total.

Entre los datos que presenta el informe se encuentra una observación que conviene destacar respecto del desempleo abierto, en la que señala que no tiene un gran impacto entre los pobres, al igual que el subempleo, pues son "característica fundamental de la pobreza".²⁰ Si bien el planteamiento es esperable, constituye también un aspecto central de la explicación que el organismo tiene de la pobreza, pues precisamente el desempleo forma parte del círculo vicioso que la reproduce.

Si bien los estudios de los organismos internacionales se encuentran bastante acabados y con amplio acceso a información, mantienen siempre un tono

¹⁸ Banco Mundial, *La Pobreza en México. Una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno*. Banco Mundial-México, 2004, p. XV.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*, p. XVIII.

²⁰ *Ibid.* p. XIX.

descriptivo basado en análisis técnicos, no profundizan en los elementos analíticos, mucho menos en los explicativos. Este es uno de los factores por los que insisto en la necesidad de ahondar en las manifestaciones concretas de la pobreza que las estadísticas no permiten observar. Como muestra veamos el siguiente párrafo:

Los cambios que son lo suficientemente grandes como para ser estadísticamente significativos son las reducciones en la pobreza extrema tanto en áreas rurales como a nivel nacional. Cuando la pobreza se estimó en términos de consumo, en lugar de ingresos, la caída en la pobreza moderada fue también estadísticamente significativa a nivel rural y nacional; las disminuciones en la pobreza extrema a nivel rural y nacional, siguen siendo significativas. La disminución en la pobreza urbana no es estadísticamente significativa.²¹

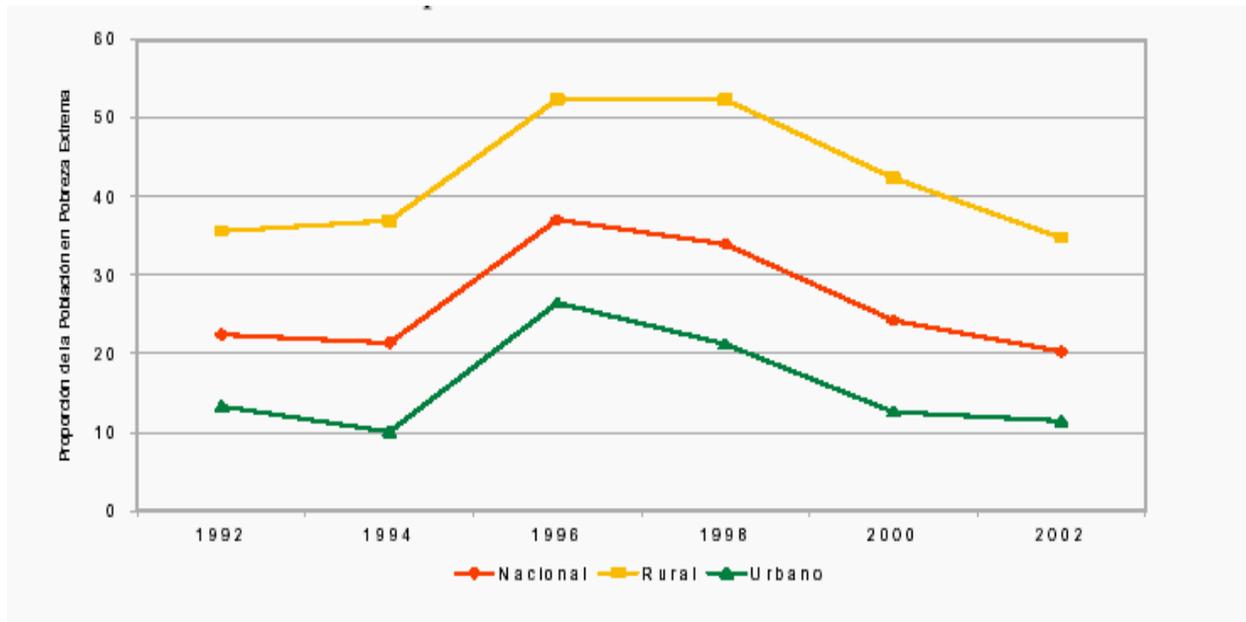
De acuerdo con el Banco Mundial tres factores incidieron en el crecimiento de los ingresos de los pobres: a) crecimiento de los ingresos laborales de los salarios rurales no calificados; b) el aporte de los programas sociales a través de las transferencias que realizan; y c) el aporte de las remesas de la población migrante.

La gráfica que presentamos en la siguiente página muestra el comportamiento de la pobreza extrema en un periodo de diez años de acuerdo con el documento analizado. Es importante indicar que en la construcción de los datos se utiliza la metodología del Comité Técnico, por lo que la gráfica que referimos retoma la perspectiva de la *pobreza alimentaria*.

La pobreza en el medio rural mantiene los niveles más elevados, en donde los grupos indígenas son los más vulnerables, el informe reporta que el 80% de éstos se encuentran en el 50% más bajo de la distribución total del ingreso. Es decir, los indígenas son los más pobres entre los pobres.

²¹ Ibid. p. XIX.

Evolución de la pobreza alimentaria, 1992-2002²²



El documento del Banco Mundial considera que los programas sociales que desarrolla México son conceptualmente muy completos, en particular la estrategia marco de combate a la pobreza denominada CONTIGO²³ que consiste por un lado, en un marco conceptual sobre la naturaleza de la pobreza y la manera en que las acciones impulsadas por el gobierno pueden mejorar el bienestar de las personas en situación de pobreza y, por el otro, en el conjunto de programas enfocado a la reducción de la pobreza extrema, en relación a la cual señala que: "No es común tener un enfoque tan bien desarrollado y coherente para evaluar la pobreza y enmarcar la planeación como parte de las políticas oficiales".²⁴

Si bien los programas de atención a los pobres son el aspecto que más ha ocupado la agenda de desarrollo social y han sido objeto de promoción del Estado Mexicano, el Banco Mundial presenta un dato que contradice el compromiso del gobierno respecto del interés real por combatir la pobreza, pues señala que en el año 2003 el gasto del país en programas dirigidos a los pobres sólo fue del 1.3% del PIB. A partir de este dato se señala la necesidad de incremento al gasto, sin embargo las posibilidades de hacerlo son limitadas debido a la política económica, por lo que *recomienda* una reforma tributaria, la cual sería una acción a favor de los

²² La gráfica se toma de Ibid. p. XX.

²³ Ver www.CONTIGO.gob.mx

²⁴ Ibid. p. XXIX

pobres, con una condición: "siempre y cuando el gobierno utilice eficazmente los recursos recaudados en el combate a la pobreza".²⁵ El documento indica las desigualdades en el gasto que implican ciertos rubros, como las pensiones del ISSSTE y las prestaciones del IMSS.

Como decíamos al iniciar, documentos con tales características permiten revisar los datos sobre la pobreza y la concepción que se tiene de ésta y de la forma en que se atiende, constituyen además referentes sobre la agenda y sus prioridades, aunque aportan poco en relación a las causas.

En esta misma parte del análisis se realiza un planteamiento muy interesante sobre el gasto dirigido a seguridad social referido a que los beneficiarios del IMSS y del ISSSTE son los grupos medios, de tal manera que "la incidencia de prestaciones de estos institutos es casi tan desigual como la distribución general del ingreso".²⁶ Teóricamente esto corresponde al esquema planteado acerca de un *Estado Benefactor Truncado*, que consiste en un proyecto económico que busca atender objetivos de desarrollo social, pero que sin embargo no logra alcanzarlos, de ahí el carácter truncado.

Las cifras sobre pobreza presentadas por SEDESOL y el Banco Mundial son consistentes entre sí, pues parten de las mismas fuentes. Para ambas instancias el tema de la pobreza se reduce a un problema de cifras. Hasta el momento no hay una sola referencia a la forma en que puede revertirse y mucho menos a cómo enfrentar sus causas, pues aunque se identifican ciertos aspectos que reproducen la pobreza son considerados parte de la condición misma de ser pobre y no un aspecto estructural que determina su reproducción.

Referentes sobre la pobreza desde los organismos internacionales: la CEPAL

Si bien el documento del Banco Mundial recupera información hasta el año 2002-2003, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) presenta reportes anuales sobre la región, el más cercano a la elaboración de este trabajo es

²⁵ Ibidem. p. XXXIV.

²⁶ Banco Mundial, Ibidem. XLII.

Panorama Social de América Latina 2005. Un primer elemento que diferencia el trabajo de la CEPAL es la denominación del fenómeno, pues se habla en el informe de pobreza e indigencia; un segundo elemento diferenciador es la visión regional que incorpora la CEPAL, mientras que el Banco realiza estudios localizados y de ellos establece comparativos internacionales.

Al comparar las cifras para 2005 con las de 2002 se observa una disminución de la pobreza en la región de 4.2% y de 1% en la indigencia (término equivalente al que utilizan otras instancias para referirse a la pobreza extrema). Cifras que de acuerdo con el informe, significan una disminución de los niveles de pobreza, incluso por debajo de los datos registrados en 1980.

**Pobreza e indigencia en América Latina
2002-2005²⁷**

Año	Indigencia	Pobreza
2002	19.4%	44%
2005	14.4%	39.8%

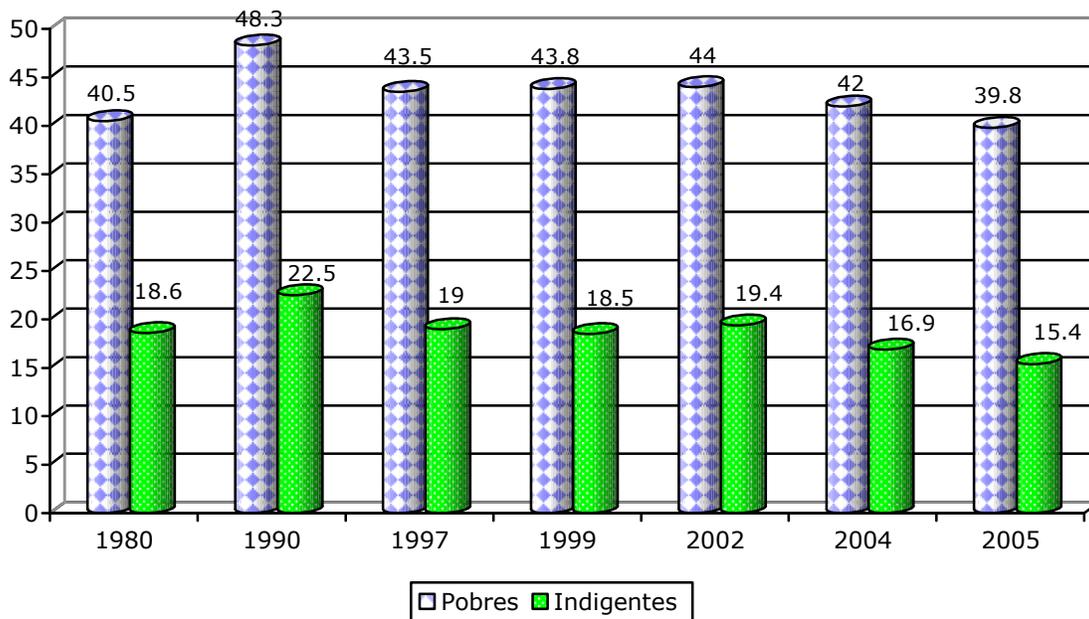
Para la CEPAL el desarrollo económico de la región ha mostrado un avance lento aparejado con avances en el PIB. De tal forma que el crecimiento económico incidió en el mercado de trabajo.

Esta asociación entre cifras macroeconómicas y desarrollo social es cada vez más aceptada y evidentemente tiene cierta razón de ser para algunos grupos sociales, sin embargo es bastante relativa para otros grupos. Por ejemplo, para la CEPAL hay una recuperación del empleo asalariado (4.2% en 2005), pero no así del empleo por cuenta propia, esto no necesariamente es positivo y significa que haya una mejora, pues tal vez sea más significativo como elemento de recuperación económica el empleo por cuenta propia que el empleo formal, pues el primero muestra capacidad de desarrollo individual, mientras que el segundo habla de indicadores macro que sin dejar de ser importantes refieren otra información. Esto puede corroborarse por los datos del mismo informe que señala "... una proporción significativa de los nuevos empleos son de bajos ingresos y, en el caso del formal,

²⁷ Datos tomados de Comisión Económica para América Latina. *Panorama Social de América Latina 2006*. CEPAL, 2007. Versión electrónica www.cepal.org

se observa un incremento de las relaciones laborales a corto plazo”.²⁸ Es decir, el avance económico es un tanto relativo, al menos en cuanto a su incidencia en la evolución de la pobreza. En los datos sobre pobreza e indigencia presentados por la CEPAL para el periodo 1980 a 2006 ha disminuido en 0.7%, mientras que la indigencia lo ha hecho en 3.2%. Tanto la pobreza como la indigencia son mucho mayores en el área rural en donde los indicadores han tenido poca variación en este cuarto de siglo, por lo que no parece haber motivos para ningún tipo de optimismo, tal y como lo muestra la siguiente gráfica.

América Latina: incidencia de la pobreza y la indigencia 1980-2005²⁹
(Porcentajes)



Esto es más contundente si vemos las cifras en números absolutos, pues evidencian que hay una constante en el incremento en el número de pobres conforme aumenta la población. Para 2005 hay 73.1 millones más de personas pobres respecto del año 1980 y 18.7 millones más de indigentes.

²⁸ Ibidem. p. 3.

²⁹ Gráfica elaborada a partir del cuadro I.3 del documento ya referido de la CEPAL, p. 5.

**Población pobre e indigente en América Latina
(Datos relativos y absolutos)
1980-2005³⁰**

Año	% de población en pobreza	Población en pobreza (millones de personas)	% de población en indigencia	Población en indigencia (millones de personas)
1980	40.5	135.9	18.6	62.4
1990	48.3	200.2	22.5	93.4
1997	43.5	203.8	19.0	88.8
1999	43.8	211.4	18.5	89.4
2002	44.0	221.4	19.4	97.4
2004	42.0	217.4	16.9	87.6
2005	39.8	209.0	15.4	81.1

El análisis de los datos que realiza la CEPAL se vuelve poco productivo analíticamente pues a las limitaciones del dato estadístico se agrega una interpretación cuando menos parcial, incluso maniquea:

La comparación de estas cifras con las del año 2002 revela un progreso significativo en la reducción de la pobreza y un avance aún más apreciable en el ámbito de la indigencia.

[...] el número de pobres de 2005, 209 millones, es 8 millones inferior al del año anterior, mientras que los 81 millones de indigentes registrados en 2005 representa 7 millones menos que en 2004.³¹

No podemos mantener un análisis de la pobreza a partir de comparaciones de cifras relativas, en todo caso podemos observar que de acuerdo con las cifras disponibles para América Latina de los últimos 25 años, muestran dos o tres generaciones afectadas, lo que refuerza la idea de que la pobreza es un fenómeno que se auto reproduce.

Precisamente cuando el informe explica la forma en que se construye el indicador de pobreza estamos en posibilidad de señalar las limitaciones que conlleva, pues pareciera ser que para los analistas y especialistas ésta se reduce a

³⁰ Datos tomados de CEPAL, p. 5

³¹ CEPAL, p. 6.

la construcción que de ella han realizado, confundiendo *la construcción social* del fenómeno con el fenómeno mismo. Es por ello que el análisis no puede agotarse en estos tratamientos marcados por un optimismo exacerbado, como la siguiente cita lo demuestra:

El enfoque utilizado en este informe para estimar la pobreza consiste en clarificar como "pobre" a una persona cuando el ingreso por habitante de su hogar es inferior al valor de la "línea de pobreza" o monto mínimo necesario que le permitiría satisfacer sus necesidades esenciales.³²

Esta construcción que va de la abstracción a la definición técnica y finalmente al dato estadístico tiene sustento en el conocimiento técnico contenido,³³ cuyo objetivo práctico es mostrar la disminución estadística de la pobreza. Y es que el problema no son los datos en sí mismos, la discusión no es entre lo cuantitativo y lo cualitativo, pues el tener aproximaciones, referentes de la magnitud y comportamiento de un fenómeno es esencial para avanzar en su conocimiento y posible solución, el tema de fondo es cuando se sustituye la construcción con la realidad misma.³⁴

Podemos ahora recuperar los datos para algunos países en específico y con el objeto de no reproducir las tablas completas que presenta la CEPAL recuperamos únicamente una selección de ellos, ciertamente arbitraria, que permitirá ubicar a México con seis países más: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica; los tres primeros son las economías más importantes de la región junto con nuestro país, mientras los últimos dos constituyen referentes importantes en función de que sus indicadores lo ubican por encima y por debajo, respectivamente, de los demás países. Se integra también Venezuela por la disponibilidad de datos que ofrece en las tablas y por el avance en los indicadores en cuanto a pobreza.

³² Ibidem. p. 9.

³³ Sobre el punto vale la pena revisar el excelente trabajo de Brian Thompson, *Ceci n'est pas une pipe (esto no es una pipa)*, en Bernardo Kliksberg (Comp.) *El rediseño del Estado*, FCE-INAP, México, 1994.

³⁴ Al respecto conviene revisar los trabajos de Dominique Merllié, "La construcción estadística", así como el de Remi Lenoir, "Objeto sociológico y problema social", ambos en Champagne, *Iniciación a la práctica sociológica*, Siglo XXI, México, 1994. Por ejemplo, Lenoir señala: "La primera dificultad que el sociólogo encuentra tiene que ver con el hecho de que él está ante representaciones preestablecidas de su objeto de estudio que inducen la manera de aprehender y, por lo mismo, de definirlo y concebirlo. [...] De estas representaciones, la que se presenta bajo la forma de un "problema social" tal vez constituya uno de los obstáculos más difíciles de superar". p. 59.

**América Latina indicadores de pobreza e indigencia
por países seleccionados 2005³⁵**

País	Línea de Pobreza	Línea de Indigencia
Argentina	26%	9.1%
Brasil	36.3%	10.6%
Colombia	46.8%	20.2%
Chile (2003)	18.7%	4.7%
Costa Rica	21.1%	7.0%
México	35.5%	8.3%
Venezuela	37.1	14.4%

El informe también identifica que la pobreza rural ha tenido un mayor repunte respecto de las áreas urbanas, sobre lo cual es necesario considerar dos cosas, por una parte es precisamente en tales zonas donde se centran los esfuerzos de los gobiernos y los programas de asistencia con financiamiento internacional. Por otra parte, es precisamente debido a la pobreza en las regiones rurales por el cual la población se desplaza a las zonas urbanas, por lo que es conveniente analizar si podemos hablar de la disminución de los indicadores de pobreza, en los casos que así suceda, y no de un proceso de transferencia determinado por la migración.

El referente a partir del cual la CEPAL evalúa el avance en la atención a la pobreza es el progreso en el cumplimiento de las metas del Milenio, integradas en la Declaración del Milenio del año 2000 de la Organización de Naciones Unidas. La cual hace referencia a la pobreza extrema y plantea su reducción en un 50% en el periodo de 25 años que comprende de 1990 a 2005.³⁶

De acuerdo con esto, los 16 años transcurridos han significado 64% del tiempo planeado en las metas, en el que se tiene un promedio de avance para América Latina del 69%, pues de acuerdo con los datos elaborados por la CEPAL la reducción de la pobreza extrema en este lapso ha sido del 7.8%, lo que constituye un avance promedio superior al programado. No obstante las diferencias entre países son muy marcadas, mientras que Brasil y Chile han reducido en un 50% la

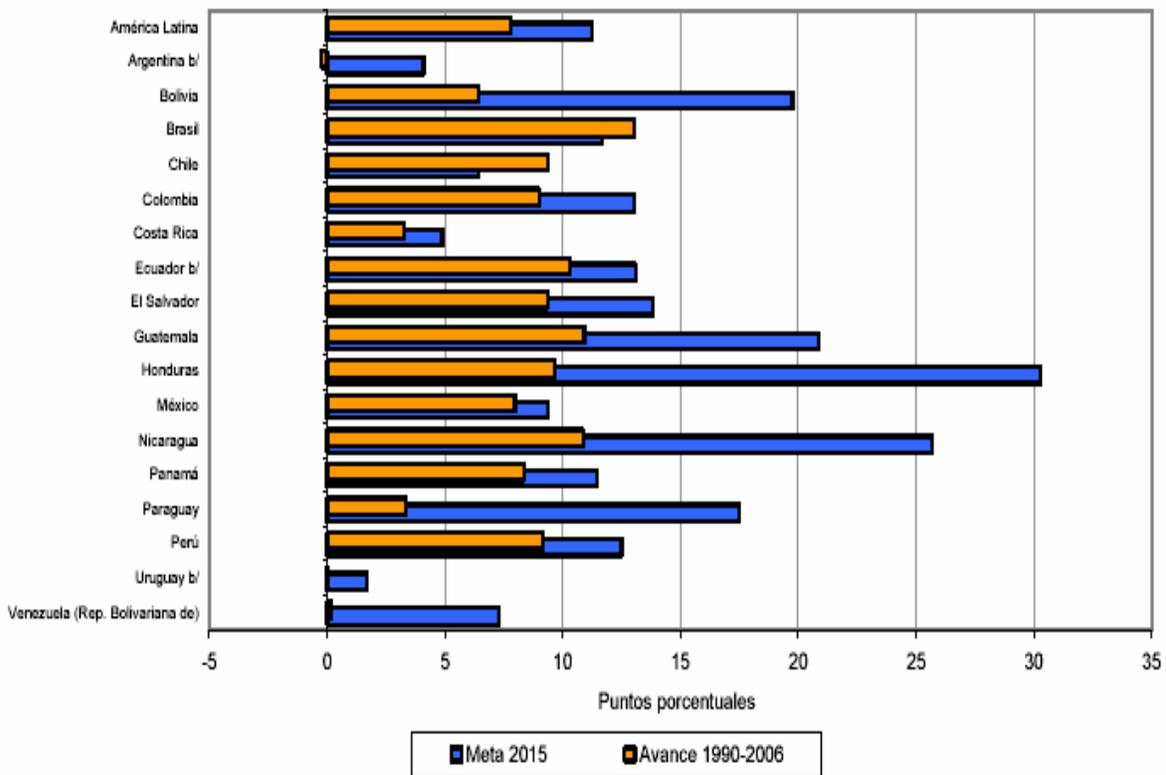
³⁵ Elaborado a partir de los datos de CEPAL, Op. Cit., p. 10-11.

³⁶ Cfr. ONU, *Objetivos de desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*, 2005.

pobreza extrema (indigencia para la CEPAL), respecto de la existente en 1950, lo que significa que han superado la meta, algunos otros se encuentran por debajo de esa cifra como Colombia, Ecuador y Costa Rica.³⁷

Por otro lado, Guatemala, Honduras y Nicaragua se encuentran sumamente alejados de la posibilidad de reducción de la pobreza extrema, por ejemplo Honduras tiene una larga cuesta, pues apenas ha logrado revertir una tercera parte de su situación.

**Avance absoluto en la reducción de la pobreza extrema
1990-2006**³⁸



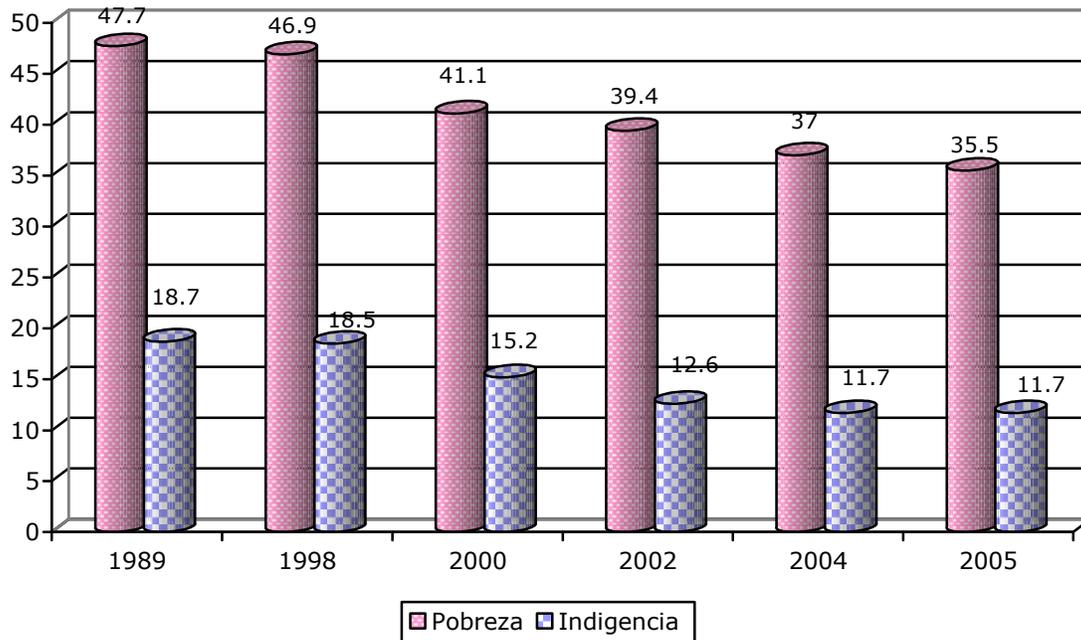
³⁷ Debido a que cada instancia construye sus propios conceptos definitorios de pobreza y pobreza extrema y a que la CEPAL introduce el de indigencia como equivalente al de pobreza extrema, conviene conocer los criterios de su definición:

“El enfoque utilizado en este informe para estimar la pobreza consiste en clasificar como “pobre” a una persona cuando el ingreso por habitante de su hogar es inferior al valor de la “línea de pobreza” o monto mínimo necesario que le permitiría satisfacer sus necesidades esenciales. Las líneas de pobreza, expresadas en la moneda de cada país, se determinan a partir del valor de una canasta de bienes y servicios, empleando el método del “costo de las necesidades básicas”. En todos los casos en que se dispuso de los antecedentes necesarios, se estimó el costo de la canasta básica de alimentos correspondiente a cada país y zona geográfica; dicha canasta abarca los bienes necesarios para cubrir las necesidades nutricionales de la población, tomando en consideración los hábitos de consumo, la disponibilidad efectiva de alimentos, sus precios relativos, así como las diferencias de precios entre áreas metropolitanas, demás zonas urbanas y zonas rurales. A este valor, la “línea de indigencia”, se agregó el monto requerido por los hogares para satisfacer las necesidades básicas no alimentarias, a fin de calcular el valor total de la línea de pobreza”. CEPAL, Op. Cit. p. 9.

³⁸ CEPAL, Op. Cit. p. 22.

Por su parte, México se encuentra cerca de alcanzar la meta y se espera que se logre si se mantiene el ingreso por habitante. El tema se ha vuelto un debate de cifras, las cuales se elaboran en función de criterios cambiantes y completamente arbitrarios, pues el documento sobre las metas del Milenio tiene como inicio el año 1990, es decir parte de la base de 10 años de trabajo y proyecta a 25 años. Lo cierto es que en América Latina prevalecen 209 millones de personas pobres y más de 81 millones en indigencia, mientras que México aporta a esas cifras 35.5 y 11.7 millones respectivamente, tal como puede observarse en la gráfica.

Evolución de la pobreza y la indigencia (pobreza extrema) en México, 1989 - 2005 de acuerdo con la CEPAL ³⁹



La CEPAL realiza en el mismo documento un ejercicio para dimensionar la pobreza a partir de la metodología utilizada en la Comunidad Económica Europea, que implica la elaboración de indicadores para la medición de la *pobreza relativa*. El ejercicio se justifica en razón de que permite una mirada diferente al que se obtiene utilizando indicadores de pobreza absoluta. Con este tipo de construcción entre la

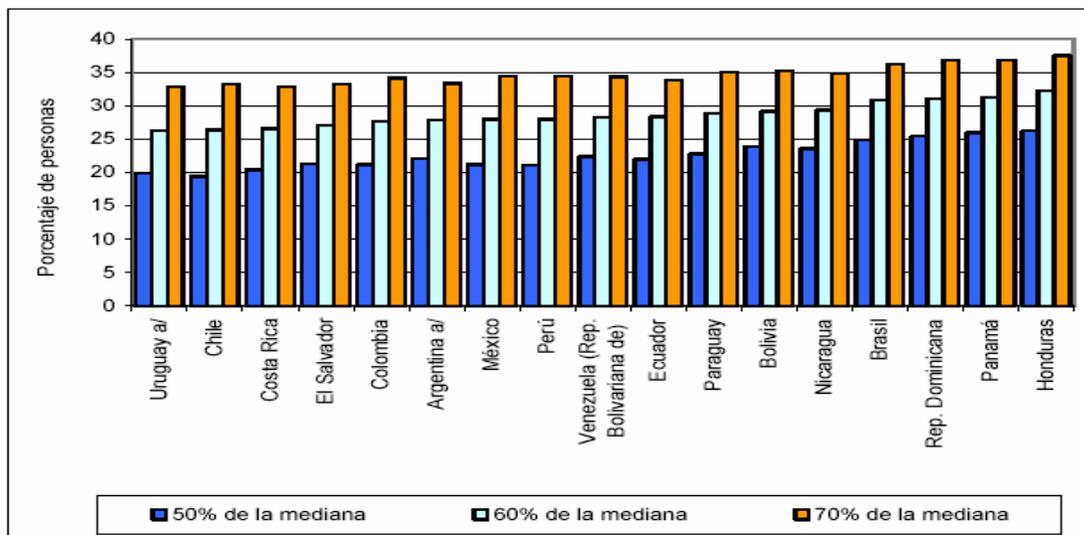
³⁹ Gráfica elaborada a partir de los datos de CEPAL, p.12.

mitad y una tercera parte de la población de América Latina se encuentra en situación de pobreza, pero sobre todo puede observarse que la pobreza relativa no habría mostrado cambios sustanciales entre 1990 y 2005. Sin embargo, es importante señalar que las fuentes de información disponibles en América Latina no proporcionan la información necesaria para elaborar con total certidumbre tal medición.

La Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas (EUROSTAT) realiza una medición de la pobreza relativa o "población en riesgo de pobreza" que se basa en un umbral equivalente al "60% de la mediana del ingreso disponible equivalente nacional".⁴⁰

Una ventaja inicial en este tipo de construcciones es que en principio se pueden obtener indicadores comparables, aún en países que tienen diferentes niveles de ingresos, no obstante las posibilidades reales de comparación se encuentran limitadas debido a los datos de origen. Para tratar de matizar esto la CEPAL utiliza tres umbrales diferentes para contar con referentes más amplios, los cuales se elaboran considerando el 50, 60 y 70% de la mediana del ingreso, obteniendo variaciones proporcionales en cada ejercicio:

Tasas de pobreza relativa en América Latina, según distintos umbrales en 2005⁴¹



⁴⁰ CEPAL, p. 25.

⁴¹ CEPAL, p. 26.

Como puede observarse, ejercicios de este tipo tienen más relación con la medición de la desigualdad económica que con la pobreza misma. Los rangos que se obtienen de cada umbral mantienen cierta proporción entre sí:

Rangos de pobreza relativa en América Latina, según tres umbrales en 2005 ⁴²

Umbral de referencia	Rango de pobreza estimado
50%	19-26%
60%	26-32%
70%	33-38%

De cualquier manera el ejercicio es útil, pues al estar referido a la desigualdad de ingresos y no a las carencias, puede observarse que mantiene un desarrollo constante en sus tres variantes, lo que refleja el escaso avance en la materia en cada uno de los países.

Como cierre del trabajo de la CEPAL, y producto de la disponibilidad de información, podemos retomar una síntesis de algunos indicadores de desarrollo social de la región, tomando como referencia los países que ya habíamos considerado para establecer cierta comparación con México en los términos ya explicados. Para ello se recuperan tres indicadores estadísticos que sirven como referente de ciertos factores clave del desarrollo social de los países: *la esperanza de vida al nacer*, la cual se encuentra asociada con las condiciones de salud, alimentación y desarrollo; *la tasa de mortalidad en menores de cinco años*, vinculada al criterio anterior y que corrobora las condiciones de atención en salud y alimentación; y *la tasa de analfabetismo en personas de 16 años y más*, evidentemente el indicador muestra la atención al desarrollo educativo en los países, además que identifica al grupo de edad que, por ejemplo, de acuerdo con la Ley General de Educación en México debe cursar la educación básica (incluida la secundaria). Estos tres indicadores dan cuenta de la situación de pobreza y desarrollo que guardan los países en aspectos significativos y concretos, por lo que

⁴² Cuadro elaborado a partir de los datos de CEPAL, p. 26.

considero que los indicadores son una muestra concreta de las consecuencias de la pobreza y, paralelamente, de la atención de los gobiernos a sus efectos.

**Indicadores de desarrollo social en 7 países latinoamericanos
2005-2010, ambos sexos**⁴³

País/periodo	Esperanza de vida al nacer (en años de vida)	Tasa de mortalidad en menores de 5 años (por 1,000 nacidos vivos)	Tasa de analfabetismo en personas de 15 años y más (en porcentajes)
Argentina	75.2	16	2.4
Brasil	72.4	29	9.6
Chile	78.5	9	2.9
Colombia	73.2	29	5.9
Costa Rica	78.8	12	3.2
México	74.3	32	6.2
Venezuela	73.8	27	4.8

Evidentemente el tamaño de la población de cada país marcan diferencias para valorar el avance de los indicadores. En los países seleccionados la concentración de población es la siguiente, en orden ascendente: Brasil, México, Colombia, Argentina, Venezuela, Chile y Costa Rica.

La esperanza de vida al nacer actualmente supera los 70 años, siendo Brasil el que tiene una cifra menor con 72.4 años y Costa Rica el mayor con 78.1 años. México se encuentra justo en medio de este grupo de países con 73.4 años. El avance en los últimos años en cada caso ha sido el siguiente: Brasil +7.4 años, Argentina +4.1 años, Chile +7 años, Colombia +5.4 años, Costa Rica +4.3 años, Venezuela +4 años y México +5.7 años.

La tasa de mortalidad en menores de 5 años por cada 1000 niños nacidos vivos tiene mayores avances, siendo México la tasa menos favorable con 32/1000 y en Chile se observa la más positiva con 9/1000. El avance logrado en los últimos 5 años en los demás países es: Argentina -19/1000, Brasil -43/1000, Chile -18/1000, Colombia -34/1000, Costa Rica -12/1000, Venezuela -16/1000 y México -22/1000. Argentina y Colombia redujeron sus tasas de mortalidad en 50% durante el periodo analizado.

⁴³ Cuadro elaborado a partir de los datos de CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2006*. CEPAL, 2007. Anexo Estadístico, p. 26. Versión electrónica www.cepal.org.

El último aspecto es la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más, en el que Brasil tiene la mayor tasa con 9.6% y la más baja Argentina con 2.4%. Los logros por país son: Argentina ha avanzado un 50%, Brasil 40%, Chile 40.6%, Colombia 44.3%, Costa Rica 45.7%, Venezuela 37.2% y México ha tenido un avance en la tasa de analfabetismo en los recientes 20 años de 39.5%, de los 7 países revisados es el segundo con menor avance en la materia. Estos datos complementan los referentes de la pobreza y la indigencia y muestran los efectos de las carencias y falta de acceso a servicios en indicadores clave del desarrollo social.

Es claro que la pobreza tiene expresiones concretas que su simple cuantificación no evidencia, por lo que es necesario identificar sus manifestaciones específicas y observar, adicionalmente, cómo estos factores se interrelacionan y producen efectos nuevos para las personas en tal situación. En términos de Amartya Sen, los indicadores reflejan el efecto de la pobreza en la privación de capacidades, en este caso para sobrevivir y sobrevivir dignamente, pero también en las posibilidades de libertad individual y social.

Pobreza, coincidencias entre las instancias

Podemos identificar cinco coincidencias entre los documentos revisados de SEDESOL, Banco Mundial y CEPAL que es importante enunciar:

- a) La pobreza es esencialmente mostrada como una serie de indicadores estadísticos, con variaciones en su construcción, metodología y hasta en los resultados, que no tiene otra connotación diferente a la del ascenso y descenso de los indicadores. La pobreza se limita a su medición estadística.
- b) Comparten una visión optimista de la evolución de la pobreza en México y en América Latina. Si bien los indicadores muestran cierto descenso en el número de pobres, la disminución no es importante y generalmente es muy lenta.
- c) Los indicadores generados por las instancias oficiales y los organismos internacionales se elaboran a partir de información sobre elementos formales, como el ingreso, el empleo, la afiliación a la seguridad social, lo

que tiende a minimizar la profundidad de la pobreza, pues precisamente este tipo de población no accede a ingresos fijos, a empleo formal y a protección social, por lo que deben complementarse con otras construcciones analíticas.

- d) Pobreza, pobreza extrema y desigualdad reflejan carencias en relación con la distribución, el acceso y el consumo. Es necesario explorar e identificar aquellos aspectos que den cuenta de la exclusión, la diferenciación y la segregación derivadas de las condiciones del tipo de sociedad, como el analfabetismo y la segregación digital.
- e) Es indispensable tratar de establecer relaciones entre los indicadores de pobreza y sus efectos concretos, pues no sólo se trata de un fenómeno multidimensional, sino que tiene repercusiones diversas que se correlacionan hasta generar efectos perversos en un círculo de pobreza.

Si bien hemos considerado que el tratamiento estadístico de la pobreza no refleja sus derivaciones y efectos humanos, es importante destacar que tras esa forma de pensar prevalece una forma de concebir la realidad en términos estrictamente técnicos, tal como lo sugiere Roszak:

En la tecnocracia, todo aspira a ser puramente técnico, todo está sujeto a un tratamiento profesional. Por esto, la tecnocracia es el régimen de los expertos, o de aquellos que están en condiciones de poder emplear expertos.⁴⁴

Por ello, en el trabajo se ha insistido en que no podemos confundir la construcción de los fenómenos con los fenómenos mismos, pues tras la forma de reconstruirlos, incluso de nombrarlos, se encuentran formas de ordenar la realidad sustentadas en premisas, teorías e ideologías que las determinan.

Pobreza no es desigualdad

⁴⁴ Roszak, Theodor. *El nacimiento de una contracultura*. Editado por: Editorial Kairós, España, 1970, p. 21.

A lo largo de este capítulo he evitado introducir el concepto de desigualdad, el motivo son mis reservas conceptuales al concepto y su escasa capacidad analítica en los términos es que es generalmente utilizado. A mediados del siglo pasado los sociólogos norteamericanos Kingsley Davis y Wilbert Moore publicaron una serie de trabajos sobre estratificación y desigualdad social,⁴⁵ los cuales propiciaron varios años de debate. La tesis principal de sus trabajos es que la desigualdad social es un proceso universal y necesariamente funcional para la sociedad, derivado de la exigencia de ubicar a sus miembros en las diversas posiciones de la estructura social, de acuerdo con las necesidades y con la capacidad individual.

El estructural-funcionalismo concibió la desigualdad social como sinónimo de pobreza y como una necesidad natural de la sociedad, de tal manera que las posibilidades de movilidad social estaban *abiertas*, así como las oportunidades sociales. Bajo esta concepción las personas parten de condicionantes diferentes pero tienen las mismas posibilidades de desarrollo si aprovechan las oportunidades que ofrece la estructura social.

La desigualdad es, de esta forma, un problema *personal* que puede ser modificado dependiendo del esfuerzo individual y ha sido la base de la teoría del capital humano que da sustento a las políticas sociales y educativas que conciben la pobreza y la falta de acceso a la educación como un problema de falta de igualdad.

De esta manera, la pobreza se ha tomado como un problema derivado de la distribución desigual del ingreso y el acceso a la educación como un problema de inequidad. Pero ni la pobreza se explica por la desigual distribución del ingreso, ni el problema educativo se resuelve compensando inequidades. La insuficiencia conceptual de la desigualdad, tal y como se utiliza generalmente y que la vuelve sustituta de la pobreza, básicamente remite a una distinción entre grados de pobreza, no obstante hay otras construcciones en las que la dicotomía igualdad/desigualdad es un asunto que se concreta en la búsqueda de elementos que equilibren las condiciones socioeconómicas de origen a partir de las cuales se desenvuelven los individuos. En este último sentido, siguiendo al economista

⁴⁵ Especialmente: "La necesidad histórica de la desigualdad social", en Claudio Stern (comp.) *La desigualdad social*, Setenta y siete, México, 1982.

Amartya Sen los analistas de SEDESOL retoman una concepción de la pobreza con mayor potencial analítico:

... la pobreza puede definirse en un sentido absoluto como la privación de capacidades básicas y en uno relativo como la carencia de los medios considerados como apropiados en una sociedad específica para alcanzar dichas capacidades.⁴⁶

Es conveniente desarrollar un poco más la idea. En más de 25 años de trabajo Sen ha producido materiales sobre el tema de la pobreza y desde sus primeras obras ha elaborado una nueva forma de concebirla, primero distinguiendo su vertiente relativa y absoluta⁴⁷ y luego en el planteamiento más reciente sobre la pobreza como *privación de capacidades*⁴⁸, la propuesta que realiza conlleva una concepción mucho más amplia que permite una mejor comprensión del problema y mayores posibilidades de intervención. No puede extrañarnos que los especialistas de SEDESOL recuperen a este tipo de autores e incluso muestren un profundo manejo de la discusión actual, el problema radica en la puesta en marcha de las acciones de atención y, sobre todo, en las condicionantes que los organismos internacionales imponen, en las que prevalece una distinción entre los medios de actuación y el origen, desarrollo y construcción de los problemas, pues son tratados como fenómenos dados.

La definición de pobreza como la privación de capacidades se fundamenta en que las privaciones derivadas de ésta son *intrínsecamente* importantes. Esto puede observarse cuando se relacionan las variaciones condicionada de la renta (ingresos) en función de la capacidad de las personas, por ejemplo sexo, edad, contexto sociocultural, las cuales se vuelven variables específicas en la obtención de ingresos.

... La pobreza debe concebirse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza.⁴⁹

⁴⁶ SEDESOL, *Medición de la pobreza*, Comité Técnico, op. cit.

⁴⁷ Ver "Poor, relatively speaking", en Amartya Sen, *Resources, values and development*, Harvard University Press, Cambridge, 1984. Precisamente es el texto del que toman los referentes los analistas de SEDESOL.

⁴⁸ "La pobreza como privación de capacidades", en Amartya Sen, *Desarrollo y libertad*, Planeta, España, 2000.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 114.

Es así como la edad o el estado de salud de las personas reducen las capacidades para obtener ingresos y, a su vez, las mismas condicionantes le impiden que ese ingreso o renta se vuelva una capacidad por los gastos que requiere su condición, "Esto significa que la *pobreza real* (entendida como la privación de capacidades) puede ser, en un importante sentido, mayor de lo que parece en el espacio de las rentas".⁵⁰

Además, agrega como otro elemento que dificulta la concepción de la pobreza basado en la renta a la distribución interna de los ingresos en las familias, pues es sabido que en África, Asia y América Latina se tiende a realizar una distribución de recursos en beneficio de algunos de sus miembros, generalmente los varones, lo que genera grados diferenciados de privación a lo interno de las familias.

Así llegamos al problema de que una privación relativa de ingresos llega a generar una privación absoluta de capacidades, lo que termina por mostrar las limitaciones de tomar como único elemento sustantivo de la pobreza el referente de los ingresos. Para ello Sen señala que "... ser relativamente pobre en un país rico puede ser una gran desventaja desde el punto de vista de las capacidades..."⁵¹ pues precisamente el referente no sólo es la posición que se tenga en relación con los grupos de ingresos, sino en la posibilidad de acceder a las capacidades que esa sociedad en específico requiere. Justamente este enfoque nos lleva al significado de los procesos de exclusión derivados de la privación de capacidades, pues cada sociedad establece los elementos que requiere para participar en ella, por lo que puede haber sociedades con altos ingresos que demanden también un alto gasto y dentro de ella personas que si bien no tienen una situación que pudiera llamarse precaria en relación con otros países, pueden verse efectivamente excluidas de su sociedad pues no logran acceder a los parámetros fijados en ella.

Sin embargo, Sen no plantea que la distinción entre pobreza como falta de capacidades y pobreza como falta de ingresos conlleve eliminar su vinculación, pues una consecuencia en el incremento de las capacidades de las personas generalmente tiende a aumentar su capacidad para obtener ingresos más elevados.

⁵⁰ Ibid. p. 115.

⁵¹ Ibid. p. 116.

De esta forma insiste en la generación de condiciones para el impulso de las capacidades en sociedades pobres:

...la mejora de la educación básica y de la asistencia sanitaria no sólo aumenta la calidad de vida directamente sino también la capacidad de una persona para generar una renta y librarse, asimismo, de la pobreza de renta. Cuanto mayor sea la cobertura de la educación básica y de la asistencia sanitaria, más probable es que incluso las personas potencialmente pobres tengan más oportunidades de vencer la miseria.⁵²

Precisamente por ello la reducción de la pobreza de ingresos no puede ser el objetivo final de la política de lucha contra la pobreza, pues cuando únicamente se concibe como privación de ingresos es fácil basar la atención en el incremento en la inversión en educación y salud lo que es una confusión entre medios y fines. La expansión de las capacidades humanas como estrategia de atención a la pobreza tiende a tener como resultado la obtención de mejores ingresos, señala Sen, pues a mayores capacidades hay un mayor enriquecimiento en la vida de las personas. Aunque no desconoce la importancia de la concepción de la pobreza en relación a las limitaciones de ingresos, insiste en que "Las conexiones instrumentales, por importantes que sean, no pueden sustituir a la necesidad de comprender, en lo básico, la naturaleza y las características de la pobreza".⁵³

De esta manera Amartya Sen aporta una concepción diferente de la pobreza, analíticamente más completa, que trasciende la visión ampliamente utilizada basada en una distribución diferenciada del ingreso como explicación del problema. Permite también una reflexión histórica y estructural, por ejemplo en relación a los referentes culturales y de consumo que implica el proceso de globalización y con ella la homologación de los referentes sociales de los países dominantes al resto de países, lo que genera para las personas que viven en naciones pobres nuevas formas de diferenciación social e incrementa la privación de capacidades de las personas.

A lo largo del presente trabajo veremos la utilidad que tiene el concepto de pobreza propuesto por Sen, aunque veremos también que para países como México

⁵² Ibid. p. 118.

⁵³ Ibid. p. 120.

superar la privación de capacidades asociada a la pobreza requiere, adicionalmente, generar las condiciones para el desarrollo de capacidades en el propio país. Poner el acento en la educación es uno de los aspectos que contribuyen a todo esto, pero no el único. La propuesta de Sen es darle un sentido ético a la discusión económica no tornarla ingenua.

Desigualdad social y desigualdad educativa

Hemos observado que generalmente la desigualdad se refiere a una distribución inequitativa del ingreso y a la concentración de la riqueza, no obstante la noción de pobreza relativa y de pobreza como privación de capacidades que introduce Sen permite identificar las manifestaciones ocultas de la pobreza desde una mirada estadística, las cuales se dan como hechos naturalmente asociados a las carencias básicas. No sólo se es pobre por no tener acceso a los bienes esenciales como la alimentación, salud, educación; también se es pobre en relación y distancia de los recursos y capacidades de los demás miembros de la sociedad, lo que nos lleva a los temas de desigualdad, exclusión y segregación, no en función de la riqueza de otros, sino en el potencial de capacidades que permitan un desarrollo en condiciones no diferenciadas. De esta manera la noción de desigualdad adquiere otro significado:

Con los cambios tecnológicos y sociales son necesarias nuevas competencias para no ser marginado, excluido. Así la capacidad de utilizar un teléfono, y el acceso al mismo, por ejemplo, es hoy mucho más necesaria que hace 50 años porque ésta es una forma común de comunicación y por lo tanto esencial para poder participar en la vida en comunidad. Así entendida, por ejemplo, la capacidad de lecto-escritura, en cierto sentido innecesaria para participar de la vida social en las sociedades latinoamericanas hace 100 años, es hoy una capacidad sin la cual es imposible participar en formas de asociación. Es claro que a fines del siglo XX es necesario mucho más que saber leer y escribir para poder participar de la vida social.⁵⁴

⁵⁴ Fernando, Reimers, "Políticas compensatorias de discriminación positiva y justicia social a fines del siglo XX en América Latina", en: La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Organización de Estados Americanos, Número 132-133/I-II, año XLIII, 1999. Se puede consultar en www.educoas.org

Precisamente en esto radica la relatividad que introduce Sen, pues las desventajas, la exclusión y finalmente la segregación son producto de los valores sociales que privan en determinado momento y sociedad. Actualmente con una sociedad global que tiende al manejo de información y conocimiento como valores fundamentales del desarrollo económico, la educación se convierte en un factor de desigualdad social. Como señala Bernardo Kliksberg: "La calidad en conocimientos de la población de un país constituye en los actuales escenarios económicos un factor diferenciador estratégico".⁵⁵ A partir de estos elementos podemos conjeturar que el uso del concepto de desigualdad en los documentos oficiales y en los textos de análisis es limitado analíticamente, incluso inviable económicamente.

⁵⁵ Kliksberg, Bernardo, "Inequidad en la educación en América Latina. Algunas cuestiones estratégicas", en: La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Organización de Estados Americanos, número 132-133/I-II, año XLIII, 1999. Se puede consultar en www.educoas.org

Capítulo 2

Atender la desigualdad educativa por medio de acciones compensatorias

Es difícil hacer recaer en la educación la responsabilidad de resolver los problemas sociales, pues el origen de ellos se encuentra en procesos históricos, económicos y culturales que tienen antecedentes complejos y requieren acciones combinadas. Pese a ello, la educación puede incidir en el mejoramiento de las condiciones de las personas al proporcionar mayores herramientas para subsistir. Pero, paradójicamente, de no atenderse el problema de acceso, permanencia y calidad educativa, es decir el problema de la desigualdad educativa, la falta de educación se convierte en un problema de desigualdad social, a saber:

... en cada país latinoamericano es posible encontrar dos países desde el punto de vista educativo: 30-40% de la población con muy bajos niveles educativos, que han completado apenas un segundo grado de escolaridad primaria, y 20% de la población con niveles educativos dos y tres veces superiores. Es esta desigualdad en logro educativo la que esta en la base de los altos niveles de desigualdad en la región y la que explica que para los pobres será más difícil que para el resto de la población beneficiarse de las oportunidades generadas por el crecimiento económico mientras no tengan las oportunidades de aumentar sus niveles de escolaridad.⁵⁶

Podría argumentarse que el esfuerzo realizado por establecer, incluso en términos constitucionales, la obligatoriedad de acceso a la educación como derecho de todos y como parte de las políticas seguidas en la región, e integradas en el país a través de la Ley General de Educación instituida en 1993, son un avance fundamental y garantía de que los hijos de todos, incluidos los más pobres, tengan las mismas oportunidades de ingresar a la escuela y de hecho lo hagan ¿acaso la ley es letra muerta? Pues no, no lo es sin embargo es insuficiente pues:

⁵⁶ Fernando, Reimers, "Políticas compensatorias de discriminación positiva..." Op. Cit. p. 15.

Si bien los avances en obligatoriedad legal de la educación primaria, y las cifras de matriculación representan progresos muy positivos, el problema total resulta mucho más amplio. El derecho a la educación que surge de la ley, es difícil de ejercer en la práctica social.⁵⁷

La posibilidad de educación (oportunidad educativa) no se restringe al acceso, éste es en todo caso el primer nivel, es necesario también atender la calidad de la enseñanza en su conjunto y en particular la de los procesos pedagógicos, así como los aprendizajes efectivos y significados que requieren los contextos de enseñanza. Además, se debe considerar la infraestructura escolar, la formación de los profesores, el tiempo que dedican a enseñar y los materiales de que disponen. De esta forma no es suficiente con cumplir con el acceso generalizado pues,

La mayoría de los niños se matriculan en el primer grado de la escuela y permanecen en la escuela varios años. Debido a las altas tasas de repitencia, que afectan desproporcionalmente a los niños que viven en zonas rurales y a los niños más pobres en zonas urbanas, sólo los niños de los hogares de mayores ingresos completan la educación primaria en el tiempo esperado...⁵⁸

Lo anterior no sólo tiene verificación empírica en múltiples estudios, sino que es una constante en cada uno de los países de la región. En el capítulo cuatro de este trabajo se mostrará cuan fuerte es la posibilidad de que los niños de zonas rurales, predominantemente indígenas, suspendan su permanencia en la escuela en virtud de aspectos tan inverosímiles, pero también tan diferenciadores, como tener o no cuaderno y lápiz, o haber desayunado algo antes de acudir a la escuela.

La paradoja entre educación básica universalizada y baja eficiencia terminal, reprobación y deserción tiene para Reimers respuesta –a manera de hipótesis explicativa- en cuatro factores que en conjunto, y por su interacción, son evidencia de lo que ocurre:

1. La pobreza misma, que se traduce en poca salud y deficiente nutrición para los niños y que hace que el valor de su trabajo fuera o en el hogar sea muy

⁵⁷ Kliksberg, "Inequidad en la educación en América Latina..." Op. Cit. p.7.

⁵⁸ Fernando, Reimers, Op. Cit. p. 15.

importante para el mantenimiento de sus familias, en especial a medida que los niños crecen.

2. Desproporcionada falta de educación inicial y preescolar para los pobres, lo que los coloca en desventaja para aprender al iniciar el primer grado.
3. Desigualdad en los insumos educativos que reciben niños de distinto origen social.
4. Falta de políticas compensatorias, de políticas de discriminación positiva, que eduque efectivamente a los maestros y les dé los recursos necesarios para permitir aprendizajes dados las necesidades y condiciones en que viven y aprenden los hijos de los pobres.⁵⁹

Si somos consecuentes con lo apuntado hasta ahora falta un aspecto central, el apoyo económico que permita a las familias garantizar que los niños puedan acudir a la escuela sin condicionantes o limitantes económicas. Aún con sus limitaciones conceptuales, la duplicación de acciones y la desconexión, SEP, CONAFE y SEDESOL han tratado de atacar estos ejes a través de programas específicos.

La teoría del Capital humano en educación

La teoría del capital humano ha sido la perspectiva predominante en el desarrollo de las políticas educativas. Esta teoría explica la pobreza en función de que los individuos no han adquirido las habilidades y conocimientos necesarios, por lo que basta con proporcionar elementos que equilibren su situación: "La teoría hace de la igualdad de oportunidades el centro de la política educativa para superar la pobreza".⁶⁰

Para esta teoría las funciones de los sistemas educativos son tres: a) socialización; b) adquisición de habilidades (destrezas y entrenamientos); y c) certificación. Son estas funciones las que "contribuyen a la asignación racional de recursos según las necesidades sociales, y generan movilidad social".⁶¹ A partir de estos principios se deriva el corolario central de la teoría: mayor educación

⁵⁹ Fernando, Reimers, Op. Cit. p. 20.

⁶⁰ Miguel Bazdresch Parada, "Educación y pobreza: una relación conflictiva", en Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Organización de Estados Americanos, consultado el 20 de abril de 2007 en: www.iacd.oas.org/LaEduca123/, actualmente se puede consultar en www.educoas.org

⁶¹ Ibidem.

proporciona más capital humano a los individuos, lo que les permite competir por los puestos y los ingresos.

De esta manera se concibe a los sistemas educativos con una función distributiva. Por lo mismo, la pobreza implica la carencia de habilidades y su solución es proporcionarlas. El origen de la desigualdad social es, entonces, un problema de inequidad en las oportunidades.⁶²

Si bien esta teoría es más bien una posición ideológica que, desde el punto de vista del análisis sociológico, ha sido superada en la década de los años sesenta del siglo anterior, predomina como perspectiva que fundamenta las políticas públicas de carácter social y pretende una explicación de los orígenes de la pobreza.

Como hemos visto en el capítulo anterior la pobreza es tratada como un asunto de medición estadística y su incidencia en la educación es un tema de igualdad de oportunidades. Por esta razón vamos a desarrollar en el presente capítulo las acciones educativas a través de las cuales se atienden las zonas con alta pobreza a través de la mecánica de la *compensación*.

¿La educación es un factor determinante en la reducción de la pobreza?

Bajo la misma concepción de la teoría del capital humano la educación es concebida como escolarización, lo que la reduce al acto mismo de que los niños acudan a la escuela. Esto genera limitantes y confusiones, pues son procesos diferentes, la segunda se restringe a las actividades dentro de la escuela. La vinculación entre educación (entendida como escolarización) y pobreza es en todo caso un supuesto, más que una relación directa y demostrable entre dos variables, al menos para las condiciones de nuestro país.

Para la perspectiva teórica dominante, la pobreza es una consecuencia de la desigualdad, sin embargo considero que no son conceptos equivalentes, no obstante en las políticas del ramo se establece tal vínculo, lo que propicia que la desigualdad educativa requiera programas que proporcionen los elementos para compensar, de

⁶² Es evidente la relación que hay entre estos argumentos y la teoría estructural-funcionalista de la desigualdad social, ver páginas 43 y ss.

esto se deriva, a su vez, otro concepto central el de *equidad*, lo cual termina siendo un eufemismo, pues ni desigualdad es pobreza, ni la inequidad es el origen de aquélla.

Bajo esta mirada que tiende a construir índices y referentes estadísticos que establecen una relación directa entre el grado de instrucción y el nivel de pobreza, el analfabetismo, la deserción, la baja escolaridad, la repetición, son factores vinculados a un bajo desarrollo social y a la pobreza, pero la educación en general continúa siendo un factor determinante en el mejoramiento de la movilidad social, en particular para los grupos sociales pobres.

Efectivamente, la educación puede incidir en las condiciones de vida de los pobres, pues con mayor educación se tienen mejores posibilidades, o al menos mejores herramientas para subsistir. En las actuales condiciones de la sociedad basada en el conocimiento, la educación adquiere un nuevo peso entre los factores de exclusión, por lo que no contar con una base educativa se vuelve un elemento de segregación.

No podemos, entonces, hacer recaer en la educación el problema de la pobreza, pues el que un niño pueda acceder a la escuela, mantenerse en ella y encontrar las posibilidades posteriores no depende exclusivamente de la educación; sin embargo, sin educación esas posibilidades se reducen. ¿Puede ayudar la educación a mejorar la situación de los pobres? Por si misma no, sin embargo es un inicio fundamental que proporciona una base para desenvolverse en la cotidianidad. Tal vez no sea posible mejorar de golpe el número de personas por debajo de la línea de pobreza, de hecho hemos visto que el avance es muy lento, pero es esencial evitar incrementar los factores que la reproducen:

Las fuerzas desatadas por la globalización darán mayores ventajas a aquellos que tienen mayor educación y a pesar de los esfuerzos deliberados por incrementar las habilidades educativas de los niños pobres, la brecha de oportunidad con aquellas que son educativa y económicamente privilegiados se incrementará.⁶³

⁶³ Cordero G. (1999). Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1(1). Consultado el 20 de marzo de 2007 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html>.

Tal vez no se ha puesto demasiada atención al tema de cómo las necesidades de la sociedad actual modifican las demandas a la escuela y propician nuevos factores de diferenciación, porque los niveles de pobreza siguen siendo elevados, porque la pobreza tiene otros orígenes y proviene de largo tiempo y porque se supone que los grupos pobres por su misma condición no se encuentran insertos en la dinámica de la globalización.

Las primeras investigaciones sobre la desigualdad educativa

En los años 60 y 70 del siglo XX iniciaron en México los estudios sobre el origen y consecuencias de las desigualdades educativas, en las que destacan tres objetivos: a) análisis del papel de la educación formal en la transmisión intergeneracional de las desigualdades; b) identificación de las causas de las desigualdades; c) análisis de estrategias para la atención de dichos problemas.

Así como se ha cuestionado el uso de las encuestas como proceso de vulgarización de la práctica sociológica, en los análisis educativos podemos observar la integración de elementos de la economía para tratar de justificar (que no explicar) la planeación y gasto educativo. Precisamente los análisis realizados se encuentran vinculados tanto a la perspectiva del capital humano como a los análisis costo/beneficio. Evidentemente no toda la investigación educativa se ha realizado bajo dichas premisas, pero sí aquella vinculada a la Secretaría de Educación, por lo que la visión oficial ha estado impregnada por esa perspectiva.

Un acercamiento a los trabajos inicialmente realizados por la investigación educativa nos permitirá identificar conceptos, formas de construir el problema y metodologías. La utilidad para el presente trabajo radica en que la relación entre pobreza y educación, a través del análisis de la desigualdad educativa, cobra sentido en la aplicación de políticas educativas, lo que permitirá identificar las manifestaciones de la pobreza en el ámbito escolar.

Los aportes de la investigación en el entendimiento de la desigualdad educativa

La educación se ha visto integrada al discurso economicista del proyecto neoliberal, la distribución equitativa de oportunidades educativas se encuentra totalmente determinada por la eficiencia en la aplicación de los recursos, de tal manera que “la relación que se obtenga entre las cantidades de recursos asignados y los beneficios alcanzados no sea inferior a la que pudiera lograrse en otras actividades distintas de la educación”.⁶⁴

Dos aspectos destacan, por un lado la noción de equidad de oportunidades, la cual parte del supuesto de que es posible brindar las mismas posibilidades educativas sin tener las mismas oportunidades socioeconómicas y culturales, los trabajos que se revisan en el presente apartado desarrollarán el tema. Por otro lado, se encuentra la racionalización de recursos y el condicionamiento a mostrar ser una inversión redituable para que se mantenga el gasto. Paradójicamente se ha observado que el efecto del gasto educativo en los grupos más pobres eleva los indicadores, de ahí que “la educación ofrecida a los sectores socialmente desprotegidos, cuyas habilidades para el aprendizaje tienden a ser inferiores a las de los grupos mejor colocados en la escala social, genera mayor utilidad marginal que la educación ofrecida a estos últimos grupos”.⁶⁵ Justamente es éste el sustento que permite el desarrollo de programas que buscan compensar las “desigualdades sociales”.

El planteamiento de la distribución equitativa de oportunidades conlleva, en términos educativos, a la obtención de los mismos resultados de aprendizaje. Esto tiene una gran complejidad y tal vez sea un despropósito para la propia concepción debido a que, por un lado, la obtención de resultados de aprendizaje semejantes requiere la igualación de las condiciones socioeconómicas y culturales, lo cual no sucede. Por otro lado, implica también la homologación de conocimientos en un país culturalmente heterogéneo, lo cual no necesariamente es deseable.

⁶⁴ Ibid. p. 9.

⁶⁵ Ibid. p. 9-10.

En la década de los 70 los investigadores se cuestionaban si “la escolaridad es uno de los canales de la movilidad social intergeneracional”.⁶⁶ Idea que se sometió a comprobación empírica y se descubrió que si bien hubo una expansión del sistema educativo, la capacidad de admitir a los egresados de cada grado en el subsiguiente (retención intracurricular) no logró ser buena, de 109 niños que iniciaron su primaria sólo 3.5 iniciaron, 12 años después, una carrera universitaria.⁶⁷ Descubriendo también que la movilidad ascendente se encuentra vinculada al mercado de trabajo, con una correlación entre nivel educativo y remuneración. Se observó, en conclusión, que en realidad había una devaluación de la escolaridad debido a que “la tasa de incremento de las oportunidades de empleo productivo haya sido distinta”.⁶⁸

Para el presente trabajo la conclusión más importante es que los factores que determinan las oportunidades de aprendizaje no radican exclusivamente en la educación, por el contrario, el desempeño educativo de los grupos pobres se encuentra determinado también por condicionantes socioeconómicas, incluso por encima de otros factores.

Precisamente, en otra investigación de la época en la que inician los trabajos de investigación educativa sobre desigualdad se busca determinar el peso de diferentes factores, como las características de los alumnos, de las escuelas y hasta de los profesores, en el rendimiento escolar. La metodología, las fuentes de información y el tratamiento del tema impidieron identificar relaciones claras entre los factores mencionados, no obstante obtienen elementos muy importantes, por ejemplo: “que a medida que los maestros adquieren más experiencia, parecen tender a confiar más en su propio criterio para evaluar a sus alumnos”.⁶⁹ Es decir, que debajo de ciertas circunstancias la formación docente se trastoca por efecto de otro tipo de elementos como el anquilosamiento y la falta de supervisión.

⁶⁶ Las referencias del apartado son del análisis del libro: Carlos Muñoz Izquierdo, *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México, FCE, 1996. Quien sistematiza las tendencias más generales, no obstante puede realizarse una revisión más amplia en el volumen del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *Estado del Conocimiento de la investigación educativa 80-90's*, Tomo 7, Educación Cultura y Procesos Sociales, UNAM-COMIE, 1995.

⁶⁷ Ibidem. p 12.

⁶⁸ Ibid. p. 61.

⁶⁹ Ibid. p. 85.

Actualmente se han depurado las técnicas estadísticas para identificar el impacto de programas o acciones en el aprovechamiento escolar.⁷⁰ Las nuevas investigaciones carecen de trabajo empírico de observación directa, pues es frecuente que los maestros y directivos, que son los que proveen la información o son entrevistados, se vean tentados a interpretar la información que proporcionan a las instancias oficiales. Finalmente, lo que importa es cómo y cuánto ignoran de las condiciones educativas de los niños, no sólo del comportamiento de los indicadores.

Desde los años 70 la investigación educativa ha buscado formas de entender la desigualdad educativa. Bajo la influencia del estructural-funcionalismo y del materialismo histórico se han generado explicaciones al problema. Producto de los trabajos iniciales, en los años 90 ya se podían identificar cuatro tesis que explican el fenómeno de la desigualdad educativa. Dichas tesis son producto de autores y ejercicios diferentes, incluso contrapuestos teórica y metodológicamente, el punto es que vistos de manera integrada los aportes constituyen un gran avance en la comprensión del fenómeno. Conviene tener claro que se transitó de una concepción que restringía la desigualdad a un problema exclusivamente educativo, a una explicación a partir de factores económicos, sociales y culturales de la sociedad; paralelamente, se identificaron las dificultades pedagógicas de la enseñanza en un país marcado por la diversidad cultural.

La primera tesis indica:

Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos, por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos.⁷¹

Con esta tesis la investigación educativa identifica los elementos sociales que inciden en la educación, con lo que se reconoce que el aprovechamiento escolar se

⁷⁰ Ver Luis Felipe López Calva y Leonardo Espinosa Roldán, "Impactos diferenciales de los programas compensatorios de Conafe en el aprovechamiento escolar". En CONAFE, *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*. Editado por: CONAFE-OEI-Banco Mundial, México, 2007.

⁷¹ *Ibidem*. p. 125.

encuentra en estrecha relación con las condiciones de los estudiantes, aspectos que no son responsabilidad directa de la educación.

La segunda tesis dice:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes.⁷²

Con este aporte se integra la idea de que la educación reproduce la desigualdad y es lejana a los grupos más pobres. Precisamente la tercera tesis profundiza dicha situación y enfatiza los aspectos de contenidos:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos.⁷³

Evidentemente las condiciones culturales adquieren un peso mayor, esta tesis tiene relación con el “descubrimiento” de que los más pobres y con condiciones educativas menos favorables son los grupos indígenas, a partir de ella se derivan los trabajos sobre la educación como un proceso de dominación-subordinación.

La cuarta tesis enfatiza los elementos pedagógicos:

Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados, y de agentes que fueron preparados para responder a los requerimientos de otros sectores, también integrantes de las sociedades de las que aquellos forman parte.⁷⁴

⁷² Ibid. p. 130.

⁷³ Ibid. p. 139.

⁷⁴ Ibid. p. 142.

La última tesis se deriva de los trabajos sobre el currículum oculto y demás procesos pedagógicos que propician la diferenciación a lo interno de las aulas.

A partir de la identificación de los problemas estructurales que originan la desigualdad educativa se ha buscado la atención de los grupos pobres a través de la lógica de la compensación. La instancia encargada de ello es el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), conviene conocer un poco sus acciones para luego conocer una nueva vertiente de atención a la desigualdad educativa, lo que a su vez, permite para revisar las implicaciones conceptuales y prácticas de la concepción desigualdad educativa-compensación-participación social.

El contexto de las políticas compensatorias

La situación económica del país y las políticas aplicadas desde hace 20 años han tenido como consecuencia el incremento en la pobreza y mayores dificultades para mantener a los niños pertenecientes a esas familias en las escuelas. Este doble efecto de las políticas neoliberales tiene como consecuencia el rezago educativo.

Paradójicamente, las mismas instancias que asesoran y determinan la política económica impulsan el desarrollo de políticas sociales que busquen “equilibrar” las condiciones de acceso y permanencia en la educación, producto de ello son las políticas compensatorias o de discriminación positiva. La justificación de ello se basa en que “Como el conocimiento se ha convertido en un factor de producción ya no es necesario usar únicamente argumentos éticos o filantrópicos para justificar la inversión en educación”.⁷⁵

Precisamente esto nos lleva a un punto clave en la articulación de la argumentación, pues el conocimiento no tiene las características de una mercancía o un bien físico, por lo que no puede comprarse, incluso no se obtiene invirtiendo dinero como el caso de pizarrones, computadoras, libros. De esta manera “El conocimiento se incorpora en las personas a través del proceso de aprendizaje”.⁷⁶

⁷⁵ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, “Estudio diagnóstico sobre las estrategias de focalización de las políticas y programas compensatorios del Consejo Nacional del Fomento Educativo”, UNESCO, Buenos Aires, noviembre 2005, p. 13.

⁷⁶ Ibidem, p. 14.

Hay en todo caso una coproducción entre el sistema educativo y la escuela por un lado, y los niños y sus familias por el otro, esta división obliga a:

... considerar los factores extraescolares del rendimiento educativo, y compensar las diferencias ligadas al hogar de origen de los alumnos, como única manera de evitar que el sistema educativo funcione como mecanismo de reproducción de diferencias preexistentes.⁷⁷

De esta manera los efectos de la pobreza en la asistencia y permanencia de los niños requiere de acciones directas que incidan en el problema, pues por una parte el mercado ni se dirige a los pobres ni puede cambiar y, por otra parte, la intervención del Estado debe estar localizada, centrada en los grupos que lo requieren y particularmente en los puntos más sensibles.

Así, bajo la lógica de reducción de la participación del Estado se plantea también una política de reducción de las diferencias sociales y educativas en cuanto a acceso, permanencia y calidad. En América Latina los programas de discriminación positiva o compensatorios comenzaron a operar en los años 90, siendo una respuesta a la crisis derivada del modelo económico, más que un interés por la redistribución, el regreso al *wealfare* o una política integrada de desarrollo social, es decir tienen un carácter esencialmente remedial.

Políticas focalizadas y políticas universalizadas.

Debido al deterioro social, las políticas educativas universalistas se encuentran limitadas en sociedades deterioradas socioeconómicamente, pues sus beneficios "democratizadores" son precisamente sus debilidades:

- a) Son abiertas y de libre acceso, constituyen un derecho general derivado de tener la nacionalidad o ciudadanía.

⁷⁷ Rolando Franco y Pedro Sáinz, *La agenda social latinoamericana del año 2000*, en Revista de la CEPAL, abril 2001, citado en IIPE, Op. Cit, p. 14.

- b) Son homogéneas, no tienen distinciones intrínsecas, por lo que todos reciben, en principio, lo mismo.

Estas políticas denominadas universalistas por su carácter generalizado y homologador han recibido críticas en razón de que las condiciones de las personas no son las mismas, por lo que los beneficios son mayores para aquellos que cuentan con mejores condiciones. Por otro lado, se señala que lo que se puede igualar son los programas, infraestructura, calendarios y hasta la formación docente, no los resultados de aprendizaje. Sin embargo, al poner sobre la mesa las posibles explicaciones de las diferencias de aprendizaje se contraponen dos posibilidades:

- a) Las condiciones socioeconómicas de las familias, la escolaridad de los padres y el contexto del niño en general, como lo señala la investigación educativa; o bien,
- b) El trabajo y esfuerzo que cada niño ponga en su trabajo.

Es, precisamente, la segunda opción la que se retoma y da sustento a las políticas de compensación. Las implicaciones de ello se manifiestan en que:

Quando se ofrece la misma educación para todos (las mismas oportunidades de aprendizaje para todos) los eventuales se deben al mérito. Es éste el que legitima las diferencias en los aprendizajes y en todas las ventajas sociales que se le asocian. La escuela, cuando ofrece igualdad de oportunidades para todos puede producir diferencias legítimas.⁷⁸

Es importante señalar que esta visión se encuentra matizada en la actualidad, pero ha dejado su esencia en ciertos sectores vinculados a la educación. Más allá de la ingenuidad o direccionalidad que contiene esta visión, lo importante es que elimina los factores extraescolares de los procesos de aprendizaje apuntados por la investigación educativa y los reduce al terreno estrictamente escolar. No obstante, derivado de la investigación sociológica en educación se ha encontrado que:

⁷⁸ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Op. Cit., p. 22.

1. La escuela produce desigualdades porque es igual (pedagógicamente hablando) y no se adapta a las particularidades culturales y sociales de sus alumnos;
2. La escuela produce desigualdades porque las desigualdades sociales existentes impiden que muchas familias dispongan de los recursos necesarios para sostener y acompañar a la escolarización de sus hijos. La investigación sociológica demostró cuánto pesan las características sociales y culturales de las familias para explicar los desiguales resultados de aprendizaje.⁷⁹

De esta manera, por un lado, el sustento conceptual de las políticas compensatorias define su concepción pero, por el otro, también limita sus posibilidades de acción. Ambos aspectos deben ser considerados pues la presión que hay sobre sus resultados que deben lograr las escuelas es fuerte y hace recaer en ellas una responsabilidad mayor de la que efectivamente pueden alcanzar. Las limitaciones se derivan del enfoque mismo que las produce pues “se busca la igualdad de oportunidades educativas para los pobres en donde los procesos de ajuste económico han mermado las condiciones de vida de los hogares y en consecuencia aumentado las desigualdades iniciales en el acceso a la educación”.⁸⁰

A final, el propio modelo económico hace necesaria la implementación de políticas compensatorias, precisamente dirigidas por los mismos organismos internacionales, bajo una construcción que no atiende los aspectos que determinan las condiciones extra escolares, es decir las socioeconómicas.

Si bien no podemos esperar que sea a través de las políticas educativas como se resuelva el problema de la pobreza, aún y cuando ésta es determinante en la situación educativa, tampoco parece adecuado omitir dicha determinante y continuar operando las políticas sin considerar dicha situación y esperar luego que nivelando las condiciones dentro de la escuela se nivelen las condiciones externas.

La selección de la población beneficiada

Es así como llegamos a un tema central en la relación pobreza-educación, pues a través de los programas de discriminación positiva se busca atender dos cuestiones:

⁷⁹ Ibid. p. 23.

⁸⁰ Reimers Fernando, “Políticas compensatorias de discriminación positiva...” Op. Cit.

“en qué invertir (la combinación de insumos) y en quiénes hay que hacerlo (los beneficiarios)”.⁸¹ La manera en la que se aplican o distribuyen los recursos de los programas compensatorios es a través de la focalización, que es el procedimiento para la selección de beneficiarios. Hay múltiples estrategias para la focalización, no obstante hay un principio básico a seguir: apoyar e integrar a aquellos que lo requieren y no incluir a los que no lo requieren. Errores en cualquiera de estos criterios son muy graves y se contraponen al sentido buscado.

Por una parte existe el riesgo de generalizar los apoyos a toda la población, es decir universalizar, pues en principio supone la no aplicación de los criterios de focalización, por ejemplo uno de los programas desarrollados por CONAFE (el Apoyo a la Gestión Escolar) en el año 2006 integraba prácticamente a la totalidad de escuelas, lo que evidencia la necesidad de hacer más eficientes los criterios de selección pero, también muestra la generalización de necesidades, por lo que resulta muy difícil distinguir a qué o a quiénes apoyar, cuando las necesidades son generalizadas.

Los especialistas han observado tres dificultades en la operación de los procesos de focalización:

1. Costos para la administración y seguimiento de los recursos.
2. Efectos no deseados. Las personas se adecuan a los criterios establecidos para mantener el apoyo.
3. Costos en la distribución de recursos que se destinan a la atención de los pobres, los cuales dejan de invertirse en otras áreas o poblaciones. El efecto directo es sobre la legitimidad de los programas.

Hay un cuarto factor que debe ser considerado y es la utilización política de los recursos, pues sabemos que pueden emplearse en el establecimiento de compromisos electorales.

Varias son las consecuencias de esto, por ejemplo, aún y cuando los apoyos disminuyen las diferencias respecto de acceso y permanencia, no necesariamente

⁸¹ Ibidem, p. 45.

disminuyen las diferencias en cuanto al aprendizaje, pues si bien los Programas Compensatorios en México apoyan con infraestructura a las escuelas beneficiadas no inciden en los programas de estudio, contenidos, horarios y estrategias de enseñanza, lo que limita sus efectos en el aprendizaje de los niños.

El material citado del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación llega a conclusiones contundentes sobre las condiciones y duración de los apoyos derivados de los Programas Compensatorios:

... aquellos insumos que se orientan a sostener las capacidades de las familias para sostener la escolarización de sus hijos.... Deben ser objeto de distribuciones sostenidas en el tiempo, toda vez que se justifica en virtud de las carencias de ingreso y de otros recursos de las familias socialmente más desfavorecidas. En este caso los beneficiarios podrán "egresar" de los programas educativos compensatorios sólo en el mediano plazo y a condición de que hayan "salido" definitivamente de la condición de pobreza y exclusión en que actualmente se encuentran, lo cual seguramente requiere de un horizonte temporal amplio.⁸²

Es así que las actividades del CONAFE se dirigen a reducir aquellos aspectos que inciden en el rezago educativo a causa de la pobreza, lo cual en sí mismo es muy importante, sin embargo se ha pretendido evaluar los resultados educativos de los programas compensatorios sin considerar la tensión bajo la cual se desarrollan: matizar los efectos de la pobreza, sin tener herramientas para atender lo educativo, o bien, buscar la igualdad educativa, sin poder modificar las condiciones de pobreza.

El CONAFE y la política compensatoria

El Consejo Nacional de Fomento Educativo se creó en 1971 por Decreto Presidencial con el objetivo de brindar mayor cobertura en educación preescolar y primaria. Surge para mejorar la oferta y demanda educativa en nuestro país, centrándose principalmente en los rubros de calidad y cobertura, en aquellas regiones rurales que por sí mismas enfrentan carencias económicas estructurales.

⁸² Ibidem, p. 48, El subrayado es mío.

Ante las carencias y problemas del sistema educativo mexicano, el CONAFE busca implementar programas y estrategias que permitan combatir el rezago educativo, la alta rotación de profesores, los elevados índices de analfabetismo y la carencia de escuelas, principalmente en el área rural y poblaciones indígenas.

El objetivo establecido inicialmente fue desarrollar estrategias educativas para las comunidades rurales e indígenas sin acceso a la primaria. En 1975 iniciaron los Cursos Comunitarios que para 1981 se extendieron al Preescolar Comunitario. La educación comunitaria es uno de los aspectos (modalidades educativas) que atiende CONAFE, enfocado al gran número de comunidades aisladas que existen en el país, muchas de ellas, comunidades indígenas. La atención que prestan estos servicios es complementaria a la que realiza la SEP,

... los servicios educativos regulares y los de educación comunitaria –por su propia definición- no podrían coincidir en una misma micro región geográfica: un curso comunitario (primaria) se establece en aquellas localidades que tengan menos de 30 niños en edad escolar y se encuentren a 24 kilómetros de distancia (a un recorrido de “30 minutos a pie”) del servicio educativo más cercano, incluidas las escuelas primarias regulares u otros cursos comunitarios.⁸³

Las modalidades estratégicas que ha implementado han tenido diversas transformaciones, las cuales responden en gran medida a los cambios de la política nacional y a la situación económica. Con el propósito de promover una política de *equidad* y en respuesta al rezago educativo de las áreas rurales e indígenas el CONAFE retoma y desarrolla una serie de programas denominados *Programas Compensatorios*, bajo el financiamiento del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, conforme a una visión de fortalecimiento de la demanda y la oferta educativa de las escuelas primarias.⁸⁴ El desarrollo de los programas ha sido el siguiente:

⁸³ Patricio Chávez y Rodolfo Ramírez R. *La evaluación de la política compensatoria del CONAFE*, CONAFE -OEI, documento de trabajo, 2005, p. 4.

⁸⁴ Cfr. CONAFE. *La situación de sus políticas y programas*, México, CONAFE, 2002.

AÑO	PROGRAMA	DURACIÓN	COBERTURA
1991-1996	Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)	5 años	Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca.
1993-1997	Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI) de la SEP.	4 años	Inicia con los 10 estados que concentran la mayor población infantil menor de 4 años, extendiéndose al resto del país.
1994-2001	Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB)	7 años	14 estados, absorbiendo los 10 del PRODEI.
1995-2001	Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE)	6 años	Junto con el PARE cubren el 100% de los estados.
1998-2007	Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB)	10 años	31 estados en todos los niveles de la educación básica en zona rural y urbana marginal. Este programa se encuentra actualmente en su tercera fase.

La atención ha estado enfocada de manera diferencial en aquellas poblaciones más vulnerables del país, teniendo como objetivo compensar a las entidades educativas que no cuentan con las mismas oportunidades y condiciones en el proceso educativo. Las labores compensatorias desempeñadas giran en torno a una dotación mayor de recursos materiales, financieros y de capacitación técnica a los servicios educativos de las poblaciones que precisan mayor atención, todo esto como una estrategia que busca mayor equidad. El universo de atención se concentra en las poblaciones que presentan mayores desventajas y desigualdades sociales, siendo éstas más propensas al fracaso escolar, como lo demuestran los indicadores sobre inasistencia, repetición y deserción.

En síntesis, los Programas Compensatorios tienen el propósito de extender la cobertura educativa, diversificar la oferta y demanda de educación básica, considerando las condiciones culturales y económicas de las diversas regiones en las que se presentan los programas, lo que permitiría ampliar el universo de oportunidades de desarrollo en las comunidades beneficiadas.

Los Programas Compensatorios se centran actualmente en la educación indígena, inicial y básica, de todos los estados de la República, tratando de fortalecer la oferta educativa. En cada estado las actividades se realizan a través de organismos estatales y por medio de las Unidades Coordinadoras Estatales de Programas Compensatorios.

El nombre de los programas ha cambiado en respuesta a la modificación de sus enfoques y a los niveles educativos que atienden, pero principalmente de

acuerdo con los convenios establecidos entre el gobierno mexicano y los organismos financieros internacionales (El Banco Mundial y El Banco Interamericanos de Desarrollo). En términos generales el esquema de compensación está compuesto por diferentes líneas de acción:

- Brindar apoyo a poblaciones en condiciones de alta marginalidad que presenta bajos niveles educativos.
- Adecuar los programas a las necesidades y características de los alumnos.
- Impulsar la formación de espacios de colaboración y corresponsabilidad social para que las comunidades participen en las acciones compensatorias.⁸⁵

A través de los diferentes programas, iniciados desde la década de los noventa, se dio un giro en las acciones de CONAFE, dando mayor importancia a la gestión institucional, la calidad de la educación y la participación de los padres de familia en las escuelas como elemento sustancial para el mejoramiento del aprovechamiento educativo. El giro hacia las políticas de compensación se dio en los noventa a través del Programa para Abatir el Rezago Educativo, que arrancó en 1991, aunque no era directamente CONAFE la instancia coordinadora central. Precisamente con este programa inicia el giro de la filosofía de canalización de apoyos diferenciados a escuelas en desventaja, lo que propició una "partición" del CONAFE.

El desarrollo de los Programas Compensatorios puede observarse a partir de la denominación asignada, los nombres responden a los contratos de financiamiento entre el gobierno y los organismos financieros. Los cambios entre un programa y otro se observan en cuatro aspectos:

Cobertura. Los estados y niveles educativos atendidos.

Focalización. Criterios de elección de escuelas beneficiadas y tipos de apoyo.

Contenido. Tipo de acción que comprenden los componentes.

⁸⁵ Cfr. Silvia Conde, Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobre edad en escuelas de contextos desfavorecidos. Caso México. México, OEA, IIPE, CONAFE y SEP, 2002.

Operación. Organización interna, financiamiento y finalmente su integración.

A través de proyectos que integran aspectos como alimentación y salud, desde 1997 con Progresá y desde 2002 con Oportunidades, el Gobierno Federal atiende dichas áreas. Se ha observado que estos programas fortalecen las acciones que realiza CONAFE, aunque también se ha pensado que se duplican acciones, por lo que será necesario un análisis al respecto, de tal manera que será importante valorar si no es más efectivo el desarrollo de programas integrales que atiendan tanto los aspectos relacionados con la pobreza como con la educación, que seguir manteniendo programas parciales cuyo margen de acción es limitado.⁸⁶

El concepto que constituye el centro de atención de los programas que se han firmado con el Banco Mundial para atender las dificultades educativas de las zonas pobres es el rezago educativo, este concepto es muy amplio y considera toda una serie de aspectos relacionados con problemas educativos, como reprobación, deserción, analfabetismo, cobertura, retención, incluso calidad. Eventualmente ha permitido integrar elementos sobre la eficacia del financiamiento educativo.

El concepto de rezago es, efectivamente, muy amplio y con diversas posibilidades para englobar aspectos problemáticos que impiden el adecuado desarrollo de la educación, entendida claro está como escolarización. De acuerdo con evaluadores del CONAFE la delimitación de rezago no ha variado en los diferentes programas contratados, los cuales se concretan en dos objetivos:

- a) La búsqueda de la equidad en el acceso y la permanencia en la educación primaria (posteriormente ampliado a la educación inicial, preescolar y secundaria); y b) el incremento en los niveles de aprendizaje mediante el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en regiones o municipios con bajos índices de desarrollo socioeconómico y educativo.⁸⁷

Los programas iniciaron con criterios de focalización basados en indicadores socioeconómicos, lo que suscitó un debate a lo interno del CONAFE, pues implicaba

⁸⁶ Sobre las premisas y concepción ver SEDESOL. *Programa para superar la pobreza 1995-2000*. Serie documentos, México 1998.

⁸⁷ Chávez y Ramírez, Op. Cit. p. 15.

la atención de prácticamente todas las escuelas que atendía, por lo que se añadieron a partir de 1996 criterios educativos. Parece haber puntos de vista divergentes sobre la forma de atención y las causas del rezago y la desigualdad educativa, así como entre la política desarrollada por las instancias educativas (SEP, CONAFE) y las instancias de desarrollo social (SEDESOL), pues mientras éstas últimas tienen una concepción más amplia sobre la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa –con todas las reservas del término–, las áreas educativas se abocan a su materia. Esto que pudiera parecer coherente y natural en razón de ámbitos de competencia, podemos conjeturar que se explica por el sustento conceptual y la forma de entender el problema del rezago, la desigualdad y la pobreza, en donde el tema educativo se explica esencialmente a sí mismo, de tal manera que propiciando las mismas oportunidades escolares los resultados serán los mismos, independientemente del origen socioeconómico de los niños; no obstante, si bien CONAFE considera los factores socioeconómicos, lo hace como una circunstancia dada de las regiones que atiende. La prueba de ello es que al concluir la última fase del más reciente convenio-contrato con el Banco Mundial: Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB), el número de escuelas apoyadas por los programas cubre prácticamente el universo de escuelas en desventaja, lo que cuestiona el hecho mismo de la compensación por su aplicación prácticamente generalizada y muestra que la relación educación, rezago y pobreza es directa, aún y cuando los criterios de focalización se centren en indicadores exclusivamente educativos. Más aún, muestra la magnitud de la pobreza en los estados.

Adicionalmente, en el desarrollo de los criterios, políticas y acciones de CONAFE se presentó una confusión al inicio de la operación de los programas entre los conceptos y la práctica, pues los apoyos se otorgaron incluso a Escuelas Normales, y a Unidades de la Universidad Pedagógica, lo que por supuesto afectó el resultado de los programas y componentes. La preocupación suscitada se centró en el uso de criterios de selección subjetivos y hasta políticos de directores y supervisores. Estas complicaciones son atribuibles a la forma en que son operados los programas, no a la concepción del objeto de atención, pues los errores en el otorgamiento de recursos o infraestructura a una Escuela Normal no se explican a

causa de la no incorporación de indicadores educativos, sino a decisiones humanas. El problema es que se consideró importante introducir indicadores educativos en función de los errores ocurridos, de ahí que consideramos que se trata de una confusión. Veamos cómo lo refieren los asesores de CONAFE:

En términos concretos, en el inicio de la operación del PARE algunos componentes, por ejemplo el de capacitación, se aplicaron también a escuelas primarias urbanas, rurales, no necesariamente las más rezagadas. Más aún, se incorporaron también Escuelas Normales, Centros de Actualización del Magisterio...

La débil focalización, basada sobre todo en los índices de marginación socioeconómica y en los promedios municipales de los índices de eficiencia escolar se mantuvo en el PARE y en el PAREIB, hasta que en 1996 (con el diseño del PARE), se incorporaron criterios que indicaban propiamente el grado de rezago educativo: eficiencia terminal, reprobación, deserción y número de maestros por grupo.⁸⁸

De esta manera, en su etapa más reciente la atención que se realiza a través de los Programas Compensatorios se basa en elementos esencialmente educativos y escolares. Aunque persiste la resistencia por asumir que las escuelas con rezago escolar son esencialmente pobres:

Así, pese a los esfuerzos realizados, subsiste una tensión entre los criterios más específicos que permitirán concentrar la atención en escuelas con una problemática educativa aguda, por sus bajos indicadores de eficiencia escolar, con aquellos que se derivan de su ubicación en municipios de pobreza extrema. Estas dos situaciones (problemática educativa y pobreza) tienden a coincidir, pero hay un porcentaje importante de escuelas atendidas que no "cubren requisitos" de baja eficiencia escolar. No obstante, un porcentaje muy elevado de las escuelas compensadas corresponde efectivamente a escuelas multigrado.⁸⁹

Es difícil señalar que el trabajo que realiza CONAFE sea de poca importancia, más adelante veremos la trascendencia de sus acciones, no obstante la tensión en la que desarrolla sus actividades: educación o pobreza, sin tener los elementos de decisión, competencia y financiamiento necesarios limita sus acciones. Tal vez sea

⁸⁸ Ibid. p.16.

⁸⁹ Ibid. p.17.

necesario diseñar una política integrada de atención que articule los ámbitos de acción de la SEP en relación con los programas educativos, la contratación y actualización docentes, las políticas de desarrollo social de SEDESOL de atención a la pobreza y el trabajo y la experiencia de CONAFE en cuanto a la educación rural e indígena, pues las tres instancias realizan actividades vinculadas, pero que no logran ser lo suficientemente eficientes debido a su desarticulación; es decir, se pudiera buscar integrar en una sola instancia la actuación de las tres en aquéllos vértices en los que se tocan sus actividades.

Las acciones de compensación

Es importante conocer los aspectos que conforman las políticas compensatorias, pues nos dará idea en relación hacia qué aspectos se enfoca la atención y cómo se realiza.

La Educación Básica se atiende a través de un componente general conformado por un grupo de apoyos, los cuales se denominan subcomponentes:⁹⁰

1. Infraestructura Educativa y Equipamiento. Permite la construcción y rehabilitación de los espacios educativos, así como el equipamiento escolar.
2. Materiales Didácticos. Otorga útiles escolares para los niños y profesores, desde lápices y cuadernos hasta libros y materiales de uso diario.
3. Capacitación y Asesoría a los Consejo Técnicos Escolares. Se brinda apoyo para que los miembros del Consejo cuenten con los elementos para el funcionamiento del mismo, así como asistencia técnica.
4. Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar. Brinda recursos en efectivo para que a través de la Asociación de Padres se defina y realice la compra de materiales, reparación y construcción.

⁹⁰ CONAFE, Manual de procedimientos del programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB FASE III), México, Abril, 2005.

5. Reconocimiento al Desempeño Docente. Asigna estímulos económicos a los profesores en escuelas desfavorecidas que realicen apoyo adicional fuera del horario de clase a los alumnos con mayor retraso en su avance escolar.
6. Apoyo a la Supervisión Escolar. Ofrece apoyo económico y de infraestructura, incluso para la compra de transporte, a fin de facilitar y hacer más eficiente el trabajo de los supervisores escolares.
7. Fortalecimiento de la Capacidad Administrativa de la Secretarías Estatales de Educación. Este apoyo es más de índole técnico-administrativo y permite la contratación de consultorías, asesorías, etc., para el mejoramiento de las entidades.

Los componentes vigentes para Educación Básica en la etapa final del PAREIB se centran en elementos de gestión, participación de los padres, estímulos al trabajo adicional de los profesores. Únicamente el de material didáctico incide en las actividades escolares de todos los niños de las escuelas beneficiadas, lo cual no deja de ser paradójico pues aún siendo acciones muy importantes y con repercusión en las actividades de las escuelas, siguen mostrando el carácter paliativo de los Programas Compensatorios.

Si bien estos programas son la vía a través de la cual se atiende la problemática que asocia educación y pobreza, son evidentes algunos problemas de concepción y en ciertos casos hasta de operación. No pretendemos realizar una evaluación institucional del CONAFE y sus programas, no obstante al ser los compensatorios la política de acción que se sigue, es conveniente conocer los cuestionamientos que han tenido respecto del tema que nos interesa.

Políticas compensatorias, la visión del Banco Mundial

A partir del sexenio de Carlos Salinas de Gortari el Banco Mundial ha tenido una intervención directa en la definición de los programas y acciones educativas, especialmente en la educación básica. El contexto que posibilitó la participación del Banco Mundial fue el apoyo que brindó para la resolución de los problemas

financieros que tuvo el país en 1999.⁹¹ Participación que algunos analistas consideran más bien una intervención y que ha llevado a la aplicación de recomendaciones en distintos ámbitos, el de los Programas Compensatorios es uno, por lo que conviene conocer la idea que al respecto sostiene el organismo internacional.⁹²

Una característica fundamental del Informe es que se sustenta en estudios evaluativos realizados a los programas que analiza. Si bien parte del reconocimiento de la expansión del sistema educativo, señala que la cobertura no se ha vinculado con la calidad y afirma que "... se confirman las desventajas que enfrentan las poblaciones indígenas, como lo indica su rendimiento educativo pobre".⁹³ Hemos visto que resulta muy difícil esperar que a través de la compensación se incida en los niveles de aprovechamiento escolar, no obstante el Banco Mundial sostiene lo contrario, pues hace de lado las condiciones socioeconómicas de los niños y sus familias, olvidando también las condiciones de la educación que reciben los niños y que evidencian las dificultades y diferencias:

Las diferencias de rendimiento no están al alcance de la voluntad de los niños. Tienen que ver con variables muy concretas [...] Los niños que asisten a escuelas privadas tienen más de 1200 horas de clase anuales, los de escuelas públicas menos de 800, y los de escuelas rurales 400.⁹⁴

De continuar manteniendo el supuesto acerca de que la calidad de la educación de las escuelas en zonas con menos recursos depende de factores exclusivamente educativos, se estará apoyando que el sistema educativo siga siendo un factor de desigualdad en sí mismo.

En 2006 el Banco Mundial insistió en identificar el efecto de los programas compensatorios y la interrelación de las becas Oportunidades "para valorar cómo

⁹¹ Ver Elena Zogaib Achcar, "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", en Aurora Loyo (Coord.) *Los actores sociales y la educación*, Plaza y Valdés, México, 1997.

⁹² Banco Mundial, "Lograr una educación más eficaz a través de compensar las desventajas, establecer una gestión basada en la escuela y aumentar la rendición de cuentas. Una nota política", marzo 2006. informe no. 35650-MX.

⁹³ Ibid. p. 1.

⁹⁴ Bernardo Kliksberg, "Inequidad en la educación en América Latina. Algunas cuestiones estratégicas", en *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Número 132-133, año XLIII, Organización de Estados Americanos.

estos programas importantes afectan los resultados en materia de instrucción”.⁹⁵ Los resultados son muy interesantes, uno de los estudios indicó que la reprobación, la deserción y la repetición disminuyen entre mayor sea el número de niños que tengan beca Oportunidades en una escuela, el efecto es consistente con la idea que hemos esbozado acerca de que los problemas de permanencia en la escuela tienen su base en las condiciones socioeconómicas, sobre las cuales incide precisamente Oportunidades. No obstante es importante conocer más acerca de los procesos de simulación que se han detectado, tanto a nivel escolar como familiar, pues en varios momentos se ha observado que la presión que se ejerce a través de la aplicación y mantenimiento de los recursos incide en el comportamiento de las autoridades escolares y en la conducta de los padres, quienes se aseguran de mantener a sus hijos bajo el beneficio de las becas, recurriendo de ser necesario a simular condiciones ya superadas.

Otra derivación del estudio –señala el Banco Mundial- es que una vez que se controla el efecto de Oportunidades “... los programas de educación compensatoria no tienen un impacto estadístico significativo sobre los resultados de la instrucción”.⁹⁶ En efecto, los Programas Compensatorios, y aún más por su diseño actual, no tienen tal capacidad. De cualquier manera en el análisis individualizado de los subcomponentes de los programas compensatorios pudo encontrarse que “... entre más tiempo se haya beneficiado una escuela del componente de materiales escolares del Programa Compensatorio, es mayor la reducción en las tasas de reprobación y repetición. Por consiguiente, se necesita tiempo para que los programas compensatorios produzcan resultados”.⁹⁷

La concepción actual de los Programas Compensatorios los limita para atender el problema central: la pobreza, aunque dentro de tales limitaciones hay efectos que en algo ayudan a la situación.

En el desarrollo del texto del Banco Mundial se puede observar un problema que ayuda a entender la situación que prevalece entre el discurso y la realidad, pues llega un momento en que se confunden y se hacen una misma:

⁹⁵ Banco Mundial Op. Cit. p.V.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Idem.

Oportunidades es muy eficaz para llegar a las poblaciones indígenas. Los niños indígenas no sólo están sobre representados entre los beneficiarios del programa, sino que un análisis de datos panel muestra que Oportunidades tiene un efecto importante en lo que se refiere a reducir las tasas de reprobación y las probabilidades de que trabajen los niños, particularmente entre los niños indígenas. En otras palabras, existen mayores probabilidades de que los niños indígenas sean beneficiarios del programa y que como resultado de ello obtengan rendimientos más altos que los niños no indígenas.⁹⁸

Como deseo puede ser entendible, pero no como parte del análisis de un organismo como el Banco Mundial, pues la asociación mecánica de factores no es la realidad. Aunque lo que parece que les resulta más atractivo son los costos de los programas, pues el paquete de CONAFE cuesta 50 dólares al año por estudiante. Derivado de lo anterior, el informe del Banco Mundial recomienda:

... que México continúe con sus políticas compensatorias, incluida la educación compensatoria, las transferencias en efectivo condicionadas y los esfuerzos para mejorar las escuelas indígenas.⁹⁹

De modo adicional se recomienda también ampliar los componentes compensatorios que han mostrado mejores resultados. A este respecto se pone énfasis en el Apoyo a la Gestión Escolar, que asigna un monto de entre 5 y 7 mil pesos para la adquisición de materiales, remodelación de la escuela y mejoras en general, bajo la responsabilidad de la Asociación de Padres de Familia, quienes gestionan, deciden el gasto y rinden cuentas sobre el recurso, esta forma de participación se conoce como *gestión basada en la escuela*.

Efectivamente, este subcomponente de los programas compensatorios ha impulsado una mayor participación de los padres, el problema es que la participación se encuentra condicionada al recurso, por lo que se ha observado que en las escuelas que ya no tienen el apoyo los padres de familia no pueden mantenerse la aportación que los articulaba. Lo más importante de esto y es conveniente tenerlo claro, es que en ciertas zonas los padres se vuelven supervisores de la asistencia docente, si bien no hay indicios de efectos negativos

⁹⁸ Ibid. p, VI, el subrayado es mío.

⁹⁹ Ibid. p. VII.

más allá de pequeñas tensiones y acotamiento del poder simbólico de los maestros, no es claro aún si esto es conveniente.

El nivel de participación de los padres que se alcanza con el AGE y la posibilidad de un mayor equilibrio en la relación padres-profesores, puede plantearse como un acuerdo temporal, pues el elemento que propicia mayor interrelación en la comunidad es el uso del recurso. Esto se explica en gran medida por el hecho de que el recurso del AGE tiene un origen *neutral* para la relación...lo que permite que la relación tienda hacia un punto de equilibrio. En las escuelas que ya no tiene AGE, a pesar del deseo manifiesto de los padres por mantener el aporte económico, la situación de extrema pobreza en que viven limita las posibilidades de hacerlo, lo que genera frustración y el retorno al tipo de relación previamente establecida que favorece al docente.¹⁰⁰

El informe del Banco insiste en asociar participación de los padres en particular y Programas Compensatorios en general, con la reducción de las tareas de repetición y deserción. Aunque de nueva cuenta se insiste en el punto, pero no debemos confundirnos, el efecto positivo del AGE y los demás componentes no radica en que los padres están al pendiente de los maestros y enfrenten múltiples dificultades en la gestión y acreditación de los recursos, sino en la inversión económica de este tipo de programas en la procuración de condiciones mínimas para alumnos y profesores en la realización de sus actividades cotidianas. La racionalidad que está detrás de todo esto es eminentemente económica, pues se concluye que "El costo total de los subsidios escolares que aporta el AGE es del orden de \$26 millones al año. Después de incluir los costos de la gestión, las evaluaciones y el fortalecimiento institucional, el promedio asciende a \$6.50 por estudiante al año".¹⁰¹ A partir de los elementos señalados se desprende la segunda recomendación del estudio, que consiste en incrementar la participación de los padres de familia en la escuela. Los efectos supuestos de los programas basados en la participación de los padres y sus bajos costos llevan a la siguiente conclusión: "... tal vez no sea necesario asignar más recursos a las escuelas para mejorar los resultados si los padres de familia participan y lo hacen de manera importante".¹⁰²

¹⁰⁰ Blanco, Cabello y Silva, Impacto del Apoyo a la Gestión Escolar en las relaciones de la comunidad escolar. Proyecto de Investigación". CONAFE, 2004.

¹⁰¹ Banco Mundial, Op. Cit. p.X.

¹⁰² Idem.

Si bien una mayor participación de los padres favorece las actividades escolares y el trabajo de los niños, el efecto central que tiene no es en el ámbito educativo, sino en el social, tal como se ha comprobado en el estudio ya referido. Pese a todo se ha puesto una gran confianza en estos programas, tal como lo indica la recomendación final que sintetiza las ideas del Banco Mundial:

Recomendamos que el Gobierno de México continúe sus esfuerzos para aumentar la participación de los padres de familia a nivel de escuela, mejorando así el clima escolar y aumentando la autonomía de las escuelas, y que un número mayor de estados desarrolle mecanismos para que las escuelas sean responsables de su propio desempeño.¹⁰³

¿Cuál es el sentido de incrementar responsabilidad de las escuelas? Si bien el traslado de la responsabilidad de supervisión de los profesores a los padres puede verse como una forma de incrementar la participación de la sociedad, en sentido estricto es un proceso de reducción en la participación de la SEP –y por ende del Estado- que conviene analizar, pues aunque no podemos hablar de una privatización debido a que el traslado no se realiza al sector privado, sí responde a uno de los cuatro tipos de política gubernamental que llevan a la privatización, pues el gobierno frena o rechaza sus responsabilidades, lo que conlleva hacia la disminución de éstas.¹⁰⁴ La fundamentación de ello radica en que es necesaria una reducción de la carga de trabajo del gobierno. Por su parte, las posturas críticas a tales propuestas advierten el efecto que tendrán en las personas, pues se modifica la forma en que se ven a ellas mismas en lo político y social, "... algunas otras formas de privatización sí podrían modificar los valores políticos subyacentes, las interpretaciones y las capacidades de acción en una sociedad".¹⁰⁵ Más aún, la limitación en los servicios públicos ya sea en cuanto a volumen, disponibilidad o calidad, propicia que los consumidores se dirijan hacia sustitutos generalmente producidos por los privados, a esta modalidad se le denomina privatización por

¹⁰³ Ibidem, p. XII.

¹⁰⁴ Para una discusión más amplia de la noción de privatización en el contexto de los polos conceptuales público/privado, ver el texto de Paul Starr, "El significado de la privatización", en Sheila Kamerman y Alfred Kahn, Comps., *La privatización y el Estado Benefactor*, FCE, México, 1993.

¹⁰⁵ Starr, p. 51.

desgaste. Tal parece que hay áreas en las que el Estado se encuentra rebasado y muestra giros como los señalados antes.

Y es que se olvida que los padres de familia tratan, en la medida de sus posibilidades, estar cerca de las actividades de sus hijos, pero esto no significa que cuenten con los elementos necesarios, pues por lo regular sus propios niveles educativos son muy bajos, es por ello que sus actividades se vuelven de vigilancia, función que debiera corresponder a los supervisores de la SEP. Efectivamente, se ha observado que a partir de acciones como el incremento a la participación de los padres la asistencia de los profesores ha mejorado, pues los padres vigilan este aspecto. Sin embargo, el origen de este problema es disciplinario y organizativo debido a que en las zonas rurales se ha identificado que la asignación de profesores en las escuelas, respecto del lugar de residencia, es totalmente desarticulada, sabemos de profesores que viven a 8 horas de sus escuelas. Esto propicia que la semana de trabajo pudiera iniciar el martes, pues los profesores llegaban el lunes a la comunidad y concluyera por la tarde del jueves o el viernes temprano. Evidentemente esto reduce las horas-clase significativamente, es por esto que cuestiono el traslado de la responsabilidad de vigilancia de la asistencia docente a los padres.

Por otro lado, la visita a más de 100 comunidades que son apoyadas por los Programas Compensatorios nos permitió observar estos y otros aspectos, como las prácticas docentes, que en algunos casos prevalecen algunas profundamente tradicionales como aquellas basadas en la repetición del alfabeto; algunas sumamente violentas como un agresivo discurso de un profesor en Puebla sobre si un niño era *maricón* por tocar la mano de otro compañero. Paralelamente pudimos asistir al formidable esfuerzo del profesor Feliciano que les platicaba a sus alumnos de 6º año con lujo de detalles las maravillas de Internet frente a una computadora apagada. Si bien es cierto que en ciertos casos la desigualdad educativa se intenta superar con imaginación, no es suficiente y el tema de fondo es que "Hasta que existan condiciones de igualdad en las características de la oferta es incongruente pensar que las políticas compensatorias o de discriminación positiva pueden

contrarrestar procesos de exclusión social que operan al exterior del sistema educativo.¹⁰⁶ Más aún, hasta que existan condiciones de igualdad en la demanda.

No podemos minimizar los esfuerzos de CONAFE, pues tiene un compromiso con su quehacer y ha tenido éxito en mejorar algunas condicionantes en el aula, pero se requiere una redefinición completa de la atención de la desigualdad educativa asociada con la pobreza, así como ampliar la concepción de su objeto de atención: el rezago y la desigualdad educativa, referida ésta a la posibilidad de que los niños de comunidades pobres puedan tener las mismas condiciones que otros niños en condiciones diferentes, vinculadas ahora con las necesidades derivadas de la globalización y la sociedad de conocimiento. De no transformar la educación que reciben los pobres en un factor de desarrollo y avance social, la función que ésta tiene para dichos grupos es de reproductora de la desigualdad, la noción misma de compensación es un factor a considerar debido a que el conjunto de beneficiarios es el referente circular sobre el cual se realizan las definiciones y estimaciones:

Desde luego la noción de compensatoriedad debe tener como referente al resto de los niños y no al nivel de base de los beneficiarios de los programas. No constituye discriminación positiva un programa compensatorio porque distribuya lápices y cuadernos a niños que antes no los tenían, cuando el resto de los niños tienen maestros mejor preparados, escuelas mejor organizadas y dotadas. De nuevo el énfasis en la búsqueda de la igualdad de oportunidades debe estar en acortar las distancias, no entre el pasado para un grupo de niños y su presente, sino entre las oportunidades de aprendizaje que tienen los niños entre sí.¹⁰⁷

El elemento que puede hacer viable todo esto es una redefinición del gasto público en educación, no sólo en términos relativos, sino en términos absolutos. ¿Qué tan regresivos son los préstamos para financiar las "recomendaciones" del Banco Mundial? Habrá que valorar tanto su costo -pues son préstamos caros- como el compromiso que imponen para desarrollar ciertas acciones, programas y la aplicación de presupuestos previamente definidos por el Banco, lo cual limita las posibilidades de acción de los países contratantes.

¹⁰⁶ Reimers, "Políticas compensatorias de discriminación positiva..." Op.Cit., p. 1.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 30.

Capítulo 3

Sociedad de conocimiento y educación

Los textos -documentos y libros- que se utilizan para el desarrollo de este capítulo datan esencialmente de los años 1994 a 1999, momento en el que surgieron la mayoría de trabajos sobre la sociedad informacional y la sociedad de conocimiento. Se han empleado estos textos debido a que recuperan el momento en el que ya era evidente la concreción de los procesos de transformación y se mostraban algunas de sus manifestaciones. A poco más de 10 años podemos evaluar el avance de las “promesas” planteadas y su manifestación en nuestro país, así como su vinculación con los problemas planteados, particularmente la educación y la pobreza.

La mayoría de autores parecían deslumbrados por el desarrollo de ciertos aspectos producto del desarrollo informacional y han hecho múltiples proyecciones sobre los procesos de transformación social. El común de las promesas de desarrollo tecnológico no se ha cumplido, los efectos negativos parecen ser mayores que los beneficios; el trabajo se ha transformado, producto de un cambio en la estructura económica y el teletrabajo es una mito salvo para ciertos sectores y áreas muy desarrolladas, pues el empleo disminuye, se remunera cada vez peor y el que hay se centra en el sector servicios. Además, se observa una gran concentración de actividades en una misma persona y los empleos mejor remunerados requieren de una alta especialización, no son permanentes y requieren gran flexibilidad.

Lo que es cierto es que el proceso de transformación derivado de un reajuste del capitalismo¹⁰⁸ impulsado por la informática ha agregado nuevos elementos para que las personas se integren laboral y cotidianamente, por un lado se requieren ciertos conocimientos generales, elementos sobre informática, incluso un cierto

¹⁰⁸ Pablo González Casanova, “Globalidad, neoliberalismo y democracia”, en González Casanova y Saxe-Fernández (Coords.), *El mundo actual: situación y alternativas*, México, S. XXI, 1996.

nivel de inglés, al menos técnico. Derivado de estos cambios la sociedad parece centrarse cada vez más en los referentes normativos, las diferencias y el actuar cotidiano se dirimen en el terreno jurídico. Los *desanclajes*¹⁰⁹ que vivimos nos llevan a procesos de incertidumbre que hacen recaer en los sistemas legales la fiabilidad de la sociedad moderna.

Para nuestro país los procesos de cambio anunciados por los futurólogos han sido parciales, centrados en ciertas áreas y no han logrado reemplazar la agenda general que ya teníamos. Nuevos elementos generan mayores puntos de diferenciación y las personas en condición de pobreza observan mayores elementos de segregación.

Entre el discurso de la sociedad informatizada y la pobreza real, media un mundo, la informatización de la sociedad y la posibilidad de una sociedad de conocimiento se encuentran alejadas de la vida de los pobres. Mientras el mundo parece ir más de prisa, en las zonas pobres es más lento. Mientras ciertos sectores se integran a la globalidad otros, los pobres, se ven en un proceso de "localización".

Ser local en un mundo globalizado es una señal de penuria y degradación social. Las desventajas de la existencia localizada se ven acentuadas por el hecho de que los espacios públicos se hallan fuera de su alcance, con lo cual las localidades pierden su capacidad de generar y negociar valor.¹¹⁰

Las 18 millones de personas que viven en México en situación de pobreza se enfrentan desde hace años a un mundo en cambio permanente del cual no son parte y cada vez tienen menos elementos para hacerle frente. Más aún, la educación que reciben lejos de ser una herramienta que les permita comprender y poder mejorar su situación a través de mayores conocimientos y habilidades, es un factor de exclusión: "Los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva",¹¹¹ esto aplica para la globalización económica, la tecnologización de la sociedad o el tránsito hacia una sociedad de conocimiento.

¹⁰⁹ Anthony Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, España, Alianza Universidad, 1993.

¹¹⁰ Zygmunt Bauman, *La Globalización. Consecuencias humanas*, México, FCE, 1999, p. 9.

¹¹¹ Ibid.

Hacia un nuevo modo de desarrollo socioeconómico basado en la información

Desde mediados de la década de los años setenta del siglo pasado las nuevas tecnologías de la información han sido objeto de atención de las ciencias sociales. En un primer momento el tema parecía un espacio natural de atención de los comunicólogos, sin embargo se comenzaron a observar una serie de procesos cuyas repercusiones hicieron necesaria la participación de otras disciplinas, pues la adecuación del sistema económico internacional que pugnaba por la integración mundial de los estados y las economías se encontraba muy aparejado y se veía verdaderamente proyectado por la introducción de las tecnologías de la información a múltiples procesos productivos, dando lugar a construcciones teóricas que intentaron dar cuenta de ello: mundialización, globalización, 3ª revolución tecnológica, sociedad de la información y, finalmente, sociedad de conocimiento.

En este capítulo vamos a revisar los elementos de carácter histórico, teórico y explicativo que nos permitan comprender la revolución tecnológica que desemboca en la llamada sociedad de conocimiento, como referente del proceso de transformación de la sociedad y del sistema capitalista de producción hacia una sociedad basada en el intercambio de información. A su vez, se analizará cómo afectan estos factores los procesos educativos, el papel mismo de la educación en las sociedades y el efecto que puede tener en las poblaciones pobres, hasta llegar a convertirse en un proceso de segregación digital y éste, a su vez, en un nuevo elemento de segregación social, económica, cultural y política; una nueva variable que se integra al círculo de la pobreza.

Desde 1973 con su libro *The Coming of Post Industrial Society*, Daniel Bell señalaba que la tecnología y la codificación de información modifican el orden tecnoeconómico y la organización social misma. Por la misma época, Alain Touraine publica *La Société Post-industrielle*, haciendo énfasis también en los procesos de cambio que acarrea el desarrollo tecnológico. Ambos textos dan inicio al análisis del proceso de integración y dependencia de la información en las sociedades, línea de investigación que culmina con el ya clásico trabajo de Castells, *La era de la información*. Si bien el "informacionalismo" es el paradigma dominante en el análisis

de la relación entre desarrollo socioeconómico y tecnologías informacionales, hay una línea crítica que cuestiona la forma en que se han integrado las tecnologías de la información a la sociedad. Este planteamiento lleva a un autor como Theodor Roszak ha hablar de que se ha generado un folklore en torno a las computadoras, señalando que la computadora es “una solución en busca de problemas”.¹¹² Si bien en diversos aspectos las tesis de Roszak planteadas en *The Cult of Information*, se encuentran hoy rebasadas, hay elementos que son vigentes, sobre todo en cuanto a los procesos de comercialización de la tecnología que inició IBM y la manera en que manipuló el ingreso de las microcomputadoras al consumo generalizado; por otro lado, también señaló la manera en que las empresas de computadoras invadieron el mercado a través de donaciones al sistema educativo norteamericano; un aspecto más consiste en el señalamiento de Roszak en relación a que se ha hecho creer que el proceso que realizan las máquinas al procesar y almacenar información es semejante a lo que hace la mente cuando piensa. He referido a este autor debido a que nos muestra una visión poco común, entonces o ahora, sobre el desarrollo tecnológico, por ello es importante mantener presente su lectura de la realidad:

Al igual que todos los cultos, también éste pretende fomentar una obediencia y una aquiescencia irreflexivas. Personas que no tienen una idea clara de lo que quieren decir cuando hablan de información, ni de por qué desean tanta información, están, pese a ello, dispuestas a creer que vivimos en una Edad de la Información; a causa de ello, los ordenadores que nos rodean vienen a ser lo que las reliquias de la verdadera cruz eran en la Era de Fe: emblemas de salvación.¹¹³

Como veremos a lo largo del capítulo la visión dominante es otra, hoy la información es el punto clave de la economía mundial y, a su vez, una condición que determina el curso de las necesidades educativas.

Por cerca de 30 años se ha producido mucho material sobre el tema del cambio tecnológico y su efecto en la economía y la sociedad, sorprende el tiempo que lleva el debate, pero sorprende aún más lo poco que se ha comprendido y, por supuesto, lo poco que se ha atendido.

¹¹² Roszak, Theodor, *The Cult of Information. The Folclore of Computers and the True Art of Thinking*, edición en español de CNCA-Grijalbo, México 1990.

¹¹³ Roszak, *Ibidem*, p. 8.

Es fundamental comprender en qué consiste y qué efectos ha tenido la revolución tecnológica y los escenarios que plantea para países como el nuestro en el terreno educativo. Dos frases clásicas sobre el tema nos pueden ayudar, Nicholas Negroponte¹¹⁴ ha dicho que lo que caracteriza el proceso de transformación es que el comercio mundial se había centrado en el intercambio de átomos y con la revolución digital se ha desplazado al intercambio de *bites*. Esto es ciertamente extremo pero no deja de ser real, pues a través de la informática las formas de trabajo y el tipo de trabajo en ciertas áreas, por ejemplo las financieras, se han transformado al punto de que se encuentran muy vinculados al intercambio de información como materia prima. El segundo elemento es la preocupación que ha generado el efecto de la brecha digital en los países pobres, en donde se ha tendido a suponer que tal diferencia no sería entre países, sino entre generaciones. Esto tampoco ha sido tan real para países como el nuestro, donde la brecha es tanto generacional como socioeconómica y finalmente educativa.

Estos elementos muestran la desatención que han tenido estos temas y, por ello, la desatención de sus implicaciones, pues los efectos también son diferenciados. Se ha asumido el discurso de la revolución tecnológica sin distinguir sus implicaciones. En México se observa la coexistencia de nuevos y viejos problemas pues, por ejemplo, al problema de la pobreza y exclusión se suma el reto de la informatización de la sociedad, elemento que potencia y proyecta el primer fenómeno y lo dimensiona hasta generar una segregación digital, nueva manifestación que amplía y también reproduce la pobreza.

La revolución tecnológica

¿Cómo es que las nuevas tecnologías derivaron en la llamada revolución tecnológica? Las nuevas tecnologías resultan de la aplicación de descubrimientos científicos en el procesamiento, transmisión y manejo de la información. Por ejemplo, la informática y la microelectrónica permiten el tratamiento de información

¹¹⁴ Nicholas Negroponte, *Ser digital*, México, Océano, 1996.

a través de computadoras, la ingeniería genética descifra y combina la información de las cadenas genéticas de los seres vivos.

Muchas de las tecnologías que hoy tienen un alto desarrollo tuvieron sus orígenes años antes, por lo que la denominación de "nuevas" no deviene de una reciente incorporación, sino de la característica que permite su explosión: su interrelación y con ello su integración en el tratamiento de la información. El desarrollo de un campo tiene repercusiones en los demás, creando un proceso que se retroalimenta. Por ejemplo, el desarrollo de nuevos materiales repercute en la elaboración de nuevos productos que hacen más eficiente el campo en su conjunto. Se considera que son ocho los campos que dieron pie al desarrollo tecnológico: microelectrónica, informática, telecomunicaciones, automatización, biotecnología, desarrollo del láser, nuevas fuentes de energía y nuevos materiales.¹¹⁵ Veamos en qué consiste cada área y cuales fueron sus avances iniciales.¹¹⁶

Microelectrónica

Se encuentra abocada al tratamiento de la información y constituye el dinamizador de las demás áreas. El punto de despegue fue la invención de los circuitos integrados en 1960, el desarrollo del área se basa en dos aspectos: la reducción del espacio que integra los componentes y la velocidad de procesamiento. Tan sólo once años después, en 1971, se dio un nuevo salto con el desarrollo del microprocesador, el cual integra en un solo componente todo un sistema de control y procesamiento de información.

El desarrollo e integración de esta tecnología, hasta lograr su uso masivo, se encuentra determinado por dos aspectos que se desarrollan en un sentido prácticamente inverso: disminución de su precio y el incremento en las funciones y velocidad de procesamiento. Por otro lado, el cambio que determina la generalización en el uso del microprocesador es su versatilidad, pues resulta multifuncional debido a que al enfocarse al procesamiento de información, ya sea la

¹¹⁵ Posteriormente ha habido una recomposición de las ocho áreas, en las que el láser no es considerado un espacio específico, sino una derivación de las nuevas tecnologías y los nuevos materiales.

¹¹⁶ Me ha parecido conveniente hacer un recuento de los orígenes del tema, pues esto nos permite vislumbrar su estado actual y dimensiones, tanto en su desarrollo como en su integración práctica.

medición de la temperatura corporal o el ciclo de lavado de ropa, lo único que cambia es el programa o rutina que se le indica ejecutar. Sin embargo, esto sólo es posible con un cambio en la racionalidad industrial y social que ha permitido/propiciado la transición de casi todos los procesos hacia la digitalización. De tal manera que la microelectrónica se ha integrado a todos los sectores económicos ya sea incorporándolos a sus productos finales, o bien, integrándolos a los procesos de producción.¹¹⁷

Justamente al no ser la microelectrónica un producto de consumo final, "sino un bien intermedio que entra a formar parte de gran variedad de productos y procesos"¹¹⁸, es la informática el campo a través del cual la primera se integra a todos los procesos industriales, es decir al corazón del sistema económico: el sistema productivo.

Informática

En esencia la informática realiza el procesamiento y almacenamiento de la información. En combinación con la microelectrónica, la informática ha tenido como gran producto la computadora personal. Precisamente la informática genera los códigos que indican a los microprocesadores qué, cómo y cuándo realizar el procesamiento de la información.

El desarrollo de esta área ha sido muy amplio y va de las tarjetas perforadas que se utilizaban para alimentar las computadoras en los años 70, a Internet, pasando por las interfaces hombre-máquina que facilita su manejo.

Telecomunicaciones

Este componente conforma la tríada central de la revolución tecnológica, si bien las telecomunicaciones no son nuevas, con el impulso de las dos anteriores han adquirido una presencia, utilidad y extensión muy amplia, su evolución va del

¹¹⁷ Ver Manuel Castells, et., al., *El desafío tecnológico*, Madrid, Alianza, 1986.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 31.

telégrafo al uso masivo de comunicaciones personales, por ejemplo el consumo generalizado de teléfonos celulares.

Uno de los efectos más importantes de estas tecnologías es que permiten relativizar la condicionante espacio-tiempo pues posibilitan la comunicación directa a cualquier parte del mundo. Incluso permiten establecer continuidad entre los procesos productivos entre oficinas internacionales, lo que permite dar continuidad a los procesos productivos, independientemente del uso horario y de los países que intervienen, por ejemplo, la oficina en Japón da continuidad al trabajo que deja la jornada respectiva en la oficina de San Francisco.

Automatización

Tal vez el ejemplo que mejor ilustre la automatización sean los robots, en tanto máquinas humanizadas, pero su uso más extendido va desde los que realizan el armado de automóviles, hasta los controladores de acceso a estacionamientos. No obstante, hay una serie de aplicaciones en todos los campos que han tenido un efecto tal vez menos espectacular que un robot que emula humanos, pero lo bastante innovadoras en la vida diaria como la ofimática, que se encarga de la automatización de las oficinas, siendo la introducción de las hojas de cálculo y procesadores de texto una revolución en el ámbito laboral, donde las bases de datos tienen un papel determinante, la introducción de estos elementos en el trabajo cotidiano ha repercutido en la reducción del tiempo y, sobre todo, en el desplazamiento del trabajo humano.

Bioteología

Ha sido otra área fundamental de desarrollo de la revolución tecnológica, se encuentra enfocada al descubrimiento de los códigos genéticos de los organismos vivos. También se trata de una disciplina que no es reciente, pues su desarrollo inicia con el descubridor de la penicilina en la tercera década del siglo XX, sin embargo ha tenido un notable avance que busca descubrir la biología informacional de los seres vivos con fines médicos, alimentarios e industriales.

Se integra a la biotecnología como parte de la revolución tecnológica debido a que permite nuevas formas para el desarrollo industrial, así como un amplio campo en la salud humana. La biotecnología ha propuesto una nueva frontera para el desarrollo científico. Conviene apuntar que el desarrollo de estas áreas se encuentra ampliamente soportado en la microelectrónica y la informática.

Nuevos materiales

La búsqueda de elementos más resistentes, baratos y eficientes es parte natural del desarrollo tecnológico, sin embargo de nueva cuenta vinculado con los avances referidos, los nuevos materiales contribuyen al desarrollo de las demás áreas, sus aplicaciones son amplísimas y van desde la elaboración de prótesis humanas, hasta la ingeniería espacial. Conviene mencionar que no en todos los casos se trata de la creación de materiales desconocidos, sino de la combinación de materiales existentes, dando lugar a las superaleaciones. La fibra óptica sería uno de los materiales producidos más importantes.

Nuevas fuentes de energía

La búsqueda de fuentes de energía alternas al petróleo tiene sin duda una importancia tecnológica en sí misma, pero sobre todo económica y estratégica, pues el tema de fondo es la sustitución de los combustibles fósiles. La fuente que más se ha desarrollado es la energía solar, sin embargo también se ha trabajado en el desarrollo de fuentes equivalentes de energía, como la producción de combustibles derivados de los vegetales. Esta área se integra al proceso de revolución, más por sus implicaciones económicas en el cambio de modelo de consumo energético, que por su desarrollo en sí mismo.

El láser

Hemos dejado al final esta tecnología debido a que tiene un carácter mítico, incluso fantasioso, sin embargo su importancia se deriva en buena medida por su

simbolismo y por sus múltiples aplicaciones en la que el área bélica sería la menos importante. El desarrollo del láser ha permitido el mejoramiento de un aspecto clave del desarrollo tecnológico: la precisión. Sus aplicaciones son amplias, desde el bisturí láser, hasta instrumentos de medición de alta precisión.

La revolución tecnológica en curso tiene semejanzas con la segunda revolución industrial en cuanto a las repercusiones sociales y económicas, la diferencia estriba en que mientras antes el centro de todo era la utilización de la energía, en la actual lo es la información. Mientras que en la primera su símbolo fue la máquina de vapor en la actual es la computadora. Se trata del

... surgimiento de una nueva estructura social, manifestada bajo distintas formas, según la diversidad de culturas e instituciones de todo el planeta. Esta nueva estructura social está asociada con el surgimiento de un nuevo modo de desarrollo, el informacionalismo, definido históricamente por la reestructuración del modo capitalista de producción hacia finales del siglo XX.¹¹⁹

La revolución tecnológica no es en sí misma la explicación del proceso de surgimiento de la nueva estructura social, sin embargo las bases que la sustentan y sus implicaciones son definitivas:

- a) La característica central de la revolución tecnológica es que las áreas que la integran se articulan generando una sinergia que las alimenta y que el avance en una de ellas tiene repercusiones en las demás.
- b) La microelectrónica es el eje de la revolución, no tanto por los avances que ha logrado (de suyos sorprendentes), sino porque constituye un cambio a nivel de pensamiento apenas explorado, que es la concepción de los procesos orgánicos e inorgánicos, sociales y naturales, como flujos de información es decir, la microelectrónica impulsa el tránsito hacia una lógica digital. Ello ha permitido el desarrollo de la informática, Internet, la ingeniería genética y la concepción de la sociedad como informacional, pues sin ser lo mismo, se

¹¹⁹ Manuel Castells, *La era de la información*, Vol. 1, México, Siglo XXI, 1999, p. 40.

procesa igual una línea de códigos que al integrarse conforman la información sobre flujos de inversión, que el código del gen que determina la diabetes.

- c) Una característica más de las tecnologías que conforman la revolución tecnológica es que tienen un desarrollo exponencial, especialmente la microelectrónica, lo que las hace muy flexibles y altamente integrables a casi todas las áreas, lo que repercute en que la reducción de sus costos sea inversa a la capacidad de procesamiento que alcanza.
- d) La informática hace relativo el binomio espacio/tiempo. El tiempo transcurre "más rápido" y permite sincronías sin depender del espacio, de hecho éste puede volverse irrelevante en el tratamiento de la información.

La sociedad informacional

Uno de los temas que más se han soslayado es el de los beneficios concretos de los procesos de transformación, pues se da por hecho que serán generales y equitativos, lo cual no parece ser verdad. Evidentemente hay quienes se benefician más que otros y son los pobres los que menos lo hacen, pues hay un elemento clave en todo esto: las herramientas tecnológicas tienen un costo, tanto para tenerlos como para usarlos.

Efectivamente, puede argumentarse que la tecnología por sí misma no determina el desarrollo social, no obstante:

... la capacidad o falta de capacidad de las sociedades para dominar la tecnología, y en particular las que son estratégicamente decisivas en cada periodo histórico, define en buena medida su destino, hasta el punto de que podemos decir que aunque por sí misma no determina la evolución histórica y el cambio social, la tecnología (o su carencia) plasma la capacidad de las sociedades para transformarse...¹²⁰

La revolución tecnológica en curso ha tenido como contexto para su desarrollo y explosión la reestructuración del capitalismo, sin este elemento no se

¹²⁰ Ibid. p. 33.

entendería la articulación que tuvo con el sistema económico (industria, mercado, finanzas, etc.)

Es importante -según Castells- la distinción entre el modo de producción: capitalismo o estatismo, y los modos de desarrollo: industrialismo para la fase anterior, e informacionalismo para la nueva.¹²¹ Si bien el capitalismo se mantiene como modo de producción, el modo de desarrollo en tanto "dispositivos tecnológicos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar el producto, determinado en definitiva la cuantía y calidad del excedente",¹²² se ha transformado al informacionalismo.

En los modos de desarrollo hay un factor determinante en la generación de productos, en el industrialismo lo fue la aplicación de las nuevas fuentes de energía utilizadas por máquinas, mientras que en el nuevo modo de desarrollo "la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos".¹²³

Sin dejar de lado las premisas del capitalismo, en relación con la de maximización de ganancias, hay paralelamente el interés por el desarrollo tecnológico en razón del conocimiento aplicado y manejo de volúmenes de información. Precisamente, en el informacionalismo, a mayor tecnología y conocimiento la producción y ganancias son superiores. Por lo mismo, las particularidades de este modo de desarrollo conllevan repercusiones muy complejas:

Debido a que el informacionalismo se basa en la tecnología del conocimiento y la información, en el modo de desarrollo informacional existe una conexión especialmente estrecha entre cultura y fuerzas productivas, entre espíritu y materia. De ello se deduce que debemos esperar el surgimiento histórico de nuevas formas de interacción, control y cambios sociales.¹²⁴

La mancuerna capitalismo e informacionalismo, tal y como lo plantea Castells, ha tenido formas diferentes de insertarse en las sociedades de acuerdo con

¹²¹ Ibid. p. 40. Es evidente que el autor no caracteriza como tal al socialismo, en el que encuentra mayores elementos de estatismo.

¹²² Ibid. p. 42.

¹²³ Ibid. p. 43.

¹²⁴ Ibid. p. 44.

sus intereses y posibilidades, es precisamente por esto por lo que no podría hablarse de sociedad informacional, en todo caso es necesario referirse a sociedades informacionales.

Conviene seguir a Castells en la distinción que realiza entre sociedad de la información y sociedad informacional, la primera resulta analíticamente insuficiente pues la información ya es una característica general de las sociedades, mientras que: "... el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico".¹²⁵

Aquí surge un tema fundamental acerca de las definiciones que toman los países en relación con su integración a los procesos, si bien no es un acto voluntario pues se trata de transformaciones estructurales y globales, hay dos posibilidades sobre las decisiones que pueden tomarse, por un lado la de cómo subirse a la ola, no tanto para producir sus propias versiones tecnológicas, sino para definir y generar las condiciones para integrarse activamente a los procesos. Sorprende por ejemplo la visión de ciertos países como España que en 1986 ya tenían un informe elaborado precisamente por Castells, encargado por el gobierno en relación con las estrategias de su inserción a la revolución tecnológica.¹²⁶ Es decir, bajo esta visión se asume una perspectiva que permita aprovechar la reestructuración y no ser sujetos pasivos en el vaivén. Por otro lado, se encuentra la posibilidad de precisar las estrategias que permitan responder a las necesidades y retos que se derivan del proceso de transformación en el que la educación es uno de los más importantes, pues las habilidades y conocimientos que se requieren son diferentes. Por esta razón es que creemos que se ha gestado una nueva segregación que profundiza y amplía las determinantes de la pobreza. Castells encuentra un riesgo en esto, pues observa que cuando los individuos o las colectividades se "desconectan" de la red global a causa del analfabetismo informático "construyen su significado sin la referencia instrumental global: el proceso de desconexión se vuelve recíproco, tras

¹²⁵ Ibid. p. 47.

¹²⁶ El documento en cuestión es: Castells Manuel. (et. al.). *El desafío tecnológico*. Op. Cit.

la generación por parte de los excluidos de la lógica unilateral del dominio estructural y la exclusión social".¹²⁷

Un nuevo paradigma tecnológico

Se ha elaborado una construcción teórica para dar cuenta del cambio tecnoeconómico, el paradigma se basa en la interrelación de innovaciones que repercuten tanto en nuevos productos como en el cambio de la dinámica de costos de insumos. De esta forma un insumo o conjunto de ellos constituyen el elemento definitorio del paradigma:

El cambio contemporáneo de paradigma puede contemplarse como el paso de una tecnología basada fundamentalmente en insumos baratos de energía a otra basada sobre todo en insumos baratos de información derivados de los avances en la microelectrónica y la tecnología de las comunicaciones.¹²⁸

Se han encontrado cinco características definitorias del paradigma de la tecnología de la información:

1. El paradigma actual invierte la relación conocimiento/tecnología pues mientras en la revolución industrial se logró disponer de información para el manejo de la tecnología, el paradigma actual tiene como base la información y las tecnologías que se encuentran vinculadas al manejo de ella.
2. La información es base de las sociedades modernas, por lo que la capacidad de penetración de las nuevas tecnologías ha sido muy elevada, pues cada espacio del quehacer humano se encuentra vinculado con el uso de la información, por lo que la influencia de las tecnologías de la información en las actividades humanas es y seguirá siendo generalizada.

¹²⁷ Manuel Castells, *La era de la información*, Op. Cit., p. 51.

¹²⁸ Freeman, citado en Castells Op. Cit. p. 87.

3. Al procesar información sobre la misma base y principios se generan interconexiones entre los diferentes niveles sociales y económicos que posibilitan la generación de redes. El desarrollo tecnológico propicia las posibilidades de interconexión de empresas, grupos, tecnologías, individuos, etc.
4. El procesamiento de la información tiene características nuevas respecto del manejo de procesos físicos, químicos y en cualquiera que implique el manejo de átomos, pues la información presenta peculiaridades de flexibilidad, lo que le otorga la posibilidad de transformarse constantemente, además de una gran capacidad de adaptación a nuevas áreas y también a nuevas formas de hacer y organizar su procesamiento.
5. En el paradigma tecnológico las anteriores tecnologías aportaban sus beneficios a ciertas partes del proceso y tenían poco vínculo, en el paradigma actual las tecnologías de la información tienen la característica de articularse permitiendo la integración del sistema en su conjunto, generando que las tecnologías se vinculen a tal punto que no se distinguen ya sus límites.

La informática como área clave del desarrollo de la revolución tecnológica que desencadena la sociedad informacional ha tenido, a su vez, áreas de desarrollo que han dado el despegue que hoy observamos: la multimedia, la hipermedia, la realidad virtual, las redes e Internet. Así como la microelectrónica, la ingeniería genética y los nuevos materiales dieron pie a la revolución tecnológica, en la propia informática se ha vivido una revolución con el desarrollo de la virtualidad y el ciberespacio.

Tal vez el elemento que caracteriza el avance de estos aspectos es que son desarrollados por el impulso y énfasis en la interactividad, es decir, la interacción (cuando menos en dos vías) a través de las herramientas mencionadas.

En cuanto al impacto de la informática podemos ejemplificarlo con dos áreas:

- a) La revolución del trabajo y los gastos en actividades regulares (producción, servicios, salud, etc.)

- b) La realización de nuevas actividades, antes no realizables debido a sus costos o limitaciones humanas (como las actividades que ponen en riesgo la salud).

Como es evidente con la primera área se verá afectado el empleo y el trabajo en general, pues tiende a reducirlo. En cuanto a la segunda, se demandarán nuevos empleos con niveles elevados de formación.

Tomemos el trabajo como ejemplo de los procesos de cambio derivados de los temas en discusión. Entre las repercusiones que se han previsto se encuentran: modificaciones en cuanto a la cualificación requerida; cambios en la organización interna del trabajo; modificaciones en la calidad de vida laboral y en las relaciones laborales; cambios en la organización jerarquizada y funcional del trabajo y, finalmente, la incorporación de nuevas formas de trabajo como el tele trabajo y la subcontratación.¹²⁹ En los servicios es en donde más se ha visto afectado el empleo, pues por un lado se reducen las necesidades de capacitación y con ello los salarios. Por otro lado, se han automatizado múltiples procesos, lo que reduce las posibilidades de empleo y genera incluso despidos.

Ciertamente el trabajo ha sido uno de los aspectos que más polémica ha desatado en función de la transformación que viene. Si bien no es el tema central que nos ocupa permite ver las alarmas que desatan los procesos de transformación en curso. Es precisamente en este tema en donde se han producido las posiciones más críticas de los efectos de la tecnología en el trabajo. Por ejemplo, Jeremy Rifkin, cuya tesis central puede ser resumida:

La era de la información ha llegado. En los próximos años nuevos y más sofisticadas tecnologías informáticas basadas en la información y en el empleo de los ordenadores llevarán a la civilización a situaciones cada vez más próximas a la desaparición del trabajo.¹³⁰

Por su parte, Castells cuestiona la tesis de Rifkin y señala que el cambio en las características del trabajo no es homogéneo, pues no todos los trabajadores son

¹²⁹ Luis Joyanes, *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*, España, McGrawHill, 1997.

¹³⁰ Jeremy Rifkin, *El fin del trabajo*, Argentina, Paidós, 1996.

iguales, por un lado se encuentran los llamados trabajadores "genéricos" y por el otro se encuentran los "trabajadores autoprogramables" cada uno se integra de manera diferenciada a las nuevas condiciones, lo que cuestiona la desaparición del trabajo que plantea Rifkin.¹³¹

Efectivamente, los efectos de la sociedad informacional son múltiples y desatan las posiciones más diversas y por ello extremas.¹³² Los efectos en nuestro país de estos procesos son, tal vez por suerte, más lentos y muchos de los análisis realizados para Estados Unidos y Europa muestran ahora sus propias condiciones en México.

Hemos llegado a un punto en el que pareciera que vivimos en un mundo desbocado. Giddens, refiriéndose a los trabajos de Marx y al pensamiento de la ilustración dice:

El mundo en el que nos encontramos hoy, sin embargo, no se parece mucho al que pronosticaron. Tampoco lo sentimos de la misma manera. En lugar de estar cada vez más bajo nuestro control, parece fuera de él –un mundo desbocado-. Es más, algunas de las tendencias que se suponían harían la vida más segura y predecible para nosotros, incluido el progreso de la ciencia y la tecnología, tienen a menudo el efecto contrario.¹³³

De acuerdo con Castells entre los años sesenta y setenta del siglo XX coincidieron tres procesos que hoy determinan un nuevo orden: a) la revolución tecnológica de la información; b) la crisis económica de los modos de producción dominantes; c) la presentación de movimientos sociales y culturales (feministas, humanistas, ecologistas, etc.)

La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de virtualidad real.¹³⁴

¹³¹ Ver Castells, *La transformación del trabajo*, en *Libros de la Factoría*, España, 1999.

¹³² Referente del tema es el trabajo de Viviane Forrester, *El Horror económico*, México, FCE, 1997. Dice por ejemplo: "Una mayoría de seres humanos ha dejado de ser necesaria para el pequeño número que, por regir la economía, detenta el poder, según la lógica dominante, multitudes de seres humanos carecen de motivo racional para vivir en este mundo donde, sin embargo, llegaron a la vida". p. 31.

¹³³ Anthony Giddens, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, España, Taurus, 2000. p. 14.

¹³⁴ Castells, p. 370.

Hay esencialmente dos posiciones sobre el tipo de sociedad que se vislumbra, por un lado aquellos que consideran que el desarrollo de la sociedad industrial y el avance tecnológico conllevan un progreso natural, tal es el caso de Peter Drucker. Por otro lado, se encuentran los que consideran que se gesta un nuevo tipo de sociedad, por lo que la sociedad industrial esta siendo desplazada por otra, tal es el caso de Manuel Castells.

La diferencia entre ambas posiciones consiste en que aquellos que conciben el cambio como el avance hacia una sociedad más tecnologizada consideran únicamente el desarrollo "natural" de la tecnología; por su parte, los que conciben que se arriba a un tipo diferente sociedad plantean que el desplazamiento de la sociedad industrial conlleva un nuevo paradigma que la diferenciará tanto de su predecesora "como la sociedad medieval lo era de la sociedad moderna".¹³⁵

Si bien los procesos de transformación previstos, identificados y analizados por los autores han sido diversos y a ritmos diferentes en cada nación, las consecuencias más evidentes ya son parte de la vida cotidiana. No podemos pensar a nuestro país en la misma lógica y condiciones que Japón, Estados Unidos o la Unión Europea, pero es necesario considerar los efectos económicos, sociales y culturales de las transformaciones, pues precisamente el fenómeno de la globalización, asociado a la denominada sociedad de conocimiento, es una condición que afecta desde hace varios años el empleo, la industria, el comercio, la cultura y la política del país.

Información, conocimiento y educación

Tal parece que la riqueza, el poder y la cultura dependen ahora de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas. Por esta razón la educación adquiere una importancia superlativa, que no puede restringirse a un grupo de habilidades, pues la dinámica social las modifica permanentemente, la apuesta debe ser por un aprendizaje a lo largo de la vida, mayores niveles educativos y capacidades de auto estudio. Esta idea de aprender a aprender cobra mayor sentido, pues el Estado es

¹³⁵ Castells, p. 26.

responsable de proponer una redefinición de la educación. Ya no es suficiente concebir y conformarse con 10 años de escolaridad: preescolar, primaria y secundaria.

Hemos visto que la pobreza es para los órganos oficiales un problema de medición, no obstante las formas en las que se concreta son muy variadas y en el caso de la educación en comunidades pobres conlleva deficiencias adicionales si se consideran las condiciones en las que se imparte. En el capítulo final del trabajo se describen las condiciones de algunas comunidades rurales en situaciones de pobreza extrema y se observan las condiciones cotidianas en las que los niños estudian, para ver la distancia entre los procesos estructurales que referimos en este capítulo y el extremo de la realidad de la pobreza.

No se pretende establecer una línea directa entre el informacionalismo o la sociedad de conocimiento y la pobreza, lo que se busca es contrastar ambos polos y hacer manifiesta la distancia entre las posibilidades de construir redes sociales y la inmovilidad que propicia la pobreza. Se gesta una nueva segregación que agrega un peldaño más a la diferencia social y limita a los grupos pobres a quedar fuera de la dinámica social, lo cual no es en sí necesariamente negativo, el problema es que no parece que puedan encontrar un vínculo mínimo, pues se mantiene en un proceso de inclusión/exclusión permanente. Y es que debemos entender que se trata de dos planos diferentes de la realidad social que en los hechos no se juntan, aunque debieran hacerlo.

Como hemos visto, en el nuevo paradigma tecnológico la información es el elemento clave, por lo que el conocimiento será un aspecto fundamental para desarrollarnos en la nueva estructura social y lo será también la educación.

Autores como Peter Drucker y Manuel Castells no aciertan en concluir si en definitiva se ha transitado a una sociedad de conocimiento o a una sociedad informacional, no obstante observan que hay elementos que hacen suponer que la confluencia de varios factores permite la superación del capitalismo industrial. Drucker considera que el desarrollo tecnológico tiene fundamento en un cambio en la concepción del conocimiento "Tanto en el Occidente como en el Oriente el conocimiento siempre se había visto como aplicable a ser. Casi de la noche a la mañana se empezó a aplicar a hacer. Se convirtió en un recurso, en una utilidad.

Siempre había sido un bien privado. Casi de la noche a la mañana se convirtió en un bien público.”¹³⁶

La aplicación del conocimiento ha tenido diversos momentos, antes y durante la Revolución Industrial “el conocimiento se aplicó a herramientas, procesos y productos”¹³⁷. Posteriormente se aplicó a la organización del trabajo y generó la llamada Revolución de la Productividad a finales del siglo XIX. En la fase más reciente, iniciada en tiempos de la Segunda Guerra Mundial el conocimiento se produce así mismo y desplaza al capital y al trabajo como únicos factores de la producción.

El conocimiento se convirtió en conocimiento aplicado, tecnología. Por otra parte, el conocimiento transitó también de general a especializado, en la conformación de disciplinas como sistemas delimitados, articulados en torno a una metodología “Lo que hoy consideramos conocimiento es información eficaz en la acción, información enfocada en los resultados”¹³⁸. Es precisamente la razón por la cual el conocimiento requiere de la formación y aprendizajes necesarios, es por ello que la educación es fundamental.

Los efectos de esto son muy claros, pues las industrias han modificado su posición en la estructura económica, desde hace 15 o 20 años aquéllas que ocupan el núcleo económico se encuentran relacionadas con la producción y generación de información. Justamente el poder económico de los individuos ha visto una transición en los últimos años en los que las mayores fortunas se encuentran vinculadas con los procesos de generación de información o su transmisión, desplazando incluso a los jeques del petróleo (son claros los casos de Bill Gates y Carlos Slim). De hecho son éstas las fortunas que se han elevado con mayor rapidez, debido en alguna medida a que “cada vez es menor el rendimiento sobre los recursos tradicionales trabajo, tierra y capital (dinero). Los únicos –o por lo menos los principales- productores de riqueza son la información y el conocimiento”.¹³⁹

¹³⁶ Peter Drucker, *La sociedad postcapitalista*, Colombia, Grupo Editorial Norma, 1994, p. 21.

¹³⁷ Ibidem. p. 22.

¹³⁸ Ibid. p. 52.

¹³⁹ Ibid. p. 199.

Lo anterior lleva ineludiblemente al impacto en la escuela y en la educación en general, Drucker identifica dos niveles diferentes de impacto “la forma en que aprendemos y la forma en que enseñamos”.¹⁴⁰ Adicionalmente, convendría integrar dos elementos más: el contenido de lo que se enseña y aprende y el tiempo durante el cual se aprende.

No podemos suponer que el cambio más importante que tendrá la educación será su tecnologización, precisamente éste es uno de los espacios en los que la participación de la tecnología es diferente, pues la introducción de herramientas para mejorar las formas de aprender no es suficiente sino se acompaña de un cambio en los contenidos mismos, en lo que genéricamente se denomina calidad de la educación.¹⁴¹ “El reto verdadero que nos espera no es la tecnología. Es cómo usarla”.¹⁴² Ciertamente habrá un cambio en cuanto al núcleo de la enseñanza, transitando del uso intensivo de trabajo (el docente), por un uso intensivo de capital (herramientas tecnológicas). Pero el cambio más importante será la conformación de un nuevo alfabetismo en el que si bien las habilidades matemáticas y de lecto-escritura no dejan de ser fundamentales son insuficientes, por lo que una de las cualidades más importantes es el desarrollo de habilidades por medio de un aprendizaje permanente.

El informe de la UNESCO de 1996 coordinado por Jacques Delors¹⁴³ refiere cuatro principios de la nueva educación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

Estos principios buscan integrar una visión que atienda los retos de los procesos de transformación: “Mientras la sociedad de la información se desarrolla y

¹⁴⁰ Ibid. p. 199.

¹⁴¹ Esto ya lo demostró el fracaso del programa Enciclomedia, el cual únicamente se enfocó en tecnologizar las aulas (algunas) sin modificar las formas de enseñanza. Este ejemplo también sirve para la distinción entre información y conocimiento.

¹⁴² Ibid. p. 215.

¹⁴³ Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro*, México, Librería Correo de la UNESCO, 1997.

multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, relacionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla".¹⁴⁴

El problema es el desfase entre los procesos de transformación social y la situación de ciertos grupos, pues si no tienen resuelta su situación alimentaria diaria no podemos pensar que pueden integrarse a procesos que se desarrollan de acuerdo con una lógica y velocidad muy diferente. De esta manera el problema no es sólo de acceso, de tecnologización, de calidad, ni siquiera de equidad, el tema es otro: qué tipo de sociedad tenemos y queremos y cómo encajan o no los grupos más pobres, pues hasta el momento los programas educativos parten de un planteamiento dando por hecho su integración, como si la homologación de contenidos fuera la prueba de la equidad educativa.

Si consideramos que la educación es esencialmente un proceso de socialización, la que estos grupos reciben se observa limitada. Es como si un niño recibiera instrucciones parciales, poco útiles, ajenas a sus necesidades y algunas partes fueran en otro idioma.

Es frecuente encontrar que los futurólogos tengan un optimismo desbordado por los cambios que promete la revolución tecnológica. Llama mucho la atención la forma en que expresan el problema de la diferenciación social:

El mundo actual se está dividiendo en dos grandes bloques. Desde el punto de vista sociológico: 1. Las personas con complejos, cuya principal preocupación será evaluar las dimensiones económicas, culturales y sociológicas de las innovaciones tecnológicas; 2. Los usuarios desacomplejados (sin complejos), entre los que se encuentran, fundamentalmente los niños y personas con mentalidad de niños, que manejan todo con la mayor naturalidad del mundo.¹⁴⁵

Este debate entre *apocalípticos e integrados* es a todas luces maniqueo y oculta el proceso de transformación, hay posibilidades de un mundo mejor pero sólo para algunos, los de siempre.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Ibidem. p. 17.

¹⁴⁵ Joyanes, Op. Cit., p. 5-6.

¹⁴⁶ Es precisamente al arribo de este tipo de pensamiento al que Roszak llama *tecnocracia*: "... bastará definir la tecnocracia como la sociedad en la cual los que gobiernan se justifican porque se remiten a

La revolución tecnológica no revierte los procesos de segregación social, ni la pobreza misma, por el contrario. A algunos analistas estos procesos los embriaga y los hace olvidar el sentido mismo del análisis social: poner en tela de juicio la realidad social.

El optimismo extremo se convierte en ingenuidad y luego en cinismo:

Las décadas próximas, y el final de la actual lo están ya anunciando, revelarán que estas nuevas tecnologías van a permitir a los seres humanos, no sólo una vida más libre y cómoda sino también más educada y creativa. Se van a poner a disposición del mundo del ocio, del mundo profesional, del mundo científico, etc., una inmensa cantidad de datos y conocimientos. Los seres humanos ganarán en libertad para adquirir conocimientos, libertad para comunicarse y libertad para desplazarse.¹⁴⁷

Esta perspectiva neo neo-liberal oculta la realidad, ni las nuevas tecnologías están disponibles a todos, ni hay más ocio, a menos que así se defina al desempleo. Asimismo, más información no es más conocimiento. La libertad no radica en la posibilidad de elegir, sino en el acceso a los mismos materiales y bienes culturales para estar en posibilidad de tomar la iniciativa de la elección.

los técnicos, los cuales, a su vez, se justifican porque se remiten a formas científicas de pensamiento.” Theodor Roszak, *El nacimiento de una contracultura*. Op. Cit., p. 22.

¹⁴⁷ Joyanes, Op. Cit., p. 6.

Capítulo 4

Condiciones escolares de niños en comunidades rurales en Puebla y Estado de México

Hemos visto que el tratamiento analítico e institucional que se suele utilizar para definir el fenómeno de la pobreza ha seguido una tendencia hacia su cuantificación. La pobreza es un tema que para los organismos internacionales e, incluso para instancias nacionales, es un asunto sobre la cantidad de personas que acceden o no a ciertos niveles de bienestar. Si bien la cuantificación de un fenómeno es un elemento fundamental para su reconocimiento, el problema es que no puede limitarse sólo a eso.

Derivado de la idea de que cuantificar es explicar, hemos podido observar cómo la pobreza es reducida a un problema de igualdad de oportunidades y de distribución inequitativa de los ingresos. No hay referencia a las determinantes estructurales de la pobreza y la atención a este fenómeno es exclusivamente paliativa.

Por otro lado, identificamos a los Programas Compensatorios como la estrategia impulsada por el gobierno para disminuir la desigualdad educativa. Desigualdad referida a las propias condiciones de los niños beneficiados y no al conjunto de la sociedad que debiera ser el punto de referencia que permitía establecer un sentido de la desigualdad relativizado al contexto.

La relación pobreza y educación se establece a partir de lo que aporta la segunda para el desarrollo social, la inserción al mercado de trabajo y las demandas de un sistema económico que, producto de la revolución tecnológica y la globalización, ha hecho del conocimiento la base de los procesos productivos. Aunque las tasas de desempleo se han incrementado en ciertas áreas, en otras hay una creciente demanda de trabajadores calificados. Efectivamente, justo porque el conocimiento no puede comprarse, pues involucra procesos de adquisición por

medio de la interacción entre individuo y sistema educativo, la educación adquiere una importancia cada vez mayor a lo largo del tiempo:

... la igualdad de oportunidades educativas, y específicamente la escolarización, es enormemente importante. Lo es en primer lugar porque la imposibilidad de participar de la educación formal margina del acceso a un parte importante de construcciones sociales, de significados, de cultura contemporánea. Es esta noción de la educación como derecho humano básico la que subyace a la Declaración Universal de Derechos Humanos. Por otra parte, la escolaridad además de ser un bien en sí misma, un derecho humano fundamental, es instrumental para permitir el acceso a otras oportunidades sociales. El saber leer y escribir permite entrar en relaciones contractuales en una posición de ventaja sobre quien no tiene esta competencia, el adquirir habilidades cognitivas básicas, de lecto-escritura, razonamiento numérico, operaciones causales y razonamiento lógico aumenta las oportunidades de comprender al mundo alrededor nuestro y nuestra relación con el mundo, permite aprender más y permite participar en formas más complejas de organización social, productiva y política. El tipo de empleo y su remuneración al que pueden aspirar las personas con mayor nivel educativo es superior al que pueden aspirar quienes tienen menos escolaridad, tanto por las diferencias en productividad asociadas con la escolaridad, como por el uso que los mercados laborales hacen de las credenciales educativas para restringir el número de aspirantes y facilitar la selección cuando los aspirantes exceden a las posiciones a llenar.¹⁴⁸

No parto de la idea que la educación es el medio que puede sacar a las personas de la pobreza, pues las causas de ésta son lejanas al sistema educativo, sin embargo de seguirse ampliando el número de niños que no acceden a ella y el número de los que no permanecen, la falta de educación se configura como un nuevo factor de segregación social. Incluso, si la educación que reciben no es la adecuada el resultado es el mismo, debido a que si se recibe una educación deficiente las capacidades, habilidades y conocimientos serán afectados y con ello el propio desarrollo de los niños.

¹⁴⁸ Reimers, "Políticas compensatorias de discriminación positiva..." Op.Cit., p. 4-5.

La pobreza y su afectación en la escuela

Al prevalecer internacionalmente un discurso en el cual el conocimiento es fundamental, en el presente capítulo se analizan las condiciones en que asisten a la escuela y estudian niños de comunidades rurales, generalmente indígenas, del Estado de México y Puebla. Las comunidades donde viven estos niños son de alta marginación en razón a que pertenecen a las llamadas microrregiones¹⁴⁹, las escuelas reciben apoyos de CONAFE y algunos niños y niñas cuentan con beca de OPORTUNIDADES.

La idea que se busca desarrollar es que la situación de pobreza en que viven estos niños es tan grave que su permanencia en la escuela, e incluso su asistencia cotidiana (y muy probablemente la calidad de su aprendizaje), se encuentran determinados por los apoyos que reciben por parte de CONAFE, pues de no recibirlos es probable que no continúen en la escuela.

Es decir, que el efecto de los programas compensatorios es muy fuerte en razón de la pobreza en que viven estos niños y sus familias y no necesariamente por la pertinencia del diseño de los programas. Estas zonas de alta marginación son tan sensibles a los apoyos que tener \$1.00 un peso hace diferencia entre ellos, además es común dejar de asistir a la escuela porque deben trabajar con sus padres (jornaleros), o porque carecen de cuaderno o un lápiz. Se intentará mostrar también que cuando dejan de recibir estos apoyos descende la asistencia y los resultados educativos en general. Evidentemente ante una situación tan precaria las familias deben elegir entre comer o los materiales para que los niños vayan a la escuela. Finalmente, se buscará mostrar que la pobreza tiene manifestaciones concretas que trascienden la cuantificación sobre el número de personas que se encuentran bajo esta situación pues su condición afecta otras áreas, en particular la educación.

¹⁴⁹ La Estrategia de Microrregiones inició en febrero de 2001 y constituye desde entonces, uno de los principales esfuerzos de coordinación institucional para incidir favorablemente en las causas que originan la pobreza de los territorios con los más altos índices de marginación en el país. Conceptualmente las Microrregiones son definidas como espacios geográficos en áreas rurales, conformados por uno o varios municipios, que en su mayoría responden a una identidad étnica, cultural y geoeconómica, y en los que se registran los índices de marginación más altos del país, así como los que cuentan con población predominantemente indígena, sin importar su grado de marginación. Tomado de: Diario Oficial, "Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Local (Microrregiones), para el ejercicio fiscal 2007", Miércoles 28 de febrero de 2007.

Es frecuente que los estudios sobre aspectos educativos consideren la situación de pobreza como una circunstancia independiente, tanto de los propios resultados educativos como del desempeño cotidiano en la escuela. Sin embargo, la educación básica –en este caso específicamente la primaria- permite sentar las bases para un aprendizaje posterior, además de sus efectos en el entorno familiar, en la salud y la nutrición, pues deben considerarse los efectos demostrativos que tiene la educación en los niños, y que a su vez transmiten a sus familias.

Bajo estos términos la experiencia en campo con los niños, sus padres y profesores¹⁵⁰ me permitió observar el efecto que tienen los apoyos educativos en al menos tres aspectos:

1. El efecto positivo que tiene en los niños de estas comunidades contar con instalaciones educativas adecuadas.
2. El efecto de los apoyos en especie (materiales escolares) sobre su permanencia en la escuela y la realización de actividades. Por tanto, la manifestación de la pobreza en la educación como aspecto limitante.
3. Los efectos paralelos de la educación en el ámbito familiar.

En síntesis, la vinculación que existe entre fenómenos sociales y educación, entre condicionantes y limitantes y su efecto concreto en que un niño acuda y permanezca en la escuela se concreta de diversas formas en la relación entre pobreza y educación:

Factores constitutivos de la pobreza, como la desnutrición, los problemas de salud, la escasa posibilidad de la familia para ofrecer un ambiente propicio al aprendizaje, las propias características culturales que inciden sobre la importancia que la familia otorga al avance escolar de sus hijos, son importantes condicionantes del acceso, la permanencia y el aprovechamiento escolar. De esta forma, el proceso de crecimiento del sistema educativo se ha aunado a la dinámica de diferenciación socioeconómica y cultural y ha tenido como consecuencia inevitable la incapacidad no sólo de contrarrestar el peso de las diferencias de resultados educativos, sino aun de asegurar

¹⁵⁰ Para conocer los detalles del trabajo de campo ver Anexo Metodológico, p. 152.

la "igualdad de oportunidades" en educación. El saldo es un sistema educativo que acentúa las desigualdades previamente existentes.¹⁵¹

Los factores que definen la calidad de la educación

Una vez que el avance en la cobertura escolar ha alcanzado importantes logros (96.1%¹⁵²), como parte de los acuerdos internacionales en múltiples eventos como la Conferencia Internacional de Educación realizada en Tailandia de 1990, que produjo la declaración *Educación para Todos*, la tendencia general miró hacia la calidad de la educación, pues por un lado se detectó que era insuficiente crecer sin ciertos referentes mínimos que garanticen resultados adecuados, pero también porque las restricciones del gasto limitaban los recursos disponibles para educación.

El discurso educativo sobre la calidad ha sido uno de los más arraigados desde mediados de la década de los noventa y también uno de los discursos más difíciles de concretar, pues la noción de *calidad* se convirtió en un precepto ideológico que, por ejemplo, en educación superior ha contrapuesto el crecimiento con la calidad. En educación básica posibilitó procesos de control técnico del trabajo docente e, incluso, un cuestionamiento hacia la viabilidad de la educación pública, particularmente en cuanto a la relación costo-beneficio.

La calidad educativa ha llegado a cubrirlo todo en el discurso educativo, pero al momento de definir los criterios que la determinan es difícil identificar puntos concretos, o bien, se hace equivalente con prácticamente cualquier cosa, desde asignar puntos a la asistencia de los profesores, hasta evaluar los resultados educativos para hacerlos equivalentes con los de otros países.

Muchos de estos intentos tienen sentido, sin embargo, al amparo de la noción de calidad se ha integrado una visión que cuestiona el sentido de la educación pública y realiza abstracciones sobre las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos educativos. Esencialmente, la calidad es un concepto relativo, pues debe

¹⁵¹ Sylvia Schmelkes, *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, México, FCE, 1997, p. 13.

¹⁵² INEGI, *Estadísticas educativas*. Los datos se refieren a la población de 6 a 12 años que asiste a la escuela.

estar anclado a ciertos criterios que la delimiten y dichos criterios pueden variar de país en país, incluso al interior de ellos mismos.

Ciertamente, calidad es un concepto complejo que se deriva de la traspolación del discurso empresarial japonés de los años 80 y 90, pero que en educación por sí mismo es difícil delimitar.¹⁵³ El valor intrínseco de la educación no puede trasladarse a la fiscalización de recursos, o a su concepción como producto. De hecho, la vertiente actual de la planeación estratégica bajo la triada misión, visión, objetivo, es una derivación del viejo discurso sobre la calidad. En el ámbito educativo se llega a definiciones como: “[...] entendemos por calidad de la educación primaria, individual y de cada escuela, el logro del aprendizaje relevante para la vida (competencias para la vida)”.¹⁵⁴ Lo que muestra la complejidad para construir el concepto.

No obstante, es posible identificar un conjunto de elementos esencialmente cualitativos que en su interrelación permiten contar con los elementos que otorgan ciertas certezas a los procesos educativos para que tengan un desarrollo adecuado, útil, pertinente, pero considerando siempre el contexto y los antecedentes, pues la tarea educativa no se realiza en abstracto. De esta forma, la investigación educativa ha logrado sistematizar una serie de elementos, agrupados esencialmente en dos dimensiones, la de la oferta y la de la demanda, que en su conjunto inciden en la calidad de la educación:

Factores que inciden en la calidad¹⁵⁵

Factor	Factores de la demanda
	Características
1. Nivel socioeconómico	Determina la permanencia y el acceso, así como las condiciones de la escuela. El elemento también incide en la alimentación y la salud.
2. Antecedentes educativos familiares (<i>capital cultural</i>)	La educación de los padres, especialmente de la madre, incide en la permanencia de los hijos. “En el caso de las madres con mejor educación, la escasez de los ingresos familiares erosiona, aunque no logra anular, la potencialidad del capital cultural familiar.” ¹⁵⁶
3. Grupo étnico de procedencia	Los referentes extremos son la discriminación, sin embargo los grupos indígenas generalmente viven en condiciones de pobreza y bajo condiciones escolares poco favorables y hasta excluyentes.
4. Ubicación geográfica	Se ha observado que la dispersión geográfica en que viven las comunidades rurales reduce las posibilidades de atención educativa. La lejanía de las escuelas tiene una afectación especial en las niñas y en los alumnos de menor

¹⁵³ Uno de los textos clásicos es el de: Kaoru Ishikawa, *¿Qué es el control total de calidad?* Colombia, Norma, 1994.

¹⁵⁴ Schmelkes, Op. Cit., p. 25.

¹⁵⁵ Elaborado a partir de Sylvia Schmelkes, *La calidad en la educación primaria*, Op. Cit., pp. 15-21.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 17.

edad.

Factores de la oferta

5. Relevancia de los aprendizajes Se ha observado como elemento problemático la separación entre lo que se enseña en la escuela y su utilidad práctica. Lo cual no significa que los niños sean incapaces de resolver ciertos problemas, el punto de conflicto es la formalización que aplica la escuela.¹⁵⁷
6. Prácticas al interior del aula Este factor se encuentra sumamente asociado con las habilidades docentes, pues las prácticas tradicionales parecen tener un efecto negativo en la calidad educativa. Ejemplo de ello son: la repetición, memorización, y procesos de simulación.
7. Condiciones de la escuela En general aquí podemos considerar las condiciones de infraestructura de la escuela, referidas a gasto por alumno, dotación de material didáctico, la solidez del docente e, incluso el tiempo dedicado a la enseñanza y su relación con los días de enseñanza directa.
8. Perfil docente Este rubro es vital entre los criterios que inciden en la calidad es muy amplio y en ocasiones se ha vuelto el único factor identificado. Los aspectos que los conforman van desde la percepción de los niños de sus profesores, lo cual se relaciona con su auto percepción, hasta el manejo cotidiano del aula con los signos de autoridad que expresa, las formas de corrección. La formación docente es otro elemento fundamental, así como sus prácticas y el trabajo colegiado que pueda retroalimentar las actividades. Para dimensionar la magnitud de este aspecto veamos el resultado de una investigación que "... encontró que las escuelas pobres tienen dificultades para atraer y mantener a los maestros mejor preparados y con mayor experiencia. El 49% de los maestros rurales entrevistados había solicitado su cambio de escuela".¹⁵⁸
9. Administración escolar y el trabajo del director Esto se refiere a las limitaciones impuestas al director por la estructura, desde el sector escolar, la delegación estatal y la SEP y por supuesto el sindicato. Por otro lado, es el ejercicio de su autoridad ante los demás profesores y la relación con el sindicato. El papel del director se vincula a la mediación con la autoridad, con los demás profesores, con los padres y con la comunidad escolar en su conjunto.
10. Supervisión y apoyo pedagógico Este elemento ha cobrado mayor importancia, pues a través de los supervisores y asesores se da seguimiento al trabajo cotidiano, al desarrollo de los programas y a las estrategias de aprendizaje, lo cual permitiría garantizar el desarrollo de los programas establecidos.
11. Relación escuela-comunidad Este es un factor en el que convergen oferta y demanda y se ha ponderado como un elemento fundamental para la calidad y los resultados educativos. Las posiciones a este respecto son variadas pues se intenta establecer un vínculo que va desde la rendición de cuentas y el traslado de la supervisión docente a los padres, hasta la evaluación y asignación de recursos a las escuelas. El elemento que queremos destacar es la integración de los padres en las actividades, el seguimiento y apoyo a los hijos, es decir un vínculo de cooperación, más que de contrapeso o control.

Estos elementos han sido identificados a partir de la investigación educativa que la autora sistematiza como las condicionantes de la calidad educativa. El estudio integra también el fenómeno de la repetición como factor que, a su vez, determina el rezago entre los factores relacionados con la calidad educativa, sin embargo no lo incluyo porque considero que la repetición es una consecuencia y no una causa en sí misma.

¹⁵⁷ Ver Teresina Carraher, et. al., *En la vida diez, en la escuela cero*, México, Siglo XXI, 1991.

¹⁵⁸ Schmelkes, Op. Cit., p. 19.

Situación escolar de los niños de comunidades pobres en Puebla y Estado de México¹⁵⁹

Vamos a retomar estos once aspectos identificados como condicionantes de la calidad educativa para tratar de identificar cuáles de estos elementos podemos recuperar a partir del trabajo de campo realizado en Puebla y el Estado de México, como contexto para conocer las manifestaciones de la pobreza en el ámbito educativo. Es decir, hasta dónde la pobreza tiene incidencia en el desempeño de los niños que viven bajo un contexto extremo, aún y cuando reciben apoyo a través de los programas compensatorios.

1. Nivel socioeconómico

En el caso del Estado de Puebla los niños y sus familias pertenecen a comunidades rurales e indígenas que se encuentran catalogadas dentro de las denominadas microrregiones, las cuales identifican las zonas del país con menor desarrollo socioeconómico. Las familias se dedican básicamente al campo como jornaleros y todas las variantes del subempleo, predomina la albañilería, aunque implique desplazamiento a otras poblaciones, generalmente de mayor tamaño. El nivel de ingresos es sumamente bajo, por ejemplo, en una de las comunidades ubicada en Zongolica, dedicada a la producción de café, se pagaba a un peso el kilo de la llamada cereza, esto puede dar clara idea de las condiciones socioeconómicas de los niños y sus familias.

En relación con las familias de los niños del Estado de México, aunque compartan la clasificación de las microrregiones, y también son comunidades rurales e indígenas, algunas se encuentran más cercanas a los centros urbanos o poblados mayores, lo que permite diversificar las posibilidades de empleo, aunque no el nivel de ingresos. En el Estado de México al trabajo de albañilería se agrega el de obrero y alfarero, lo que implica también el desplazamiento del padre al lugar de trabajo.

¹⁵⁹ Para conocer los detalles metodológicos de la aplicación de instrumentos y las localidades de la muestra, ver anexos 1 y 2.

La visita directa a las comunidades me permitió observar directamente las repercusiones del nivel socioeconómico, como la baja talla de los niños, las enfermedades en adultos consecuencia de la desnutrición, e infecciones extendidas en ojos, etc.

2. Antecedentes educativos familiares

Como se indicó al inicio del presente apartado se intenta vincular los aspectos identificados como determinantes de la calidad, de acuerdo con los estudios de especialistas, con la información empírica recuperada en las visitas a Puebla y el Estado de México, por lo que en ocasiones no se cuenta con información sobre cada aspecto, pues la investigación en las entidades fue construida con otros propósitos, no obstante se ha tratado de complementar la información a partir de otros referentes.

La reciente instalación de escuelas preprimarias y primarias en las zonas seleccionadas, y la edad de los padres de familia que fluctúa entre 21 y 59 años en Puebla y entre 20 y 57 en el Estado de México hace difícil que hubieran podido asistir ellos a la escuela, de ahí que los antecedentes escolares de los padres sean tan pobres como ellos mismos, aún más si se consideran las dificultades de sus propios hijos para seguir estudios posteriores a la primaria. Complementariamente podemos considerar las cifras de la CEPAL sobre la escolaridad de la población rural, que señala para el año 2005, 4.3 años de escolaridad para México, datos evidentemente muy bajos.¹⁶⁰ Esta conjetura se corrobora cuando en las entrevistas¹⁶¹ realizadas en las comunidades entre 2004 y 2004, se les preguntara a los padres sobre sus capacidades de lectura y escritura:

¿Sabe usted leer y escribir?

	Puebla		Estado de México	
	%	Núm. de casos	%	Núm. de casos
Lee y escribe	68%	102	74%	105

¹⁶⁰ Comisión Económica para América Latina. *Panorama Social de América Latina 2006*. CEPAL 2007. Versión electrónica www.cepal.org

¹⁶¹ Es importante considerar que tanto para los padres como para los niños la técnica de recuperación de información que se utilizó fue la entrevista.

Sólo lee	2%	3	2%	3
Lee y escribe con dificultad	17%	26	15%	21
Aprendió pero no lo hace	1%	1	1%	2
No lee ni escribe	11%	16	8%	11
Otro	1%	1	0%	0

Si bien no es una muestra representativa estadísticamente para cada entidad y los datos no son en sí mismos generalizables, las 321 entrevistas realizadas a los padres ilustran claramente la situación de las familias.¹⁶² De hecho, si nos atenemos a las conclusiones de la investigación educativa internacional, la baja escolaridad de los padres, y en particular la de la madre, afecta en la permanencia de los hijos en la escuela, lo cual aunque no se trata de una regla sí genera predisposición, debido a que incide en los niños pues mantienen un bajo nivel educativo aún y con los apoyos que reciben. Precisamente esta circunstancia genera la contradicción que hemos señalado con el desarrollo actual de la sociedad de conocimiento.

Si bien se puede argumentar que los niveles de lecto-escritura no son bajos, debido a que en cada entidad $\frac{3}{4}$ partes de los padres leen y escriben, al momento de poner en práctica tales habilidades surgen problemas, pues la investigación de campo evidenció las dificultades de comprensión de textos que tienen los padres, incluso con los materiales elaborados para ellos por CONAFE, los cuales tienen dificultades para leer; en general no utilizan estas habilidades, salvo cuando apoyan a sus hijos o realizan trámites.

No obstante, debo señalar que entre los padres de familia, particularmente entre las madres, se hizo evidente en las entrevistas realizadas la alta valoración que tienen de la educación y su efecto positivo en el desarrollo de sus hijos, en buena medida determinada por el trabajo que desarrolla CONAFE. Durante las visitas a las comunidades las madres solicitaron orientación y apoyo, incluso intermediación, para gestionar la instalación de telesecundarias en su comunidad.

3. Grupo étnico de procedencia

¹⁶² En los cuadros no se integra el total de respuestas, pues únicamente se presentan aquéllas que son más significativas y las que se encuentran directamente vinculadas a la pregunta inicial, por lo que no necesariamente habrá correspondencia entre los casos referidos y el total de entrevistas. No se consideran las entrevistas realizadas en las 10 escuelas de Puebla que dejaron de recibir el apoyo, integradas como elemento de contraste.

En el Estado de Puebla la población de las comunidades analizadas es mazahua, náhuatl, ñähñu y tlahuicas; en el Estado de México se ha diluido la pertenencia a grupos indígenas específicos, pues se trata de comunidades próximas a centros urbanos, no obstante sus orígenes son indígenas.

A este respecto es muy importante indicar que la lengua es una condición determinante en diversos procesos, desde la comunicación e integración con otras personas hasta la educación, pues los niños reciben sus clases en español aunque en sus casas se habla en alguna lengua original. Ocasionalmente los profesores hablan las lenguas, pero lo utilizan para comunicarse con los padres.

4. Ubicación geográfica

La distribución de escuelas y comunidades de Puebla comprendió 20 municipios, distribuidos de la siguiente manera: 9 municipios en el noreste; cinco en el noroeste; 3 en la zona este; 3 en el sureste y 1 en el sur. Todas las escuelas y sus respectivas comunidades (50 en total) se sitúan en lugares apartados y de difícil acceso, lo que repercute en falta de servicios médicos, transporte, agua y electricidad. Los municipios ubicados al este y sureste del Estado se ubican en zona montañosa, lo que hace muy complicado el acceso. Para ilustrar esto conviene saber que de las 50 comunidades en 36 no hay transporte público regular.

Esta situación afecta las actividades escolares, pues se dificultan tanto las actividades de supervisión, como el traslado y acceso a materiales y gestión de trámites. Adicionalmente, se dificulta también la posibilidad de que los niños accedan a otro nivel de estudios superior a la primaria¹⁶³.

Las escuelas y comunidades en el Estado de México se ubican en diez municipios, todos ellos cercanos al límite con Michoacán. De las 49 escuelas, 28 se ubican en los municipios de San Felipe del Progreso y San José del Rincón, que se caracterizan por su gran extensión y pobreza, así como por la dispersión de los grupos.

¹⁶³ Ver mapa en el Anexo Metodológico.

Si bien la ubicación de las comunidades del Estado de México es menos cercana a las zonas montañosas, como sucede en Puebla, se mantienen las dificultades de acceso. En 32 de las 49 escuelas no hay transporte público constante, aún y cuando hay rutas, no tienen horarios fijos.

Esta dificultad de acceso en ambas entidades repercute no sólo en los servicios y en la situación educativa, sino también en los gastos, pues en algunas comunidades de Puebla hay traslados de hasta 6 y 8 horas para salir o llegar, con las repercusiones en los costos que ello implica y la seguridad misma de los traslados.¹⁶⁴

5. Relevancia de los aprendizajes

La investigación de origen no contemplaba este rubro, no obstante el tema ha sido ampliamente analizado por la "pedagogía crítica", en relación con la centralización de contenidos, o bien el currículo como mecanismo que reproduce las relaciones de dominación.

Para que esto sea entendible debe decirse que es muy difícil que los contenidos nacionales elaborados por la SEP puedan tener la misma relevancia en todas las regiones del país, mucho menos para las zonas indígenas. Precisamente ese interés por universalizar el contenido de los programas y los libros de texto diluye la posibilidad de atender la relevancia de contenidos locales, aún y cuando existan textos bilingües o en lengua materna.

Las condiciones de vida de los niños en situaciones como la descrita les limitan, pues sus referentes culturales son escasos, lo que reduce las posibilidades de hacer propios los aprendizajes. Basta un ejemplo, cómo podemos esperar que un niño de estas comunidades, digamos de Zongolica, conciba el sentido geográfico de la conformación del país cuando no tienen idea de la relación espacio-tiempo entre su localidad, la ciudad de Tehuacán y la de Puebla ubicadas a 6 y 8 horas respectivamente, en razón del transporte, no de la distancia. De ninguna manera quiero decir que los niños no entiendan, sino que no cuentan con los referentes

¹⁶⁴ Los primeros días de julio de 2007 en el Estado de Puebla un autobús de transporte fue atrapado por el desgajamiento de un cerro, lo que causó la muerte de todos los que en él viajaban; las personas eran habitantes de una de las comunidades visitadas.

necesarios para comprender del todo algunas de las actividades escolares tal y como son vistas desde una lógica urbana, por ejemplo.

6. Prácticas al interior del aula

Los instrumentos a través de los cuales se recupera la información no contemplaban una dimensión sobre elementos pedagógicos, no obstante a través de las visitas pudo observarse que prevalecen prácticas tradicionales, en las que se privilegia la memorización y las estrategias didácticas convencionales, pues generalmente desde su formación se enseña a los profesores estrategias basadas en la exposición con pizarrón y materiales de papelería y útiles escolares como mapas, lo que dificulta el trabajo docente en estas zonas pues precisamente la situación de pobreza que guardan las comunidades impide el acceso a esos materiales, situación que plantea al profesor la necesidad de generar nuevas formas de enseñanza, apoyándose al límite en su imaginación y destrezas, sin embargo si bien antes señalamos un ejemplo del esfuerzo de un profesor, no parece ser común que suceda.¹⁶⁵

Por otro lado, es importante considerar que aunque los profesores por lo regular no pertenecen a la comunidad, sí son parte de la región geográfica y comparten costumbres y valores que reproducen a lo interno del aula. Es así que al buscar a los niños para las entrevistas de la investigación de origen que hemos referido los profesores generalmente nos enviaban a niños varones. Ya hemos referido también el manejo de una situación observada en relación con la forma de tratar a un niño al jugar con otro y ser cuestionado por el profesor respecto de si eran "maricones" por estar tocándose.

Es así que la falta de materiales, la formación y tradición de los profesores, el programa de estudios y los materiales proporcionados por la SEP y CONAFE nos permiten plantear que las prácticas a lo interno del aula son tradicionales, enfocadas en la enseñanza más que en el aprendizaje, memorísticas y repetitivas.

¹⁶⁵ Es importante considerar que debido a la escasez de recursos es frecuente que los materiales proporcionados se cuiden a tal punto que prefieran no usarlos para que no se desgasten o maltraten. El ejemplo más común es el de las computadoras que pueden no utilizarse por cuatro razones: no hay electricidad, no hay un profesor que sepa utilizarlas, no se usan para cuidarlas o no sirven.

7. Condiciones de la escuela

Aquí sin duda tenemos elementos paradójicos, pues en la mayoría de comunidades visitadas el edificio escolar destacaba por sus características y acabados, debido a que son de cemento, con ventanas, puertas y en ocasiones hasta bardas, letrinas y baños, lo que contrasta con las casas de leña y paja en que viven los alumnos. En ambas entidades las escuelas contaban con aulas construidas, siendo la carencia más importante la falta de drenaje, lo cual no es condición específica de la escuela, sino de la comunidad en general.

Sin duda el contraste mencionado es notorio y permite identificar la posición de un poblado, respecto de los poblados vecinos al contar con escuela formal. Cabe mencionar que las escuelas constituyen un espacio de reunión para la comunidad que se usa tanto para fines políticos, como religiosos y de cualquier otra índole.¹⁶⁶

Las condiciones materiales de las escuelas propician una situación muy singular, pues pudo corroborarse el efecto que tiene contar con espacios adecuados para sus actividades, al preguntar a los niños qué era lo que más les gustaba de su escuela, en ambas entidades señalaron que estuviera limpia y arreglada, además de los elementos estrictamente académicos, como aprender. Es posible afirmar que la escuela en tales condiciones constituye un referente positivo para los niños con el que aprenden cosas como la importancia para la salud de las letrinas.

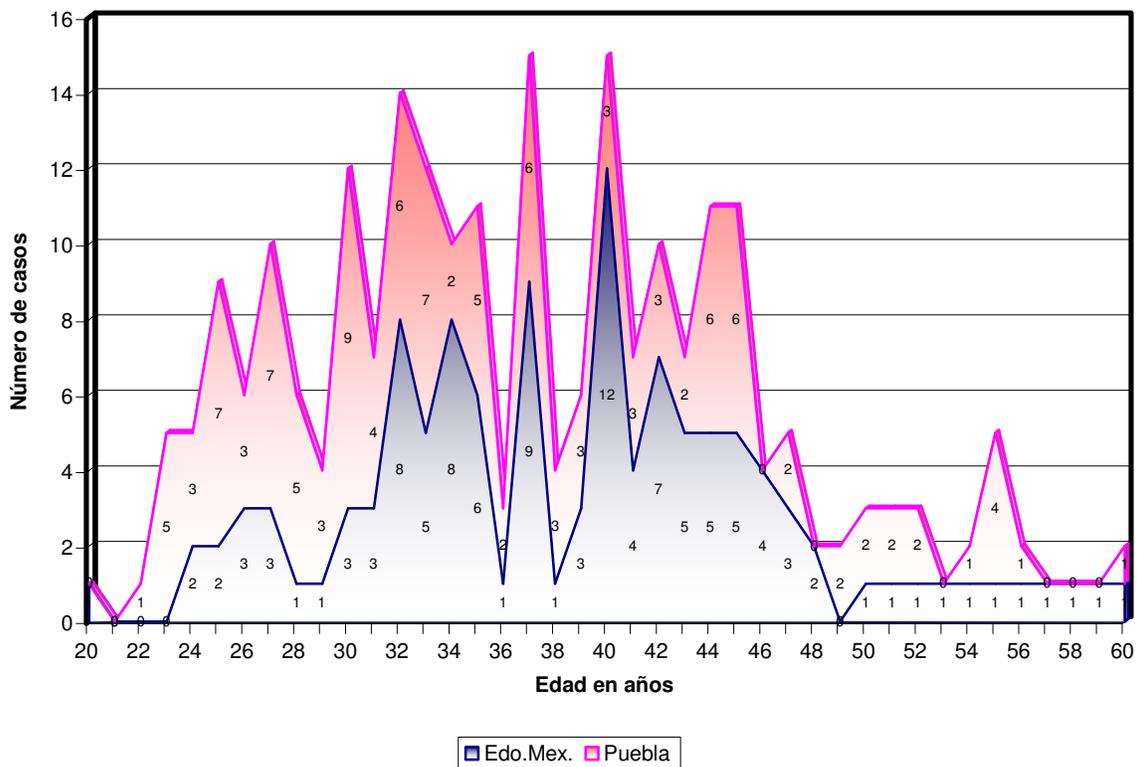
Del total de niños entrevistados en ambas entidades (99), a 20 les disgusta que su escuela se encuentre sucia y a 33 que carezca de espacios adecuados, lo que afirma el sentido positivo que tiene para ellos acudir a espacios diferentes respecto de sus referentes comunes (su casa).

¹⁶⁶ Al respecto pueden consultarse los trabajos publicados por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, por ejemplo Ruth Mercado, *La práctica docente y sus contextos institucional y social*, DIE-Cinvestav-IPN. Para conocer la conformación histórica de la profesión docente en México ver: Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, SEP, 1998.

8. Perfil Docente

El rango de edad de los profesores entrevistados en ambas entidades es muy amplio, en Puebla la distancia entre el más joven y el de mayor edad es de 38 años, la media es también de 38 años. En el Estado de México la diferencia es de 40 años entre el más joven y el mayor, mientras que la media es de 38.5 años. En Puebla predominan los profesores de menos de 38 (62.5%), en la segunda entidad hay un equilibrio 50 a 50 entre los profesores de menos y de más de 38 años.

Distribución de profesores por edad en Puebla y Estado de México



En cuanto a la distribución por sexo es mayor el número de varones: 71.5% en Puebla y 71.9% en el Estado de México. Esta distribución es contraria a la que tienen las zonas urbanas y a la tendencia general que prevalece en el magisterio, pues la profesión docente en educación básica es mayoritariamente femenina. El predominio de varones entre los docentes del medio rural e indígena obedece esencialmente a razones culturales, pues se considera que la vida en el medio rural

es más difícil; las condiciones de trabajo también son un factor determinante debido a que se considera que hay más riesgo para las maestras debido a que deben vivir en la comunidad y en ocasiones ser alojadas por las familias debido a que no siempre las escuelas cuentan con dormitorios propios, así como a la edad de las maestras egresadas quienes por lo regular son muy jóvenes. La ubicación de las escuelas es otro factor que se considera en la asignación de profesores, pues generalmente los profesores son asignados lejos de su lugar de origen y en zonas de difícil acceso, lo que implica largos y hasta peligrosos desplazamientos entre las montañas con escasa seguridad para ellos.

El estado civil de los profesores pareciera ser un dato de índole privado, sin embargo debido a que es frecuente que dichos profesores vivan lejos de la comunidad en la que trabajan se convierte en un factor a considerar. En Puebla el 45.5% de los profesores es casado y el 32.5% vive en unión libre, por lo que el 78% puede considerarse que tiene una familia; en el Estado de México el 77.2% se encuentra casado y el 12.3% en unión libre, por lo que el 89.5% tiene su propia familia. Estos datos cobran sentido cuando sabemos también que el 52% de los profesores de Puebla vive en la comunidad los cinco días laborables; en el Estado de México el 43.9% indicó que no vive en la comunidad. Estos factores comprometen el tiempo efectivo dedicado a su trabajo, debido a que al tener a su familia lejos, el tiempo de arribo a la comunidad y su salida de la misma reducen su permanencia en ella. Pudimos observar profesores que se retiraban de la comunidad un viernes antes de las doce del día y volvían el lunes.

En relación con el grado de estudios, en Puebla el 60.2% cuenta con licenciatura de la UPN y en el Estado de México el 44.7% también con licenciatura de la UPN. No obstante se identificaron en Puebla 8 profesores con Bachillerato, e incluso uno con primaria terminada y uno más con primaria incompleta. Por su parte, llama la atención que en el Estado de México, que es la entidad con el mayor número de Escuelas Normales del país (36), se encontraron 14 profesores con Bachillerato.

En relación con su actualización profesional, el 42.3% de profesores poblanos no se encontraba realizando estudios al momento de la entrevista, pero en el Estado de México el porcentaje se incrementa al 65.8%. Habrá que considerar en

este aspecto la distancia que hay entre las comunidades y el desplazamiento que implicaría para los profesores acudir a los cursos que generalmente se imparten en centros urbanos, lo cual reduce las posibilidades de actualización que puedan tener.

En cuanto a los programas de estímulos el 74.8% de los profesores de Puebla se encuentra cubierto, mientras que en el Estado de México es el 88.6%. De estos totales el 47.2% en Puebla y el 38.6% en el Estado de México se atienden a través del programa *Reconocimiento al Desempeño Escolar*, el cual tiene los siguientes objetivos:

- Otorgar un apoyo a los docentes que laboran en comunidades marginadas con el propósito de favorecer la asistencia regular a sus labores, la permanencia y alentar su participación en actividades extraescolares en beneficio de la comunidad, principalmente en la atención a alumnos que muestren dificultades en su desempeño escolar.
- Apoyar la presencia del personal docente desde el inicio del ciclo escolar, cumpliendo con el calendario y horario oficiales.
- Reducir la alta rotación de maestros asignados a este tipo de escuelas, ubicadas en comunidades marginadas y lejanía geográfica.
- Establecer los criterios de operación de los Incentivos al Desempeño de Maestros de Primaria (o REDES).
- Fomentar la equidad educativa atendiendo, preferentemente, aquellas escuelas cerradas por falta de maestro y a las de organización multigrado de los subsistemas de primaria general e indígena.¹⁶⁷

El monto del incentivo es una cuota fija mensual de \$1,450.00 lo cual dependiendo de la entidad puede constituir el equivalente del sueldo base de los profesores.

De esta forma, a un perfil docente débil se agregan condiciones de adscripción, formación y actualización no muy sólidas, lo que en su conjunto afecta las condiciones de desempeño docente.

¹⁶⁷ CONAFE, "Manual de procedimientos del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica PAREIB-Fase III", México, julio de 2006.

9. Administración escolar y el trabajo del Director

De acuerdo con el perfil de las escuelas y las condiciones del trabajo docente las actividades de administración escolar y el trabajo del Director se encuentran estrechamente vinculadas con actividades de índole administrativo, si bien no se cuenta con información específica sobre el tema, hay referentes útiles para contar con una aproximación, por ejemplo, en la totalidad de escuelas visitadas (y seleccionadas a través de la muestra) se imparten los seis grupos de primaria, aun y cuando se trata de escuelas tridocentes en su mayoría, lo que implica una alta carga de trabajo para los profesores y el propio Director, pues también son profesores frente a grupo. Adicionalmente, se encontró un dato que resulta muy revelador a partir del análisis combinado de dos preguntas: ¿Qué funciones desempeña actualmente? Y ¿qué tipo de nombramiento tiene en este momento?

Diferencia entre la función y el nombramiento de profesores entrevistados

Entidad	Total de profesores entrevistados	Número de profesores que indica realizar también la función de Director	Número de profesores que tiene nombramiento como Director	Diferencia
Puebla	123	40	26	-14
Estado de México	114	46	8	-38

Este elemento da clara muestra de la diferencia que existe entre lo ideal y lo real, pues un total de 86 profesores, en ambas entidades, realiza funciones de Director, no obstante únicamente 34 profesores cuenta con el nombramiento respectivo, la regularización de su situación laboral es responsabilidad de la SEP y del Sindicato. Esta situación afecta la administración escolar y el trabajo del Director con sobrecarga de trabajo, además se vulnera la organización interna de las escuelas debido precisamente a la cultura laboral que prevalece entre los docentes y que es impulsada por el sindicato, al no contar con el nombramiento respectivo

los profesores que fungen como Directores pueden no tener el respaldo formal e institucional requerido.

10. Supervisión y apoyo pedagógico

La dispersión de las comunidades y el acceso a las escuelas es un elemento determinante para el trabajo pedagógico, si bien CONAFE ha dispuesto dotar de transporte a los supervisores las visitas no son frecuentes, llegamos a encontrar escuelas que tenían varios meses sin supervisión. Si bien hay un supervisor por zona y el número de escuelas que conforman una zona es alrededor de 8, en la realidad hay zonas con más de 30 escuelas lo que afecta directamente las posibilidades de atención y el tiempo dedicado a la supervisión es muy escaso, el apoyo pedagógico es reducido y por lo regular se ocupa en actividades administrativas.

Por otro lado, debido a la organización sindical las jerarquías docentes son muy observadas y el director, el supervisor y los asesores son figuras de autoridad mucho más involucradas con la dinámica laboral que con lo académico. Esto adquiere un mayor peso cuando los profesores generalmente son jóvenes recién egresados y viven su estancia en las escuelas rurales como el *pago* por su ingreso al gremio; incluso, cuando permanecen por más de dos años en las escuelas rurales-indígenas se vive como castigo y de hecho los profesores que han tenido algún problema son trasladados a las escuelas de dichas características. En estas circunstancias hay una vinculación entre aquellos aspectos relacionados con la estructura organizativa de la SEP y la estructura sindical, que en ciertos momentos de la vida escolar y profesional de los maestros siempre se han encontrado estrechamente relacionadas.

Tal vez la actividad que mayor funcione a los propósitos de supervisión y apoyo pedagógico sea el propio intercambio de experiencias que realizan los profesores, este pudiera ser un elemento a desarrollar pues por el aislamiento de las escuelas se pudo observar que los profesores de escuelas vecinas tienden a relacionarse y convivir.

11. Relación escuela-comunidad

CONAFE desarrolla como parte de los Programas Compensatorios un componente denominado Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar, el cual constituye un apoyo directo a la escuela que se otorgará para su administración a la Asociación de Padres de Familia, constituida y reconocida oficialmente. Su propósito es incrementar la participación de los padres en las actividades escolares a través del otorgamiento de recursos económicos que los propios padres administran (entre 5,000 y 7,000 pesos).

Los criterios de selección de las escuelas primarias beneficiadas son:

- a) Todas las primarias indígenas y generales ubicadas en los 476 municipios de las 250 micro regiones comprendidas en la Estrategia Nacional de Atención a Regiones Prioritarias 2001.
- b) Primarias indígenas del resto de los municipios de los 31 estados.
- c) Las escuelas primarias generales ubicadas en el 4º y 3º cuartiles rurales del resto de los municipios de los 31 estados.
- d) El 50 % de las escuelas rurales pertenecientes al 2º cuartil con mayor desventaja al interior del cuartil, del resto de los municipios de los 31 estados.
- e) El 50 % de las escuelas pertenecientes al 4º cuartil urbano con mayor desventaja al interior del cuartil, del resto de los municipios de los 31 estados.¹⁶⁸

Aún y cuando hay múltiples observaciones y críticas a la operación, focalización y seguimiento del componente, ha tenido un gran éxito en el impulso a la participación de los padres, en su involucramiento y en el desarrollo de los niños, son dos los puntos que inciden en sus resultados:

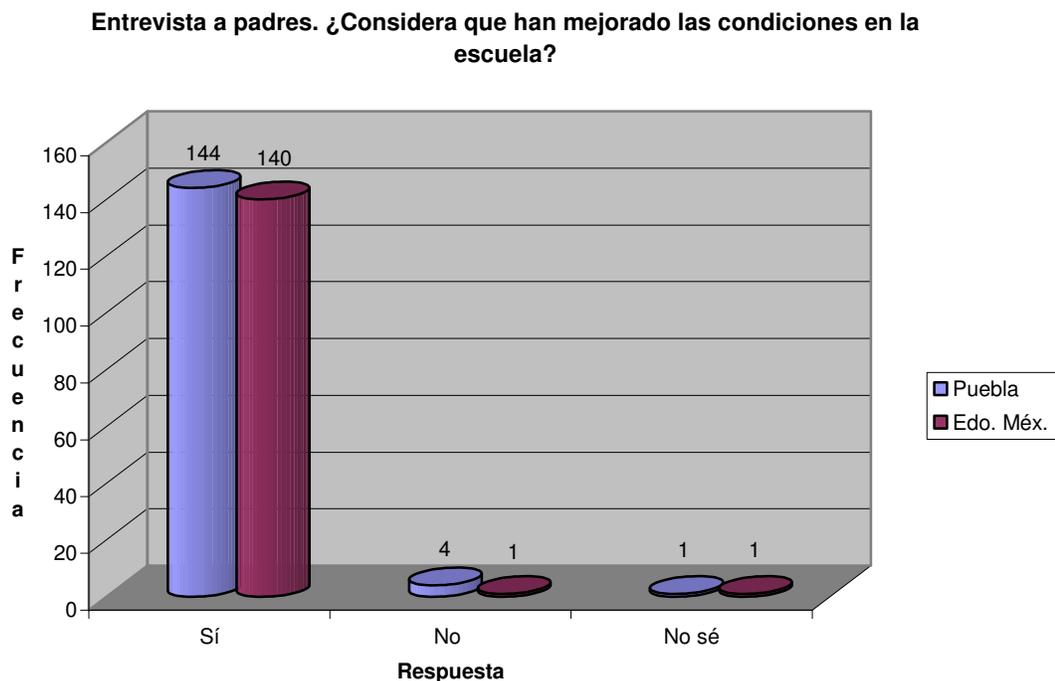
- a) El apoyo tiene un efecto positivo en la participación de los padres, no obstante, debido a la pobreza de las comunidades una vez concluido el apoyo no pueden sostener por ellos mismos el aporte económico que otorgaba el recurso, tal como se planea, por lo que cuando es retirado se reducen los efectos logrados en la participación de los padres.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 384.

b) A instancias del Banco Mundial se ha tratado de medir el efecto del componente en el rendimiento escolar, lo que implica atribuir efectos que no necesariamente estaban contenidos en los objetivos del componente, situación que ha generado demandas adicionales a las acciones y afecta su funcionamiento al ser evaluadas a partir de nuevos propósitos.

Si bien la relación escuela-comunidad existe desde siempre, el Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar ha permitido fortalecerla, pues contribuye a su eficiencia, constancia y organización. Uno de los primeros efectos de ello es la generación de nuevos equilibrios entre padres y profesores que si bien son diferentes en cada región, incluso en cada escuela, incrementa el involucramiento de los padres en todas las actividades escolares, aunque es importante aclarar que se encontró que una vez que el apoyo se retira los efectos logrados tienden a disminuir.

Veamos algunos efectos de una mayor articulación escuela-comunidad detectados en la investigación de referencia, como producto de una participación más organizada, provista de un recurso que la hace más eficiente. Los padres de familia entrevistados respondieron a la pregunta sobre si consideran que las condiciones de la escuela han mejorado de la siguiente manera:



La importancia de esto radica en la conciencia y efectividad de los efectos que tiene la participación de los padres.

Un aspecto adicional que muestra la importancia de la integración de los padres a las actividades de la escuela, es el apoyo que brindan a los niños en la realización de tareas y trabajos. La investigación de referencia permitió identificar que en las escuelas que contaban con el apoyo el 86% de los niños indicó que sus padres sí los ayudaban. Lo que evidencia un alto compromiso y vinculación en la relación escuela-comunidad. Por otro lado, también fueron consideradas en la investigación 10 escuelas que ya no cuentan con el apoyo, y la respuesta de los niños sobre la ayuda que reciben de sus padres en las tareas es del 30% los que indican que siempre les ayudan y un 30% adicional que responde que casi siempre los apoyan. Una interpretación de los datos podría sugerir que al desaparecer el apoyo del programa disminuye la participación de los padres, incluso en las actividades escolares de sus hijos, no obstante más que asociar los datos a la existencia del recurso, podríamos considerar que al desaparecer las actividades que articulaban a los padres más directamente con la escuela su vinculación general disminuye, incluido el apoyo a sus hijos en tareas, como reflejo de un reajuste de las actividades.

Finalmente, esta cercanía escuela-comunidad permite a los padres estar al cuidado de sus hijos, e incluso del cumplimiento de las jornadas de trabajo de los profesores, lo que repercute en la permanencia y no repetición escolar de los niños. Se sabe que en las zonas rurales e indígenas es frecuente que los pequeños dejen de asistir por largos periodos a la escuela, sobre todo en época de siembra, sin embargo a raíz del impulso a la participación de los padres se encontró que en Puebla únicamente el 6% de los 50 niños entrevistados había dejado de asistir por más de un mes, es decir 3 niños. En el Estado de México ningún niño dejó de acudir a la escuela en el año en el que se realizó el levantamiento de la información (ciclo escolar 2004-2005).

De esta manera se comprueba que efectivamente la integración escuela-comunidad, y esto en los hechos significa padres-niños-profesores, es un factor que contribuye a la permanencia de los niños, al cumplimiento de los profesores y a las condiciones mismas de enseñanza, tal y como lo señala la investigación educativa.

¿Podemos hablar de calidad educativa en las escuelas seleccionadas?

Al tratar de reconstruir punto por punto, de acuerdo con los criterios identificados como determinantes de la calidad educativa, las condiciones en las que se desarrolla el trabajo cotidiano de las 109 escuelas que comprende la muestra de los estados de Puebla y México, podemos considerar que hay severas carencias en varios de los puntos señalados, las cuales implican desde una limitada formación docente, prácticas pedagógicas tradicionales, hasta insuficiencias alimentarias y de recursos derivadas de la pobreza en que viven los niños y sus familias. En general podemos considerar que los niños de estas comunidades reciben una educación lejana a los ideales de la calidad educativa, particularmente determinada por las condicionantes socioeconómicas.

Durante el trabajo de campo se observó que pese a los esfuerzos de CONAFE, de los profesores y padres de familia, las condiciones de pobreza en las que viven los niños y sus familias constituyen un factor que resulta difícil remontar y afecta la posibilidad misma de que los niños acudan a la escuela e, incluso, realicen sus actividades más elementales. Como hemos visto, las condiciones de la escuela, el trato de los profesores, el interés por aprender y la participación de los padres son motivaciones importantes para que los niños se mantengan en la escuela. Para los padres el incentivo de recibir recursos de Programas Federales por cada niño es un aliciente adicional al interés manifiesto porque sus hijos reciban educación, pues si además de garantizar que vayan a la escuela obtienen becas para alimentación y salud el atractivo es mayor. La pobreza es tan aguda en estas zonas que cualquier apoyo adicional no sólo es fundamental, sino que impacta tanto en la permanencia de los niños como en la realización de sus actividades cotidianas. Incluso, ha sido el elemento que motivó el presente trabajo.

Parece una verdad evidente decir que las políticas educativas son parciales e insuficientes, sin embargo aún y cuando los elementos constitutivos de la calidad educativa identificados antes, con fundamento en la investigación educativa, son aspectos esenciales que deben atenderse, prevalece la idea en las políticas educativas de que puede diferenciarse entre elementos educativos y elementos sociales. Si bien esta distinción es posible hacerla analítica y operativamente, en los

hechos los fenómenos sociales no pueden dividirse, pues entonces las acciones desarrolladas son parciales.

Es precisamente por esto y porque no hay un motivo concreto para disociar el rendimiento escolar de los niños y el trabajo de sus profesores de las condiciones socioeconómicas en que viven, que me parece importante, en primera instancia, ampliar el uso del rubro 1 de los criterios condicionantes de la calidad educativa, el cual es concebido originalmente como referente contextual, vinculado únicamente a los factores de la demanda. No obstante por la forma en que es considerado tal vez convenga integrar un apartado adicional relacionado con el efecto de la pobreza y pudiera quedar como: *12. Incidencia de la pobreza en las condiciones de estudio*. Este rubro se agregaría al esquema y, a diferencia del punto original (1. Nivel socioeconómico), en el punto propuesto la pobreza adquiere el peso de determinante general.

Es decir, ya sea ampliando el peso de las condicionantes socioeconómicas en el esquema de la calidad educativa, o bien integrando un punto adicional que retome el peso real de la situación en la que viven los niños y sus familias, el tema central es que no podemos disociar lo socioeconómico de lo educativo, tal vez este esquema funcione en otros países pero no en México, pues hay un gran número de grupos sociales que viven bajo condiciones sumamente limitadas las cuales repercuten en todas las actividades de su vida. El siguiente apartado busca hacer evidente la importancia de la pobreza como factor determinante en las condiciones de estudio de los niños que viven en las comunidades seleccionadas.

Material de uso diario y apoyo alimentario como elementos clave de la permanencia en la escuela

Hemos señalado el efecto positivo que han tenido los apoyos de CONAFE en las escuelas, muestra de ello es que el 96% de los padres de familia en Puebla y el 98% en el Estado de México señalaron que las condiciones de la escuela mejoraron a partir del programa. La importancia de este dato me lleva a desagregar los aspectos sobre los que los entrevistados identifican que más ha mejorado: el

trabajo de los maestros; el aprovechamiento de los niños; y el mejoramiento de la escuela en general. En los tres casos y para ambas entidades el porcentaje de respuestas positivas siempre fue muy elevado (superior al 89%), lo que muestra una valoración positiva de los padres al programa de apoyo, esto me lleva a tratar de identificar en qué se basa el éxito tan contundente, pues tal vez en ello radique la posibilidad de comprender si efectivamente la pobreza es una determinante tan decisiva.

En principio, podemos pensar que el propio peso del recurso económico invertido en las escuelas explica el mejoramiento en áreas tan amplias como el trabajo de los maestros, el aprovechamiento de los niños, y el mejoramiento de la escuela en general. Sin embargo, de ser cierto el problema escolar de las escuelas en situación precaria se resolvería con una pequeña inversión anual de recursos, lo cual no sucede. Otra posibilidad de explicación se encuentra en el efecto que ha tenido el incremento en la participación de los padres, sin embargo ellos ya participaban antes en las actividades escolares, aunque sin la posibilidad de manejar recursos. Esto indica que pudiera haber algo más que permite explicar el mejoramiento manifestado por los maestros y padres de familia de tres aspectos clave en el trabajo de las escuelas que no es posible aclarar únicamente a partir de la gestión de recursos.

Un grupo de preguntas residuales, no vinculadas al objetivo original de la investigación de referencia, dan la clave para entender cómo es que una estrategia tan "simple" puede tener tan altos resultados. Los maestros nos dan la clave, pues a aquellos que habían respondido que sí mejoró alguno de los tres aspectos (trabajo de los maestros, aprovechamiento de los niños y mejoramiento de la escuela), se les preguntó adicionalmente en qué medida se había beneficiado la escuela, su propio trabajo y el aprovechamiento de los niños a partir de que cuentan con el apoyo y los resultados fueron:

**Mejoramiento de indicadores clave a partir de que cuentan
con apoyo de CONAFE (AGE)**

	Trabajo de los maestros		Aprovechamiento de los niños		Mejoramiento de la escuela	
	Puebla	Estado de México	Puebla	Estado de México	Puebla	Estado de México
Bastante	35.6%	54.9%	37.6%	60.6%	44.3%	56.3%
Un poco	51%	35.2%	57%	37.3%	53%	42.3%
Casi nada	1.3%	0%	0%	0%	0.7%	0%
No sé	1.3%	2.1%	2.7%	2.7%	2.7%	1.4%

Hay un acuerdo general en ambas entidades sobre el beneficio del apoyo en los tres aspectos clave, aunque la magnitud de lo que consideran que mejoró no es tan elevada como podría esperarse, pues se podría pensar que la magnitud del cambio sería mayor. Si analizamos cada factor surge una nueva explicación.

En relación con el trabajo de los maestros se comprobó que a través de apoyos colaterales y de la participación de los padres como supervisores del trabajo se logró mejorar el tiempo que dedican a atender a los alumnos, incluso su propia asistencia. Por otra parte, el mejoramiento de la escuela es palpable, niños, profesores y padres de familia coinciden en la importancia y evidencia de esto, particularmente los niños señalaron que uno de los aspectos que más les gustaba de sus escuelas era que estuvieran limpias, pintadas y que contaran con los espacios necesarios.

Finalmente, el aspecto del aprovechamiento no es tan claro, pues ni los recursos adicionales a la escuela, ni la mayor participación de los padres explican este efecto, digamos académico.

Nuevamente la entrevista a los maestros de una nueva pista: ¿Considera que el aprovechamiento de sus alumnos es mejor desde que cuentan con el Apoyo a la Gestión Escolar?:

	Puebla	Estado de México
Sí	89%	95%
No	6%	4%
No sé	5%	1%

Al parecer el término aprovechamiento escolar terminó siendo una distracción, debido a que tradicionalmente se refiere a los resultados cuantificables del trabajo cotidiano en la escuela y se obtiene a través de la aplicación de evaluaciones que identifiquen el nivel de aprendizajes respecto de los contenidos programáticos. Es por esta razón que adquieren un nuevo sentido las respuestas de los profesores al solicitarles ejemplificar el mejoramiento en el desempeño de los alumnos¹⁶⁹:

Puebla	Estado de México
Ganar la olimpiada de conocimientos de la zona escolar 45.5%	Cuentan con materiales de uso diario 36.8%
Se cuenta con material didáctico para trabajar en la escuela 32.5%	El material didáctico apoya el aprendizaje 25.4%
	Trabajan más y mejor 19.3%

De esta forma va surgiendo entonces un nuevo factor. Como parte de las acciones compensatorias se encuentra la dotación de útiles de uso diario como papel, cuadernos, lápices, calculadora, en función del grado escolar de que se trate. Materiales que tienen gran importancia debido a que contribuyen, dada la pobreza de las comunidades a que los niños se integren y permanezcan en la escuela, por lo que constituyen la diferencia entre realizar las actividades diarias o no. Si, como pudimos ver en el trabajo de campo hay escuelas en las que el pizarrón es el piso de tierra y los niños no tienen cuadernos o lápices, contar con este material es determinante.

Lo anterior se confirma con otra pregunta dirigida a los profesores, ubicada en un contexto completamente diferente al anterior, se les cuestiona si consideran que las actividades de la escuela hoy son distintas que cuando no contaban con los apoyos, la respuesta afirmativa vuelve a ser elevada en ambas entidades 86.5% en promedio, pero lo importante es que en promedio el 36.1% indica que la diferencia esencial es la posibilidad de contar con el material de uso diario.

De esta forma, podemos señalar que la pobreza es tan aguda en las zonas visitadas que la posibilidad de contar con lápices y cuadernos constituye un aspecto

¹⁶⁹ Se refieren únicamente los datos más relevantes.

fundamental, presente en la opinión de los maestros y alumnos quienes indicaron que la importancia de contar con material de uso diario constituye la diferencia que permite a los niños poder realizar o no sus actividades y posibilita el aprendizaje, sobre todo el que se realiza con estrategias didácticas tradicionales. Si a ello agregamos la oportunidad de contar con mapas, elementos de papelería y demás útiles básicos, el efecto es mayor.

Por otro lado, hay un segundo aspecto que contribuye a identificar la sensibilidad que tienen los grupos pobres a medidas que mejoran sus condiciones básicas. En la investigación de campo pudimos observar la práctica de los llamados Desayunos Calientes que esencialmente son una forma de atender la alimentación de los niños y permitir con ello que inicien el día con algún alimento. De acuerdo con la SEDESOL el problema de la desnutrición es un rasgo distintivo de la pobreza:

La desnutrición constituye una huella distintiva e irreversible de la pobreza. Entre los niños se asocia con una mayor susceptibilidad a enfermedades infecciosas, una mayor probabilidad de muerte en los primeros años de vida y un menor rendimiento escolar. También tiene efectos a largo plazo, ya que entre las mujeres que la padecieron cuando niñas existe el riesgo de que tengan hijos con bajo peso al nacer y, por consiguiente, más vulnerables ante las enfermedades.¹⁷⁰

Sabemos que el número de personas que se encuentran bajo la línea de pobreza alimentaria en México es de 17.3 millones¹⁷¹, adicionalmente tenemos que el 34.1% de hogares rurales viven bajo la línea de pobreza alimentaria¹⁷², lo que evidencia la magnitud del problema. Más aún, el efecto de la desnutrición en los niños es determinante en su desarrollo: "Se estima que los niños que presentan desnutrición pierden entre 12% y 15% de su potencial intelectual. Además, el riesgo de contraer enfermedades infecciosas es de ocho a doce veces mayor que en un niño sano."¹⁷³

Bajo este contexto los Desayunos Calientes se preparan en espacios acondicionados en la escuela (el aporte en el momento de realización de la investigación en 2004-2005 era de \$1.00) y se diferencian de los tradicionales

¹⁷⁰ SEDESOL, Programa Institucional OPORTUNIDADES 2000-2006, México 2003, p. 35.

¹⁷¹ Ver en este mismo documento el Capítulo 1, p. 24.

¹⁷² SEDESOL, Op. Cit., p. 22.

¹⁷³ SEDESOL, p. 35.

desayunos escolares del DIF porque se elaboran en la propia escuela por las madres, con productos de la comunidad. Lo relevante de esto es que resultan un atractivo para los niños y seguramente para sus padres, pues fue notorio en las comunidades con esta organización la forma en que los niños acuden, desde muy temprano bajan de los montes y esperan afuera de los comedores improvisados. El desayuno puede consistir en atole y un trozo de pan, pero la convocatoria que tiene es muy grande. Sin duda para los niños es el primer alimento del día y no sabemos si en algunos casos el único, pero lo cierto es que constituyen un motivo adicional para acudir a la escuela. Tenemos entonces como segundo elemento que el ofrecimiento de un ligero desayuno constituye un atractivo para los niños a acudir a la escuela.

No es necesario buscar más, si no se atiende primero la situación de pobreza en que viven estas comunidades los demás esfuerzos son parciales. Es precisamente la magnitud de la pobreza la que determina que los niños de estas comunidades puedan dar seguimiento a sus clases y tareas, lo que muestra una manifestación concreta de la pobreza, todo ello en el contexto presentado antes de una sociedad internacional que privilegia el conocimiento como elemento productivo esencial.

En estos casos la pobreza limita la posibilidad misma de que los niños se queden en la escuela y aprendan lo mínimo, sin embargo a través de medidas que incidan en sus condiciones materiales es posible observar efectos positivos, de ahí la asociación entre condiciones materiales y posibilidades de estudio. En un país en el que 18.3 millones de personas viven en pobreza extrema todas las esferas de la vida se ven afectadas, en el presente trabajo hemos visto la manifestación de una de ellas en el ámbito educativo.

Desigualdad educativa y desigualdad de ingresos

Se ha insistido en las dos dimensiones de la pobreza (relativa y absoluta), en el ámbito educativo el incremento en la escolaridad de los hijos respecto de la de sus padres atiende la vertiente de la pobreza absoluta. Por otro lado, en su vertiente relativa, "... se es pobre por referencia a las oportunidades que tienen quienes no lo

son, es decir a la desigualdad".¹⁷⁴ Precisamente por lo oculto de esta dimensión se ha puesto poca atención y sin embargo es sumamente importante, por ello importa tanto considerar el avance en la escolaridad de los niños en situación de pobreza respecto al resto de la sociedad y no sólo en relación a sus padres o su propio avance.

Hay una asociación clara demostrada por la investigación internacional en relación a que las diferencias educativas entre los grupos con mayores ingresos y los grupos pobres se incrementan a causa de la desigualdad del ingreso, esto es evidente pues cuando las condiciones económicas de las familias son mejores se incrementan las posibilidades de acceder a mayor y mejor educación. Considero que la desigualdad en términos educativos es un concepto útil, tal y como se construye en razón de la pobreza relativa, pues permite conocer las evidencias indirectas del significado de ser pobre, sin embargo la utilidad del concepto de desigualdad de ingresos no es tan evidente, pues me parece que el fenómeno de ingresos diferenciados se explica mejor en términos de los procesos de apropiación y explotación que con el de acceso desigual. Mientras que la desigualdad educativa es consecuencia de una organización de la estructura socioeconómica determinada, la desigualdad de ingresos es funcional a este tipo de organización.

En el mundo se desarrollan programas de acción para la atención de la pobreza y su efecto en el ámbito educativo, antes de partir de cero y considerar que lo hecho hasta aquí no sirve, es muy importante estudiar los efectos deseados y no deseados de los programas, sus resultados e incidencia directa, incluso su precisión teórica y conceptual, así como su viabilidad financiera pues se desarrollan con financiamiento internacional, por lo que también habrá que analizar las consecuencias de estos compromisos.¹⁷⁵

Las investigaciones solicitadas para evaluar los programas se enfocan en "... determinar si el rendimiento estudiantil aumenta antes que en establecer si se cierra la brecha entre los rendimientos de niños de distintos grupos de ingreso."¹⁷⁶

¹⁷⁴ Reimers Fernando, "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en los escenarios de América Latina?, Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio 2000, vol. 5, núm., 9, 40 págs.

¹⁷⁵ En agosto de 2007 las autoridades de CONAFE anunciaron la no renovación de los convenios con el Banco Mundial, queda por ver la manera en que se realizará el financiamiento de los programas en curso y la injerencia que mantendrá el organismo a nivel de consultorías.

¹⁷⁶ Reimers, Op. Cit., p. 27.

Si bien en este trabajo se ha hecho énfasis en la primaria es importante que la oferta educativa a estos grupos sea lo más amplia posible. Durante el trabajo de campo se encontró que en algunas comunidades no hay escuela secundaria por lo que es frecuente que aún y cuando los niños y sus familias deseen continuar sus estudios no tengan posibilidad de hacerlo, lo que resulta un contrasentido. En otros casos la secundaria o telesecundaria se encuentra localizada en otro poblado, al cual se debe acceder a pie, lo que implica varias horas de camino, quienes se ven más afectadas por esta situación son las niñas, pues sus padres evalúan entre los riesgos de que caminen por los montes y la posibilidad de que no continúen estudiando y la decisión es clara: dejar de estudiar.

Esta contradicción entre acceso a la educación y disponibilidad de la educación, es decir, entre discurso y criterios para la apertura de escuelas, tiene un efecto adicional que el de por si grave hecho de que no continúen estudiando y es que el currículo de la educación en México posterga, por ejemplo, elementos de enseñanza de la ciencia hasta la secundaria, lo que incide en la forma en que los niños pueden enfrentar la explicación de los fenómenos de su vida cotidiana, tanto naturales como sociales, por lo que entre más avancen los estudios de los niños, mayores elementos para apropiarse de su entorno de una manera diferente. Esta situación lleva a planteamientos como la coexistencia de dos cosmovisiones, incluso dos subculturas, entre los niños en América Latina que cursan la secundaria y los que no.¹⁷⁷

Con estos elementos podemos comprender la forma en que la falta de educación o la educación incompleta, incluso una educación deficiente, constituyen elementos que reproducen las diferencias sociales, excluyen y conforman procesos de segregación incluso cultural.

Sin embargo, volvamos a la contradicción observada en los sistemas educativos Latinoamericanos, los cuales han ampliado la oferta educativa, e incrementan el número de docentes. A nivel jurídico las leyes integran la obligatoriedad de la educación, se construyen más escuelas, se desarrollan programas especiales, incluso los niños son inscritos en las escuelas, pero tal y como se señala:

¹⁷⁷ Cfr., Reimers, p. 10.

¿Dónde está entonces el problema? ¿Cómo explicar la paradoja de que a pesar de iguales oportunidades existan desiguales resultados en los perfiles educativos de los distintos grupos de ingresos? Si todos los niños tienen las mismas oportunidades de entrar a la escuela, ¿por qué la educación de los padres es un predictor significativo del logro educativo final? La respuesta está en comprender el concepto de oportunidad educativa como el ascenso entre varios niveles de posibilidad que incluyen el acceso, la calidad de los procesos pedagógicos y los aprendizajes educativos. La simplificación de reducir la oportunidad educativa sólo al primer nivel está en la base de la paradoja de que la región haya logrado un acceso casi universal al primer grado de primaria pero que persistan las diferencias en el logro educativo de distintos grupos de ingreso.¹⁷⁸

El problema es claro y no tiene relación con lo formal o con lo normativo, sino con lo que sucede realmente en las escuelas, pues si bien los niños ingresan a la escuela, hemos visto que su estancia es interrumpida o transcurre bajo condiciones no adecuadas que comprometen el aprovechamiento, estos elementos son los que generan la reprobación, deserción, extra edad, rezago, etc.

Evidentemente dichos elementos se articulan y potencian entre sí, por ejemplo, los niños en extra edad no ingresan o no regresan a la escuela porque para sus familias es una doble pérdida económica, pues por un lado los limita para trabajar y por el otro implica un gasto estar en la escuela.

Por lo tanto, los logros y beneficios generales que los niños obtienen de las escuelas se encuentran asociados con el contexto familiar de que parten, de tal manera que "... en sociedades caracterizadas por alta desigualdad social inicial, aun si las escuelas fuesen iguales, podríamos esperar resultados desiguales que reflejarán la condición socioeconómica de origen de los niños."¹⁷⁹

Basta un ejemplo para comprender esto, las familias de los pobres tienen un mayor impacto económico en los costos de la educación, pues aunque es pública, la compra de uniformes, útiles y demás gastos asociados es proporcionalmente mayor respecto de su ingreso de lo que lo es para las familias con mayores recursos.

Por lo tanto, si mantenemos la idea de la igualdad de oportunidades educativas, el núcleo de la atención "... debe estar en acortar las distancias, no entre el pasado para un grupo de niños y su presente, sino entre las oportunidades

¹⁷⁸ Ibidem, p. 13.

¹⁷⁹ Ibidem, p. 25.

de aprendizaje que tienen los niños entre sí.¹⁸⁰ Particularmente con aquellos que tienen mejores condiciones.

Determinantes de la calidad educativa según la evaluación internacional

El tema de los criterios establecidos por la investigación educativa como aquellos que inciden en las condiciones para que las escuelas cuenten con los elementos que propicien un desempeño de calidad es sin duda muy importante porque remite a las condiciones en que se da el aprendizaje. No obstante, se ha limitado a la discusión de los aspectos pedagógicos, organizativos y curriculares, quedando como un tema dado, y que por tanto no requiere ser discutido, las diferencias socioeconómicas que subyacen en las familias de los niños y que constituyen precisamente la base de la que parten día a día para ir a la escuela o no. El hecho de que sea un tema conocido no significa que deba ser excluido del análisis, incluso cuando no sea un tema que la administración educativa pueda resolver por sí misma, pues al dejar de lado las determinantes económicas se deja de lado la parte material que da cuenta de las posibilidades mismas de los niños de permanecer en la escuela, de su alimentación, salud, antecedentes culturales y hasta familiares.

En el discurso oficial, la política educativa y la investigación socioeducativa, al tratar el tema de la calidad educativa se refieren a todos aquellos aspectos que afectan el aprendizaje, pero tiende a no diferenciar lo estructural de lo institucional u organizativo. Es precisamente esta desvinculación la que he tratado de hacer explícita a lo largo del trabajo. Si bien los indicadores sobre calidad educativa proporcionan referentes de las características bajo las cuales idealmente se hace más significativa y efectiva la educación, pudimos aislar las condiciones de pobreza como determinantes independientes de las condicionantes pedagógicas y administrativas. Si bien constituyen un mismo proceso dentro del aula, analítica y empíricamente deben diferenciarse, de lo contrario se corre el riesgo de confundirlas y darles el mismo tratamiento.

Un ejemplo de esto son los ejercicios de evaluación que realizan las instancias internacionales, evaluaciones enfocadas a identificar los conocimientos

¹⁸⁰ Ibidem, p. 34.

adquiridos por los estudiantes, derivados del funcionamiento de los sistemas educativos nacionales. De tales ejercicios me interesa la construcción del fenómeno que realizan por encima de sus resultados, pues justo en la fundamentación que realizan del problema de los aprendizajes desiguales se encuentra, por un lado, el tema de la calidad educativa y, por el otro, los elementos identificados como factores que inciden o determinan la eficacia de los sistemas educativos. Precisamente en relación a este punto es que resulta importante revisar la manera en que identifican los factores determinantes y el peso que asignan a cada uno.

Desde el año 2000 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo del Comercio (OCDE) realizó a través del *Program for International Students Assesment*, conocido como PISA, estudios sobre los logros en conocimientos y habilidades educativos en los estudiantes de los países miembros, si bien la evaluación se aplica a jóvenes de 15 años, el ejercicio es útil a los fines descritos. Los resultados obtenidos por México han sido:

Posición de México en las pruebas PISA 2000 a 2006¹⁸¹

Año de la evaluación	Lectura	Matemáticas	Ciencia
PISA 2000	Lugar 36 de 43	Lugar 37 de 41	Lugar 36 de 41
PISA 2003	Lugar 38 de 40	Lugar 36 de 40	Lugar 37 de 40
PISA 2006¹⁸²	Lugar 43 de 57	Lugar 48 de 57	Lugar 49 de 57

Precisamente a partir de estos resultados el Banco Mundial presentó en julio de 2005 el documento ya citado: *Mexico. Determinants of Learning. Policy Note*. Dicho documento deriva en tres recomendaciones que buscan mejorar la calidad de la educación que se imparte en país, las cuales fueron elaboradas en el marco de colaboración que mantiene con la SEP:

1. Aumentar la autonomía de las escuelas, a fin de que la flexibilidad permita a las escuelas tomar sus propias decisiones.
2. Mejorar la rendición de cuentas, para impulsar la responsabilidad.

¹⁸¹ Banco Mundial, "Mexico. Determinants of Learning. Policy Note", julio 2005. Informe no. 31842-MX.

¹⁸² INEE, PISA 2006 en México, 2007.

3. Reforzar las evaluaciones, como medida para fortalecer la toma de decisiones (acciones basadas en evidencias).¹⁸³

Recomendaciones que en principio parecen insuficientes, pues omiten las condiciones bajo las que opera el Sistema Educativo, sin embargo tratándose de la instancia que las propone deben tomarse muy en serio pues son las líneas de desarrollo de la política educativa nacional y constituyen la base que en su momento el Banco presentaría al gobierno de Calderón como parte de sus actividades de asistencia. No vamos a discutir sus implicaciones, pero es importante señalar que estas propuestas tienden a trasladar la responsabilidad educativa a la sociedad (entendida como los padres de familia) y a los profesores, dejando en un nivel intangible las posibilidades reales de mejoramiento, no atacando las determinantes sociales de los niños y sus familias, evitando con ello precisar las causas de esto. El efecto de la pobreza en la educación se observa como una situación atendible a través de políticas compensatorias.

El documento del Banco Mundial incluye una sección en la que se analiza la experiencia internacional obtenida a través de la investigación sobre los elementos determinantes en la calidad educativa y si bien se reconocen los factores socioeconómicos como elementos esenciales la argumentación se centra en las determinantes del ambiente escolar.

La evidencia en México muestra que los antecedentes socioeconómicos son importantes para determinar los resultados del aprendizaje, sin embargo, investigaciones recientes han hecho hincapié en que los factores escolares también explican las discrepancias de los resultados: la débil operación del currículo y el excesivo énfasis en la memorización contribuyen a los bajos resultados...¹⁸⁴

Estamos de acuerdo en la importancia de tales elementos, sin embargo tanto los factores externos como los internos en el proceso educativo se encuentran en niveles diferentes y no pueden subsumirse. Un profesor excelente no puede por sí

¹⁸³ Ver Harry Patrinos, "Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México", en Miranda López et. al. Coords. *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*, COMIE-SEP-BM-FLACSO, México 2007.

¹⁸⁴ Patrinos, *Ibidem*, p. 15.

solo suplir las condiciones de miseria de sus alumnos. Y es que "La operación de las escuelas tiende a ser más pobre cuanto más pobres es la comunidad"¹⁸⁵.

No obstante, la propia investigación educativa en algunas de sus expresiones mantiene esta visión: "No cabe duda de que la calidad educativa se origina desde la escuela y que los actores educativos dentro de ella debieran hacerse cargo de mayores responsabilidades para lograrla".¹⁸⁶

Conviene dejar en claro que de ninguna manera planteo que los aspectos comprendidos en el llamado "clima escolar" sean desdeñables, la investigación educativa internacional ha comprobado su importancia en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los niños, no obstante el punto es que no podemos ignorar la situación en que se encuentran los niños, pues la pobreza limita, condiciona, restringe, excluye. En esta discusión vuelve a hacerse presente la propuesta de Amartya Sen en relación a la distinción entre pobreza relativa y pobreza absoluta, en la discusión sobre la calidad educativa ambas dimensiones se integran, logrando con ello diluir en el discurso la situación de los niños y sus familias, finalmente la pobreza es una variable independiente en el proceso educativo, mientras que las condiciones pedagógicas y el ambiente escolar en general son una variable dependiente, no sólo de la sociedad, sino también del Estado.

El documento del Banco Mundial parte del reconocimiento de la ampliación de la matrícula escolar y argumenta sobre la importancia de mejorar sus resultados. A pesar de los esfuerzos por presentar elementos positivos que den las bases para la reforma en ciernes, los resultados son contraproducentes, pues por ejemplo se señala que al analizar los resultados de la evaluación PISA es posible observar que:

"...la variación general del rendimiento entre estudiantes mexicanos es pequeña en comparación con los otros países participantes [...] Si bien (México) se agrupa con los países de bajo rendimiento en términos de puntaje de prueba, está clasificado entre los más altos en equidad".¹⁸⁷

¹⁸⁵ Sylvia Schmelkes, "Factores asociados con el aprendizaje en educación básica, apuntes para el caso de la población indígena", en en Miranda López *et. al.* Coords., p. 109.

¹⁸⁶ Ángel López Mota y Patricia Ducoing Watty, "¿Qué factores intervienen para mejorar los aprendizajes escolares?", en Miranda López *et. al.* Coords., p. 91.

¹⁸⁷ *Ibid.* p. 17.

Es decir, la bajísima calidad de resultados en habilidades de lectura, matemáticas y ciencias es igual para todos, lo que habla de una equidad negativa, ¿debemos entonces estar tranquilos de que los estudiantes reciben por igual las deficiencias del sistema educativo?¹⁸⁸

El documento del Banco Mundial sistematiza los aspectos que desde su perspectiva identifican los factores determinantes del rendimiento escolar y la calidad educativa, precisamente es aquí donde cabe destacar la omisión de los factores en discusión, o por ponerlo en los propios términos del documento, en ningún momento se consideran los elementos que condicionan al *usuario*:

RESULTADOS DEL MODELO DE FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN DE EDUCACIÓN, SOBRE LA BASE DE PISA 2003 (MÉXICO)¹⁸⁹

FACTORES ESCOLARES

Factores positivos

- Los estudiantes en escuelas privadas rinden más que los de escuelas públicas en todas las materias
- Que haya más niñas en la escuela se asocia con mejor rendimiento
- La ubicación de la escuela (especialmente en ciudades grandes) ejerce influencia positiva (aldeas y pueblos pequeños en desventaja)

EFFECTOS HETEROGÉNEOS

Recursos escolares educativos

- Los estudiantes que usaron computadoras (con eficacia) en la escuela obtuvieron mejor puntaje en todas las materias
- El número total de computadoras de que disponen los profesores no tiene impacto positivo considerable
- El impacto de la proporción de computadoras por estudiante en la escuela no es claro
- Disponibilidad de equipos de ciencias y laboratorios

Factores negativos

- Una proporción alta de estudiantes por profesor se asocia con puntaje bajo

FACTORES DOCENTES

Factores positivos

¹⁸⁸ A propósito del trabajo docente y sus condicionantes laborales y sindicales, la UNESCO publicó un estudio en julio de 2007 en el que señala las prácticas del sindicato de maestros y su incidencia en el sistema educativo en general, ver: UNESCO, "Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿qué se puede hacer?", el documento se puede consultar en el sitio de la organización: www.unesco.org

¹⁸⁹ Tomado de Patrinos, Op. Cit., quien traduce del documento del Banco Mundial, op. cit.

- Relación sólida entre profesores y estudiantes (según la percepción del director de la escuela)
- Una alta moral docente se asocia con mejores puntajes (según la percepción del director)
- El comportamiento docente y los factores relacionados que afectan el clima escolar están asociados con puntajes altos

FACTORES ESTUDIANTILES Y DE APRENDIZAJE

Factores positivos

- El tiempo dedicado a hacer la tarea se asocia con mejor rendimiento
- El interés en la materia tiene efecto positivo
- Percepción del estudiante sobre la relación con el profesor (se llevan bien, muestra interés en el estudiante, escucha, ayuda adicional, trato justo)
- La motivación tiene efecto positivo en el rendimiento estudiantil en matemáticas y ciencias; entender que las ciencias y matemáticas están asociadas con mejores oportunidades laborales y futura seguridad financiera

Factores negativos

- La memorización como manera de estudio (en todas las materias) no es efectiva

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Factores positivos

- Los niños obtuvieron mayor puntaje que las niñas en matemáticas y ciencias, pero las niñas rinden más (gran diferencia) en lectura

Factores negativos

- El empleo de la madre se asocia con bajo rendimiento
- Número de hermanos

Siguiendo con la argumentación de Lozano, resulta una obviedad señalar que las condiciones socioeconómicas de los niños y las características de los servicios que ofrece el sistema educativo son factores que inciden en el aprendizaje de éstos:

Sin embargo, si consideramos que las desigualdades son muy amplias, que los niveles de pobreza tiene un alto espectro, que la situación geográfica en la que habita la población también presenta una enorme diversidad, que las condiciones de las escuelas y de las comunidades, poblaciones y ciudades en que se encuentran son variadas, entonces la respuesta es distinta.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Andrés Lozano Medina, "El desempeño escolar: apuntes sobre el informe del Banco Mundial", en Miranda López et. al. Coords., p. 52.

No olvidemos que ésta ha sido la línea de la política educativa desde hace al menos tres gobiernos y que los elementos presentados en el documento del Banco Mundial son la agenda del nuevo sexenio, no obstante a más de 18 años de haber iniciado con esta línea de conducción de la política educativa los resultados no son los esperados, incluso se observa una caída en los resultados a través del propio estudio de PISA entre el año 2000 y el 2006, por lo que paradójicamente la evidencia presentada cuestiona no sólo los resultados obtenidos, sino la viabilidad de mantener el mismo rumbo. No podemos mantener fuera las condiciones socioeconómicas de los niños y sus familias como factor ajeno a la calidad, la distinción ha quedado forzada y omite un parte sustantiva de la vida de las personas.

Conclusiones

En la presente investigación se han tratado de establecer las relaciones entre la pobreza, sus indicadores y las manifestaciones concretas que tiene, pues si bien la pobreza es un fenómeno multidimensional, también tiene repercusiones que se van correlacionando hasta generar efectos que la reproducen, por ejemplo: una familia que por su situación económica perdió la posibilidad de que sus miembros lograran crecer bien nutridos o con una educación mínima, vivirá los efectos de esto por mucho tiempo y sus repercusiones serán amplias, desde problemas de salud, hasta dificultades para emplearse en trabajos mejor remunerados, lo que va acumulando obstáculos y reproduce las dificultades de padres a hijos.

No se es pobre únicamente por carecer de un cierto nivel de ingresos, tal como lo expresa el pensamiento técnico especializado, sino por los efectos que las carencias económicas tienen en la vida de las personas. De esta forma la pobreza no se circunscribe a sus indicadores estadísticos, pues las formas en que se concreta son muy amplias, por ejemplo en el terreno de la educación, que bajo el contexto de la sociedad actual, la cual ha centrado su desarrollo económico en el manejo de información, tiene como efecto que la formación que reciban las personas sea un factor esencial para poder desenvolverse dentro su propia comunidad y en su entorno, pues debemos entender que no es lo mismo producir café o maíz sabiendo leer y escribir que estar a merced de los intermediarios sin siquiera comprender los pagos recibidos o los documentos que se firman.

Y es que a propósito de la pregunta que da título al artículo *¿Pueden aprender los hijos de los pobres en los escenarios de América Latina?*, de Fernando Reimers¹⁹¹ es conveniente preguntarnos también si logran aprender, cuánto aprenden (en relación con el programa de estudios) y, sobre todo, si los niños en estas circunstancias aprenden lo suficiente respecto de otros niños en contextos no

¹⁹¹ Reimers Fernando, "¿Pueden aprender los hijos de los pobres...?", Op. Cit.

afectados por la pobreza, así como con respecto de las necesidades de su propio contexto social.

En este trabajo se ha insistido en la importancia de la educación para los grupos sociales en situación de pobreza, contrario a lo que se da por hecho, la trascendencia de la educación no es sólo discursiva o demagógica, es ante todo un derecho humano y, económicamente, es determinante en el empleo y la remuneración, pues a mayor nivel educativo las personas pueden aspirar a una mayor remuneración respecto de quienes tienen menos escolaridad, debido a las diferencias en la productividad derivadas de las habilidades y estudios, así como "... por el uso que los mercados laborales hacen de las credenciales educativas para restringir el número de aspirantes y facilitar la selección cuando estos exceden a los cupos a llenar".¹⁹²

A pesar del discurso internacional sobre el arribo a la sociedad de conocimiento, incluso a pesar del discurso internacional sobre la calidad de la educación básica, persisten en México zonas rurales e indígenas en las que los niños enfrentan la imposibilidad de acudir y mantenerse en la escuela, incluso la imposibilidad de trabajar cotidianamente en función de que no cuentan con los materiales necesarios. Es por esto que no podemos mantener la separación que se realiza en el discurso educativo entre los elementos de índole escolar y las condiciones socioeconómicas de los niños, separación que es únicamente viable en sentido analítico.

La idea que guía el trabajo ha sido que los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que impone el tránsito hacia la sociedad de conocimiento se contraponen con la situación de pobreza en la que viven amplios grupos sociales, especialmente los rurales e indígenas, cuyas condiciones de pobreza e inequidad educativa les impide llevar a cabo las actividades educativas esenciales, la cual se ha intentado mostrar en el presente trabajo. De ahí que sea fundamental que los niños de las comunidades pobres accedan a mejores niveles educativos y permanezcan en ellos para poder enfrentar su situación con mayores elementos.

Aún y cuando el país ha tenido importantes logros en cuanto a la cobertura alcanzada por el sistema educativo, el énfasis en los procesos cualitativos sobre los

¹⁹² Ibidem, p. 3.

que se desarrolla la educación muestra que el problema de la calidad requiere ser revisado, y para el caso de la población rural e indígena resulta fundamental comprender que no es suficiente contar con escuelas –lo cual aún no sucede por completo-, sino observar también que los niños permanezcan en ellas y que la educación que reciban contenga las condiciones mínimas que permitan hacerla útil para incidir en sus vidas, tanto pedagógica, curricular, como socioeconómicamente.

Pese a que se sabe que las condiciones económicas de los niños y sus familias son determinantes de los aprendizajes, las políticas educativas se enfocan a tratar de paliar tal situación, sin una concepción más amplia que permita, paralelamente, generar condiciones de desarrollo social. De ahí que el problema se desborde y vaya más allá de las acciones de compensación, pues la pobreza como determinante de los procesos educativos requiere una atención que proporcione tanto condiciones educativas adecuadas, como condiciones de desarrollo que la soporten. Está comprobado por la investigación educativa que los niños de las familias pobres tienen muchas menos posibilidades de aprovechar los elementos que proporciona la escuela, tanto por razones materiales como culturales. De no atenderse ambas dimensiones es posible que la educación que reciben, paradójicamente, sea un factor adicional de diferenciación social, en función de las carencias y condiciones en las que se desarrolla. Por ello sería importante identificar qué hace exitosa la estancia de los niños en la escuela a pesar de las condiciones desfavorables y qué aspectos inciden negativamente. Sobre este último punto se tienen más elementos que sobre el primero, pero ambos pueden contribuir a hacer más eficientes las acciones de las distintas instancias.¹⁹³

Si bien instancias como el CONAFE trabajan para llevar educación y generar mejores condiciones para los niños en situaciones críticas, pudimos observar que conceptual y operativamente las estrategias seguidas no se enfocan al punto central que es la pobreza, pues si bien proporcionan elementos que son muy útiles para la asistencia y permanencia de los niños, en los casos de Puebla y el Estado de México pudo observarse que el éxito de tales medidas se encuentra asociado al alivio del

¹⁹³ Ver por ejemplo: UNESCO, *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Santiago de Chile 2002. Los países comprendidos en el estudio son: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica Cuba y Venezuela.

nivel de pobreza de los niños y sus familias, por lo que cualquier acción por mínima que sea tiene efectos positivos. De ahí que resulte necesario articular el trabajo que realiza SEDESOL, CONAFE y SEP a fin de lograr una estrategia de acción integrada para la atención a la pobreza y mejora de las condiciones educativas de los grupos pobres. Es decir, hablamos de una triple necesidad para hacer más eficiente la atención requerida por dichos grupos: por un lado, garantizar la asistencia, por otro, atender las condiciones socioeconómicas de dichos grupos, factor que generalmente se disocia; y finalmente, pero no en último lugar, revisar las condiciones en las que se imparte la educación que reciben los niños.

Algunos datos estadísticos pueden ayudarnos a ilustrar por qué es fundamental impulsar el desarrollo educativo de la población. Por una parte, el promedio de escolaridad en la población de 15 años o más es de 7.9 años en mujeres y 8.4 para hombres. Estos datos muestran un grupo poblacional que constituye el 66.6% de la población total¹⁹⁴, el cual por cierto también en su mayoría se encuentra en edad laboral, que apenas promedia 8.1 años de escolaridad, es decir, secundaria incompleta. Evidentemente esto compromete las posibilidades de desarrollo y afecta las posibilidades de empleo. Adicionalmente, las mujeres tienen siempre niveles más bajos de escolaridad que los hombres. Para ilustrar con mayor precisión lo anterior, veamos la desagregación por nivel educativo:

Distribución porcentual de la población de 15 y más años según nivel de escolaridad por sexo, 2005¹⁹⁵

Población de 15 y más años	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media superior	Superior
68,802,564	8.4%	14.3%	17.7%	4.3%	21.7%	18.5%	13.6%
Población	5,779,415	9,838,766	12,178,053	2,958,510	14,930,156	12,728,474	9,357,148
Población agregada	5,779,415	15,618,181	27,796,234	30,754,744			

¹⁹⁴ La población total del país en 2005 registrada por INEGI fue de: 103,263,388; mientras que la población de 15 años y más fue de: 68,802,564.

¹⁹⁵ Cuadro elaborado a partir de la información de INEGI, www.inegi.gob.mx

De esta forma, en México prevalecen cerca de 6 millones de personas que no tienen ningún tipo de escolaridad. Adicionalmente, si realizamos una agregación de los rangos obtenemos que 30,754,744 personas no han completado la secundaria; es decir, un 44.6% respecto del grupo de edad y un 30% del total de la población. Esto deja claro por qué la educación es un problema esencial en todo el país.

Aunque el presente trabajo se centró en la educación primaria y en grupos indígenas en extrema pobreza de dos entidades, los datos anteriores muestran que el problema no se limita a los grupos vulnerables ni a un nivel educativo en específico, sino que es una condición generalizada en la sociedad. Si bien hay un discurso internacional sobre el arribo a la sociedad de conocimiento, persisten en México zonas rurales e indígenas en las que los niños enfrentan la imposibilidad de acudir y mantenerse en la escuela, incluso la imposibilidad de trabajar cotidianamente con sus maestros en función de que no cuentan con los elementos mínimos.

Adicionalmente, si atendemos los niveles de escolaridad por entidad podemos observar que los Estados que cuentan con los más bajos niveles de escolaridad, respecto de la media nacional, son los Estados tradicionalmente más pobres, lo que comprueba, a su vez, que los pobres tienen mayores dificultades para acceder y permanecer a la educación:

Promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, 2005¹⁹⁶

Entidad federativa	2005		
	Total	Hombres	Mujeres
Promedio Nacional	8.1	8.4	7.9
Guerrero	6.8	7.1	6.5
Oaxaca	6.4	6.8	6
Chiapas	6.1	6.6	5.6

Es por todo ello que garantizar la igualdad de oportunidades educativas es una condición para mejorar las condiciones de justicia social, pues se considera que la educación contribuye a la reducción de la pobreza y la exclusión. En tanto política

¹⁹⁶ Tabla elaborada a partir de los datos de INEGI. Los tres estados citados ocupan los últimos peldaños en las tablas de escolaridad.

pública esto se considera una posición socialmente comprometida y se integra a los programas de gobierno de izquierda y derecha, sin embargo la importancia de esto como política pública no necesariamente implica su validez sociológica, debido a que la igualdad de oportunidades puede ser una estrategia de atención, pero no la identificación del problema.

Precisamente persiste una paradoja desde la creación de la escuela primaria, pues la igualdad de oportunidades educativas que se busca no se encuentra necesariamente vinculada con la búsqueda de igualdad social y es precisamente por esto por lo que la oferta educativa bajo tales circunstancias es poco eficiente y se queda en el terreno de lo políticamente correcto:

Los países de las Américas aspiran, al menos a nivel declarativo, a la igualdad de oportunidades educativas desde hace al menos cincuenta años y, en algunos casos, más de cien, aspiración que ha convivido con la aceptación tácita y, en ocasiones, justificada explícitamente, de altos niveles de desigualdad social.¹⁹⁷

Hay un supuesto en estos planteamientos que pretende darles sustento y es el tema de la autonomía del sistema educativo respecto del social, pero esto sería tanto como "... suponer que es posible para los hijos de los pobres aprender tanto o más que los hijos de quienes no lo son..."¹⁹⁸ Hemos visto que este supuesto es falaz pues hay una relación directa entre las condiciones sociales de los niños y sus familias que repercute en el tipo de escuela y profesor de que disponen y en las condiciones en las que desarrolla su estancia en la escuela, incluso el tiempo que permanecen en ella.

Reimers se pregunta por qué es importante interesarse por las oportunidades educativas de los hijos de los pobres y señala los siguientes elementos como esenciales para responder:

- a. Por la importancia que tiene el acceso a la educación en términos de justicia social.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Ibid.

- b. Porque es importante evaluar el avance en el impulso al acceso universal a la educación primaria que los gobiernos de la región impulsan desde hace décadas.
- c. Porque la expansión del sistema educativo hiciera suponer que se manejan con un grado de autonomía de la estructura social y con funciones diferentes.
- d. Debido a la desigualdad en la distribución del ingreso que se relaciona con desigualdad en los perfiles educativos, las brechas educacionales entre las familias se agudizan más a partir de la globalización y la importancia del conocimiento, por lo que las diferencias sociales, culturales y económicas se amplían.
- e. Por la lenta disminución de la pobreza en la región, en tanto factor que hace necesario interesarse por la educación de los pobres.

A mi entender hay dos factores adicionales por los que es importante interesarse y atender la situación educativa de los pobres:

- f. Por el círculo perverso que se desarrolla entre pobreza y falta de educación, en donde si bien la educación no es un factor que en sí mismo saque a las personas de la pobreza, los niveles bajos de educación afectan las posibilidades de las familias e individuos y restringen las oportunidades de mejorar, además de que en la sociedad actual la educación es un valor fundamental.
- g. Por la importancia actual que tiene el conocimiento y la educación, entendidos concretamente como habilidades y destrezas para la vida cotidiana y para las actividades laborales y el empleo. Entre más personas carezcan de educación su situación será de mayor desventaja y el proceso de exclusión se incrementa.

Es así que si el problema de la pobreza y la segregación a causa de las limitaciones educativas no es visto como un problema social y de justicia, al menos podría verse en su faceta económica en la relación costo/beneficio, pues si ahora los pobres ya implican un gasto importante en poco tiempo éste será mayor.

Anexo Metodológico

La investigación de campo que alimenta al presente trabajo tiene como primer antecedente un estudio documental realizado en el año 2003 sobre la participación social de los padres de familia derivada de los programas de apoyo desarrollados por CONAFE¹⁹⁹ y, en una segunda etapa, a partir del proyecto de investigación aplicada que contemplaba visitar escuelas, entrevistar personas, es decir, recuperar información de primera mano.²⁰⁰ Debido a que a lo largo del trabajo se han retomado elementos de la segunda investigación, a través del presente anexo se explicitan los elementos metodológicos esenciales que permitirán conocer cómo se desarrolló la investigación que sirve como impulso a la Tesis que el lector tiene en su manos.

La recuperación de información

El trabajo de campo consistió en la aplicación de entrevistas y cuestionarios, según el caso, a directores, profesores, padres de familia y alumnos de 50 comunidades en Puebla y 49 en el Estado de México, en el periodo de noviembre 2004 a enero de 2005 para Puebla y marzo-abril de 2005 para el Estado de México. El número total de instrumentos aplicados fue:

Total de instrumentos aplicados	Puebla	Estado de México	Escuelas en Puebla que dejaron de recibir el apoyo	Totales
Padres	149	142	30	321
Profesores	123	114	24	261
Alumnos	50	49	10	109
Cédulas de observación	50	49	10	109
Total	372	354	74	800

¹⁹⁹ Blanco Lerín, Antonio; Cabello Bonilla, Víctor; y Silva Ruiz, Gilberto. Impacto del Apoyo a la Gestión Escolar en las relaciones de la comunidad escolar. Proyecto de Investigación". Editado por: CONAFE, México, 2004.

²⁰⁰ Blanco Lerín, Antonio; Cabello Bonilla, Víctor; Silva Ruiz, Gilberto. "Impacto del Fondo de Apoyo a la gestión Escolar en la participación social de la comunidad escolar. Estudio comparativo en escuelas primarias de los estados de México y Puebla". En: CONAFE, *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*. Editado por: Conafe-OEI-Banco Mundial, México, 2007, Volumen 7.

Equipo de trabajo

En cada entidad el equipo de campo fue integrado por los investigadores responsables, coordinadores del trabajo de campo, vinculados directamente al propio equipo de investigación y entre 15 y 20 profesores comisionados de las oficinas locales de CONAFE de cada entidad para la aplicación de instrumentos.

Previo al trabajo de campo, se desarrollaron cursos de capacitación para la aplicación de instrumentos, logística y organización general con los equipos locales en ambas entidades. Los cursos permitieron el conocimiento de los objetivos de la investigación por parte de los equipos locales, explicitar las técnicas requeridas en cada instrumento y analizar el contenido mismo de los instrumentos, ya que por diferencias estatales fue necesario ajustar las opciones de algunas preguntas a fin de hacerlas más precisas, por ejemplo, mientras que en Puebla coexistían los estímulos estatales y federales al trabajo docente, en el Estado de México sólo existía el estímulo federal. Otro elemento fundamental de los cursos fue el acercamiento entre el equipo de investigadores y los equipos locales, lo que permitió planear las rutas de los recorridos y establecer cercanía con algunos de ellos, pues las jornadas implicaron en varios casos pernoctar en las comunidades.

Cabe señalar que los equipos locales se conformaron de profesores comisionados en las oficinas estatales de CONAFE cuyo trabajo regular consistía en apoyar las actividades de los Programas Compensatorios con experiencia en otras investigaciones.

Selección de informantes

La elección de las personas clave para obtener información sobre el tema se fundamentó en la participación que hubieran tenido en el desarrollo de las acciones compensatorias.

- Un actor fundamental en el desarrollo de las políticas compensatorias es el padre de familia, el cual con su participación define la utilización de los

recursos del programa AGE, por lo que debería ser considerado como un informante esencial.

- El maestro es un actor clave, justamente son ellos los operadores cotidianos de los programas y acciones, por ello fue indispensable considerarlos
- Si bien los alumnos son integrados en las investigaciones realizadas sobre el tema, generalmente el tipo de información que se busca obtener de ellos es indirecta y se refiere a indicadores educativos generales (aprobación, reprobación, repetición, etc.). Por lo que se consideró que los alumnos pudieran aportar elementos de opinión para contrastar con los instrumentos de los demás informantes, en particular para contar con otra mirada sobre el tipo de relaciones sociales que se establecen en las escuelas a partir de los apoyos recibidos.

Selección de técnicas de recuperación de información

Las técnicas de recuperación de información fueron diferenciadas según el informante (profesores, padres, etc.) Las técnicas seleccionadas fueron:

- Observación *in situ*, que permitió llevar un registro directo de las condiciones de las escuelas y comunidades, en cada visita se llenó una Cédula de Observación en la que se registró información básica sobre la escuela y la comunidad.
- Entrevista estructurada para padres de familia, debido a las dificultades de los padres para seguir un texto escrito, comprobadas en las pruebas piloto, se decidió recuperar información a través de un guión de 52 preguntas que el equipo de campo aplicaba directamente a los padres, con esto se pudo aclarar cualquier duda y profundizar cuando fuera necesario.
- Cuestionario para maestros, debido a que los profesores tienen mayores habilidades de lectura y escritura, se decidió utilizar cuestionarios auto aplicable de 45 preguntas, entregados al o los profesores, quienes los

respondían individualmente bajo la observación de un miembro del equipo de campo que aclaraba dudas.

- Cuestionario para entrevistas a alumnos, con los niños también se recurrió a la elaboración de un guión de entrevista de 26 preguntas que con el apoyo de los equipos de campo fueron respondidos. Se buscó en todo momento entrevistar a los niños en privado, evitando la presencia de los profesores para evitar cualquier sesgo.

Piloteo de instrumentos

A fin de contar con instrumentos sólidos en cuanto a su vinculación con el tema y los objetivos de la investigación y pertinentes respecto de los temas y las opciones de las preguntas cerradas, las versiones originales de los cuestionarios fueron probadas en dos ejercicios piloto, el primero de ellos en el municipio de Tzintzuntzán, Michoacán, lo que permitió detallar los instrumentos. En un segundo momento, una vez definidas las entidades objeto de estudio, se realizó un segundo piloteo en el municipio de Aclatlán en Puebla en dos escuelas con características semejantes a las de la muestra.

A partir de ambos ejercicios los instrumentos fueron depurados y se alcanzó una mayor precisión en su redacción, contenido, características técnicas y profundidad.

Selección del nivel educativo

La elección del nivel de primaria como centro de la investigación se fundamentó en que es el nivel educativo con mayor número de escuelas atendidas por los Programas Compensatorios, en este nivel se atiende al cien por ciento de las escuelas. Por otro lado, la primaria ha sido una de las áreas objeto de atención de los Programas desde su inicio, hace más de 15 años, lo que hace suponer que los efectos de los mismos se encuentran más enraizados. Adicionalmente, es el nivel en el que por razones curriculares pasan más tiempo los estudiantes, lo que se traduce

en una mayor experiencia por parte de los padres de familia en los procesos de gestión escolar.

Selección de las entidades

La amplitud del territorio nacional y las particularidades de las entidades, presentaron un amplio abanico para realizar la selección. Si bien pudiera ser una opción la selección de aquellas entidades con las condiciones más desfavorables, debemos tomar en cuenta que dichas entidades son objeto de atención de múltiples instancias –públicas, privadas y organizacionales– que invierten recursos en distintos programas, lo que pudo haber generado interferencia con la investigación. Paralelamente, es evidente que en dichas entidades se trabaja en condiciones más desfavorables que en el resto del país, por lo que las tendencias y características generales que el estudio hubiera captado serían muy específicas.

En acuerdo con CONAFE se decidió realizar un estudio comparativo, de ahí que era necesario elegir dos estados diferentes entre sí, tanto en sus características educativas, como sociales y políticas. Lo que permite suponer que también pudiera haber diferencias en razón de condiciones específicas de operación y funcionamiento de los programas en cada entidad. Se decidió trabajar con Puebla y el Estado de México, debido a que mantienen una posición cercana y superior, respectivamente, a la media nacional en los indicadores educativos de primaria, lo cual los convierte en estados con condiciones intermedias, sin las condiciones extremas en un sentido u otro, de Guerrero y Oaxaca o Nuevo León y Distrito Federal, por ejemplo.

De esta forma, la investigación se enfocó en entidades que guardan una situación favorable con respecto a la estadística oficial, e incluso por encima de la media.

Muestra

Se consideró conveniente utilizar la variante de muestra por atributos, debido a que los elementos de la población, y por tanto de la muestra, se clasifican a partir de

dos o más categorías según las características cualitativas de la población a analizar. Como referente numérico, se tomó como meta 50 escuelas por entidad.

Los criterios para la selección de escuelas en los estados fueron los siguientes:

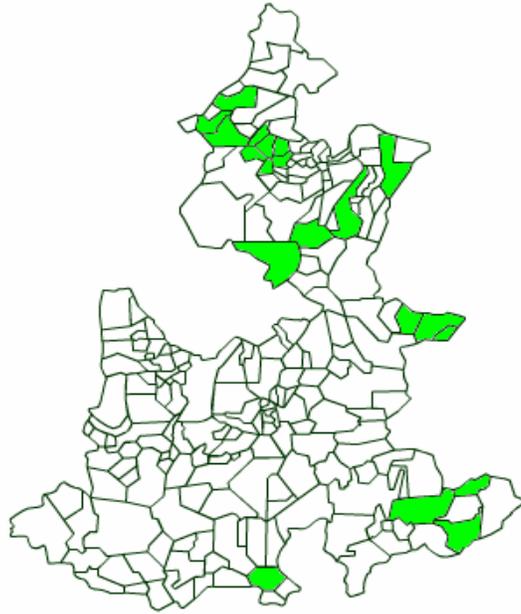
- Primarias generales e indígenas. El nivel de primaria constituye un espacio ideal pues por razones curriculares la estancia de los alumnos es la más extensa; por otro lado, las escuelas indígenas son objeto de atención de los programas compensatorios.
- Otro elemento determinante en la selección fue el tiempo con el que la escuela seleccionada ha contado con apoyo de CONAFE, pues es evidente que los efectos serían mayores en las comunidades escolares en las que se ha tenido el apoyo durante más tiempo.
- Se integró en la selección de escuelas un criterio general sobre el número de docentes, pues de esto depende tanto el monto recibido, como la organización misma de la escuela. Con base en ello se dio prioridad a las escuelas tridocentes, pues se parte del supuesto que las escuelas menos favorecidas requieren mayor participación de la comunidad escolar.
- Un referente cualitativo que se observó fue el nivel de marginación a partir de las denominadas microrregiones (263 en el país), debido a que el grado de marginación constituye un referente socioeconómico determinante en la elección de las escuelas; criterio que trasciende la construcción de la muestra sobre criterios de representatividad estadística. Procurando seleccionar un conjunto –racimo– de escuelas con condiciones socioeconómicas semejantes.

La integración de estos aspectos proporcionó elementos amplios, sólidos y objetivos, sustentados en criterios cualitativos que trascienden una distribución numérica, fundada exclusivamente en la representatividad estadística.

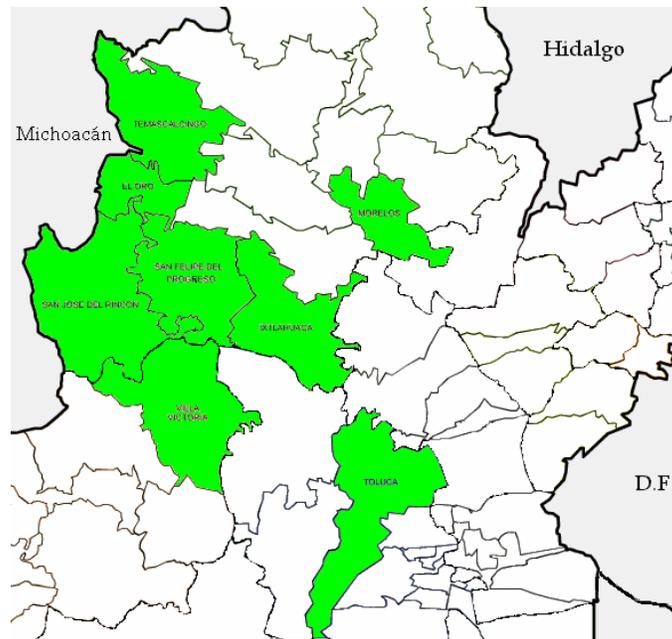
En el Estado de Puebla la muestra quedó distribuida en 20 municipios y 50 escuelas seleccionadas. En el Estado de México la muestra quedó distribuida en 10

municipios a lo largo de la entidad, para alcanzar 50 escuelas seleccionadas y 49²⁰¹ visitadas:

Distribución de la muestra en Puebla



Distribución de la muestra en el Estado de México

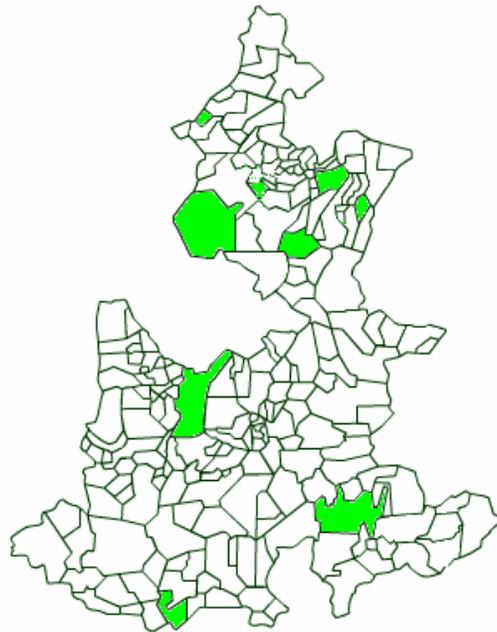


²⁰¹ Por razones de acceso no fue posible completar una de las escuelas seleccionadas, sin embargo esto no afectó los resultados.

Como referente de control se integraron diez escuelas del Estado de Puebla que de acuerdo con CONAFE han alcanzado los objetivos propuestos por los Programas Compensatorios y por ello han sido *graduadas*, dejando de recibir los apoyos. La selección y posterior aplicación de instrumentos se centró únicamente en Puebla debido a que el Estado de México no contaba aún con escuelas *graduadas*.

Las escuelas se distribuyen en 9 municipios y comparten las mismas características de la muestra central:

Distribución de escuelas "graduadas" en Puebla



Escuelas seleccionadas en el Estado de Puebla

Clave de la escuela	Comunidad	Municipio
21DPB0637Q	Agua Fría	Ahuacatlán
21DPB0190Q	Analco	Ahuacatlán
21DPB0202E	Tonalapa	Ahuacatlán
21DPB0284E	Loma Bonita	Ajalpan
21DPB0502B	Xala	Ajalpan
21DPB0075Z	Moyotepec	Ajalpan
21DPB0501C	Tepetlampa	Ajalpan
21DPB0405Z	El Mirador	Ajalpan
21DPB0217G	Rancho Nuevo	Ajalpan
21DPB0218F	Achichinalco	Ajalpan
21DPB0123S	Huexoteno	Atempan
21DPB0073A	Huilulco	Coyomeapan
21DPB0755E	Ixtlahuac	Coyomeapan
21DPB0157I	Chimalhuaca	Coyomeapan
21DPB0220U	Xochitlapa	Coyomeapan
21DPB0261V	El Mirador	Eloxochitlán
21DPB0045E	Macuilacatla	Chiconcuatla
21DPB0676S	El Triunfo	Chichiquila
21DPB0163T	San Martín Comalapa	Chichiquila
21DPB0028O	El Progreso	Chichiquila
21DPB0164S	San José Acatla	Chichiquila
21DPB0618B	El Rosario	Chichiquila
21DPB0571Y	Vicente Guerrero	Chichiquila
21DPB0156J	Barrio La Luz	Chichiquila
21DPB0570Z	Emiliano Zapata	Chichiquila
21DPB0695G	El Plan	Hermenegildo Galena
21DPB0673V	Ignacio Ramírez	Hermenegildo Galena
21DPB0672W	La Pila	Hermenegildo Galena
21DPB0638P	Cuanixtepec	Hermenegildo Galena
21DPB0178V	Xopanapa	Huauhinango
21DPB0183G	Nopala	Huauhinango
21DPB0014L	Vega De Monteceli	Hueytamalco
21DPB0142G	Tacuba	Hueytamalco
21DPB0009Z	Tlalmotolo	Ixtacamaxtitlán
21DPB0162U	Analco O Chancuagco	Ixtacamaxtitlán
21DPB0316G	Tlacuela	Ixtacamaxtitlán
21DPB0333X	Tenextitla	Naupan
21DPR0183H	Ejido Tierra Colorada	Petlalcingo
21DPB0694H	Buenavista	Quimixtlán
21DPB0022U	Canoajapa	Quimixtlán

21DPB0197J	La Punta	San Felipe Tepetlán
21DPB0420S	Tlapehualita	Tlacuilotepec
21DPB0500D	Buena Vista	Tlacuilotepec
21DPB0102F	Huixtla	Tlaola
21DPB0587Z	Nuevo Hidalgo	Tlaola
21DPB0699C	San Miguel Tlilapa	Tlapacoya
21DPB0589X	Acocogta	Tletlauquitepec
21DPB0323Q	San Isidro	Zautla
21DPB0143F	Loma Bonita	Zautla
21DPB0128N	Tagcotepec	Zautla

Escuelas seleccionadas en el Estado de México

Clave de la escuela	Comunidad	Municipio
15DPB0134N	Santa Maria Cancheada	Temascalcingo
15DPB0062K	Agua Escondida Eji San Nicolás	El Oro
15DPB0106R	San Pedro Potla Centro	Temascalcingo
15DPB0198Y	Mesa de Bombaro	Temascalcingo
15DPB0113A	Basoco de Hidalgo	El Oro
15DPB0157Y	Tapasco La Soledad	El Oro
15DPB0171R	Col. Cuauhtémoc Ejido la Concepción	Ixtlahuaca
15DPB0125F	San Mateo	Ixtlahuaca
15DPB0212A	Concepción de los Baños	Ixtlahuaca
15DPB0201V	Mayorazgo (Purísima Concepción)	San Felipe del Progreso
15DPB0029C	El Obraje	San Felipe del Progreso
15DPB0120K	Ejido de Palmillas	San Felipe del Progreso
15DPB0121J	Fresno de Nichi Ejido	San Felipe del Progreso
15DPB0175N	Rancho La Virgen	San Felipe del Progreso
15DPB0052D	Guadalupana Ejido	Ixtlahuaca
15DPB0170S	Santa Ana Nichi	San Felipe del Progreso
15DPB0215Y	Barrio de San Pedro, Calvario del C	San Felipe del Progreso
15DPB0161K	San Antonio Mextepec Presa de Tep	San Felipe del Progreso
15DPB0068E	Jaltepec	San Felipe del Progreso
15DPB0196Z	San Antonio La Ciénega Bo. El salto	San Felipe del Progreso
15DPB0142W	Mesa de la Agüita Ejido	San Felipe del Progreso
15DPB0116Y	San Antonio Pueblo Nuevo	San José del Rincón
15DPB0214Z	Barrio La Corona	Temascalcingo
15DPB0103U	San Marcos Tlazalpan La Cañada	Morelos (San Bartolo)
15 DPB0035N	La Finca	Morelos (San Bartolo)
15DPB0095B	Col. Beltrán	Morelos (San Bartolo)
15DPB0118W	Laguna Seca San Marcos Tlazalpan	Morelos (San Bartolo)
15DPB0132P	Tlalpujahuilla La Loma	Morelos (San Bartolo)

15DPB0200W	San Lorenzo Malacota 1° de Shide	Morelos (San Bartolo)
15DPB0008Q	San Andrés Cuexcontitlán 5ª Secc.	Toluca
15DPB0055A	El Consuelo (El Carmen)	San Felipe del Progreso
15DPB0183W	Mesa Col. Nueva Emiliano Zapata	San José del Rincón
15DPB0146S	Lázaro Cárdenas	El Oro
15DPB0038K	Rancho de las Rosas	San Felipe del Progreso
15DPB0098Z	Concepción del Monte Ejido	San Felipe del Progreso
15DPB0138J	Guarda de la Lagunita	San José del Rincón
15DPB0127D	Las Cabras Guadalupe	San José del Rincón
15DPB0048R	Sabaneta	San José del Rincón
15DPB0099Y	Cieneguilla (Casa Blanca)	San José del Rincón
15DPB0087T	Falda de la Loma	San José del Rincón
15DPB0034O	San Bartolo Guarda La lagunita	San José del Rincón
15DPB0057Z	Sebati	San José del Rincón
15DPB0100X	Fonguereje Bo. Del depósito	San Felipe del Progreso
15DPB0203T	Loma Grande Bo. Pueblo Nuevo	San Felipe del Progreso
15DPB0153B	Cañada del Sauco Ejido	San José del Rincón
15DPB0144U	Las Rosas Puente Barrio	San José del Rincón
15DPB0209N	Palo Seco, San Antonio	San José del Rincón
15DPB0187S	Cuadrilla Vieja Bo Centenario	Villa Victoria
15DPB0210C	Loma de la Rosa San Diego Suchitepec	Villa Victoria
15DPB0128C	Zona de Campo Nuevo Barrio	Villa Victoria

Escuelas seleccionadas en el Estado de Puebla que han dejado de recibir apoyo de CONAFE

Clave de la escuela	Comunidad	Municipio
21DPR1913L	Las Mesas	Chignauapan
21DPB0299G	Cuauhtapanaloyan	Cuetzálán
21DPR0331Z	Lindavista	Pahuatlán
21DPR1815K	La Libertad Tecola	Puebla
21DPR03635	Mixquiapan	Tecomatlán
21DPB0741B	Col. San Miguel	Tehuacan
21DPB0396I	Cruz Blanca	Zautla
21DPB0604Z	Buena Vista	Teziutlán
21DPB0196K	Xicalahuatla	Tepetzintla
21DPB0200G	Tlaquimpa	Tepetzintla

Fuentes de consulta

Bibliográficas

1. Barman, Zygmunt. *La Globalización. Consecuencias humanas*. Editado por: FCE, México, 1999.
2. Blanco Lerín, Antonio; Cabello Bonilla, Víctor; Silva Ruiz, Gilberto. "Impacto del Fondo de Apoyo a la gestión Escolar en la participación social de la comunidad escolar. Estudio comparativo en escuelas primarias de los estados de México y Puebla". En: CONAFE, *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*. Editado por: Conafe-OEI-Banco Mundial, México, 2007, Volumen 7.
3. Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo*. Editado por: Grijalbo, México, 1989.
4. Castells, Manuel (et. al.). *El desafío tecnológico*. Editado por: Alianza Editorial, España, 1986.
5. Castells, Manuel. *La era de la información. La sociedad red*. Vol. I. Editado por: Siglo XXI, México, 1999.
6. Castells, Manuel. *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. II. Editado por: Siglo XXI, México, 1999.
7. Castells, Manuel. *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. III. Editado por: Siglo XXI, México, 1999.
8. Conde, Silvia. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Caso México*. Editado por: OEA, IIPPE, CONAFE y SEP, México, 2002.
9. Dizard, Wilson. *La era de la información*. Editado por: Publigráficos, México, 1989.

10. Drucker, Peter. *La sociedad post capitalista*. Editado por: Grupo Editorial Norma, Colombia, 1994.
11. Forrester, Viviane. *El Horror económico*. Editado por: FCE, México, 1997.
12. Giddens, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Editado por: Alianza Universidad, España, 1993.
13. Giddens, Anthony. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Editado por: Taurus, España, 2000.
14. González Casanova y Saxe-Fernández (Coords.) *El mundo actual: situación y alternativas*. Editado por: Siglo XXI, México, 1996.
15. Joyanes, Luis. *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Editado por: McGraw Hill, Madrid, 1997.
16. Kamerman, Sheila y Kahn, Alfred, (Comps.) *La privatización y el Estado Benefactor*. FCE, México, 1993.
17. López Calva, Luis Felipe y Espinosa Roldán Leonardo. "Impactos diferenciales de los programas compensatorios de Conafe en el aprovechamiento escolar". En: CONAFE, *Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela*. Editado por: Conafe-OEI-Banco Mundial, México, 2007, Volumen 7.
18. Miranda López, Francisco; Patrinos, Harry Anthony; López y Mota Ángel, (Coords.) *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*. Editado por: COMIE-SEP-BM-FLACSO, México, 2007.
19. Muñoz Izquierdo, Carlos. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Editado por: FCE, México, 1996.
20. Negroponte, Nicholas. *Ser digital*. Editado por: Océano, México, 1996.
21. Nora, Simon y Minc, Alain. *La informatización de la sociedad*. Editado por: FCE, México, 1981.

22. Reimers, Fernando. *Distintas escuelas, diferentes oportunidades: los retos para la igualdad de oportunidades en América Latina*. Editado por: La Muralla, Col. Aula Abierta, España, 2002.
23. Rifkin, Jeremy. *El fin del trabajo*. Editado por: Paidós, Argentina, 1996.
24. Roszak, Theodor. *The Cult of Information. The Folclore of Computers and the True Art of Thinking*. Editado por: CNCA-Grijalbo, México 1990.
25. Roszak, Theodor. *El nacimiento de una contracultura*. Editado por: Editorial Kairós, España, 1970.
26. Sakaiya, Taichi. *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Editado por: Editorial Andrés Bello, Chile, 1994.
27. Sen, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Editado por: Planeta, España, 2000.
28. Schmelkes, Sylvia. *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. Editado por: FCE, México, 1997.
29. Tapscott, Dan. *Creciendo en un entorno digital. La generación Net*. Editado por: McGraw Hill, Colombia, 1998.
30. Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social*. Editado por: Siglo XXI, México, 2007.
31. Zogaib Achcar, Elena. "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa". En: Aurora Loyo (Coord.) *Los actores sociales y la educación*. Editado por: Plaza y Valdés, México, 1997.

Documentos y artículos

1. Banco Mundial. "Lograr una educación más eficaz a través de compensar las desventajas, establecer un agestión basada en la escuela y aumentar la

- rendición de cuentas. Una nota política". Editado por: Banco Mundial, Informe No. 35650-MX, marzo 2006.
2. Banco Mundial. *La Pobreza en México. Una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno*. Editado por: Banco Mundial, México, 2004.
 3. Banco Mundial. "Mexico. Determinants of Learning Policy Note". Editado por: Banco Mundial, julio 2005, Informe No. 31842-MX.
 4. Bazdresch Parada, Miguel. "Educación y pobreza: una relación conflictiva". En Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Organización de Estados Americanos, consultado el 20 de abril de 2007 en: www.iacd.oas.org/LaEduca123/.
 5. Blanco Lerín, Antonio; Cabello Bonilla, Víctor; y Silva Ruiz, Gilberto. Impacto del Apoyo a la Gestión Escolar en las relaciones de la comunidad escolar. Proyecto de Investigación". Editado por: CONAFE, México, 2004.
 6. Chávez, Patricio y Ramírez, Rodolfo. *La evaluación de la política compensatoria del CONAFE*, Editado por: CONAFE-OEI, Documento de trabajo, México, 2005.
 7. CIESAS. Resultados de la Evaluación cualitativa basal del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) semiurbano, 2001. Archivo electrónico en www.sedesol.gob.mx
 8. Comisión Económica para América Latina. *Panorama Social de América Latina 2006*. CEPAL 2007. Versión electrónica www.cepal.org
 9. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *La Educación encierra un tesoro*. Editado por: Librería Correo de la UNESCO, México, 1997.
 10. Comité Técnico para la Medición de la Pobreza. *Variantes metodológicas y estimación preliminar*. Serie: Documentos de investigación. Editado por: Secretaría de Desarrollo Social, México, 2002.

11. CONAFE. *Manual de procedimientos del programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB FASE III)*. Editado por: CONAFE, México, Julio, 2005.
12. CONAFE. *CONAFE: La situación de sus políticas y programas*. Editado por: CONAFE, México, 2002.
13. CONAFE. *Memoria de la gestión 1995-2000*. Editado por: CONAFE, México, 2000.
14. Cordero, G. (1999). "Educación, pobreza y desigualdad". Entrevista a Fernando Reimers. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 1 (1). <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html>
15. Diario Oficial de la Federación. "Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Local (Microrregiones), para el ejercicio fiscal 2007". Miércoles 28 de febrero de 2007.
16. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. "PISA 2006 en México". Editado por: INEE, México, 2007. Consultado el 5 de diciembre de 2007 en: www.inee.org.mx
17. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. "Estudio diagnóstico sobre las estrategias de focalización de las políticas y programas compensatorios del Consejo Nacional del Fomento Educativo". Editado por: UNESCO, Buenos Aires, noviembre 2005.
18. Kliksberg, Bernardo. "Inequidad en la educación en América Latina. Algunas cuestiones estratégicas". Editado por: La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Organización de Estados Americanos, Número 132-133/I-II, año XLIII, 1999. Consultado el 20 de abril de 2007 en: www.iacd.oas.org/LaEduca123/reimers/reimer123-133test.htm. Actualmente puede consultarse en www.educoas.org

19. Reimers, Fernando. "Políticas compensatorias de discriminación positiva y justicia social a fines del siglo XX en América Latina". Editado por: La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Organización de Estados Americanos, Número 132-133/I-II, año XLIII, 1999. Consultado el 20 de abril de 2007 en: www.iacd.oas.org/LaEduca123/reimers/reimer123-133test.htm. Actualmente puede consultarse en www.educoas.org
20. Reimers, Fernando. "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en los escenarios de América Latina?". Editado por: Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio 2000, vol. 5, núm. 9, pp. 11-69.
21. SEDESOL. *Programa para superar la pobreza 1995-2000*. Serie documentos, Editado por: SEDESOL, México, 1998.
22. SEDESOL. *Programa Institucional OPORTUNIDADES 2000-2006*. Editado por: SEDESOL, México 2003.
23. Székely, Miguel. *Pobreza y desigualdad en México entre 1950 y el 2004*. Serie: documentos de investigación. Editado por: Secretaría de Desarrollo Social, México, 2005.
24. UNESCO. *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2005: El imperativo de la calidad*. Editado por: UNESCO, 2005. Archivo Electrónico en www.unesco.org
25. UNESCO. *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2006: La alfabetización, un factor vital*. Editado por: UNESCO, 2006. Archivo Electrónico en www.unesco.org
26. UNESCO. *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2007: Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. Editado por: UNESCO, 2007. Archivo Electrónico en www.unesco.org